

# Análisis del desarrollo profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud a través de las Ecologías de Aprendizaje

Autora: Iris Estévez Blanco

---

Tesis doctoral UDC / 2020

Directora: Mercedes González Sanmmamed

Director: Antonio Valle Arias

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA





Dña. Mercedes González Sanmamed, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidade da Coruña y D. Antonio Valle Arias, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidade da Coruña, en calidad de directores de la Tesis Doctoral de Dña. Iris Estévez Blanco, titulada “Análisis del desarrollo profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud a través de las Ecologías de Aprendizaje”, autorizan la lectura y defensa pública para optar a la mención internacional, por considerar que reúne los requisitos académicos, científicos y metodológicos requeridos.

A Coruña, 15 de enero de 2020.

Fdo.: Mercedes González Sanmamed

Fdo.: Antonio Valle Arias



Esta Tesis Doctoral se ha desarrollado en el marco del Proyecto de I+D+i con referencia EDU2015-67907-R (Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, MINECO), que lleva por título: *Cómo aprenden los mejores docentes universitarios en la Era Digital: Impacto de las Ecologías de Aprendizaje en la calidad de la enseñanza* (ECO4LEARN-HE); y del Proyecto I+D+i con referencia RTI2018-095690-B-I00 (Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, MINECO), que lleva por título: *Ecologías de Aprendizaje en la Era Digital: nuevas oportunidades para la formación del profesorado de Educación Secundaria*. La presente investigación también se enmarca dentro de las actividades desarrolladas en la Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento (RINEF-CISOC).

Asimismo, para el desarrollo de esta investigación se ha contado con la ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores, FPI (Ref.: BES-2016-077330) concedida por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, a la autora de la Tesis Doctoral. Así como, con la financiación concedida al Equipo de Investigación Educativa (EIRA) por la Universidade da Coruña.





*A ti, David, por ayudarme a encontrar  
el norte cada vez que lo pierdo o, si es  
necesario, por perderte conmigo tú  
también.*





## **Agradecimientos**

Es en este momento cuando uno llega a comprender la fortuna que supone contar con el apoyo, la ayuda y la compañía inestimable de las personas que han constituido el verdadero pilar para iniciar, afrontar y concluir este proyecto. Así, siento la necesidad de expresar mi más sincera gratitud y reconocimiento a todas ellas.

En primer lugar, quiero dirigir mi agradecimiento a los dos directores de esta Tesis Doctoral: Mercedes y Antonio. La experticia de ambos en el ámbito de la investigación ha facilitado, en gran medida, la laboriosa y compleja tarea que este trabajo ha exigido. Gracias por haberme enseñado que las diferencias de opinión y perspectiva ante un mismo hecho, generan aprendizajes más profusos, complejos y valiosos. Gracias, también, por vuestro inefable apoyo y confianza a lo largo de estos años, y por haber representado para mí un verdadero ejemplo de buen hacer.

Gracias, Isabel y Susana, por vuestro infinito y sincero cariño. Sin duda alguna, vuestras formas de ser, hacer y pensar han dejado una significativa impronta en mi desarrollo profesional y, sobre todo, personal.

Deseo también expresar mi gratitud a mi compañera y amiga, Bibiana. Gracias por abrir camino, por ir trazando la línea que guiaría mis pasos. Gracias por tu encantadora locura, que ha amenizado los días más grises.

Gracias a Alba, por haber caminado a mi lado y por haber compartido triunfos, pero también fracasos durante estos años. También a Fran, por las dulces charlas de cafetería, de las que se desprendieron tantos aprendizajes inspiradores.

Gracias a Cris, por su paciencia, positivismo y predisposición a ayudar. Por dar buena cuenta de lo que la generosidad representa.

No puede faltar mi más profundo agradecimiento a Iván y Rosa. Gracias, Iván, por haberme enseñado tanto en tan breve tiempo. Gracias a los dos por haberme acogido en vuestras vidas. Desde entonces y para siempre seréis mi *American Family*.

Por supuesto, a mi familia. Especialmente a mis padres y a mis hermanos por haberme enseñado la importancia del esfuerzo, la humildad, la responsabilidad y la tenacidad, como

---

medios para alcanzar el éxito. Gracias por vuestro amor incondicional. Gracias, también a ti, David, por haber estado ahí siempre y un día más. Por haber creído en mí y en este proyecto.

A todos mis amigos y amigas, en especial a CH, por no haber tenido en cuenta mis muchas ausencias y haber celebrado mis escasas asistencias.

Finalmente, deseo expresar mi gratitud a los profesores universitarios de Ciencias de la Salud que han contribuido con su tiempo, esfuerzo e interés al desarrollo de este trabajo. Especialmente, a los cinco profesores de mi caso de estudio; a través de sus ojos he logrado entender cómo es posible dar cuenta del significado de la excelencia docente.

En definitiva, gracias a todas las personas que, de una forma explícita o tácita, me impulsaron a enfrentar este reto. Sin ningún género de dudas, me habéis ayudado a configurar, enriquecer y sostener mi propia Ecología de Aprendizaje; pues más allá de las fronteras de este informe, esa era la meta.

## **Resumen**

En la presente investigación abordamos el estudio del desarrollo profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud a través del prisma de las Ecologías de Aprendizaje. Se pretende arrojar luz sobre los complejos y plurales procesos de aprendizaje y actualización profesional del profesorado universitario en la Era Digital.

A tal efecto, se ha enmarcado la investigación en un diseño mixto secuencial-exploratorio. En primer término, se implementó una fase basada en la tradición de investigación de Estudio de Caso, con el propósito de dimensionar, estructurar y definir las Ecologías de Aprendizaje de los cinco mejores docentes del ámbito de Ciencias de la Salud de la Universidade da Coruña. Para la recogida de información se realizaron tres entrevistas a cada uno de los cinco profesores. Seguidamente, se optó por una aproximación cuantitativa, de carácter descriptivo-correlacional, para desarrollar la segunda fase del estudio. De este modo, se procedió a la aplicación de un cuestionario a 416 profesores universitarios de la rama sanitaria en el contexto nacional.

Los resultados retratan, de forma global, a un profesor universitario alta e intrínsecamente motivado, activo y participativo. Los resultados también exhortan hacia una mejora en la integración y utilización de los recursos digitales en los procesos de aprendizaje y actualización profesional; y hacia un replanteamiento de la formación de carácter formal ofrecida por las instituciones de Educación Superior.

---

## **Resumo**

Na presente investigación abordamos o estudo do desenvolvemento profesional do profesor universitario de Ciencias da Saúde mediante o prisma das Ecoloxías de Aprendizaxe. Preténdese entender os complexos e plurais procesos de aprendizaxe e actualización profesional do profesorado universitario na Era Dixital.

Para este fin, a investigación enmarcouse nun deseño mixto secuencial-exploratorio. En primeiro lugar, implementouse unha fase baseada na tradición de investigación Estudo de Caso, co propósito de dimensionar, estruturar e definir as Ecoloxías de Aprendizaxe dos cinco mellores profesores do campo das Ciencias da Saúde da Universidade da Coruña. Para a recollida de información, realizáronse tres entrevistas con cada un dos cinco profesores. A continuación, optouse por un enfoque cuantitativo, descritivo-correlacional para implementar a segunda fase do estudo. Deste xeito, aplicouse un cuestionario a 416 profesores universitarios do sector sanitario no contexto nacional.

Os resultados retratan, de forma xeral, un profesor universitario alta e intrínsecamente motivado, activo e participativo. Os resultados tamén reclaman unha mellora na integración e uso dos recursos dixitais nos procesos de aprendizaxe e actualización profesional; e unha reconsideración da formación formal que ofrecen as institucións de Educación Superior.

---

## **Abstract**

This research approaches the study of faculty professional development, in the field of Health Sciences, through the paradigm of Learning Ecologies. The aim is to shed light on the complex and diverse processes of learning and professional updating of university professors in the Digital Age.

To respond to the objectives of the study, the research has been framed in a sequential-exploratory design. In the first place, a Case Study was conducted, with the purpose of dimensioning, structure and define the Learning Ecologies of the five best teachers (in the field of Health Sciences) of the University of Coruña. The data was collected carrying out three interviews per professor. Then a quantitative approximation, based on a descriptive-correlational design, was selected to develop the second phase of the study. Thus, a survey was applied to 416 health science faculty belonging to Spanish universities.

The results show, in a global way, a high and intrinsically motivated, active and participatory university professor. However, the results also suggest a need to improve digital resources integration and use, in the processes of learning and professional updating. And a rethinking of formal training, offered by higher education institutions.



---

## INDICE GENERAL

CAPÍTULO I: Introducción General-----	23
CAPÍTULO II: La Tecnología y la Sociedad del Conocimiento -----	31
2.1 La globalización-----	31
2.2 Sociedad del Conocimiento y Sociedad de la Información -----	33
2.3 Las TIC e Internet -----	35
2.3.1 Historia y Evolución-----	35
2.3.2 Definición y características -----	37
2.3.3 Luces y Sombras -----	39
2.4 Las Universidades en la Sociedad del Conocimiento -----	41
2.5 Debates y propuestas en torno a la Educación Superior-----	47
CAPÍTULO III: Formación, Aprendizaje y Desarrollo Profesional del Docente Universitario-----	61
3.1 Desarrollo Profesional Docente -----	61
3.1.1 Perspectivas conceptuales -----	62
3.1.2 Problemáticas relativas al Desarrollo Profesional Docente-----	70
3.1.3 Síntesis -----	72
3.2 Desarrollo Profesional e Identidad Profesional Docente -----	74
3.2.1 Aproximación al concepto de Identidad Profesional Docente -----	75
3.2.2 Elementos implicados en la construcción de la Identidad del Docente Universitario --	78
3.3 Desarrollo Profesional y Conocimiento Profesional Docente-----	81
3.3.1 Aproximación al Conocimiento Profesional Docente -----	82
3.3.2 Etapas del Desarrollo del Conocimiento Profesional -----	89
3.4 Desarrollo Profesional y Socialización Docente -----	93
3.4.1 Socialización en el profesorado universitario -----	94
3.4.2 Etapas del Proceso de Socialización -----	96
CAPÍTULO IV: Ecologías de Aprendizaje: Nuevas Perspectivas para Aprender en la Era Digital--	103
4.1 Cambio de Paradigma en Educación-----	104
4.1.1 Transformación de las Teorías y Modelos de Aprendizaje -----	106
4.1.2 El aprendiz: Actor principal-----	110
4.1.3 Ruptura de Barreras Espacio-Temporales-----	115
4.1.4 Nuevos escenarios de aprendizaje -----	118
4.2 Ecologías de Aprendizaje (EdA)-----	124
4.2.1 Aproximación Conceptual -----	125
4.2.2 Modelos Ecológicos -----	130

---

4.2.3	Valor de la Perspectiva Ecológica	132
4.2.4	Componentes de las Ecologías de Aprendizaje	135
CAPÍTULO V: Planteamiento Metodológico		145
5.1	Introducción	145
5.2	Planteamiento y Desarrollo de la Investigación	145
5.3	Rayuela como modelo conceptual y metodológico	147
5.3.1	Paso 1: Posición paradigmática del investigador	153
5.3.2	Paso 2: Objetivos del estudio	156
5.3.3	Paso 3: Problema de Investigación y Marco conceptual de sustento	157
5.3.4	Paso 4: Diseño de investigación	158
5.3.5	Paso 5: Preguntas de Investigación	180
5.3.6	Paso 6: Estrategias de recogida de datos	181
5.3.7	Paso 7: Estrategias de análisis de datos	191
5.3.8	Paso 8: Rigor en la investigación	201
5.3.9	Paso 9: Principios éticos	209
CAPÍTULO VI: Resultados derivados de la Aproximación Cualitativa (Fase I)		213
6.1	Introducción	213
6.2	Informes de los participantes	215
6.2.1	Informe de M <sup>a</sup> Cruz	215
6.2.2	Informe de Emilio	228
6.2.3	Informe de Iago	241
6.2.4	Informe de Cristian	256
6.2.5	Informe de Irene	269
6.3	Informe Síntesis de los casos investigados	284
6.3.1	Tensión de Investigación I:	285
6.3.2	Tensión de Investigación II:	298
CAPÍTULO VII: Resultados derivados de la Aproximación Cuantitativa (Fase II)		313
7.1	Análisis Descriptivos de las variables objeto de estudio	314
7.2	Análisis de Correlación entre las variables objeto de estudio	317
7.3	Análisis de Clases Latentes	319
7.3.1	Identificación de perfiles motivacionales docentes y evaluación de la precisión de clasificación del modelo	321
7.3.2	Caracterización de los tres perfiles motivacionales docentes	325
7.4	Descripción de los perfiles motivacionales en relación a las variables contextuales	336



---

CAPÍTULO VIII: Discusión, Conclusiones y Prospectivas -----	347
8.1 Introducción-----	347
8.2 Reflexiones sobre el problema de investigación -----	348
8.3 Reflexiones sobre el proceso de investigación-----	353
8.4 Reflexiones sobre los resultados -----	356
CHAPTER IX: Discussion, Conclusions and Prospective-----	379
9.1 Introduction -----	379
9.2 Reflections on the research problem -----	380
9.3 Reflections on the research process -----	384
9.4 Reflections on the results -----	386
Referencias-----	407
Anexos -----	441

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Éticas de la profesión docente -----	45
Figura 2: Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente -----	53
Figura 3: Síntesis del Modelo DIGCOMP -----	54
Figura 4: Clasificación de elementos que influyen en el desarrollo profesional -----	66
Figura 5: Relación entre Identidad Profesional Docente, Conocimiento Profesional Docente, Socialización Profesional Docente y Desarrollo Profesional Docente -----	81
Figura 6: Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales-----	85
Figura 7: Componentes del marco conceptual del TPACK -----	87
Figura 8: Escenarios de Aprendizaje según estructura y planificación-----	122
Figura 9: Teoría de Sistemas de Bronfrenbrenner-----	125
Figura 10: Ilustración de una Ecología de Aprendizaje y sus componentes clave-----	130
Figura 11: Modelo de Ecologías de Aprendizaje en un entorno educativo formal -----	131
Figura 12: Modelo de Ecologías de Aprendizaje en un entorno educativo formal -----	132
Figura 13: Elementos de la Ecología de Aprendizaje-----	137
Figura 14: Fases del desarrollo de la presente investigación.-----	146
Figura 15: Modelo Rayuela -----	149
Figura 16: Diseño de Investigación de la presente Tesis Doctoral -----	161
Figura 17: Estructura conceptual del caso-----	163
Figura 18: Esquema Diseño de Investigación de la Fase I - Estudio de Caso.-----	164
Figura 19: Esquema Diseño de Investigación de la Fase II - Estudio Descriptivo-Correlacional-----	175
Figura 20: Edad de los participantes de nuestro estudio -----	177
Figura 21: Años de experiencia docente de los participantes -----	177
Figura 22: Categoría académica y contractual de los participantes -----	178
Figura 23: Universidades de procedencia de los participantes -----	179
Figura 24: Proceso de Recogida de Datos del Estudio de Caso-----	183
Figura 25: Fases de la Recolección de datos de la parte cuantitativa -----	186
Figura 26: Sistema de categorías para la codificación-----	196
Figura 27: Esquema de los informes de los participantes-----	213
Figura 28: Elementos clave de la Dimensión Personal de las EdA-----	285
Figura 29: Diagrama de Red elemento Identidad-----	288
Figura 30: Diagrama de Red elemento Motivación -----	293
Figura 31: Diagrama de Red del elemento Valoraciones y Creencias-----	297
Figura 32: Elementos clave de la Dimensión Contextual de las EdA-----	299

Figura 33: Diagrama de Red elemento Actividades-----	300
Figura 34: Diagrama de Red elemento Interacciones-----	303
Figura 35: Diagrama de Red elemento Recursos -----	306
Figura 36: Diferencias entre los cuatro perfiles en las variables motivacionales -----	325
Figura 37: Clasificación de los docentes en cada perfil -----	326
Figura 38: Representación gráfica del modelo de tres clases latentes -----	328
Figura 39: Edad de los docentes con un Perfil Docente Motivado -----	330
Figura 40: Años de experiencia de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Motivado -----	330
Figura 41: Edad de los docentes con un Perfil Docente Moderadamente Motivado -----	332
Figura 42:Años de experiencia de los docentes del Perfil Docente Moderadamente Motivado.-----	333
Figura 43:Edad de los docentes con un Perfil Docente Desmotivado. -----	335
Figura 44: Años de experiencia de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Desmotivado ----	335
Figura 45: Valores medios en interacciones personales e interacciones profesionales para cada uno de los perfiles-----	337
Figura 46: Valores medios en variables contextuales vinculadas a los recursos digitales para cada uno de los perfiles.-----	340
Figura 47: Valores medios en variables contextuales vinculadas a las actividades de aprendizaje para cada uno de los perfiles. -----	342

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características y relación entre aprendizaje formal, no formal e informal-----	121
Tabla 2: Esquema de Dimensiones, subdimensiones y elementos de la evaluación docente -----	166
Tabla 3: Elementos de las EdA y escalas para su análisis en la Fase II -----	187
Tabla 4: Descripción de los ítems y estructura factorial de la Escala de Motivación Docente -----	205
Tabla 5: Estadísticos descriptivos de las variables motivacionales y contextuales de las EdA-----	315
Tabla 6: Matriz de Correlaciones-----	318
Tabla 7: Resultados del ajuste de modelos de clases latentes -----	322
Tabla 8: Caracterización de las clases latentes y precisión de la clasificación de los individuos en cada perfil -----	323
Tabla 9: Estadísticos descriptivos correspondientes a las diferentes clases en las variables motivacionales -----	324
Tabla 10: Descripción de los perfiles latentes -----	327
Tabla 11: Figuras contractuales de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Motivado -----	331
Tabla 12: Figuras contractuales de los docentes pertenecientes al Perfil Moderadamente Motivado	333

**LISTA DE ANEXOS:**

Anexo 1: Diseño de Investigación de la presente Tesis Doctoral.

Anexo 2: Esquema de Reducción anticipada de datos del caso de estudio.

Anexo 3: Guiones de las entrevistas.

Anexo 4: Cuestionario de Ecologías de Aprendizaje.

Anexo 5: Transcripciones de las entrevistas del Estudio de Caso (QR).

# CAPÍTULO I



# Introducción



# CAPÍTULO I

## Introducción General

En las últimas décadas, la sociedad en la que vivimos se ha visto envuelta en diversos cambios de índole política, económica, social y tecnológica, lo que implica que la ciudadanía debe comprometerse con su actualización continua a lo largo y ancho de la vida para poder adaptarse adecuadamente, tanto a nivel laboral como personal, a esta plural y versátil realidad. Esta necesidad de formación y de actualización continua se incrementa en el caso de aquellas personas dedicadas profesionalmente a la educación, pues, los docentes no sólo tienen la necesidad de aprender, sino también la responsabilidad de enseñar en un entorno en constante cambio.

La Tesis Doctoral que se presenta a continuación, se enmarca en las propuestas de investigación que el grupo de investigación EIRA (Equipo de Investigación Educativa) viene desarrollando desde hace ya varios años. El proyecto de investigación que se recoge en estas páginas se contextualiza dentro de las líneas de trabajo del grupo vinculadas, fundamentalmente, al estudio del desarrollo profesional docente y al análisis de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los diversos escenarios de aprendizaje. De este modo, este trabajo se inserta en un proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2015-67907-R) que trataba de identificar como aprenden los docentes universitarios en la Era Digital, proponiendo como enfoque de estudio las Ecologías de Aprendizaje (en adelante EdA). Así, uno de los objetivos primordiales era la investigación acerca del desarrollo profesional de los docentes universitarios de los diferentes ámbitos de conocimiento, a través de la perspectiva ecológica. Esa aspiración, constituyó los cimientos de esta Tesis Doctoral y su dirección hacia el ámbito de Ciencias de la Salud. A medida que nos adentrábamos en la revisión de la literatura, nuestra intención de dirigir la mirada exclusivamente hacia este ámbito de conocimiento, se vio reforzada por la escasez de información empírica generada en torno al desarrollo profesional del docente universitario de la rama sanitaria. El profesorado universitario vinculado al ámbito de Ciencias de la Salud posee diversidad de singularidades, propias de su especialidad, que deben ser tomadas en consideración si nos disponemos a analizar sus procesos de aprendizaje y mejora docente.

Por otro lado, la metáfora ecológica se ha erigido como una opción pertinente y valiosa para el estudio de los diversos procesos de aprendizaje de los individuos. Algunas cuestiones que

evidencian la significativa idoneidad del constructo de la EdA como marco de análisis, se materializan en la diversidad de investigaciones y proyectos de investigación (financiados por entidades públicas y privadas) llevados a cabo en el panorama nacional e internacional. El creciente interés de la comunidad investigadora en este tópico radica, esencialmente, en la capacidad de las EdA para abordar procesos enraizados, divergentes y amplios de forma holística. Esta es una particularidad que cede valor al enfoque ecológico y que, al mismo tiempo, despliega una serie de complejidades en su abordaje empírico. Además, el estudio de las EdA posee un cariz incipiente, pues todavía son escasas las aportaciones que se encuentran en la literatura.

Por otro lado, resulta clave entender que la riqueza que posea la EdA que configure el profesor o profesora influirá, determinadamente, en el éxito de su desarrollo y aprendizaje profesional, lo que, a su vez, contribuirá a desempeñar una docencia eficaz. En la misma línea, se presume inexorable que el rol del docente excelente garantiza el diseño de entornos de aprendizaje óptimos donde se generan experiencias y resultados de calidad, derivados de un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado y bien articulado.

En primer término, la investigación subraya que los procesos de desarrollo profesional docente, a través de los cuales se generan y configuran las identidades del profesorado, son complejos y dependen de diversidad de factores. Sobre todo, en aquellos casos en los que el profesorado no ha contado con una formación inicial para el desempeño de la docencia, por lo que el aprendizaje y la formación continua se convierten en elementos indispensables para el ejercicio de la actividad docente. Esta paradoja cristaliza la realidad de los docentes universitarios de Ciencia de la Salud de las universidades españolas.

En segundo término, también existen evidencias de que el aprendizaje no surge exclusivamente dentro de los límites de los contextos formales de formación, sino que, brotan en cualquier momento y lugar, incluso de forma inconsciente y casual. La ruptura de las barreras espacio-temporales en los procesos de aprendizaje y formación, se produjo, en buena medida, gracias a la incursión de las Tecnologías de la Información y Comunicación en nuestras vidas. En la era de las tecnologías sociales y ubicuas, se generan nuevos, amplificados e híbridos contextos que proporcionan a los docentes múltiples formas de involucrarse y aprovechar las oportunidades de aprender y formarse.



Las ideas recogidas en las líneas precedentes nos exhortaron, en primer lugar, a llenar las lagunas de la escasa y fragmentaria literatura sobre las EdA, aspirando a completar un panorama global e inteligible de los elementos y relaciones que componen este emergente constructo. Además, y de forma paralela, nos propusimos aplicar este nuevo modelo teórico a realidades específicas en acción, en este caso, al estudio del desarrollo profesional docente del profesorado universitario de Ciencias de la Salud, y ver su funcionamiento. Con el propósito de abordar cada una de estas motivaciones, hemos definido tres objetivos intelectuales que giran en torno a: a) la elaboración de un diagnóstico de los actuales mecanismos de desarrollo profesional de los mejores docentes universitarios de Ciencias de la Salud, a través de sus Ecologías de Aprendizaje; b) la identificación y descripción de los distintos componentes que configuran las Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud; y c) el estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones y elementos clave de las Ecologías de Aprendizaje. A lo largo de esta Tesis Doctoral, nos encargaremos de ir dando respuesta a los diferentes interrogantes planteados, lo que supone una travesía por los diferentes capítulos, epígrafes y líneas de los que consta este informe.

Los capítulos II, III y IV articulan el marco conceptual de sustento, que nos ha permitido adentrarnos en profundidad en la génesis y crecimiento de la analogía ecológica como perspectiva de análisis del aprendizaje docente. Y, a su vez, nos ha posibilitado encontrar y proponer argumentos sólidos para justificar la relevancia y pertinencia de nuestro tema de investigación, y la necesidad del estudio que proponemos. Así, en el Capítulo II abordamos los cambios que se han producido en nuestra sociedad, derivados del fenómeno de la globalización posibilitado, fundamentalmente, por la llegada de las TIC e Internet. Nos focalizamos, concretamente, en la descripción de la metamorfosis política, estructural y tecnológica acaecida en el ámbito de la Educación Superior que, como toda institución social, es permeable a las transformaciones que han configurado la evolución de la sociedad humana.

Después de haber contextualizado el problema de investigación en el tiempo actual y en el escenario global damos paso, en el Capítulo III, al estudio en profundidad de uno de los elementos objeto de estudio: el desarrollo profesional docente. De este modo, nos encargamos de analizar los principales apoyos teóricos desde los cuales afrontamos la comprensión de los procesos de desarrollo y actualización del profesorado universitario. Se establecen, pues, las bases conceptuales, procesuales y epistemológicas de este concepto y de otros tres análogos como son: la identidad profesional docente, el conocimiento profesional docente y la

socialización docente. Intentamos, de este modo, describir y dar sentido a las vinculaciones generadas en esta urdimbre conceptual, para incrementar el conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional y los elementos que median su progreso. En este capítulo, también tratamos de extraer lo que, a nuestro entender, suponen los principales desafíos que, en la actualidad, se plantean en torno a la mejora profesional de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud.

En el Capítulo IV nos focalizamos en el estudio de la base contextual, relacional y digital que descansa en la teoría ecológica aplicada al aprendizaje de los individuos. Con este fin se dispone, en primer término, una descripción pormenorizada de los diferentes catalizadores que impulsaron la metamorfosis del aprendizaje en la Era Digital. Para caracterizar este cambio de paradigma, se informa de las transformaciones de las teorías y modelos de aprendizaje y la disposición de nuevos escenarios de aprendizaje, pasando por el nuevo rol del aprendiz y la ruptura de barreras espacio-temporales en los entornos de aprendizaje. En segundo lugar, se presentan las EdA como una perspectiva capaz de dar cabida e integrar todos esos motores de cambio previamente ilustrados. Se atiende, por tanto, al surgimiento y evolución del concepto y a la presentación de los modelos ecológicos, desde los primeros acercamientos al aprendizaje desde este prisma. Además, se analizan las escasas aportaciones teóricas de la literatura, que contribuyen al análisis de los componentes y funcionamiento de las ecologías en los procesos de aprendizaje de los individuos. Asimismo, se realiza una preliminar aproximación teórica a la aplicación de este modelo al desarrollo profesional del docente universitario, valorando sus bondades y posibles implicaciones prácticas.

En el Capítulo V planteamos el marco metodológico en el que se apoya esta Tesis Doctoral. De este modo se presenta y describe, en primer lugar, el proceso de investigación desarrollado, a través de una estructura temporal de fases. Siguiendo, se alude al modelo Rayuela, ya que es el punto de partida conceptual y metodológico que estructura este capítulo. Rayuela es una herramienta y modelo conceptual que ilumina el diseño y el uso de estrategias metodológicas para la investigación mixta, así que, se describe su adopción y reinterpretación para el ejercicio de esta investigación. Partiendo de este esquema, damos respuesta en este capítulo a los nueve pasos que Rayuela propone. Primeramente, nos acercamos a la descripción de nuestra posición paradigmática o cosmovisión. Seguidamente, proponemos los objetivos del estudio, diferenciando entre aquellos de índole intelectual, práctico y personal. El tercer paso se vincula con la justificación del problema de investigación. En el cuarto paso nos centramos en la

definición del diseño de investigación que mejor se ajustó al estudio del problema de investigación. Así, se precisó la implementación del Modelo Secuencial Exploratorio, en dos fases, detallando cada una de las tradiciones de investigación que las constituían. De este modo, se describe de forma exhaustiva la tradición referente al Estudio de Caso, definiendo los límites y la estructura conceptual del caso, atendiendo a la definición de los *issues* o tensiones de investigación, y de las Declaraciones Temáticas. La segunda Fase, de corte cuantitativo, se enmarca en un diseño no experimental descriptivo-correlacional. Así, en este epígrafe también se atiende a la descripción exhaustiva de este diseño y a la descripción de la muestra. En el siguiente apartado, se enuncian las preguntas de investigación, generales y específicas de cada tradición de investigación. Posteriormente, se manifiestan las diferentes estrategias de recolección de información, diferenciando las empleadas en cada aproximación del proceso de investigación. El paso siguiente, se vincula con la explicación de las estrategias de análisis de datos, también haciendo alusión diferencial a las técnicas utilizadas en cada fase del estudio (cuantitativa y cualitativa). En el siguiente epígrafe, se hace referencia a los principios de credibilidad y consistencia (aproximación cualitativa) y a los principios de validez y fiabilidad (aproximación cuantitativa). En el último apartado de este capítulo, se describen los principios éticos que se han tomado en consideración en el desarrollo de la investigación.

Hemos dedicado el capítulo VI a presentar los resultados obtenidos durante la realización del Estudio de Caso “Ecologías de Aprendizaje de los mejores docentes de Ciencias de la Salud”. De esta manera, se presentan en el primer epígrafe los informes de investigación de cada uno de los participantes que componen el caso. Así pues, se trata de mostrar de forma independiente cómo ha sido la influencia de los diferentes contextos educativos y del contexto laboral (biografía de los informantes) en la configuración de las EdA de cada uno de los docentes que compone nuestro caso. En segundo término, se presenta *el informe síntesis* de los casos investigados donde se detallan e interpretan los datos recogidos siguiendo la estructura conceptual del caso que se estableció en el capítulo anterior. De este modo, los resultados se agrupan en torno a las seis declaraciones temáticas propuestas. Siguiendo esta configuración se pretende iluminar la complejidad del caso que nos ocupa, tratando de dar respuesta a los *issues* o tensiones de investigación establecidas, a la vez que se presentan los resultados de una manera comprensible e intuitiva, tanto para el investigador como para el lector.

En el capítulo VIII se presentan los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos derivados de la aproximación cuantitativa. Después de la realización de los análisis

descriptivos y de correlación, de carácter preliminar, se da paso a los resultados emanados del análisis de clases latentes y, posteriormente, se presentan los resultados obtenidos en los análisis de varianza. De este modo, se manifiesta la identificación de tres perfiles motivacionales entre el profesorado universitario de Ciencias de la Salud: el Perfil Docente Motivado, el Perfil Docente Moderadamente Motivado y el Perfil Desmotivado, y se describen sus características en detalle. Por último, dentro de este capítulo se realiza una descripción de los perfiles motivacionales docentes identificados, en relación a las variables de la dimensión contextual de las EdA.

Finalmente, en el capítulo VIII se aborda el cierre de nuestro estudio en torno a la discusión, las conclusiones y las perspectivas del trabajo. De este modo, este capítulo se articula en tres secciones diferenciadas. Así pues, se inicia con un epígrafe que busca ceder algunas reflexiones en torno al problema de investigación. Principalmente, se ha argumentado el valor y la pertinencia del enfoque ecológico para el estudio del desarrollo profesional docente, apuntando las limitaciones que posee este trabajo, y que, además, sirven de base, para la formulación de líneas de investigación futuras. Siguiendo, se presentan las reflexiones vinculadas al proceso de investigación, donde se manifiestan consideraciones de carácter metodológico, procesual y estructural. Finalmente, se despliegan las reflexiones en torno a los resultados, donde intentamos ofrecer una perspectiva global del estudio llevado a cabo. Con este propósito, en esta sección se señalan los principales hallazgos de la investigación, contrastándolos con otras evidencias propias de trabajos precedentes. Estos resultados y las conclusiones que son extraídas se presentan sintetizadas en diferentes asertos que se vinculan y dan respuesta a los objetivos intelectuales perseguidos con esta investigación.

Para finalizar este capítulo introductorio, se presume preciso subrayar que los precedentes que han impulsado el estudio desarrollado en esta Tesis Doctoral están constituidos por el afán de seguir trabajando en la teoría ecológica, que nos proporcione una radiografía de la compleja realidad que subyace a los procesos de mejora, aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. Los resultados exhortan hacia la apropiación de unas lentes ecológicas que nos permitiesen advertir más y mejores oportunidades de aprender en el marco actual de una educación superior, tan tecnológica, plural y profusa.

## CAPÍTULO II



La Tecnología y la Sociedad del  
Conocimiento: perspectivas, problemas  
y posibilidades en Educación Superior



## CAPÍTULO II

### **La Tecnología y la Sociedad del Conocimiento: perspectivas, problemas y posibilidades en Educación Superior**

Este capítulo inicial constituye uno de los apoyos teóricos al problema de investigación que abordaremos en la presente Tesis Doctoral. Se identificarán y abordarán los desafíos a los que se enfrenta la universidad en el contexto de la sociedad del siglo XXI, y como ha influido la adopción masiva del uso de las tecnologías en la vida de los individuos, en general, y en los miembros de la comunidad universitaria, en concreto. A lo largo de este primer capítulo haremos una aproximación al tema de la globalización (Punto 2.1); más tarde, nos acercaremos a la caracterización de las nuevas formas y dinámicas sociales, vinculadas a la Sociedad del conocimiento y sociedad de la información (Punto 2.2); después, nos centraremos en el papel que juegan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la conformación y evolución de la sociedad actual y en el fenómeno de la globalización (Punto 2.3); siguiendo, nos aproximamos a los cambios y transiciones que ha sufrido la Educación Superior, derivados de la influencia de la incursión de las TIC e Internet (Punto 2.4); y por último, se abordarán diferentes debates y propuestas en torno a la Educación Superior, que se materializan en diversas declaraciones, informes y reformas de carácter nacional e internacional (Punto 2.5).

#### **2.1 La globalización**

La globalización o mundialización representa uno de los fenómenos de índole económica, tecnológica, política, social y cultural más destacables y representativos del presente, que consiste en la creciente superación de los límites espaciales de las fronteras nacionales. Esto supone la comunicación e interdependencia de los diferentes mercados, así como los asuntos de índole social y cultural del planeta, a través de una serie de mutaciones sociales, económicas y políticas (Area, 2009).

Este es un proceso que ha venido gestándose mucho antes de la aparición de internet o las tecnologías. Las tecnologías no son la causa del fenómeno de la globalización, pero sí los motores aceleradores del proceso, al facilitar la transmisión de información casi instantánea desde cualquier parte del planeta, lo que supone que “cualquier organismo o institución funcione como una unidad en tiempo real a nivel planetario” (Area, 2009, p.6). La llegada de Internet ha creado un escenario interconectado donde las fuentes de datos están descentralizadas y cualquier individuo conectado puede publicar sus propias opiniones o

conocimientos en la red, dando lugar a procesos de enorme potencial comunicativo e informativo (Gimeno-Sacristán, 2013). Bien es cierto que cada vez tenemos acceso a una mayor cantidad de información, sin embargo, esta abrumadora abundancia de datos que recibimos no implica que directamente comprendamos mejor el funcionamiento del mundo, del entorno directo donde nos encontramos, ni de nosotros mismos (Trejo-Delarbre, 2001).

La globalización o mundialización puede ser analizada desde diversas ópticas (política, económica, social, educativa, tecnológica, etc.), las cuales se determinan como interdependientes. La perspectiva que presenta especial interés en este trabajo se refiere a los procesos globales acaecidos en las esferas culturales, educativas y tecnológicas. Según Castells (2001), en el dominio cultural, la globalización ha propiciado la aparición de sociedades multiculturales, la formación de industrias globales de comunicación, la transnacionalización de los flujos simbólicos y la multiplicación de conflictos entre comunidades relativos a sus valores y tradiciones (Colley et al., 2012). Por otro lado, la revolución tecnológica, representa por sí misma una corriente transformadora en casi todos los espacios de actividad social: el trabajo, el hogar, el comercio, el entretenimiento, la socialización y transmisión de los saberes, la organización de las empresas e instituciones, la circulación de información, y las comunicaciones.

Según Brunner (2002, p.118), las características que definen a esta nueva realidad derivada del proceso de globalización, se podrían resumir en las siguientes:

- ✓ Posee una estructura en red
- ✓ Se configura en la difusión y convergencia de las TIC e Internet
- ✓ Ha creado una economía centrada en el conocimiento
- ✓ Para obtener un buen nivel de eficacia debe adoptar la forma de una “sociedad de aprendizaje”.
- ✓ Se vincula con innovaciones organizativas, comerciales, sociales y jurídicas.
- ✓ Crea diferentes y variados modelos de desarrollo que se caracterizan por el grado de integración o exclusión de personas, grupos y naciones.
- ✓ Serán precisos mayores niveles de flexibilidad en todos los escenarios, incluyendo las oportunidades de formación, los mercados laborales y las relaciones sociales.

La sociedad del conocimiento y de la información es señalada como uno de los principales aspectos que determinan y caracterizan la cultura moderna, y que surgen en clara sintonía con



el desarrollo de la globalización (Trejo-Delarbre, 2001; Rodríguez-Roa, 2005). A continuación, basándose en esta aportación y en otras afines, nos centraremos en la explicación de esta idea.

## 2.2 Sociedad del Conocimiento y Sociedad de la Información

Derivado de la globalización se están produciendo fenómenos de cambio y expansión en las formas predominantes de conocimiento. En palabras de Jarvis (2006, p.73) “La globalización está creando la Sociedad del Conocimiento”.

Dewey, en el 2004, definió la Sociedad del Conocimiento como aquella en la que los procesos de desarrollo social e individual se basan en la construcción compartida de significados, en interacción con el entorno social, físico y tecnológico en el que se mueven los individuos. El conocimiento se construye a través de la experiencia compartida de cada persona con su entorno cultural (Barroso, 2012).

Cuando hablamos de la “Sociedad del Conocimiento” en la que vivimos hacemos referencia a las sociedades desarrolladas contemporáneas, destacando el papel central que ejerce el conocimiento en la dinámica social (Gimeno-Sacristán, 2013). Sin embargo, existe un término que empezó a emplearse previamente al de “Sociedad de conocimiento” para referirse a la sociedad contemporánea de la que formamos parte, y es el de “Sociedad de la Información”. Ese término fue sustituido por el de Sociedad del Conocimiento porque se entiende que éste engloba la Sociedad de la Información y algo más (Gimeno-Sacristán, 2013). En este ámbito, se establece una relación entre información y conocimiento, en el que la información es la “materia prima del conocimiento”, es decir, lo que precede al mismo. Sin embargo, al mismo tiempo, la información es el modo de transferir o divulgar ese conocimiento. Se trata, por tanto, de un proceso de retroalimentación recíproco y constante (Gimeno-Sacristán, 2013).

Se supone incuestionable el papel que juegan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad del conocimiento. Se entiende que han sido, de hecho, las TIC las que han impulsado el desarrollo de la Sociedad de la Información y, a partir de ellas, la sociedad del Conocimiento. Las tecnologías representan una parte fundamental pero no única de la Sociedad del Conocimiento, es decir, se mezclan e interaccionan con muchos otros factores que forman parte también de ese todo social (Gimeno-Sacristán, 2013).

Atendiendo a los rasgos que caracterizan la Sociedad de la Información, nos valemos de lo determinado por Trejo-Delarbre (2001), que resume estas características en las diez siguientes:

- a. Exuberancia: Haciendo referencia a la abundancia y diversidad de información y datos existentes.
- b. Omnipresencia: Las herramientas digitales son una realidad práctica en nuestro día a día.
- c. Irradiación: este nuevo contexto también se distingue por la distancia hoy prácticamente ilimitada que posee la comunicación. Las barreras geográficas desaparecen y la información puede recorrer largas distancias en un solo segundo.
- d. Velocidad: La comunicación y el intercambio de información se han tornado instantáneos.
- e. Multilateralidad / Centralidad: Es posible recibir información de todas partes, aunque lo más usual es que la mayor parte de la información que circula por el planeta surja de unos cuantos lugares concretos. Esa tendencia que poseen los medios de comunicación e Internet, sugiere que el contenido que es transferido y publicado suele ser elaborado en las grandes metrópolis mundiales. Existen evidencias de la supremacía, en este sentido, de los países desarrollados y, sobre todo, de Estados Unidos frente al resto del mundo.
- f. Interactividad / Unilateralidad: Internet y las nuevas herramientas digitales derivadas, posibilitan que los usuarios no consuman información, sino que incluso la produzcan. Además de tener acceso a contenidos de muy diversa índole, también contribuimos a incrementar el caudal de datos disponible en la red de redes.
- g. Desigualdad: anteriormente se ha hecho alusión a las luces y sombras, a los pros y los contras que traen consigo las tecnologías e internet. Al igual que cualquier otro instrumento para la propagación y el intercambio de información, Internet no resuelve en sí mismo los problemas del mundo y, de hecho, crea algunas brechas y desigualdades que se hacen patentes en el panorama mundial.
- h. Heterogeneidad: En los medios e internet se reproducen las actitudes, opiniones, pensamientos y circunstancias que están presentes en nuestra sociedad. Por un lado, están los efectos positivos (creatividad, inteligencia, conocimiento y arte) y, por otro lado, influencias negativas, puesto que en nuestras sociedades también tenemos prejuicios, abusos, insolencias, falacias y crímenes.
- i. Desorientación: La abundante y creciente cantidad de información a la que tenemos acceso en internet, es una oportunidad para desarrollarnos personal y profesionalmente, pero también supone hacer frente al reto de discernir entre lo que es útil frente a la información prescindible. Esa superabundancia de datos no es necesariamente fuente

de enriquecimiento, sino que en ocasiones produce aturdimiento personal y colectivo. Por esa razón, se hacen imprescindibles habilidades y destrezas específicas para gestionar eficazmente la información.

- j. Ciudadanía pasiva: Se sugiere que, en la Sociedad de la Información, el intercambio mercantil y el consumo es más frecuente que el intercambio de conocimientos. Lo que impide, en parte, que la Sociedad de la Información sea un nuevo paso hacia el desarrollo cultural y la humanización de nuestras sociedades.

Santos-Rego (2016) determina que la sociedad de la información es condición necesaria pero no suficiente para el alcance, con garantías, de la sociedad de conocimiento. Por su parte González-Sanmamed et al. (2018) enuncian que lo que caracteriza por excelencia a la sociedad del conocimiento no es únicamente el valor del conocimiento en sí mismo, sino también su protagonismo en todos los contextos (personales, familiares, profesionales...) que configuran la vida de los individuos, y la interdependencia entre estos y el progreso de las organizaciones sociales en la actualidad. En esta misma línea, Mateo (2006) explica que es la cantidad y velocidad de creación de nuevos conocimientos lo que define y, en esencia permite denominar, a esta última época, con acierto y respondiendo a la realidad, Sociedad del Conocimiento. Este autor también argumenta que, en la actualidad, el factor predominante de creación de riqueza y crecimiento económico se debe al desarrollo de un nuevo y mejor conocimiento.

## **2.3 Las TIC e Internet**

Como se puede inferir de lo comentado previamente en este capítulo, parece indudable, que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han tenido un papel trascendental en la conformación y evolución de la sociedad de la información y del conocimiento y en el fenómeno de la globalización. Por esta razón, se presenta el siguiente epígrafe centrado en el estudio de la historia, las características, y las luces y sombras que entraña la incursión de las TIC e Internet en nuestra realidad.

### **2.3.1 Historia y Evolución**

Castells (2001) asegura que Internet se desarrolló a partir de la interacción entre la ciencia, entre la investigación universitaria y los programas de investigación militar en Estados Unidos. El programa de Internet nace como programa de investigación militar, pero, en realidad, nunca tuvo aplicación militar.

Aunque la creación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se remonta a finales de los años 60 del siglo XX, como ya hemos dicho, no es hasta una década después, en los años 70, cuando se produce su implantación empresarial y social. Desde entonces su crecimiento y expansión se ha desarrollado vertiginosamente.

Algunos hitos importantes que podemos destacar dentro de la historia de las TIC nos remontan a la década de los 80, etapa en la que se creó el PC (personal computer), lo que hizo que la informática se incorporase a los puestos de trabajo, modificando de cierta manera, algunas tareas administrativas y de gestión. A continuación, se extendió el uso de ordenadores a pequeñas empresas e incluso a entornos de personas particulares. En la década de los 90 se incorporaron en las grandes empresas las redes conocidas como “intranets”, cuya finalidad era interconectar los equipos informáticos para así poder compartir cierta información dentro de una misma empresa. A finales de los 90 y partir del año 2000, aparece Internet en los diferentes entornos, tanto en el profesional como en el hogar, como infraestructura mundial de comunicaciones telemáticas. Desde los primeros años del siglo XXI Internet creó un mundo intercomunicado y posibilitó una conexión global de la población. Internet ha sido uno de los grandes fenómenos sociales que han cambiado el mundo (Gimeno-Sacristán, 2013).

A continuación, nos referiremos a los cambios sucedidos en Internet desde sus orígenes y hasta la actualidad. Para ello nos serviremos del trabajo de Dorfsman (2012) donde se explica la transición de la web 1.0, a la web 2.0 y, finalmente, a la web 3.0.

La primera etapa en la evolución de la red ha recibido la denominación de Web 1.0 siendo sus características las siguientes: a) La mayoría de los usuarios son lectores/consumidores, pero no productores de conocimiento; b) Las páginas web son estáticas; Los sitios son direccionales y no colaborativos; y c) La actualización de los sitios web no se realiza de forma periódica y dependen únicamente de sus gestores.

La segunda etapa en la evolución es la Web 2.0, y posee las siguientes particularidades: a) Los usuarios se transforman en productores y no solamente en consumidores de contenido, ya que la Web 2.0 posibilita la publicación de información y contenido de forma cómoda, sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados; b) La Web 2.0 es colaborativa, dado que se facilitan las interacciones entre los usuarios, productores y consumidores de contenido; c) La información se encuentra en permanente cambio, dado que se posibilita y simplifica la publicación, la investigación y la consulta de datos en la web; d) Se facilita el acceso a software gratuito o con costes muy bajos, que atienden a nuevos paradigmas en la difusión

y comercialización de contenidos; y e) La información y el conocimiento es multidimensional, con nodos distribuidos y sin una jerarquía manifiesta.

La tercera etapa, vinculada con la aparición de la web 3.0, se diferencia de las anteriores en que el sujeto “es” la red y la lleva a donde quiera que vaya, gracias a la multiplicidad de aplicaciones y nuevas herramientas. La web 3.0 no depende del uso inteligente que se haga de ella; pretende ser por sí misma “inteligente” conectando de manera eficiente y adecuada las “capacidades” de la tecnología con las necesidades de los sujetos, lo que se denomina “inteligencia artificial”.

### 2.3.2 Definición y características

Las TIC e Internet son entidades diferenciadas desde un punto de vista analítico, pero estrechamente ligadas e interrelacionadas. De este modo, el desarrollo de las tecnologías es causa y consecuencia de Internet. Y, a su vez, Internet permite el desarrollo de la investigación en el campo de las TIC. Esta interrelación crea un nuevo entorno cultural en las sociedades contemporáneas (Gimeno-Sacristán, 2013).

Podríamos definir Internet como la Red de Redes, también denominada red global o red mundial. Es básicamente un sistema mundial de comunicaciones que permite acceder a información disponible en cualquier servidor mundial, así como interconectar y comunicar a ciudadanos alejados temporal o físicamente (Cabero, 1998).

Algunas de las características de la información de Internet han sido analizadas por Cabero (1998) como representativas de las TIC:

1. *Información multimedia.* El proceso y transmisión de la información abarca todo tipo de información: textual, imagen y sonido.
2. *Interactividad.* La interactividad es posiblemente la característica más importante de las TIC. Mediante las TIC se consigue un intercambio de información entre el usuario y el ordenador. Esta característica permite adaptar los recursos utilizados a las necesidades y características de los sujetos, en función de la interacción concreta del sujeto con el ordenador.
3. *Interconexión.* La interconexión hace referencia a la creación de nuevas posibilidades tecnológicas a partir de la conexión entre dos tecnologías.

4. *Inmaterialidad.* En líneas generales podemos decir que las TIC realizan la creación, el proceso y la comunicación de la información. Esta información es básicamente inmaterial y puede ser llevada de forma instantánea a cualquier lugar.
5. *Mayor influencia sobre el proceso que sobre el producto.* Es posible que el uso de diferentes aplicaciones de las TIC presente una influencia mayor sobre los procesos mentales que realizan los usuarios para la adquisición de conocimientos que sobre los propios conocimientos adquiridos. Se produce un notable incremento del papel activo de cada sujeto, puesto que puede y debe aprender a construir su propio conocimiento sobre una base mucho más amplia y rica. Por otro lado, un sujeto no sólo dispone, a partir de las TIC, de una "masa" de información para construir su conocimiento, sino que, además, puede construirlo en forma colectiva, asociándose a otros sujetos o grupos.
6. *Instantaneidad.* Las redes de comunicación y su integración con la informática, han posibilitado el uso de servicios que permiten la comunicación y transmisión de la información, entre lugares alejados físicamente, de una forma rápida.
7. *Digitalización.* Su objetivo es que la información de distinto tipo (sonidos, texto, imágenes, animaciones, etc.) pueda ser transmitida por los mismos medios al estar representada en un formato único universal.
8. *Impacto en todos los sectores de la sociedad:* culturales, económicos, educativos, industriales, etc. El impacto de las TIC no se refleja únicamente en un individuo, grupo, sector o país, sino que, se extiende al conjunto de las sociedades del planeta. Los propios conceptos de "la sociedad de la información y del conocimiento" y "la globalización", tratan de referirse a este proceso.
9. *Innovación.* Las TIC están produciendo una innovación y cambio constante en todos los ámbitos sociales. Sin embargo, es de reseñar que estos cambios no siempre indican un rechazo a las tecnologías o medios anteriores, sino que en algunos casos se produce una especie de simbiosis con otros medios.
10. *Tendencia hacia automatización.* La propia complejidad empuja a la aparición de diferentes posibilidades y herramientas que permiten un manejo automático de la información en diversas actividades personales, profesionales y sociales.

Se puede inferir entonces que, dado la ubicuidad de Internet y las TIC, se ha propiciado un rápido cambio en los hábitos y conductas socioculturales, en la forma en la que trabajamos, nos comunicamos y llevamos a cabo nuestra vida cotidiana (Maina y García, 2016). Además,

la revolución digital está impactando en todo tipo de industrias, organizaciones e instituciones privadas, públicas o gubernamentales. Internet no solo es un medio de comunicación y de interacción, es también un medio de organización social (Castells, 2001).

Esto significa que Internet ha creado una nueva forma de sociedad, que es la llamada sociedad en red (Castells, 2001). Su característica clave es precisamente la estructura en *red* que la soporta y que, vía interfaz web de acceso, posibilita de manera creciente todo tipo de actividad individual, organizacional y social. Se podría decir que este nuevo entorno en Red, caracterizado por la conectividad, interacción y retroalimentación entre sus nodos, constituye el emergente espacio digital de proyección vital (Royo, 2009).

La creación de esta sociedad en red se produce mediante Internet que vincula a las personas interesadas en algún tema común y que se comunican mediante las redes sociales. Las agrupaciones sociales creadas en Internet tienen una serie de características innovadoras posibilitadas por las TIC. Se crea una simbiosis de lo personal y colectivo, es decir, cada uno de los miembros de esa agrupación puede mantener su autonomía, sus ritmos de actividad, sus horarios, sus intereses y, simultáneamente, sabe que la comunidad está ahí. Eso supone un cambio de paradigma que nos dirige al concepto de *ubicuidad*.

La ubicuidad posibilitada por las TIC e Internet se traduce en la fractura de las barreras espacio-temporales. Nuevos y selectivos modelos de relaciones sociales sustituyen a las formas de interacción humana que estaban limitadas territorialmente. Algunos autores, como Siemens (2005), entre otros, han destacado los beneficios de Internet y todos los recursos digitales que nos proporciona, ya que representan un importantísimo apoyo para llevar a cabo procesos de formación más acordes a las necesidades y exigencias actuales. En este sentido, resulta evidente que el uso de las TIC amplía y expande las posibilidades de aprendizaje de las personas y los grupos, ya que se crea un gran margen de libertad y flexibilidad, y una elevada operatividad en comparación a las asociaciones tradicionales, que se producían en un lugar y momento temporal concretos (Gimeno-Sacristán, 2013).

### 2.3.3 Luces y Sombras

Hay una gran variedad de efectos sociales y culturales derivadas de las TIC e internet. Basándonos en Area (2009), enumeramos, a continuación, algunos positivos y otros negativos.

Uno de los efectos positivos más notables de las TIC es que permiten y facilitan una mayor y mejor comunicación entre las personas independientemente de su situación geográfica o temporal. Se facilita la interacción entre personas mediante diferentes formatos: orales (la telefonía), escrita (el correo electrónico) o audiovisual (la videoconferencia). Asimismo, esta comunicación puede ser sincrónica - es decir, simultánea en el tiempo- o asincrónica - el mensaje se emite y recibe en un período de tiempo posterior al emitido.

Además, podemos señalar que las tecnologías permiten el acceso de forma permanente a gran cantidad de información. Los medios de comunicación escritos, la radio, la televisión, el teletexto, Internet, etc. se han convertido en objetos cotidianos y casi imprescindibles de nuestra vida que nos mantienen permanente informados. Los ciudadanos, a través del conjunto de estos medios y tecnologías, saben lo que sucede más allá de su ámbito o nicho vital (sea el barrio, la ciudad o país al que pertenecen). Por otra parte, desde el hogar y a través de las redes telemáticas se puede acceder a bibliotecas, centros, instituciones y asociaciones de todo tipo y de cualquier lugar del mundo.

Del mismo modo, las TIC mejoran la eficacia y calidad de los servicios. La creación de bases de datos accesibles desde cualquier lugar y en cualquier momento, junto con la gestión informatizada de enormes volúmenes de información, permiten incrementar la rapidez y eficacia de aquellas tareas y servicios. La innovación tecnológica está afectando también al ámbito laboral transformando los patrones tradicionales de trabajo. Algunos de los cambios más destacables de las actividades productivas son: la emergencia de nuevos puestos de empleo relacionados con el desarrollo y aplicación de la tecnología informática y de telecomunicaciones y la aparición del teletrabajo, de forma que se pueden llevar a cabo tareas profesionales a distancia. Asimismo, las TIC están propiciando la superación de una visión estrecha y localista de la realidad. En la sociedad globalizada está aumentando el conocimiento y contacto cultural de las distintas culturas y grupos sociales del planeta, haciendo crecer una conciencia global.

Por otro lado, las Tecnologías de la Información y Comunicación también han supuesto consecuencias negativas. Lo primero a destacar es que nuestra sociedad es completamente dependiente de la tecnología en niveles progresivamente crecientes. Sin máquinas digitales, o si se produce un fallo en los servidores, no funciona.



En segundo lugar, el proceso de globalización apoyado en los medios de comunicación está imponiendo la supremacía cultural de la civilización occidental, fundamentalmente norteamericana, sobre el resto de las culturas del planeta, dirigiéndonos así a un uniformismo cultural en lugar de enriquecer las culturas propias de cada lugar.

Además, se está creando un fenómeno conocido como “Brecha Digital”. El desarrollo tecnológico y científico afecta a todos los miembros de la sociedad, pero no de la misma forma. El acceso a las nuevas tecnologías y al conocimiento e información están al alcance de aquellas personas que tengan las posibilidades materiales y las habilidades adecuadas para utilizarlas. Esta desigualdad se desarrolla tanto en el interior de los países occidentales como entre los países del primer mundo respecto al denominado tercer mundo.

Por último, indicar que el uso de las TIC conlleva una pérdida de privacidad y el incremento del control sobre los individuos. La utilización de las tecnologías de la comunicación, implica el registro de las referencias personales y las actividades de los usuarios. El problema deriva de un posible mal uso que ciertos individuos u organizaciones puedan realizar con esos datos de nuestra vida privada.

Todos los cambios arrojan luces y sombras a la nueva realidad propiciada, y es por ello que se presume imprescindible el análisis de estos efectos positivos y negativos, con el objetivo de potenciar los primeros y minimizar o neutralizar los segundos. Buscando, de este modo, la mejora de la calidad de vida de los individuos y de la sociedad en la que se ubican.

Se podría decir, por tanto, que estas revoluciones trazan unas nuevas coordenadas en los diferentes ámbitos de la actividad humana, pero que impactan poderosamente en aquellas instituciones que se ocupan de la educación y formación de los ciudadanos y que poseen la responsabilidad de promover su inserción en una realidad voluble, cambiante, tecnológicamente compleja e imperiosamente exigente y competitiva. Una sociedad en la que se presume imprescindible conocer y manejar los nuevos discursos, los actuales códigos y las complejas y sofisticadas herramientas, para no sufrir las diferentes brechas que han irrumpido en esta sociedad considerablemente desigual (González-Sanmamed et al., 2018).

## **2.4 Las Universidades en la Sociedad del Conocimiento**

Este nuevo entorno fuertemente mediado por la tecnología digital y las dinámicas sociales que genera, requiere nuevas competencias por parte de las instituciones educativas. La

Universidad, como toda institución social, no es ajena a las transformaciones que han configurado la evolución de la sociedad humana. Esto supone que se generan diferentes necesidades y se advierten determinadas carencias que deben ir subsanándose mediante la promoción de actuaciones y la toma de decisiones que extienden, limitan o discuten la función y propósitos de la universidad (González-Sanmamed et al., 2018). Las instituciones de educación superior deben ayudar a analizar y comprender los cambios sociales y contribuir a la formación de una ciudadanía digital.

Basándonos en la trascendencia arrojada por la incursión de las TIC e Internet en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el universitario, en España se han desarrollado desde hace más de veinte años diversas líneas de investigación en torno a la transformación de las universidades a través de la adopción de las tecnologías. Los teóricos centran el objetivo del debate en el análisis de la evolución de la universidad en el contexto de la sociedad del conocimiento, examinando los caminos del cambio y dirigiéndolos a mejoras de la educación superior, en particular, y de la ciudadanía, en general (Sangrà y González-Sanmamed, 2004).

En base a este hecho, se argumenta la necesidad de abordar procesos de innovación en las prácticas pedagógicas. La globalización ha llevado a que las universidades encuentren nuevos roles y oportunidades, pero también nuevos problemas y paradojas. Según Lara (2009) el reto es doble puesto que la universidad no sólo tiene que cambiar su estructura y sus prácticas para competir en una sociedad subyugada por la economía del conocimiento, sino que, además, debe ocuparse de su responsabilidad de educar para la sociedad en la que se asienta, adquiriendo la cultura digital como un elemento curricular necesario.

Por otro lado, todos los cambios sociales, tecnológicos y educativos a los que nos enfrentamos no conllevan *per se* una mejora en la calidad educativa. Las instituciones universitarias deben reflexionar sobre cómo, por qué, y en qué medida todos estos cambios educativos, derivados del uso de las TIC, son beneficiosos y deben ser adoptados e incluidos en el currículo, la enseñanza o cualquier parcela del sistema educativo (Quintero y Hernández, 2011).

El modo en qué los profesores e instituciones se posicionen ante la integración de las TIC en sus prácticas educativas es la clave para que acontezcan cambios significativos y positivos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El profesorado debería reflexionar sobre las exigencias e implicaciones que supone la implementación de las TIC, además de hacer una autoevaluación sobre sus propios esquemas de conocimiento, creencias y prácticas

pedagógicas, así como ser conscientes de sus necesidades formativas y las de sus alumnos en torno al uso de las nuevas tecnologías (Quintero y Hernández, 2011).

La inclusión de las TIC en el sistema educativo constituye un proceso de cambio de gran envergadura y complejidad. Como apuntan Quintero y Hernández (2011), este cambio solo será efectivo si el profesorado cree ciertamente que esa transformación va a suponer una ventaja, si sabe perfectamente cuál es el objetivo, cuáles son los criterios y valores que lo definen y la exigencia personal que supondrá. Además de todas estas variables personales que rodean al profesor en este proceso, también existen factores institucionales y organizativos que hacen el proceso incluso más complejo. De esta idea se deriva que tanto el profesorado, como la propia institución deben asimilar una identidad digital que, según las palabras de Lara (2009), representa un concepto amplio y va mucho más allá de ser usuario de algunas plataformas digitales. Según este autor (Ibid, 2009) la identidad digital se vincula con:

la identificación que la propia institución hace de sí misma dentro de la cultura digital, y con la postura que sea capaz de definir, apoyar, mantener y proyectar con respecto a su forma de relacionarse con las personas, con los contenidos y con las estructuras de producción y divulgación del conocimiento (p.17).

Para Fullan (2002, p.71) existen tres dimensiones importantes al hablar de la implementación de cualquier cambio:

- ✚ El posible uso de materiales nuevos (materiales curriculares o tecnología).
- ✚ El posible uso de nuevos enfoques didácticos.
- ✚ La posible alteración de las creencias, es decir, de los presupuestos pedagógicos y teorías subyacentes a determinadas políticas o proyectos.

El autor añade que para que se produzca una verdadera innovación significativa deberían darse cambios en las tres dimensiones. Barro (2004), de un modo más general, relaciona y dirige estas transformaciones a las funciones básicas desempeñadas por la universidad: formación, investigación y prestación de servicios a la sociedad.

Quintero y Hernández (2001, p.11) determinan que “las herramientas digitales cumplen una función mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, e insisten en que “los medios didácticos no deben funcionar como un simple añadido en las prácticas de enseñanza, sino que son elementos que se deben integrar en contextos socioeducativos concretos”. Las TIC permiten al profesorado realizar prácticas educativas verdaderamente diferentes, pero su uso

no puede tener por único objetivo que ayuden a hacer las cosas de forma más rápida, automática y estética, o desarrollar las clases en formato hipertexto (Cabero, 2001, 2014). Es por ello que tienen un obligado compromiso con la mejora del desarrollo profesional del docente y, como fin último, debieran formar parte de las actividades del día a día en el aula para simplificar y enriquecer el proceso de aprendizaje del alumno.

Todos los cambios sociales de los que ya hablamos en numerosas ocasiones están causando que los objetivos de la enseñanza universitaria se modifiquen. Nos encontramos en una sociedad en la que la gestión de la información y del conocimiento se ha convertido en herramienta imprescindible de adaptación al medio. Para los ciudadanos y profesionales se hace imprescindible la actualización constante de sus propios conocimientos y habilidades (García-Aretio, 2012). De ahí surgen diversos conceptos como desarrollo profesional, aprendizaje continuo, aprendizaje a lo largo de la vida, formación permanente, etc. que adquirieron especial relevancia a partir de los primeros años del siglo XXI, con el fin de destacar la necesidad de una educación que va más allá de la ofrecida por instituciones formales para hacer frente, en primer lugar, al indecente advenimiento de nuevos conocimientos, y también, al peligro de la brecha social derivada del acceso desigual al conocimiento (Ayuste, Gros y Valdivieso, 2012). Estas ideas serán abordadas en el siguiente capítulo de esta Tesis Doctoral de forma más extensa.

Esto deriva en la necesidad de articular, entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, la sociedad del aprendizaje, con el fin de proporcionar a los individuos las herramientas adecuadas para que sean capaces de manejar de forma práctica, adecuada y exitosa, la abundante y cambiante información que reciben (Quintero y Hernández, 2011). La sociedad del aprendizaje es, pues, una consecuencia de la sociedad del conocimiento, ya que, a causa de la rápida producción y generación de conocimientos, se produce una necesidad de aprendizaje continuo por parte de los individuos (Mateo, 2006).

Debe ser objetivo de las instituciones universitarias hacer que los estudiantes además de adquirir competencias propias de su perfil profesional, adquieran competencias transversales que los conducirán al éxito personal y profesional. Deberán, según Cabero (2003), poseer nuevas competencias y capacidades como por ejemplo: capacidad de comprender, transformar y organizar la abundante información en conocimiento útil y sabiduría personal; capacidad de adaptación a un medio que cambia vertiginosamente; dirigir discusiones y debates; trabajar en equipo; desarrollar la autorreflexión y el pensamiento crítico; aplicar propuestas creativas en

la resolución de problemas; capacidad de automotivación para aprender y mantenerse actualizado; desarrollar la tolerancia a la frustración, etc. Además del dominio de una serie de competencias relacionadas con las redes telemáticas.

En definitiva, podría decirse que la enseñanza en y para la sociedad del conocimiento, altamente tecnologizada, donde se hace imprescindible la actualización y formación profesional continua, exige el replanteamiento de los significados tradicionales de ser docente (Montero y Gewerc, 2018). En este sentido, Escudero (2011), propone un marco en el que se reflejan los criterios éticos que deben formar parte de las preocupaciones del profesorado y que tendrían que guiar sus actuaciones profesionales. Esto es así porque las personas que se dedican a la docencia adquieren la inexcusable responsabilidad de entender las formas de interpretar y actuar de sus alumnos en el mundo actual con el fin de construir sobre ellas unas mejores. Sin dejar de tener en cuenta los contextos, recursos y condiciones reclamadas como ideales, este autor propone referencias, obligaciones morales, sociales y culturales, que sirvan como guías y nuevas posibilidades para actuar de forma responsable y comprometida que ceda garantías de calidad a la enseñanza. En base a estos principios, Escudero (2011) describe varias éticas que, entre otras, deberían formar parte de la ética profesional del profesorado. Estas son las siguientes: ética de la justicia, ética crítica, ética del cuidado, ética comunitaria-democrática y ética de la profesionalidad. (Ver Figura 1)

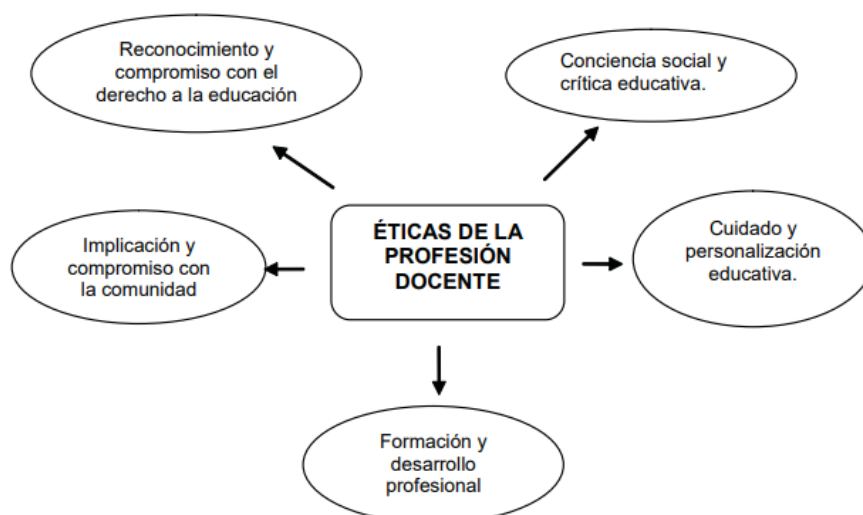


Figura 1: Éticas de la profesión docente (Tomado de Escudero, 2011, p.94).

- Reconocimiento y compromisos con el derecho a la educación: se vincula a la idea de justicia, donde el quehacer docente contribuye a la construcción de una sociedad más humana, ecuánime y democrática. Hace referencia al diseño un currículo riguroso y apropiado, que sea coherente con la vida y las culturas de los estudiantes, que no excluya a los más desfavorecidos, sino que potencie el desarrollo de aprendizajes cognitivos, personales y sociales
- Conciencia social y educativa crítica: la ética crítica se relaciona con la interpretación de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad y a la sociedad. Hace referencia al análisis crítico de los elementos y dinámicas sociales e ideológicas que hacen de la educación un espacio de reproducción o de transformación de las desigualdades.
- Cuidado, apoyo, responsabilidad y personalización educativa: el profesorado debe asumir bondades como el cuidado, el respeto, el sentido de responsabilidad y la sensibilidad. Los docentes deben estimar y procurar el establecimiento de relaciones positivas y atención a las diferencias y las necesidades del alumnado.
- Formación y desarrollo profesional: todos los deberes anteriormente citados precisan de conocimientos intelectuales consistentes y propósitos morales bien reconocidos por parte del docente. Es ineludible el hecho de que sin una formación de calidad no puede haber docentes de calidad. El derecho a la formación debe ser asumido por el profesorado como algo fundamental para ejercer su profesión de modo eficaz.
- Implicación y compromiso con la comunidad educativa: el profesorado no ha de formarse solamente a título individual, sino también con los otros miembros de la comunidad educativa e implicarse de forma activa en la institución donde trabaja. Es la vía para acordar y crear proyectos e iniciativas conjuntas, espacios que promuevan el desarrollo socioprofesional, y para llevar a cabo tareas que garanticen el derecho del estudiantado a una educación de calidad.

Estas consideraciones éticas sobre la profesión docente son esenciales y empoderan el papel del desarrollo y formación docente continua como parte de la profesionalidad de aquellos que se dedican a la enseñanza. Ahora bien: ¿Qué desafíos urgentes tienen que cubrir las estrategias formativas en TIC como apoyo a los procesos de innovación docente y desarrollo profesional?

Según Angeli y Valanides (2009) con frecuencia, los programas de formación de profesorado en TIC, no son adecuados para permitir que los docentes vayan en la dirección de establecer conexiones pedagógicas entre las posibilidades que tienen las tecnologías en la

enseñanza de un dominio específico de contenido. En este sentido creemos conveniente destacar los trabajos de Mishra y Koehler (2006), Koehler y Mishra (2009); Harris, Mishra y Koehler (2009) que van en la línea de ayudar a los docentes a comprender de manera más profunda la enseñanza a través del uso de la tecnología, mediante la propuesta del marco conceptual TPACK. Esta cuestión será abordada en profundidad en el siguiente capítulo de este trabajo. Sin embargo, a continuación, se presentarán diversos informes, propuestas y actuaciones que se emprendieron como respuesta para reconsiderar, acreditar y adaptar las funciones, las expectativas y acciones de las instituciones universitarias; considerando, así, el papel que se espera que juegue la universidad en la sociedad en este siglo XXI de cara a amparar y garantizar la formación y preparación de los futuros profesionales de las distintas ramas de la actividad laboral (González-Sanammed et al., 2018).

## **2.5 Debates y propuestas en torno a la Educación Superior**

Las universidades deben afrontar el hecho de que la sociedad en red ha constituido una nueva morfología que, tal y como señala Castells (2002), ha llegado a modificar la propia cultura institucional. Santos-Rego (2016) defiende que la universidad posee una nueva identidad caracterizada por sus ecologías causales, que son no lineales, y aún menos predecibles, donde la globalización ha permitido y fomentado la movilidad de conocimientos. Esto, según el autor, deriva del hecho de que la universidad debe formar en y para la sociedad del conocimiento, lo que supone un giro en las formas de entender el aprendizaje, el conocimiento, la profesión y la responsabilidad social de las instituciones universitarias.

Esta necesidad ha llevado a articular iniciativas a nivel internacional y nacional que se muestran sensibles acerca del papel de las TIC en la Educación Superior. El Sistema Universitario Español está actualmente regulado por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, que ha sido modificada en diversas ocasiones; la última modificación, y la más relevante, fue la realizada en el 2007 (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril). Esta modificación que supuso la transición de la LOU a la LOMLOU, fue promovida con el objetivo de armonizar la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias con el esquema propugnado por la Declaración de Bolonia (1999).

Como explicábamos, el desarrollo normativo del Sistema Universitario Español ha estado marcado en la última década por la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es en la declaración de La Sorbona (1998) en la que aparece por primera vez

el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, y se pone de manifiesto una voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos. Esta iniciativa, un año después de la Declaración de La Sorbona, se sigue gestando con la Declaración de Bolonia (1999), en la que se recogen los siguientes puntos:

- a) La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.
- b) La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado.
- c) El establecimiento de un sistema de créditos como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil.
- d) La promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo del libre intercambio.
- e) La promoción de la cooperación europea en asegurar la calidad, con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- f) La promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior.

El proceso de construcción del EEES se ha realizado de forma paulatina desde entonces hasta su culminación en el año 2010 y, en España, se ha concretado en los seis puntos siguientes:

- El establecimiento de un sistema de créditos, ECTS (European Credit Transfer System).
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en una estructura grado/máster/doctorado
- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, en un formato común a todos los países en el EEES.
- La promoción de un sistema de acreditación que supervisa la calidad de cada centro formativo y su adecuación a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior, con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y la supresión de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal de administración.



Como pone de manifiesto De Pablos (2010), la iniciativa surgida en la Unión Europea (UE) de crear el Espacio Europeo de Educación Superior pretende la creación progresiva de una “Europa del conocimiento” (p.11) para favorecer un significativo crecimiento económico y una mayor cohesión social. Así, se hace referencia a una reforma educativa de carácter internacional que tiene como finalidad esencial el establecimiento de un sistema educativo de calidad que contemple la movilidad de profesores y estudiantes, como base para la creación de un nuevo referente europeo competitivo y eficaz en todos los sectores sociales y económicos. Esta reforma se apoya en una serie de ideas clave que se relatan a continuación (De Pablos, 2010, p.11):

- *La educación se planifica entendiéndose como un proceso de aprendizaje permanente.*
- *La estructura y la concepción de las titulaciones se reformula en función de los perfiles profesionales demandados por la sociedad.*
- *Se exige una reflexión sobre los objetivos, competencias y conocimientos que lograr.*
- *Se considera imprescindible la exigencia de una coherencia en las metodologías docentes.*
- *Se generan nuevas actuaciones administrativas y de gestión.*

En este sentido, parece imprescindible remarcar cual es el lugar que ocupa la formación en cuestión de TIC y la formación continua del profesorado en este nuevo marco del EEES. En un trabajo realizado por Ballesteros, Franco y Pedró (2012), donde se estudiaba que usos de las TIC se estaban promoviendo desde las instituciones universitarias europeas para contribuir a la transformación de la universidad y construcción del EEES, se concluye que la implantación de las tecnologías se dirigía, entre otros objetivos, a la mejora del aprendizaje permanente. Así mismo, un estudio llevado a cabo por González-Sanmamed (2006) analiza diferentes iniciativas formativas realizadas en las universidades españolas, concluyendo que la formación responde principalmente a una preocupación por las exigencias de la reforma derivada de la construcción del EEES.

Lo que parece claro es que la adaptación de las instituciones universitarias españolas a los requerimientos del EEES incluye, como punto esencial, la formación continua del profesorado y su desarrollo profesional. Dentro del cual se ubica la adquisición de diferentes competencias, destacando de manera destacada la competencia digital y el manejo de las tecnologías (González-Sanmamed y Raposo Rivas, 2008).

Por otro lado, el interés internacional por la reforma de los sistemas educativos y por la búsqueda de nuevas maneras de concebir el currículo y los nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha tomado forma a través de diferentes proyectos auspiciados por la UNESCO y la OCDE.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un organismo especializado de las Naciones Unidas (ONU) que se fundó el 16 de noviembre de 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. La sede de la Unesco está en París y opera en 195 países miembros y 8 asociados; su director actualmente es Audrey Azoulay (Francia). Un hito importante que debemos destacar fue el informe Delors, encargado por la UNESCO a Jaques Delors en 1996, y que se ocupaba de la realización de un estudio sobre la perspectiva de la educación en el mundo de cara al siglo XXI. El informe fue denominado “La educación encierra un tesoro”. Así pues, ya hace más de veinte años que la sociedad se encontraba en un periodo sin precedentes de cambio y ajustes hacia la sociedad de la Información, como así se reflejaba en el informe. En este informe (Delors, 1996) ya se puso de manifiesto que a la universidad del siglo XXI se le atribuirían cuatro funciones esenciales: a) La preparación para la investigación y para la enseñanza; b) La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social; c) La cooperación internacional; y d) La apertura para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido extenso del término. Además, también se hace referencia al aprendizaje a lo largo de la vida en los siguientes términos “El desarrollo de la educación a lo largo de la vida supone que se estudien nuevas formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas” (Delors, 1996, p. 153). Siguiendo con el informe Delors (1996), se determinaron como iniciativas fundamentales para la mejora de la calidad de la educación en relación al profesorado, el enriquecimiento de la formación inicial y continua, a través del uso de las TIC. Para el objeto de este estudio, debemos destacar la importancia cedida a la educación y formación permanente del profesorado y al aprendizaje a lo largo de la vida y su impacto en la calidad del sistema educativo, además de que se señalan los retos sobrevenidos por la situación socio-laboral, entre los que se incluyen el desarrollo y dominio de las nuevas tecnologías, cuestión ya abordada previamente en este capítulo.

Unos años más tarde, en 1998, la UNESCO publica “La declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”. En este informe se recogen las funciones de la educación superior y se plantean unas iniciativas que conducen a la mejora de

la realidad educativa en la educación superior. En estas últimas, concretamente en el artículo 12, se hace referencia al potencial y los desafíos de la tecnología, y se señala que las universidades deben ser referente en el aprovechamiento de las ventajas que concede el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación mediante el aprovechamiento de los siguientes medios (UNESCO, 1998, p.28):

- *Constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación.*
- *Crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización.*
- *Aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades y brechas existentes entre los países, así como en el interior de éstos.*
- *Adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando para que los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen.*
- *Facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de estas tecnologías en toda la sociedad.*
- *Promover una continuación de la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas.*
- *Tener en cuenta que, ante todo, son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo, en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales.*

En el 2005, la UNESCO (2005) expone cuatro áreas competenciales en relación a la formación y aprendizaje docente vinculada al uso de las tecnologías de la información y comunicación: 1) Contenido y pedagogía; 2) Colaboración y Networking; 3) Aspectos sociales y 4) Aspectos técnicos.

Queda patente que la UNESCO entiende las Tecnologías de la Información y Comunicación como un motor de transformación social y cultural que puede facilitar el acceso universal a la educación, a pesar de la brecha digital que poco a poco se va desdibujando. Con respecto a la formación permanente y el desarrollo profesional de los docentes, se establece en el informe que “La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación” (UNESCO, 1998, p.24).

En el 2008, UNESCO emite un informe donde recoge los estándares de competencia en tecnología para docentes que pretenden servir de guía a instituciones formadoras de maestros en la creación o revisión de sus programas de capacitación. Este proyecto entrecruza tres enfoques para reformar la educación (alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación de conocimiento) en seis de los componentes del sistema educativo (currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes). Este es quizás el marco más citado de estándares en competencia TIC, aunque que la propia institución ha reconocido que necesita una profunda revisión.

En este sentido, también nos parece interesante destacar el Proyecto DIGCOMP (Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa). En junio de 2016, el Joint Research Centre de la Comisión Europea, publicó la versión 2.0 con los resultados del proyecto DIGCOMP, iniciado en 2010 con el objetivo de elaborar una propuesta de marco para la competencia digital de todos los ciudadanos europeos. El informe detalla los diversos aspectos de la competencia digital mediante una lista de 21 competencias descritas en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Este marco común europeo ya consensuado y elaborado recientemente, fue tomado como punto de partida por el INTEF para hacer una adaptación aplicada a la función docente, con indicadores evaluables que puedan ser acreditados tras las correspondientes acciones formativas. Finalmente se da lugar al el nuevo Marco de la Competencia Digital Docente en 2017. Este proyecto nace también ligado a la necesidad de asegurar una docencia de alta calidad, ya que, se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios del “Marco estratégico europeo de Educación y Formación” (ET 2020). Este marco determina 5 áreas competenciales clave, que definen y estructuran la competencia digital docente (Ver Figura 2).



Figura 2: Áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente (Fuente: INTEF, 2017, p. 29).

Dentro de cada una de las áreas competenciales, se determinan una serie de competencias que las constituyen. Además, se proponen un listado de descriptores para cada una de las competencias, y que se dividen, a su vez, en tres niveles. Así, para cada una de las competencias se proponen tres niveles, A (Básico), B (intermedio) y C (avanzado), los cuales se identifican con el grado de conocimiento y habilidad del que dispone el profesor. A continuación, presentamos en la Figura 3 cada una de las 21 competencias y el área al que pertenecen.



Figura 3: Síntesis del Modelo DIGCOMP

Por otro lado, también debemos tener en cuenta otras organizaciones internacionales que han dirigido sus esfuerzos a analizar y hacer propuestas para la mejora de la Educación Superior. Es preciso destacar la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), una entidad internacional que reúne a treinta y cuatro países y cuya finalidad es lograr la coordinación de las principales políticas de los Estados miembros en lo referente a la economía y a los asuntos sociales. Esta institución fue creada en 1960 y, actualmente, tiene su sede en París. Los países que integran la OCDE trabajan de forma coordinada a través de unos

doscientos comités y grupos de especialistas de las áreas más diversas. Un proyecto destacable es el denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencias) en el que se abordó la identificación de las competencias clave en relación con los principales retos de la educación superior. Este proyecto surge de la necesidad de evaluar nuevos dominios de competencias que extendiesen, ampliasen y mejorasen las evaluaciones PISA, relativas a la valoración del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas.

El proyecto DeSeCo tiene en cuenta los desafíos individuales y globales a los que se enfrentan los individuos en un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia. Estas competencias deben ser adecuadas para un mundo definido por las siguientes circunstancias (OCDE, 2005)

- *La tecnología cambia rápida y continuamente, y aprender a trabajar con ella no requiere dominio único de los procesos, sino también capacidad de adaptación.*
- *Las sociedades en su transformación son más diversas y fragmentadas, y las relaciones interpersonales requieren de mayor contacto con personas diferentes a uno.*
- *La globalización está creando nuevas formas de interdependencia y las acciones están sujetas tanto a influencias (como la competencia económica) y consecuencias (como la contaminación) que van más allá de la comunidad local o nacional del individuo.*

De este modo, en línea con el objetivo del proyecto, el marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías:

- A. Usar herramientas de forma efectiva e interactiva para relacionarse con el medio (tecnología, lenguaje, etc.)
- B. Interactuar en grupos heterogéneos, y comunicarse con otras personas de diversos orígenes.
- C. Actuar de forma autónoma, es decir, los individuos necesitan tomar la responsabilidad de dirigir sus propias vidas y situarse en un contexto social más amplio.

Por otro lado, el informe Horizon-2019 también arroja luz sobre esta cuestión. Como cada año desde 2004, se acaba de publicar el Informe Horizon-2019 donde se analizan las

tendencias, desafíos y progresos tecnológicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. El análisis ha sido elaborado por Educase, una asociación sin ánimo de lucro cuyo propósito es aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías a la Educación Superior y estar preparados para su constante evolución. En el informe de 2019 se ha creado un panel de 95 expertos, y en él se ofrece una visión de lo que está ocurriendo en el ámbito de la innovación educativa gracias a las TIC, y qué se prevé que suceda a corto, medio y largo plazo. En este sentido, el estudio apunta a que serán seis las tecnologías que marquen la evolución de la Educación Superior en los próximos años. Algunas de ellas lo harán en un plazo inferior a un año, como es el caso del aprendizaje móvil y el uso de tecnologías analíticas, que ya están presentes en la realidad educativa; otras, prolongarán su tiempo de incursión hasta los 2 o 3 años, como la realidad mixta, que combina el mundo físico y real con objetos virtuales e interactivos a través de simulaciones, y la inteligencia artificial. Por otro lado, también se alude al blockchain, cuya traducción al castellano es ‘cadena de bloques’— Cabe señalar que a día de hoy el sector educativo está estudiando la forma de adoptar este recurso para ser usado en gestiones como contratos inteligentes o verificación de identidad, y también valorar el empleo de denominados los asistentes virtuales (como Siri o Google Assistant), pero estas herramientas todavía deberán esperar algo más para su implantación en la enseñanza.

Por último, uno de los informes más relevantes y completos a nivel nacional se vincula a los trabajos de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). En el año 2003 se gesta la Comisión sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas para abordar el papel de las tecnologías en las instituciones de educación superior. En el año 2007 se estableció CRUE-TIC, la última de las comisiones sectoriales creadas al amparo de la CRUE cuya misión se identifica con los siguientes puntos:

- 1) Asesorar y proponer a Crue Universidades Españolas cuantos temas se consideren oportunos en el ámbito de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para mejorar la calidad, la eficacia y la eficiencia de las universidades españolas.
- 2) Estudiar las necesidades y aplicaciones de estas tecnologías en la gestión, la docencia y la investigación, proponiendo actuaciones y proyectos conjuntos.
- 3) Fomentar, promover y liderar la cooperación entre las universidades.



La Sectorial TIC de Crue Universidades Españolas elabora estudios e informes, de diversas temáticas, en beneficio del Sistema Universitario Español. Uno de ellos el UNIVERSITIC, que se lleva elaborando desde el 2006 y que recoge, mediante un conjunto de indicadores cuantitativos, el estado del Sistema Universitario Español en relación con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y tiene como objetivo el análisis y planificación estratégica de las universidades españolas desde el punto de vista de las TIC (Gómez, 2017). Lo que queda claro en este informe es que Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son un elemento fundamental de la Universidad, sin las cuales no se podría desarrollar ninguna de sus funciones esenciales. Se presenta como concepto innovador, la metáfora de “ecosistema tecnológico” como marco desde el cual concebir la transformación que está sufriendo la Universidad mediante la incursión de las tecnologías y que responde a la necesidad que presenta la educación superior para que la plataforma tecnológica evolucione de forma sincrónica a la institución y a la sociedad. La implantación de un ecosistema tecnológico no es una solución baladí, sino que conlleva el desarrollo de iniciativas complejas relativas a la gestión de diversidad datos, desde múltiples fuentes, para la gestión del conocimiento y la toma de decisiones estratégicas (Gómez, 2017).



## CAPÍTULO III



Formación, Aprendizaje y Desarrollo  
Profesional del Docente Universitario



## CAPÍTULO III

### Formación, Aprendizaje y Desarrollo Profesional del Docente Universitario

El objetivo esencial de este capítulo es analizar, reflexionar y revisar los principales apoyos y fundamentaciones teóricas de uno de los pilares elementales de la presente Tesis Doctoral: el desarrollo profesional del docente universitario. Establecemos, pues, las bases conceptuales y epistemológicas de este concepto, y de algunos otros análogos, como son la identidad profesional docente, el conocimiento profesional docente y la socialización docente. Todos ellos cuentan con una gran tradición en la literatura científica en el campo de la educación, la pedagogía y la psicología educativa.

A este efecto, en un primer momento, hacemos una profusa aproximación al desarrollo profesional, centrándonos en las diferentes perspectivas conceptuales y teóricas, en la caracterización actual del mismo en el contexto actual y las problemáticas derivadas (Punto 3.1), finalizando con una síntesis de ideas que conducirá al punto siguiente. Así pues, en los epígrafes posteriores, se estudian esos elementos que influyen y están influidos por el desarrollo profesional: la identidad profesional docente (Punto 3.2), el conocimiento profesional docente (Punto 3.3) y la socialización docente (Punto 3.4). Se ofrece una aproximación conceptual a cada uno de los constructos, una descripción detallada del conjunto de procesos y componentes que los constituyen, así como, un razonamiento informado sobre los lazos que vinculan estos conceptos con el desarrollo profesional y las estrechas relaciones que existen entre ellos.

#### 2.6 Desarrollo Profesional Docente

Como hemos visto hasta el momento es indudable, y así lo determinan diferentes organizaciones de carácter nacional e internacional, que el desarrollo profesional y la formación continua del profesorado tiene una influencia fundamental en el incremento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior (Imberón y Guerrero, 2018). Como destaca Morales et al. (2013), existe una correlación significativa y positiva entre la formación de los docentes y la mejora del rendimiento y aprendizaje de los estudiantes. Una de las misiones institucionales primordiales de la universidad está vinculada a la formación y conocimiento docente, pues los fenómenos estudiados en el capítulo previo (la Globalización, la Sociedad en Red y la Sociedad del Conocimiento, etc.) que caracterizan el panorama actual,

han producido y siguen produciendo cambios significativos que imponen alterar la orientación de la universidad (Zabalza, 2002).

### 2.6.1 Perspectivas conceptuales

Dado que uno de los ejes principales que fundamentan nuestro trabajo de investigación es el Desarrollo Profesional Docente, nos proponemos en este epígrafe avanzar en su conceptualización, describiendo y explicando qué es lo que se entiende por desarrollo profesional docente, diferenciándolo de otros términos considerados afines, y delimitando algunas de las características que lo fundamentan, teniendo en cuenta las diferentes perspectivas conceptuales aportadas en la literatura.

En primer lugar, se entiende necesario esclarecer las diferencias entre desarrollo profesional y formación permanente o formación continua del profesorado. Nos servimos de lo aportado por Villagrà (2012) que diferencian entre tres posibles maneras de abordar su conceptualización:

- La tesis de la sinonimia: supone que la formación continua o permanente es sinónimo de desarrollo profesional.
- La tesis de la complementación: donde la formación docente se vincula a la formación inicial y el desarrollo profesional está, por tanto, ligado a la formación permanente y la autoformación en el ejercicio de la profesión.
- La tesis de la inclusión: Desde esta aproximación, el concepto de formación continua o permanente se utiliza para referirse esencialmente a los procesos de aprendizaje que posibilitarían la capacitación, preparación o perfeccionamiento docente en aras de la mejora profesional. Por lo tanto, se incluye la formación como un elemento del desarrollo profesional entre otros de índole, evolutiva, política, etc.

Nuestra visión se alinea con esta última perspectiva, ya que asumimos que el desarrollo profesional docente está constituido por un conjunto de muchos procesos y elementos de diversa naturaleza. Si bien, uno de los elementos que se erige como más relevante es el de formación permanente, existen otros de carácter político, social, personal que también afectan al desarrollo profesional del docente y, por tanto, a su profesionalidad.

Partiendo del análisis conceptual realizado, se puede determinar que la literatura presenta múltiples conceptualizaciones sobre el alcance, el enfoque y los propósitos del desarrollo

profesional docente. A continuación, se presentan varias definiciones y aproximaciones al concepto.

Haciendo referencia al carácter polisémico del término, Kelchtermans (2004) enuncia que:

La investigación conceptual y empírica muestra claramente que el desarrollo de los profesores es un fenómeno altamente complejo y multidimensional. Más concretamente, el carácter continuo del proceso de aprendizaje, así como su enraizamiento en las vidas de los individuos lo hacen particularmente complejo de analizar. (p.218)

Es por esta razón que, en la literatura revisada, se hace alusión a diferentes términos, como formación continua, formación permanente, actualización docente, formación a lo largo y ancho de la vida, para referirse al concepto de Desarrollo Profesional.

En esta misma línea, Imbernón (1999) hace una importante reflexión sobre la interrelación entre la formación continua y el desarrollo profesional, alejándose de una perspectiva separatista entre ambos conceptos, y proponiendo el papel de la formación como desarrollo profesional de una nueva cultura del papel docente en la enseñanza. En relación a la formación permanente, este mismo autor (Imbernón, 2001) explica que tiene la función de cuestionar o legitimar el conocimiento profesional puesto en práctica. La formación permanente asume el objetivo de recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos que sustentan la práctica educativa. Además, en un reciente estudio Imbernón y Guerrero (2018) afirma que el desarrollo profesional del profesorado universitario no reside únicamente en la formación, sino en varios factores contextuales, organizativos, de gestión y de relaciones de poder, que se combinan en la práctica laboral.

Atendiendo a la relación entre desarrollo profesional y formación, Nieto y Alfageme-González hacen una reciente aportación:

La formación permanente se determina como uno de los recursos más válidos y necesarios para el desarrollo de la identidad profesional, por medio de la cual los docentes se erigen como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de la carrera profesional. (2017, p. 64)

Para Day (2005) el desarrollo profesional comprende todas aquellas experiencias de aprendizaje y formación -bien sea articuladas a través de actividades informales, no planificadas, como a través de las realizadas de forma consciente y programada- que pretenden cubrir determinadas necesidades del individuo, grupo o institución, con el fin primero de mejorar sus conocimientos y/o sus destrezas profesionales, y, por lo tanto, también de incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula.

Por su parte, Feixas (2004) define el desarrollo profesional como un proceso dirigido al cambio de concepciones de los profesores sobre qué y cómo han de aprender los estudiantes. También especifica que existen diferentes elementos que van a condicionar y contribuir a este proceso de cambio de estilo docente y de concepción sobre el aprendizaje, estos son: las experiencias, la motivación, la colaboración entre compañeros, el apoyo departamental y ciertas actividades de formación.

Asimismo, Ávalos hace una interesante aportación sobre el término:

El desarrollo profesional consiste en que los maestros aprendan, aprendan a aprender y transformen sus conocimientos en práctica en beneficio del crecimiento de sus estudiantes. El aprendizaje profesional de los docentes es un proceso complejo, que requiere la participación cognitiva y emocional de los docentes de forma individual y colectiva, la capacidad y la voluntad de examinar dónde se encuentran cada uno en términos de convicciones y creencias, y la lectura y promulgación de alternativas apropiadas para mejorar o cambiar. (2011, p.10)

De igual forma, Castañeda y Adell (2011) asumen esta misma definición, resaltando el carácter progresivo del desarrollo profesional y determinando que el objetivo de este proceso es el cambio en el desempeño profesional de los docentes (optimizando, por consiguiente, el proceso de enseñanza y aprendizaje), lo que se basa, fundamentalmente, en los procesos de formación continua y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

También Bredeson, centrándose en la finalidad de los procesos de desarrollo profesional docente (2002, p.663), concibe el término como “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica”.



Imbernón (2011) en su obra titulada *La formación pedagógica del docente universitario* describe algunos elementos trascendentales que deben formar parte del proceso de desarrollo profesional para que este sea óptimo. Así, hace referencia a la combinación de la formación en materia científica y en aspectos de docencia universitaria. Excediendo, de esta manera, las barreras de los modelos de formación individualistas y dirigiéndose hacia modelos de formación basados en la observación-evaluación de la práctica docente con los compañeros, de impulso y mejora mediante proyectos de innovación docente y de procesos de investigación sobre la docencia de la materia.

Por su parte, Fernández-March (2003) afirma que lo que se requiere de los profesores universitarios no es solamente que sean buenos científicos o buenos gestores, sino que sean buenos formadores; que, junto a sus conocimientos, estén en condiciones de estimular el desarrollo y madurez de sus estudiantes, de hacerlos personas más cultas y, a su vez, más completas desde el punto de vista personal y social. Este cambio en el perfil profesional docente, implica que el desarrollo profesional y la formación docente deben ir en la línea de adquirir las competencias pedagógicas necesarias para desempeñar bien esta función.

Además, Huberman, Thompson y Weiland (2000) determinan que el desarrollo profesional docente es un proceso continuo que, aunque parezca lineal, en un gran porcentaje de casos se producen discontinuidades de diverso tipo (regresiones, barreras sin salida, cambios de sentido, etc.). Por lo tanto, existen determinados factores que pueden tanto impulsar el proceso de desarrollo como inhibirlo u obstaculizarlo. Caballero y Bolívar (2015, p. 60) propone una relación de elementos que se clasifican en cuatro grandes grupos (Ver Figura 4).

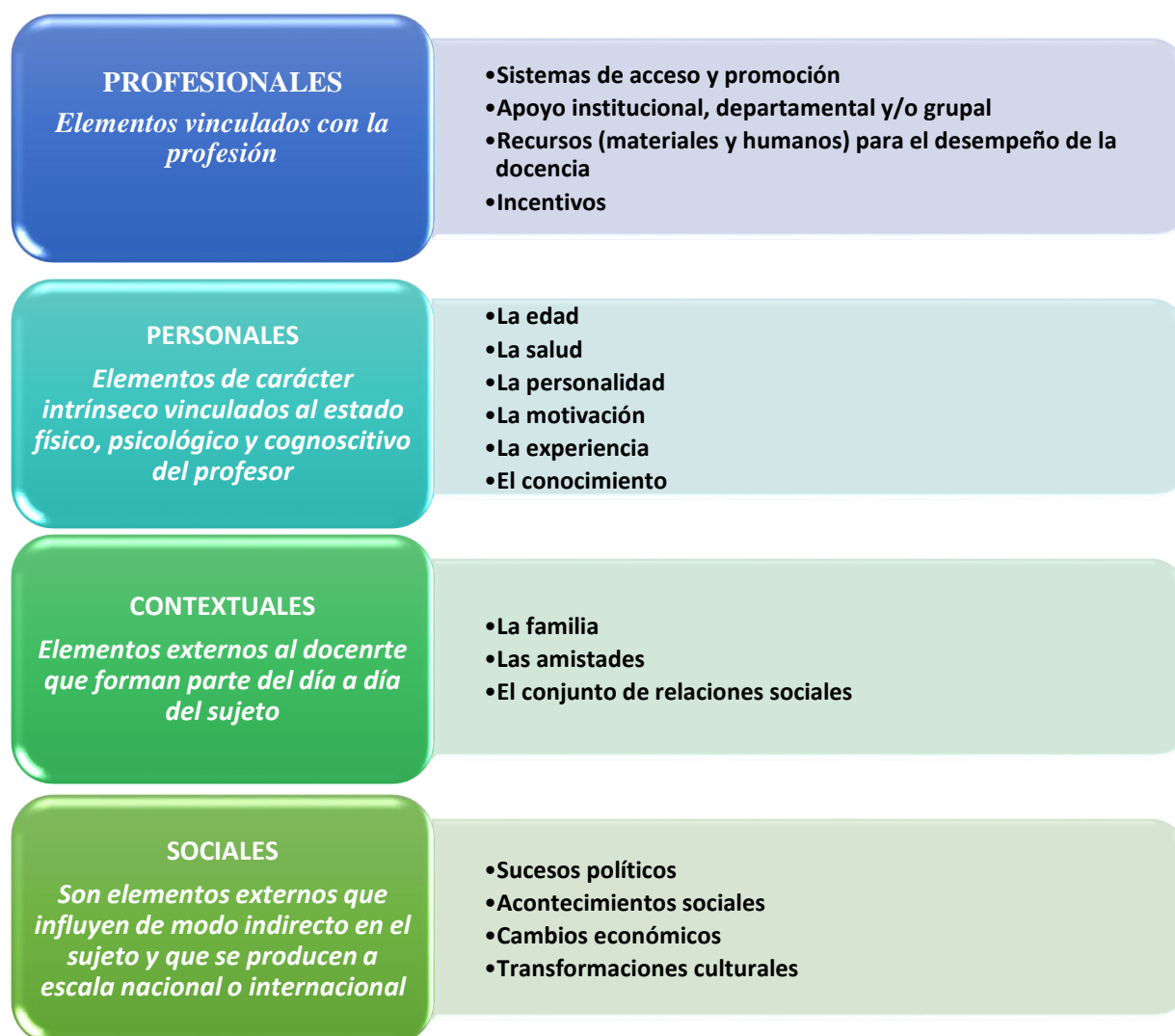


Figura 4: Clasificación de elementos que influyen en el desarrollo profesional (Tomado de Caballero y Bolívar, 2015, p. 60).

### La carrera docente

Cuando pensamos en el desarrollo profesional docente y en la formación continua, debemos plantearnos necesariamente la temática de la carrera docente. En buena parte de los países, la carrera se organiza en base a una estructura de tipo piramidal, jerárquica y diseñada en niveles, en las que el paso de una fase a otra va a depender de la promoción (Vaillant, 2014). Ciertamente parece que existen una serie de fases clave que atraviesan los docentes a lo largo de su carrera profesional (Day, 2005). Cabe citar varios trabajos en esta línea, como el de Huberman (1995) que apunta que hay cinco grandes fases, o Day (2005), que basándose en el modelo de Huberman, entre otros, establece cuatro fases diferenciales:

- ❖ **Iniciación en la Carrera Profesional.** Se identifica con un compromiso inicial elevado. Este periodo será primordial para el establecimiento del concepto de enseñanza y de las ideas acerca de cómo desempeñar su profesión. Los comienzos pueden ser fáciles o dolorosos dependiendo de su capacidad de adaptación a la cultura de la institución y de la adquisición de la pericia docente. En estos primeros años los docentes tratan de organizar su propia realidad social y profesional, intentando que su praxis se ajuste a su perspectiva del buen quehacer, mientras que, al mismo tiempo, están sometidos a los fuertes impulsos socializadores del centro.
- ❖ **Estabilización, nuevos retos:** Al haber dejado de ser novatos, los profesores se sienten relativamente seguros con respecto a sus habilidades docentes, al conocimiento de su asignatura, y cómodos en cuanto a su identidad como miembros de una determinada comunidad escolar. Este proceso madurativo, suele ir acompañado de cierto refinamiento y ampliación de las habilidades docentes.
- ❖ **Periodo de relativa estabilidad profesional:** Las fases medias (7-18 años) hacen referencia a una época en la que es factible que los docentes busquen nuevos desafíos, asumiendo responsabilidades nuevas en el mismo centro o cambiando a otro con fines de promoción. También durante esta fase, algunos maestros, buscan oportunidades para reexaminar la base en la que se apoyan sus ideas y creencias sobre la enseñanza, para cuestionar los fines y contextos de su trabajo, y para analizar sus compromisos intelectuales.
- ❖ **Fase Final:** Los último 10-15 años de la carrera profesional componen la fase más avanzada de la enseñanza. Esta puede ser la época de mayor conservadurismo, tanto en cuanto los docentes se muestran escépticos acerca de las virtudes del cambio.

Dos años después, Day et al. (2007), en su obra *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*, indicaron la presencia de 5 fases en la carrera docente, que se vinculan en gran medida con las establecidas en 2005. La diferencia con la obra anterior, en primer lugar, la base empírica que caracteriza este estudio, y segundo, la gran concreción cronológica y descriptiva de las fases.

**1ª fase:** hasta los tres años se produce una etapa de fuerte compromiso, en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. En este período, los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz.

**2ª Fase:** Se desarrolla entre los cuatro y los siete años. Esta etapa se caracteriza por el inicio de la construcción de la identidad profesional. El docente ya empieza a sentirse competente y eficaz en el aula.

**3ª Fase:** Vinculada a la franja de entre los ocho a los quince años; Se produce un incremento de la autoeficacia, del compromiso sostenido y un interés por el avance profesional. Así, surgen tensiones crecientes y transiciones, en las cuales algunos docentes ocupan cargos de responsabilidad y deben tomar una serie de decisiones acerca del futuro de su carrera.

**4ª Fase:** Cuando los docentes alcanzan entre los dieciséis y los veintitrés años de vida profesional, se inicia una fase en la que surgen problemas, tanto en la motivación como en el compromiso. Esta es una etapa en la que suelen surgir responsabilidades adicionales de carácter personal y preocupaciones de promoción.

**5ª Fase:** Más adelante, cuando se llega de los veinticuatro a los treinta años de actividad, surgen mayores desafíos que en la etapa anterior para mantener la motivación. En el peor de los casos, en los que la motivación decrece en mayor medida que las expectativas, se puede producir un desprendimiento o una jubilación anticipada.

**6ª Fase:** Finalmente, con treinta y uno o más años de profesión, si la capacidad para hacer frente a los cambios es baja, la motivación también desciende notoriamente, y se produce un aumento de la fatiga profesional. Por otro lado, si se mantiene la motivación por la profesión, la percepción de adaptación a los cambios es mayor, la sensación de logro ante la jubilación es mucho más positiva.

Sin embargo, la literatura centrada en el estudio de estas etapas en profesorado universitario es mucho más reducida. Teóricos como Kugel (1993) y Robertson (1999), entre otros, han presentado diversas teorías y postulados acerca del proceso de desarrollo profesional de los docentes universitarios, proponiendo diferentes períodos de la carrera y los cambios y casusas de los mismos que se producen en ellas en los diferentes estadios.

Kugel (1993), por ejemplo, propone un modelo de desarrollo profesional del profesorado universitario y distingue dos períodos primordiales que se dividen en varios estadios. Por un lado, la primera etapa está centrada en la enseñanza. El primer estadio dentro de este periodo se vincula por la preocupación del docente en torno a sí mismo. El segundo estadio se caracteriza por la preocupación por el dominio de la materia y el tercer estadio se relaciona con

la preocupación por el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, el segundo periodo importante está centrado en el aprendizaje. De este modo el cuarto estadio, se vincula con la identificación del alumno como sujeto activo. Después, el quinto estadio se vincula con la asunción del aprendiz como sujeto independiente. Finalmente, el sexto estadio determinado por la reflexión y revisión por parte del profesorado universitario de su evolución a lo largo de los diferentes estadios.

Por otra parte, Robertson (1999) también postula un modelo en el que distingue tres enfoques diferentes de la práctica docente, que se van adquiriendo por parte del profesorado universitario a medida que progresa su desarrollo profesional. El primero de los enfoques está centrado en el profesor, donde los docentes entienden su práctica laboral centrada en la transmisión de contenidos fundamentalmente, es decir, sus preocupaciones y perspectivas se centran en mayor medida en ellos mismos más que en los estudiantes. Seguidamente se produce una transición a un enfoque centrado en el alumno. Donde se entiende que el objetivo primero de la docencia es el aprendizaje del alumnado. De este modo, el docente cambia la perspectiva sobre su función en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ahora se vincula con ser facilitador de aprendizajes. Por último, se adquiere un enfoque centrado en el alumno y en el profesor. Ahora la perspectiva se caracteriza por el interés en la interacción entre alumno-profesor, y se vislumbran las posibilidades que esto puede ofrecer para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Caballero y Bolívar (2015), teniendo en cuenta lo postulado por estos autores y otros, el enfoque pedagógico del profesor universitario se construye y desarrolla de forma progresiva, y se pueden destacar tres importantes etapas. En los inicios, se produce una orientación centrada en el mismo. Posteriormente se torna a una orientación centrada en la enseñanza, y finalmente, una última etapa caracterizada por una orientación centrada en aprendizaje del estudiante.

Diversos autores (Caballero y Bolívar, 2015; Kugel, 1993; Robertson, 1999) también subrayan que no todos los profesores pasan por las mismas etapas, en la misma secuencia, y que algunos docentes se detienen en un estadio concreto, o pueden retroceder a los anteriores si no se originan las experiencias oportunas. Además, creemos necesario destacar la idea de Feixas (2002, p.3) que informa de que “el desarrollo de la orientación docente será cuantitativa y cualitativamente diferente según la etapa evolutiva del profesor y las condiciones en las que se desarrolla su carrera docente (socialización)”.

### 2.6.2 Problemáticas relativas al Desarrollo Profesional Docente

Como hemos podido inferir, el desarrollo profesional se presenta como una actividad altamente compleja y, por consiguiente, la puesta en práctica de iniciativas vinculadas a su fomento también lo es. De ahí derivan diversas problemáticas que se deben tener en cuenta a la hora de abordar este tema.

Como pone de manifiesto Fernández-March (2003), a pesar de que cada vez es más común la existencia de ofertas formativas desde las instituciones universitarias, también es cierto que esta formación tiene un enfoque individual. Por otro lado, la mayor parte de las actividades, de formación permanente o continua, se presentan a los docentes, enmarcadas en formatos de cursos o talleres de corta duración, desconectados del currículum y del aprendizaje de los docentes, y con un escaso acompañamiento posterior (Villagrà, 2012). En este sentido, Imbernón y Guerrero (2018) afirman que aún existe un predominio de la formación transmisora y estándar, apartada de los problemas prácticos que se encuentran los docentes en la realidad de su praxis. Por tanto, para optimizar los procesos de desarrollo y formación, se precisa de modelos y entornos de trabajo, aprendizaje y experimentación en sintonía con el contexto y los modelos actuales: “educación abierta, transformación y adaptación digital, metodologías y modos de enseñanza-aprendizaje y de construcción y gestión del conocimiento más interactivos, participativos y colaborativos” (Osuna, 2014, citado en Imbernón y Guerrero, 2018, p.7)

Asimismo, Fernández-March (2003) sostiene que el desarrollo profesional requiere que los procedimientos y estrategias que se adopten tengan un carácter integral, continuo y flexible. Flexible, para poder adecuarse a los cambios que se puedan producir a lo largo de la trayectoria profesional de los profesores universitarios; integral, en el sentido que atienda de forma holística a la identidad personal y profesional del docente; y continua, hace referencia al sostenimiento en el tiempo de la formación; es decir, se hace necesaria la asunción por parte del profesorado de que el desarrollo profesional es un proceso necesario a lo largo de toda la trayectoria docente, como un elemento constitutivo de su profesión.

Además, en muchas ocasiones no existe una evaluación sistemática del desarrollo profesional y persiste un escaso reconocimiento de aquellos que se embarcan en procesos formativos, lo que supone que el desarrollo y la actualización profesional están subordinados a la voluntad, la sensibilidad y la responsabilidad del profesorado. Esto no significa que la

formación permanente deba ser obligatoria sino más bien se requiere una revisión en los posicionamientos de las estructuras organizativas universitarias, ya que a pesar de que ha habido cambios, la preocupación por la docencia en la universidad es menor que por la investigación (Imbernón y Guerrero, 2018). Por otro lado, también se hace imprescindible una mayor concienciación individual y colectiva por parte del profesorado de la necesidad de desarrollarse profesionalmente durante el ejercicio profesional y de asunción de los efectos de esto en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el Sistema Educativo y en la Sociedad. En este sentido, el debate sobre el desarrollo profesional docente y los incentivos apunta que, si bien los incentivos monetarios constituyen factores importantes en la determinación de los estatus profesionales, existen también otras premiaciones no monetarias que consisten en ceder reconocimiento y que apuntan a elevar el prestigio y la reputación social de la profesión docente, lo que influye en su motivación y en la calidad de su desarrollo profesional (Véase Vaillant y Rossel, 2010)

Es en este contexto donde las premiaciones a los docentes cobran especial relevancia, especialmente si se enmarcan en las relaciones existentes entre «calidad de vida» (o bienestar) y los incentivos no monetarios que apuntan a elevar el prestigio y la reputación social, tanto de los docentes como del conjunto de la profesión. En este sentido, y aunque la evidencia sobre sus efectos es todavía incipiente y limitada, se instalan como un instrumento interesante y complementario a otras políticas que apuestan por mejorar el reclutamiento, la retención y, en última instancia, la efectividad del desempeño de los docentes.

Ante la diversidad de problemáticas identificadas en los procesos de desarrollo profesional docente, varios autores diseñaron y propusieron diferentes estrategias y premisas que supondrían un avance en la optimización del desarrollo profesional docente. Por ejemplo, Scott (2010), desde un enfoque socio-cultural del aprendizaje, sostiene que existen suficientes evidencias empíricas para afirmar que las estrategias efectivas de desarrollo profesional docente deben:

- Adoptar una orientación de resolución de problemas.
- Proponer a los profesores iniciativas para que trabajen juntos y con expertos, asumiendo una perspectiva multidisciplinar.
- Proveer ocasiones en que los docentes atiendan a innovaciones en conocimientos, prácticas de enseñanza y tecnologías de apoyo.

- Capacitar a los docentes para poner en práctica nuevas estrategias y destrezas.
- Facilitar la reflexión y la discusión orientadas a un objetivo.

En relación con esto también nos parece interesante la propuesta de Vezub (2009) para una planificación óptima de las iniciativas de desarrollo profesional docente. Este autor determina los siguientes pasos y elementos entendidos como imprescindibles en el proceso:

- Diagnóstico de necesidades formativas y de problemas escolares.
- Consulta de diversas fuentes y experiencias.
- Elaboración de un plan de trabajo y de formación.
- Preparación de materiales para su desarrollo.
- Establecimiento de acuerdos dentro de las instituciones educativas, organización de grupos de trabajo y coordinación de acciones con otros organismos.
- Implementación en la institución y en el aula.
- Espacios de seguimiento, evaluación, reflexión, intercambio y sistematización de los resultados objetivos, del conocimiento adquirido y de las dificultades encontradas.

### 2.6.3 Síntesis

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, se hace patente la gran variedad de aportaciones, contribuciones y perspectivas acerca del constructo que nos ocupa, el desarrollo profesional docente. Es por ello que, a continuación, en un esfuerzo de síntesis, nos hemos propuesto exponer una serie de cuestiones extraídas del análisis de las conceptualizaciones, perspectivas y problemáticas antes descritas.

- 1) El desarrollo profesional docente es un concepto polisémico y multidimensional.
- 2) Existen varios términos afines al constructo de desarrollo profesional docente, tales como la formación permanente, la formación continua, los procesos de actualización, etc. Sin embargo, se presume que el desarrollo profesional no está al mismo nivel que los procesos de formación, sino que lo engloba. La formación es un componente más dentro del desarrollo profesional docente.



- 3) El objetivo primero del desarrollo profesional docente es el de provocar cambios en las concepciones, conocimientos, destrezas y habilidades, que deriven en una mejora de la práctica profesional. Ese incremento de la pericia docente derivará, a su vez, en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y en los resultados que pueden alcanzar. Como fin último, y producto de todos los procesos anteriores, se determina el incremento de la calidad del Sistema Educativo.
- 4) Existen varios elementos que juegan un papel importante en los procesos de desarrollo profesional del docente. Esos elementos son de diversa naturaleza. Por un lado, los culturales y políticos (relacionados con los contextos institucionales y legislativos en los que se ubica el docente, las políticas de reconocimiento, y la cultura de la institución); en segundo lugar, y ligados íntimamente a los anteriores, los sociales (que hacen referencia a los procesos de socialización docente, a las relaciones que establece con sus colegas, con el alumnado, etc.), y, por último, los personales (relativos a la identidad profesional, las experiencias formativas, las creencias y valores profesionales, la motivación, la capacidad crítica, etc.).
- 5) Las diversas teorías sobre el desarrollo profesional expuestas en este primer apartado del Capítulo 3, nos permiten extraer ideas y concepciones generales acerca de cómo se produce el proceso de desarrollo profesional docente, destacando etapas diferenciadas. Sin embargo, se hace necesario subrayar el hecho de que cada docente experimenta este proceso de una forma particular y única. Las teorías deben ser un marco desde el cual poder interpretar de forma más profunda cómo se desarrollan los individuos y cuáles son los factores que pueden impulsar o inhibir la evolución y mejora de su trayectoria profesional.
- 6) Se requieren cambios desde las estructuras organizativas e institucionales de la Universidad para optimizar los procesos de desarrollo profesional, tanto en la mejora de las iniciativas (a nivel estructural y de contenidos), así como, un cambio de paradigma a la hora de concebir el desarrollo profesional del docente universitario que, a pesar de lo establecido en las políticas universitarias, la importancia cedida a esta esfera todavía es relativa.

- 7) A nivel individual, desde la perspectiva docente, el desarrollo profesional se entiende como un proceso que se inicia en el ejercicio de la profesión y que debe ser mantenido a lo largo de toda la carrera profesional, como parte indispensable de esta. Lo que comporta no concebir la formación como algo episódico, fragmentario y anecdótico.
- 8) Destacan tres conceptos en la literatura que tienen una influencia o relación directa con el desarrollo profesional: La identidad profesional, el conocimiento profesional y los procesos de socialización. Es por ello que nos proponemos, en los epígrafes posteriores, profundizar en la explicación de cada uno de estos constructos y en su vinculación entre ellos y con el desarrollo profesional.

## 2.7 Desarrollo Profesional e Identidad Profesional Docente

La concepción o idea que se tenía acerca del profesor universitario hace un par de décadas era radicalmente diferente a la que se posee ahora. El perfil profesional de los docentes en Educación Superior se fue modificando a medida que la investigación se fue consolidando como una de las tareas más valiosas a desarrollar en la carrera académica. Hoy en día el profesorado universitario desempeña tareas de investigación, de docencia y de gestión. Sin embargo, el ejercicio de esas tareas está inexorablemente mediado y moderado por el valor y reconocimiento que el entorno universitario le atribuye a cada una de dichas ocupaciones (Caballero y Bolívar, 2015).

Como apunta Zabalza (2009) la universidad ha cambiado la dirección de su meta principal que ahora se sitúa en el epicentro de la investigación más que en valorar los resultados pedagógicos. Según este autor la inquietud de las instituciones universitarias está ahora más en la línea de liderar la investigación, así como tener presencia y capacidad de influencia en el entorno socio-cultural y político. Indudablemente, si los objetivos cambian, los procesos que los preceden también, lo que queda de manifiesto en el análisis de los sistemas de evaluación (tanto en aquellos dedicados a la selección de académicos para acceder a la profesión, como los vinculados a la promoción contractual), y en los procesos de diseño y desarrollo de la formación permanente para la mejora de las prácticas profesionales (Caballero, 2013; Caballero y Bolívar, 2015).

Lo que se puede inferir es que hay un claro desequilibrio entre el valor asignado a la docencia y a la investigación. La tarea investigadora se evalúa por un procedimiento

independiente al de evaluación de la docencia, negando, por tanto, la cualidad de complementariedad que se puede dar entre ambas (Smith y Flores, 2019). La cuestión es que esta valoración diferencial entre una y otra ocupación, tiene una gran repercusión en la construcción de la identidad profesional del docente universitario, así como en su desarrollo profesional y en el emprendimiento de los procesos de socialización. De ahí que, por lo general, el profesorado va a invertir su tiempo y esfuerzo en aquellas tareas que van a ser más reconocidas y recompensadas (Caballero, 2009), y aquello que se realiza con más frecuencia e intensidad, también acaba definiendo al individuo en mayor medida.

### **2.7.1 Aproximación al concepto de Identidad Profesional Docente**

Existe diversidad de aproximaciones al concepto de identidad profesional, lo que determina que ha sido y sigue siendo objeto de preocupación por parte de la comunidad investigadora. La importancia conferida a este constructo deviene de la influencia que tiene sobre otros elementos afines que determinan la calidad del desempeño profesional.

Solar y Díaz (2009), a nivel general, explican en su trabajo que la “identidad profesional se refiere a una entidad individual que el profesor construye a partir de su relación con su espacio de trabajo y grupo profesional de referencia” (p.211). Añaden que es un “fenómeno de apropiación de modelos que provienen de las políticas sociales y opciones políticas de una sociedad” (p.211). Lo que conlleva que la identidad profesional debe ser analizada y entendida dentro de un contexto social, político y educativo concreto.

Caballero (2009), en su Tesis Doctoral sobre la identidad profesional del docente universitario, indica que la identidad profesional se identifica con una serie de funciones propias de ese individuo que ejerce una determinada profesión, así como el modo en que las realiza.

Así mismo, Gysling, explica que el concepto de identidad profesional del docente “constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, concretamente, la de los profesores” (1992, p.12).

Varios autores coinciden en determinar el carácter procesual y dinámico de la construcción de la identidad, descartando que este sea un elemento estable e inalterable (Bolívar, 2006b;

Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014). De hecho, Solar y Díaz (2009) especifican que la identidad profesional no surge espontáneamente a consecuencia de la adquisición de un título académico, sino que se produce un proceso de construcción y reconstrucción iterativo a lo largo de toda la vida laboral.

Los autores Solar y Díaz (2009), facilitan una descripción más detallada a través de la cual explican que la identidad se basa esencialmente en la distribución de representaciones subjetivas (internas) y globales (externas) sobre la profesión del profesor. Así pues, por un lado, las representaciones subjetivas (internas) se identifican con la configuración cognitiva de las creencias, los valores, las ideas y los juicios, que realiza el docente en base a su experiencia social como profesor. Estas representaciones poseen el carácter subjetivo e idiosincrático porque están sesgadas por las interpretaciones que hacen los docentes sobre la realidad educativa y su tarea docente. Las representaciones globales (externas) están vinculadas a las ideas comunes que se dan en un contexto en concreto.

Esta idea de que el proceso de construcción y evolución de la identidad profesional posee también carácter colectivo, fruto de la interacción con otros individuos que comparten profesión en un contexto determinado, es defendida por diversidad de investigadores. (Caballero, 2009; Gewerc, 2011; Henkel, 2005; Lobato et al., 2012; Marcelo y Vaillant, 2009; Martín-Gutiérrez et al., 2014). Siguiendo con lo aportado por Solar y Díaz (2009) se precisa de una interacción intersubjetiva para reflexionar acerca de las representaciones individuales (ideas, valores, creencias etc.). De este modo, se pretende llegar a convenciones sobre lo que los identifica, lo que los diferencia y lo que se espera de ellos como docentes (Prieto-Parra, 2004).

En el caso de las identidades profesionales de los docentes universitarios, se puede inferir que los contextos que ayudan a la configuración de las mismas, vienen establecidos por el grupo de investigación, el departamento, la facultad, la universidad, y todas las interacciones que se derivan de esos entornos. Sin dejar atrás las representaciones subjetivas que, recordemos, vienen de la mano de sus propias creencias, experiencias y valoraciones en torno a su labor docente y pedagógica, así como el significado de ser profesor universitario (Borg, 2003).

La obra de Gewerc (2011) apunta, además, que la construcción de la identidad comienza a configurarse en la primera fase del proceso de socialización profesional, lo que se identificaría

con la socialización primaria. Como procederemos a explicar en profundidad en el último epígrafe de este capítulo (3.4), la socialización primaria se vincula con la etapa que engloba los años de carrera universitaria, es decir, la experiencia del futuro profesor como alumno en la universidad (Marín, 2005). Las primeras experiencias del profesorado novel van a constituir el pilar en base al cual reflexionan, organizan e interpretan la realidad universitaria en la que están inmersos. Esto va a dar lugar a la confección de un modelo de identidad profesional que “condicionará los rasgos de personalidad, las motivaciones, el estilo docente y las actitudes del docente universitario” (Martín-Gutiérrez et al., 2014, p.145). Luego, la identidad docente se va construyendo y reconstruyendo paralelamente y en consonancia con las diferentes etapas del proceso de socialización y de adquisición del conocimiento profesional, a lo largo de toda la trayectoria laboral.

Por otro lado, las percepciones subjetivas (internas) que influyen en la conformación de la identidad docente, exceden las barreras de la esfera laboral. Así, la historia de vida y las experiencias personales por las que ha transitado el individuo, influyen en cómo un docente universitario se identifica como tal a lo largo de su trayectoria profesional (Knight, 2002). A este efecto, el yo docente es la articulación de una serie de valores, creencias, ideas, pensamientos que guían determinadas actuaciones y formas de hacer del propio individuo en torno a su esfera profesional. Sin embargo, la identidad profesional influye y repercute en el desarrollo de la identidad global de la persona, y viceversa. La forma que tiene el individuo de entenderse a sí mismo en el ámbito profesional, va a dotar de una perspectiva concreta su forma de ser y de percibir el mundo que lo rodea.

Así mismo, también se asume en la literatura sobre la identidad profesional del docente que este constructo se define bajo un fuerte carácter plural. El profesor universitario tiene tantas formas de definirse como número de ámbitos de socialización (Galaz, 2011). Por lo tanto, dependiendo del contexto en su día a día laboral en el que se ubique y el momento temporal en el que acontezca, el profesor se situará e identificará. Estas identidades situacionales que dependen del contexto en el que esté situado el profesor, contribuyen a la construcción de la identidad profesional global del docente. Debemos tener en cuenta para comprender este sentido de identidad en el ámbito de la educación superior, que el docente universitario no solo desempeña la función de profesor, sino también de investigador y gestor; y, en un gran número de casos en el ámbito de Ciencias de la Salud, también el asistencial. Además, todas las tareas subyacentes a esos tres grandes bloques, propician procesos de socialización diferentes.

### 2.7.2 Elementos implicados en la construcción de la Identidad del Docente Universitario

Mencionando nuevamente el trabajo de Caballero (2009), se establece que existen una serie de factores de diversa naturaleza que confluyen e interactúan dando lugar a la configuración de la identidad profesional. Basándonos en el esquema síntesis de la obra de Caballero (2009, pp. 78-79), describimos a continuación esos elementos:

**Elementos Externos:** como indicábamos en líneas previas, los factores externos se refieren a esas representaciones colectivas y globales sobre la profesión del profesor universitario.

1. Prestigio de la profesión: es el reconocimiento o la reputación de la profesión del docente universitario por el conjunto general de la sociedad en un determinado contexto. En el ámbito nacional, el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) en 2016 publica los resultados de la Encuesta sobre Prestigio Ocupacional y Estructura Social del CIS, con datos recogidos entre octubre de 2013 y marzo de 2014. Los resultados indican que entre las profesiones con más prestigio se ubica en cuarto lugar la de Catedrático de Universidad, y en el quinto lugar la de Profesor de Universidad. Así mismo, teniendo en cuenta que en este trabajo nos centramos en el estudio del profesorado universitario del ámbito de Ciencias de la Salud, se hace necesario dirigir la mirada hacia el ámbito sanitario. Un gran porcentaje del profesorado del área de Ciencias de la Salud combina su labor docente e investigadora, con el trabajo asistencial (Ver punto 5.3.4.2). A este efecto observamos como en los resultados de la encuesta los médicos especialistas ocupan el primer lugar, los médicos de familia el tercer puesto; enfermería, veterinaria, fisioterapia y odontología, se ubican también entre las 40 profesiones con más prestigio. Es por esa razón, que podemos esperar que los docentes universitarios de Ciencias de la Salud cuenten con altos niveles de estima popular.
2. Categoría profesional: es el rango que posee el individuo dentro de una profesión a modo de reconocimiento oficial y que implica, necesariamente, una determinada gratificación económica o promoción. No es siempre proporcional al reconocimiento del grupo profesional. En el caso de los docentes universitarios existe un amplio abanico de figuras contractuales entre los que podemos encontrar: Catedrático de Universidad, Catedrático de Escuela Universitaria, Titular de Universidad, Titular de Escuela

Universitaria, Contratado Doctor, Ayudante Doctor, Interino de Sustitución, Asociado, Colaborador, Visitante, Emérito, Posdoctoral, Predoctoral, entre otras posibles figuras específicas de universidades públicas y privadas.

3. Reconocimiento profesional: es el status que manifiesta el docente dentro de la profesión a efectos de reconocimiento social y por parte del colectivo profesional. Se diferencia de la anterior porque no necesariamente implica un reconocimiento oficial, gratificación económica o promoción.
4. Interacción profesional: las interacciones profesionales se establecen también como uno de los elementos externos que ayudan a la construcción de la identidad profesional del docente universitario. Estas interacciones se identifican con las redes de relaciones que el sujeto establece con los compañeros, los alumnos, el personal de administración y servicios, los coordinadores de grupos de investigación, y todas las personas que se hallan dentro de la esfera laboral.

**Elementos Internos:** como indicábamos en líneas previas, los factores internos son representaciones subjetivas vinculadas con la organización cognitiva de las creencias, los valores, las ideas y los juicios, que realiza el docente en base a su experiencia social como profesor.

1. Vocación: entendida esta como la pertinencia entre nuestras inclinaciones e intereses y lo que hacemos, es decir, el grado en que hacemos lo que deseamos. Este elemento está realmente vinculado con la motivación intrínseca hacia la docencia y se posiciona como un elemento importante para implicarse en la labor profesional. Los individuos con vocación consideran que su trabajo contribuye a un bien mayor. Buscan, por tanto, una formación y educación del estudiantado de calidad, ya que de ello depende (en el caso de los docentes universitarios), la generación de profesionales y ciudadanos altamente cualificados, críticos, reflexivos, cultos, democráticos y solidarios.
2. Concepción de la profesión: son los principios que configuran una determinada línea de pensamiento en cuanto a cómo ser, pensar y hacer dentro de la profesión. En el ámbito de la enseñanza superior, estas

concepciones giran en torno a los elementos instruccionales y el proceso de enseñanza-aprendizaje, a compromisos éticos y morales, etc.

3. Saber: este elemento se vincula al conocimiento que tenemos sobre nuestra profesión y la forma de ponerlo en práctica. Estos saberes y conocimientos profesionales docentes son de diversa naturaleza y están en consonancia con las competencias que debe poseer un profesor universitario. Este elemento se tratará de forma específica en el siguiente punto de este capítulo (Ver punto 3.3).
4. Integración en la cultura profesional: este elemento se vincula con la medida en que los docentes se identifican con las prácticas de los compañeros de la profesión, y las formas de organización y funcionamiento a nivel institucional, departamental o grupal. Este punto también será tratado de forma específica a lo largo de este capítulo (Ver punto 3.4).
5. Autoconcepto y autoestima docente: Estos son dos conceptos diferentes, pero íntimamente relacionados. El autoconcepto es un constructo que designa lo que uno piensa de sí mismo, es decir, el conjunto de ideas y creencias que constituyen la imagen mental de lo que el individuo es como docente según su propia percepción. Lo que se identificaría con el “yo”. Por otra parte, la autoestima es la respuesta esencialmente emocional y valorativa ante la idea que tienen las personas de sí mismas (autoconcepto). Es decir, es la manera en la que un individuo se juzga, y por lo tanto se vincula con el grado de semejanza o diferencia que se perciba entre el autoconcepto (yo) y la imagen que se ha creado del “yo ideal”.

Para concluir, es necesario recordar que el concepto que el docente articula de sí y de su profesión es un asentamiento sobre el cual proyecta y entiende su desarrollo y su compromiso con la mejora educativa (Day y Gu, 2010). De este modo, se puede inferir de todo lo descrito en el presente epígrafe, que el conocimiento y los procesos de socialización profesional contribuyen a la construcción de una determinada identidad docente. A su vez, esta va a determinar las sendas de desarrollo profesional por las que opte el docente, en un trayecto de reciprocidad. Así, el desarrollo profesional también incide en la reconstrucción de la identidad docente, en el incremento del conocimiento profesional y en la transformación de los procesos de socialización (Ver Figura 5).



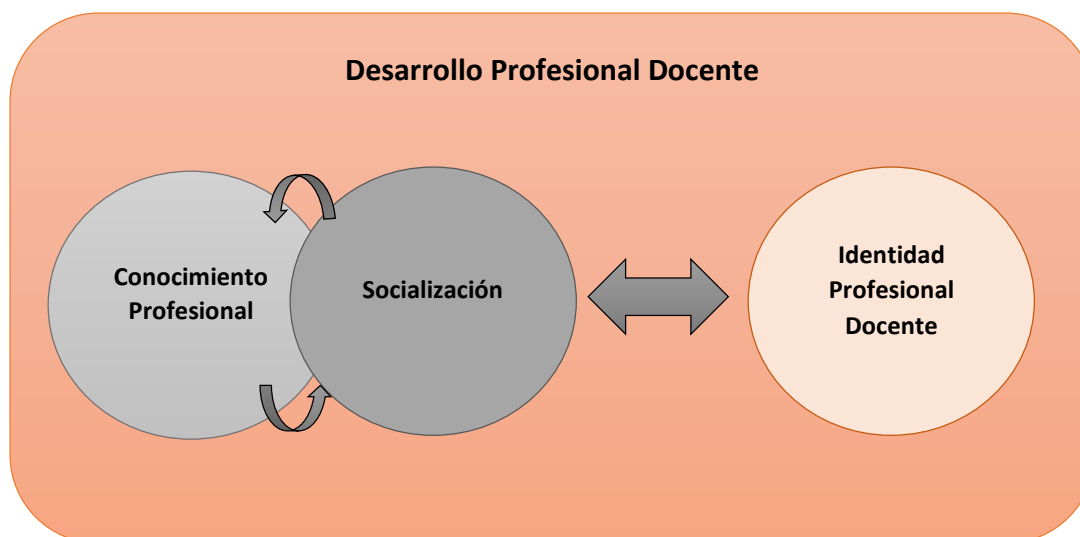


Figura 5: Relación entre Identidad Profesional Docente, Conocimiento Profesional Docente, Socialización Profesional Docente y Desarrollo Profesional Docente (Fuente: Elaboración Propia).

## 2.8 Desarrollo Profesional y Conocimiento Profesional Docente

Aprender a enseñar ha constituido una preocupación constante de los investigadores en educación desde tiempos inmemoriales. En este sentido Abell (2007) determina que el conocimiento profesional de los profesores puede considerarse como una de las características más importantes dentro de la enseñanza. Por otro lado, dado que el objeto principal de estudio de este capítulo es el desarrollo profesional docente, se hace imprescindible reflexionar sobre el conocimiento profesional docente, como factor e interdependiente del mismo. Como afirma Imbernón (2001), el conocimiento profesional se legitima o cuestiona mediante la formación permanente y el desarrollo profesional de los docentes.

En primer lugar, se hace necesario acotar cuáles son las esferas que conforman el conocimiento docente relativas a los saberes, competencias y habilidades necesarias para desempeñar la función de profesor en la universidad. Y, en segundo lugar, determinar cómo se produce el proceso de adquisición de esos saberes, y cuáles son las etapas de adquisición de conocimiento por las que transita el individuo desde que se inicia en el mundo de la docencia universitaria hasta el final de su carrera profesional.

Es una evidencia que la adquisición del conocimiento profesional docente deriva de un proceso de aprendizaje en el que confluyen multitud de factores. Sin embargo, los procesos de aprendizaje no se producen de la misma forma en todos los individuos, ni en las diferentes etapas vitales de un mismo individuo. En este caso, ubicando el desarrollo profesional en el

ejercicio de la profesión, queda patente que nos estamos refiriendo a un aprendizaje adulto, que dista en gran medida de los procesos de aprendizaje y formación en la etapa escolar, dadas las variables personales y contextuales que concurren.

En este sentido, son diversos los autores que han estudiado las características que definen y diferencian cada etapa vital, y específicamente las de la edad adulta. Podemos resaltar el Modelo Motivacional de Huberman (1974), cuya perspectiva obedece a las motivaciones, necesidades e intereses de los adultos. El Modelo Empírico de Levinson (1978), que diferencia entre eras y periodos que están determinadas por factores contextuales e individuales del ciclo vital. El Modelo Clínico de Erikson (1985) centrado en las características psicosociales y psicosexuales de cada etapa, y en las crisis que la caracterizan y que suponen momentos fundamentales en la vida del sujeto. Maslow (1975) siguiendo el modelo clínico, viene a coincidir con Erikson, aunque determina que son las necesidades -en lugar de crisis- las que caracterizan cada etapa y las transiciones entre ellas.

Monreal-Gimeno, Macarro, y Muñoz llevaron a cabo un estudio en el 2001 en el que analizaban las teorías y modelos antes descritos -entre otros- sobre las características de la etapa adulta y resaltando las particularidades de los procesos de aprendizaje en este periodo. Las conclusiones finales del estudio se resumen en lo siguiente: a) las capacidades de aprendizaje del adulto no menguan frente al joven, se producen cambios estructurales en las disposiciones mentales dada la experiencia acumulada, la comprensión y la seguridad en el aprendizaje; b) su disposición hacia el aprendizaje y su motivación están directamente vinculadas con sus necesidades personales y profesionales; y c) el adulto tiene una posición más conservadora frente a las nuevas exigencias del aprendizaje.

Por todo ello, las metodologías, los procesos y estrategias de aprendizaje son diferentes en esta etapa. Estas peculiaridades deben ser tenidas en cuenta en el estudio del aprendizaje y conocimiento profesional y en las etapas que constituyen los procesos de desarrollo profesional

### **2.8.1 Aproximación al Conocimiento Profesional Docente**

A finales de los años setenta, con la caída de la investigación positivista (asociada con la tradición conductista del aprendizaje) y el surgimiento del cognitivismo, se impulsaron nuevas vías de indagación como las que se aruparon en torno al rótulo del estudio del pensamiento del profesor y del conocimiento práctico (Bolívar, 2005, 2006a).

En este contexto, se presenta uno de los autores más relevantes en el estudio del aprendizaje y conocimiento docente como es Lee Shulman. En 1987, Shulman propuso un marco teórico sobre el conocimiento base que aquel individuo que se dedica a la docencia debía poseer. Este conocimiento base incluye siete categorías claramente definidas:

- ✓ El conocimiento del contenido
- ✓ El conocimiento pedagógico general
- ✓ El conocimiento curricular
- ✓ El conocimiento pedagógico del contenido
- ✓ El conocimiento de los aprendices y sus características
- ✓ El conocimiento de los contextos educativos
- ✓ El conocimiento de los fines educativos.

Con esta propuesta, Shulman también consiguió reivindicar el profesionalismo docente, la enseñanza como una profesión, en que los docentes tuvieran, como tales profesionales, un conjunto de conocimientos diversos, explícitos, específicos y necesarios para poder dedicarse a la enseñanza.

Una de las áreas que más destaca y que revolucionó en aquel momento el panorama educativo y de investigación fue el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK, por sus siglas en inglés). De acuerdo con Shulman (1986, 1987) el Conocimiento Pedagógico del Contenido, como categoría de conocimiento, incluye los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido. Esta categoría de conocimiento le permite al profesor tener la destreza de combinar sus conocimientos acerca de una materia y las distintas estrategias de enseñanza que posee, de manera que pueda suscitar la adquisición de los aprendizajes de esa materia por parte de sus estudiantes.

Así, hace referencia a las representaciones de esos contenidos: “analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (Shulman, 1986, p. 9). De este modo, se cede real importancia a la forma de entender y definir el contenido, a las formas pedagógicas y a la relación entre ambas. Por lo tanto, la habilidad de enseñar e iluminar sobre un contenido específico descansa, entre otras cuestiones, en “el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplinar, pero, además, en la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento” (Shulman, 1999, p. 11).

Fernández-March (2003), en la misma corriente de Shulman y centrándose específicamente en el ámbito universitario, puso de manifiesto que la actividad docente no se sostiene en un

mero equipamiento científico del contenido por parte del profesorado. Es fundamental que, además de ser buenos investigadores o buenos gestores, sean buenos formadores; que posean las habilidades necesarias para estimular el aprendizaje, desarrollo, y madurez de sus discentes.

De este modo, el incremento del dominio del profesor universitario de estrategias, metodologías y procesos psicopedagógicos, completa y complementa el tradicional conocimiento de su ámbito de científico específico, preparándolo deseablemente para la formación de nuevos profesionales (Mas, 2011).

Vezub define el conocimiento docente, centrándose en las actitudes y procesos como condiciones sine qua non, sin las cuales éste no puede ser adquirido.

El conocimiento que los docentes necesitan para transformar y mejorar su enseñanza se genera cuando éstos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación, reflexión y oportunidad de desarrollo profesional, al mismo tiempo que se nutren de los aportes de expertos, asesores e investigadores, para cuestionar sus presunciones, generar interrogantes y conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad contemporánea y con las necesidades de los alumnos. (2009, p.19)

Por su parte, Escudero (2006), entiende que la competencia docente es:

El conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad para garantizar una buena educación a todos. (p. 34)

Han sido numerosos los autores e investigadores que han hecho estudios sobre los saberes docentes, el conocimiento profesional de los profesores, o los que han elaborado marcos de competencias para definir el perfil del buen docente. Ejemplos de ello a nivel nacional podrían ser: Ávalos (2011), Ayala (2008), Bonafé (1999), Cabero y Llorente (2005), Cano (2005), Eraut (2006), Pérez (2005), Perrenoud (2004), Tejada (2009), Zabalza (2007), entre otros.

Podríamos destacar la propuesta de Mas (2011) que ofrece una tipología de competencias que debe poseer un profesor universitario, en la que diferencia, competencias relacionadas con la función docente y competencias relacionadas con la función investigadora. Centrándonos en

la esfera docente -ya que es el tema que nos ocupa en este trabajo- se enumeran seis competencias y sus correspondientes 34 unidades competenciales (Véase Figura 6).

#### Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales

- Caracterizar el grupo de aprendizaje
- Diagnosticar las necesidades
- Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional
- Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.
- Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto
- Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia
- Elaborar unidades didácticas de contenido
- Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios

#### Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal

- Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos
- Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos
- Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación
- Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno
- Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución
- Gestionar entornos virtuales de aprendizaje

#### Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía

- Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje
- Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos
- Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales
- Utilizar técnicas de tutorización virtual

#### Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje

- Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido
- Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos
- Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente
- Tomar decisiones basándose en la información obtenida
- Implicarse en los procesos de coevaluación
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación

#### Contribuir activamente a la mejora de la docencia

- Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales
- Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.
- Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje
- Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente
- Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia

#### Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)

- Participar en grupos de trabajo
- Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia
- Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento
- Participar en la programación de acciones, módulos... formativos
- Promover la organización y participar desarrollo de jornada académicas, debates, mesas redondas...
- Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes

Figura 6: Las 6 competencias de la función docente y sus 34 unidades competenciales (Mas, 2011).

Sin embargo, tanto el catálogo de tareas o competencias docentes propuestos en el modelo de Mas (2011) como en los anteriormente citados (Ver Ávalos, 2011; Zabalza 2003, 2007), apenas se puntualiza o se describe el papel que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en el conocimiento docente. Mas (2011) solo hace referencia en dos de las 34 unidades competenciales al uso de las tecnologías digitales; Zabalza (2007) hace referencia al manejo didáctico de las tecnologías en una de las diez competencias descritas.

Teniendo en cuenta el cambio paradigmático propiciado por la incursión de las TIC en nuestra sociedad, se establece el perfil competencial del profesorado como referente para la transición hacia el camino de la calidad y la excelencia profesional, y esto comporta repensar desde nuevas perspectivas el conocimiento docente.

En esta línea, nos parece imprescindible hacer referencia al estudio del marco para la integración de tecnología a través de propuestas curriculares formulado por Mishra y Koheler (2006) y Harris et al. (2009). Quizás de todos los trabajos sobre competencia docente, el más conocido y que mayor impacto ha tenido ha sido el de Mishra y Koheler (2006), Koehler y Mishra (2009), y Harris et al. (2009), denominado Conocimiento Tecnológico-Pedagógico del Contenido TPACK (Technological, Pedagogical and Content Knowledge), que elaboraron basándose y ampliando el modelo y la idea del conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1987). Este modelo trata de identificar las relaciones existentes entre la tecnología, la pedagogía y los contenidos de enseñanza, con el propósito de integrar todas las esferas trascendentales del conocimiento profesional docente. Como bien dice Cabero (2007) “la solución de los problemas educativos, no va a venir por la aplicación de la tecnología, sino de la pedagogía” (p.6), por eso se hace imprescindible un marco de cohesión que provea de significado a esos interespacios intermedios entre conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico.

El Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido, TPACK por sus siglas en inglés, pretende abordar algunas de las cualidades esenciales del conocimiento docente para integrar la tecnología en su enseñanza, prestando atención a la idiosincrasia compleja y diversa de los conocimientos de los docentes. La estructura del TPACK, tal y como se muestra en la Figura 7, muestra la interrelación entre los tres componentes primarios del conocimiento del profesorado: Contenido (CK); Pedagogía (PK), y Tecnología (TK).

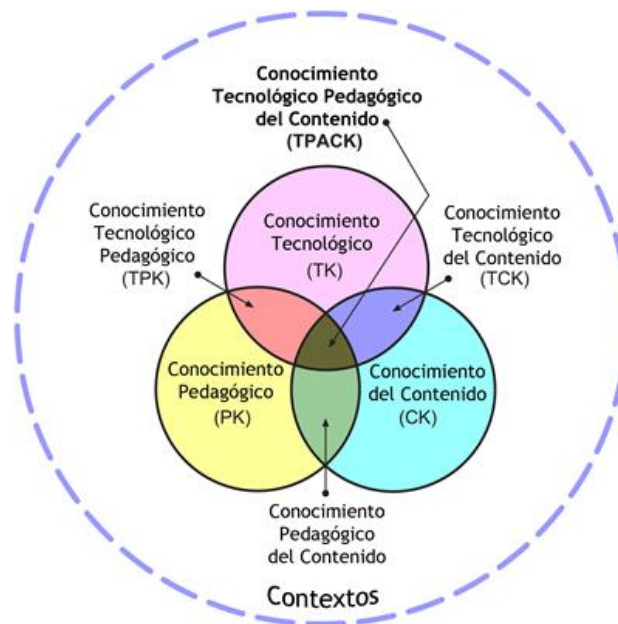


Figura 7: Componentes del marco conceptual del TPACK (Modelo tomado de Mishra y Koheler, 2006, p.5).

Tres son los conocimientos principales que integra el modelo TPACK:

- ✓ Conocimiento del contenido (CK): hace referencia al conocimiento sobre lo que se enseña o aprende. Se entiende que el docente debe conocer y comprender teorías, conceptos y procedimientos de su campo determinado y que se vincula con las asignaturas que va a enseñar.
- ✓ Conocimiento Pedagógico (PK): es relativo a los conocimientos acerca de los procesos, prácticas, métodos de enseñanza-aprendizaje, valores y objetivos educativos. Este saber implica que el profesorado posea conocimientos sobre teorías de aprendizaje sociales, cognitivas, motivacionales; y, además, las habilidades necesarias para trasladar esas teorías a la realidad práctica de su aula en la promoción de actividades, en la gestión de las sesiones, en la evaluación, etc.
- ✓ Conocimiento Tecnológico (TK): Se trata de habilidades para el uso de las tecnologías. Además de la capacidad de aprender y adaptarse a los cambios que acaezcan en relación a las mismas.

Del acoplamiento y combinación de estas tres áreas primarias, emergen otras tres secundarias:

- ✓ Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): esta área se concibe similar a la idea del conocimiento pedagógico del contenido que planteaba Shulman (1987), y que

hemos explicado en líneas previas. De forma sucinta podríamos decir que incluye los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido

- ✓ **Conocimiento Pedagógico Tecnológico: (TPK):** es relativo al conocimiento de las funciones y componentes de las tecnologías para ser aplicadas en el ámbito educativo. Lo que supondría la comprensión de las posibilidades y limitaciones de las TIC en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje cuando ciertas tecnologías están siendo utilizadas. Villagrà (2012) afirma que este conocimiento es especialmente significativo, ya que, muchas de las tecnologías existentes que son manejadas en los diferentes centros e instituciones educativas, no han sido diseñadas específicamente con esos propósitos, sino con otros cercanos al entretenimiento o la comunicación (p.e. las Redes Sociales, los Blogs, etc.)
- ✓ **Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK):** incluye entender el funcionamiento de aquellas tecnologías que son adecuadas a la disciplina que imparte el docente. Así, los docentes deben dominar su materia y las diferentes formas en que la tecnología supone nuevas posibilidades para reconstruirla, cambiarla o representarla.

Finalmente, si combinamos los tres conocimientos básicos (pedagógico, tecnológico y del contenido), además de los tres conocimientos que se generan de éstos (pedagógico del contenido, tecnológico del contenido y tecnológico pedagógico), emerge el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido.

- ✓ **Conocimiento Tecnológico-Pedagógico del Contenido (TPACK):** hace referencia al conocimiento sobre la utilización de las TIC para apoyar estrategias y métodos pedagógicos en relación a la enseñanza de una disciplina. Incluye todas las habilidades y saberes descritos en las áreas previas y la interrelación entre ellas: La inclusión de las tecnologías de forma óptima en la aplicación de las estrategias pedagógicas o metodologías en la enseñanza; La apreciación de los contenidos propios de la disciplina desde una perspectiva digital, incluyendo el análisis de las posibilidades que ofrece la tecnología en el campo de estudio de la materia a impartir e integrando una metodología didáctica adecuada; conocer cuál es la razón de que ciertos conceptos sean más fáciles o más complicados de comprender por parte de los estudiantes, y analizar las oportunidades que ofrece la tecnología como vía para abordar esos desafíos; y además, el estudio de las ideas y los conocimientos previos del alumnado, así como el análisis



sobre cómo las tecnologías pueden facilitar un aprendizaje eficaz basado en esas ideas previas.

Hoy en día, se exige al colectivo docente que adquiera un conjunto de competencias diferentes que le permitan desarrollar métodos innovadores y de calidad, para hacer una integración real y eficaz de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ampliando las oportunidades de mejora de los entornos de aprendizaje, profundizando en los conocimientos existentes o en la creación de éstos (Villagrà, 2012), y mejorando las formas en que estos son adquiridos.

Por otro lado, la adquisición de estas competencias no se produce de igual forma en todos los individuos, y las etapas personales y profesionales, en las que estos se ubican, juegan un papel importante. Es por esa razón que, en el siguiente epígrafe, nos proponemos analizar cuáles son las diferentes etapas de aprendizaje profesional docente y cuáles son las peculiaridades de cada una de ellas, lo que nos ayudará a comprender cómo se debe entender y diseñar el desarrollo profesional de los profesores universitarios.

### **2.8.2 Etapas del Desarrollo del Conocimiento Profesional**

Como bien explica Tardif (2004), los saberes del docente son múltiples, pero, además, temporales. Ese carácter temporal deviene porque el conocimiento profesional docente es adquirido mediante procesos de aprendizaje y socialización, que tienen lugar a lo largo de la historia vital y de la carrera profesional.

Por su parte, Caballero (2013) lleva a cabo un trabajo en el que describe pormenorizadamente cuatro fases constitutivas y temporales de la formación del profesorado universitario. En primer lugar, se encuentra la fase pre-formativa, que engloba el conjunto de experiencias escolares previas que influyen en el desarrollo de una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. La segunda fase se ubica en la formación inicial, que es aquella que tiene lugar en una institución específicamente orientada a la formación de profesorado. La tercera fase, de inducción o de iniciación del principiante, abarca las primeras experiencias dentro de la profesión. Y, finalmente, la fase de desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida, comprende todas aquellas actividades en las que el profesorado se implica con el fin de mejorar y perfeccionar su actuación profesional.

### 1. La fase pre-formativa

Incluye todos aquellos conocimientos previos sobre aprendizaje, sobre la enseñanza o sobre la actuación del profesorado, que derivan normalmente de la propia experiencia académica previa. Estas ideas irán configurando la identidad profesional del individuo.

### 2. La fase de formación inicial

Esta fase, en el caso del docente universitario, tiene peculiaridades que deben ser tenidas en cuenta. Para el profesorado universitario la fase de formación inicial es inexistente (Mayor-Ruíz, 2003). Habitualmente el profesor novel únicamente dispone de formación en su área de conocimiento específica, un esquema de docencia basado en sus experiencias previas como alumno y un esquema mental del contexto institucional, a partir de su perspectiva discente. Entendiéndose carente de cualquier formación psicopedagógica para la impartición de los contenidos o de las dinámicas institucionales (Gros y Romana, 2004).

En esta línea, Mas posee una visión crítica al respecto cuando describe lo paradójico que es el hecho de que:

La formación pedagógica demandada legalmente para desarrollar la función docente sea inversamente proporcional a la etapa educativa donde se imparte dicha docencia. Así, al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación psicopedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa. (2011, p. 204)

Esta situación, entre otras, constata que la institución universitaria cede una mayor importancia al ámbito de la investigación, ya que, la formación básica demandada para poder desarrollar investigaciones y promocionar profesionalmente, es el Doctorado (máximo nivel académico), dejando en un nivel inferior la docencia, al no requerir ningún tipo de formación previa sobre competencias psicopedagógicas o didácticas específicas. Nos hallamos, por tanto, ante un sistema formativo que desde sus inicios enaltece la actividad investigadora frente a la docencia, la cual se ampara en la suerte, en la habilidad del principiante, y en estrategias basadas en el ensayo-error (Zabalza, 2009).

En el mejor de los casos, algunos futuros docentes universitarios son beneficiarios de becas de formación que conceden las diferentes administraciones, como ocurre en el caso de las becas de Formación de Profesorado Universitario (FPU) o las becas de Formación de Personal Investigador (FPI). Estas becas se otorgan a través de concursos a nivel nacional (concedidas por el Ministerio de Educación) y, además, se caracterizan por ser altamente competitivas. Con estas becas se fomenta el desarrollo del contratado pre-doctoral en tareas de investigación y también está permitida la dedicación de sesenta horas anuales a la docencia universitaria de sesiones interactivas. Sin embargo, no existe ningún tipo de formación pedagógica obligatoria, ni de tutorización, más allá del voluntarismo del profesor-coordinador de la asignatura que se le asigne.

Gros y Romaña (2004) y Mas (2011) explican que el profesor novel, al inicio de su docencia, le cede una importancia mayor al contenido que transmite, que a la forma de transmitirlo.

### 3. Fase de inducción

La fase de inducción a la profesión docente universitaria comprende los primeros años de ejercicio de la docencia y es una etapa clave en la configuración de la identidad profesional. Es un periodo que implica resistencia y tenacidad, pues existe una descompensación entre las demandas de la profesión (docencia e investigación) y las competencias desarrolladas para su desempeño. Durante esta fase, el profesorado principiante afronta sentimientos de inseguridad y temor que debe aminorar con el apoyo de la institución y del departamento. Así, aunque, como ya se ha dicho, previamente no existe un requerimiento oficial de formación de carácter psicopedagógico, hoy en día las instituciones universitarias ofertan programas de formación en formato curso con el fin de facilitarle a este tipo de profesorado herramientas y técnicas de apoyo a la docencia. En algunas universidades se han instaurado ofertas formativas más innovadoras específicas para profesorado novel: los módulos que se imparten van enfocados a la planificación, metodología, evaluación y tutoría universitaria, y el fin último es que el profesor novel sea capaz de elaborar un proyecto docente (Caballero, 2013).

Así mismo, otra iniciativa que se ha extendido a lo largo del tiempo es la que se basa en la figura del profesor experto como mentor del profesor principiante. Sería un profesional con experiencia y que cuenta con una trayectoria profesional reconocida, por tanto, puede asumir un papel de orientador hasta que se consolide su identidad como profesional (Sánchez y Mayor, 2006). Así, como indica Mas (2011), un ejemplo de las acciones que se podrían llevar a cabo en esta línea de orientación con el profesor principiante son las siguientes:

- Actividades de contextualización y familiarización con la cultura profesional del centro, con los procesos burocráticos e institucionales, etc.
- Apoyo en el diseño de asignaturas, en la preparación de materiales, en la planificación de las sesiones, etc.
- Acompañar al profesor experimentado en el aula y luego reflexionar sobre lo que allí ha acontecido.
- Sustituir ocasionalmente al profesor titular de la asignatura, impartir los créditos prácticos asignados al área, etc.

#### 4. Fase de desarrollo profesional

Según Caballero (2013) el desarrollo profesional se inicia después de la incursión de los docentes en su profesión y es entendida como una de las fases de su aprendizaje profesional. Desde la perspectiva de la sinonimia, esta autora identifica el desarrollo profesional con la formación permanente dirigida a profesores no principiantes y que poseen cierto grado de experiencia docente. Esta etapa se centrará en la participación en proyectos de innovación e investigación y se persigue dar respuestas a las necesidades que se presenten a nivel macro (institucional) y a nivel micro (individual). Se hace necesario fomentar desde los centros el compromiso y la implicación en este tipo de iniciativas, así como sensibilizar y corresponsabilizar al profesorado en la importancia de esa formación (Imbernón y Guerrero, 2018).

Desde la perspectiva del conocimiento científico, el desarrollo profesional se hace necesario por el rápido avance de la ciencia en todos los ámbitos de conocimiento. Desde una perspectiva pedagógica se presume imprescindible la renovación y actualización en cuestiones ligadas con la didáctica y al ejercicio de la docencia. Y como apoya Zabalza (2009), esto forma parte del compromiso ético que deben tener los profesores para con sus alumnos y consigo mismos. Por último, no podemos obviar que la tecnología y, concretamente, su constante evolución, hace ineludible el desarrollo profesional docente y la formación permanente. Esta última cuestión ha sido explicada más pormenorizadamente en el epígrafe anterior sobre las competencias profesionales del docente universitario.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente planteado, parece que las etapas de la vida profesional o del desarrollo profesional del docente constituyen un ámbito de reflexión a la

hora de diseñar propuestas y planes de formación que atiendan a las características diferenciales de estos. No obstante, es importante comprender la difícil tarea que esto supone, porque los modelos de desarrollo profesional que establecen determinadas etapas de corte lineal han de contemplar el contexto y culturas históricas en las que se sitúa el trabajo, así como las fases de desarrollo emocional y cognitivo del individuo- que no siempre se relacionan con la edad ni con el ciclo en la carrera- (Day, 2005). También, como dice Huberman (1995), es necesario asumir que no todos los profesores tienen la misma “secuencia en su historia de vida” por lo tanto el desarrollo profesional será un proceso repleto de estabilizaciones, discontinuidades, regresiones, puntos muertos, etc. Aceptando, de este modo, que las fases de la vida profesional de los docentes no son estáticas, sino, dinámicas por naturaleza.

En este epígrafe hemos atendido a una de los elementos (el conocimiento profesional y la formación del profesorado) que ayudan a la configuración de la identidad profesional, así como, a la promoción del desarrollo profesional del docente universitario. En el siguiente apartado daremos paso a la conceptualización de la socialización docente y profundizaremos en la relación que alberga con el aprendizaje, la identidad docente y el desarrollo profesional. Además, también expondremos las diferentes etapas del proceso de socialización del profesorado y sus peculiaridades.

## **2.9 Desarrollo Profesional y Socialización Docente**

Como hemos explicado en los apartados previos, los saberes profesionales del docente son plurales, temporales, heterogéneos, personalizados y, además, situados (Tardif, 2004). Esta última característica es la que nos da pie a centrarnos en los procesos de socialización del docente. Se entiende que la socialización es el proceso mediante el cual un individuo adquiere los saberes y las habilidades sociales necesarias para ocupar un rol en la organización (Van Maanen y Schein, 1979). Los conocimientos del docente son construidos y puestos en práctica en un lugar y momentos concretos, por eso entender el contexto en los que se conforman tales saberes es de gran trascendencia. Es obvio que el aprendizaje docente no puede ser ajeno a las influencias y mecanismos de socialización que afectan a los sujetos que están aprendiendo a enseñar (González-Sanmamed, 1995). En esta línea, la autora afirma que los procesos de formación del profesorado no pueden ser entendidos desde una perspectiva descontextualizada y estrecha.

Ya en 1986, Crow, determina que la preparación de un profesor debe ser entendida como un proceso de socialización, en el que además de adquirir conocimientos específicos de su área, también se desarrollen valores, actitudes, normas, modelos de comportamiento y costumbres y rutinas del oficio.

Zeichner (1985) puntualiza que existen varias perspectivas desde las cuales entender y estudiar la socialización del profesor. Él lo presenta como un proceso dialéctico que supone una interacción continua entre los individuos y las instituciones en las que son socializados. Rechazando así perspectivas de corte funcionalistas que entienden al profesor como sujeto pasivo en el proceso de socialización. En la misma línea de Zeichner, pero cuarenta años después, Kennedy (2005) afirma que la función de los procesos de socialización en el aprendizaje profesional docente es esencial y se centra en la identificación de reglas y pautas profesionales, y en la construcción de una identidad profesional. Sin embargo, el objetivo de la socialización en las políticas de aprendizaje profesional del profesorado puede promover identidades positivas y activistas, así como usarse como una estrategia de control que juegue en su contra.

### **2.9.1 Socialización en el profesorado universitario**

Como decíamos en líneas previas, la socialización consiste en una experiencia de adaptación, un proceso que prepara al profesorado para el desarrollo de las tareas reales en el contexto inmediato de su ámbito profesional. En el caso de los docentes universitarios el ingreso en un departamento universitario implica examinar e integrarse en un sistema complejo de símbolos y representaciones compartidas, en muchos casos tácitas, relativos a la docencia, pero también a una cultura institucional específica de gestión e investigación, con sus ritos, tradiciones y formas de proceder (Jarauta, Borrasca y Bozu, 2013). No se puede considerar la formación permanente del profesorado sin prestar atención a las relaciones que mantiene la institución con el contexto social, político, cultural, científico y tecnológico, pues estos implican determinadas tradiciones, culturas y regularidades que perpetúan las diferentes vías de cambio y mejora (Muñoz, 1999). Para Mónica Feixas (2002) el proceso de socialización profesional incluye tres elementos clave: a) la adquisición de la cultura de la institución docente b) el “aprender a enseñar”, y c) la interiorización de la realidad del contexto educativo. Así mismo, esta autora informa de que, por lo general, el profesorado universitario no presenta un enfoque de mediador del aprendizaje, por el contrario, adopta un estilo centrado en la transmisión de información. Lo que supone, en consecuencia, que el desarrollo profesional del

docente es influido determinantemente por las dinámicas de socialización en una institución en la que no se potencia realmente la reflexión sobre la docencia (Feixas, 2002).

Según Imbernón (2011) la socialización constituye uno de los propósitos de la formación docente y se ubica específicamente en las primeras etapas de formación. Así, las posteriores etapas de aprendizaje se relacionan con la formación permanente, cuyo objetivo principal es paliar las necesidades que se presentan.

Desde hace tiempo, no se duda que cualquier profesional se ha de formar a lo largo de su vida. Y, esa formación, se realiza, en un primer momento, para profesionalizarse, para establecer las competencias de la socialización profesional, y, en un segundo momento, para encontrar soluciones a las situaciones problemáticas en el ámbito de trabajo que desarrolla. Quizá la falta de formación endémica, tanto del primer momento, la socialización, como del segundo, la permanente, en las funciones docentes del profesorado universitario, obedezca a que se duda o a que existe una indeterminación sobre cuál debería ser su socialización profesional y, sobre todo, su trabajo profesional específico docente. (p.288)

Imbernón en este fragmento destaca como principal problemática en este proceso la falta de formación y la falta de acuerdos sobre los procesos de socialización del docente universitario. Lo que parece cierto es que la profesión del docente universitario posee unas peculiaridades, tanto en lo tocante al conocimiento profesional, como en los procesos de adquisición de estos conocimientos y saberes, que lo diferencian sustancialmente de las otras etapas educativas. Algunos autores como Bozu (2010) o Imbernón (2011) hacen una aportación en este sentido, afirmando que sería deseable que todo docente universitario, para acceder a la profesión poseyera una formación inicial en docencia, lo que le proporcionaría nociones e ideas básicas propias de la socialización profesional en su ámbito específico, lo que, a su vez, establecería las bases para reflexiones futuras sobre la enseñanza.

La propuesta de Imbernón, aunque deseable, actualmente y hasta donde nosotros conocemos, está lejos de ser real. Se intuye, por tanto, que el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización que es inconsciente e irracional. Así, según García-Galindo (1995), ese proceso descansa en los siguientes elementos: a) La experiencia que el profesor ha tenido como alumno; b) El modelo presentado por sus profesores; c) la presión que

ejerce el sistema o la organización institucional (p.e. el departamento) y; d) Las expectativas de los alumnos en el ejercicio profesional.

### 2.9.2 Etapas del Proceso de Socialización

En su clásica obra *Schoolteacher*, Lortie (1975) afirma que la socialización profesional es un proceso que abarca toda la carrera profesional del individuo, y que se inicia antes de empezar la formación formal. Así, nos proponemos a continuación determinar y explicar cuáles son las diferentes etapas que transita un docente en su proceso de socialización.

González-Sanmamed (1995) diferencia tres etapas clave en este proceso, basándose en las investigaciones más destacadas sobre el estudio de la socialización (p.e. Lacey, 1977; Lortie, 1975; Zeichner y Gore, 1990; etc.):

❖ **1ª Influencias previas a la formación:** se hace referencia a las etapas previas a la formación propia de la profesión, prestando atención a las experiencias desde los primeros años de vida. Fruto de las relaciones con el ambiente familiar, el académico y el socio-cultural, el sujeto va adquiriendo creencias y concepciones sobre el mundo, y en concreto sobre la enseñanza. En esta línea se presentan los trabajos de Lortie, que ya en 1975, prestó gran atención a las influencias previas a la educación formal. Este autor considera que la experiencia escolar y el aprendizaje vicario derivado de la interacción con los diferentes profesores, ha creado en el futuro profesor una impronta sobre los modelos de enseñanza, la cultura de aprendizaje y las subculturas del aula, que será activada cuando comience su práctica profesional. Esta idea deriva de que este aprendizaje tácito derivado de la biografía escolar, transcurre durante muchos años y horas en los que el sujeto está en constante contacto con el entorno escolar, con los docentes, con la cultura del centro, etc. En cualquier caso, esos modelos pueden suponer un intento de imitación o de rechazo por parte del nuevo profesor.

❖ **2ª Influencias en la formación inicial:** en esta fase del proceso de socialización tienen un papel especial los componentes de los programas formativos, la institución formadora y las condiciones ecológicas en las que acontece dicha formación. Gimeno-Sacristán (1992) afirma que la fase de formación inicial hace referencia a un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden consolidar o reestructurar los modelos de comportamiento adquiridos como alumno (Gimeno-Sacristán, 1992).



Algunos elementos de la institución formadora que se deben de tener en cuenta son su dimensión, su financiación, su localización, su carácter intelectual, social y político. En este punto, no podemos olvidar que, en la mayoría de los casos de los docentes universitarios, esta fase de socialización cumple una función parcial, puesto que no existe ninguna formación formal (grado, master) en la actualidad cuyo objetivo sea la profesionalización del docente universitario. Flores y Day (2006) especifican que uno de los elementos más determinantes en el proceso de socialización y de conformación de la identidad del docente es la capacitación previa al ejercicio, lo que se podría identificar con alguno de los Grados vinculados al ámbito de la Educación. Sin embargo, desde una perspectiva psicopedagógica de la formación y el aprendizaje del docente universitario de ámbitos no educativos esta fase no sería más que una continuación de la anterior.

❖ **3ª Influencias del trabajo:** la socialización, al igual que la formación, no culmina con el periodo formativo de la carrera académica. Y en el caso de los docentes universitarios, si cabe, en menor medida. Esta etapa se inicia en la toma de contacto del profesor con la institución y se alarga durante toda la carrera profesional. Según diversos autores es durante el periodo de inserción o inducción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad (p.e. Lortie, 1975). En estos primeros años, los profesores neófitos asimilan e interiorizan las normas, valores, costumbres, etc., que identifican y constituyen la cultura escolar propia del centro al que han llegado. Las influencias en esta etapa se producen a nivel interactivo con el alumnado en el ambiente de la clase; también a nivel institucional, derivado de la interacción con los colegas y las personas que forman parte de la institución y de la influencia de la cultura institucional; y, además, también se determina por las influencias a nivel cultural y de la sociedad en general, y del sistema educativo y legislativo, en concreto.

Por otro lado, Marín (2005) describe determinadas etapas del proceso de socialización del docente universitario, apoyándose también en el trabajo de Zeicher y Gore (1990). Esta autora establece tres periodos concretos que describiremos a continuación:

**1ª Socialización primaria:** Según Marín (2005) esta etapa engloba los años de carrera universitaria, es decir, la experiencia del futuro profesor como alumno en la universidad. Esta fase se caracteriza porque el estudiante y futuro profesor configura una determinada perspectiva del contexto universitario, condicionada por su identidad, sus experiencias previas

y sus expectativas y perspectivas. Esta primera etapa se identifica con las influencias ejercidas por las experiencias de la vida académica del individuo, cediéndole especial relevancia al período de la carrera universitaria.

**2ª Socialización Secundaria:** Se vincula esta etapa con la inducción del profesor novel en la institución educativa, coincidiendo también con una de las etapas formativas descritas en el epígrafe anterior. Se caracteriza, entre otras cosas, por la inestabilidad laboral, que puede provocar en el nuevo profesor cambios de actitudes y habilidades. Según la autora es aquí donde empieza la verdadera socialización profesional, cuando la actuación del rol docente se lleva a cabo en un contexto real. Según Bozu (2009) esta etapa se identifica con la transición de alumno a profesor. En este sentido, Feixas (2002), añade que pocas experiencias impactan tanto como el primer año de docencia universitaria. Mayor-Ruiz (2009) opina que en esta primera fase los nuevos profesores universitarios se adentran en la cultura profesional de cada institución.

**3ª Socialización Terciaria:** Se refiere al periodo posterior a la inducción profesional. Implica el progreso y desarrollo del docente universitario, tanto con su alumnado, como con el resto de la comunidad educativa y social. Según la autora, en este período la comunidad universitaria tiene un papel importante, ya que su nivel de presión hacia el profesor puede provocarle algunas reacciones negativas como el estrés.

Después del análisis pormenorizado de las teorías y estudios sobre socialización docente, podemos extraer algunas ideas clave:

- ❖ La vida escolar de los docentes influye en su socialización. En el caso de los profesores universitarios quizás el acento está en la etapa de la carrera universitaria. En primer lugar, porque es la etapa inmediatamente previa a su inducción profesional y, en segundo lugar, porque los modelos a imitar o rechazar los extraerán, con más seguridad, de la etapa de referencia donde desempeñarán su actividad profesional.

- ❖ La etapa más influyente es la de inducción profesional, donde están en contacto directo con la realidad y contexto de la institución. Se produce “el choque con la realidad” (Veenman, 1984). El contacto con el alumnado es lo que convierte a un profesor en lo que es. Ese es el momento en que desarrollan determinadas habilidades y actitudes, en función a las demandas del día a día.

❖ La socialización es un proceso que se alarga durante todo el ejercicio profesional. Sin embargo, se han encontrado pocas investigaciones que pongan el acento en la etapa siguiente a los primeros años de ejercicio. Muchos autores entienden que esta etapa ya forma parte del desarrollo profesional y su formación permanente.

❖ En el proceso de socialización juegan un papel clave las experiencias previas del individuo, las personas, la formación y la cultura institucional de la universidad. Lo que influirá determinadamente en su identidad profesional.





## CAPÍTULO IV



Ecologías de Aprendizaje: Nuevas  
Perspectivas para Aprender en la Era  
Digital



## CAPÍTULO IV

### **Ecologías de Aprendizaje: Nuevas Perspectivas para Aprender en la Era Digital**

El aprendizaje, la enseñanza y la educación juegan un papel trascendental en el desarrollo de la sociedad, siendo uno de los motores de su desarrollo. Es por ello que la docencia y los procesos de aprendizaje deben adaptarse permanentemente a las características de los individuos que en cada momento la componen (García, Portillo, Romo y Benito, 2007).

Por otro lado, nuestra sociedad ha sufrido una revolución tecnológica y digital, creando así un nuevo entorno en red, que se caracteriza por la conectividad, interacción y retroalimentación entre sus nodos. Se ha constituido así el nuevo entorno emergente de la Sociedad Global en Red (Royo, 2009).

Es, por tanto, que en este contexto se combinan ambos planos: el educativo y el tecnológico. Marc Prensky (2001) es conocido por ser quien acuñó los términos nativos digitales e inmigrantes digitales, en su artículo *Digital Natives, Digital Immigrants*. Las nuevas generaciones se caracterizan principalmente por su interés y cohesión con las TIC, ya que, con éstas satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, también, de formación. Según García et al. (2007) los nativos digitales tienen una destreza innata para manejarse en el ambiente digital. Las herramientas tecnológicas son centrales en su día a día, y dependen de ellas para todo tipo de labores cotidianas como relacionarse, comprar, informarse, divertirse o formarse. Los inmigrantes digitales son aquellas personas que han hecho un acercamiento al nuevo entorno real altamente tecnificado, pero no han crecido en ese él, por lo que precisan de procesos de transición para integrarse óptimamente en esta nueva realidad.

Esta nueva forma de vivir, de relacionarse y de aprender que caracteriza a la generación de los nativos digitales, se identifica con la absorción rápida de información multimedia (audios, imágenes y videos); extracción de información simultáneamente de múltiples fuentes; continua y permanente comunicación gracias a una conexión ininterrumpida; y, también, creación de contenidos digitales propios (García et al., 2007).

Se han generado, por tanto, nuevas formas de pensar y de proceder, y el sistema educativo no es ajeno a este hecho. Es una necesidad imperante la que recae en el desafío de reducir la brecha digital entre docentes y discentes, para asegurarnos de que todos los agentes implicados estén caminando por la senda de la excelencia. Este reto no solo recae en el aprendizaje del manejo de herramientas digitales por parte del profesorado. Es un cambio sustancialmente más profundo, que, en una primera instancia, ha de dirigirse a las raíces de los pensamientos, perspectivas y paradigmas desde los cuales se concibe la educación. Seguidamente, se darán fases de reconstrucción de modelos desde los cuales guiar la práctica docente. Este proceso, como no puede ser de otra forma, está intensamente vinculado al desarrollo profesional y la formación continua del profesorado, ya que se presenta como única vía para hacer frente a los nuevos retos presentados por la Era Digital.

### **3.1 Cambio de Paradigma en Educación**

Como afirmábamos en párrafos anteriores, ante estos fenómenos de cambio es necesario emprender acciones desde los diferentes ámbitos de la realidad social, incluyendo y resaltando el educativo, para superar los retos que se plantean a las personas y a las organizaciones. La educación está siendo desafiada para responder a las demandas que exige la evolución de la sociedad (Maina y García, 2016).

Ahora nos encontramos en un entorno global, en red, algo sustancial ha cambiado y sigue cambiando en todo lo concerniente a la Gestión del Conocimiento y al Aprendizaje. Para dicho entorno en red, se requiere un nuevo enfoque, basado en la Gestión de la Complejidad, que nos proporciona una adecuada aproximación sistémica, a muchos y diferentes problemas (Royo, 2009). Esta transformación se presenta mediante cambios cualitativos relacionados con: una nueva naturaleza del trabajo y un nuevo perfil de individuo, así como nuevos modelos organizacionales. Esta nueva disposición del conocimiento modifica todo lo relacionado con: el aprendizaje, la gestión del conocimiento, la creatividad, la innovación y el rendimiento de personas y organizaciones (Royo, 2009).

Son muchos los efectos positivos que se esperan conseguir con la incorporación de las TIC en el entorno académico, que estarían relacionados con cuatro aspectos fundamentales que enumeramos a continuación (Benavides y Pedró, 2007):



1. Beneficios vinculados al desarrollo económico: La importancia económica de contar con una potencia laboral altamente cualificada, formada y operativa en relación a las TIC y que suponga la autosuficiencia en la Sociedad en Red.
2. Beneficios de equidad y justicia social: Las tecnologías son consideradas como una herramienta que puede contribuir a generar igualdad de oportunidades, buscando, además, la reducción de la brecha digital.
3. Beneficios derivados del cambio pedagógico: Las TIC son entendidas como un elemento imprescindible para que suceda el cambio pedagógico que la sociedad del conocimiento demanda. Los profesores ven en las TIC la posibilidad de subsanar deficiencias del quehacer docente tradicional, especialmente en todo aquello relacionado con la renovación de contenidos, la aplicación de diversas metodologías y las pautas para realizar una adecuada evaluación. Por otra parte, las TIC han sido un objetivo prioritario para el desarrollo profesional docente y un medio para que este se realice: formación a distancia, trabajo colaborativo comunidades de aprendizaje, acceso por internet a numerosas bases de dato, ...
4. Beneficios relativos a la calidad en el aprendizaje: Las TIC consideradas también como un mecanismo para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje, haciéndolos considerablemente más atractivos y más efectivos también. Los entornos de aprendizaje mediados por las TIC favorecen que los estudiantes adquieran actitudes más positivas ante el estudio al asumir mayor responsabilidad, desarrollan capacidades cognitivas de análisis y síntesis; y favorecen el trabajo en equipo, la interactividad y la creatividad.

Como determinan González-Sanmamed et al. (2018) se ha producido una indudable metamorfosis en las maneras de aprender, gracias a las oportunidades generadas por la incursión de las TIC. Los cambios que caracterizan esta metamorfosis son diversos, pero siguiendo a los autores antes nombrados, destacamos cuatro catalizadores esenciales de esta conversión. En primer lugar, los cambios emergidos en las teorías de aprendizaje, que sugieren nuevos modelos para entender el conocimiento y las formas de adquirirlo. En segundo lugar, el protagonismo del sujeto en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. Tercero, la superación de las barreras espacio-temporales, que admite la toma de decisiones sobre cuándo y dónde aprender. Y cuarto, la aceptación de que existe un aprendizaje a veces no percibido,

informal, invisible, silencioso que, sin embargo, nos permite adquirir competencias fundamentales. A continuación, describiremos cada uno de los catalizadores que venimos de enunciar.

### **3.1.1 Transformación de las Teorías y Modelos de Aprendizaje**

Teniendo en cuenta esta emergente realidad en Red, y la presencia de la generación nativa digital, se producen modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la visión conceptual del mismo. Esto conlleva, necesariamente, un cambio de paradigma que haga frente a los nuevos requerimientos incapaces de ser afrontados por los Modelos Tradicionales de Aprendizaje.

Han sido muchas las teorías que, desde diferentes disciplinas, han intentado explicar el aprendizaje, dando lugar a su vez a una gran cantidad de definiciones. Los modelos que hasta ahora se habían planteado: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, describen unos principios y procesos de aprendizaje, que no reflejan ni son acordes ya con los ambientes sociales subyacentes, ni responden a la sociedad altamente tecnológica en la que nos hallamos.

El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son modelos que a lo largo del tiempo han intentado explicar cómo es el proceso de aprendizaje de un individuo. Todas estas teorías de aprendizaje conservan el planteamiento de que el conocimiento es un fin alcanzable mediante el razonamiento o la experiencia. Sin embargo, existen diferencias significativas en la conceptualización y aproximación al aprendizaje. A continuación, expondremos las particularidades y características principales de cada una de ellas. Para ello nos valemos del trabajo de Guerrero y Flores (2009), donde presentan una revisión de las diferentes teorías del aprendizaje.

#### *3.1.1.1 El conductismo*

La Teoría de Conductismo establece que el aprendizaje es, en general, inescrutable y, por, tanto, no se centra en el análisis de lo que sucede en la mente del individuo cuando aprende, sino que se focaliza en el estudio y modificación del comportamiento mediante estímulos. Esta corriente se orienta hacia el análisis, predicción, manipulación y control de la conducta, atendiendo únicamente a los elementos observables, que pudieran reducirse a los estímulos presentados para que se den determinadas respuestas en el comportamiento del sujeto.

Contextualizando este enfoque en el ámbito educativo, su contribución se basa fundamentalmente en la importancia de controlar y manejar los estímulos presentes en el ambiente del proceso educativo, para lograr en el estudiante la adquisición de determinadas conductas, habilidades o actitudes. Se destaca el papel de Frederic Skinner en esta corriente.

### 3.1.1.2 *El cognitivismo*

Este enfoque se focaliza en los procesos internos de los individuos, a través de los cuales se transforman los estímulos sensoriales (procedentes del medio donde se ubique el individuo) reduciéndolos, procesándolos, almacenándolos y recuperándolos. Así la Teoría Cognitivista entiende el aprendizaje como un proceso de entradas, gestionadas en la memoria a corto plazo, y codificadas para su posterior decodificación y recuperación a largo plazo. Cindy Buell (Citado en Siemens, 2004, p.4) detalla este proceso: “En las teorías cognitivistas, el conocimiento es visto como construcciones mentales simbólicas en la mente del aprendiz, y el proceso de aprendizaje es el medio por el cual estas representaciones simbólicas son consignadas en la memoria”. Esta corriente adquiere del conductismo los estímulos y las respuestas por ser susceptibles de observación y medición, sin embargo, a diferencia de esta corriente, se resalta el papel de los procesos internos gracias a los cuales se interpreta la información, que luego es reflejada a través de conductas externas. La enseñanza basada en la teoría cognitivista comprende una serie de técnicas que dirigen al alumnado a memorizar información que modificará las estructuras cognitivas relativas a los aprendizajes previos, creando así nuevas formas y modelos mentales que se reflejarán en nuevas formas de pensar y actuar. En la transición de la teoría conductista al cognitivismo tuvo un papel importante Albert Bandura y Jerome Bruner.

### 3.1.1.3 *El constructivismo*

Este enfoque deriva de la perspectiva cognitivista, y plantea que el estudiante puede construir su propio conocimiento basándose en sus necesidades, intereses y motivaciones, teniendo en cuenta su particular forma de interacción con el ambiente. Según los teóricos pertenecientes a esta corriente, el aprendizaje se realiza cuando el alumno ha elaborado activamente su propio conocimiento mediante sus experiencias. Los principios constructivistas reconocen que el aprendizaje va a depender de los conocimientos previos y de la interpretación que emane de la información recibida. Así mismo, se establece que el entorno donde se produce

el aprendizaje influye en gran medida, ya que éste proporcionará un pensamiento práctico, capacidad de raciocinio, destrezas para la resolución de problemas, etc.

Por lo tanto, el constructivismo plantea un paradigma desde el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como un proceso dinámico, participativo e interactivo del individuo en interacción consigo mismo y con el ambiente. Así, el conocimiento se entiende como una auténtica construcción operada por la persona que aprende. Como figuras destacadas de la corriente constructivista destacan principalmente Jean Piaget y a Lev Vygotski.

Es Siemens (2004) el primero en apuntar que, el cambio social derivado de la globalización y la sociedad del conocimiento hacen que el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, si bien hasta hace poco eran las principales teorías que ayudaban a analizar y comprender como era el aprendizaje, ahora resultan insuficientes.

González-Sanmamed et al. (2018) exponen que las teorías anteriormente explicadas parten de la asunción del conocimiento como un proceso centrado únicamente en el individuo. Siemens (2006) mantiene que estas teorías no tienen en cuenta el aprendizaje que se produce externamente, es decir, el aprendizaje gestionado y dirigido por la tecnología y el aprendizaje que ocurre en las organizaciones y comunidades y entornos de conocimiento. Siemens (2004), a raíz de esta perspectiva crítica que mantuvo frente a las teorías del aprendizaje clásicas, propone una nueva perspectiva para abordar el estudio del proceso de aprendizaje: el conectivismo.

#### *3.1.1.4 Conectivismo*

Esta teoría emergente surge de la incursión de la tecnología en el aprendizaje y señala el importante papel que juega la habilidad del aprendiz para crear conexiones entre distintas fuentes de información. Concibe el aprendizaje como un proceso de formación de redes a través de la conexión de personas, grupos o nodos de información.

Según las palabras de Siemens (2004), “el Conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y autoorganización” (p.4)

González-Sanmamed et al. (2018, p.31), explican que el Conectivismo se fundamenta en los siguientes principios:

1. El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.
2. El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información.

3. El aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
4. La capacidad para conocer más, es más importante que lo actualmente conocido.
5. Alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
6. La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es esencial.
7. La toma de decisiones es un proceso de aprendizaje en sí mismo. Seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante.

Royo (2009) afirma que, desde una perspectiva conectivista, el aprendizaje se contempla como un proceso de formación de Redes (adaptabilidad) y Ecologías (aprendizaje multidimensional - diferentes planteamientos para diferentes situaciones), lo que posibilita la adquisición de conocimientos pertinentes y un aprendizaje significativo, para el actual y complejo entorno en red.

Aunque no se pueda concluir que se trate propiamente de una nueva teoría del aprendizaje, lo cierto es que está resultando altamente influyente hoy en día (Bell, 2011). Este enfoque considera que una parte muy importante del aprendizaje se produce a partir de las conexiones y del intercambio de información entre nodos (González-Sanmamed et al., 2018). La importancia reside en saber establecer conexiones funcionales en nuestra red de conocimiento, más que el conocimiento en sí mismo. García-Aretio (2012), afirma en este sentido que “lo bueno de cualquier aprendizaje es poder disponer de él cuando la situación lo requiere, pero como eso no siempre es posible, la habilidad para saber localizar las fuentes en las que encontrar lo que necesitamos es fundamental” (p.370).

La Sociedad en Red, posibilitada por las TIC, ha supuesto un cambio en el modelo de aprendizaje dirigiéndonos, como ya habíamos visto anteriormente, hacia el Conectivismo. Esto implica entender que el aprendizaje se desarrolla en base a conexiones entre diferentes nodos o fuentes de información especializados. Este cambio de paradigma conlleva una revisión radical en los planteamientos metodológicos y las prácticas de aula universitaria. “El reto consiste en utilizar las TIC para realizar una enseñanza más constructivista, innovadora y de calidad; y no seguir enseñando lo mismo, de la misma forma, pero con más cacharrería” (Quintero y Hernández, 2011, p.16).

Quintero y Hernández (2011) hacen una categorización de algunos de los cambios pedagógicos más importantes que posibilitan las TIC (Véase Cabero 2014, 2003; Area, 2009; Salinas, 2004).

En primer lugar, el profesor deja de ser fuente principal de conocimiento. Se rompe con la idea de aprendizaje pasivo y meramente acumulativo. Se hace imprescindible la implementación de un nuevo modelo educativo en el que el profesor debe crear situaciones que le permitan al alumno un mayor grado de autonomía y de trabajo autorregulado. Debe ofrecer al discente diversas modalidades de interacción, proporcionar al alumno distintas opciones, permitiéndole establecer su propio ritmo e intensidad según sus intereses y necesidades.

Por otro lado, se produce la ruptura de las barreras espacio-temporales en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Resaltando la interactividad y flexibilidad para la gestión de los espacios y los tiempos. También la realización de actividades y acciones comunicativas utilizando nuevas y diferentes herramientas, lenguajes y códigos. Esto no supone abandonar radicalmente el concepto de aula tradicional ni los espacios presenciales de formación sino la complementariedad y ampliación de las posibilidades educativas.

Así pues, aprender es ahora una actividad no solo individual, también social. Las TIC favorecen la creación de entornos de trabajo colaborativo, de formación en grupo y de autoaprendizaje. La posibilidad de trabajar en Red permite la creación de nuevas formas de colaborar, de intercambiar información, de trabajar en conjunto... modificando, de este modo, las relaciones entre profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-profesor, promoviendo así una cultura de colaboración (González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Sangrà, 2014).

### **3.1.2 El aprendiz: Actor principal**

El aprendizaje a lo largo de la vida es una necesidad imperante para todo individuo en la actualidad. Ese aprendizaje se desarrolla en multitud de contextos diferentes y es por ello que el individuo debe decidir qué y cómo aprender aquello que desea, tomando el control de su proceso de aprendizaje (Alexander, Kemohan y McCullagh, 2004). Es en este campo en el que adquiere una especial importancia el aprendizaje autodirigido.

Knowles en 1975 ya definió y caracterizó el constructo de aprendizaje autodirigido identificando las características clave que lo determinan: es un proceso iniciado por el individuo, en el que puede estar o no involucrada la ayuda de otros. Consiste en identificar las

necesidades de aprendizaje, desarrollar objetivos en base a esas necesidades, encontrar los recursos necesarios e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas para cumplir sus objetivos y, por último, determinar cómo evaluar los resultados del aprendizaje.

Con la ayuda del reciente artículo publicado por González-Sanmamed et al. (2018, p.33), en el que se revisan varias aportaciones acerca del aprendizaje autodirigido, se exponen a continuación las principales características del mismo:

1. Está originado por los propios aprendices, quienes cada vez tienen más responsabilidad en la toma de decisiones acerca de su aprendizaje.
2. Algunas de las decisiones que los aprendices asumen en el proceso de aprendizaje están relacionadas con la respuesta a las siguientes preguntas: cómo y qué aprender, dónde y cuándo, y cómo acceder a los diferentes recursos.
3. El estudiante aprende al ritmo que cree conveniente y a través de las estrategias que estime más operativas.
4. El aprendizaje autodirigido no es sinónimo de aprendizaje individual.
5. Los estudiantes que lleven a cabo un aprendizaje autodirigido lograrán transferir el aprendizaje, en términos de conocimiento y destreza de estudio, a otras situaciones.

Se ha demostrado que el aprendizaje autodirigido es un método realmente eficaz para involucrar y capacitar a aprendices adultos (Ellinger, 2004) y, por lo tanto, tiene una influencia directa en el proceso de desarrollo profesional docente.

Según Jennings (2007) este tipo de aprendizaje se asocia con: a) una mayor curiosidad, b) pensamiento crítico, c) calidad de comprensión, d) superior retención y recuerdo, e) mejor toma de decisiones, f) satisfacción del logro, g) motivación, h) percepción de competencia, e i) confianza. Esto permitirá ampliar los conocimientos profesionales y, en consecuencia, mejorar la calidad de la práctica docente de una forma eficaz (Shen, Chen y Hu, 2014). Además, estos últimos autores, determinan que el constructo de aprendizaje autodirigido se puede analizar a través de las siguientes dimensiones:

1. La motivación: que se define como el impulso interno del alumno, así como los estímulos externos que lo motivan a aprender y a asumir la responsabilidad del aprendizaje.

2. La planificación e implementación: que se define como la capacidad de establecer objetivos de aprendizaje de forma independiente, utilizando estrategias y recursos apropiados para lograr efectivamente las metas propuestas.
3. El autocontrol: que se vincula a la capacidad de evaluar el proceso de aprendizaje y los resultados.
4. La comunicación interpersonal: que se entiende como la capacidad de los alumnos de interactuar con otros para promover su propio aprendizaje.

Por otra parte, los autores Boyer et al. (2014), en un estudio basado en una revisión metaanalítica investigaron las relaciones entre el aprendizaje autodirigido y otras construcciones nomológicamente relacionadas. Estos elementos son el locus de control interno, la motivación, el rendimiento, el apoyo y la autoeficacia percibida. A continuación, basándonos en su trabajo, describimos cada uno de ellos.

En primer lugar, el locus de control interno es la medida en la que los individuos creen que tienen control sobre los eventos que suceden. Aquellos con niveles más altos de locus de control interno creen que los resultados de los acontecimientos derivan primordialmente de su propio comportamiento, mientras que aquellos con bajos niveles creen que otros, el destino o el azar determinan las consecuencias.

En segundo lugar, se toma en cuenta la percepción de autoeficacia, que es la creencia de un individuo en su capacidad de ser exitoso en diferentes situaciones. Se deriva de la teoría del aprendizaje social, de modo que las acciones de un individuo están determinadas por la observación de las acciones y reacciones de los demás (Bandura, 1977). Estas observaciones dan forma a los procesos cognitivos y desarrollan la confianza de un individuo en sí mismo, comparando su propia habilidad con la de los demás. Aquellos con mayores niveles de autoeficacia percibida pueden abordar diferentes tareas con la creencia de que son capaces de producir resultados deseables (Ibíd). En esta línea, Carrillo y Flores (2018) afirman que, por ejemplo, en el caso de los docentes veteranos la confianza en su competencia profesional es un elemento importante para mantenerse motivado en la actividad docente.

En tercer lugar, está la importancia del apoyo de los pares y líderes para el aprendizaje exitoso de adultos. En situaciones laborales, las actitudes, comportamientos y emociones de los sujetos están influenciados por sus percepciones de apoyo por parte de sus compañeros de



trabajo y supervisores directos (Ej.: directores de departamento, coordinadores del grupo de investigación). El apoyo es la percepción de que otros miembros de la institución, valoran las contribuciones del docente y se preocupan por su bienestar.

Por último, tenemos la motivación, que se refiere a la fuerza que impulsa a los individuos a trabajar hacia la consecución de sus objetivos y, se suele manifestar en su buena voluntad, deseo o compromiso de realizar tareas que conduzcan a la meta establecida. Artis y Harris (2007) señalan que la motivación (intrínseca o extrínseca) es una variable más poderosa que las anteriormente descritas a la hora de predecir el aprendizaje autodirigido, dado que puede subordinar a las demás.

Caffarella y Zinn (1999) enuncian que, esencialmente, el desarrollo profesional del docente universitario abarca varios tipos de actividades, entre las cuales, las experiencias de aprendizaje autodirigido tienen un peso mayoritario, seguido de los programas formales de desarrollo profesional.

El desarrollo profesional generalmente toma la ruta autodirigida, pues las actividades de actualización y desarrollo docente comprenden muchas de las horas de trabajo del día a día. Caffarella y Zinn (1999) proponen como ejemplos de aprendizaje autodirigido aquellos que se llevan a cabo como resultado de preparar materiales de clase, impartir las sesiones de clase, diseñar nuevos cursos, revisar el currículo de las materias, supervisar trabajos, realizar investigaciones, etc.

En la literatura, el término de aprendizaje autodirigido se ha visto vinculado en muchas ocasiones con el aprendizaje autorregulado. El aprendizaje autorregulado es un proceso donde los individuos suscitan sus propias cogniciones, emociones y actuaciones, orientados sistemáticamente hacia el logro de sus metas (Zimmerman y Schunk, 1989, Pintrich, 2000). Alcántara (2009) en su trabajo, propone una serie de rasgos gracias a los cuales se puede identificar la puesta en marcha de un aprendizaje autorregulado.

1. Generan sus propios afectos y tareas para lograr sus metas de aprendizaje, es decir, son organizadores activos -cognitiva, motivacional y conductualmente-, de sus propios procesos de aprendizaje.
2. Realizan monitoreos de la efectividad de sus métodos o estrategias y utilizan esta realimentación para reorientar las acciones: desde cambios de percepción encubiertos,

hasta abiertos cambios de conducta. Es decir, realizan autoevaluaciones que les proveen de información sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. Relatan el cómo y por qué utilizan procesos y estrategias concretas.
4. Frecuentemente requieren preparación adicional en el modelamiento de sus esfuerzos para autorregular su aprendizaje académico, y solamente si los resultados de estos esfuerzos le son suficientemente atractivos, los aprendices pueden estar motivados para autorregularse.

Alcántara (2009) pone de manifiesto la importante relación entre aprendizaje autorregulado y desarrollo profesional del docente universitario. En sus propias palabras:

Si bien el aprendizaje autorregulado es sólo uno de los elementos en el concepto de aprendizaje, actualmente su relación con la enseñanza y la formación de profesores se vuelve imprescindible, no solamente porque su complejidad requiere de trabajo detallado y dedicado para su instrumentalización, sino también porque ofrece un enorme potencial en el enriquecimiento de los ambientes educativos que fomentan el desarrollo de personas autónomas, perseverantes, con capacidad de reflexión sobre lo que hacen y con habilidades para planear y solucionar problemas, componentes clave en la promoción del desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la enseñanza. (p.1246)

No podemos dejar de nombrar que, en la actualidad, el aprendizaje autodirigido y autorregulado están siendo potenciado y apoyado por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. González (2013) sugiere que las tecnologías (en el proceso de aprendizaje autodirigido), tienen un rol de herramienta canalizadora de las necesidades de información, conformando al docente como aprendiz permanente.

Triquet, Peeters y Lombaerts (2017) por su parte, señalan que la naturaleza del aprendizaje en línea se asocia con un mayor grado de autonomía por parte del aprendiz, a la vez que requiere un mayor control, gestión y automotivación para completar con éxito los objetivos o metas de aprendizaje establecidas. Al mismo tiempo, el uso de herramientas tecnológicas también ayuda a promover y apoyar los procesos de aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, se sugiere que los entornos de aprendizaje digital demandan una serie de habilidades autorregulatorias, a la par que ofrecen oportunidades y apoyo al desarrollo de aprendizajes autodirigido de los docentes.

Estos mismos autores afirman que, más allá de mejorar la propia capacidad de los docentes para abordar de manera autorregulada, autónoma y eficaz los complejos desafíos del desarrollo profesional, el valor de una mayor sensibilización y del incremento de estrategias autorregulatorias, tiene implicaciones potenciales para el aprendizaje autorregulado de sus estudiantes. Este hecho deviene por la naturaleza enseñable de los procesos de autorregulación- que no es un rasgo innato del aprendiz (Zimmerman, 2002)- por lo tanto, el profesor desempeña un papel importante en su promoción (Triquet et al., 2017).

Las características distintivas de la autonomía en el aprendizaje son congruentes con el marco de competencias del siglo XXI, en particular las relacionadas con la "auto-dirección, adaptabilidad, flexibilidad y colaboración" (Wolters, 2010, p. 18). La relevancia del aprendizaje autodirigido se hace patente en la transición que está sufriendo el panorama educativo de la Educación Superior, mudando de unos modelos basados en decisiones formativas y de aprendizaje tomadas por las instituciones, a modelos donde es el individuo el que toma las riendas de su propia formación y configura sus propias trayectorias de aprendizaje.

### **3.1.3 Ruptura de Barreras Espacio-Temporales**

En el apartado anterior pusimos de manifiesto los cambios derivados de la metamorfosis del aprendizaje en cuanto al aprendiz y su nuevo papel como actor principal en la toma de decisiones sobre cómo aprender y lo qué. En este apartado haremos referencia a otras dos dimensiones de este nuevo escenario: cuándo y dónde. Como decíamos al inicio de este capítulo, la superación de las barreras espacio-temporales representa uno de los catalizadores de la metamorfosis del aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2018).

Esta superación del espacio y el tiempo se produce gracias a la incursión de Internet en la realidad actual, que ha cambiado las formas de acceder y manejar la información. Las herramientas digitales han permitido que el proceso de aprendizaje se vuelva mucho más flexible y adaptado a las necesidades particulares de cada aprendiz, que ahora tiene la posibilidad de aprender dónde y cuándo considere conveniente. Las universidades y demás instituciones educativas ya no son los únicos centros donde se produce conocimiento; el aprendizaje ya no está reducido al aula, sino que también se promueve en el lugar de trabajo, en casa, en los viajes, etc. (Ibid, 2018).

Este hecho, nos hace dirigir la mirada al carácter ubicuo del aprendizaje. Cope y Kalantzis (2010) identifican el aprendizaje ubicuo con un nuevo paradigma educativo que han posibilitado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La idea con la que tradicionalmente se asocia el aprendizaje ubicuo es aprender “en cualquier momento y en cualquier lugar”. Burbules (2014) plantea seis dimensiones diferentes de la ubicuidad del aprendizaje que abordamos a continuación:

1. El sentido espacial en la ubicuidad: La existencia de redes inalámbricas implica que el acceso a la información se encuentra tan solo a un click de distancia. Desde la perspectiva del aprendizaje, la ubicuidad espacial implica tener acceso continuo a la información. La ubicación física ya no es una limitación real en cuanto al desarrollo de aprendizajes. Este autor sugiere que los propios conceptos de aprendizaje y de memoria están mudando. Cada vez es menos necesario retener información para resolver con éxito los problemas del día a día porque se puede acceder a esa información desde cualquier lugar.
1. El sentido de la portabilidad: Los dispositivos portátiles tienen la ventaja de que se pueden transportar con facilidad y, por tanto, están presentes en la cotidianidad y en diversidad de contextos habituales en la vida de las personas, no únicamente en el entorno formativo.
2. El sentido de la interconexión: primeramente, desde un punto de vista tecnológico, el saber, la memoria y la capacidad de procesamiento de los individuos se ven mejorados, suplidos o complementados, gracias al apoyo de herramientas digitales permanentemente disponibles. En segundo lugar, desde una perspectiva social, las personas se encuentran en contacto constante con otras que pueden saber resolver problemas que las primeras no.
3. El sentido práctico en la ubicuidad: los recursos tecnológicos difuminan las fronteras entre las esferas de la vida que tradicionalmente hemos entendido independientes. Trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado.
4. El sentido temporal de la ubicuidad: Esta dimensión se refiere al sentido temporal de la ubicuidad, es decir, “en cualquier momento”. Pero la perspectiva temporal va más allá de la disponibilidad 24/7, sino que refleja un sentido de tiempo desplazado. Este hecho

ha dado lugar a ritmos nuevos y variados de aprendizaje y, al mismo tiempo, una relación diferente con las oportunidades de formación: fácil disponibilidad y conveniencia, pero también un flujo incesante, que permiten no ajustarse a un horario determinado. Potencialmente, muchas ocasiones pueden transformarse en una instancia de aprendizaje de carácter intencional y estructurado, que se integran cada vez con más fluidez a nuestras rutinas domésticas, laborales y de entretenimiento.

5. El sentido de redes y flujos en la ubicuidad: se hace referencia a redes y flujos globalizados de gente, de información, de ideas, etc. Ahora los individuos no están única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentran físicamente, sino que están situados en un conjunto de realidades y contingencias que afectan y son afectados por estos procesos cada vez más globales.

Por su parte Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría (2018) concluyen que el aprendizaje ubicuo y expandido implica tres cuestiones clave: a) la disolución de fronteras espacio-temporales, curriculares y metodológicas; b) el acceso y creación del conocimiento de forma más horizontal y colaborativa entre los formadores y los que son formados; c) la creciente capacidad de interacción y trabajo cooperativo en red. Además, estos mismos autores constatan en su investigación que desde una perspectiva social “la utilización de internet y las redes sociales, no solo facilitan el aprendizaje permanente, sino que pueden ser una importante oportunidad para la participación y el compromiso social y cívico que es una de las finalidades fundamentales de la formación” (p.54).

En la literatura se sugiere que el aprendizaje ubicuo tiende a generar las llamadas “Soft Skills” (o habilidades blandas) de carácter instrumental, cognitivo-intelectual, socio-comunicativo, emocional y digital que podrían facilitar la construcción de una ciudadanía crítica y ampliada (Rendueles, 2016). Según Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría (2018), estas habilidades hacen referencia a la capacidad de mejora autónoma, el uso de medios y recursos transformadores, la potenciación de la colaboración social, la satisfacción de desafíos cognitivos y sociales, así como la potenciación del compromiso cívico y del aprendizaje funcional.

Estas habilidades se entienden de gran importancia en todas las esferas del mundo actual, e incluso más en el caso del profesorado de Educación Superior, ya que el desempeño docente implica la adquisición de gran variedad de destrezas (duras y blandas) para realizar tareas de

muy diversa índole, entre las cuales tiene un papel importante la interacción con el alumno (Tang y Tan, 2015). Las habilidades blandas son rasgos personales que mejoran las interacciones del profesor, el desempeño laboral y los puntos de vista profesionales, para promover, en última instancia, la eficiencia (Tang, 2018). En un estudio llevado a cabo por este último autor entre profesorado universitario, las *Soft Skills* más valoradas fueron:

El trabajo en equipo: se determina como la habilidad blanda más importante adquirida por los profesores dado que la mayoría de ellos buscan equipar a sus estudiantes con las destrezas necesarias para abordar los desafíos que comúnmente surgen en las actividades colaborativas de trabajo en equipo.

La destreza comunicativa: constituye otra de las habilidades blandas más importantes a adquirir, según la percepción de los profesores. Pues es a través de las habilidades de comunicación que un docente puede dar soluciones creativas y efectivas a los problemas de los aprendices.

Además, también fueron identificadas como *soft skills* esenciales: la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y la resolución de problemas. Los profesores deben actuar como mediadores para permitir el debate y fomentar un proceso de pensamiento libre, así como para incitar la comprensión de que pensar críticamente ayuda a los estudiantes a construir respuestas convenientes a evaluaciones y opiniones conflictivas.

### 3.1.4 Nuevos escenarios de aprendizaje

Yendo un poco más allá de lo abordado en el epígrafe previo relativo al aprendizaje ubicuo, posibilitado por las TIC, y en línea con lo planteado acerca de las *Soft Skills*, podemos intuir que existen aprendizajes que resultan invisibles o ignorados por las clásicas estrategias de medición del conocimiento. Sin embargo, aunque estos aprendizajes resulten inexistentes para los sistemas formales, no lo son en absoluto para el desempeño profesional o para la vida social (Cobo y Moravec, 2011).

Estos autores plantean una nueva propuesta conceptual que tiene en cuenta el impacto de los avances tecnológicos, y los diferentes escenarios de educación formal, no formal e informal. Esta incipiente metateoría entiende que el aprendizaje se prolonga a lo largo de la vida y sucede en cualquier momento y en cualquier lugar (carácter ubicuo). La singularidad del término

deviene por el atributo de invisible. Cobo y Moravec (2011) explican que lo invisible no es lo que no existe sino lo que no se puede observar, ni registrar. Esta metáfora subraya una característica esencial del conocimiento. En un continuum desde lo explícito a lo tácito nos encontramos con un conocimiento claro, fácil de reconocer o verbalizar (libros, bases de datos, artículos, etc.) y otro que es experiencial, inconsciente, no sistematizado que en la mayoría de los casos es irreconocible ni exportable.

Teniendo en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos meta-espacio intermedios, estos mismos autores se propusieron investigar un abanico de opciones para la creación de escenarios que no solo se adaptan a la realidad educativa actual, sino que también respondan de forma eficiente a los cambios del mañana.

Esa perspectiva busca desencadenar ideas sobre cómo conseguir una educación de mayor pertinencia, capaz de reducir la brecha entre aquello que se enseña desde la educación formal y lo que demanda el mundo del trabajo. Es decir, el objetivo es formar a estudiantes nómadas, que mañana sean expertos adaptables (González-Sanmamed et al., 2018).

Así, están adquiriendo un mayor protagonismo los modelos de aprendizaje no formales e informales, los cuales se hacen cada vez más necesarios para aprender (Colardyn y Bjornavold, 2004), en adición a los modelos formales de formación (Paniagua et al., 2017).

Eraut (2000) llevó a cabo un trabajo importante en esta línea en el campo de desarrollo profesional, en el que hizo una notoria aportación en el impulso y proyección del aprendizaje no formal. Podemos resaltar varias cuestiones de su obra. En primer lugar, su preferencia por el término no formal en lugar de informal, por las connotaciones que este último puede tener que no se vinculan a la esfera del aprendizaje. En segundo lugar, hace una clara definición del aprendizaje formal que comprende varias características claras (p.114): a) un marco de aprendizaje prescrito, b) un paquete de aprendizaje organizado, c) la presencia de un maestro o entrenador designado, d) la adjudicación de una calificación o certificado del aprendizaje adquirido, y e) la especificación externa de los resultados. En tercer lugar, establece un esquema para identificar diferentes tipos de aprendizaje no formal, basado, por ejemplo, en el momento del estímulo (pasado, actual, futuro). También clasifica el aprendizaje no formal como individual o social, y como implícito o explícito.

Sin embargo, el trabajo de Eraut (2000) posee algunas carencias y lagunas en la caracterización del aprendizaje formal y, sobre todo, porque la definición del aprendizaje no formal no queda clara, ya que se considera que cualquier aprendizaje que no cumple los criterios de formalidad es no formal.

Tomando en consideración algunas definiciones (Coombs, Prosser y Ahmed, 1973; Cobo y Moravec, 2011; Sangrà y Wheeler, 2013) se determina, a priori, que existen tres modalidades diferentes de aprendizaje, cada una de ellas con unas características propias. Como explica Touriñán (1996) estas diferencias devienen por la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso. En los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos directamente educativos, es decir, ordenados intencionalmente por el agente educador para lograr el resultado educativo propuesto. A su vez, los procesos informales se vinculan con situaciones de aprendizaje espontáneo, que concluyen con la obtención de resultados educativos por medio de actividades no conformadas como estímulos específicamente educativos (Por ejemplo, cuando se realiza una actividad tal que hacer una tarta, se ejercitan destrezas de valor educativo, que se podrían obtener también por procesos controlados de intervención pedagógica). A continuación, exponemos de forma detallada las tres modalidades explicando las particularidades de cada una de ellas.

1. La modalidad formal hace referencia a la formación reglada que se lleva a cabo en diferentes entornos organizados y estructurados. Esta se caracteriza por tener una duración y unos objetivos concretos que, una vez alcanzados, suponen la obtención de una certificación.
2. La modalidad no formal se relaciona con las actividades organizadas por diferentes instituciones que tienen lugar fuera de lo que se conoce como instituciones formales, y puede conllevar o no a la consecución de un certificado.
3. La modalidad informal se corresponde con el aprendizaje derivado de la experiencia del día a día que ocurre en situaciones cotidianas (con la familia, con los amigos, con los compañeros de trabajo...). Este no está organizado, y puede darse por pura casualidad, lo que le confiere un carácter incidental o casual.



Las autoras Escofet, García y Gros (2011) en un artículo sobre las nuevas culturas de aprendizaje en la Educación Superior, ofrecen una tipología de modalidades de aprendizaje en la línea de los autores anteriores (informal, formal y no formal), atendiendo a las diferencias entre ellas. Lo plasmamos a continuación en Tabla 1.

Tabla 1  
*Características y relación entre aprendizaje formal, no formal e informal (Escofet et al., 2011, p.1181).*

	APRENDIZAJE FORMAL	APRENDIZAJE NO FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL
<b>Intencionalidad (orientado por objetivos)</b>	Intencional (orientado a objetivos de aprendizaje)	Intencional (orientado a objetivos prácticos)	Intencional o incidental/ por azar
<b>Tipo de aprendizaje</b>	Explícito	Explícito	Implícito, tácito
<b>Consciencia</b>	Consciente	Consciente	Inconsciente
<b>Estructuración</b>	Estructurado	Estructurado (Auto)	estructurado o no estructurado (+ flexible)
<b>Sistematicidad de la actividad de aprendizaje</b>	Sistemático	Sistemático	Sistemático o asistemático
<b>Directividad</b>	Dirigido	Dirigido	(Auto) dirigido o no dirigido
<b>Ubicación</b>	Institución educativa formal	Organización de formación	Vida social cotidiana, comunidades
<b>Sistemas de apoyo</b>	Institucionales	Institucionales	Comunitarios o sociales y personales
<b>Regulación</b>	Regulado legalmente dentro del sistema educativo	Normativa de la organización o sector	No regulado o regulado por la comunidad
<b>Certificación</b>	Titulación oficial	Certificación de la organización o sector	Generalmente sin certificación/Reconocimiento comunidad

Castañeda y Adell (2013) hacen una interesante propuesta para definir los diferentes escenarios de aprendizaje en Educación Superior, tomando como criterio de análisis dos ejes: enseñanza estructurada / sin estructurar y aprendizaje planificado/ sin planificar, integrando, a diferencia de las propuestas anteriores, la modalidad autodidacta (Ver Figura 8). A continuación, definimos cada una de estas modalidades según el criterio de los autores:

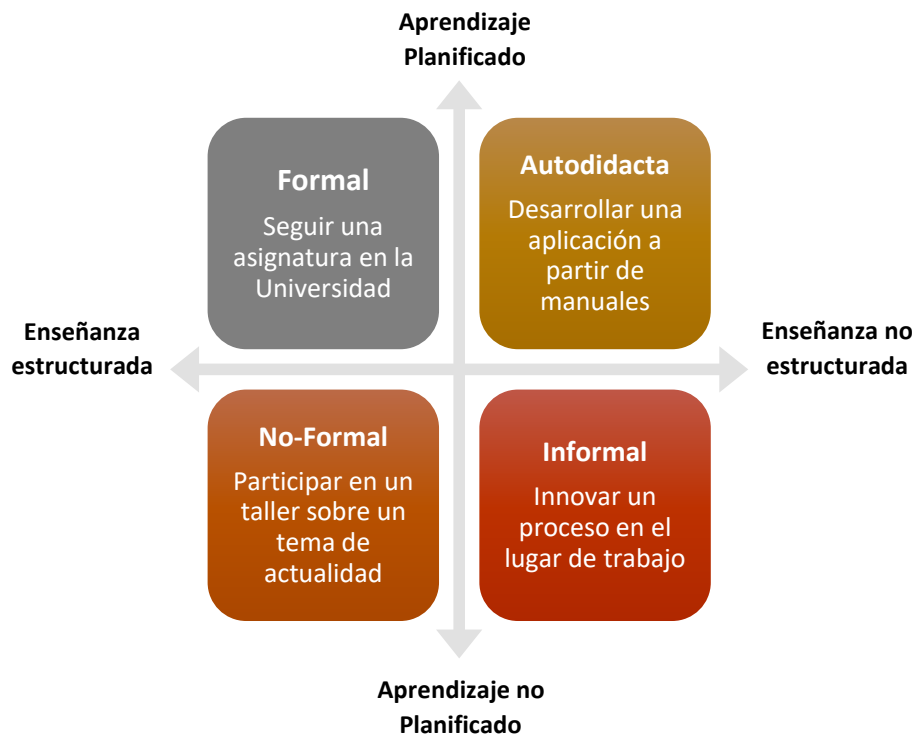


Figura 8: Escenarios de Aprendizaje según estructura y planificación (Castañeda y Adell, 2013, p.104).

1. Aprendizaje formal: el que sucede en un ambiente de enseñanza institucional (p.e. una universidad) y posee un diseño de aprendizaje planificado (p.e. la asignatura, con su temario y sus materiales perfectamente definidos), y que concluye con la obtención de una certificación. El aprendiz generalmente persigue esta certificación, y realiza los aprendizajes estructurados para la consecución de un objetivo específico.
2. Aprendizaje no formal: también sucede en un entorno de enseñanza formal (p.e. un congreso). Sin embargo, la planificación del itinerario de aprendizaje es mucho más flexible que en la enseñanza formal. El aprendiz no suele haber planificado tan intensamente dicho itinerario, al no haberlo ligado a unos objetivos de aprendizaje a medio o largo plazo. Puede conllevar o no la obtención de un certificado.
3. Aprendizaje informal: es aquel que carece de toda estructura formal (tanto en lo que respecta a la ausencia de instituciones educativas respaldando el proceso como en la carencia de un diseño explícito del itinerario de aprendizaje). Se da también sin ningún

tipo de planificación por parte del aprendiz, teniendo lugar de forma casual a partir de las experiencias aleatorias de la cotidianidad y, en muchos casos, de forma inconsciente.

4. Aprendizaje autodidacta: como el aprendizaje informal, se puede dar en cualquier lugar, y no se cierra a las barreras de las instituciones formales de formación. Sin embargo, a diferencia del aprendizaje informal, sí obedece a una planificación de objetivos de aprendizaje, así como a la consecución de metas establecidas por el propio aprendiz. En el aprendizaje autodidacta sí hay una total consciencia y voluntad de aprender, a diferencia del aprendizaje informal.

Es necesario apuntar, que existe un creciente desdibujado entre las líneas que conforman los límites entre el aprendizaje formal, el no formal y el informal (Colley, Hodkinson y Malcolm, 2002; Smith, 2008). Un ejemplo se encuentra en el escenario autodidacta que posee una planificación orientada a la consecución de unos objetivos preestablecidos y un plan de ejecución en línea con la modalidad formal, y que sin embargo se nutre de las estructuras propias de la informalidad. Es interesante ver en este caso una aproximación a una disolución de los límites entre la educación formal y el aprendizaje autodidacta. El aprendiz autodidacta, consciente o inconscientemente, intenta replicar fuera de las instituciones formales modos y estilos de actuación que suceden usualmente en estas (ordena los contenidos, selecciona estrategias, elabora propuestas, etc.). En este caso, el aprendiz actúa como agente con una intencionalidad educativa que reproduce aquello relativo a la estructura y la consecución de resultados vinculados a objetivos prefijados y planificados (Castañeda y Adell, 2013).

Basándonos en lo aportado por Colley et al. (2002), se concluye que los límites entre el aprendizaje formal, no formal e informal solo se pueden trazar de manera significativa en relación con contextos particulares y para propósitos particulares. Además, se ha vislumbrado cierto sesgo en la revisión de la literatura, ya que, la educación formal posee cierta crítica y percepciones negativas, en comparación a la no formal o informal (p.e. Livingstone, 2001; Eraut, 2000; Billet, 2001). En este trabajo se apuesta por la perspectiva en la cual todas las modalidades de formación cumplen un propósito diferencial dependiendo del contexto y no son sustituyentes, sino complementarias. Además, a lo largo de este estudio seguiremos la estructura propuesta por Castañeda y Adell (2013) por su facilidad de comprensión y claridad analítica, así como por la inclusión de la modalidad autodidacta.

### ***Para Concluir...***

En las páginas precedentes hemos hecho una aproximación a los diversos catalizadores que han facilitado e impulsado la metamorfosis del aprendizaje derivada, entre otras razones, de la irrupción de las nuevas tecnologías en nuestra realidad. Para ello nos hemos valido de diversas metáforas, teorías y metateorías (conectivismo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje invisible, aprendizaje a lo largo de la vida...) que nos han ayudado a ilustrar, definir y representar los cuatro motores del cambio en el panorama educativo. Sin embargo, se hace ineludible la adopción de una perspectiva capaz de dar cabida e integrar todos los elementos antes descritos. Un nuevo foco para poder interpretar y analizar todos los elementos que forman parte del proceso de aprendizaje relativo al desarrollo profesional del docente, de un modo intra e interdependiente. Es en este marco que emerge el concepto de Ecologías de Aprendizaje.

### **3.2 Ecologías de Aprendizaje (EdA)**

Centrándonos en el ámbito académico y en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), pues es el caso planteado en esta tesis, se requiere desarrollar un nuevo enfoque, y estrategias explícitas de gestión del aprendizaje y del conocimiento, como vía de adecuación al nuevo entorno y a la incipiente economía del conocimiento que lleva asociada (Royo, 2009). De este modo, el desarrollo profesional docente, la formación permanente o continua y el aprendizaje a lo largo de la vida, se presentan como requisitos esenciales de los profesores universitarios para hacer de esa adaptación a la nueva sociedad una realidad manifiesta. Como hemos podido observar en páginas anteriores estos procesos de aprendizaje profesional se llevan a cabo en multitud de escenarios y contextos, en los que diversidad de elementos juegan un papel importante. Derivado de la necesidad de un enfoque que abordase los sistemas ricos, dinámicos, interconectados y complejos en los que se crea y comparte el conocimiento, surge el concepto de Ecologías de Aprendizaje. Este es un constructo que se nutre de las metáforas, metateorías y enfoques planteados en el epígrafe anterior, pues el sustrato básico en todos los casos es que el aprendizaje se construye social y culturalmente, y que la tecnología constituye una herramienta que modera la dinámica de ese proceso.

Según la RAE el término “ecología” hace referencia a la “ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio, y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio”. Esta acepción da pie a utilizar la metáfora ecológica en la investigación y análisis del aprendizaje. Este capítulo examina el concepto de “Ecología de Aprendizaje” y considera su

relevancia para el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Abordamos, por tanto, la definición del constructo basándonos en una gama de perspectivas extraídas de la literatura, en un intento de apreciar la naturaleza del término.

### 3.2.1 Aproximación Conceptual

En la década de los 70, Urie Bronfenbrenner, psicólogo del desarrollo, introdujo el paradigma ecológico para interpretar el desarrollo humano. El postulado básico de Bronfenbrenner (1979) es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. De estas premisas surge lo que Bronfenbrenner (1979, 1994) denomina el “ambiente ecológico”, entendido como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales contiene a la siguiente. Se identifican cinco sistemas o niveles ambientales con los cuales interactúa el sujeto: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema (Ver Figura 9).

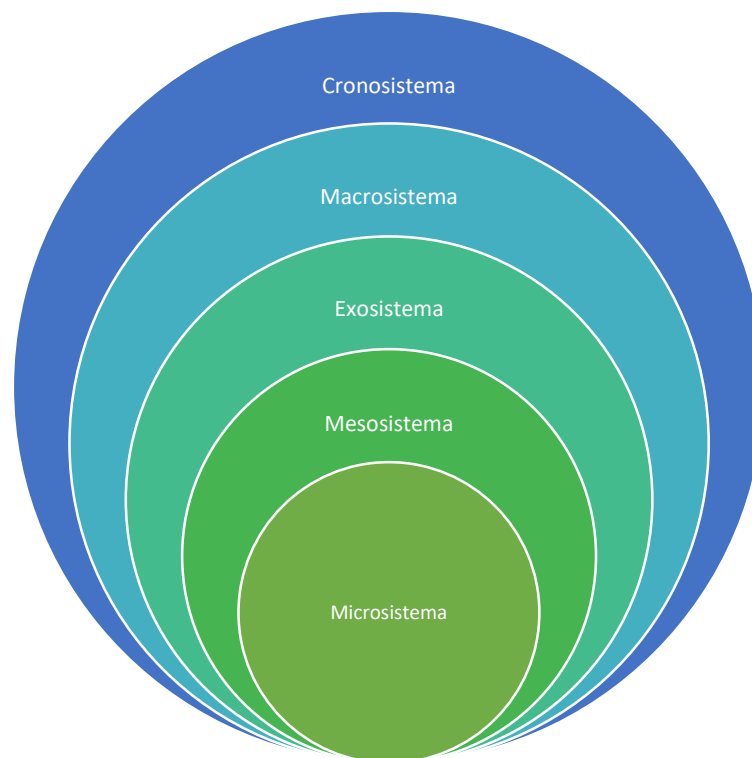


Figura 9: Teoría de Sistemas de Bronfenbrenner (1994).

Estos sistemas o estructuras están socialmente organizados con el fin de propiciar y guiar el desarrollo humano. Bronfenbrenner sostiene que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y los demás. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto son interdependientes y, por lo tanto, se requiere

de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una hilación entre ellos. A continuación, presentamos cada uno de ellos según el marco conceptual de Bronfrenbrenner (1994):

1. El microsistema contiene los factores dentro del entorno inmediato del sujeto, las situaciones cotidianas y las interacciones con las personas con las que se encuentran o relacionan. Este es el nivel en el que tomamos decisiones y planificamos qué hacer y cómo hacerlo, y el nivel en el que actuamos y usamos nuestra capacidad (todo lo que podemos aportar a una situación). Según Jackson (2013b), este es el nivel de nuestra ecología de aprendizaje: los contextos, las herramientas, las tecnologías y los recursos a los que podemos recurrir para lograr los objetivos de aprendizaje antes propuestos.
2. El mesosistema abarca las interrelaciones de dos o más entornos, por ejemplo, sus experiencias más amplias en la vida y un curso que se está llevando a cabo. Una actividad adecuadamente organizada en el mesosistema permite a las personas aprender más y mejor en su propio microsistema.
3. El exosistema comprende configuraciones en las que el individuo no funciona directamente, pero que contienen acontecimientos que sí afectan a las estructuras previas. Centrándonos en el contexto académico, este es el nivel ecológico en el que una institución adopta ciertas culturas o políticas que influyen en la forma en que se diseña un programa, y en el que finalmente se el aprendizaje es adquirido.
4. El macrosistema es el nivel más amplio en el que anidan todas las demás estructuras. Están incluidos aquí contextos socioeconómicos, culturales y políticos en los que se ubica el individuo. Jackson (2013b) analizando el desarrollo profesional desde una perspectiva ecológica, determina que este nivel incluye políticas y estrategias gubernamentales para promover y apoyar el aprendizaje permanente o a lo largo de la vida.
5. El cronosistema es el sistema que abarca la dimensión del tiempo en lo que se refiere a los entornos del sujeto. Los elementos dentro de este sistema pueden ser externos, tales como cambios en el curso de la vida en la estructura familiar, el nivel socioeconómico, el empleo, el lugar de residencia, etc. o internos, tales como los cambios fisiológicos que ocurren con el envejecimiento del individuo.

En el marco conceptual de Bronfenbrenner (1994) destaca la naturaleza anidada de las estructuras. Dos de los niveles (micro y meso) son de particular interés para el análisis y estudio del aprendizaje y desarrollo profesional docente, ya que son los niveles más próximos al individuo y de los que tiene una influencia directa. Sin embargo, también debe ser objeto de preocupación el exosistema, ya que es el nivel en el que se crean las creencias y políticas en la institución que acarrearán la adopción de una orientación concreta en torno a la formación y desarrollo profesional. Y también el macrosistema, que es el nivel en el que la sociedad valora esa orientación o disposición (Jackson, 2013b).

Brown (2000) fue pionero en el uso de la metáfora ecológica aplicada al aprendizaje y la definió del siguiente modo: “la ecología es básicamente un sistema abierto, complejo y adaptativo que comprende elementos dinámicos e interdependientes. Una de las cosas que hace que una ecología sea tan poderosa y adaptable a los nuevos entornos es su diversidad” (p.19). Así, los aprendices a través de su participación en diversas comunidades, configuran sus propias Ecologías de Aprendizaje, lo que conlleva la construcción y organización de conexiones y relaciones individualizadas con objetos y personas.

Lemke (2000) por su parte, argumenta que las ecologías sociales no pueden definirse únicamente por los espacios que ocupan, también deben analizarse en términos de sus procesos: un sistema ecosocial es un sistema de procesos interdependientes dentro del cual se desarrollan y promueven las relaciones. En este caso Lemke apuesta por que la unidad de análisis esencial dentro del panorama ecológico son los procesos. Por lo tanto, se puede inferir que este autor incluyó las dimensiones temporales y espaciales que conectan momentos pasados y presentes, y vinculan las acciones de la vida con experiencias significativas, de cara a la conceptualización de las EdA. Desde esta perspectiva, los espacios físicos y virtuales, formales e informales pueden considerarse entornos potenciales para el aprendizaje (Maina y García, 2016).

Looi (2001) también hace referencia a la metáfora ecológica, determinando que ayuda a la creación de una perspectiva más amplia del aprendizaje, al respetar las formas en que éste puede ocurrir a través de la abundante cantidad de interacciones e interrelaciones en diferentes niveles de complejidad organizacional. Este autor no aporta una definición de las Ecologías de Aprendizaje, pero hace una interesante aportación en relación a diferentes propuestas para mejorar la promoción y creación de ecologías. En sus trabajos, se identifican Internet y las herramientas digitales como potentes motores en la promoción y mejora de las ecologías. En palabras de Looi (2001, p.17) “Internet como medio interactivo ha impulsado el crecimiento y

riqueza de las Ecologías de Aprendizaje. Internet permite nuevas formas de interacciones y relaciones entre personas. La esencia de Internet admite información, enlaces entre información, agregación de información, herramientas y artefactos”.

Barron define una ecología de aprendizaje como “el conjunto de contextos que se encuentran en espacios físicos o virtuales que brindan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto está compuesto de una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones y las interacciones que surgen de ellas” (2006a, p. 195). De este modo, la autora pone el énfasis no solo en los contextos en los que se haya el individuo cuando aprende, sino también en lo que sucede en ese contexto. El marco propuesto por Barron (2004, 2006a, 2006b) explica cómo se lleva a cabo el aprendizaje en todos los entornos, identificando las posibles sinergias y barreras entre ellos, incluido el papel de la tecnología para hacer que los límites sean más permeables y para promover nuevos niveles de autonomía en el aprendizaje. Este uso del término ecología entiende al aprendiz como organizador en el sistema, y por lo tanto difiere de los usos más tradicionales del término, que generalmente se refieren a un solo entorno físico. Ella fundamenta el marco de las Ecologías de Aprendizaje en tres supuestos: a) una variedad de recursos apropiados (p.e.: actividades, conversaciones, libros, programas informáticos, etc.) pueden despertar y mantener el compromiso en el aprendizaje; 2) las personas no solo optan por unas u otras oportunidades de aprendizaje, sino que también las desarrollan y crean (p.e.: búsqueda de recursos, la creación de un nuevo proyecto, la inscripción en un curso o encontrar compañeros de aprendizaje); y 3) las actividades de aprendizaje impulsadas por los intereses cruzan fronteras entre lo formal y no formal y son autosuficientes (Barron, 2006a, pp. 200-201).

Siemens (2007, p.63) definió el concepto de Ecología de Aprendizaje como "el espacio en el que se produce el aprendizaje". En este sentido, entiende que las características de una ecología determinan lo que puede existir dentro de ella y las Ecologías de Aprendizaje están dispuestas para servir a un propósito en particular. Según Siemens, las Ecologías de Aprendizaje son: adaptativas, dinámicas y receptivas, pues permiten la adaptación a las necesidades de los agentes dentro del espacio. Pero también caóticas, dada la diversidad y los sistemas dinámicos en los que se construyen, y están vivas, ya que, presentan cambios continuos, novedad y actividad. Además, son autoorganizadas y dirigidas por el individuo: la organización se produce a través de las interacciones continuas de elementos dentro de la ecología. También diversas, gracias a los múltiples nodos de los que se compone. Así mismo,



poseen una informalidad estructurada, pues la estructura permite una variedad continua de apertura. Se requiere un control mínimo para funcionar, pero no más. Y, por último, este autor las cataloga como emergentes, ya que el espacio donde el aprendizaje ocurre está evolucionando y adaptándose.

La conceptualización de Siemens (2007) subraya el papel de los espacios en la configuración de las Ecologías de Aprendizaje, lo que hace que la definición del concepto no comprenda algunos de los elementos citados por los autores anteriores y se considere relativamente incompleta.

Finalmente, Jackson (2013a, 2013b), resumió las ideas recogidas en la literatura hasta esa fecha sobre Ecologías de Aprendizaje, he hizo una propuesta de conceptualización propia del constructo, teniendo en cuenta todas las aportaciones anteriores. Jackson (2013b, p.14) define las Ecologías de Aprendizaje como “los procesos creados en un contexto particular para un propósito particular que brinda oportunidades, relaciones y recursos para el aprendizaje, el desarrollo y los logros”. Así, este autor presenta un esquema (Ver Figura 10) en el que ilustra la naturaleza heurística (y no jerárquica) de su conceptualización, y los elementos clave que constituyen las Ecologías de Aprendizaje. Se representa la integración y la interdependencia de los elementos del contexto (my contexts), las relaciones (my relationships), los recursos (my resources), y la voluntad y capacidad de un individuo (my will and capability) para emprender un proceso (my processes) de aprendizaje o crear una ecología para la consecución de un propósito particular. Tales acciones pueden conducir explícitamente al aprendizaje de algo, aunque, por lo general, se dirigen a la resolución de una tarea o problema, o aprovechar al máximo una nueva oportunidad. Jackson (2013b) también añade el carácter histórico (my history) de las ecologías, es decir, como las experiencias pasadas (constituidas por interacciones, uso de recursos, etc. para el aprendizaje) influyen en la creación y proyección de las nuevas Ecologías de Aprendizaje.

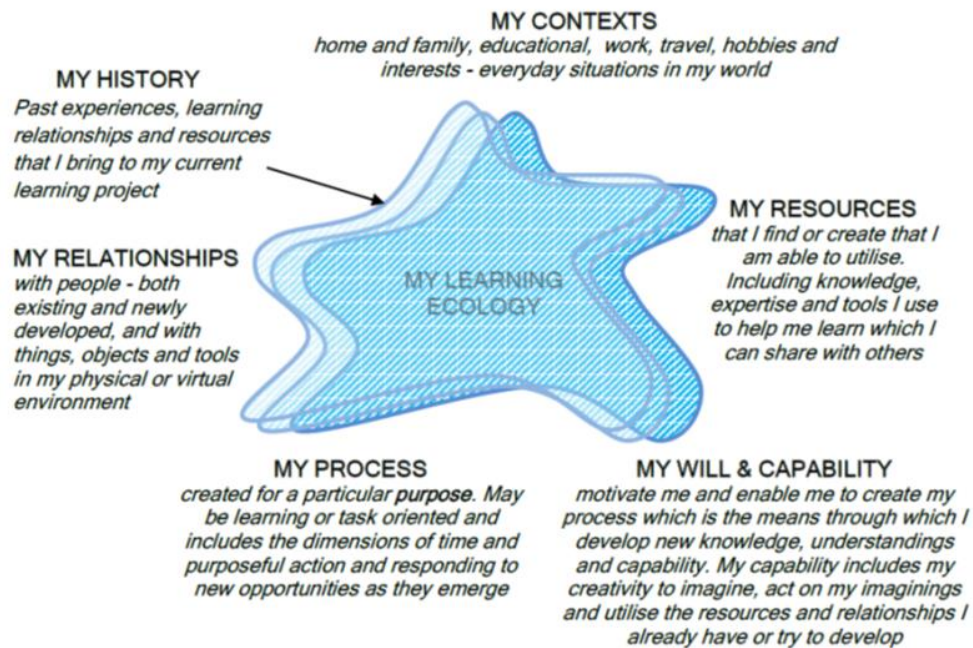


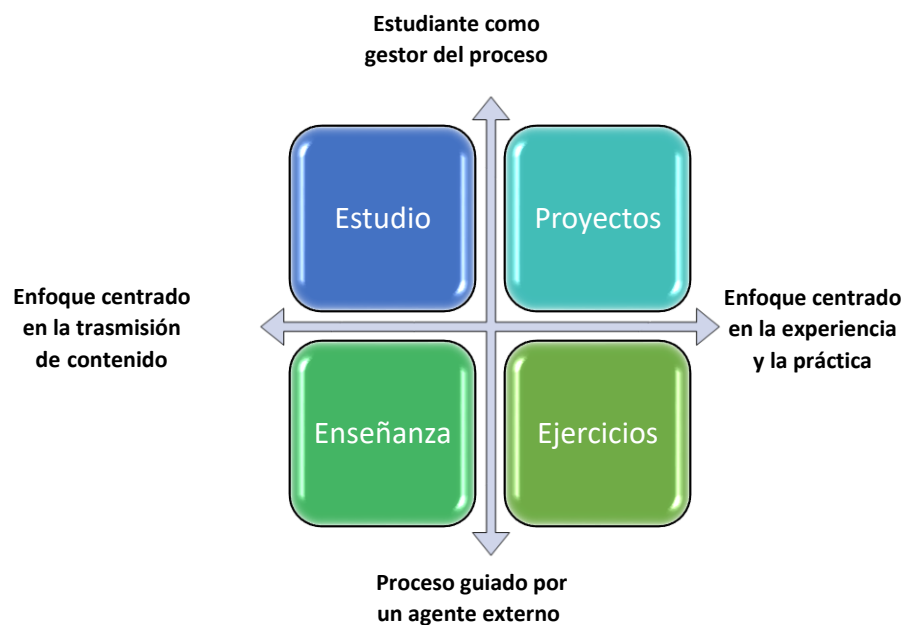
Figura 10: Ilustración de una Ecología de Aprendizaje y sus componentes clave (Se presenta la figura original de Jackson, 2013b, p.2).

### 3.2.2 Modelos Ecológicos

Hasta el momento se han propuesto algunas conceptualizaciones del constructo de ecologías del aprendizaje. A continuación, presentamos los modelos teóricos sobre ecologías que describen e ilustran su funcionamiento. Richardson (2002), basándose en los postulados conceptuales de Brown (2000) sobre las Ecologías de Aprendizaje, diseñó un modelo teórico holístico para estudiarlas, analizarlas e interpretarlas. Como especificábamos en líneas previas, Brown postuló que la conformación de una ecología de aprendizaje óptima requería la creación de un ambiente de aprendizaje con diversidad de opciones de aprendizaje para el estudiante. Este entorno debe ofrecer oportunidades a los estudiantes para aprender a través de métodos y modelos que sean afines a sus necesidades, intereses y situaciones personales. Por lo tanto, una ecología de aprendizaje exitosa ofrece un ambiente de aprendizaje ubicuo, donde los aprendices tienen un acceso abierto e inmediato a su propia ecología donde pueden buscar, localizar y acceder rápidamente a elementos de aprendizaje que sacien sus necesidades, y la tecnología facilita y agiliza este acceso.

El modelo propuesto por Richardson (2002) (Ver Figura 11) se aplica principalmente a la educación formal y se compone de dos ejes de intersección. El eje horizontal fluctúa desde un

enfoque centrado en el contenido de aprendizaje a un enfoque centrado en la actividad de aprendizaje. El eje vertical muestra quién impulsa el proceso de aprendizaje: el alumno (arriba) o un orientador, humano o máquina (abajo). El cruce de los ejes crea cuatro cuadrantes. Mientras que los cuadrantes superiores apuntan a un estudio independiente (lado izquierdo) y experiencias de aprendizaje activo como el aprendizaje basado en problemas o proyectos (lado derecho), los cuadrantes inferiores apuntan a experiencias de aprendizaje dirigidas por un guía externo, es decir, una conferencia o una discusión guiada (lado izquierdo), o prácticas y ejercicios guiados (lado derecho).



*Figura 11:* Modelo de Ecologías de Aprendizaje en un entorno educativo formal (Basado en Richardson 2002, p.49).

Jackson (2013b), basándose en el modelo de Richardson propone una adaptación de este marco para incluir experiencias informales de aprendizaje. El eje vertical representa el aprendizaje a través de actividades autónomas e independientes (arriba), y el aprendizaje que se facilita a través de personas significativas a lo largo de las experiencias de vida de los individuos, como familiares, amigos, orientadores, etc. (abajo). El eje horizontal corresponde a los contextos en los que tiene lugar el aprendizaje, incluidos los entornos formales de aprendizaje (izquierda) y los entornos estructurados informalmente vinculados con el aprendizaje fruto de un evento o experiencias (derecha). El cruce de los ejes da lugar a cuatro escenarios diferentes de ecología de aprendizaje, ya sea que el aprendizaje esté parcial o completamente determinado por un agente externo o por el propio aprendiz: a) ecología de aprendizaje educativa formal tradicional; b) Ecologías de Aprendizaje basadas en

investigación, problemas y proyectos; c) Ecologías de Aprendizaje autodirigidas, pero compatibles y d) Ecologías de Aprendizaje autodirigidas e independientes. (Ver Figura 12)



Figura 12: Modelo de Ecologías de Aprendizaje en un entorno educativo formal (Basado en Jackson 2013b, p.12).

### 3.2.3 Valor de la Perspectiva Ecológica

Como afirman Espósito, Sangrà y Maina (2015), la metáfora ecológica “arroja luz sobre las facetas enredadas de las actividades socioculturales y los contextos educativos” (p. 331), en las que los límites entre lo formal y lo informal se vuelven cada vez más borrosos y combinados, dando lugar a nuevas formas de aprendizaje. Así mismo, Martínez-Bonafé y Fernández (2018) determinan que la metáfora ecológica como marco de la investigación educativa es oportuna dada la diversidad epistemológica existente para el abordaje de los asuntos en el campo de la educación y el aprendizaje.

Así, enmarcar nuestras experiencias dentro de un paradigma ecológico subraya nuestra conectividad y relaciones con otras personas, y nuestros comportamientos físicos, emocionales y cognitivos a medida que ocurren en contextos ambientales y situaciones específicas. En este sentido, una perspectiva ecológica enriquece nuestra comprensión del significado del aprendizaje y Jackson (2013a) expone cuatro tipos de razones que avalan la pertinencia de las Ecologías de Aprendizaje, como marco de análisis e interpretación del mismo:

#### *3.2.3.1 Valor conceptual*

El concepto de una Ecología de Aprendizaje nos proporciona la fórmula para entender la compleja dinámica de un proceso de aprendizaje autodeterminado y para apreciar cómo los diferentes elementos de la ecología - contextos y situaciones, propósito, voluntad y capacidad, relaciones y recursos, actividades, conforman un proceso dinámico, vivo orgánico, desordenado y holístico de desarrollo. Esta forma innovadora de entender el aprendizaje es mucho más coherente con la realidad en la que vivimos que los formatos tradicionales. Aprender, consiste, en última instancia, en participar con éxito como parte de un ecosistema y esto implica fundamentalmente aumentar las oportunidades de acción en el mundo.

#### *3.2.3.2 Valor práctico para el profesor*

En cuanto al valor práctico para el profesor podemos destacar, por una parte, que la adquisición de una perspectiva ecológica alentaría al docente a entender su propio desarrollo profesional como un proceso holístico, es decir, podría ayudarles a utilizar y expandir eficazmente sus oportunidades de aprendizaje para hacer frente a los retos y problemáticas que se le presenten. Por otro lado, la adquisición de esta perspectiva podría animarles a fomentar el aprendizaje de sus estudiantes como un proceso ecológico, lo que conllevaría la apertura de múltiples posibilidades de aprendizaje para el alumno que van más allá de la clase.

#### *3.2.3.3 Valor práctico para el aprendiz*

El valor de una perspectiva ecológica para un alumno es que les anima a ver el aprendizaje como un proceso que los conecta con otras personas y con su entorno. En concreto, les permite apreciar las formas de interacción con los contextos en los que se ubican, desarrollando

procesos y relaciones, y utilizando recursos para aprender de forma efectiva en los muchos y diversos contextos que constituyen sus vidas.

El valor de las ecologías para el aprendiz radica en que se convierte en individuo consciente acerca de cómo el entorno de aprendizaje, las relaciones (con otras personas, con nuestra cultura, con nuestro trabajo y con nuestras instituciones educativas) y, sobre todo, la relación con nosotros mismos afecta al aprendizaje que estemos desarrollando. Ser conscientes de los elementos que configuran nuestras Ecologías de Aprendizaje, nos ayudará a originar aprendizajes significativos y a aumentar las oportunidades de desarrollo personal y profesional.

#### 3.2.3.4 Valor político

La Ecología de Aprendizaje de un individuo y cómo la desarrolla para la consecución de propósitos particulares es clave para saber cómo aprender. Saber aprender y seguir desarrollando la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda nuestra vida (reflejada en la expresión 'aprender a aprender'), son cuestiones tanto políticas como educativas.

Si bien es cierto que el concepto de ecología de aprendizaje aún no está insertado en nuestro sistema educativo, hace ya bastante tiempo que se habla del concepto de “aprender a aprender”. Según la Comisión Europea (2007), “aprender a aprender” se puede definir como la habilidad para iniciar un aprendizaje y seguir ahondando en él gestionando tiempo e información. Para llevar a cabo esta gestión, de un modo eficaz, necesitamos ser conscientes del propio proceso de aprendizaje, así como de nuestras necesidades formativas, para poder ir apoyando nuevos aprendizajes en otros que ya tenemos adquiridos. Según esta definición, hay bastantes puntos en común con las nuevas Ecologías de Aprendizaje, sin embargo, la idea de ser capaz de crear una Ecología de Aprendizaje va más allá de ser consciente del propio proceso de aprendizaje y necesita crear sus propios procesos de aprendizaje para satisfacer esas necesidades.

Además, incluye más características de contextos, relaciones y situaciones del día a día, lo que da más significado a nuestros propósitos, metas, valores y creencias. La concepción del aprendizaje como un proceso ecológico podría ayudar a cerrar la brecha entre el paradigma actual de aprendizaje y educación (en el que se basa nuestro sistema educativo) y el paradigma de aprendizaje en el mundo real fuera de los parámetros de la educación formal.

### 3.2.3.5 Valor para la formación permanente

Una perspectiva ecológica enriquece nuestra comprensión del significado del aprendizaje a lo largo de la vida. El marco de las EdA entiende al aprendiz como creador y actor principal de sus experiencias de aprendizaje. Una experiencia que incorpora la educación formal, no formal, informal y autoformación. Los procesos y prácticas de la educación a lo largo de la vida están tratando de animar a las personas comprometidas en el aprendizaje a ser más conscientes del proceso. Los diseños educativos a lo largo de la vida centran la atención en los propósitos y metas del alumno y en su comprensión de cómo quieren desarrollarse para lograr sus propósitos. Se hace hincapié en el aprendizaje auto-organizado y auto-gestionado en los propios contextos en los que se mueve el aprendiz. El individuo determina sus itinerarios de aprendizaje, basándose en sus propias experiencias y las personas con las que interactúa como su principal recurso para el aprendizaje.

Otra cuestión que reafirma la pertinencia de la perspectiva ecológica como marco de análisis y comprensión del aprendizaje, viene de la mano de Barron (2006a, 2006b), que afirma que una Ecología de Aprendizaje es dinámica, sujeta a intervención, y su desarrollo podría ser evaluado. Finalmente, en una reciente publicación de Sangrà, Raffaghelli et al. (2019), se afirma que las Ecologías de Aprendizaje pueden servir de lente para observar cómo los individuos organizan sus entornos de aprendizaje con mayor claridad. Según estos autores, el mayor potencial de esta nueva perspectiva ecológica radica en que la autonomía y la libertad sobre qué y cómo aprender promueve el desarrollo de aprendizajes más ricos por parte de los aprendices.

### 3.2.4 Componentes de las Ecologías de Aprendizaje

Como hemos podido ir apreciando hasta el momento, de las definiciones cedidas por los diversos teóricos en torno al constructo de ecologías, existen diversos elementos que constituyen la ecología personal de un individuo. Esos elementos son interdependientes y están integrados en las mismas Ecologías de Aprendizaje. Nos proponemos ahora analizar y estudiar esos componentes, ya que, desde un punto de vista pragmático, conceptualizar y conocer los aspectos que caracterizan nuestras ecologías, nos permite tener un marco de análisis referencial para comprender cómo aprendemos y qué contextos y elementos utilizamos para formarnos, lo que implica el acceso a nuevas oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, como señalan y subrayan González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño (2019), identificar y aislar

cada uno de los componentes solo tiene un fin analítico, pues cada uno de estos elementos está vinculado en redes de relaciones con otros y carecen de sentido funcional tomados de forma aislada.

Jackson (2013a, 2013b) y Barron (2006a), ya hacen referencia a los elementos de las EdA en la definición que ofrecen sobre el constructo. Recordemos que son los siguientes:

1. Los contextos. Vinculados con todos los entornos en los que se mueve el individuo. Esto incluye hogar y familia, educación, trabajo, viajes, pasatiempos e intereses, es decir, situaciones cotidianas en el mundo del sujeto.
2. Los recursos que se puedan usar, ya sean creados por uno mismo o encontrados. Incluyendo conocimiento, experiencia y herramientas que ayudan a la persona a aprender.
3. Las relaciones con personas y con cosas, objetos y herramientas en un entorno físico o virtual.
4. Los procesos creados con un interés u objetivo particular. Pueden estar orientados a la adquisición de conocimiento o al desempeño de una tarea, e incluyen las dimensiones del tiempo y la intencionalidad del proceso.
5. La capacidad y motivación que provoca la creación de los procesos, gracias a los cuales se desarrollan nuevos conocimientos, comprensiones y capacidades.

Una reciente publicación de González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019), expone una serie de componentes clave que conforman las Ecologías de Aprendizaje de un individuo. A través del método Deplhi, y basándose en todas las aportaciones previas sobre EdA, han agrupado los elementos identificados en dos dimensiones diferenciales, según sus características, orígenes y proyección (Ver Figura 13). Por un lado, la Dimensión Intrínseca incluye aquellos aspectos más vinculados con el carácter interno que representan una disposición para el aprendizaje, y, por otro lado, la Dimensión Experiencial incluye otros elementos que son parte del itinerario de aprendizaje del individuo, como resultado de sus sucesivos procesos de aprendizaje a lo largo de su vida.



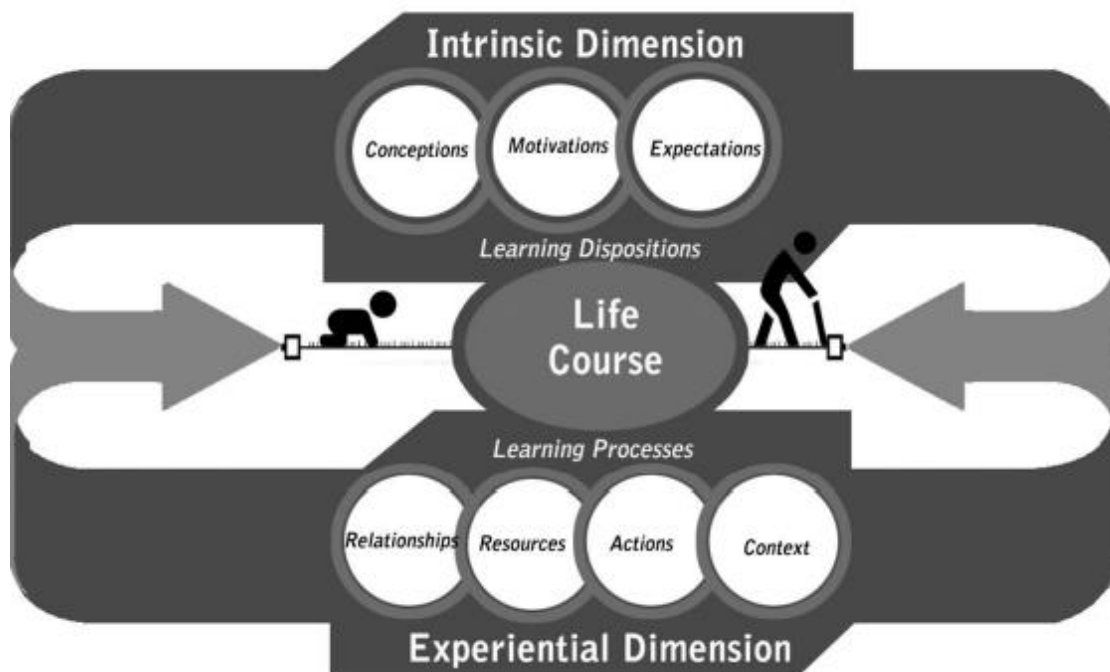


Figura 13: Elementos de la Ecología de Aprendizaje (Tomado de González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019, p.10).

### *Dimensión intrínseca*

En primer lugar, se comenta e interpreta la dimensión intrínseca. Ésta se compone de diversos elementos intersubjetivos que definen al individuo como sujeto que aprende y que opta por unas oportunidades u otras en los contextos que transita. Estas elecciones están condicionadas por el entorno que ofrece las oportunidades, pero también por las interpretaciones que el aprendiz hace de las mismas.

Según los autores, estos elementos ecológicos intrínsecos al sujeto tienen una tradición bien establecida en el ámbito educativo, y destacan la motivación, las concepciones y las expectativas sobre el aprendizaje, como factores que inciden determinadamente en la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje (realización de actividades, uso de recursos, establecimiento de relaciones con otros, inmersión en determinados contextos). El elemento de motivación incluye varios aspectos, entre los que destacan el papel de las metas y las expectativas de auto-eficacia (Linnenbrink y Pintrich, 2003) que llevan a los estudiantes a involucrarse, ejecutar y afrontar diferentes tareas de aprendizaje. El modelo propuesto por González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019), en cuanto a la dimensión intrínseca, está en línea con las aportaciones de Pintrich (2003) y la teoría de expectativa-valor (Eccles et al.,

1983; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992). Este modelo se enmarca dentro de la tradición de la motivación de logro y postula que la motivación sería consecuencia de dos factores principales; la expectativa, que equivale al sentimiento de competencia que un sujeto tiene frente a una tarea (percepción de autoeficacia) y al valor que se le atribuye a la tarea (determinado por cuatro agentes principales: la importancia, el interés, la utilidad y el costo). Las concepciones están estrechamente relacionadas con su percepción de la auto-eficacia y sus atribuciones causales, y desempeñan un papel significativo en los procesos de ejecución y afrontamiento de una determinada tarea de aprendizaje.

En este sentido, Maina y García (2016) también aportan que el Yo es la clave y el desafío a enfrentar en los próximos años. El aprendizaje autónomo supone algunas formas de autorregulación, lo que implica una cuestión exigente, ya que asume que las personas son "metacognitiva, motivada y conductualmente activas" (Zimmerman, 1989, p. 329) en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, también hay un papel crucial desempeñado por otros (compañeros, expertos, etc.) en el desarrollo exitoso de la autorregulación (Zimmerman, 2000).

### *Dimensión Experiencial*

En segundo lugar, ilustran la dimensión experiencial, que se nutre y configura a través de la ruta de aprendizaje de cada individuo, y se compone de los siguientes elementos:

Acciones: se refieren a las actividades, estrategias, eventos y experiencias específicas que median en el aprendizaje. Se pueden producir en cualquier entorno, ya sea formal, no formal o informal. Las acciones de aprendizaje, cuando se producen sucesivas y frecuentemente en el tiempo, constituyen estrategias de aprendizaje.

Recursos: Los recursos (materiales y herramientas tecnológicas) son mediadores del desarrollo de una actividad, que persigue un objetivo de aprendizaje. Estos recursos se definen por su diferente modo de interacción con el contexto. Los recursos materiales son objetos concretos, como libros, sitios web, un laboratorio o cualquier dispositivo cuyo uso apoye la creación de conocimiento por parte del individuo. Los autores, identifican, por otro lado, recursos sociales, que tienen el fin de mediar relaciones o interacciones con el entorno familiar o profesional (p.e.: encontrar o ayudar a configurar una red de personas con los mismos intereses de aprendizaje); también, recursos ideacionales, que ayudan a generar iniciativas y, por último, los recursos que ayudan a conformar la identidad del sujeto.

En este elemento, adquieren un cariz fundamental las herramientas digitales. Como ponen de manifiesto Maina y García (2016), las nuevas formas de tecnologías móviles, sociales y en red, y los recursos digitales, han ampliado las oportunidades de prácticas de aprendizaje flexibles y autoorganizadas. El papel de la tecnología es, por tanto, un elemento clave en la conformación de las Ecologías de Aprendizaje que difuminan los límites entre el aprendizaje formal e informal.

Relaciones interpersonales: hacen referencia a las interacciones con familiares, compañeros, profesores y, en general, cualquier persona que está en contacto con el aprendiz y que contribuya a configurar su EdA y, por tanto, a desarrollar algún aprendizaje. Los autores también incluyen relaciones con objetos o interacciones digitales. Las relaciones constituyen una base esencial en el diseño y creación de redes de conocimiento, lo que, a su vez, conforma una estrategia fundamental del aprendizaje ecológico.

Contextos: este elemento es construido a partir de las interacciones y combinaciones de los elementos anteriores. Los autores, en base a esta característica, lo determinan como un elemento inductivo. Se proponen varias tipologías de contextos, según el criterio adoptado. Si atendemos a la estructuración en las relaciones contextuales, podríamos distinguir tres tipos de entornos de aprendizaje: formal, no-formal e informal. Si consideramos la mayor o menor presencia de herramientas tecnológicas, encontramos entornos de aprendizaje tecnológicamente mediados o entornos combinados y, también, virtuales. Cualquier orden social estructurado puede constituir un contexto (hogar, escuela, trabajo, compañeros, iglesia). Por otro lado, también se puntualiza que, generalmente, un verdadero objetivo de aprendizaje no se alcanza completamente en un solo contexto, sino que puede abarcar varios entornos.

### ***Para concluir...***

El concepto de EdA se presenta pertinente para el estudio del desarrollo del aprendizaje de las personas, dada su polivalencia y flexibilidad para analizar los diversos contextos, entornos, y elementos que las conforman. Este concepto bebe de otras metáforas, teorías y metateorías (aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible, Conectivismo, etc.) que se han presentado en la parte primera de este capítulo.

En párrafos anteriores, se han mostrado argumentos en función de varios criterios (valor práctico, valor para el aprendiz, valor para el profesor, valor político, valor para el aprendizaje

a lo largo de la vida) que avalan el uso de este constructo como marco de análisis de la formación y el aprendizaje. Además, desde un enfoque práctico, el reciente y creciente interés de la comunidad científica en este tópico pone de manifiesto su valor en el campo de la investigación. Este interés se materializa en la utilización de este enfoque para llevar a cabo investigaciones y proyectos de investigación sobre cómo aprenden diferentes colectivos: estudiantes de doctorado (Espósito et al., 2015), profesorado (González-Sanmamed, Santos y Muñoz-Carril, 2016; Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2015; Van den Beemt y Diepstraten, 2016), personas sin hogar (Strohmayr, Comber y Balaam, 2015) y madres emprendedoras (Christen, Sangrà y González-Sanmamed, 2016), entre otros.

En una reciente revisión sistemática de la literatura sobre Ecologías de Aprendizaje (Sangrà, Raffaghelli et al., 2019) se pone de manifiesto que, si bien la construcción de "Ecologías de Aprendizaje" ha ofrecido un amplio espacio semántico para caracterizar formas innovadoras de aprendizaje, también es cierto que su potencial para promover intervenciones educativas innovadoras puede haber sido obstaculizado por esta misma amplitud. Los autores han identificado que un número significativo de artículos en los que se utilizaba el constructo de ecologías fueron etiquetados con una "definición teórica poco clara", y esta situación se aplica particularmente al desarrollo profesional de los docentes.

Estos autores (Sangrà, Raffaghelli et al., 2019) explican que se hace imperante la necesidad de estudios que analicen el continuo entre el aprendizaje formal e informal en la educación superior y la educación de adultos, y también en el desarrollo profesional. Los esfuerzos de investigación deberían dirigirse a identificar patrones que podrían conducir a mejores diseños educativos en varios campos: materiales, recursos, aplicaciones, orientación, etc., en contextos digitales y físicos de aprendizaje para promover la visibilidad y el desarrollo de Ecologías de Aprendizaje por parte del docente.

De las múltiples definiciones que han aportado los teóricos sobre EdA destacamos que el proceso de configuración de las ecologías del aprendizaje es "parcialmente planeado y deliberado, y en parte intuitivo, accidental y oportunista" (Jackson, 2013b, p.7). De un modo intencional o inconsciente, la persona está al mando de su propio entorno de aprendizaje, estableciendo interacciones entre personas, objetos y entornos que apoyan su aprendizaje. Este enfoque ecológico requiere ser consciente de la diversidad de elementos que configuran nuestra ecología para poder mejorarla y mantenerla para la consecución de objetivos de aprendizaje. Esos elementos a los que nos referimos pueden tener un carácter personal (de tipo subjetivo) o

contextual (vinculados al entorno). Dentro de la primera dimensión se destaca la motivación como motor de las ecologías. Vinculados a este elemento se presentan la autoeficacia, las metas y las habilidades de aprendizaje autodirigido y autorregulado que permitan diseñar y poner en práctica nuevos modelos que apoyen el aprendizaje y desarrollo personal. Así mismo, en la dimensión de carácter contextual se erigen como elementos clave las interacciones, los recursos y las actividades. Ambas dimensiones son interdependientes y lo que suceda en una repercute directamente en la otra.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente citado, nos hemos propuesto en este trabajo estudiar las EdA de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud, desde una perspectiva empírico-analítica de carácter mixto. Así, buscamos entender cómo se produce el desarrollo profesional de los docentes universitarios en la era digital, a través del marco de las Ecologías de Aprendizaje y, por tanto, atendiendo a los elementos clave que las conforman.

Esto supondría un avance más claro hacia modelos capaces de caracterizar patrones de crecimiento y mantenimiento ecológicos, la detección de herramientas para el autodiagnóstico de las Ecologías de Aprendizaje y la caracterización de las mismas en un determinado grupo profesional, que en este caso es el profesorado universitario del ámbito de Ciencias de la Salud.



## CAPÍTULO V



Planteamiento Metodológico





## CAPÍTULO V

### Planteamiento Metodológico

#### 4.1 Introducción

En el capítulo que se presenta a continuación, planteamos el marco metodológico en el que se apoya esta Tesis Doctoral. Trataremos, por lo tanto, a través de este capítulo, de describir: la metodología utilizada en la investigación, las preguntas de investigación, los objetivos, el diseño de investigación, etc. Comenzaremos presentando el proceso de investigación que se ha desarrollado, a través de una estructura temporal de fases, que resume y explica sucintamente el diseño de investigación seleccionado.

A continuación, se presentará el modelo Rayuela (Jorrín-Abellán, 2016), ya que es el punto de partida conceptual y metodológico que estructura este capítulo. Rayuela es una herramienta y modelo conceptual que ilumina el diseño y el uso de estrategias metodológicas para la investigación mixta, que ha sido adoptado y reinterpretado para el ejercicio de esta Tesis Doctoral.

Partiendo de lo anterior, daremos respuesta a todos los pasos que Rayuela propone, para avanzar en esta fase de la investigación y, a continuación, dar paso a los capítulos de resultados (6 y 7). En sucesivas páginas, explicaremos pormenorizadamente las siguientes cuestiones: posición paradigmática del investigador, los objetivos del estudio, el problema de investigación, el diseño metodológico, las preguntas de investigación, las estrategias para la recogida de información, las estrategias de análisis de datos, los principios de rigor y los principios éticos adoptados en la investigación.

#### 4.2 Planteamiento y Desarrollo de la Investigación

El proceso de investigación vinculado a esta Tesis Doctoral se estructuró en diferentes fases o momentos: la revisión de literatura; la elección, diseño y aplicación de las entrevistas; el análisis de los resultados emergidos de la parte cualitativa; la adopción, adaptación y creación de los cuestionarios; la aplicación de los mismos; el análisis de los resultados de los datos; la interpretación y triangulación de los resultados, etc. A continuación, presentamos un esquema (Figura 14) que representa las diferentes fases que han sucedido a lo largo del desarrollo de esta investigación:

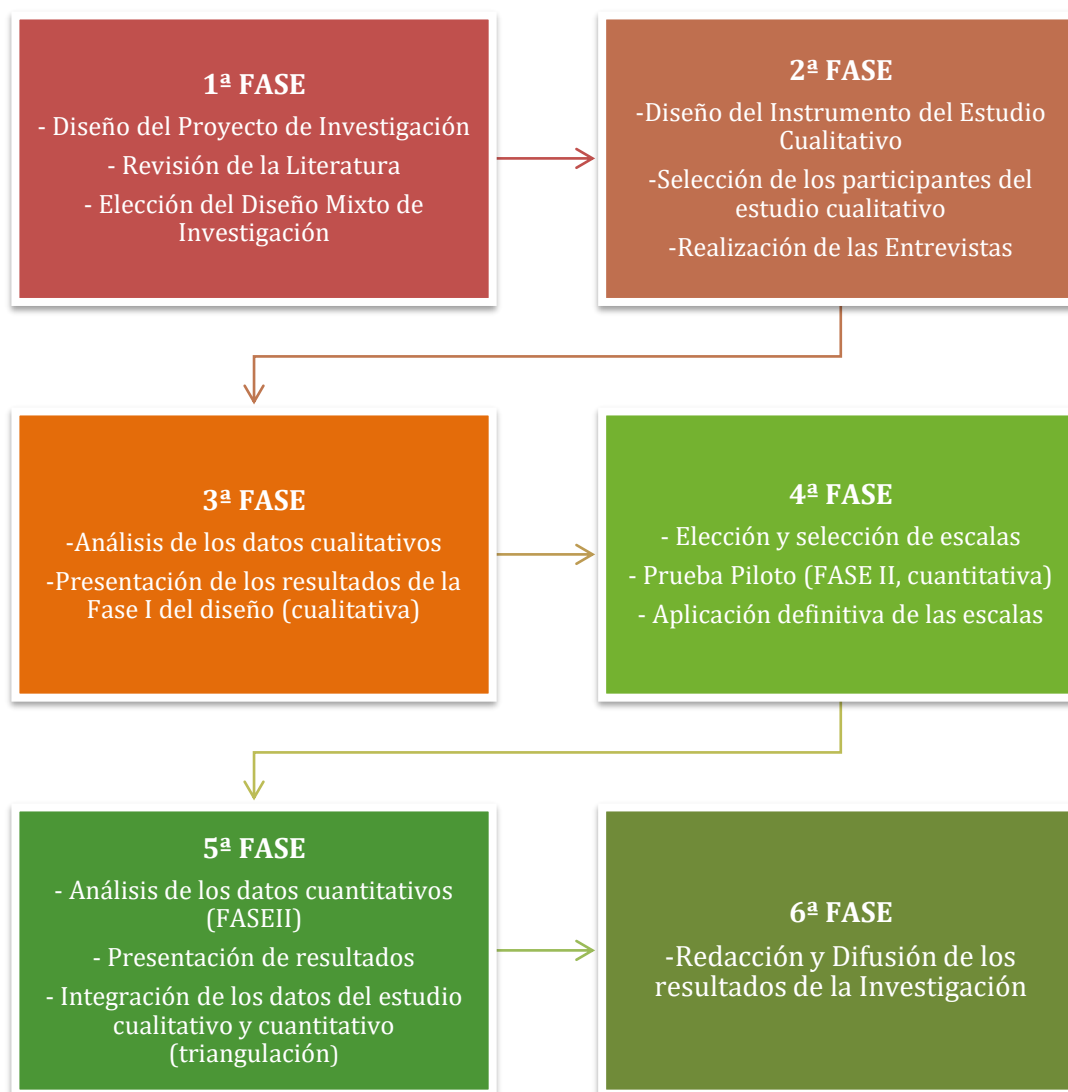


Figura 14: Fases del desarrollo de la presente investigación.

La 1ª Fase se centró fundamentalmente en la exploración del tópico a investigar. El objetivo fue documentar la realidad que se iba a analizar y, además, planificar y delimitar el enfoque más adecuado para poner en marcha la investigación. Se presentó el Proyecto de Investigación y, para ello, realizamos una revisión de la literatura existente sobre Ecologías de Aprendizaje, siguiendo el procedimiento habitual de búsqueda, selección y análisis de las investigaciones previas sobre este tópico. Asimismo, también decidimos que el diseño de investigación más adecuado para estudiar el fenómeno de las Ecologías de Aprendizaje Docente, era un Diseño Mixto Secuencial Exploratorio.

En la 2ª Fase, comenzamos con la elaboración del instrumento de recogida de información del primer estudio de corte cualitativo. Una vez diseñadas las tres entrevistas y sometidas a juicio de expertos, recurrimos al Rectorado de la Universidad de A Coruña para la selección de los participantes de este primer estudio (utilizamos los datos generados por el Programa *Docentia* para seleccionar a los docentes del área de Ciencias de la Salud con los mejores resultados en esta evaluación). Finalmente, aplicamos las entrevistas a los cinco participantes seleccionados.

Continuando con la 3ª Fase, analizamos los datos obtenidos a través de las entrevistas partiendo de un esquema de codificación flexible que emergió de la literatura estudiada sobre Ecologías de Aprendizaje, pero permitiendo la aparición de nuevos códigos, o la modificación y/o eliminación de los ya preestablecidos.

Los resultados cualitativos generados sirvieron para informar el estudio cuantitativo, tanto en cuanto, los elementos clave que emanaron de este análisis cualitativo dieron paso a la elaboración del cuestionario. En la 4ª Fase, este cuestionario fue creado gracias a la elección y selección de diferentes escalas, con el fin de estudiar esos elementos clave desde una perspectiva cuantitativa. Una vez diseñado el cuestionario, se realizó una prueba piloto con 218 sujetos para determinar cuál era la fiabilidad y la validez de las escalas propuestas. En base a los resultados de esta prueba piloto, el cuestionario fue modificado y aplicado nuevamente, en esta ocasión con una muestra de 416 participantes.

Durante la 5ª Fase, analizamos, interpretamos y discutimos los datos obtenidos a través del instrumento, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas. A continuación, llevamos a cabo una de las tareas más importantes dentro del proceso de la investigación: la integración de los resultados de ambos estudios (cualitativo y cuantitativo). A través de la triangulación de los resultados inferimos profundas e interesantes conclusiones que, durante la 6ª Fase, plasmamos en nuestro documento de Tesis y difundiremos entre la comunidad científica.

### **4.3 Rayuela como modelo conceptual y metodológico**

Con el fin de determinar el diseño de investigación de nuestro estudio se recurrió al Modelo Rayuela (Jorrín-Abellán, 2016, 2019a). Rayuela es un modelo teórico y una herramienta web creada inicialmente para apoyar el desarrollo de diseños de investigación cualitativa. Sin

embargo, recientemente ha extendido sus fronteras y la versión Rayuela 2.0 (Jorrín-Abellán, 2019a), también apoya la generación de diseños metodológicos cuantitativos y mixtos.

Varios autores (p.e.: Creswell, 2013; Maxwell, 2008; Stake, 2005; Walsh y Downe, 2006; Yin, 2011) han creado manuales con variedad de secuencias y estrategias para llevar a cabo una investigación de corte cualitativo. El problema radica en que todas esas propuestas están demasiado ligadas a una tradición de investigación en particular; son demasiado complejos y abstractos; o bien son demasiado directivos, contraviniendo la naturaleza de este tipo de estudio. Rayuela aún e integra los principales componentes de los modelos creados por los autores anteriormente citados, pero va más allá. Además, cuenta con una herramienta web que hace de soporte al modelo teórico, y que facilita en gran medida el trabajo del investigador novel. Asimismo, también incluye y apoya la creación de diseños metodológicos mixtos y no solo cualitativos. Todas las razones precedentes nos han llevado a entender que el Modelo Rayuela (Jorrín-Abellán, 2016) es una elección idónea para guiar el planteamiento y la construcción de nuestro marco metodológico. De hecho, y hasta el momento, se ha utilizado como base metodológica de sustento de 10 Tesis Doctorales (ver: <http://hopsotchmodel.com/the-model-in-use>)

Rayuela propone un esquema de 9 pasos, a los que se debe dar respuesta de manera recursiva para construir un diseño metodológico consistente, con el objetivo final de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y la consecución de los objetivos propuestos en este trabajo.

La metáfora en la que se basa este modelo es el tradicional e internacional juego infantil, cuyas reglas vislumbran muy fielmente el estilo progresivo, dinámico e iterativo de las fases de un diseño metodológico. La clave del procedimiento radica en que, para pasar a la siguiente fase, es necesario repasar cada una de las anteriores, teniendo en cuenta que cualquier modificación de uno de los pasos influye determinantemente en los anteriores (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b). En la figura 15 se puede observar la representación gráfica del Modelo Rayuela.



Figura 15: Modelo Rayuela (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b).

Resumimos a continuación, en qué consisten cada uno de los pasos, para después dar paso a su interpretación y explicación de forma pormenorizada dentro del marco de nuestra investigación.

**Paso 1:** El paso número uno es el primer aspecto que se debe tener en cuenta al iniciar el proceso de investigación y hace referencia a la definición de la posición paradigmática del investigador. La forma en que el investigador entiende el mundo e interpreta el conocimiento tiene un gran impacto en las siguientes fases del proceso. En Rayuela se presentan los cuatro principales paradigmas o cosmovisiones, tomando como referencia los trabajos de Creswell (2013), Mertens (2010), Hesse-Biber (2010), y que son: positivista, post-positivista, constructivista, transformadora y pragmática.

**Paso 2:** El segundo paso versa sobre los objetivos de estudio. El investigador debe reflexionar sobre las motivaciones, metas o propósitos que lo han llevado a poner en marcha la investigación. Razonar el “¿Por qué?” y “¿Para qué?” Tener presentes los objetivos que pretendemos conseguir en el estudio es una cuestión importante porque ellos dirigen algunas decisiones en el diseño y nos guían para obtener del estudio lo que pretendemos. Es fundamental tener en cuenta que estas metas constituyen recursos para la planificación, la conducción y la justificación de la investigación, pero también conforman amenazas de validez potenciales, porque inevitablemente van a terciar las descripciones, interpretaciones y orientaciones del estudio (Maxwell, 2008). Siguiendo con el trabajo de Joseph Maxwell, podemos destacar tres tipos de metas que podrían servir como finalidad para poner en marcha una investigación. Metas de carácter personal, que aluden directamente a las diferentes motivaciones del individuo; metas prácticas, centradas en solventar alguna necesidad o cambiar

una situación; y las metas intelectuales, que son aquellas más íntimamente ligadas con el propósito de investigar *per se*. Las investigaciones se centran habitualmente en los objetivos intelectuales. No obstante, en el campo de la educación resultan especialmente útiles los propósitos prácticos y personales.

**Paso 3:** El tercer paso se refiere al marco conceptual que sustenta nuestra investigación. Como proponen Miles, Huberman y Saldaña (2014) un marco conceptual determina y explica los principales aspectos que deben estudiarse dentro de un mismo fenómeno, es decir, los factores clave, las variables o constructos, y las presuntas relaciones entre ellos. Por su parte, Maxwell (2015, p.33) lo define como “un sistema de conceptos, suposiciones, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación”. Rayuela, sin embargo, ha asumido como punto de partida la definición de Ravitch y Riggan (2016, p.5) que afirman que “un marco conceptual es un argumento sobre por qué el tema que se desea estudiar importa, y por qué los medios propuestos para estudiarlo son apropiados y rigurosos”. Estos autores precisan tres componentes clave para la elaboración de un marco conceptual: a) descripción de la conexión personal del investigador con el tópico de investigación; b) descripción de la posición paradigmática o cosmovisión del investigador; y c) estructuración de la revisión de la literatura alrededor de lo que denominan “investigación tópica” y “marcos teóricos” de sustento. El modelo Rayuela extiende la propuesta de Ravitchy Riggan (2016) y la complementa con tres componentes más: d) definición del problema de investigación; e) enunciado de las preguntas de investigación; y, f) propuesta de diseño de investigación, conectando de esta manera los pasos 1, 2, 4 y 5 del modelo.

**Paso 4:** El cuarto paso se centra en el diseño o tradición de la investigación. Existen tres opciones metodológicas fundamentales: tradiciones de investigación cualitativo-interpretativas, diseños de investigación cuantitativa y diseños en métodos mixtos de investigación. El constructo que se estudia en esta Tesis Doctoral (Ecologías de Aprendizaje) y nuestra cosmovisión pragmática como investigadores, nos dirigen a la utilización de un método mixto para guiar la investigación. Existen diferentes diseños de investigación dentro de la metodología mixta, organizadas según diversidad de criterios. En Rayuela (Jorrín-Abellán, 2016) se basan en las aportaciones de Creswell (2014) y Hesse-Biber (2010) para definir una tipología donde se precisan cuatro tipos principales de diseños de métodos mixtos: a) Modelo de Convergencia paralela: este tipo de diseño posibilita la realización de dos estudios, cada uno de ellos desde una perspectiva diferente (cualitativa y cuantitativa) sobre un

mismo fenómeno. No hay predominio de un estudio sobre el otro y se realizan de forma paralela en el tiempo (no secuencial). Fundamentalmente se busca la triangulación de los datos, para saber si se obtienen conclusiones similares. b) Modelo Secuencial explicativo: este tipo de estudios cuentan con tres fases de investigación. En primer lugar, la fase cuantitativa, que tiene precedencia y predominancia sobre la segunda fase, la cualitativa; y, por último, la tercera fase, relativa a la integración de la información obtenida. Sucede cuando un estudio cuantitativo deriva la realización de un estudio cualitativo, para después dar paso a la integración de los datos. Este tipo de diseños se realizan con el fin de dar respuesta a algunas cuestiones que no se han podido explicar únicamente con los datos cuantitativos. c) Modelo Secuencial Exploratorio: este tipo de diseños también cuenta con tres fases. En este caso, tiene más peso la parte cualitativa que la cuantitativa, y la precede también, para finalizar con la fase de integración de los datos. La fase cuantitativa se lleva a cabo con el fin de ahondar, respaldar o confirmar los datos obtenidos en la parte cualitativa. d) Diseños Avanzados de Métodos mixtos: la característica fundamental de estos modelos es que los componentes de un estudio, bien sea cualitativo o cuantitativo, se embeben o anidan en otro, por esa razón también son llamados modelos embebidos o “nested” (Creswell y Poth, 2018).

**Paso 5:** El paso número cinco hace referencia a las preguntas de investigación, que ayudarán a guiar el diseño de investigación previamente definido en el Paso 4. El hecho de enunciar este tipo de preguntas sirve al investigador para hacer específico y explícito qué es lo que quiere saber o comprender al concluir la investigación. Cada diseño o tradición de investigación requiere un tipo concreto de preguntas de investigación. Esta cuestión será tratada con detalle en el Paso 5 del modelo aplicado a nuestro propio diseño.

**Paso 6:** El paso número seis nos dirige hacia la recogida de datos. Dependiendo del enfoque del estudio, de la naturaleza del problema y el diseño de la investigación (cuestiones que han sido definidas en los pasos previos) se seleccionarán las técnicas de recogida de datos más idóneas. De entre las técnicas de recogida de datos de corte cualitativo se pueden destacar algunas como las entrevistas, observaciones, Focus Group, los análisis de discurso, etc. Entre las técnicas de recogida de datos de corte cuantitativo se pueden destacar: las escalas, registros de actividad, o análisis documental, etc.

**Paso 7:** El paso siete está centrado en el análisis de datos y dependerá en gran medida de los objetivos que nos hayamos propuesto alcanzar, del diseño o tradición de investigación, y de la naturaleza de los datos que vayamos a recoger. Existe un amplio abanico de técnicas de

análisis de datos y herramientas tecnológicas que dan soporte a estos análisis. La utilización de unas u otras dependerá fundamentalmente del tipo de diseño o tradición de investigación empleados.

**Paso 8:** El paso número 8 hace referencia al rigor de la investigación. Cuando utilizamos un enfoque de métodos mixtos, es necesario implementar estrategias de control de la rigurosidad en ambas partes del estudio. Por un lado, Rayuela propone los cuatro principios establecidos por Guba (1981), y estudiados con detalle por Shenton (2004), que deben ser considerados en la parte cualitativa del estudio: a) Credibilidad (en preferencia a la validez interna): se busca garantizar que el estudio mida o evalúe lo que realmente se pretende; b) Transferencia: Se pretende que los resultados del estudio sean transferibles a otras situaciones. Stake (2005) propone la "Generalización Naturalista" como una opción para entender la transferencia dentro de un proyecto cualitativo, en lugar del término validez externa; más propio de aproximaciones positivistas de investigación; c) Consistencia: en lugar de fiabilidad, en este caso, se busca demostrar que los instrumentos de medida son fiables. En la investigación cualitativa, los procesos dentro del estudio deben informarse en detalle, para crear un modelo prototipo, que permita a un futuro investigador repetir el trabajo, aunque no necesariamente obtener los mismos resultados; y, d) Confortabilidad (en preferencia a objetividad): se deben tomar medidas para ayudar a asegurar, en la medida de lo posible, que los hallazgos de la investigación sean el resultado de las experiencias e ideas de los informantes, en lugar de las características y preferencias del investigador. A su vez, y de forma paralela, en la parte cuantitativa, se deben tener en cuenta los dos principios generales básicos: el de validez y el de fiabilidad del instrumento utilizado.

**Paso 9:** El paso número nueve versa sobre los principios éticos de la investigación. Litchman (2011) en su libro titulado *Qualitative Research in Education: A User's Guide*, enumera una serie de criterios que el investigador debe cumplir para con los participantes, con el fin de evidenciar su compromiso con la dimensión ética del estudio. Estos principios son los siguientes: no dañar, que es la piedra angular de cualquier conducta ética; brindar total privacidad y anonimato a los participantes; declarar la confidencialidad de la información recibida; obtener el consentimiento informado de los participantes; guardar el principio de relación y amistad, por el que los investigadores deben evitar establecer una situación de amistad con los participantes; evadir cualquier forma de intrusión en la vida personal del participante; asimismo, el investigador no debe tener ningún tipo de conducta inapropiada de



naturaleza sexual o personal hacia el sujeto evaluado; por el principio de interpretación de datos, se entiende que el investigador no puede hacer falsas declaraciones, malas interpretaciones, o el análisis fraudulento de los datos obtenidos; y finalmente, el principio de la propiedad de los datos, que explica que se debiera compartir las posibles ganancias financieras o los derechos de autor de las obras publicadas, con los participantes que han formado parte de la investigación.

#### 4.3.1 Paso 1: Posición paradigmática del investigador

Como decíamos en párrafos anteriores, el rol que asumimos los investigadores en una investigación influye en el diseño de la misma, especialmente en investigaciones de corte interpretativo-cualitativo, donde el investigador es el principal instrumento de investigación (Guba y Lincoln, 1981; Merriam, 2002; Piantanida y Garman, 1999). Es por ello, que éste es un elemento clave a tener en cuenta al comenzar cualquier investigación. La posición paradigmática o lo que Creswell (2013) denomina cosmovisión (*worldview*) es un esquema de interpretación básico que comprende un conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico (Kuhn, 1962). Guba (1990) lo define sencillamente como el conjunto de creencias básicas que guían la acción del investigador. De entre las cuatro cosmovisiones (Creswell, 2013) que hemos expuesto en las secciones anteriores (post-positivista, transformadora, constructivista y pragmática, la posición paradigmática que más se ajusta a mi forma de entender el funcionamiento del mundo que nos rodea y la construcción del conocimiento, es la cosmovisión pragmática.

Antes de explicar cuáles son los principios que guiaron nuestra investigación desde una perspectiva pragmática, creemos necesario poner en contexto al lector de este estudio sobre el breve camino investigador que nos ha llevado a entender el mundo y la naturaleza de creación del conocimiento tal y como es ahora. Para ello nos serviremos de la viñeta narrativa autobiográfica que se expone a continuación:

*“Todo comienza en el Máster de Psicología Aplicada cursado en el año 2014-2015. La mayoría del profesorado nos enseña una metodología de investigación propia de una cosmovisión positivista. Mi Trabajo de Fin de Máster versa sobre orientación a metas y estrategias volitivas en alumnos de Educación Secundaria. A continuación, tuve la oportunidad de formar parte del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED), donde se compartía la misma posición paradigmática y los mismos planteamientos en*

*investigación. Dentro de este marco, se pueden inferir que mis inicios formativos en investigación fueron positivistas. Esto ha creado en mí una impronta que, necesariamente, debo tener en cuenta a la hora de plantear el diseño de investigación que nos ocupa. Posteriormente, me matriculé en el Programa de Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud, donde comencé un trabajo de investigación de corte eminentemente cuantitativo sobre los deberes escolares. Un año después, tuve la oportunidad de formar parte de otro Proyecto de Investigación sobre Ecologías de Aprendizaje, donde desarrollaría un nuevo trabajo de investigación. La cosmovisión que compartían las personas del nuevo grupo de investigación era radicalmente diferente a la del grupo anterior. Fruto de mi experiencia y del trabajo llevado a cabo en el grupo, presumo que la posición paradigmática de los compañeros es constructivista. Además, y como es lógico, las tradiciones que se utilizaban eran de corte cualitativo-interpretativo. El cambio de posición paradigmática, de tradición de investigación, de instrumentos de recogida de datos, de procedimientos para el análisis de datos y su interpretación tuvo un impacto brutal. Esto supuso un reto formativo para mí, y una demanda fundamental exigida por el nuevo tópico de investigación, las Ecologías de Aprendizaje. Después de estudiar, leer y comentar con colegas cuestiones relacionadas con el trabajo del día a día en el nuevo grupo, entendí que mi perspectiva de investigación había cambiado. De esa transición también inferí que no estaba especialmente ligada a una perspectiva paradigmática, ni a una tradición de investigación en concreto. Que era capaz de establecer un diálogo interno entre las diferentes perspectivas paradigmáticas derivadas de los dos contextos en los que me había formado, y decidir qué era lo que más convenía en función de cuál fuese el fenómeno a estudiar”.*

Existen cuatro dimensiones constitutivas de la investigación que me ayudaron a definir cuál era la cosmovisión que iba a guiar mi práctica. Estas cuatro cuestiones a las que di respuesta nacen del trabajo de Guba y Lincoln (2005) y son: la dimensión axiológica, la dimensión ontológica, la dimensión epistemológica y la dimensión metodológica.

Desde la dimensión axiológica se definen los principios éticos que guían la investigación. Los principios éticos que guían la investigación se acogen a los defendidos por el Informe de Belmont (1974) y la declaración de Helsinki (1997); esta cuestión se estudia en profundidad en el punto 5.3.9. Además, en lo que atañe a los participantes, solicité permiso, aprobación y apoyo en las instituciones en las que se desarrolló el estudio. En primer lugar, en la Universidad

de A Coruña, pero, además, en otras muchas universidades a nivel nacional. Por otro lado, también solicité consentimiento informado a los 5 profesores participantes del Estudio de Caso.

Desde una dimensión epistemológica, mi rol como investigadora se adaptó, en cada momento, dependiendo de lo que nos demandó el fenómeno analizado (Ecologías de Aprendizaje Docente). Como investigadora pragmática, me he aproximado al foco de estudio de formas diferentes, considerando éstas como las más oportunas en cada una de las fases del estudio. En la primera fase del estudio, de carácter cualitativo, hubo un trato próximo, tanto en cuanto mi interacción con los participantes fue individualizada y hubo una estrecha relación de diálogo. En esta fase, mis interpretaciones y juicios tuvieron un papel importante; para dar respuesta a las preguntas de investigación, me apoyé en mi subjetividad como investigadora y también en la de los participantes (de forma interactiva) alcanzando construcciones y conocimientos intersubjetivos. Por otro lado, en la segunda fase (de corte cuantitativo), me identifiqué como una investigadora más distante, objetiva y neutral, con el fin de minimizar mi influencia en los resultados.

Desde una dimensión ontológica, esta investigación también responde a los planteamientos de la cosmovisión pragmática, en tanto que como investigadora poseo una comprensión dual de la sociedad (existencia de una única realidad que cada sujeto interpreta) (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b). En este sentido, inicié una aproximación a las Ecologías de Aprendizaje de cada informante, entendiendo éstas como una realidad que puede ser interpretada diferencialmente por los participantes de la fase cualitativa. El objetivo de esta fase fue indagar y dotar de significado esa perspectiva individual. Y, seguidamente, el propósito fue buscar comunalidades y tendencias generales dentro de la población estudiada en la segunda fase del estudio, de corte cuantitativo.

Desde una dimensión metodológica me centro principalmente en el fenómeno a estudiar y entiendo que las técnicas y métodos que se utilizan dependen, en gran medida, de su funcionalidad para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación (Creswell, 2013). Es por esta razón que nuestro estudio posee un diseño mixto secuencial explicativo en dos fases: una parte cuantitativa y una parte cualitativa, lo que refleja un carácter claramente pragmático.

### 4.3.2 Paso 2: Objetivos del estudio

Planteamos ahora los objetivos del estudio. Rayuela propone lo establecido por Maxwell (2008), en cuanto a la tipología de metas/objetivos que nos guían a la hora de implementar una investigación. Existen 3 tipos de metas u objetivos diferentes que perseguimos cuando comenzamos un estudio: Las metas personales, metas prácticas y metas intelectuales. Explicaremos cuáles son las nuestras a continuación:

Las metas intelectuales son las más intrínsecamente ligadas a la investigación en sí, entendida de manera tradicional. Tienen que ver con las aportaciones que la investigación pretende realizar al campo de estudio concreto en el que se enmarca. En nuestro caso, el objetivo fue conseguir incrementar el conocimiento y el entendimiento sobre el tópico de las Ecologías de Aprendizaje. Más concretamente, se han propuesto 3 objetivos fundamentales, que giran en torno al análisis del desarrollo profesional del docente universitario en el área de Ciencias de la Salud, estudiada desde la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje. Estos son:

- A. Elaborar un diagnóstico de los actuales mecanismos de desarrollo y actualización profesional de los mejores docentes universitarios de Ciencias de la Salud, a través de sus Ecologías de Aprendizaje.
- B. Identificar y describir los distintos componentes que configuran las Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud.
- C. Estudiar cómo se producen las relaciones entre las diferentes dimensiones y elementos clave de las Ecologías de Aprendizaje.

En cuanto a los objetivos prácticos, enfocados en satisfacer alguna necesidad o cambiar alguna situación, el nuestro fue, fundamentalmente, proporcionar mejores estrategias prácticas y recomendaciones sobre el proceso de desarrollo profesional docente. Acreditando que la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje es la idónea para el desarrollo del aprendizaje permanente y la actualización de los docentes. Los resumimos en dos objetivos específicos que detallamos a continuación:

- A. Sugerir pautas para facilitar el desarrollo y la mejora profesional del docente universitario a través de la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje.
- B. Proponer estrategias y acciones que permitan optimizar y generalizar el potencial de las Ecologías de Aprendizaje para el desarrollo profesional del docente universitario, tanto

a nivel de las decisiones políticas de carácter académico y administrativo, como del propio profesorado.

Por último, haré referencia a mis objetivos o metas personales. He de destacar mi motivación particular por avanzar en mi carrera investigadora y el anhelo de convertirme en una investigadora autónoma, capaz de llevar a cabo por mí misma un estudio empírico de forma holística y rigurosa. De igual forma, el hecho de que mi presente y futuro laboral estén ligados al mundo académico, supone que los objetivos intelectuales, antes detallados, estén muy relacionados con los personales. El estudio del desarrollo profesional docente puede darme a mí misma las claves y pautas para ejecutar mi trabajo de forma óptima; podrá suponer la mejora de mi propia *praxis docente*.

### 4.3.3 Paso 3: Problema de Investigación y Marco conceptual de sustento

La construcción de un marco conceptual nos permite encontrar argumentos sólidos para justificar la relevancia y pertinencia de nuestro tema de investigación, a la vez que aportamos argumentos acerca de la necesidad del estudio de investigación que estamos proponiendo. El armazón que articula nuestro marco conceptual, además de incluir los elementos que Ravitch y Riggan (2016) contemplaron como elementos clave en un marco conceptual (Relaciones personales con el tema, la posición paradigmática, y la revisión de la literatura), Jorrín- Abellán (2019a, 2019b) añadió otros tres elementos que completan el esquema y enriquecen la conexión entre el marco conceptual y los métodos empleados (la declaración del problema, las preguntas de investigación y la tradición de investigación). El marco conceptual de sustento se plasma en el capítulo 2,3 y 4 de este trabajo.

Apoyándonos en lo anteriormente descrito en los capítulos 2,3 y 4 de esta Tesis Doctoral, asumimos que nuestro problema de investigación se basó en el hecho de que, en nuestra sociedad actual existe una necesidad de formación y de actualización continua que se incrementa en el caso de aquellas personas dedicadas profesionalmente a la educación. Por este motivo, los docentes no sólo tienen la necesidad de aprender, sino también la responsabilidad de enseñar en un entorno en constante cambio. En la era de las tecnologías sociales y ubicuas, estos nuevos, amplificados e híbridos contextos proporcionan a los individuos múltiples formas de involucrarse y aprovechar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional. La construcción de una ecología dinámica para el autodesarrollo puede ser posible gracias al rico y diverso conjunto de oportunidades de aprendizaje disponibles en la era digital. Sin embargo,

debido a la reciente llegada de esta nueva perspectiva ecológica del desarrollo docente, las aportaciones empíricas alrededor de este tópico son escasas. Los datos que nos aporta la bibliografía tienen una condición demasiado teórica, y son escasas las aportaciones prácticas; se ofrece información sesgada y solo centrada en el elemento tecnológico que conforma las Ecologías... Por todo ello, y con el objetivo de presentar resultados basados en una visión holística y que comprenda las complejidades de las Ecologías de Aprendizaje docente, propusimos su estudio a través de un diseño mixto de investigación. Nos aproximamos a la realidad desde diferentes perspectivas con la pretensión de ofrecer evidencias empíricas sobre el fenómeno estudiado y evitar sesgos en los resultados.

#### **4.3.4 Paso 4: Diseño de investigación**

El cuarto paso se centra en la definición del diseño o tradición de investigación que mejor se ajusta al estudio del problema de investigación identificado. El constructo que se estudia en esta Tesis Doctoral (Ecologías de Aprendizaje) y nuestra cosmovisión pragmática como investigadores, nos dirigieron hacia la utilización de un método mixto en el estudio de nuestro problema de investigación.

Las metodologías mixtas surgen en el marco del Pragmatismo, pero no es hasta los años 80 del siglo pasado cuando se produce la profusión real de estudios con esta perspectiva. Es en este momento cuando se comienza a crear una base teórica para una inclusión real de métodos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, pero implicando un cambio en el enfoque de investigación: ahora más centrado en la búsqueda de conocimiento y en la información que aporte el método (Greene, 2007). Como defiende esta misma autora (Greene, 2007, p.17)

Una manera de pensar a través de los métodos mixtos aspira a entender mejor la complejidad de los fenómenos sociales y de manera intencional incluir diversas formas de pensamiento, valoración y de manera respetuosa conectar las diferencias, para ser presentado a otros modelos mentales de investigación del mundo social.

Hay varios motivos que nos empujaron a considerar la utilización del método mixto en nuestra investigación. Basándonos en lo aportado por Greene, Caracelli y Graham (1989), una de las razones principales, ha sido la posibilidad de generar Triangulación. Poder buscar la convergencia, la corroboración y la correspondencia de los datos a través de las dos

aproximaciones (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b), y de este modo incrementar la validez de los resultados del estudio, minimizando gran parte de los sesgos potenciales. Por otro lado, también la búsqueda de complementariedad y de claridad de los resultados, con el fin de incrementar la interpretabilidad, el significado y la validez de los datos obtenidos.

Aunque hay diversas tipologías y criterios para identificar los diseños mixtos de investigación, nos basamos en la reciente taxonomía propuesta por Creswell y Poth (2018), y en las descripciones pormenorizadas establecidas por Hesse-Bieber (2010), por la sencillez de comprensión de la misma. Esta taxonomía tiene en cuenta cuestiones como el énfasis y la conexión entre los métodos (cualitativo o cuantitativo). Entre otros aspectos, la taxonomía empleada contempla aspectos relevantes, como el momento en el que se llevan a cabo los estudios (concurrente o secuencial) y la preponderancia de cada estudio dentro de la investigación. Si el modelo es concurrente, los dos estudios se llevan a cabo de forma simultánea y ninguno tiene prioridad sobre el otro. De ser secuencial, se decidirá cuál de los estudios tendrán mayor peso en la investigación y, por tanto, cuál irá en primer lugar para informar al segundo estudio. En función de los criterios anteriormente mencionados Creswell y Poth (2018) proponen la siguiente tipología de diseños de método mixto:

- a) Modelo de Convergencia Paralela: en este modelo cada estudio (cuantitativo y cualitativo) se centra en la obtención y en análisis de datos de forma independiente, para, posteriormente, generar procesos de triangulación y comparar el fenómeno desde las dos perspectivas. No predomina ningún método sobre el otro. Los diseños convergentes son muy buenos para aportar triangulación, no tanto para la iniciación de nuevos estudios, o incluso para complementar o extender resultados.
- b) Modelo Secuencial Explicativo: en este caso hay tres fases sucesivas. El método cuantitativo va seguido del cualitativo, con el objetivo de profundizar en los datos cuantitativos obtenidos, porque no se ha podido dar respuesta a algunas cuestiones derivadas de la primera fase y, finalmente, dar paso a la fase de integración de datos. Dado que el énfasis está en la parte cuantitativa, este tipo de diseños son muy convenientes para profundizar/complementar los resultados que se obtendrían de un estudio cuantitativo. Se emplean generalmente para explicar lo que sucede con los *outliers*, o los resultados.

- c) **Modelo Secuencial Exploratorio:** en este caso, un método cualitativo informa los resultados del cuantitativo. De igual forma que el modelo anterior, se implementan tres fases de investigación, pero en esta ocasión se empieza con un diseño cualitativo, siguiendo con el cuantitativo para extender o apoyar la información obtenida en la fase cualitativa de datos. El énfasis está en la parte cualitativa.
- d) **Diseños Avanzados de Métodos mixtos:** la característica fundamental de estos modelos es que los componentes de un estudio, bien sea cualitativo o cuantitativo, se embeben o anidan en otro. No es un proceso secuencial, sino que, unos datos informan a otros de manera integrada en el tiempo. Un ejemplo claro de diseño mixto anidado con énfasis en la parte cualitativa (Estudio de Caso), que incorpora social network analysis, como técnica cuantitativa de análisis de datos, lo podemos encontrar en la Tesis Doctoral “*Perfil Formativo generado en los elementos CSCL - Un Estudio de Caso*” (Jorrín-Abellán, 2012).

De entre los diseños previamente descritos, el que mejor se ajustó a los intereses de nuestra investigación es el Modelo Secuencial Exploratorio, y específicamente dentro de la modalidad comparativa, donde la recolección y el análisis de datos cuantitativos se construyen sobre la base de los resultados cualitativos, pero no íntegramente. No existe una conexión total entre la información derivada de los dos métodos. La razón principal que nos llevó a optar por esta tipología de diseño ha sido, la naturaleza del fenómeno que nos proponemos estudiar. Las Ecologías de Aprendizaje son un constructo amplio y complejo por lo que este tipo de diseño de investigación nos permite acercarnos al foco de estudio desde una perspectiva comprensiva y de exploración abierta y compleja (Denzin y Lincoln, 2011; Stake, 2005) y también nos ayudará a obtener una explicación más amplia y profunda del mismo.

Como explicamos anteriormente, nuestro modelo Secuencial Exploratorio, se implementa en dos fases de investigación. En primer lugar, se llevó a cabo un diseño cualitativo de Estudio de Caso y que constituye la esencia de la investigación. Hemos creído conveniente optar por el diseño de Estudio de Caso (Stake, 2005, 2010), para implementar y dar sentido a esta fase de la investigación porque esta es una tradición de investigación que permite el análisis en profundidad de realidades sociales particulares (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b) y contribuye al estudio de sistemas bien delimitados en acción (MacDonald y Walker, 1975), como el nuestro. Existen multitud de aproximaciones a esta tradición de investigación en el área de ciencias sociales. Las más influyentes según Yazan (2016), han sido las propuestas por Robert Yin,



Sharan Merriam y Robert Stake. Nosotros nos basaremos en la propuesta de Stake (1995), dado que su posición paradigmática se ajusta más a la nuestra. Según Stake (1995), un Estudio de Caso debe permitirnos comprender en profundidad y de forma holística, empírica e interpretativa, la persona, innovación o programa que es objeto del mismo. Estas aportaciones nos encaminaron a determinar que el Estudio de Caso era la tradición de investigación cualitativa idónea para abordar el fenómeno a estudiar. Dentro de los tres tipos de Estudio de Caso que propone Stake (1995), el nuestro se ajusta a la tipología de un estudio instrumental de casos, porque no es un caso que nos venga dado por un contexto en el que estemos inmersos, sino que está destinado a comprender un problema que afecta a una comunidad determinada que no es exactamente la nuestra, y cuya solución nos podrá llevar a aprender más sobre otros casos o situaciones (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b).

La segunda fase consiste en un diseño no experimental descriptivo-correlacional, al que daremos explicación en las líneas siguientes. Con la ayuda de la herramienta Rayuela hemos diseñado la siguiente Figura 16, que ilustra de forma gráfica el diseño mixto secuencial-exploratorio de nuestra investigación en particular (Figura ampliada en el Anexo 1). Nos disponemos en los puntos siguientes a describir de forma profusa el diseño de investigación seleccionado para cada una de las aproximaciones (cuantitativa y cualitativa).

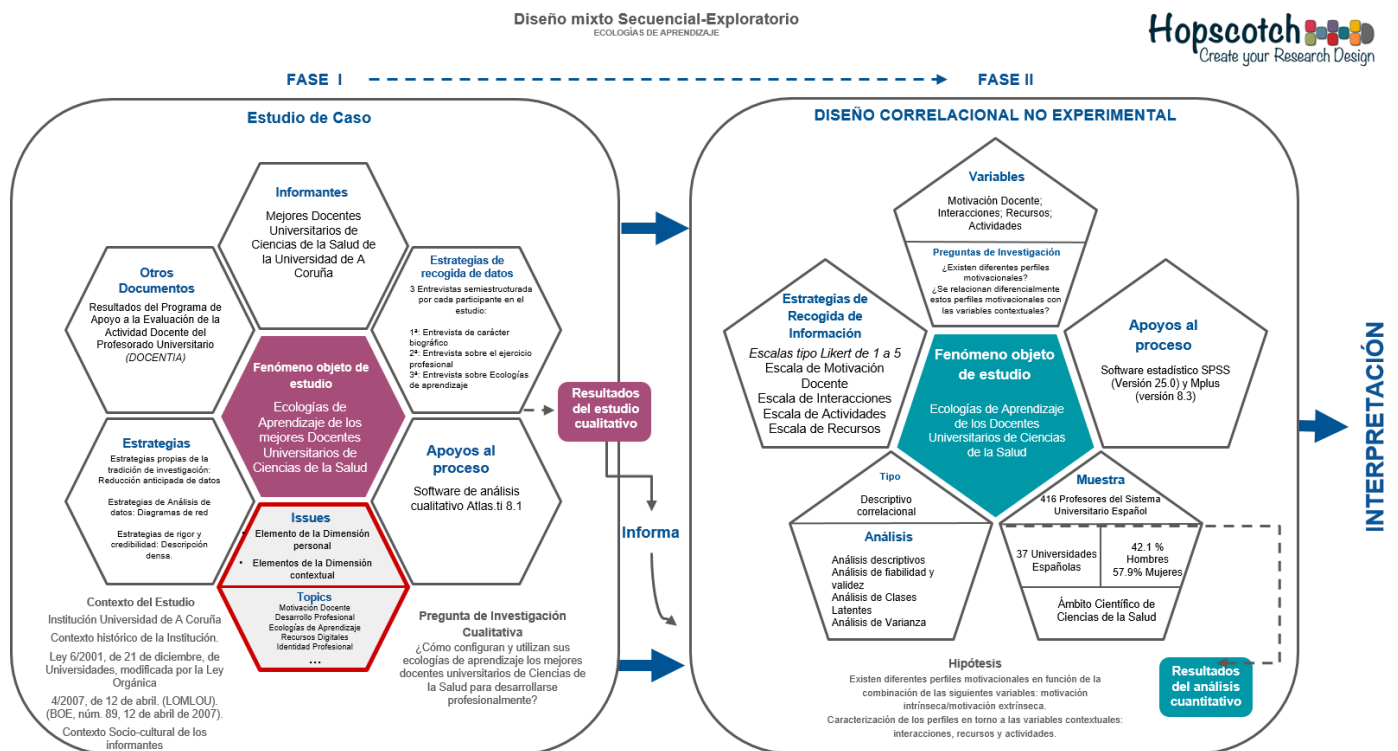


Figura 16: Diseño de Investigación de la presente Tesis Doctoral (Generada por Rayuela 2.0).

#### 4.3.4.1 FASE I (Cualitativa): Estudio de Caso

Consideremos en este punto la definición de los elementos de nuestro caso “Docentes excelentes en Ciencias de la Salud en la Universidad de A Coruña”. Esto nos sirvió de guía para comprender el transcurso de la investigación, sus objetivos, características y evolución. Recordemos que nuestro objetivo fue analizar cómo configuran sus Ecologías de Aprendizaje los mejores profesores universitarios del área de Ciencias de la Salud de la institución en la que trabajamos (Universidad de A Coruña).

Fue necesario describir los límites del caso a estudiar y concretar la estructura conceptual del caso que se presenta, atendiendo a la definición de los *issues* o tensiones de investigación, y de las Declaraciones Temáticas; lo que nos permitió iluminar el funcionamiento del caso (Stake, 1995).

La estructura conceptual de cualquier Estudio de Caso pretende tanto mejorar la comprensión de la naturaleza del caso, como definir sus singularidades y complejidades, proporcionando estructuras que guían la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones de los participantes (Stake, 1998).

Stake (1995) establece que la mejor forma de aproximarse a un Estudio de Caso es definiendo los *issues* o tensiones de investigación que lo definen. Jorrín-Abellán (2006) y Villagrà (2012), definen un *issue* como una tensión entre dos cuestiones, que se expresa, generalmente, de forma interrogativa. Con su determinación dilucidamos cuáles fueron las cuestiones en las que nos debíamos enfocar. Entendiendo y asumiendo, por tanto, que la complejidad que entrañaba nuestro caso era prácticamente inabarcable en su totalidad. Por ejemplo, si nuestro caso fuese una persona, resultaría imposible comprender la complejidad de esa persona en su totalidad.

El siguiente paso fue generar las declaraciones temáticas, que concretan y especifican lo establecido en los *issues*, y permiten al investigador anticipar el devenir del caso, para luego dar paso a las preguntas de investigación que organizan y especifican (todavía más) la información que nos interesa extraer del caso, haciéndolo abarcable para el investigador (Jorrín-Abellán, 2006). La organización de las preguntas alrededor de las declaraciones temáticas, y la de las declaraciones temáticas alrededor de los *issues*, responde a la necesidad de ir ahondando en el caso, de lo más general a lo más concreto (Jorrín-Abellán, 2006). La

Figura 17 que se presenta a continuación, ilustra de una forma gráfica, cómo se acotan las estructuras del caso de estudio.

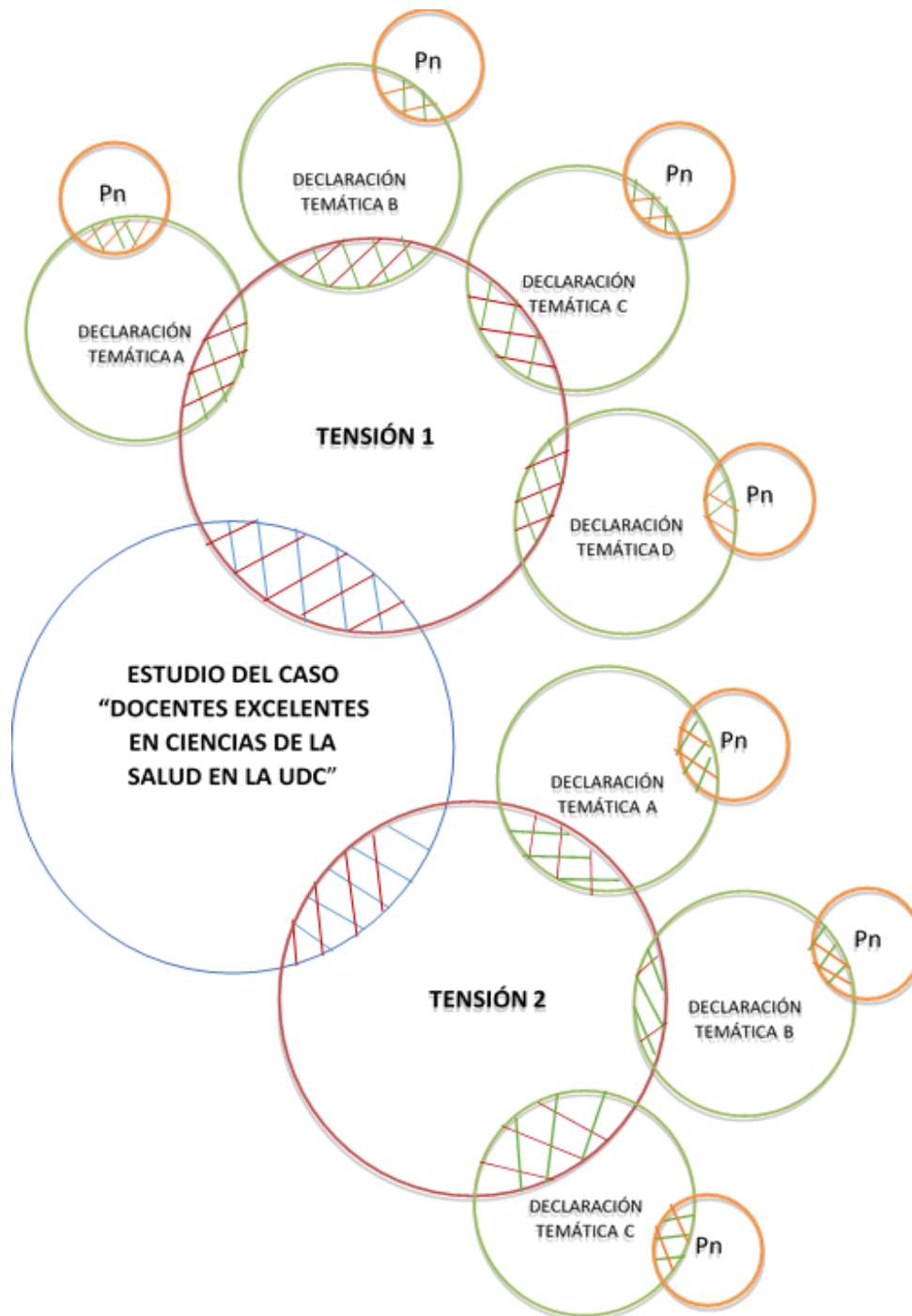


Figura 17: Estructura conceptual del caso “Docentes Excelentes de Ciencias de la Salud en la UDC”.

Teniendo esto en cuenta, es necesario organizar el caso “Docentes excelentes en Ciencias de la Salud en la Universidad de A Coruña” e interrelacionar las diferentes partes del mismo. A continuación, se presenta un esquema con los elementos que componen la estructura del caso

“Docentes Excelentes de Ciencias de la Salud en la UDC”, obtenido gracias a la herramienta digital que proporciona Rayuela (Jorrín-Abellán, 2016), y dónde se especifican los límites del caso y sus funciones, las tensiones o *issues*, las fuentes e instrumentos de recogida de datos y los procesos de análisis de datos.

Damos paso ahora a la definición en profundidad de cada uno de estos elementos presentados en la Figura 18, lo que nos ayudará a comprender de manera holística el Estudio de Caso que nos ocupa.

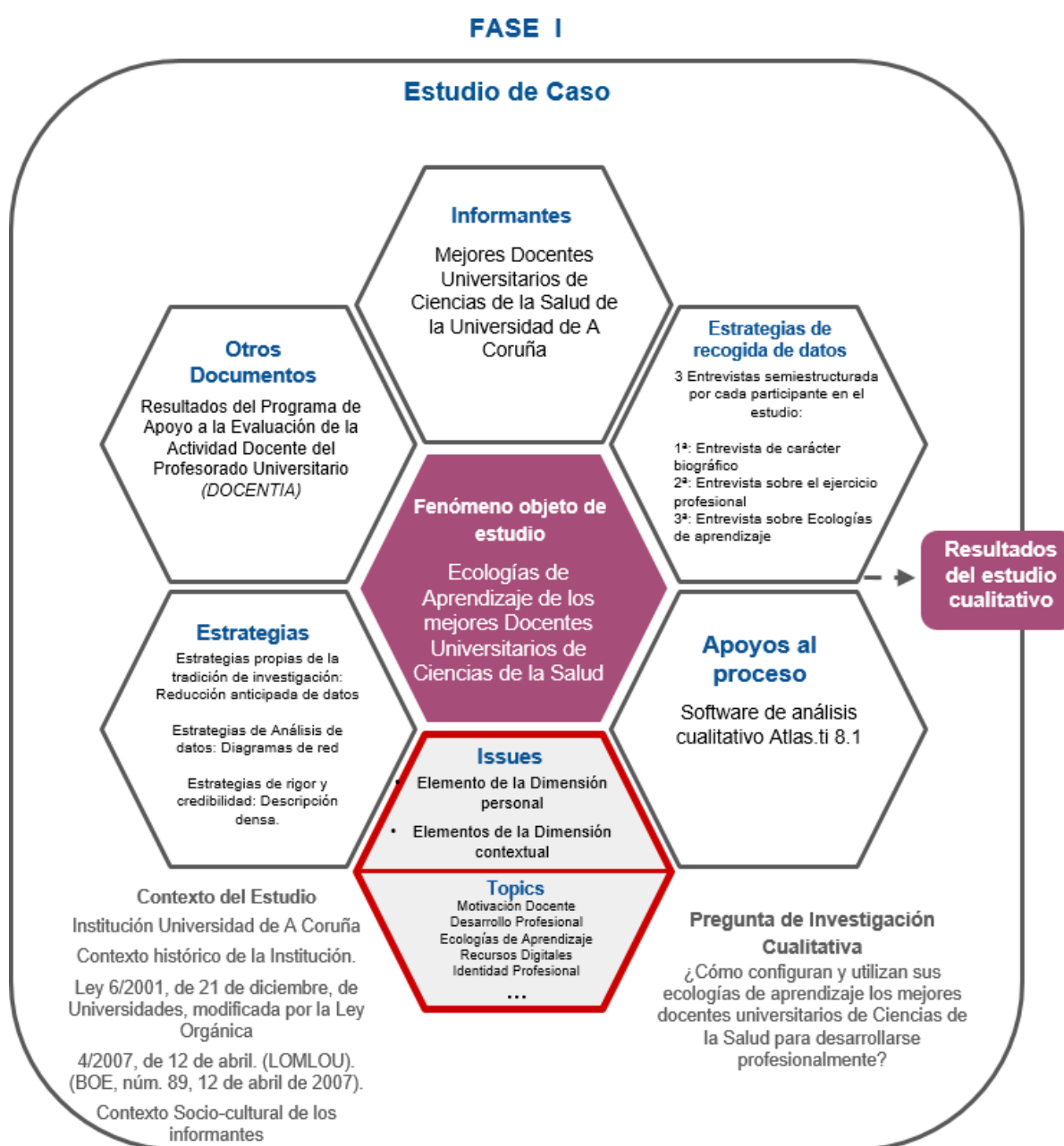


Figura 18: Esquema Diseño de Investigación de la Fase I: Estudio de Caso (Generado por Rayuela 2.0).

### A. Descripción del Caso y definición de sus características

Nuestro Estudio de Caso se denomina “Docentes excelentes en Ciencias de la Salud en la Universidad de A Coruña”. Nos situamos en la provincia de A Coruña, en la Universidad de A Coruña y en el ámbito científico de Ciencias de la Salud. Estos tres elementos componen parte de los límites de nuestro caso, pero, además, otro de sus límites es la excelencia docente. Esta última cualidad que delimita nuestro caso, viene definida por los resultados de la evaluación anual *Docentia*, propia de la institución. La principal función del estudio es analizar cómo configuran sus Ecologías de Aprendizaje los docentes universitarios que obtuvieron los mejores resultados en el programa *Docentia*, en el área de Ciencias de la Salud, es por ello que la propiedad de “excelencia docente” define nuestro caso y compone uno de sus límites más claros. Para hacer la selección de los informantes, atendiendo a este criterio y a los anteriores, nos basamos en los resultados de las evaluaciones institucionales anuales que nos proporciona el Programa *Docentia* de la UDC. Así, en las siguientes líneas explicamos sucintamente en qué consiste el programa *Docentia*.

La Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en el 2007 puso en marcha, en estrecha coordinación con las agencias de evaluación autonómicas, el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (*Docentia*) con el objetivo de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

El Programa *Docentia* tomó como referencia las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Así mismo, en el diseño del programa se tuvieron en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como The Personnel Evaluation Standards, elaborados por el The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation.

Este programa se diseñó para facilitar un modelo de referencia que orientase a las instituciones universitarias para crear procedimientos de evaluación de la actividad docente propios, adaptados a sus necesidades y casuísticas particulares. Por lo tanto, pueden ser participantes del Programa *Docentia* todas las universidades españolas y centros adscritos que

deseen incorporarse. Según los datos publicados por ANECA en la actualidad, más de un 90% de las universidades en el territorio nacional participan en el programa.

El modelo de evaluación y los criterios seleccionados para llevarla a cabo fueron diseñados por la propia institución, en este caso, la Universidade da Coruña, dentro del marco proporcionado por la ANECA. Todo el procedimiento se describe en el “*Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UDC*” que está publicado en la web de la universidad y del que hemos tomado la información que se plasma a continuación.

En primer lugar, se hace necesario enumerar cuales son los criterios que componen el modelo de evaluación generado por la institución. El modelo considera tres dimensiones como objeto de evaluación de acuerdo con el Programa *Docentia* desarrollado por la ANECA. Esas tres dimensiones se dividen en subdimensiones y, a su vez, en elementos evaluados. A continuación, mostramos un esquema en el que se detallan las dimensiones y subdimensiones y los elementos de evaluación (Ver Tabla 2).

Tabla 2

*Esquema de Dimensiones, subdimensiones y elementos de la evaluación docente. Tomado del Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UDC (UDC, 2019, p.11).*

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ELEMENTO
<b>1. PLANIFICACIÓN DA DOCENCIA</b>	1.1 Organización y coordinación docente	1.1.1 Encargo Docente
		1.1.2 Organización de la Enseñanza
		1.1.3 Coordinación con otras acciones docentes
	1.2 Planificación de la enseñanza y del aprendizaje en relación con las materias impartidas	1.2.1 Resultados de aprendizajes previstos
		1.2.2 Planificación de las competencias, tareas y actividades docentes en función de los créditos asignados y el tiempo previsto que deben invertir los estudiantes

		1.2.3 Criterios y métodos de evaluación acordes a la metodología utilizada por el profesorado y con lo planificado.
<b>2. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA</b>	2.1 Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	2.1.1 Actividades de enseñanza y aprendizajes realizadas por el profesorado en términos de ECTS
		2.1.2 Actividades con el estudiantado
		2.1.3 Materiales y Recursos para la docencia
<b>3. RESULTADOS</b>	3.1 Resultados en términos de objetivos formativos	3.1.1 Logros alcanzados por los estudiantes
		3.1.2 Resultados obtenidos teniendo en cuenta la satisfacción del estudiante y del propio docente.
	3.2 Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación	3.2.1 Cambios modificaciones propuestas por el profesor teniendo en cuenta las carencias detectadas en la planificación o en el desarrollo de actividades docentes.
		3.2.2 Actividades de formación realizadas por el profesor
		3.2.3 Publicaciones docentes
		3.2.4 Innovaciones desarrolladas
		3.2.5 Movilidad docente

Las fuentes de información de donde se tomará información necesaria para la evaluación de la actividad docente están sustentadas por:

- Las evidencias y los indicadores que constan en las bases de datos de la UDC.
- Las evidencias y los indicadores facilitados por el profesorado y por un autoinforme que ha de elaborar.
- El informe de las autoridades académicas.
- Los resultados del Cuestionario de Evaluación de la docencia por el alumnado, cuyos datos facilitará el Servicio de Informática y Comunicación de la propia universidad.

Por otro lado, tal y como se explica en el manual, los resultados de la participación del profesorado en este programa son confidenciales, de acuerdo con la Ley orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Los datos recogidos en el Programa solo se utilizan con fines exclusivamente vinculados a este proceso evaluativo. Es por ello que el procedimiento para el contacto con los docentes que habían tenido las puntuaciones más altas (excelencia docente) tuvo que ser mediado por el Rectorado de la UDC, que contactó previamente con cada uno de los profesores para saber si estarían dispuestos a participar en el estudio. Posteriormente, y con la fortuna de que los cinco mejores docentes del área de Ciencias de la Salud aceptaron la invitación a participar, el recortado nos facilitó sus nombres y procedimos al contacto directo.

Teniendo en cuenta lo explicado en las líneas previas, se puede inferir que hemos utilizado un muestreo de casos homogéneos. Según Patton (1988), con este tipo de muestreo se pretende describir algún subgrupo en profundidad. Es fundamental que los participantes posean algún tipo de experiencia común en torno al núcleo temático de la investigación; lo que en nuestro caso se produce porque todos los participantes son docentes del área de Ciencias de la Salud con resultados excelentes en el programa de evaluación *Docentia*.

## **B. Marco General Del Caso**

Es imprescindible definir la realidad que rodea el caso desde una perspectiva social, político-educativa y teórica, para poder profundizar en sus raíces y poder analizarlo de forma contextualizada.



### Contexto histórico de la Institución:

En nuestro caso, el análisis del contexto remite al posicionamiento y evolución de la institución en cuanto a los programas de formación continua de los docentes; recursos, espacios y proyectos de innovación creados para el crecimiento del aprendizaje transversal y centrado en la mejora del quehacer docente; *background* y formación en cuestión de TIC del profesorado del centro universitario.

La Universidad de A Coruña se crea a partir de la Ley de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia (Ley 11/1989 del 20 de julio) y el Decreto del 11 de enero de 1990 publicado en el Diario Oficial de Galicia. Esta Universidad organiza sus seis campus universitarios en dos ciudades: A Coruña y Ferrol, ambas situadas en la provincia de A Coruña, que forma parte de la Comunidad Autónoma de Galicia, en España. La Universidad de A Coruña es pública, y su estructura organizativa responde a la normativa establecida tanto en las leyes como en los decretos y órdenes que regulan el funcionamiento de las instituciones de educación superior en España. Cuenta con 22 centros de enseñanza propios (17 en Coruña y cinco en Ferrol) y tres centros adscritos en los que se imparten 52 titulaciones de grado y doble grado, 60 titulaciones de máster, y 37 programas de doctorado.

El número de profesores de la Universidad de A Coruña en el curso 2018–2019 fue de 1423 (484 mujeres y 979 hombres). En cuanto a los estudiantes, en este mismo curso se matricularon 23 593 alumnos.

En el año 1998 se creó el Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) con el fin de promover la formación dentro de la UDC, así como atender al desarrollo de iniciativas que promuevan la innovación dentro del sistema educativo. Desde la creación del CUFIE, se viene proporcionando al profesorado una oferta creciente de recursos formativos dirigidos a su actualización docente y a proporcionarles conocimientos y herramientas pedagógicas con las que realizar más eficazmente su labor.

Además, en la Universidad de A Coruña se ha hecho un gran esfuerzo financiero en cuanto a dotación en equipamiento e infraestructura y a inversiones para la mejora y actualización de los recursos disponibles (humanos, materiales y funcionales) para la introducción y generalización de las TIC.

Como se ha referido en varias publicaciones (González Sanmamed, 2004, 2005; Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2012) se puede observar una primera fase en la que destacan dos líneas de actuación: una importante apuesta en cuanto a dotación de medios (infraestructura y equipos), y una oferta aislada y puntual de cursos y/o talleres para aprender el manejo de programas y aplicaciones informáticas concretas. Más tarde, en el año 2000, y con el propósito de optimizar las diversas actuaciones implementadas en esta primera fase, y organizar e impulsar nuevas acciones, se diseñó el "Plan de Innovación Tecnológica" (innovate) a través del cual se organizó la utilización de las TIC en los siguientes ámbitos: información, gestión, educación e investigación.

Específicamente para promover la mejora de la docencia universitaria a través de la utilización de las TIC, se elaboró el Proyecto ITEM (Innovación Tecnológica y Enseñanza Multimedia), cuyos objetivos contemplaban el desarrollo de las infraestructuras y las herramientas a nivel institucional en la Universidad de A Coruña, así como la formación, promoción y reconocimiento del profesorado para el uso de las TIC en su docencia.

Posteriormente, derivado de la adaptación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior se tomaron nuevas medidas de apoyo y consolidación tanto en relación a los recursos como al fomento del uso de las TIC como herramientas valiosas para cumplir con los requerimientos. Concretamente se implantó el campus inalámbrico, que permite la conectividad en cualquier espacio de la Universidad, y se adoptó el sistema Moodle.

Hasta el momento se han llevado a cabo diversidad de iniciativas, proyectos y actividades de formación orientadas a incrementar el conocimiento por parte de los docentes en materia de TIC, y también en otras cuestiones relativas al ámbito de la docencia que están mediadas por los recursos digitales. Un ejemplo de ello, es el Plan de Formación en Competencias Digitales de la Biblioteca Universitaria que se está desarrollando en la actualidad. Este plan consiste en un conjunto de cursos o actividades formativas que tienen por objeto formar a los miembros de la comunidad universitaria en competencias y habilidades que permitan el acceso y uso eficiente de la información en un entorno digital.

Paralelamente, desde el año 2017/2018, la Vicerrectoría de Oferta Académica e Innovación Docente, junto al CUFIE, presentaron un nuevo y renovado Plan de Apoyo a la Enseñanza Universitaria. Este plan de formación se elaboró pensando en las necesidades manifestadas por el propio profesorado e intentando responder a los nuevos retos de formación que tiene que

afrontar la Universidad. En él se pretende aumentar la oferta formativa en el ámbito de la metodología didáctica, el uso de las TIC en la enseñanza universitaria y las implicaciones pedagógicas del EEES, así como un programa de salud y de prevención de riesgos laborales y otro de contexto institucional, en el que se tratan temas de la realidad universitaria de hoy en día.

Además, también podemos destacar que organizadas por el CUFIE, con el apoyo e impulso del Vicerrectorado de Oferta Académica e Innovación Docente, se han creado las Jornadas de Innovación docente que se convocan cada año desde 2016. El objetivo de estos encuentros es estimular la puesta en común y el intercambio de experiencias didácticas entre distintas áreas de conocimiento para, de este modo, potenciar el trabajo interdisciplinar y la actualización permanente del profesorado de la UDC. En cada edición cambian las líneas temáticas, pero en todas ellas tiene una posición relevante la aplicación educativa de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Así mismo, otra de las iniciativas a destacar es la creación de Grupos de Innovación Educativa cuya primera convocatoria fue en el año académico 2017/2018. Con el objetivo general de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y a la renovación del modelo educativo en los títulos oficiales de grado y máster de nuestra universidad, el Vicerrectorado de Oferta Académica e Innovación Docente adopta el compromiso de reconocer y fomentar la labor realizada por todos aquellos grupos que contribuyan a implantar experiencias innovadoras en sus prácticas docentes a través de la creación de Grupos de Innovación Educativa.

### Contexto Político-Educativo

La primera Ley (LRU) que configuró la estructura de gobierno de las Universidades Españolas para adaptar las políticas a la Constitución Española de 1978, se promulgó en 1983. Esta Ley fue derogada en 2001, cuando se reformó la estructura del Sistema Universitario Español con la publicación de Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU). Fue promulgada el 21 de diciembre de 2001 por el segundo gobierno del José María Aznar (PP); esta ley fue modificada en varias ocasiones, pero la última modificación, y la más relevante, fue la realizada en el 2007 (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril), siendo ya presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE). Esta modificación que supuso la transición de la LOU a la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOMLOU,) fue promovida con el objetivo de armonizar la estructura cíclica

de las enseñanzas universitarias con el esquema propugnado por la Declaración de Bolonia e iniciación del Espacio Europeo de Educación Superior.

### Contexto Social:

Es definido por las características socioculturales de los informantes objeto de estudio. Se analizaron en profundidad las historias personales en relación al caso de cada participante, sus intereses, motivaciones, valoraciones, etc. De esta manera pretendemos acercar al lector a la realidad vital de cada uno de nuestros informantes, tratando de describir en profundidad el caso que nos ocupa. Posteriormente, en el Capítulo 6 (sección 6.1), se presenta un informe detallado sobre cada docente.

### Investigaciones previas

El último elemento que conforma nuestro contexto viene definido por el conjunto de investigaciones ya existentes sobre nuestro foco de estudio. Esta cuestión ya ha sido desarrollada en profundidad en los Capítulos: 2, 3 y 4 de esta Tesis Doctoral, donde se hace referencia al Marco Conceptual de Sustento.

## **C. Definición de las Tensiones de Investigación o *Issues***

Como explicamos anteriormente cada *issue* describe una tensión entre dos cuestiones que nos ayuda a aproximarnos al caso de estudio y a concretar los elementos que nos interesa estudiar. En nuestro Estudio de Caso hemos definido dos:

- a) ¿Qué elementos componen la dimensión personal de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?
- b) ¿Qué elementos componen la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?

## **D. Propuesta de las Declaraciones Temáticas**

Una vez definidos los *issues*, debemos hacer una mayor concreción y especificar una serie de declaraciones temáticas, que nos ayuden a indagar sobre aquellos aspectos esenciales que nos permitirán dar respuesta a los objetivos planteados. Estas declaraciones temáticas se han definido en torno a cada *issue* o tensión de investigación; y fueron evolucionando y

transformándose durante el proceso de la investigación, confiriéndole un carácter de evolución constante a la misma. Las declaraciones temáticas que hemos propuesto son las siguientes:

Dentro de la primera tensión de investigación o *issue* (relativa a la dimensión personal de las EdA), se han especificado tres Declaraciones temáticas.

- DT 1: La configuración de la identidad profesional y su influencia en el desarrollo profesional.
- DT 2: La relevancia de la motivación en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.
- DT 3: El papel de los valores y creencias en torno a la profesión docente, a la formación permanente y al desarrollo profesional del docente universitario.

Siguiendo con la segunda tensión de investigación o *issue* (relativa a la dimensión contextual de las EdA), se han propuesto tres Declaraciones Temáticas:

- DT 4: Relevancia de las actividades informales, no formales e informales en la configuración de las Ecologías de Aprendizaje docente
- DT 5: Influencia de las relaciones personales y profesionales en el desarrollo docente
- DT 6: Valoración y uso de los recursos digitales para el desarrollo profesional

### **E. Definición de las Preguntas Informativas**

Las declaraciones temáticas que hemos propuesto, pueden especificarse más para dar lugar a una serie de preguntas que giran en torno a cada una de las declaraciones temáticas. Y, además, configuran la batería de preguntas que componen los instrumentos de recogida de datos, las entrevistas.

En el Anexo 2 se presenta un esquema en el que se pueden observar los diferentes niveles de concreción del caso, partiendo de las tensiones de investigación o *issues*, siguiendo con las declaraciones temáticas y presentando, por último, las preguntas que se derivan de ellas.

#### *4.3.4.2 FASE II (Cuantitativa): Diseño No Experimental- Correlacional*

Nos ubicamos ahora en la segunda fase del diseño mixto, correspondiente a un diseño cuantitativo de investigación. Esta segunda fase tuvo por objetivo profundizar y ampliar la información obtenida en la Fase I (de corte cualitativo).

Basándonos en los elementos clave que emergieron del análisis de las Ecologías de Aprendizaje de los mejores docentes Universitarios de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña en el Estudio de Caso, nos propusimos analizar las Ecologías de Aprendizaje de los docentes españoles de Ciencias de la Salud desde una perspectiva cuantitativa. Los resultados de la fase anterior fueron ricos y profusos, y nos ayudaron a diseñar un instrumento para estudiar las Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios. El objetivo fundamental fue estudiar, desde otro prisma, cómo se relacionaban los diferentes elementos que componen las EdA y saber si tenían el mismo peso en el desarrollo profesional de los docentes universitarios de esta área.

Estos elementos clave fueron agrupados en dos tipologías diferentes: componentes contextuales y componentes personales. Dentro de los componentes de tipo contextual identificamos los siguientes: interacciones, actividades y recursos. Dentro de los componentes personales: motivación docente, valores y creencias e identidad profesional.

A continuación, exponemos en la Figura 19, a modo de resumen, todas las cuestiones metodológicas referentes a nuestro diseño cuantitativo. Y seguidamente, explicaremos cada una de esas cuestiones de forma pormenorizada.

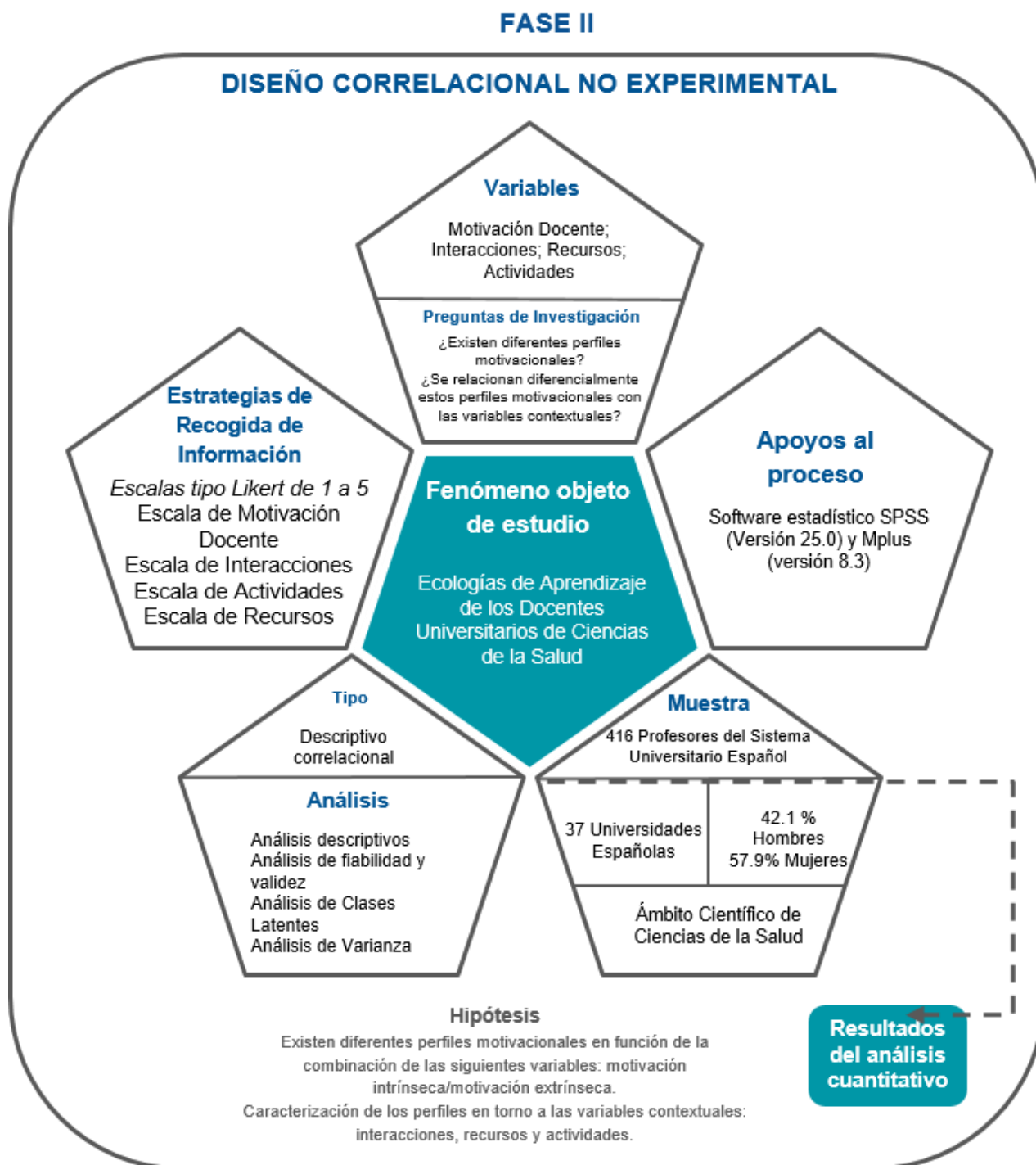


Figura 19: Esquema Diseño de Investigación de la Fase II - Estudio Descriptivo-Correlacional (Generado por Rayuela 2.0)

El tipo de estudio que se llevó a cabo se enmarca dentro de una perspectiva empírico analítica de carácter cuantitativo. El estudio fue no experimental correlacional, porque

pretendíamos analizar qué tipo de relaciones se establecían entre las principales variables objeto de estudio.

### **A. Objetivos Específicos**

Basándonos en el hecho de que la motivación fue el elemento más destacado de la dimensión personal de las EdA en el análisis llevado a cabo en la Fase I, definimos como un objetivo específico de la Fase II (cuantitativa) la identificación de perfiles motivacionales docentes. El valor de esta perspectiva centrada en el sujeto radica en que no se toman las variables motivacionales de forma independiente, sino que se estudia la combinación de ambas (motivación centrada en el rendimiento y motivación orientada hacia el dominio) tratando de perfilar las diferencias entre los individuos. Esta perspectiva posee la ventaja de que retrata la realidad de un modo más holístico y completo, lo que facilita el diseño de propuestas de intervención más ajustadas a la realidad. Un hecho que avala y justifica este tipo de enfoque es la larga tradición de investigación con el que cuenta el análisis de los perfiles motivacionales (Ver p.e Lobato y Madinabeitia, 2011; Paynter, 2004; Rojas y Jiménez, 2018; Rodríguez et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2009.), aunque pocos utilizan el análisis de clases latentes (Ver p.e in de Wal et al., 2014) que confiere rigor y objetividad a los resultados que se obtengan o se basan en un colectivo tan concreto como el que se contempla en esta investigación (ver p.e. Galán, González y Román, 2012)

Además, posteriormente, se pretende caracterizar y describir en profundidad cada uno de los perfiles emanados en relación a las variables contextuales que conforman las Ecologías de Aprendizaje de los docentes. Se propone, pues, estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las diferentes tipologías de recursos, en el establecimiento de las diferentes interacciones y en el desarrollo de las distintas actividades, en función de los perfiles motivacionales creados.

### **B. Muestra**

La aplicación del cuestionario se realizó a una muestra de 416 docentes Universitarios ámbito científico de Ciencias de la Salud de 37 Universidades españolas. Del total, 175 participantes son hombres (42.1 %) y 241 son mujeres (57.9%). Con respecto a la edad (Ver Figura 20), el 7% tiene edades comprendidas entre 20 y 30 años; el 24.3%, entre 31 y 40 años; el 27.2% entre 41 y 50 años; el 29.1% entre 51 y 60 años; y finalmente, el 12.5% tiene más de 60 años.



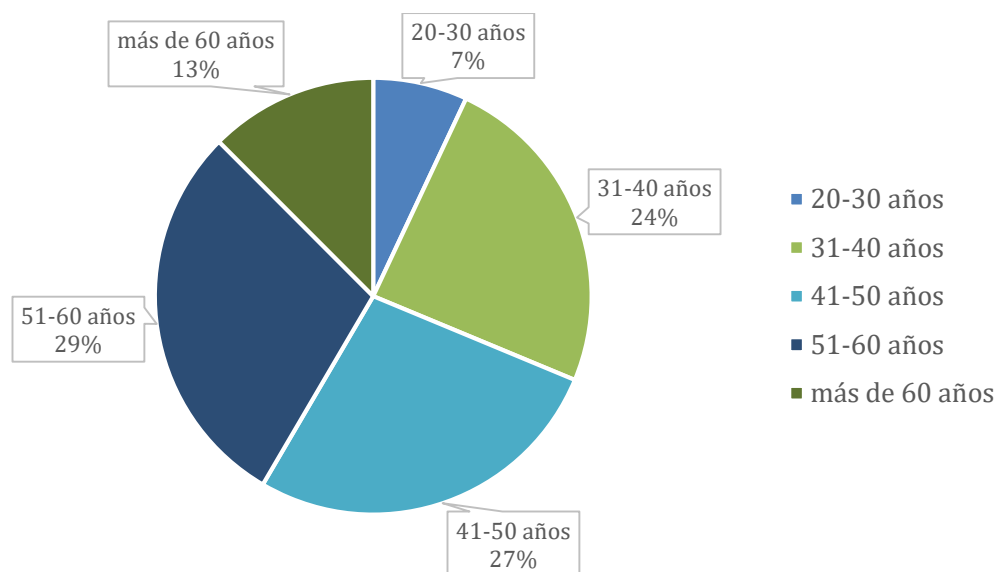


Figura 20: Edad de los participantes de nuestro estudio.

Los datos relativos a los años de experiencia, variable que está asociada en gran medida a la edad, se presentan a continuación: Un 25.5 % de los participantes tiene entre 0 y 5 años de experiencia docente; un 19.7%, entre 6 y 10 años de experiencia; un 10.1%, entre 11 y 15 años de experiencia; un 12%, entre 16 y 20 años de experiencia, y finalmente, un 32.7% posee más de 20 años de experiencia profesional (Ver Figura 21).

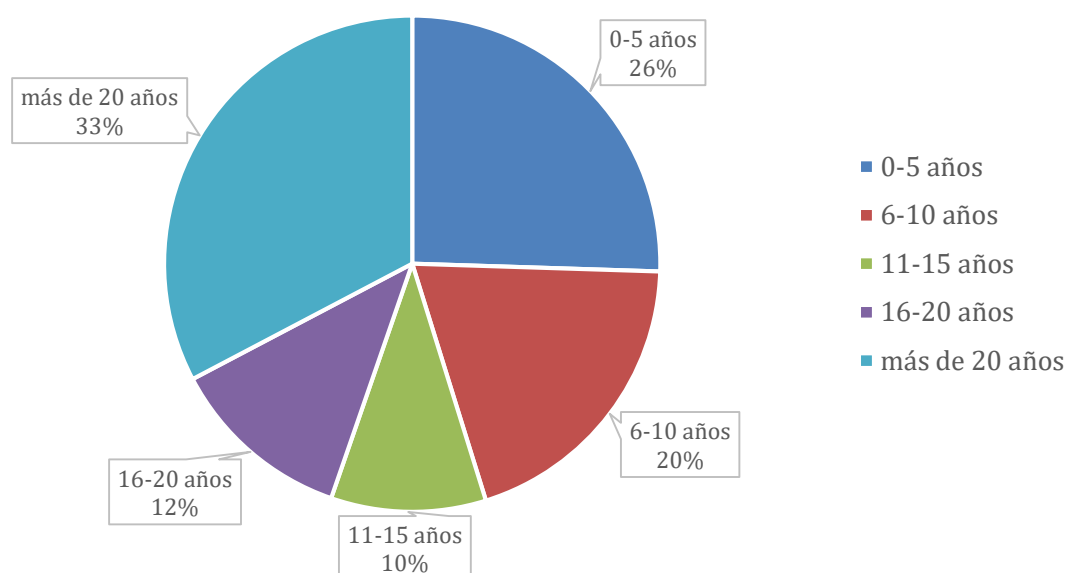


Figura 21: Años de experiencia docente de los participantes.

Siguiendo con la descripción pormenorizada de la muestra de nuestro estudio, presentamos a continuación, en la Figura 22, los datos relativos a la categoría académica y contractual en la universidad de nuestros participantes. El valor presentado se corresponde con la frecuencia de cada una de las figuras. Una cuestión que llama la atención de los datos presentados en la Figura 22 es la elevada presencia de la figura de asociado. Este hecho vendría explicado por la peculiar circunstancia en la que se hayan los docentes del ámbito de Ciencias de la Salud, que combinan en gran medida el ámbito asistencial y académico.

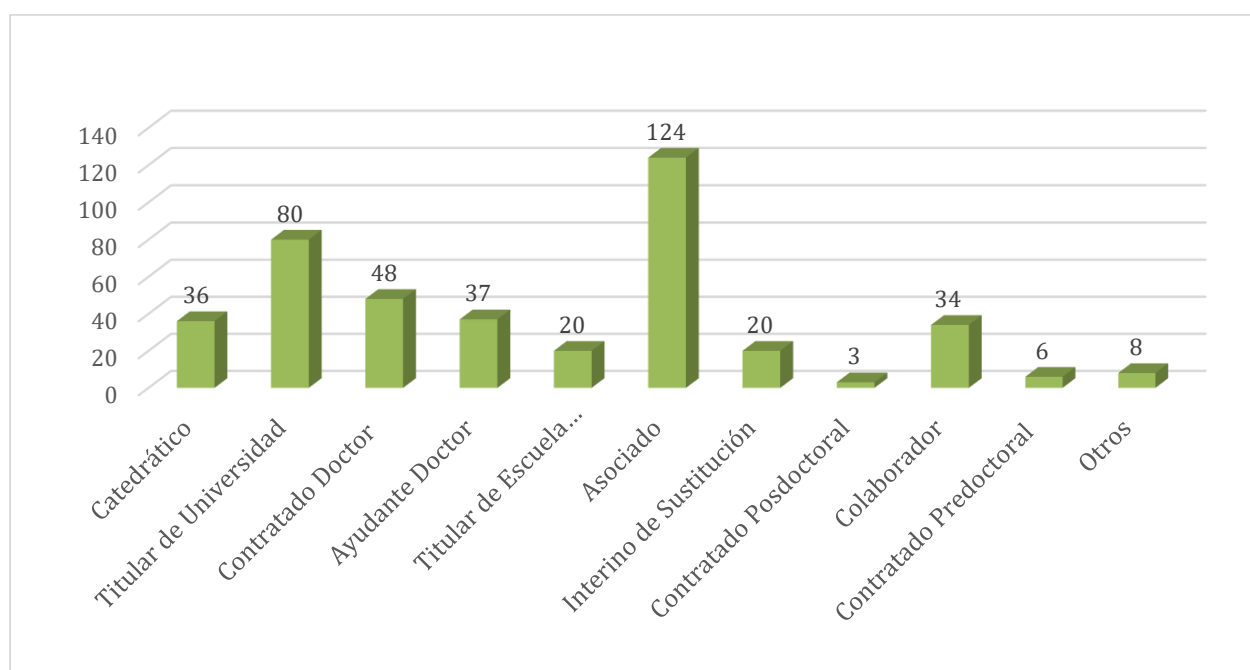


Figura 22: Categoría académica y contractual de los participantes.

Los profesores que conforman nuestra muestra proceden de 37 universidades diferentes del territorio nacional español, públicas y privadas. A continuación, presentamos la Figura 23 con los porcentajes de participación de cada una de ellas.

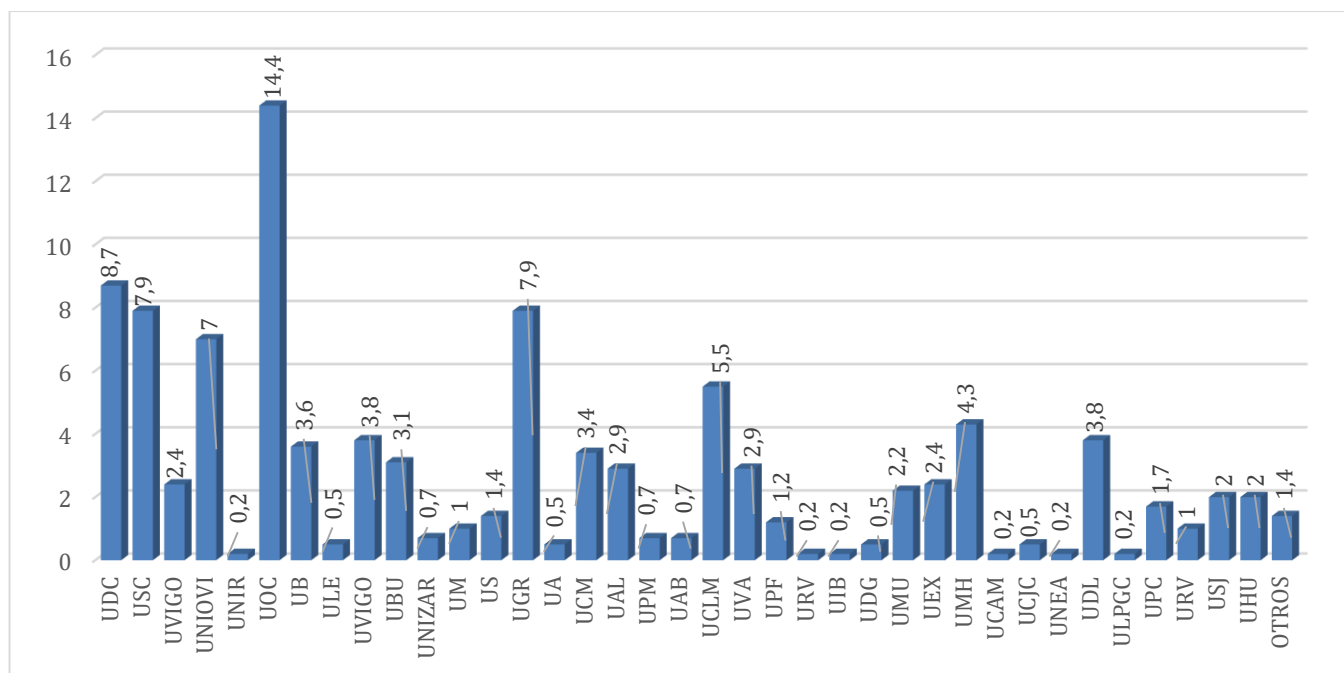


Figura 23: Universidades de procedencia de los participantes.

### C. Procedimiento

El instrumento fue aplicado vía on-line. Se creó una plantilla en Google Forms y esta fue enviada a diversas Universidades Españolas, a los docentes de los departamentos del área de Ciencias de la Salud. Esta aplicación se llevó a cabo desde septiembre de 2018 hasta enero de 2019. El tiempo de aplicación del cuestionario era de 20-25 minutos, aproximadamente. Esta cuestión se tratará con más detalle en el punto 5.3.6 este capítulo, referente a las estrategias de recogida de información.

### D. Análisis de Datos

Primeramente, se realizó un análisis exploratorio de los datos para evaluar su calidad, observar la forma de la distribución (asimetría y curtosis), los indicadores de tendencia central (media) y calcular las medidas de dispersión (desviación típica, mínimo y máximo). Una vez analizadas una a una, individualmente, las variables consideradas en nuestra investigación, se realizó un análisis de correlación bivariada (a través del coeficiente de correlación de Pearson) para averiguar en qué medidas éstas se hallan relacionadas. A continuación, con la finalidad de crear perfiles motivacionales de los docentes de Ciencias de la Salud, se llevó a cabo un Análisis de Clases Latentes de las variables motivacionales, con el Software estadístico M-Plus (Versión 8.3). A continuación, con el firme propósito de profundizar en la caracterización de los

diferentes perfiles, se realizaron análisis de varianza (ANOVAs) con el Software estadístico SPSS (Versión 25.0), para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre las variables contextuales (interacciones, recursos y actividades), en función de los diferentes perfiles motivacionales. Esta cuestión será tratada en profundidad en el punto 5.3.7 de este capítulo, en el apartado de “*Estrategias de Análisis de Datos de corte Cuantitativo*” (5.3.7.2).

#### **4.3.5 Paso 5: Preguntas de Investigación**

Las Preguntas de Investigación constituyen el alma de cualquier diseño de investigación y responden a lo que específicamente se desea aprender o entender al realizar un estudio (Jorrín-Abellán, 2016).

La definición de las preguntas de una investigación debe estar vinculada y basada en todos los pasos previos señalados hasta el momento en este capítulo. La definición del marco conceptual teórico de la investigación (paso 3), sumado al establecimiento de los objetivos de la misma (paso 2), a la explicación de la visión paradigmática (paso 1) y, por supuesto, a la determinación de la tradición de investigación (paso 4), nos permiten la definición de las preguntas de nuestra investigación (Jorrín-Abellán, 2016).

Teniendo en cuenta que el diseño de esta investigación es mixto, las preguntas de investigación se formularon de forma diferenciada, según las diferentes fases del diseño, es decir, se establecieron, en primer lugar, las vinculadas con el Estudio de Caso (tradición cualitativa, Fase I) y, a continuación, las asociadas al estudio correlacional (diseño cuantitativo, Fase II). Sin embargo, también tratamos de dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación que atiende de forma general a toda nuestra investigación: *¿Cómo configuran y utilizan sus Ecologías de Aprendizaje los docentes universitarios del ámbito de Ciencias de la Salud para desarrollarse profesionalmente?*

##### *4.3.5.1 Preguntas de Investigación de la I Fase (Estudio de Caso)*

Pregunta general: *¿Qué elementos clave ayudan a los docentes universitarios excelentes en Ciencias de la Salud a configurar sus Ecologías de Aprendizaje?*

Las preguntas específicas de Investigación en un Estudio de Caso se corresponden con las Tensiones de Investigación (*issues*) establecidas en el apartado anterior (Punto 5.3.4.1), y son las siguientes:

- ✓ Tensión 1: ¿Qué elementos componen la dimensión personal de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?
- ✓ Tensión 2: ¿Qué elementos componen la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?

#### 4.3.5.2 Preguntas de Investigación de la II Fase (Diseño no experimental correlacional)

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la Fase I, relativa al Estudio de Caso, nos propusimos, las siguientes preguntas de investigación con las que pretendimos ampliar la información y la comprensión sobre el objeto de estudio. Las preguntas de investigación propuestas son las siguientes:

- ✓ ¿Existen diferentes perfiles motivacionales en función de la combinación de las variables de Motivación Docente?
- ✓ ¿Se relacionan diferencialmente estos perfiles motivacionales con las variables contextuales que conforman las Ecologías de Aprendizaje de los docentes?

#### 4.3.6 Paso 6: Estrategias de recogida de datos

Como afirma Frechtling (2002), al investigar cuestiones relacionadas con el comportamiento y las actitudes humanas, es más fructífero usar varios métodos de recolección de datos. Mediante el uso de diferentes fuentes, en varios puntos del proceso de evaluación, se evalúa el fenómeno basándonos en la fortaleza de cada tipo de recopilación de datos y, de este modo, se minimizan las debilidades de cualquier enfoque único. El enfoque multimétodo para la evaluación puede aumentar tanto la validez como la fiabilidad de los datos de evaluación. Las técnicas cuantitativas y cualitativas proporcionan una compensación entre amplitud y profundidad, y entre generalización y focalización (Frechtling, 2002), es por ello que nuestra investigación cuenta con ambas tipologías de recogida de datos. A continuación, explicaremos en profundidad cuáles han sido las técnicas de recolección de datos de carácter cualitativo y cuantitativo utilizadas.

#### 4.3.6.1 Técnicas de recolección de datos en la parte cualitativa del estudio

La técnica de recogida de datos en esta fase de la investigación relativa al Estudio de Caso fue la entrevista. La entrevista, por sus características, puede presentarse de diferentes formas. Para elegir qué tipología se ajustaba más a nuestras pretensiones investigadoras, nos basamos en lo aportado por Grawitz (1984) quien menciona lo siguiente:

El grado de libertad dejado a los interlocutores se traduce en la presencia y forma de las preguntas. El nivel de información recogido se expresa en la riqueza y complejidad de las respuestas. Es el objetivo a alcanzar lo que determinará la libertad dejada al encuestador y encuestado, y la profundidad de las informaciones a recoger; es decir, el tipo de entrevista que debe recomendarse. (p.136)

Según Grawitz (1984), y otros autores como Aktouf (1992) y Mayer y Ouellet (1991), se pueden clasificar las entrevistas según un “continuum” donde uno de los extremos está definido como un polo máximo de libertad y profundidad, y otro extremo vinculado con un polo mínimo. Entre estos dos polos se sitúan gradualmente los tipos intermedios. De entre los seis tipos de entrevista que proponen (a) La entrevista clínica (psicoanálisis, psicoterapia); b) La entrevista profunda; c) La entrevista de respuestas libres; d) La entrevista centrada o *focused interview*; e) La entrevista de preguntas abiertas; y f) La entrevista de preguntas cerradas; nosotros entendimos que la más adecuada para abordar la temática de las Ecologías de Aprendizaje y para hacer frente a nuestro problema de investigación era la entrevista de preguntas abiertas o también llamada semiestructurada. Se caracteriza por preguntas precisas redactadas previamente y que siguen un orden previsto, determinado en un guion. El encuestado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta hecha.

Se diseñaron y aplicaron tres entrevistas semiestructuradas por cada participante del estudio. La primera de ellas de carácter biográfico, la segunda versa sobre el ejercicio profesional desde los primeros años hasta el momento de la entrevista; y la última sobre Ecologías de Aprendizaje propiamente. La batería de preguntas que componían las entrevistas se diseñaron a partir de las tensiones de investigación (*issues*) y de las declaraciones temáticas, como se ha explicado en el apartado 5.3.4.1.

### Procedimiento de Recogida de Datos

Para describir cómo fue el proceso de recogida de datos hemos diseñado un esquema (Figura 24) en el que se describen las diferentes fases que hemos transitado. En concreto han sido dos: la Fase Preliminar de Preparación y la Fase de Aplicación. A continuación, se presenta la descripción de cada una de ellas.

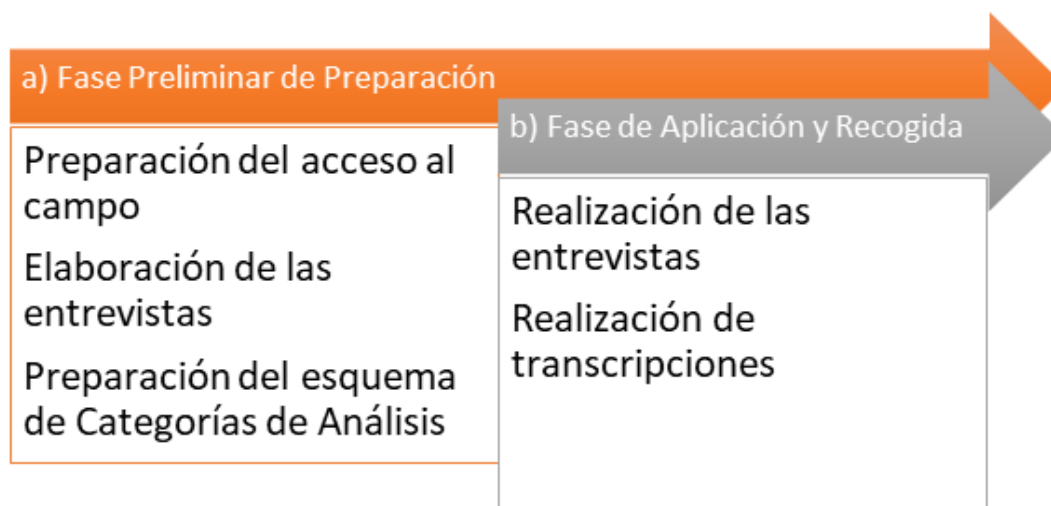


Figura 24: Proceso de Recogida de Datos del Estudio de Caso.

#### a) Fase Preliminar de Preparación

En esta etapa preliminar se organizaron minuciosamente diversas tareas que tendrían su papel dentro del proceso de recogida de datos (Parte cualitativa). Entre esas tareas a estructurar y regular con detalle, se encuentran la preparación del acceso a campo, la preparación laboriosa de los instrumentos de medida, y el diseño del esquema de categorías de análisis para el posterior análisis de datos.

##### a.1) La preparación del acceso a campo:

En nuestro caso particular no resultó demasiado complicado el acceso al profesorado porque el rectorado ya había pre contactado con los participantes del estudio, y estos ya habían confirmado su participación en el mismo. De igual modo, se contactó vía e-mail con cada uno de los 5 docentes seleccionados, con el fin de informales del tema en el que se basa la investigación en la que iban a formar parte, de la confidencialidad de los datos que se obtendrían, del anonimato de su participación, de los guiones de las entrevistas; también,

solicitando permiso para la grabación de la sesión, etc. Además, se solicitaba el establecimiento de fecha y lugar para llevar a cabo la aplicación de las entrevistas.

a.2) Elaboración de los guiones de las entrevistas:

En esta fase se prepararon los materiales requeridos para la puesta en marcha de la recogida de datos. Como ya indicamos anteriormente, decidimos diseñar tres guiones de entrevista (Ver Anexo 3), cada uno con una temática diferente, para ser aplicados en tres sesiones distintas con cada uno de los docentes. Esta decisión se tomó por el carácter extenso y profundo de las entrevistas.

La primera entrevista era de carácter biográfico y consta 63 preguntas clasificadas en 5 bloques; los cuatro primeros se identifican con las diferentes etapas educativas: Ed. Infantil, Ed. Primaria o EGB, Ed. Secundaria y/o Bachillerato, y Universidad; y el último bloque hace alusión a las posibles influencias de las variables externas en la elección de la carrera profesional. Con esta entrevista se pretendía identificar los aspectos más relevantes del proceso de formación de los docentes a lo largo de su trayectoria vital, destacando las influencias (de personas, contextos y procesos) que le han marcado y que han ido configurando su manera de aprender y desarrollarse a nivel personal, académico y profesional.

La segunda entrevista versaba sobre la práctica profesional y constaba de 37 preguntas organizadas alrededor de tres grandes bloques. El primero de ellos titulado “Primeros años de profesión como docente universitario”, nos ayudó a comprender mejor cómo accedió el sujeto entrevistado a la docencia universitaria y cómo discurrieron sus primeros años de profesión. En el segundo de los bloques, denominado “Ejercicio profesional actual”, nos centramos en todo lo relacionado con los quehaceres docentes del informante en la actualidad. Y, finalmente, el tercer bloque, “Variables externas a la práctica docente” que nos informó de algunos aspectos que no están relacionados directamente con la docencia universitaria, pero que pueden tener cierta influencia en la misma.

Por último, la tercera entrevista que trataba de Ecologías de Aprendizaje propiamente, cuenta con un total de 36 cuestiones. Esas preguntas fueron organizadas alrededor de cuatro grandes bloques. El primero de ellos fue titulado “Formación y actualización”. El segundo de los bloques estaba íntimamente relacionado con el primero, y lo denominamos “Autoformación”. El tercer bloque “Uso de las TIC para la formación”, nos ayudó a comprender qué papel juegan éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los informantes.



Y, finalmente, el cuarto bloque, “Reflexión final”, que nos ayudó a repasar algunos aspectos fundamentales en relación a las Ecologías de Aprendizaje, como objetivos y retos de futuro, autoeficacia docente percibida, etc.

a.3) Diseño del esquema de categorías de análisis:

Esta es una cuestión de gran importancia en la investigación. Se elaboró un esquema de categorías para guiar el posterior análisis de los datos. Estas categorías fueron discutidas considerablemente en el seno del grupo de investigación. Este esquema de categorías nos sirvió de guía para la integración y el análisis de los datos obtenidos. Su creación fue previa al análisis del caso que nos ocupa, y se realizó en torno a los *issues* y declaraciones temáticas que se habían establecido, y también en base a la teoría previa sobre Ecologías de Aprendizaje. Es imprescindible aclarar que fue una estructura flexible y abierta y no se entendió, en ningún caso, como un armazón rígido.

b) Fase de Aplicación y Recogida de Datos

Esta fase se corresponde con la acción directa donde se recogen en su totalidad los datos de la Fase I (Estudio de Caso), de nuestro diseño de investigación.

b.1) Realización de las entrevistas a los participantes:

La aplicación de las entrevistas se llevó a cabo desde mayo de 2017 hasta noviembre de 2018, lo que corresponde a los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019. El procedimiento fue similar en todos los casos: después del contacto telemático con los cinco docentes, se establece una fecha y un lugar para llevar a cabo la entrevista. Cada entrevista se realiza en una sesión diferente y en días diferentes, teniendo un total de 15 sesiones. Las sesiones duran entre 45 y 120 minutos, dependiendo de la entrevista (biográfica, ejercicio profesional o Ecologías de Aprendizaje) y del informante. Además, son grabadas mediante audio, con el apoyo de una grabadora.

b.2) Transcripción de las entrevistas:

A continuación de las sesiones, se transcriben las grabaciones de audio según unas normas de transcripción establecidas previamente. Las transcripciones de cada una de las entrevistas y de cada informante, están disponibles en el Anexo 5.

#### 4.3.6.2 Técnicas de recolección de datos en la parte cuantitativa del estudio

Como adelantamos previamente, la estrategia de recogida de datos de la Fase II (de corte cuantitativo), ha sido el cuestionario. Para describir cómo fue el proceso de recogida de datos en esta fase del estudio (Fase II, corte cuantitativo) hemos diseñado un esquema (Figura 25) en el que se describen las diferentes fases que hemos transitado. En concreto han sido cuatro: a) Fase de Preliminar de elaboración del cuestionario, b) Fase de Aplicación-Prueba Piloto, c) Fase de modificación de la Escala y d) Fase de Aplicación definitiva. A continuación, se presenta la descripción de cada una de las fases en profundidad:

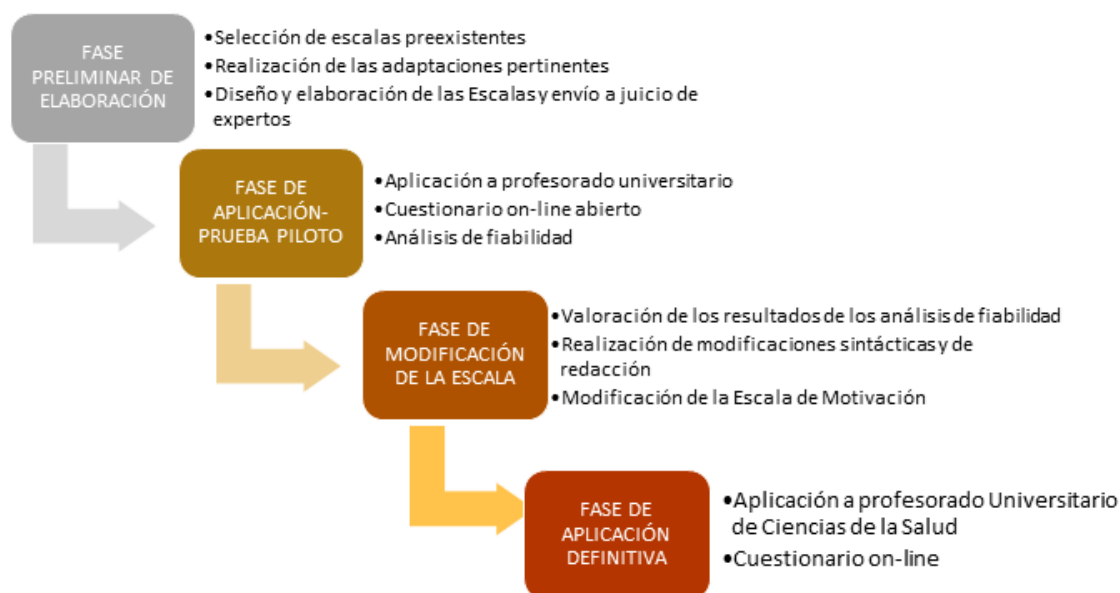


Figura 25: Fases de la Recolección de datos de la parte cuantitativa.

##### a) Fase Preliminar de Elaboración:

El objetivo de esta primera fase era encontrar y seleccionar escalas que evaluaran cada uno de los elementos de las Ecologías de Aprendizaje que habían emergido en la Fase I (corte cualitativo). Por lo tanto, optamos por la vía de adoptar (y si fuese el caso adaptar), instrumentos ya preexistentes. En el caso de no haber una escala específica para evaluar alguno de los elementos clave, optaríamos por construir nuestra propia escala (Véase Tabla 3).

En relación a los elementos ubicados dentro del componente personal (motivación docente), seleccionamos una escala ya publicada. Para evaluar los elementos emergidos dentro del componente contextual de las EdA (interacciones, recursos y actividades), se hizo necesaria la

elaboración de escalas. A continuación, procedemos a explicar cuáles fueron los procedimientos de adaptación y/o creación de cada una de las escalas.

Tabla 3  
Elementos de las EdA y escalas para su análisis en la Fase II.

ELEMENTO CLAVE DE LAS EAD	ESCALA DE EVALUACIÓN
<b><i>DIMENSIÓN PERSONAL</i></b>	
MOTIVACIÓN DOCENTE	Escala de Motivación Docente (Rodríguez, et al, 2009).
<b><i>DIMENSIÓN CONTEXTUAL</i></b>	
ACTIVIDADES	Escala de Actividades (Escala de Elaboración propia)
INTERACCIONES	Escala de Interacción (Escala de Elaboración propia)
RECURSOS	Escala de Recursos (Escala de Elaboración propia)

**Escala de Motivación Docente** (Rodríguez et al., 2009). Esta escala se compone de 15 ítems, divididos en tres dimensiones de carácter motivacional: (orientación motivacional orientada hacia el dominio, motivación centrada en el rendimiento y desmotivación). Los ítems siguen una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5 (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). Siguiendo la Teoría de Metas (Ames, 1992; Brophy, 2004; Dweck y Leggett, 1988, Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2003), Rodríguez y sus colegas elaboraron un cuestionario en el que se presentaban las diferentes razones que explicaban la implicación de los profesores en su actividad docente. Rodríguez et al. (2009), presentan unos índices de fiabilidad de la escala aceptables: motivación orientada hacia el dominio,  $\alpha = .76$ ; desmotivación,  $\alpha = .78$  y motivación centrada en el rendimiento,  $\alpha = .88$ .

Para el segundo bloque de variables, referidas a la dimensión contextual del desarrollo personal y profesional docente, nos hemos basado en la bibliografía sobre Ecologías de

Aprendizaje y los nuevos modelos de formación (Barron, 2004; Siemens, 2004; Jackson, 2005, 2013a, 2013b; Maina y García, 2016), para diseñar las siguientes tres escalas. Una vez diseñadas fueron sometidas a juicio de expertos antes de ser aplicadas, para atender a la validez de constructo.

**Escala de Actividades:** basándonos en la idea de Adell y Castañeda (2013) sobre los modelos de aprendizaje formal, no formal, informal y autodidacta, hemos elaborado una batería de 17 ítems alusivos a las actividades que han podido realizar en los últimos cinco años con el objetivo de desarrollar mejor su papel como docente. Los ítems son formulados en relación a la frecuencia de realización de cada una de las actividades para el desarrollo docente (Ej.: *Indique en qué medida ha realizado las siguientes actividades en los últimos 5 años con el objetivo de desarrollar mejor su papel como docente: 1-Participación en cursos de formación ofrecidos por la propia Universidad*). La escala de respuesta es tipo Likert de uno a cinco (1=Nada, 5=Mucho).

**Escala de Interacciones:** Se ha creado una escala basada en un conjunto de 8 ítems que hacen referencia a las posibles y diferentes interacciones y relaciones que ayudan al docente a mejorar su actividad profesional. Se diferencian dos tipos de interacciones: interacciones con personas de la esfera personal (familia y amigos), e interacciones con personas vinculadas a la esfera profesional (compañeros y alumnos). Los ítems son formulados en relación a la frecuencia de las interacciones para el desarrollo docente (Ej.: *Valore en qué medida las siguientes interacciones contribuyen a mejorar su actividad docente: 1. Conversaciones o encuentros informales con familiares*). La escala de respuesta es tipo Likert de uno a cinco (1=Nada, 5=Mucho).

**Escala de Recursos:** Para su diseño se ha tomado como base la tipología de herramientas digitales propuesta por Adell y Castañeda (2010), Castañeda y Adell (2013), Kop (2011), y Dabbagh y Kitsantas (2012). Se elaboró, por tanto, un listado de 24 recursos digitales, con el objetivo de evaluar en qué medida son utilizadas por los docentes para la mejora de su desarrollo profesional. Los ítems son formulados en relación a la frecuencia de uso de los diferentes recursos para el desarrollo docente (Ej.: *Valore en qué medida utiliza estas herramientas para su aprendizaje y desarrollo profesional docente: 23. Aplicaciones para "guardar y leer después"\_Pocket, Instapaper, etc.*). La escala de respuesta es tipo Likert de uno a cinco (1=Nada, 5=Mucho). Esta escala posee tres factores diferenciados. En el primero de ellos, con 10 ítems, se incluyen los «recursos de acceso, búsqueda y gestión de la

información»; el segundo factor reúne los «recursos de creación y edición de contenido», con ocho ítems; y, finalmente, el tercer factor, conformado por seis ítems, agrupa los «recursos de interacción y comunicación». Este cuestionario fue aplicado en un reciente estudio llevado a cabo por González-Sanmamed, Estévez, et al. (2019), y los índices de fiabilidad obtenidos, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, tanto a nivel global ( $\alpha=.90$ ) como para cada una de las dimensiones que componen el cuestionario [recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información ( $\alpha=.82$ ), de creación y edición de contenido ( $\alpha=.75$ ), y recursos de interacción y comunicación ( $\alpha=.75$ ) se presentaron como adecuados.

#### b) Fase de Aplicación - Prueba Piloto

Después de tener diseñado nuestro cuestionario para evaluar algunos de los elementos clave de las Ecologías de Aprendizaje, y teniendo en cuenta que algunas de las escalas que lo componen fueron modificadas y adaptadas a nuestro contexto, y otras elaboradas por nosotros y sometidas a juicio de expertos, decidimos realizar una prueba piloto para verificar el grado de adecuación de los instrumentos de recogida de datos, facilitando la realización de los ajustes necesarios para abordar el estudio con garantías de rigor.

El cuestionario, creado en la plataforma Google Forms (Google Forms es una aplicación de administración de encuestas que se incluye en el conjunto de aplicaciones de Google Drive), fue aplicado vía telemática a 218 Profesores Universitarios de 23 Universidades Españolas diferentes, durante el mes de junio de 2018. De los 218 docentes, el 48.2% eran hombres y el 51.8% mujeres. El 4.1% tenían entre 20 y 30 años, el 25.7 %, entre 31 y 40 años; el 31.2%, entre 41 y 50 años; el 30.7 % tenían entre 51 y 60 años; y un 8.3% más de 60 años. Los docentes tenían la posibilidad de hacer sugerencias o comentarios abiertos a cada uno de los ítems de las escalas. A continuación, se recopilaban todas las sugerencias de cambio y los comentarios. Posteriormente fueron analizados con detalle en el equipo de trabajo. En base a las decisiones tomadas, se fueron realizando los cambios que se consideraron pertinentes. Todos ellos fueron cambios nominales o sintácticos de pequeño calado.

A continuación, se creó una base de datos con las respuestas de los 218 profesores. Con el soporte del Software Estadístico SPSS (Versión 25.0) se realizaron análisis de fiabilidad de cada una de las escalas y de las diferentes subescalas que las componen. Calculando el coeficiente de Alpha de Cronbach, que es el procedimiento más utilizado para evaluar la consistencia interna de un test (Muñiz, 1996, 2003). El Alpha de Cronbach se calcula

empleando el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems que tributan al concepto latente que se pretende medir del instrumento (Macías, 2007). Seguimos el criterio propuesto por varios autores como Cortina (1993), DeVellis (2003), Nunnally y Bernstein (1994) y Vaske (2008), que proponen que los índices de fiabilidad entre .65 .80 para el ámbito de las ciencias sociales son aceptables. Los resultados fueron los siguientes:

**Escala de Motivación Docente:** La fiabilidad de la escala total es aceptable ( $\alpha = .70$ ), sin embargo, la fiabilidad de las tres subescalas tomadas por separado no alcanzan los índices deseables en todos los casos: motivación orientada hacia el dominio,  $\alpha = .74$ ; desmotivación,  $\alpha = .23$  y motivación centrada en el rendimiento,  $\alpha = .46$ . Las dimensiones de desmotivación y motivación centrada en el rendimiento obtienen índices poco satisfactorios de fiabilidad.

Las escalas dirigidas a evaluar el componente contextual de las Ecologías de Aprendizaje, también presentan coeficientes de fiabilidad correctos. La **Escala de Actividades**, presenta un índice excelente (Alpha Cronbach = .94); la **Escala de Interacciones** presenta un índice aceptable (Alpha Cronbach = .77); y la **Escala de Recursos** un índice excelente (Alpha Cronbach = .91).

#### c) Fase de Modificación

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los análisis previos, nuestra atención se centró en los coeficientes de fiabilidad de dos de las subescalas del Cuestionario de Motivación Docente, ya que, presentaban índices bajos. Para poder dar solución a este problema nos dirigimos a los autores del cuestionario, ya que, afortunadamente, varios de ellos forman parte de nuestro equipo de trabajo y, de hecho, uno de ellos es uno de los directores de esta Tesis Doctoral. Después de debatir diversas opciones para solucionar el problema que se nos presentaba, optamos por utilizar una versión de la Escala de Motivación Docente más extensa, que habían elaborado los mismos autores. En esa versión se consideraban más ítems por cada una de las dimensiones motivacionales. Además, como ya indicamos anteriormente, se llevaron a cabo algunos cambios nominales y sintácticos, de poco calado, en aquellos ítems en los que se habían reportado algunas indicaciones por parte de los participantes de la prueba piloto.

#### d) Fase de Aplicación Definitiva

Una vez que el cuestionario fue reelaborado, se volvió a volcar en la plataforma virtual Google Forms, para proceder a su aplicación definitiva (Ver Anexo 4). Se contactó con

diversidad de rectorados, decanatos, departamentos y profesorado individualmente -vinculados exclusivamente con el área de Ciencias de la Salud, vía e-mail para que aceptasen participar en el estudio. Se hacía llegar a todo el profesorado información acerca de la investigación de la que iban a formar parte y sobre la total confidencialidad de los datos. La aplicación del cuestionario comenzó en septiembre de 2018 y se cerró en enero de 2019, con un total de 416 participantes. El tiempo de aplicación del cuestionario era de 20-25 minutos, aproximadamente.

#### **4.3.7 Paso 7: Estrategias de análisis de datos**

La elección de las estrategias de análisis de datos debe estar en consonancia con las decisiones tomadas en los pasos anteriores: definición de los objetivos y el problema de investigación (Paso 2), las preguntas de investigación (Paso 5), el diseño de investigación (Paso 4) y, sobre todo, con la fase de recogida de datos (Paso 6). La planificación preliminar de análisis de los datos que se desarrolló como parte del diseño de investigación, se usó como un puente en este momento. Además, se han tenido en cuenta las características de los datos recogidos y las escalas de medición utilizadas para obtenerlos (Paso 6), ya que ejercen una influencia directa en la elección de las técnicas estadísticas. El diseño de nuestra investigación es mixto y cuenta con dos fases diferenciadas, una de carácter cualitativo (Fase I) y otra consecutiva de carácter cuantitativo (Fase II), posteriormente se procede a la integración de los resultados de ambas fases. Es por ello, que tanto las estrategias de recogida de datos (explicadas en el paso anterior), como el análisis de los datos obtenidos, se llevan a cabo y se exponen de forma independiente. A continuación, describiremos en detalle cuáles han sido las estrategias de análisis de datos, utilizadas en ambas fases del estudio.

##### *4.3.7.1 Análisis de datos de corte cualitativo*

Una de las características de la investigación cualitativa es que se suele acumular gran cantidad de información a analizar. Miles y Huberman (1984) presentan un modelo interactivo de análisis que ayuda a abordar el conjunto de los datos cualitativos de naturaleza textual. Este modelo presenta tres pasos recurrentes que se combinan continuamente: *la reducción de datos, la representación de los datos y la elaboración de conclusiones y su verificación*. Estas tareas u operaciones constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en que se trabaja con datos cualitativos.

Así, después de la recogida de datos, el investigador procede a reducirlos y simplificarlos, de tal modo que se facilite su manejo. Por su parte, el proceso de representarlos consiste en clasificarlos y organizarlos para que sea posible la extracción de ideas y conclusiones. Por último, estas conclusiones, inferencias y significados extraídos deberán ser verificados, comprobando su plausibilidad (González-Sanmamed, 1995).

Por lo tanto, podemos concluir que, desde una perspectiva cualitativa de la investigación, el análisis de datos se basa en un proceso de interpretación, proporción de significados y categorización de la información recogida. El objetivo del análisis de las entrevistas era conocer en profundidad todos los elementos que conforman las Ecologías de Aprendizaje de los docentes entrevistados: su historia de vida; su contexto profesional y personal; su formación desde sus inicios en la profesión y actualmente; sus prácticas docentes; sus creencias con respecto a la autoformación, la formación permanente, las TIC; sus mecanismos de actualización, etc. Algunos autores, como Schoenfeld (1999), afirman que son estos aspectos los que moderan las prácticas docentes de los profesores. Por tanto, asumiendo que, los informantes de nuestro caso son excelentes docentes en el área de Ciencias de la Salud, podremos entender qué factores influyen en la excelencia docente.

Antes de iniciar la recogida de datos, ya se pusieron en marcha estrategias de reducción anticipada de datos en el sentido de que la revisión de literatura, la elección de las preguntas de investigación, la definición de la estructura del caso (*issues* o tensiones de investigación y declaraciones temáticas), y la elaboración de los instrumentos de recogida de información (las entrevistas) son aspectos constituyentes de una forma de pre-análisis que comporta descartar determinadas variables y relaciones y atender a otras. En este sentido, Miles y Huberman (1984) plantean que el carácter analítico del diseño de los estudios cualitativos, nos ayuda a reducir anticipadamente los datos. Es decir, de alguna manera, los datos recogidos suponen un conjunto conscientemente reducido del universo de datos que podrían haberse obtenido. Así, se ha elaborado una tabla donde se plasma el resultado de nuestra reducción anticipada de datos (Véase Anexo 2), lo que ha ayudado determinantemente a enfocar nuestros esfuerzos en la obtención de información de aquellas variables que eran deseo de estudio.

Una vez los datos fueron recogidos y transcritos, el primer paso del proceso de análisis de los mismos consistió en la *reducción de los datos*, que opera en la codificación de las entrevistas realizadas. Donde se trata de descomponer los datos y agruparlos en distintas



categorías, tópicos o grupos que les den a los datos cierta unidad significativa (Coffey y Atkinson, 2003; Creswell, 1994). En este sentido Patton determina lo siguiente:

El desafío del análisis de datos cualitativo descansa en dar sentido a enormes cantidades de datos. Esto implica la reducción del volumen de la información en crudo, escudriñando lo que son trivialidades de lo que es importante, identificando patrones significativos, y construyendo un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos. (2002, p.432)

Por su parte, Coffey y Atkinson (2003, p.12) consideran que

El análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático, pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total; y los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos. Como un todo, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos.

Dado que cada caso es único, la aproximación analítica también es única y depende de las habilidades, la formación, la perspicacia, la capacidad de abstracción y el estilo de análisis del investigador (Patton 2002).

Este proceso sistemático de análisis puede seguir una secuencia inductiva o deductiva (Goetz y LeCompte, 1988). En el procedimiento inductivo, el investigador no posee ningún código a priori, sino que estos emergen de los datos. Por el contrario, la estrategia deductiva parte de un esquema previo (elaborado a partir de la teoría), y se intenta comprobar si los datos cumplen esos presupuestos teóricos. Miles y Huberman (1984) determinan que usualmente ambas estrategias se combinan y no son excluyentes.

En primer lugar, y para proceder de manera analítica al encuentro de significados emergidos de los datos ya recogidos y transcritos, utilizamos lo que en esta metodología se denomina codificación mixta, donde se combinan estrategias inductivas y deductivas. Nuestra aproximación parte de la creación de un sistema de categorías de análisis basado en la teoría acerca de las Ecologías de Aprendizaje y de las tensiones de investigación propuestas en nuestro caso, pero siempre en busca de sustento en el material empírico recolectado. Es decir, “los datos deben permitir generar proposiciones en un modo dialéctico que permita usar

esquemas teóricos a priori, pero sin que ese esquema particular se convierta en el receptáculo donde los datos deben verse” (Alter, 1986, p. 267, en Creswell, 1994, p. 12).

Primeramente y basándonos en lo enunciado por Crabtree y Miller (1992), en cuanto a la posibilidad de contar con códigos preexistentes que guiasen el proceso de codificación, se confeccionó una propuesta inicial de códigos para iniciar la codificación de los datos y fue utilizado como una herramienta, para organizar la codificación y establecer relaciones entre las categorías y sus subcategorías, pero éste no era cerrado ni estático y estaba abierto a nuevas interpretaciones y descubrimientos. Además, como afirman Creswell y Poth (2018), para analizar datos cualitativos el investigador se implica en un proceso circular de movimientos analíticos, lo que denominan la “Espiral del Análisis de datos” (p.186).

El proceso de codificación que se siguió cuenta con tres tipos de codificación diferenciales: La codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Los distintos procesos de codificación no se desarrollaron de un modo secuencial, sino que se fueron integrando naturalmente.

Miles y Huberman (1984) describen un código como “una abreviatura o símbolo aplicado a un segmento de palabras – más a menudo a una afirmación o párrafo de los datos transcritos para clasificarlos” (p.56). Así, para llevar a cabo la tarea de codificación nos apoyamos en el Software cualitativo Atlas.ti 8.1, y se partió de la Codificación Abierta, proceso analítico por medio del cual se identificaron algunos conceptos nuevos y se confirmaron otros que ya habíamos establecido en nuestro esquema de categorías previo. Emergieron nuevas categorías y subcategorías y se definieron sus propiedades. De entre las diferentes maneras de aproximarnos a la codificación abierta, lo hicimos analizando oraciones o párrafos enteros (Strauss y Corbin, 2002), ya que, como establecen estos mismos autores es una manera muy adecuada y útil de codificar cuando ya se cuenta con un esquema de partida.

A continuación, explicamos el segundo tipo de codificación: La Codificación Axial. En este momento se llevó a cabo el proceso de relacionar las categorías con sus subcategorías, teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones, con el fin de formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los conceptos. El objetivo que se persiguió con la codificación axial fue reagrupar los datos que se fragmentaron durante la codificación abierta de una forma sistemática.

Por último, se llevó a cabo la Codificación Selectiva cuyo fin fue integrar y refinar las categorías. A medida que avanzaban las rondas de codificación, aumentaba la densidad de las categorías y subcategorías, siendo nuestra pretensión alcanzar la *saturación teórica* de ellas, entendiendo este concepto como el criterio para la finalización del proceso de análisis. En palabras de Strauss y Corbin: “Se considera que una categoría está saturada cuando, al parecer, ya no emerge información nueva durante la codificación, o sea, cuando en los datos ya no hay nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias de las diferentes categorías y de las rondas de codificación” (2002, p.149). Por lo tanto, esto significaba que: a) no había datos nuevos importantes que pudiesen emerger en una categoría, b) las categorías estaban bien desarrolladas en términos de sus propiedades y dimensiones, y c) las relaciones entre las categorías estaban bien establecidas y validadas. Después alcanzada la saturación teórica, resultó un esquema jerárquico (Angrosino, 2007), que representa diferentes niveles de abstracción de los códigos y las relaciones establecidas entre ellos.

En resumen, el sistema de categorías o también llamado, manual de códigos, fue sufriendo cambios a medida que se codificaba y se releía el material. Se crearon categorías y subcategorías, se unieron categorías, se eliminaron otras, etc. Finalmente, y después de varias rondas de codificación, se obtuvo un sistema de códigos que vinculaba todos los fragmentos de los casos entrevistados sobre los diferentes tópicos, pero también que conectaba las nociones teóricas con las ideas que aparecieron en los datos (Borda et al., 2017). El esquema definitivo se presenta en la siguiente Figura 26.



Figura 26: Sistema de categorías para la codificación.

Una vez, que los datos estuvieron codificados, y siguiendo con el proceso de análisis e interpretación de los mismos, pusimos en marcha las estrategias de *representación* y

*disposición de los datos* con el fin de presentarlos de manera abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación.

Apoyándonos, nuevamente, en el Software de Análisis cualitativo Atlas.ti, se han llevado a cabo las siguientes acciones (Ver Creswell y Poth, 2018):

a) Creamos diagramas de red con el fin de representar las relaciones entre los diferentes códigos. Esta herramienta también nos ha permitido analizar posibles coocurrencias entre los códigos.

b) Además, también centramos nuestra atención en las recurrencias y los datos atípicos, lo que nos ha ayudado a generar patrones. Los patrones se formaron cuando grupos de propiedades se alinearon a lo largo de varias dimensiones.

Esta última estrategia deriva en la elaboración de la última fase del análisis de datos: ***la elaboración de conclusiones y su verificación***. Las tareas de reducción y representación de datos permiten hacer afirmaciones que progresivamente avanzan desde lo descriptivo a lo explicativo y desde lo concreto a lo abstracto. Así pues, se redactaron y representaron los hallazgos en los informes de investigación elaborados. En las tareas de análisis hemos descubierto los patrones existentes en cada caso, y aquellos vínculos que explicaban sus relaciones y conexiones. Los informes tienen como objetivo fundamental mostrar los hallazgos, respaldando las afirmaciones y justificando las reflexiones realizadas. Nuestro informe de investigación se ubica en la tipología determinada por Yin (1989) “informe de casos múltiples”. De este modo, hemos organizado nuestro informe de investigación, alrededor de diferentes secciones relativas a cada uno de los informantes, siguiendo una ordenación cronológica en este apartado referido a la biografía de los informantes. También se define como analítico lineal en su conjunto, y particularmente, en el apartado relativo al informe-síntesis de los casos investigados. Estas cuestiones serán detalladas de forma específica en el apartado de resultados de la Fase I (Capítulo 6: Resultados derivados de la aproximación cualitativa).

En atención a los intereses de verificación y el crédito de las conclusiones e interpretaciones extraídas, se pusieron en marcha estrategias de triangulación. Este es un procedimiento ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones (Denzin, 2015). Es decir, si diversas clases de datos conducen a la misma conclusión podemos estar algo más

seguros de tal conclusión (Hammersley y Atkinson, 1983). Denzin (2015) identifica cuatro estrategias de triangulación:

- a) Triangulación de los datos observados, se realiza con el fin de comprobar si aquello que observamos y de los que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en circunstancias distintas.
- b) Triangulación del investigador, se aplica cuando son varios los investigadores que observan la misma escena o fenómeno. Sus reacciones no sólo sirvan para confirmar o refutar la interpretación original, sino también para aportar datos adicionales para el Estudio de Casos.
- c) Triangulación de la teoría, consiste en someter la información registrada por un único investigador/a, a una comisión o revisores con puntos de vista teóricos alternativos.
- d) Triangulación metodológica, se trata de utilizar diferentes instrumentos y/o enfoques dentro de un estudio único, con el fin de anular posibles influencias externas.

En nuestro caso se han manejado estrategias de triangulación de los datos observados, focalizando nuestra atención en la búsqueda de patrones de convergencia para poder corroborar las interpretaciones generadas en torno a nuestras tensiones de investigación. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en los diferentes momentos, mediante cada una de las tres entrevistas, y de los diferentes informantes. Esta estrategia se llevó a cabo gracias al apoyo del Software Atlas.ti, que genera datos numéricos sobre la frecuencia de aparición y la densidad de los diferentes códigos, lo que sirve de apoyo para la detección y comprensión de patrones.

Además, también se ha aplicado otra estrategia que da soporte al rigor y la credibilidad en la investigación, y es la Descripción Densa o Thick Description. Como es propio de la investigación de corte interpretativo-cualitativo, es imprescindible proporcionar información suficiente sobre el contexto en el que se llevó a cabo el estudio para que cualquier otra persona interesada tenga una base de información apropiada para poder juzgar si es transferible a ese nuevo contexto o no. Lincoln y Guba (1985) denominaron a esa base de información apropiada "Descripción Densa" (Thick Description). Este término fue usado por Ryle (1949) y luego por Geertz (1973) quien lo aplicó en otra tradición de investigación, la etnografía. La Descripción Densa está descrita por Lincoln y Guba (1985) como una forma de cumplir uno de los principios de rigor, la transferencia. Esta estrategia se basa en la idea de que, si se describe un

fenómeno con suficiente detalle, se puede comenzar a evaluar hasta qué punto las conclusiones extraídas son transferibles a otros momentos, entornos, situaciones y personas. Siguiendo lo enunciado por estos mismos autores, lo que se debe describir en una “Descripción Densa” dependerá de varios factores (del enfoque de la investigación, del tipo de investigación, de las características salientes del contexto, etc.), sin embargo, la descripción debe especificar todo lo que el lector deba saber para interpretar correctamente los resultados. En esta misma línea, determinan que

El Estudio de Caso se basa en el conocimiento tácito del lector y que, por tanto, se hace necesaria una descripción holística y realista similar a la que los lectores encuentran normalmente en su experiencia del mundo, en lugar de ser simples abstracciones simbólicas de las mismas. Los lectores reciben así una especie de experiencia indirecta. (Lincoln y Guba, 1985, p.359)

Es por todo ello que nos pareció importante utilizar esta estrategia en esta investigación: en primer lugar, para hacer explícito el cumplimiento del principio de rigor de transferencia; y, en segundo lugar, como vía para plasmar y estructurar parte de los resultados obtenidos en esta investigación. Nosotros nos hemos centrado en hacer descripciones densas de carácter biográfico sobre nuestros informantes (Véase Capítulo 6.2), en las cuales, presentamos de forma detallada y cronológica algunos de los hechos e hitos más importantes que han experimentado desde sus primeros años, hasta día de hoy. Y no solo las experiencias, sino también y, sobre todo, sus sentimientos, pensamientos y valoraciones sobre esos hechos. Con esto pretendimos contextualizar lo más verazmente posible al informante, e introducir algunas nociones y elementos importantes sobre las Ecologías de Aprendizaje de estos docentes, que aparecen transversalmente en muchos contextos de su vida. Las descripciones densas se desarrollaron alrededor de cada uno de los cinco participantes del estudio cualitativo, dando lugar a un informe individual por cada docente (Capítulo 6.2). Como describimos anteriormente, el informe sigue un orden cronológico, en el cual se recorren: las diferentes etapas académicas del estudiante, sus primeros años como docente y su desempeño docente actual.

#### 4.3.7.2 *Análisis de datos de corte cuantitativo*

Los resultados de una investigación van a depender en gran medida de las estrategias y técnicas de análisis de datos que se utilicen. Es por ello que se presume imprescindible escoger

aquellas que se ajusten mejor a las características de la investigación y que, de este modo, nos permitan alcanzar los objetivos propuestos con el mínimo sesgo.

En esta parte de la investigación, en la que los datos recogidos poseen un carácter cuantitativo, se recurrió a diversos análisis estadísticos con la ayuda de dos softwares diferentes: el M-Plus (Version 7.4) y el SPSS (versión 25.0). A continuación, enumeraremos cada uno de los análisis a los que hemos recurrido y determinaremos cual fue el objetivo de cada uno.

En primer lugar, se llevaron a cabo varios análisis descriptivos para comprobar que los datos se ubicaban dentro de los parámetros de normalidad. Posteriormente, se procedió a la realización del análisis factorial de la Escala de Motivación Docente, con el objetivo de evaluar la validez de la estructura factorial. Además, también se construyeron los diferentes factores que componen las escalas de la esfera contextual (interacciones, recursos y actividades), con el fin de poder trabajar con las variables latentes en los análisis posteriores. Estos análisis se llevaron a cabo con la ayuda del Software estadístico SPSS (versión 25.0). A continuación, se calcularon diversos estadísticos descriptivos de las nuevas variables consideradas en nuestra investigación. Así, para tener una aproximación descriptiva más precisa se emplearon indicadores de tendencia central (media), indicadores de dispersión (mínimo, máximo, desviación típica) e indicadores de distribución (asimetría y curtosis). Asimismo, se llevó a cabo un análisis de correlación bivariada, a través del coeficiente de correlación de Pearson, para determinar en qué medida se relacionaban las variables objeto de estudio.

En segundo lugar, con el fin de dar respuesta a uno de nuestros objetivos de investigación, se procedió a la realización del análisis de clases latentes con el Software estadístico M-Plus (Version 7.4). El procedimiento de Análisis de Clases Latentes tiene como objetivo producir clases con tan poca variación dentro de una clase y tanta variación entre clases como sea posible en función del número de clases definidas. Se comienza definiendo y estimando los índices para un modelo con una única clase y, posteriormente, se va aumentando el número de clases en el modelo una por una (Collins y Lanza, 2010). El modelo final, dónde se definen cuantas clases o clústeres hay, es elegido en base a una combinación de indicadores estadísticos entre los que se encuentran: el criterio de información de Akaike, en adelante AIC (Akaike Information Criterion, Akaike, 1974), el Criterio de Información Bayesiano, en adelante BIC (Bayesian Information Criterion; Schwartz, 1978) y consideraciones teóricas existentes (Nylund, Asparouhov y Muthén, 2007). Los valores BIC indican bondad de ajuste, un valor



más bajo indica un ajuste más apropiado. Los valores de entropía que se aproximan a 1 sugieren mayor certeza en la estimación, los valores superiores a 0.6 se consideran aceptables (Véase p.e.: McMullen et al., 2018). También se utilizó la prueba de razón de probabilidad Lo-Mendell-Rubin, en adelante LMRT (Lo, Mendell y Rubin, 2001). En estas pruebas, un resultado significativo sugiere que el modelo probado es más apropiado que el modelo con una clase menos (Véase p.e.: Bray y Dziak, 2018). Como último criterio para evaluar la idoneidad del modelo se efectuó un ANOVA, a través del cual se analizaron las diferencias entre clases o perfiles con respecto a las variables que han sido usadas para formarlas (metas de aprendizaje y metas de rendimiento) con el propósito de comprobar la relevancia de cada una de estas variables en la definición de cada perfil. Seguidamente, con el fin de determinar la verdadera magnitud de estas diferencias y, en consecuencia, interpretar de forma más ajustada los datos, se complementó la estimación con el indicador de la *d* de Cohen, para así calcular la magnitud o tamaño del efecto. Cohen (1988) indica que un efecto es pequeño cuando  $\eta^2 = .01$  ( $d = .20$ ), es medio cuando  $\eta^2 = .059$  ( $d = .50$ ) y es grande si  $\eta^2 = .138$  ( $d = .80$ ).

Finalmente, con el firme propósito de seguir profundizando en nuestro estudio, y de poder precisar y caracterizar en mayor medida los perfiles creados, se llevaron a cabo varios Análisis de Varianza (ANOVAs), nuevamente con la ayuda del software estadístico SPSS (versión 25.0). Así, se pretendía averiguar si existían diferencias significativas en aquellas variables de carácter contextual vinculadas a las Ecologías de Aprendizaje (interacciones, recursos y actividades) en función de los diferentes perfiles motivacionales definidos en el paso anterior.

#### **4.3.8 Paso 8: Rigor en la investigación**

El paso número ocho hace referencia al rigor de la investigación. Cuando utilizamos un enfoque de métodos mixtos, es necesario el control de la rigurosidad en ambas fases del estudio.

##### *4.3.8.1 Principios de credibilidad y consistencia*

Para aproximarnos a los principios de rigor en la parte cualitativa de esta investigación, y teniendo en cuenta el paradigma naturalista que guía esta Fase I, se ha asumido la propuesta de Guba y Lincoln (1982) [estudiada en detalle por Shenton, 2004], que expone los cuatro criterios fundamentales, que deben ser considerados:

a) Credibilidad (en lugar de validez interna): se busca garantizar que el estudio mida o evalúe lo que realmente se pretende. Durante las primeras fases de la investigación se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura acerca de las Ecologías de Aprendizaje. A continuación, se utilizó una metodología de investigación reconocida y con una gran tradición como es el Estudio de Caso y estrategias de análisis de datos como: la reducción anticipada de datos; la codificación inductiva: abierta, axial y selectiva; descripción densa, triangulación de contenido etc.

Además, se tuvo en cuenta el *background* y la posición paradigmática de los investigadores (Punto 5.3.1) y de los participantes del estudio. El contexto y la historia de vida de los informantes fue analizada en profundidad y se muestra en sus informes individuales (Capítulo 6, punto 6.2), por tanto, también se ha utilizado la estrategia de descripción densa. Por otro lado, también han sido frecuentes las sesiones informativas, los coloquios y los seminarios con los directores de tesis y el mentor en la estancia realizada en la Kennesaw University (EEUU). Igualmente, los instrumentos utilizados fueron evaluados también por un comité de expertos en Ecologías de Aprendizaje.

b) Transferencia (en lugar de validez externa): Se pretende que los resultados del estudio sean transferibles a otras situaciones. Stake (2005) propone la "Generalización Naturalista" como una opción para entender la transferencia dentro de un proyecto cualitativo, en lugar del término validez externa. Para cumplir con este principio se ha utilizado la estrategia Descripción Densa, lo que Guba y Lincoln (1985) describieron como una forma de adquirir un buen nivel de transferencia en el estudio, ya que, como explicamos con más detalle en el Paso 7 (Punto 5.3.7.1), esta estrategia consiste en describir un fenómeno con suficiente detalle, para poder evaluar hasta qué punto las conclusiones extraídas son transferibles a otros momentos, entornos, situaciones y personas. Así mismo, se ha explicado con detalle el fenómeno a estudiar, primeramente, desde una perspectiva inductiva y después combinando la perspectiva deductiva e inductiva.

c) Consistencia: en lugar de fiabilidad, en este caso. Se busca demostrar que los instrumentos de medida son fiables. En la investigación cualitativa, los procesos dentro del estudio deben informarse en detalle, para crear un modelo prototipo, que permita a un futuro investigador repetir el trabajo, aunque no necesariamente obtener los mismos resultados; Para tratar con este principio, se ha llevado a cabo una descripción del diseño metodológico en profundidad y detalle, para dar la posibilidad de ser reproducido. Esto último se ha llevado a cabo mediante

la implementación y uso del modelo Rayuela (Jorrín-Abellán 2016, 2019a) en la investigación (Modelo teórico y herramienta web de acceso abierto).

**d) Confirmabilidad:** se deben tomar precauciones para ayudar a asegurar, en la medida de lo posible, que los hallazgos de la obra sean el resultado de las experiencias e ideas de los informantes, en lugar de las características y preferencias del investigador (en preferencia a objetividad). Ello se puede constatar en la utilización de la técnica de reducción anticipada de datos descrita en el punto 5.3.7.1. Además, se ha hecho explícita la cosmovisión o posición paradigmática del investigador, así como las creencias investigadoras del equipo de investigación. En esta misma línea, también se han expuesto las limitaciones del estudio. Por otro lado, se ha justificado el esquema de categorías de análisis de los datos, e ilustrado con detalle los productos de la investigación.

#### 4.3.8.2 *Principios de validez y fiabilidad*

A su vez, en la parte cuantitativa, se deben tener en cuenta los dos principios generales básicos de validez y fiabilidad del instrumento utilizado. Para ilustrar los principios de rigor tratados en esta parte del estudio se han llevado a cabo diversas tareas: En primer lugar, la prueba piloto de los instrumentos utilizados en la Fase II de carácter cuantitativo. Por tanto, se han llevado a cabo análisis de fiabilidad de las escalas y los factores que las componen, previamente a la aplicación definitiva del cuestionario. Los resultados de estos análisis han sido plasmados en el apartado 5.3.6.2 (Técnicas de recolección de datos en la parte cuantitativa del estudio) de este capítulo.

Una vez recogidos los datos derivados de la aplicación definitiva, se ha atendido nuevamente a los criterios de fiabilidad validez. Se ha realizado un análisis factorial para la Escala de Motivación Docente y, además, se han calculado los coeficientes de Alpha de Cronbach para determinar la fiabilidad de los factores que componían las diferentes escalas empleadas en la investigación. El cálculo de este índice es el procedimiento más utilizado para evaluar la consistencia interna de un test (Muñiz, 1996 y 2003). El Alpha de Cronbach se calcula empleando el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems que tributan al concepto latente que se pretende medir del instrumento (Macías, 2007). Varios autores y estadísticos han sugerido que las Alphas en el rango de .65 y .80 son aceptables para una escala utilizada en la investigación de ciencias sociales y humanas (Véase: Cortina, 1993; DeVellis,

2003; Nunnally y Bernstein, 1994; Vaske, 2008). Los resultados de los análisis se presentan a continuación:

#### Escala de Motivación Docente:

Como ya se ha comentado en epígrafes previos, para la evaluación de la Motivación de los Docentes hemos recurrido a la Escala de Motivación Docente (Rodríguez et al., 2009). Esta escala se compone de 15 ítems, divididos en tres dimensiones de carácter motivacional: (orientación motivacional orientada hacia el dominio, motivación centrada en el rendimiento y desmotivación). Los ítems siguen una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5 (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). Siguiendo la Teoría de Metas (Ames, 1992; Brophy, 2004; Dweck y Leggett, 1988, Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2003), Rodríguez y sus colegas elaboraron este cuestionario en el que se presentaban las diferentes razones que explicaban la implicación de los profesores en su actividad docente. Rodríguez et al. (2009), evidenciaron unas adecuadas propiedades psicométricas en una muestra española de 95 docentes universitarios: motivación orientada hacia el dominio,  $\alpha = .76$ ; desmotivación,  $\alpha = .78$  y motivación centrada en el rendimiento,  $\alpha = .88$ . Los tres factores que presentaron explicaban conjuntamente el 77.9% de la varianza total.

En base a estos datos, se llevaron a cabo análisis para determinar las propiedades psicométricas de la escala con arreglo a nuestros datos, que discutimos a continuación.

En primer lugar, se procedió a la realización del análisis factorial exploratorio de la escala por el método de extracción de componentes principales, y método de rotación Varimax con normalización Kaiser, llevado a cabo sobre las puntuaciones directas de la totalidad de la muestra, en base al cual se extrajeron 3 factores. Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que es de 0.78, como la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación es de  $p < .01$ , proporcionan respaldo estadístico a la oportunidad de realizar esta factorización. En el análisis final se ha prescindido de los ítems 7, 8 y 12 del cuestionario original, por presentar pesos factoriales inferiores a .500 o por poseer cargas muy similares en más de un factor. La varianza explicada por estos 3 factores extraídos a partir de los 12 ítems que finalmente integraron la escala, alcanza el 67.42% del total. La convergencia es alcanzada después de cuatro iteraciones. Los datos descriptivos, así como los resultados del análisis factorial se muestran a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4  
 Descripción de los ítems y estructura factorial de la Escala de Motivación Docente.

	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Pesos factoriales de los ítems del F1</i>	<i>Pesos factoriales de los ítems del F2</i>	<i>Pesos factoriales de los ítems del F3</i>
<b>Factor 1:</b> <b>Motivación centrada en el Rendimiento</b>	CMD_1	3.11	1.29	-0.18	-0.96	<b>.683</b>		
	CMD_2	4.15	1.17	-1.41	1.08	<b>.607</b>		
	CMD_3	2.14	1.06	0.47	-0.67	<b>.865</b>		
	CMD_4	2.38	1.19	0.37	-0.82	<b>.883</b>		
	CMD_5	2.50	1.24	0.27	-0.95	<b>.800</b>		
	CMD_6	2.57	1.25	0.15	-1.11	<b>.857</b>		
<b>Factor 2:</b> <b>Motivación orientada hacia el Dominio</b>	CMD_9	3.77	1.21	-0.80	-0.21		<b>.893</b>	
	CMD_10	3.96	1.14	-1.00	0.31		<b>.917</b>	
	CMD_11	4.47	0.80	-1.84	3.88		<b>.788</b>	
<b>Factor 3:</b> <b>Desmotivación</b>	CMD_13	1.85	1.09	1.11	0.28			<b>.794</b>
	CMD_14	1.37	0.84	2.59	6.65			<b>.795</b>
	CMD_15	1.29	0.66	2.62	7.38			<b>.778</b>
<b>Valores Propios</b>						3.776	2.323	1.993
<b>Varianza Explicada (%)</b>						31.464	19.361	16.604
<b>Varianza Total (%)</b>							<b>67.429</b>	

\*Los pesos factoriales inferiores a .30 no se reflejan en la tabla

El primer factor denominado *Motivación centrada en el rendimiento* estaría conformado por un total de seis ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6), que harían referencia a las razones para implicarse en el trabajo docente más vinculadas a la imagen como profesor (p.e. “*me esfuerzo en preparar las*

clases o los materiales porque es importante para mí que mis compañeros me consideren un gran profesor/a”, CMD\_1). El segundo factor, denominado *Motivación orientada hacia el dominio* y conformado por tres ítems (9, 10, 11), representa aquellos motivos vinculados propiamente al dominio de la materia y al interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar su capacidad y competencia docente. Ítems tales como “*me esfuerzo en preparar las clases porque cuántos más conocimientos poseo, más competente me siento*” (CMD\_11), ejemplificarían esta dimensión. Por último, el tercer factor, compuesto por tres ítems (13, 14, 15), alude a tendencias docentes desmotivadoras del tipo: “*si pudiera, dejaría la enseñanza*” (CMD\_14) y que pueden entenderse como razones explicativas de la falta de implicación con la actividad docente. Así mismo, atendiendo al criterio de fiabilidad, los coeficientes obtenidos evidencian índices adecuados o aceptables, de la escala en general, tomando los factores en su conjunto ( $\alpha = .78$ ); y de los factores de forma independiente: *Motivación centrada en el rendimiento*,  $\alpha = .87$ ; *Motivación orientada hacia el dominio*,  $\alpha = .84$ .; y *Desmotivación*,  $\alpha = .70$ .

En la presente Tesis Doctoral se manejarán únicamente dos de los factores que componen la Escala de Motivación Docente: el primer factor (*Motivación orientada hacia el dominio*) y el segundo factor (*Motivación centrada en el rendimiento*). La razón que precede a esta decisión se basa en la pretensión de trabajar la motivación en el sentido positivo del término. Así pues, nos interesa conocer los motivos que están detrás de la implicación del profesorado en su actividad docente, y el factor vinculado a la *Desmotivación*, no aborda ningún motivo explicativo de la implicación.

### Escala de Recursos

Se elaboró una escala *ad hoc*, basada en un batería de 24 recursos digitales, con el objetivo de evaluar en qué medida éstas son utilizadas por los docentes para la mejora de su desarrollo profesional. El diseño de esta escala se basó en el esquema de herramientas digitales determinada por los resultados obtenidos en la Fase I del estudio, de corte cualitativo. Además, las categorías de recursos digitales emanadas de los datos cualitativos están en línea con la tipología de herramientas digitales propuesta por Adell y Castañeda (2010, 2013), lo que se verá en más detalle en el Capítulo 6, relativo a los resultados cualitativos del estudio. Los ítems son formulados en relación a la frecuencia de uso de los diferentes recursos para el desarrollo docente (Ej.: *Valore en qué medida utiliza estas herramientas para su aprendizaje y desarrollo profesional docente: Aplicaciones para "guardar y leer después", como Pocket, Instapaper,*

etc.). La escala de respuesta es tipo Likert de uno a cinco (1=Nada, 5=Mucho). Esta escala posee tres dimensiones diferenciadas, según la funcionalidad del recurso digital. Esta estructura, como ya explicamos en líneas previas, deriva de la tipología de recursos emanada de los datos cualitativos del estudio, que también es respaldada por autores como Adell y Castañeda (2010) y Castañeda y Adell (2013). En la primera de ellas, con 10 ítems, se incluyen los «recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información»; la segunda dimensión reúne los «recursos de creación y edición de contenido», con ocho ítems; y, finalmente, la tercera dimensión, conformada por seis ítems, agrupa los «recursos de interacción y comunicación». Esta escala fue aplicada en un reciente estudio llevado a cabo por González-Sanmamed, Estévez et al. (2019), en el que se evidenciaban unos índices de fiabilidad adecuados ( $\alpha = .90$ ), para una muestra de 1652 docentes universitarios del sistema español. A continuación, presentamos los coeficientes obtenidos para nuestra muestra ( $n=416$ ). Para el total de la escala, tomando el conjunto de las tres dimensiones, se presenta un  $\alpha = .89$ . Para la primera dimensión *Recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información*, se obtiene un Alpha de Cronbach de .81; para la segunda dimensión, que alude a *Recursos de creación y edición de contenido*, se obtiene un Alpha de Cronbach de .73; finalmente, para la tercera dimensión que agrupa los *Recursos de interacción y comunicación*, se obtiene un Alpha de Cronbach de .72. Por lo que la escala se presenta con unas propiedades aceptables.

### Escala de Actividades

Se elaboró una escala *ad hoc*, basándonos en la idea de Castañeda y Adell (2013) sobre los modelos de aprendizaje formal, no formal, informal y autodidacta. Así, se toman como criterios la enseñanza estructurada / sin estructurar y aprendizaje planificado/ sin planificar, integrando las cuatro tipologías de actividades que también han emanado de los datos cualitativos del estudio, y que serán plasmados en el Capítulo 6, referente a los Resultados de la Fase I (cualitativa). Se ha elaborado una batería de 24 ítems alusivos a las actividades que han podido realizar en los últimos cinco años con el objetivo de desarrollar mejor su papel como docente. Los ítems son formulados en relación a la frecuencia de realización de cada una de las actividades para el desarrollo docente (*Indique en qué medida ha realizado las siguientes actividades en los últimos 5 años con el objetivo de desarrollar mejor su papel como docente*). La primera dimensión relativa a la formación autodidacta se compone por 10 ítems (Ej.: *ACT\_17: Consulta de publicaciones periódicas académicas digitales*). La segunda dimensión, que hace referencia a la formación formal, está conformada por 6 ítems (Ej.: *ACT\_1:*

*Participación en cursos de formación ofrecidos por la propia Universidad*). La tercera dimensión, que hace referencia a la formación no formal, está conformada por 2 ítems (Ej.: ACT\_5: Participación en congresos, conferencias o jornadas). Finalmente, la última dimensión, relativa a las experiencias de aprendizaje informales, está compuesta por 6 ítems (Ej.: ACT\_10: *Intercambios de experiencias con colegas de diversa procedencia*). La escala de respuesta es de tipo Likert de uno a cinco (1=Nada, 5=Mucho).

A continuación, presentamos los coeficientes de fiabilidad obtenidos para nuestra muestra de 416 profesores universitarios del sistema español. Para el total de la escala, tomando el conjunto de las cuatro dimensiones, se presenta un  $\alpha = .86$ . Para la primera dimensión, compuesta por las *Actividades de carácter Autodidacta*, se obtiene un Alpha de Cronbach de .76; para la segunda dimensión, que alude a las *Actividades Formales de Formación*, se obtiene un Alpha de Cronbach de .65; para la tercera dimensión, que agrupa las *Actividades No Formales de Formación*, se obtiene un Alpha de Cronbach de .68. Finalmente, para la cuarta dimensión, vinculada a las *Actividades Informales*, se presenta un Alpha de Cronbach de .70. Por lo que dos de las dimensiones presentan índices moderadamente bajos, pero según el criterio establecido con anterioridad, aceptables.

### Escala de Interacciones

Se elaboró una escala *ad hoc*, basándonos en los resultados surgidos en la Fase I (de corte cualitativo) y, por tanto, se toman como criterios para el análisis de las interacciones y relaciones, la naturaleza de la mismas. En base a esto, se ha creado un conjunto de 8 ítems que hacen referencia a las posibles y diferentes interacciones y relaciones que ayudan al docente a mejorar su actividad profesional, diferenciando dos dimensiones: Una esfera de relaciones personales (familia y amigos) y otra esfera de relaciones profesionales (colegas y alumnos. Los ítems son formulados en relación a la frecuencia de las interacciones para el desarrollo docente (Ej.: INT\_1: *Valore en qué medida las siguientes interacciones contribuyen a mejorar su actividad docente: Conversaciones o encuentros informales con familiares*; INT\_5: *Valore en qué medida las siguientes interacciones contribuyen a mejorar su actividad docente: Interacciones con el alumnado*). La escala de respuesta es tipo Likert de uno a cinco (1=Nada, 5=Mucho).

A continuación, presentamos los coeficientes de fiabilidad obtenidos para nuestra muestra de 416 profesores universitarios del sistema español. Para el total de la escala, tomando el conjunto de las dos dimensiones, se presenta un  $\alpha = .78$ . Para la primera dimensión, que alude



a las interacciones o relaciones ubicadas en la esfera personal del docente, se obtiene un Alpha de Cronbach de .70; para la segunda dimensión, que hace referencia a las relaciones o interacciones acaecidas en la esfera profesional, se obtiene un Alpha de Cronbach de .73. Por lo que la escala se presenta con unas propiedades aceptables.

#### **4.3.9 Paso 9: Principios éticos**

Finalmente, respecto a la dimensión ética de la investigación, se tuvieron en cuenta varios de los principios propuestos por Lichtman (2012) en su libro titulado *Qualitative Research in Education: A User's Guide*, donde enumera una serie de criterios que el investigador debe cumplir para con los participantes, con el fin de evidenciar su compromiso con la dimensión ética del estudio. Específicamente se han tenido en cuenta los principios de: no dañar, que es la piedra angular de cualquier conducta ética; brindar total privacidad y anonimato a los participantes; se ha asegurado la confidencialidad de la información recibida; en este sentido, y siguiendo lo indicado por Creswell y Poth (2018), para la protección de los participantes, hemos ocultado los nombres reales de los entrevistados en la Fase cualitativa, para así salvaguardar su identidad; se ha obtenido el consentimiento informado de los participantes, informándoles de la naturaleza del estudio y siempre manifestando que su participación era voluntaria; también, se ha guardado el principio de relación y amistad, por el que los investigadores no han establecido una situación de amistad con los participantes; Por otro lado, también se ha evadido cualquier forma de intrusión en la vida personal del participante, siempre teniendo en cuenta no sobrepasar el tiempo estipulado en las sesiones y dándoles facilidades para que eligiesen la fecha que mejor se adaptase a sus horarios; asimismo, no se han tenido conductas inapropiadas; y, por el principio de interpretación de datos, no se han hecho falsas declaraciones, malas interpretaciones, o el análisis fraudulento de los datos obtenidos. Se han utilizado los datos para representar de manera justa lo que hemos visto y escuchado, aun teniendo en cuenta que la perspectiva individual del investigador influye determinantemente en esta cuestión y, por ello, se ha descrito minuciosamente en el apartado 5.3.1 la posición paradigmática o cosmovisión del investigador.



## CAPÍTULO VI



Resultados derivados de la  
aproximación cualitativa (Fase I)



## CAPÍTULO VI

### Resultados derivados de la Aproximación Cualitativa (Fase I)

#### 5.1 Introducción

Seguidamente se presentarán los informes de investigación de cada uno de los participantes que componen el caso “Ecologías de Aprendizaje de los mejores docentes de Ciencias de la Salud”. Estos informes siguen una estructura cronológica (Yin, 1989, 2011), dado su carácter biográfico. El propósito de este planteamiento radica en acercar al lector a los hechos referidos, de manera que pueda atender a los mismos como si fuera un espectador en el lugar y momento en que sucedieron. De este modo, se aplica la estrategia de descripción densa o Thick Description (Lincoln y Guba, 1985), explicada de forma precisa en el capítulo anterior (Apartado 5.3.4.6). Junto con la exposición detallada y ordenada de los hechos, se presenta nuestra propia perspectiva interpretativa, con el objetivo de resaltar aquellos elementos destacables y con alto potencial explicativo. Esta primera aproximación trata, por tanto, de mostrar de forma independiente cómo ha sido la Influencia de los diferentes contextos educativos y del contexto laboral (biografía de los informantes) en la configuración de las EdA de cada uno de los docentes que compone nuestro caso. El esquema de presentación que estructura cada informe es el siguiente (Ver Figura 27).

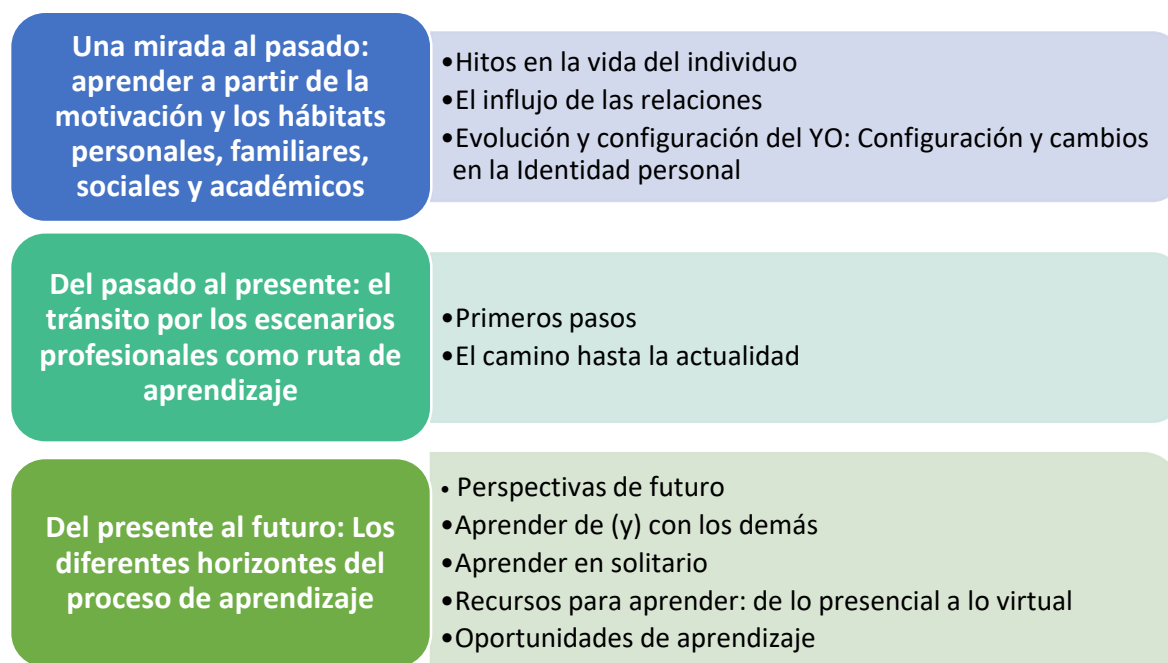


Figura 27: Esquema de los informes de los participantes.

Después de los informes individuales, se presenta un informe-síntesis, considerando los elementos comunes y de contraste ente los participantes de nuestro caso. Para ello se ha empleado la estrategia de triangulación de datos observados (Denzin, 2015), como se explica de forma sucinta en el capítulo anterior (Apartado 3.3.4.6). En esta ocasión, el informe posee una estructura analítica-lineal (Yin, 1989, 2011), ya que, es particularmente adecuada en estudios descriptivos, exploratorios y/o explicativos. Se presenta, por tanto, una relación de los elementos clave emergidos, las evidencias e interpretaciones, que dan respuesta a la pregunta de investigación relativa a la Fase I (*¿Qué elementos clave ayudan a los docentes universitarios excelentes en Ciencias de la Salud a configurar sus Ecologías de Aprendizaje?*). La información presentada en este apartado se estructurará, por tanto, en función de las dos tensiones de investigación (*issues*) derivadas de la pregunta anterior, y de las declaraciones temáticas que constituyen las tensiones. A continuación, mostramos los dos *issues* o tensiones de investigación que constituyen el objetivo de esta segunda fase de investigación.

❖ **Tensión de Investigación I:** ¿Qué elementos componen la dimensión personal de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?

❖ **Tensión de Investigación II:** ¿Qué elementos componen la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?

Nuestros comentarios, reflexiones e interpretaciones se apoyan con extractos procedentes de las distintas técnicas de análisis de datos. Cada cita se referencia en los informes con la siguiente estructura: en primer lugar, con las letras CS-UDC, que hace referencia al ámbito científico Ciencias de la Salud y a la Universidade da Coruña. A continuación, se expone un número del 1 al 5, que hace referencia al participante (M<sup>a</sup> Cruz=1, Emilio=2, Iago=3, Cristian=4 e Irene=5). El siguiente número se corresponde con el número de la entrevista (1=1<sup>a</sup> entrevista de carácter biográfico, 2=2<sup>a</sup> entrevista sobre la práctica profesional, 3=3<sup>a</sup> entrevista sobre Ecologías de Aprendizaje). Finalmente, se presenta una cifra que representa la página que corresponde a ese extracto en la transcripción (*Ej.: CS-UDC.4.3.p.1.*). Indicar, por último, que para guardar el anonimato los nombres de persona que se utilizan son ficticios



## 5.2 Informes de los participantes

A continuación, se presenta el informe de investigación de cada uno de los casos investigados, según el esquema explicado en el epígrafe anterior 6.1.

### 5.2.1 INFORME DE M<sup>a</sup> CRUZ

#### Introducción

M<sup>a</sup> Cruz es profesora y jefa del departamento de Ciencias de la Salud en la Facultad de Enfermería y Podología de Ferrol y en la Facultad de Ciencias de la Salud de Coruña. Actualmente su figura contractual es Titular de Universidad y, a lo largo de su trayectoria profesional, ha desarrollado, entre otras responsabilidades, la gestión del Vicedecanato de Enfermería. Lleva veinte años ejerciendo la docencia y la investigación en la Universidad de A Coruña y la línea que siguen las materias que ella imparte hoy en día son: la violencia de género y la metodología de investigación.

#### **Una mirada al pasado: el aprendizaje derivado de la motivación y los hábitos personales, familiares, sociales y académicos de las personas**

El análisis de la biografía de una persona nos ofrece la posibilidad de explicar su realidad presente. Es por ello, que realizaremos un recorrido por la historia de vida de M<sup>a</sup> Cruz.

#### **Hitos en la vida del individuo**

M<sup>a</sup> Cruz nace en octubre de 1975 en un pueblecito de una zona rural en la provincia de Ourense, en el seno de una familia humilde (CS-UDC.1.1). Su primera etapa académica se desarrolló en una escuela unitaria “*Yo soy de una zona rural de Ourense donde había una escuela unitaria*” (CS-UDC.1.1, p.1), de la que M<sup>a</sup> Cruz guarda un grato recuerdo “*Para mí era como ir a jugar a otro sitio*” (CS-UDC.1.1, p.2). La valoración sigue siendo positiva en la segunda etapa académica, que se identifica con un cambio de colegio “*ya me incorporo a la formación de EGB, a un grupo escolar*” (CS-UDC.1.1, p.2). Un hecho en el que incide M<sup>a</sup> Cruz es que la transición a esta segunda etapa fue más agradable y fácil gracias a la profesora, que era la misma que tenía en la etapa anterior: “*esta profesora que estaba en la escuela unitaria, se incorporó al grupo escolar y era profesora de primero de primaria. Para mí fue como un vínculo. La profesora estaba y continué con ella, se dio la casualidad que continué*

*con ella y para mí fue bueno, me dio continuidad y no resultó tan, tan, tan drástico” (CS-UDC.1.1, p.2).*

Si seguimos con la tercera etapa, relativa a los cursos de BUP, que se desarrollan en un centro privado, interno y religioso, localizado en Ourense ciudad (CS-UDC.1.1, p.6), M<sup>a</sup> Cruz recuerda esta transición como desagradable. Le apenaba dejar atrás a sus amistades y familia para trasladarse al nuevo centro *“sí que es cierto que, por haber vivido en el contexto rural, eché mucho de menos en el día a día, sobre todo, las primeras semanas, estar en mi casa y aspectos de este tipo. Después me adapté perfectamente” (CS-UDC.1.1, p.7).* Sin embargo, pasadas unas semanas se sumergió en la dinámica del centro y su nivel de exigencia académica incrementó *“había que estar muy pendiente del expediente. Porque en función de las notas de BUP y COU... la nota de selectividad era muy importante” (CS-UDC.1.1, p.7).*

Otra de las cuestiones más importantes de esta etapa es el descubrimiento por parte de M<sup>a</sup> Cruz de su gusto por las ciencias *“A mí me gustaban más las asignaturas de ciencias y no tanto las de letras. Tuve suerte que en esta etapa también tuve una profesora monja, que daba biología y química, que también era una apasionada de la biología y de la química. Y aunque las clases tenían otro formato, esto me ayudó a no desmotivarme” (CS-UDC.1.1, p.7).*

M<sup>a</sup> Cruz finalizó COU con éxito y decidió cursar una carrera corta, vinculada con Ciencias de la Salud, que contase con el trato con otras personas y que tuviera una gran salida laboral. Por estas razones se decantó por enfermería, que fue su primera opción. M<sup>a</sup> Cruz determina esta elección como muy acertada y positiva, *“cumplió todas mis expectativas” (CS-UDC.1.1, p.11).*

Nuestra entrevistada comenzó la Universidad a los 18 años en la Escuela de Enfermería de la Universidad de A Coruña. De la etapa académica en la universidad, M<sup>a</sup> Cruz destaca que hubo un aprendizaje mucho más importante que cualquier contenido propio del título. Según ella había algo en el ambiente; se vislumbraba un sentimiento de cambio relacionado con la carrera profesional de enfermería, *“había esa filosofía de empoderamiento de la profesión. El creer que la nuestra no era una profesión menor, sino que había un espacio profesional, un espacio en la universidad, un espacio en la investigación” (CS-UDC.1.1, p.5), “Era algo que estaba en el soslayo, de <vosotros podéis>, <vosotros tenéis que responsabilizaros de ese tipo de cosas>” (CS-UDC.1.1, p.13).*



Al acabar la carrera, se incorporó al mundo laboral y trabajó durante 3 años como enfermera asistencial. M<sup>a</sup> Cruz tiene un grato recuerdo de esos tres años *“me recuerdo como un profesional novel el primer año y la verdad es que para mí fue muy satisfactorio”* (CS-UDC.1.2, p.1). Sin embargo, nunca se desligó del mundo universitario, siguió trabajando en algunos proyectos en la Escuela de Enfermería *“yo en ningún momento abandoné mi relación con la escuela, seguí trabajando con antiguos profesores, seguí formándome, seguí iniciándome en tareas de investigación. Incluso colaborando en algún seminario docente”* (CS-UDC.1.2, p.1). Y tres años después, derivado de algunas circunstancias, concursó a una plaza de Ayudante Doctor y la ganó *“la verdad, es que fueron las circunstancias. En aquel momento tampoco sabía si era la mejor decisión, es decir, no tenía una vocación. Era algo que me gustaba, que me apetecía, que me parecía un reto y tenía motivación por formar parte de aquello que me parecía importante”* (CS-UDC.1.2, p.1), para así continuar por la vía académica universitaria.

### **El influjo de las relaciones**

M<sup>a</sup> Cruz reconoce la influencia que ha ejercido su familia, y más incisivamente su madre, en su vida desde los primeros años, empezando por la decisión de incorporar a M<sup>a</sup> Cruz en la escuela infantil *“creo que el hecho de que mi madre pase por decir que sí a esa incorporación mía... Porque no era lo habitual en aquel momento. Los niños de los pueblos se incorporaban a EGB, pero no hacían nada previamente. Yo creo que fue una buena decisión”* (CS-UDC.1.1, p.3). Eso hizo que quedaran marcados unos objetivos y unas expectativas familiares claras de cara al futuro *“Son pequeñas decisiones que parecen no significativas en el momento en el que las toman, pero sí que marcan una intención familiar de lo importante que es la educación”* (CS-UDC.1.1, p.3).

Durante la siguiente etapa, M<sup>a</sup> Cruz destaca la buena relación con su profesora de Ciencias Naturales y cómo ésta ejerció una fuerte influencia en su gusto por las ciencias *“Sí que es cierto que esa época a mí me dirigió hacia lo que me gustaba. Es decir, en ese momento tuve una profesora de biología o CCNN que me enganchó y yo creo que me marcó a lo largo de tomar decisiones posteriores de formación”* (CS-UDC.1.1, p.4).

En la etapa de BUP y COU, nuestra entrevistada destaca que el papel de su familia fue central. Sus padres, y sobre todo su madre, tenían una alta corresponsabilización con su aprendizaje y una alta exigencia también: *“Sí que es cierto que fueron exigentes. En esta etapa consideraban que el estudio era <mi trabajo>. No tenía otra obligación. Y tenía todos los*

*recursos que pidiese a mi disposición, pero sí que había un alto nivel de exigencia” (CS-UDC.1.1, p.8).*

Dirigiéndonos a la etapa universitaria, M<sup>a</sup> Cruz destaca el apoyo de su familia nuevamente. Sin embargo, el énfasis se sitúa en los compañeros de carrera, ya que tienen un perfil parecido y pasan por situaciones similares *“sí que haces amistades en la carrera porque tienen un perfil similar al tuyo y te acompañan y te motivan. En la parte de las prácticas clínicas sí que es cierto que te tienes que enfrentar a situaciones complejas con una alta carga emocional. Y ahí los compañeros sí que funcionan como un gran soporte emocional. Se acaban convirtiendo en paños de lágrimas” (CS-UDC.1.1, p.13).*

Transversalmente, M<sup>a</sup> Cruz pone de manifiesto la gran influencia que ha ejercido su madre en la perspectiva feminista que hoy en día la caracteriza *“Yo creo que mi madre sin ser consciente de lo que estaba haciendo generó en mí una solidaridad femenina, una perspectiva en lo predominante. Lo que me hizo ver el mundo a través de los ojos de las mujeres, desde su planteamiento, y eso creo que me ha marcado y me ha dirigido” (CS-UDC.1.2, p.16).*

Como se ha podido comprobar, el núcleo familiar y el círculo de amistades han sido dos soportes muy significativos en la trayectoria personal de M<sup>a</sup> Cruz.

### **Evolución y configuración del Yo**

M<sup>a</sup> Cruz tiene una serie de características personales que han ido cambiando y configurándose con el paso de los años.

Desde muy pequeña nuestra entrevistada se sentía libre e independiente gracias a la crianza de sus padres y del entorno donde creció *“Tuve una convivencia muy próxima con la naturaleza, con los animales...Yo creo que hay unos sentimientos de libertad, de jugar de una manera totalmente despreocupada, lo que yo viví”, “Creo que me sentí más libre y más independiente desde más pequeña” (CS-UDC.1.1, p. 3).* Le gustaba ir al colegio y, además, era una alumna muy proactiva *“Siempre me gustó participar del proceso y según fui creciendo, pues en todo aquello que podía <meter la cabeza>, pues lo hacía, tanto académicamente -que era lo que estaba pactado- como en todas las actividades del centro” (CS-UDC.1.1, p.4)* y comprometida con el estudio y las tareas del colegio *“Y con respecto a los compañeros, bueno, sí que es cierto, que había como grupos dentro del aula, y yo estaba dentro del grupo de los*

más <implicados en el estudio>” (CS-UDC.1.1, p.4). Este alto grado de rendimiento, responsabilidad e implicación académica se mantuvo en el tiempo, y se afianzaron en su personalidad.

También en estas primeras etapas, M<sup>a</sup> Cruz se reconoce como una niña perfeccionista y que demandaba reconocimiento por sus logros “*características vinculadas a mi personalidad de querer hacer las cosas bien, y de obtener reconocimiento*” (CS-UDC.1.1, p. 5). Y procedente de esto anterior, recuerda que aprendió una valiosa lección derivada de no ser especialmente talentosa en algunas actividades que desempeñaba, como baile o teatro “*AH y también aprendí a no ser <la que brilla>- ¿Cómo explicarlo? - El hecho de reconocerse como mediocre. Reconocer que, aun siendo una actividad extraescolar, y aunque te esfuerces, llegas a un punto de que no hay más margen de mejora*” (CS-UDC.1.1, p. 5).

En relación con sus gustos personales, también cabe referirse a su interés particular por el mundo de las ciencias “*El hecho de haber mantenido el interés por la parte biológica, mantener el interés por practicarlo con las personas y el hecho de reconocerse con habilidades y destrezas para moverme en ese ámbito. Es decir, el hecho de darme cuenta de que ese podría ser mi ámbito*” (CS-UDC.1.1, p. 9), que indudablemente la ha dirigido en la elección de su carrera profesional.

Nuestra entrevistada siempre ha valorado mucho el hecho de compartir e interactuar con otras personas “*siempre me ha gustado mucho la gente, relacionarme con la gente y puede que eso sí que me haya marcado profesionalmente*” (CS-UDC.1.1, p. 5). De hecho, la elección de su carrera profesional vino dada, en parte, porque suponía una interacción constante con otras personas, con los pacientes. En palabras de M<sup>a</sup> Cruz “*Yo quería enfermería porque había una parte de trato con las personas que no lo daban en otras carreras*” (CS-UDC.1.2, p. 11). También relacionado con esta cuestión, la zona y el contexto donde creció nuestra entrevistada también ha influido en esta elección “*Además, el hecho de haberme criado en una zona rural, en la solidaridad del cuidado, donde las personas mayores y enfermas siguen estando en los domicilios, cuidándolas, ... Yo siempre tuve muy presente el cuidado y eso me ha marcado profesionalmente*” (CS-UDC.1.2, p. 16).

### **Del pasado al presente: el tránsito por los escenarios profesionales como ruta de aprendizaje**

En este apartado se recoge la trayectoria profesional de la entrevistada a lo largo de su vida. Estos datos ayudarán a comprender mejor cómo M<sup>a</sup> Cruz llegó a ser docente y cómo se configuró como tal.

#### **Primeros pasos**

M<sup>a</sup> Cruz despertó su gusto por la investigación, por ir más allá de la práctica asistencial, ya en la etapa universitaria “*eso yo lo arrastro de mi etapa formativa. De la universidad*” (CS-UDC.1.1, p. 16). Es por esa razón que ella nunca se desligó del mundo universitario, una vez se incorporó a su puesto laboral como enfermera asistencial después de finalizar la carrera “*En esos 3 años que estuve trabajando no pierdo el contacto con la universidad, con algunos profesores de la Facultad*” (CS-UDC.1.1, p. 14). Este ha sido, con certeza, el puente a su actual profesión. Después de esos tres años trabajando como enfermera asistencial M<sup>a</sup> Cruz empieza a notar que necesita un reto profesional “*Era algo que me gustaba, que me apetecía, que me parecía un reto y tenía motivación por formar parte de aquello que me parecía importante para la profesión y seguramente para mí profesionalmente*” (CS-UDC.1.2, p. 1). Además, esos mismos profesores con los que había seguido trabajando le plantean la alternativa de comenzar una carrera académica “*Salieron plazas de profesor ayudante. Concurse a una de ellas y la gané. -Qué me llevó a hacerlo? - Pues como te dije, las circunstancias. En aquel momento llevaba 3 años trabajando en un sitio. Estaba cansada, se me había hecho monótono. Entonces, las opciones eran: o me preparo una especialidad u opto por la carrera académica. Y me decanté por lo segundo.*” (CS-UDC.1.1, p. 14).

La dedicación a la investigación y la docencia por parte de M<sup>a</sup> Cruz no fue vocacional, ni casi planeada. Sin embargo, sí que había una motivación que la movió a tomar la decisión. Esa motivación vino de la mano del grupo de profesores de nuestra informante, que ya desde la carrera, influían enormemente en sus alumnos, transmitiendo ese sentimiento de fortalecimiento del área de enfermería; y que, paralelamente, luchaban por crear un hueco para ese nuevo perfil en la universidad “*lo que aprendimos fue esa filosofía de empoderamiento de la profesión. El creer que la nuestra no era una profesión menor. Sino que había un despacho profesional, un espacio en la universidad, un espacio en la investigación*” (CS-UDC.1.1, p. 15). Este mensaje caló hondo en la perspectiva profesional de M<sup>a</sup> Cruz. Este sentimiento de pertenencia a un movimiento de cambio influyó en gran medida en sus motivaciones y perspectivas de futuro

*“pero sí que teníamos esa impronta profesional que nos marcó como docentes. Y que, además, posiblemente nos hizo ser docentes. Nos hizo ser docentes en el sentido de implicarnos, en el formar parte de algo de una manera diferente, desde otra dimensión”* (CS-UDC.1.1, p. 16).

### **El camino hasta la actualidad**

Si nos remontamos a sus primeros pasos dentro de la docencia, nuestra entrevistada describe que se fue forjando como profesora tratando de buscar referentes a su alrededor *“yo tenía un profesor titular que de alguna manera trataba de... de...que fuese mi ejemplo a la hora de... de bueno... de... de comportarme como profesor”* (CS-UDC.1.2, p. 2). Y describe estos comienzos como muy reconfortantes y motivadores *“a mí me resultó motivador. Me sentía orgullosa. Era la sensación... era... de sentirme orgullosa. De que estaba haciendo algo que muy pocos del área de enfermería podrían acceder. Era una oportunidad”* (CS-UDC.1.2, p. 4).

Con el paso de los años y quizás a causa de haber sido parte de esa transición en la que el área de enfermería se forjó y empoderó dentro de la universidad, M<sup>a</sup> Cruz desarrolló un sentimiento de fortalecimiento de la profesión que hoy en día la caracteriza y que reproduce con sus estudiantes *“ese es un rasgo que yo me reconozco con mis estudiantes, esa pesadez que tengo, que posiblemente a veces ya está demodé. Que no es necesario que siga con esa transversalidad en el discurso de esto es así, tenéis que empoderaros, que tal, que no sé qué... entonces eso es algo que yo tengo muy presente. Y eso es algo que yo arrastro de mi formación universitaria”* (CS-UDC.1.2, p. 16).

La implicación de las personas en una tarea depende en gran medida de la importancia y finalidad que perciban de esa tarea. Podemos afirmar pues que, M<sup>a</sup> Cruz es una profesora realmente dedicada e implicada en su trabajo, disfruta con el trato directo con sus alumnos y cree en la importancia de su labor docente, en palabras de la informante *“Lo que más me gusta de mi rol como docente, que me siento importante (entre comillas lo de importante) porque creo que formo parte de la formación de unos profesionales con grandes responsabilidades en la sociedad. Y me resulta muy satisfactorio cuando me los encuentro trabajando en los hospitales, o en centro de salud y pensar... o voy a un congreso y los escucho”* (CS-UDC.1.2, p. 7). También determina su labor investigadora como muy satisfactoria *“Bueno, el área de enfermería es muy emergente en investigación, entonces, todo lo que hacemos es como un Premio Nobel (risas)”* (CS-UDC.1.2, p. 7).

M<sup>a</sup> Cruz también se define como una persona muy responsable para/con su trabajo y entiende este rasgo como una de los factores de mayor importancia en su desarrollo profesional *“La responsabilidad de que, un enfermero o enfermera del que yo estoy siendo docente, puede que sea el que esté a pie de mi cama o la de mi familia. Entonces, eso a mí no es que me pese, pero lo tengo bastante presente”* (CS-UDC.1.2, p. 7).

En relación con lo anterior, nuestra entrevistada le otorga mucha importancia a la formación continua, a su desarrollo docente y al aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de desempeñar bien su trabajo *“Creo que seguir formándome, en mi caso, es central. Tanto en las temáticas en las que imparto materia, como en estrategias o herramientas metodológicas para-para-para impartir la docencia”* (CS-UDC.1.3, p. 1).

### **Del presente al futuro: Los diferentes horizontes del proceso de aprendizaje**

En este apartado nos aproximaremos al proceso de formación actual de nuestra entrevistada para ver cómo promueve su desarrollo personal y profesional. Se trata de conocer cuáles son sus metas y motivaciones, y las estrategias que pone en marcha para alcanzarlas.

#### **Perspectivas de futuro**

En cuanto a las motivaciones profesionales o las perspectivas de futuro de M<sup>a</sup> Cruz, ella destaca seguir con la labor que iniciaron sus predecesores en la escuela de Enfermería *“Yo, como directora del departamento, me gustaría estabilizar las áreas. Me gustaría que profesorado en situación inestable, pues que fuesen leyendo sus Tesis Doctorales, que se fuesen formando ya unidades o grupos de investigación, ya con un perfil claramente enfermero, podológico, de terapia ocupacional”* (CS-UDC.1.2, p. 12).

En cuanto a las motivaciones profesionales de carácter más personal, nuestra informante diferencia dos grandes grupos. El primero de ellos es referente a la adquisición de herramientas para la mejora de su desempeño docente, o el conocimiento de metodologías de enseñanza más innovadoras, que considera que resolverían algunas carencias que ella detecta *“Hay una motivación que es <a ver si consigo herramientas que me resuelvan aquellos elementos que todavía no he conseguido resolver>, por ejemplo, evaluar el trabajo en grupo, evaluar competencias de tipo transversal”* (CS-UDC.1.3, p. 2), *“me preocupa la evaluación por competencias. Ahí sí que me gustaría esas herramientas. Y, después, ser capaz de diseñar centrándome en competencias y no en contenidos. Un curso sobre eso sí que me gustaría”*

(CS-UDC.1.3, p. 9). Y, por otro lado, está la motivación de conseguir algunos méritos necesarios para la adquisición de las acreditaciones solicitadas por los órganos evaluadores de dentro y fuera de la universidad *“Luego hay otra motivación que es, por ejemplo, que... tienes un proceso de acreditación para el Docencia en el que tienes que tener un mínimo de formación”* (CS-UDC.1.3, p. 2).

Podemos deducir de todo lo anterior, que M<sup>a</sup> Cruz es una persona con una alta motivación y un alto nivel de autoexigencia. Ella afirma que lo que le ha ayudado a desarrollar mejor su desempeño docente, a lo largo de su carrera, han sido los retos. Proponerse metas. Y puntualiza que el camino que ha recorrido no ha sido fácil, pues hubo varios obstáculos que M<sup>a</sup> Cruz expresa de la siguiente forma: *“Yo creo que a los de mi área nos empuja es el hecho de la doble discriminación. Somos mayoritariamente mujeres y venimos de unos títulos que eran menores, que eran las diplomaturas. Entonces era como que continuamente tienes o tenías que estar demostrando aspectos que a otros se les daba por hecho. Para mí siempre ha sido lo de <Si esos llegan nosotros llegamos> (Risas)”* (CS-UDC.1.2, p. 10).

### **Aprender de (y) con los demás**

Como ya se ha dicho anteriormente, M<sup>a</sup> Cruz se caracteriza por ser una persona sociable, a la que le gusta el contacto con la gente. Es por ello que, desde que empezó su carrera académica en la universidad, su estilo docente se fue forjando a través de la imitación de modelos *“Pues intentabas buscar un referente. Yo como era profesora ayudante, tenía un profesor titular que para mí era mi referente, con sus luces y sus sombras. No es que le copiase, pero de alguna manera trataba de... de...que fuese mi ejemplo a la hora de... de bueno... de... de comportarme como profesor”* (CS-UDC.1.2, p. 2). También del intercambio de ideas ente compañeros *“entre iguales, había más gente en la misma situación que yo y bueno, siempre comentabas <en este curso...>”* (CS-UDC.1.2, p. 3).

Hoy en día sigue siendo una persona colaborativa y proactiva en ese sentido *“Yo creo que soy bastante colaborativa y comparto. Desde compartir mis recursos, hasta compartir las experiencias. No tengo ningún problema, participo en lo que se me demande”* (CS-UDC.1.3, p. 3). Del mismo modo, si a nuestra informante le surge alguna duda puntual, también suele recurrir a colegas, a compañeros de su confianza para intercambiar opiniones o experiencias de manera informal *“Yo suelo mirarlo con gente que considero de mi confianza. Pues con gente de mi grupo o con gente que pertenece a otras áreas. Porque a lo mejor se les ha*

*planteado el mismo problema. Entonces sí que lo comentas. Yo lo suelo comentar*” (CS-UDC.1.2, p. 8).

En este sentido, M<sup>a</sup> Cruz también indica que la actualización de sus compañeros influye en ella como agente motivador, lo que resulta muy positivo *“Cuando ves que hay alguien que está haciendo algo en su materia, que compartes, y que le va bien, pues...es una motivación”* (CS-UDC.1.3, p. 1).

M<sup>a</sup> Cruz también valora positivamente formarse acudiendo a congresos o seminarios, en reuniones con el grupo de investigación al que pertenece, o en talleres *“congresos, seminarios de actualización en una sociedad científica, actividades, por ejemplo, vinculadas a- bueno, no sé si esto son formales- a organizar dentro del grupo de investigación talleres trayendo a gente. Eh-h-h PL. A ver, otras pueden ser, comunicarnos con otro grupo que está en otro sitio y hacer una sesión sobre algo”* (CS-UDC.1.3, p. 1). Ya que, en este tipo de contextos no formales también se fomenta el flujo de información y el intercambio de ideas, lo que deriva en aprendizajes valiosos que mejoran la práctica profesional.

Se concluye, entonces, que M<sup>a</sup> Cruz considera que la colaboración proporciona oportunidades de aprendizaje que complementan el trabajo individual. Y que esta colaboración viene dada fundamentalmente por la interacción con su grupo de colegas, otros profesionales de área y expertos en otras especialidades relacionadas con su labor docente.

### **Aprender en solitario**

Además de aprender de la interacción y la colaboración con otras personas, es necesario contemplar también un espacio para el trabajo individual.

M<sup>a</sup> Cruz entiende como un agente esencial en la promoción de su aprendizaje la autoformación *“Yo creo que en nivel en el estamos nosotros no se cuestiona, es decir, si uno no está predispuesto al aprendizaje como profesor universitario, si no gestiona su propio aprendizaje no tiene ningún sentido. Si tú no detectas la necesidad y...-no sé. Me parece central”* (CS-UDC.1.3, p. 5). Y determina como uno de los mecanismos de autoformación habitual en su día a día, la lectura *“Yo, a ver, intento actualizarme constantemente en los contenidos, en la investigación de las materias que imparto. Con lecturas, conversaciones con colegas, etc.”* (CS-UDC.1.3, p. 5), *“Según leo, porque necesito leer para lo que estamos haciendo. Lo incorporo ya a la docencia”* (CS-UDC.1.2, p. 10).



Ligado con lo anterior, nuestra informante nos explica que, además, hoy en día, la era digital ha posibilitado un aprendizaje más autónomo, en el cual cada uno puede gestionar qué, dónde, cuándo y cómo quiere aprender *“Yo creo que actualmente eres más autónomo. Tienes un acceso más inmediato. Lideras tu propio aprendizaje, es decir, realmente si quieres saber del programa este de X que has escuchado que funciona bien y te interesa, pues te vas a un tutorial y...”* (CS-UDC.1.3, p. 6).

Finalmente se hace explícito un punto clave en esta cuestión. Y es que, además de la docencia, parte de la labor profesional de nuestra entrevistada es también la investigación. La investigación es una clara acción de autoformación y actualización. En su caso, M<sup>a</sup> Cruz cuenta con el factor de que puede trasladar lo que investiga a las aulas, porque sus líneas de investigación están íntimamente ligadas con las materias que imparte *“Si la investigación que realizas pivota sobre- o es próxima a la docencia que impartes como es mi caso-, pues ya la propia necesidad de estar actualizado para hacer investigación, repercute en la docencia”* (CS-UDC.1.3, p. 1).

### **Recursos para aprender: de lo presencial a lo virtual.**

Como ya se indicó anteriormente, con la llegada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ha cambiado radicalmente la forma de aprender y de mantenerse actualizado. M<sup>a</sup> Cruz entiende estas herramientas digitales como un elemento positivo dentro de la docencia y de su propia formación *“Hoy en día las nuevas tecnologías (en toda su extensión) permiten el acceso inmediato, infinito e incluso, a veces, muy ordenado”* (CS-UDC.1.3, p. 6); *“Para mí son un elemento positivo dentro de la docencia, para mí. Desde el manejo de MOODLE, hasta el manejo de video con los estudiante-e-e-s-s, bueno. Para mí es-es positiva su incorporación”* (CS-UDC.1.2, p. 10).

Sin embargo, dentro de las modalidades de formación, nuestra entrevistada prefiere la presencial o la semipresencial, antes que la virtual. Puede ser una cuestión relacionada con la costumbre o con el carácter sociable de M<sup>a</sup> Cruz *“Yo he de reconocer, que me gusta la presencial. Pero es inoperativa. A mí me gusta la presencial porque creo que me formé como presencial y creo que me desenvuelvo mejor como alumna en la presencial. La que suelo utilizar es la que combina modalidad presencial y online”* (CS-UDC.1.3, p. 3). En alguna ocasión ha realizado cursos de formación íntegramente virtuales, pero realmente prefiere que tengan un porcentaje de presencialidad *“A veces sí que haces cosas que son totalmente no*

*presenciales, pero bueno... Tal vez es por falta de tiempo, por la distancia, o no sé” (CS-UDC.1.3, p. 3).*

Con respecto al nivel de usuario en el uso de las TIC, nuestra entrevistada se define como un usuario medio *“Medio, medio (risas) ni para arriba ni para abajo. Medio” (CS-UDC.1.3, p. 6).* Le interesa mantenerse actualizada y por ello realiza formación sobre el uso de las TIC *“Yo creo que esta formación en lo que más me ha ayudado es dándome herramientas. Y después, también mostrándome que hay más en mi misma situación” (CS-UDC.1.3, p. 6).*

Con respecto a las redes sociales, M<sup>a</sup> Cruz admite no ser usuaria asidua y que no tiene la necesidad de implementarlas como herramientas en sus clases. No tiene una concepción negativa de darle ese uso a las redes sociales, pero ella prefiere no hacerlo *“yo tengo Facebook, pero tengo que decir que no lo uso y que no tengo la necesidad. Tengo compañeros, y la gente te dice que si el Facebook con los estudiantes, con no sé qué, twittear, eh-h-h-h-h-h (negación con la cabeza) (risas). Mi opinión sería neutral, yo creo que el que se sienta cómodo y le sea útil que lo use y yo no he tenido la necesidad” (CS-UDC.1.3, p. 8).*

M<sup>a</sup> Cruz parece estar en un punto medio entre lo tradicional y lo digital. *“Con el uso excesivo de nueva metodología o de elementos TIC, e-h-h-h, soy cada vez más prudente. Tuve una fase de querer implementar todo, y experimentar con todo, porque todo me parecía un mundo espectacular y no todo funciona y, a veces, funciona lo tradicional, y a veces, funciona lo que incorporamos nuevo” (CS-UDC.1.3, p. 3).*

### **Oportunidades de aprendizaje**

Las oportunidades de aprendizaje se pueden presentar en todo tipo de contextos, espacios y ocasiones. M<sup>a</sup> Cruz expresa que una de las actividades de formación más significativa en su día a día, es la charla con otros colegas *“Tal vez, ese contacto informal de...tratamos sobre todo los problemas que tienes. El < ¿y tú como lo resuelves?>. Es decir, si tu participas, por ejemplo, yo del Practicum, si coincides con colegas de otro país, pues le preguntas cómo organizan sus materias, qué dificultades encuentran, cómo lo han resuelto, etc.” (CS-UDC.1.3, p. 2).*

En referencia a las ofertas de formación no formal, M<sup>a</sup> Cruz participa en actividades como la asistencia a congresos, seminarios, reuniones dentro del grupo de investigación al que pertenece, o incluso, reuniones con otros grupos de investigación (CS-UDC.1.3, p. 2).

En cuanto a las actividades de formación formales, M<sup>a</sup> Cruz suele recurrir a la oferta formativa del Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa (CUFIE) (CS-UDC.1.3, p. 6), en los que realiza diferentes cursos de formación sobre TIC, metodologías educativas, etc. Aunque, en este sentido admite haber disminuido la frecuencia de asistencia a este tipo de formación reglada *“sí que es cierto que, salvo algún aspecto que quizás me interesa, tal vez la formación más estándar de ir a un curso que me van a hablar sobre este aspecto he bajado la intensidad en los últimos años”* (CS-UDC.1.3, p. 1), y que al principio de su carrera sí que recurría más a este tipo de formación *“yo creo que en la fase inicial como que buscas herramientas y haces todo lo que puedes. Después te vuelves más selectivo, pero yo anualmente siempre tengo presencia en algún curso formativo para la docencia”* (CS-UDC.1.3, p. 2). Sin embargo, sigue acudiendo anualmente a algún curso de formación formal relacionado con cuestiones pedagógicas *“yo anualmente siempre tengo presencia en algún curso formativo para la docencia”* (CS-UDC.1.3, p. 2). En línea con esto, nuestra entrevistada también expresa que no toda la formación que ha recibido es valiosa y revierte sobre su práctica. En algunas ocasiones la teoría y la práctica van por caminos diferentes *“A veces tú haces formación sobre determinados aspectos, y crees que lo puedes implementar, pero mi experiencia es: que no siempre se puede implementar todo de golpe, ni todo lo que se implementa funciona, por mucho que te hayan dicho que funciona”* (CS-UDC.1.3, p. 3).

Hay determinados contextos que, *a priori*, parecen no estar relacionados con el ámbito profesional ni con el desempeño docente. Sin embargo, M<sup>a</sup> Cruz es muy consciente de que todos los entornos de los que formamos parte están relacionados entre sí y que mucho de lo que sucede en su vida diaria revierte en su práctica docente. Como ella misma dice *“Yo tengo que reconocer que estoy conectada siempre”* (CS-UDC.1.3, p. 9). Esto también es ilustrativo del interés que profesa nuestra entrevistada por su trabajo. Aprovecha las oportunidades que le ofrecen los diversos entornos de los que forma parte para enriquecer sus clases. Algunos ejemplos en sus propias palabras *“si hay una noticia, la referencio al estudiante, para que también mire que su aprendizaje no es algo aislado, sino que están dentro de un contexto, que están aprendiendo algo que se relaciona- una noticia en salud, una noticia de violencia de género, y cuestiones de este tipo”* (CS-UDC.1.3, p. 9). En el entorno familiar: *“A veces ocurren cosas en el colegio de tus hijos, relacionadas con su salud y con cosas de este tipo, que te hacen pensar en elementos que puedes trasladar a tu aula, para poder reflexionar con tus estudiantes”* (CS-UDC.1.3, p. 10). En los viajes: *“en Portugal fui a ver el barco de la Cruz Roja, que era el barco/hospital que daba soporte a los que iban a buscar el bacalao, traerles*

*foto de cómo eran los quirófanos, es decir intento- cuando uno se dedica a esto, no te desconectas” (CS-UDC.1.3, p. 10); “en el British Museum creo que fue- que hay instrumental quirúrgico de la época de los egipcios. Pues yo saqué fotos para enseñarles a mis alumnos, bueno porque de vez en cuando en una presentación, no sé, yo lo utilicé en ese momento que estaba dando la prevención de la infección, les explicaba los materiales que evidentemente no tenían las características” (CS-UDC.1.3, p. 10).*

## 5.2.2 INFORME DE EMILIO

### Introducción

Emilio es profesor en la Facultad de Ciencias del Deporte en la Universidad de A Coruña, y secretario del Departamento de Educación Física. Actualmente su figura contractual es Titular de Universidad. A lo largo de su trayectoria profesional, ha desarrollado, entre otras responsabilidades, la gestión del Vicedecanato de Calidad y la coordinación del programa Erasmus. Lleva veinte años ejerciendo la docencia y la investigación en la Universidad de A Coruña. Las materias que imparte en Grado están relacionadas fundamentalmente con la actividad física saludable y calidad de vida; y en máster, asignaturas vinculadas a la estadística en investigación.

### **Una mirada al pasado: el aprendizaje derivado de la motivación y los hábitats personales, familiares, sociales y académicos de las personas**

El estudio de la historia de vida de un individuo nos ofrece la posibilidad de explicar parte de su realidad actual. A este efecto echaremos una mirada al pasado de Emilio, a sus contextos sociales, académicos y familiares.

### **Hitos en la vida del individuo**

Emilio nace en los años 70, en Vilagarcía de Arousa (Pontevedra). Vivía con sus padres y sus tres hermanos (CS-UDC.2.1). Emilio recuerda haber comenzado su etapa escolar en una casa particular a los cuatro años, pero no era un colegio oficial “*No es como ahora que en los colegios hay Infantil. Era en Villagarcía. Era en una casa particular. Una señora que impartía... pero no era realmente la estructura escolar*” (CS-UDC.2.1, p.1). Los recuerdos dentro de esta primera etapa no son demasiado consistentes, en palabras del informante “*Recuerdo que las profesoras eran dos hermanas. Una era más autoritaria y la otra menos.*

*En general buena gente. No recuerdo nada en particular, ni para bien ni para mal”* (CS-UDC.2.1, p.1). Realmente sus inicios dentro de una institución escolar oficial fueron en 1º de EGB, en un colegio público. Emilio experimentó varios cambios de centro en su etapa académica. El primero de ellos fue a los siete años. Emilio cursó de 2º a 5º de EGB en un colegio privado, del que guarda un grato recuerdo. Las metodologías utilizadas en aquel centro eran poco usuales por aquel entonces y muy positivas según relata *“En el colegio que estuve de 2º a 5º, era un colegio con unas metodologías bastante novedosas en aquel momento, muy reducidos los grupos y la atención mucho más personalizada”* (CS-UDC.2.1, p.2). Al acabar el quinto curso, Emilio cambió nuevamente de centro, sin embargo, el centro donde cursó 6º, 7º y 8º de EGB era radicalmente diferente al anterior *“Y luego de 6º a 8º, el colegio era muy a la antigua usanza. Esa segunda etapa fue más negativa, era netamente peor que lo anterior. Mucho más duro en el sentido que los métodos eran mucho más antiguos y bueno...”* (CS-UDC.2.1, p.2).

En la siguiente etapa escolar, Emilio se incorpora a un nuevo centro para cursar BUP. Él recuerda que su adaptación al instituto fue muy positiva y destaca que su rendimiento académico mejoró exponencialmente con respecto a su etapa anterior, quizás gracias al nuevo enfoque del centro *“Hubo cierta diferencia con respecto a la etapa anterior. No es que en Primaria mi rendimiento académico fuese malo, pero no estaba en el grupo que iba en cabeza y en BUP sí. Algo que le pasaba al revés casi a todo el mundo. Pero se ve que cuando me vi un poco menos condicionado o prefijado... pues mi rendimiento fue muy bueno”* (CS-UDC.2.1, p.3).

Emilio hace alusión a una cuestión importante en esta etapa. Es durante EGB cuando nuestro informante descubre su gusto por el deporte, en concreto por el Yudo *“Yo practicaba Yudo y luego una temporada jugué al fútbol”*; *“ahí estuve vinculado al deporte y tal... y lógicamente ahí fue donde empezó”* (CS-UDC.2.1, p.2). Ese gusto por el deporte continuó en las posteriores etapas académicas. Además, también fue en el instituto cuando las preferencias de Emilio se inclinan por las asignaturas de ciencias *“Todas las de la rama de ciencias: las matemáticas, física, ... biología me gustaban mucho. Pero en general las que me gustaban menos... (las sacaba como podía) eran las de lengua, literatura y estas que no me atraían tanto.”* (CS-UDC.2.1, p.4).

Emilio finaliza COU exitosamente, con una nota media de expediente bastante alta. Así mismo, buscaba una carrera relacionada claramente con ciencias y que tuviera una buena salida

laboral. Su primera opción era INEF, una carrera que había sido recientemente implantada en Galicia, ya que cumplía muchas de las condiciones que se había planteado: estaba vinculada a ciencias, tenía una buena salida laboral y, además, el eje central era el deporte. Pero, nuestro informante también barajaba veterinaria, biología, odontología o matemáticas *“INEF sí que era mi primera opción, pero de aquella el procedimiento de solicitud iba de otra manera, entonces pedí también para otras carreras. Barajaba otras carreras, pero solo en el caso de no haber entrado en INEF. Tenía claro que, si no hubiera pasado las pruebas, no iba a perder un año. Escogería alguna de las otras opciones”* (CS-UDC.2.1, p.6). Emilio superó las pruebas físicas de acceso a la propia carrera y se incorporó a los 18 años en la carrera de INEF en la Universidad de A Coruña.

Durante el periodo de universidad, el interés de Emilio hacia la carrera que había escogido fluctuó en gran medida. Durante el primer año tuvo la tentativa de dejarlo porque no le apasionaba. Sin embargo, en los años siguientes su motivación y su satisfacción fueron incrementándose, para finalmente, terminar exitosamente y obtener el título *“Una vez dentro sí que tuve dudas. Pensé alguna vez en dejarlo. Sí que es cierto que era una carrera que estaba empezando todavía había desajustes y tal... y pensé en dejarlo, pero me iba bien. Saqué buenas notas y eso, pero tenía dudas sobre si era realmente lo que quería. Finalmente, no me decidí a dejarlo y seguí para adelante. Luego le cogí más gusto en 2º y 3º curso”* (CS-UDC.2.1, p.7). Paralelamente, el deporte seguía teniendo un papel fundamental en su vida, con algún grado más de exigencia en esta etapa *“Yo competía en judo. En campeonatos gallegos y nacionales”, “Entrenaba bastante y este tipo de deportes y competiciones exigen bastante disciplina”* (CS-UDC.2.1, p.9).

Inmediatamente después de acabar los estudios universitarios, Emilio, no tenía ningún plan en concreto. Sin embargo, la idea de ser docente universitario e investigador ya había rondado por su mente antes de acabar la carrera. Era una idea que le interesaba, impulsada, a su vez, por profesores que observaron en él aptitudes necesarias para la investigación y docencia. En sus propias palabras: *“la relación en la carrera con algunos profesores era muy próxima. Bueno... conocías un poco la dinámica de lo que era la enseñanza universitaria y lógicamente me atrajo. Algunos que ahora son compañeros míos eran en aquel entonces profesores que sí que me influyeron a la hora de que me atrajese. El entorno de profesores que en aquel momento consideran que eres válido”* (CS-UDC.2.1, p.10). Es por ello que Emilio se matriculó en el programa de doctorado y comenzó el proceso de elaboración de su Tesis Doctoral.

Paralelamente al desarrollo de su tesis, nuestro informante preparó las oposiciones para profesor de Educación Física. Al año siguiente comenzó a trabajar en un colegio de Secundaria, y es en ese momento cuando salió a concurso una plaza de profesor en la Facultad de Ciencias del Deporte, que finalmente consiguió. En consecuencia, Emilio pidió una excedencia en el centro de Educación Secundaria y se incorpora al ejercicio de la docencia universitaria, a la par que desarrollaba su Tesis Doctoral (CS-UDC.2.1). Y fue ahí cuando dio comienzo su carrera académica, cómo él mismo narra: *“Para mí el hecho de venir para aquí fue una apuesta personal porque yo estaba en el instituto trabajando y me vine para la universidad. Prefería la docencia universitaria a la del instituto”* (CS-UDC.2.1.p.10).

### **El influjo de las relaciones**

Emilio identifica que, en la etapa de Educación Primaria, su familia ejerció una gran influencia en su forma de entender la educación y de abordar los estudios *“Hombre en esa etapa primaria lo que más influye son los padres. Mis padres siempre pusieron mucho acento en los estudios y bueno en este caso yo tenía que tener un buen rendimiento académico”* (CS-UDC.2.1.p.10). Y no solo sus padres, también sus hermanos: *“Somos cuatro hermanos y los cuatro estudiamos e hicimos carreras y en parte es motivado por eso”* (CS-UDC.2.1.p.2). Esos planteamientos educativos se mantuvieron a lo largo del tiempo.

En la etapa de BUP ya empieza a tener una mayor importancia el círculo de amigos *“Yo tenía un grupillo de amigos salíamos por ahí, salíamos, hablábamos de los temas que nos preocupaban”* (CS-UDC.2.1.p.4). Sin embargo, Emilio hace especial hincapié en su pasión por el deporte *“Yo seguí vinculado al deporte. Jugando al fútbol. Seguí practicando Yudo. Ya luego al final pues me centraba más en el yudo, que es donde estuve entrenando y demás. Y a cosas de otro tipo no le dediqué tiempo”* (CS-UDC.2.1.p.4). Su familia y, más concretamente, su padre fueron un gran apoyo en este sentido *“En mi casa siempre hubo esa conciencia. La parte del deporte... que mi padre era un tema que le interesaba, y el rendimiento en los estudios se consideraba prioritario”* (CS-UDC.2.1.p.5).

Por otro lado, nuestro entrevistado, explica que su relación con los profesores en esta etapa no fue muy relevante a nivel personal. Ni de forma negativa, ni de forma positiva: *“en general no teníamos profesores que eran próximos a los alumnos, pero bueno, en general, mi relación con ellos fue buena. Dentro de esa distancia. A lo mejor algún caso en particular de un*

*profesor que tenía más relación con el alumno, pero bueno, en general, nada destacable. Tampoco tuve ningún conflicto con ningún profesor ni nada parecido” (CS-UDC.2.1.p.3-4).*

Llegada la etapa universitaria, un momento crítico en el que se iba a decidir el futuro profesional de nuestro informante, también tuvo un gran peso el papel de la familia y el grupo de amigos. En esta ocasión, en direcciones totalmente opuestas. Dejemos que las palabras de Emilio ilustren esta cuestión: *“yo en el instituto sacaba muy buenas notas y la gente me decía que cómo estudiaba INEF pudiendo entrar en otras carreras, y eso me hacía sentir presionado. Me comía mucho la cabeza con esas cosas. Porque no sabía si me había equivocado. Incluso amigos míos me decían “¡Cómo estudias tú eso!”. Después tiré para adelante. Pero al principio era esa la historia. No eran mis padres quienes me decían eso, de hecho, mi padre estaba encantado” (CS-UDC.2.1.p.8).*

Emilio nos informa que, durante la carrera, sus padres pasaron a un segundo plano, cuyo papel estaba más orientado al soporte emocional. Y, a su vez, sus compañeros ganaron protagonismo en su día a día y en su proceso de aprendizaje: *“En esta etapa, me influyeron más los compañeros de carrera que vas conociendo. Mis padres no demasiado, a lo mejor me brindaban apoyo más emocional pero nada en particular” (CS-UDC.2.1.p.9).*

Como se ha podido comprobar, la familia ha constituido el núcleo de personas más influyente en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de Emilio.

### **Evolución y configuración del Yo**

Emilio se describe como una persona sociable, familiar, y también independiente desde etapas tempranas. El comportamiento o las ideas del grupo de iguales en ese terreno escasamente influían en la suya *“Yo siempre tuve algún amigo que se quedaba atrás en términos académicos y otros pues no. Así se podría decir que eso me influyó menos” (CS-UDC.2.1.p.2).* En esta línea, nuestro entrevistado destaca que era un niño preocupado por su rendimiento académico y con una alta capacidad de adaptación. Prueba de ello, es que sobrellevó varios cambios de centro en esta primera etapa escolar y siempre obtuvo buenos resultados *“Yo creo que no reflexionas sobre eso cuando estás en primaria. Había que adaptarse a lo que venía. Lo importante era el objetivo final” (CS-UDC.2.1.p.3).*

En el siguiente periodo, relativo a BUP, el propio Emilio hace alusión nuevamente a su valía para adaptarse a diferentes medios *“Pues lo que recuerdo es que me adapté muy bien”, “Mi*



*rendimiento fue muy bueno” (CS-UDC.2.1.p.3). También reconoce que parte de su éxito académico se debía a su elevada autonomía a la hora de gestionar su propio aprendizaje. Era un muchacho que se organizaba bien, gestionaba de forma correcta los contenidos y el volumen de los mismos. “En esta etapa el aprendizaje era un proceso mucho más autónomo. Tenías que aprender a tomar apuntes. No había libros y había que aprender a estudiar. A mí eso se me daba bien. Tenía un buen rendimiento y eso. Y había que aprender a autogestionarse, a valerte por ti mismo a la hora de organizar los contenidos que tenías que preparar, los materiales y demás” (CS-UDC.2.1.p.5).*

En esta misma etapa, el deporte (que siempre había sido una cuestión importante en la vida de nuestro entrevistado) se vuelve un elemento central que ocupa casi por completo su tiempo de ocio *“pues me centraba más en el yudo, que es donde estuve entrenando y demás. Y a cosas de otro tipo no le dediqué tiempo” (CS-UDC.2.1.p.4). El deporte, además, dejó huella en el carácter de Emilio, ayudándole a desarrollar una gran capacidad de sacrificio, autoexigencia y disciplina “El deporte influyó mucho en la configuración de mi estilo personal y profesional. Entrenaba bastante y este tipo de deportes y competiciones exigen bastante disciplina” (CS-UDC.2.1.p.9).*

La otra pieza relevante, que completaba el puzle de su tiempo libre, eran sus amigos. Emilio es una persona sociable que en el instituto tenía un grupo de amigos bien definido *“Con mis compañeros bien. Tenía un grupo de amigos más cerrado”, “Yo tenía un grupillo de amigos salíamos por ahí, salíamos, hablábamos de los temas que nos preocupaban” (CS-UDC.2.1.p.4). Ese grupo de amigos se mantuvo durante la etapa universitaria y los kilómetros que los separaban (dado que se habían ido a cursar carreras en diferentes lugares de Galicia) no suponían un problema “Iba a hacerles muchas visitas a mis amigos que estudiaban en Santiago” (CS-UDC.2.1.p.9).*

### **Del pasado al presente: el tránsito por los escenarios profesionales como ruta de aprendizaje**

En este apartado pretendemos describir sucintamente el desarrollo del itinerario profesional de Emilio, desde su comienzo hasta la actualidad. Esta información nos permitirá entender cómo Emilio accedió a la docencia y cómo se configuró como profesor universitario.

### **Primeros pasos**

El interés de Emilio por la docencia universitaria e investigación despertó ya durante el desarrollo de la carrera universitaria *“Bueno... si...alguna idea me venía porque era una carrera que estaba creciendo, podían surgir oportunidades en ese momento. Pero tampoco fue una cosa inmediata, era un poco si surgía la oportunidad, entonces... realmente no tenía ningún plan cerrado”*. En este período su relación con los profesores era exponencialmente más cercana, y esta fue de una de las causas que apoyó su inclinación hacia una nueva salida laboral *“la relación en la carrera con algunos profesores era muy próxima. Bueno... conocía un poco la dinámica de lo que era la enseñanza universitaria y lógicamente me atrajo. Algunos que ahora son compañeros míos eran en aquel entonces profesores que sí que me influyeron a la hora de que me atrajese. El entorno de profesores que en aquel momento consideran que eres válido”* (CS-UDC.2.1.p.10). Prueba de ello es que justo al finalizar la carrera se matriculó en un programa de doctorado para comenzar su Tesis Doctoral e iniciarse en la investigación. A pesar de ello, en aquel preciso momento no había la oportunidad de ingresar como docente en la Universidad y por eso Emilio buscó otra alternativa laboral, paralela a la realización de su tesis. Opositó a profesor de Educación Física y ganó la plaza. Por un tiempo estuvo trabajando de maestro en el centro de Educación Secundaria, pero en cuanto surgió la oportunidad de empezar a formar parte del cuerpo docente de la Universidad, no dudó *“Empecé a trabajar en el instituto, pero me surgió la oportunidad de venirme para la facultad con un contrato. Pedí la excedencia en secundaria y me vine para aquí. Y después mientras era profesor en la Universidad acabé la tesis”* (CS-UDC.2.1.p.10). No cabe duda que Emilio tenía una alta motivación que lo llevaba a querer empezar en el mundo laboral académico, a pesar de que había diversas cuestiones ligadas al puesto en la Universidad que no eran mejores que en el centro de secundaria. Como él mismo manifiesta: *“Para mí el hecho de venir para aquí fue una apuesta personal porque yo estaba en el instituto trabajando y me vine para la universidad”*.

### **El camino hasta la actualidad**

Los primeros pasos de Emilio en su carrera docente fueron difíciles. La inexperiencia y la responsabilidad de su nuevo puesto, hacían que fuese necesario un gran esfuerzo e implicación por parte de nuestro entrevistado para hacer frente a las tareas que le eran requeridas *“Los primeros días, pues con bastante estrés, por el hecho de tener que preparar los contenidos. Siempre se va más justo de tiempo cuando estás empezando y...bueno, en general fue bastante*

*estresante, sí*” (CS-UDC.2.2.p.2). También afloraron algunos miedos: *“El principal temor que siempre me surgía era ese de no tener suficientes contenidos para las horas de clase a las que tenía que enfrentarme”* (CS-UDC.2.2.p.2).

Con el paso de los años, estos miedos o inquietudes fueron desvaneciéndose y el carácter autoexigente y sensato de Emilio empezó a dirigir su práctica docente, como el mismo expone: *“es una cuestión de autoexigencia. A nadie le gusta salir con la sensación de que has dado una mala clase o que no la llevas bien preparada, o que podrías haberlo hecho de otra manera”* (CS-UDC.2.2.p.8), *“Afronto las clases con la máxima seriedad y responsabilidad posible”* (CS-UDC.2.2.p.2). Esto está íntimamente relacionado con el agrado que siente nuestro informante para con su trabajo y que deja patente en las enunciaciones contiguas: *“Lo que más me gusta de mi rol como docente/investigador es el conocimiento de mi área. El tener acceso a ese conocimiento e ir profundizando en él”* (CS-UDC.2.2.p.5), *“el tema del conocimiento y la investigación es algo que me atrae y me gusta. Y es el ámbito en el que tengo más cabida”* (CS-UDC.2.2.p.9).

Emilio explica que uno de los factores que le ha ayudado en mayor medida a desarrollarse profesionalmente y mejorar la calidad de su docencia, ha sido la experiencia, el propio paso de los años: *“Bueno pues...dar clase. O sea, ser profesor. La propia experiencia. Entiendo que habrá clases formativas que servirán para mucho, pero un alto porcentaje de lo que vas ajustando deriva de lo que vas haciendo en la práctica”* (CS-UDC.2.2.p.7). Y, por otro lado, nuestro entrevistado también expone que su desarrollo profesional docente se ha basado y se basa, en su capacidad de reflexión sobre la propia práctica *“Bueno, pues sobre todo, prestar atención a reflexionar sobre la actividad que se realiza”*; y en su capacidad de adaptarse al cambio, lo que expresa muy adecuadamente Emilio en las siguientes citas: *“es necesario estar siempre atento a los cambios y a la innovación, es una necesidad estar actualizado y pendiente de las novedades y de los cambios”* (CS-UDC.2.2.p.3); *“He ido aprendiendo a ser profesor adaptándote, ya que dar clase hace unos años es diferente a como se da ahora”* (CS-UDC.2.2.p.3).

### **Del presente al futuro: Los diferentes horizontes del proceso de aprendizaje**

En este apartado nos disponemos a analizar la realidad profesional actual de nuestro informante Emilio. El propósito es entender de qué modo estructura su desarrollo personal y profesional, en base a su motivación y sus estrategias.

### Perspectivas de futuro

Como ya habíamos referido en el apartado anterior, Emilio es un profesor que entiende la formación continua como un elemento claro e indispensable dentro del marco de su profesión *“Hombre, pero (risas) es una condición indispensable para la docencia y para la investigación. Lógicamente. Debes mantenerte actualizado para abrir nuevas áreas de conocimiento que te puedan servir en esos dos ámbitos”* (CS-UDC.2.3.p.1). Una de las mayores motivaciones para seguir formándose es su sentimiento de responsabilidad para con su alumnado *“Pues la responsabilidad (risas). Si tienes que proponer cosas nuevas en las asignaturas, incorporar novedades”* (CS-UDC.2.3.p.1), pero también propiamente su pasión por los conocimientos del área en el que trabaja *“Normalmente es eso: una inquietud, por mantenerse actualizado en todas las materias y demás.”* (CS-UDC.2.3.p.1).

Un dato interesante, en relación a la importancia que le cede nuestro entrevistado a la formación continua y al aprendizaje a lo largo de la vida, es que Emilio cursó la carrera de Matemáticas a través de la Universidad a Distancia, ya asentado en su puesto laboral actual. Este hecho puede vislumbrar los altos niveles de motivación intrínseca hacia el aprendizaje, la capacidad de esfuerzo y las ansias de desarrollo personal y profesional de nuestro informante *“después yo hice matemáticas a través de la UNED. Después, aunque eso no tiene que ver con las matemáticas que imparto ahora, pues te permite mejorar. Yo por lo menos lo percibo así”* (CS-UDC.2.3.p.8).

En cuanto a las motivaciones profesionales o formativas futuras, Emilio, destaca que su pretensión primordial en este momento es su formación en el área de estadística. Es necesario recordar, que es un tema directamente relacionado con su perfil investigador, pero también, con gran parte de su carga docente: *“Yo ahora-vamos, la pretensión es eso: formarme en temas relacionados con el análisis de datos, con temas estadísticos y demás. Sí, es un ámbito que quiero seguir trabajando. Bueno, ese sería el ámbito fundamental”* (CS-UDC.2.3.p.8). Además, también hizo referencia al propósito de realizar una estancia internacional, con el fin de seguir desarrollándose profesionalmente *“hay tareas pendientes que me gustaría hacer, algún tipo de estancia por ahí fuera”* (CS-UDC.2.3.p.9). Así mismo, Emilio hizo alusión a la pretensión de llevar a cabo un máster próximamente *“hay la perspectiva de hacer algún máster online más adelante”* (CS-UDC.2.3.p.9). Y, nuestro entrevistado, además de llevar a cabo actividades específicas de este estilo, también subrayó el objetivo de seguir mejorando su

dinámica diaria *“las cosas que hago seguir mejorándolas y ya veremos eso a donde te lleva”* (CS-UDC.2.3.p.9).

De todo lo anteriormente citado, podemos inferir que los objetivos formativos de Emilio son variados, ambiciosos y cuantiosos.

### **Aprender de (y) con los demás**

Emilio identifica que, antes de sus inicios en la profesión académica, hubo personas que ejercieron una gran influencia en su elección laboral *“Algunos que ahora son compañeros míos eran en aquel entonces profesores que sí que me influyeron a la hora de que me atrajese. El entorno de profesores que en aquel momento consideran que eres válido”* (CS-UDC.2.1.p.10). Después de estos inicios, nuestro informante expresa que, en los primeros años, su estilo docente se fue forjando bajo la búsqueda de modelos a imitar *“Hay varios casos de gente que gusta como enseña, como es su trato con el alumnado... y esa gente sí me ha influido”* (CS-UDC.2.1.p.11). Además, Emilio también recurría a compañeros en busca de consejo o ayuda de forma esporádica *“puntualmente, podía echar mano de algún compañero. Para que me orientase o incluso, para que me facilitase algún material”* (CS-UDC.2.2.p.1).

En la actualidad, Emilio también explica que una parte significativa de su actualización y desarrollo profesional se debe a la interacción con colegas de forma casual, asistemática e informal. Nuestro entrevistado nos describe varios ejemplos: *“Sí hablamos y compartimos, en plan: <Oye qué ¿Cómo hiciste este vídeo?> y tal> Es algo bidireccional”* (CS-UDC.2.3.p.9); *“Digamos que mantienes esa conexión, ese intercambio de opiniones, y ahí vas adquiriendo información que a veces puedes vincular a la docencia”* (CS-UDC.2.3.p.2). Y no solo con colegas, también con docentes de otras áreas o niveles: *“Lógicamente si interactúas con gente pues digamos que siempre algo-o-o-o-, de forma inconsciente, estás aprendiendo. Cosas que de alguna manera se trasladan a la docencia. Cuando hablas con gente que da en otros niveles, con gente que da en secundaria”* (CS-UDC.2.3.p.9).

Emilio también valora positivamente formarse acudiendo a congresos o seminarios, en un entorno no formal, y hace referencia a las estancias en otras universidades como otra vía de formación *“Luego asistes a congresos. Haces algún tipo de estancia. Y participas de actividades. Y todo eso, te va...- ya no solo a nivel investigador-, si no también, como otros imparten contenidos o clases. Pues de ahí también vas cogiendo ideas o recursos”* (CS-UDC.2.3.p.8).

Atendiendo a una formación de carácter más formal o institucionalizada, nuestro informante señala el centro de formación de la propia Universidad (CUFIE) como recurso primero del que echa mano cuando detecta alguna necesidad formativa. Y lo valora positivamente no solo por los aprendizajes adquiridos durante los cursos, sino también, por la calidad de la interacción con otros compañeros en circunstancias similares: *“Lógicamente, la interacción con otros profesores, con compañeros, en los propios cursos tipo del CUFIE. Vas con gente de otras titulaciones y, más o menos, ves que los problemas son comunes. Y eso, es una amalgama de cosas que te van permitiendo mejorar”* (CS-UDC.2.3.p.8); *“He desarrollado algún curso del CUFIE sobre alguna actividad en concreto, y lo he utilizado. Pues desde incorporar-pues-desde chorradas como grabar una presentación en el ordenador y demás. Que eso sí me ha parecido muy útil”* (CS-UDC.2.3.p.2). Esta valoración positiva se avala con la frecuencia con la que asiste a este tipo de oferta *“Y con respecto a la frecuencia, cursos del CUFIE suelo hacer 2 o 3 al año”* (CS-UDC.2.3.p.9).

Además, también especifica que existen otro tipo de ofertas formativas de este estilo que realiza con asiduidad. Estos cursos se ubican dentro de un programa virtual llamado Coursera *“Ahora hay nuevas ofertas de formación, ahora están estas- lo que te decía ¿no?, de Coursera y demás. Que tiene una oferta interesante de cursos de diferentes áreas”* (CS-UDC.2.3.p.3).

Concluimos, entonces, que Emilio considera que la colaboración puntual proporciona oportunidades de aprendizaje que complementan el trabajo individual. En su caso, esta colaboración se produce principalmente gracias a la interacción con algunos colegas, otros expertos de su área de trabajo y algunos profesionales de otras titulaciones.

### **Aprender en solitario**

Es un hecho que los individuos, generamos aprendizajes derivados de la interacción y la colaboración con otras personas. Sin embargo, existe también un espacio reservado para el trabajo autónomo. En el caso de Emilio, éste parece ser el gran motor de su desarrollo profesional docente, quizás debido a su carácter independiente y resolutivo.

Emilio deja patente con sus palabras que la autoformación es la principal estrategia de desarrollo y actualización en este momento de su trayectoria profesional *“Le otorgo mucha importancia a la autoformación. Creo que es la principal vía de formación en esta etapa”* (CS-UDC.2.3.p.5). Es decir, un elemento esencial en su día a día *“Pues hay veces que con la autoformación llegaría, porque es mucho más fácil, más rápido, pues que en una formación*

*específica*” (CS-UDC.2.3.p.1). Además, determina como uno de los mecanismos de autoformación habitual en su día a día, la lectura *“Pues estudiar básicamente. Es decir, desde artículos -puedo hacer lectura habitual de artículos de investigación de carácter científico, o también manuales y demás para-a-a-a, bueno, para adquirir nuevos conocimientos en algunas áreas que te vayan surgiendo”* (CS-UDC.2.3.p.5).

En línea con lo anterior, Emilio, reflexiona sobre cómo este tipo de formación revierte sobre su práctica docente. En sus propias palabras: *“Bueno pue-e-e-e-s mucha de la información que recabo por esas vías muchas veces, si tiene cabida, intento incorporarlo porque son actualizaciones que pueden mejorar la asignatura”* (CS-UDC.2.3.p.5).

Es innegable que los procesos de autoformación se han visto enriquecidos en los últimos años gracias a las herramientas que nos proporciona Internet, este es otro aspecto relevante, al que hace referencia nuestro informante: *“es más fácil acceder a la información. En el caso de las publicaciones científicas, claro, todo lo tienes en el pdf y demás. Es algo muy rápido. Hoy por hoy lo que hay es falta de tiempo para leer toda la información que hay disponible”* (CS-UDC.2.3.p.5). Seguiremos reflexionando sobre esto último en el siguiente apartado.

### **Recursos para aprender: de lo presencial a lo virtual**

Los procesos de formación, aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes se han visto envueltos en diversos cambios derivados de la incursión de las TIC en la realidad actual. Emilio entiende estas herramientas digitales como un elemento positivo dentro de la docencia y de su propia formación, pero con condiciones. También nos explica que elige cuidadosamente las herramientas tecnológicas que va a utilizar, sobretodo, cuando se trata de introducirlas en su práctica docente: *“Si ganas en fluidez, en rapidez, en la gestión de lo que sea, y si tiene un valor añadido para la formación de alumno, si aporta algo, SÍ. Todo lo que vaya en contra de eso, es decir, que complique o que no aporte gran cosa a la formación, pues eso lo suelo desechar”* (CS-UDC.2.3.p.7).

Nuestro entrevistado se define como un usuario relativamente competente en el manejo de las TIC (CS-UDC.2.3.p.6), y especifica que aunque no es un apasionado de las tecnologías hace uso de ellas habitualmente porque, en general, suponen variedad de beneficios y facilidades: *“Hombre no soy un loco de las TIC pero me acaban llegando y acabo utilizándolas. Y cada vez más. Es la propia evolución porque, además, te va facilitando muchos procesos.”* (CS-UDC.2.2.p.7).

Dentro de las diferentes modalidades de formación, nuestro entrevistado suele utilizar la presencial y la virtual *“Entonces, bueno, entre presencial y online. Suelo utilizar esas dos vías de formación”* (CS-UDC.2.3.p.5). Emilio ha realizado varios cursos on-line y los valora muy positivamente. A continuación, plasmamos un ejemplo de ello: *“Bueno estoy realizando los que te dije antes (Coursera). Son de Universidades... - por ejemplo, yo el que estoy haciendo es de una Universidad Californiana y demás... Sí, he hecho tres o cuatro. Los que he hecho eran centrados en temas de estadística, tratamiento de datos, y-y-y-y-y están bastante bien”* (CS-UDC.2.3.p.8). En esta línea, Emilio también se plantea en un futuro realizar un máster on-line *“hay la perspectiva de hacer algún máster online más adelante”* (CS-UDC.2.3.p.1). Por otro lado, también son de su agrado los cursos de carácter presencial, pero cuya finalidad se refiere a la formación en el manejo de TIC *“He hecho algunos cursos del CUFIE, por ejemplo, y de otro tipo para manejar las TIC en clases”* (CS-UDC.2.3.p.5). Inferimos, por tanto, que Emilio considera las TIC como un elemento importante en todos los ámbitos de su trabajo. Le permiten hacer frente a los retos del día a día y, además, como el mismo indica, le interesaría seguir aprendiendo a manejarlas *“En parte me ha permitido enfrentar los retos que representa el uso de las TIC para la Universidad. Hay más cosas que me gustaría saber, pero para el tiempo que le he dedicado a ello, creo que sí que me ha abierto posibilidades”* (CS-UDC.2.3.p.5).

Con respecto a las redes sociales, sin embargo, su opinión es relativamente diferente *“El Facebook no lo uso, no es algo que me interese. Es una cuestión que percibo que consume mucho tiempo y-y-y-y-y digamos que no me sobra, entonces-s-s-s-s no, no. No me interesa”, “O sea no...m-m-m-m-m creo que podría tener aplicaciones en el ámbito educativo pero bueno, yo como no soy usuario pues tampoco percibo esa posibilidad”* (CS-UDC.2.3.p.7). Emilio no es usuario de las redes, y aunque sospecha que pueden tener cierta utilidad en el ámbito educativo, no le atrae lo suficiente como para poner en práctica esa alternativa.

### **Oportunidades de aprendizaje**

El desarrollo profesional, se produce, en gran medida, gracias a las oportunidades de aprendizaje por las que opte el individuo. Estas se pueden presentar en todo tipo de contextos, espacios y ocasiones, a través de la realización de diferentes actividades.

Emilio expresa que una de las actividades de formación más significativa en su día a día, es la propia práctica docente *“Bueno pues...dar clase. O sea, ser profesor. La propia experiencia. Entiendo que habrá clases formativas que servirán para mucho pero un alto porcentaje de lo*



*que vas ajustando, deriva de lo que vas haciendo en la práctica, hay cosas que funcionan otras que no... o vas cambiando tú, tu forma de percibir las cosas también” (CS-UDC.2.3.p.7). Explica que parte de su desarrollo profesional se basa en el *feedback* de los estudiantes. Su actitud autocrítica y reflexiva le permite ir mejorando en base a esa cuestión “*lo más importante es ser reflexivo, si algo no funciona saber detectarlo y modificarlo” (CS-UDC.2.3.p.9).**

Por otro lado, como ya hemos repasado, Emilio realiza actividades de formación formales, tales como la asistencia a cursos que organiza la Universidad, u otro tipo de cursos ofertados por otras instituciones. En cuanto a actividades no formales, asiste a congresos y seminarios cuya temática gira en torno a su área de conocimiento. Y también destaca como una actividad diaria importante de carácter informal para su desarrollo profesional, la interacción con colegas, con doctorandos y alumnos de grado y máster “*A nivel formal, hice licenciatura y doctorado. Después hice matemáticas a través de la UNED. Luego asistes a congresos. Haces algún tipo de estancia. Y participas de actividades, y todo eso, te va...- ya no solo a nivel investigador, si no también, como otros imparten contenidos o clases, pues de ahí también vas cogiendo ideas o recursos. Y, lógicamente, la interacción con otros profesores, con compañeros, o en los propios cursos tipo del CUFIE. Vas con gente de otras titulaciones y, más o menos, ves que los problemas son comunes. Y eso, es una amalgama de cosas que te van permitiendo mejorar” (CS-UDC.2.3.p.8).*

### 5.2.3 INFORME DE IAGO

#### Introducción

Iago es profesor en el Departamento de Fisioterapia, Medicina y Ciencias Biomédicas en la Universidad de A Coruña. Lleva 17 años impartiendo docencia en el grado de Fisioterapia y, más recientemente, en el grado de Terapia Ocupacional y en un máster. Actualmente su figura contractual es Titular de Universidad y, a lo largo de su trayectoria profesional, ha desarrollado, entre otras responsabilidades, la gestión como Secretario académico de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de A Coruña y es fundador y coordinador del Grupo de Investigación en Terapia Celular y Medicina Regenerativa. La materia que imparte principalmente es Anatomía Humana.

### **Una mirada al pasado: el aprendizaje derivado de la motivación y los hábitos personales, familiares, sociales y académicos de las personas**

El estudio de la biografía de Iago nos permite comprender parte de su realidad presente. De este modo, a continuación, realizaremos un recorrido por su historia de vida.

Iago nace en Santiago en 1963 en el seno de una familia modesta “*Eu procedo dunha familia de traballadores, polo tanto, o ambiente cultural en canto, por exemplo, dispoñibilidade de libros, etc. era escaso. Era unha familia modesta*” (CS-UDC.3.1.p.1). Su primera etapa académica, relativa a último curso de Ed. Infantil y 1º de EGB, se desarrolló en una pequeña escuela a las afueras de la ciudad de Santiago, en la que se respiraba un ambiente cálido y familiar, del que Iago guarda un feliz recuerdo “*Eramos unha clase pequena. Un colexio pequeno... e eso facía que te sentiras un pouco como nunha familia*” (CS-UDC.3.1.p.1). Después de eso, Iago se traslada a otro centro para allí cursar desde 2º hasta 8º de EGB. En relación a este segundo periodo, nuestro entrevistado tiene sentimientos encontrados. Por una parte, define que el ambiente era positivo y de cercanía “*Eu en conxunto teño un bo recordo. De proximidade e atención*” (CS-UDC.3.1.p.3). Sin embargo, por otro lado, Iago reflexiona sobre algunas problemáticas educativas derivadas de la época. Nos explica que ejemplos de esos aspectos negativos eran: el segregacionismo entre hombres y mujeres “*eu estiven nun cole soamente con chicos. Había unha segregación de homes e mulleres, e eso me parece un error tremendo*” (CS-UDC.3.1.p.3); los castigos físicos que, aunque no sufrió en sus propias carnes, pudo ser testigo “*Desagradables... que daquela utilizábanse castigos físicos, aínda que sinalar que eu nunca fun obxecto de castigos físicos pero bueno, vía como eran outros compañeiros*” (CS-UDC.3.1.p.1); y también, las dinámicas educativas y los enfoques pedagógicos utilizados “*E despois, dada a época, era una educación con moitos tabúes, moitos prexuízos, non te educaban para pensar*” (CS-UDC.3.1.p.3).

En esta etapa, Iago también descubre su gusto por la música “*gustábame moito a música e gustábame moito cantar*” (CS-UDC.3.1.p.5). Nuestro informante califica como una experiencia importante en su vida, el día que su profesor de música de 4º de EGB, lo invitó a formar parte del coro, después de escucharlo cantar “*Esa é unha experiencia que a mín me gustou moito porque de algún modo foi a primeira vez que alguén en público recoñecíame unha valía, unha capacidade ou talento musical. E a mín aquilo... É que hai tonterías que ao mellor para unha persoa, vista desde fora, non significaría nada, pero para outra persoa significa moito. E a mín esa experiencia marcóume moito*” (CS-UDC.3.1.p.5).

Continuando con la etapa de BUP, nuestro entrevistado se traslada a un instituto mixto, mucho mayor, en cuanto a la cantidad de alumnos, y donde el control sobre el alumnado era inexistente. Él nos describe como 1º de BUP fue un año complicado, por el proceso de adaptación que conllevó un cambio tan drástico “*non é que soamente me teña que controlar a min, é dicir que alguén os ten que controlar. Eso é unha etapa inicial que me costou traballo superar. Non tanto por controlar a miña liberdade, senón porque coma a liberdade dos outros non estaba controlada, a veces me afectaba a min*” (CS-UDC.3.1.p.6). Además, las dinámicas docentes también cambiaron radicalmente “*Pasamos de unha organización docente onde un só profesor daba todas as materias, a unha organización na que cada materia é dada por un profesor distinto. Entón, de repente me encontro con un cuadro de profesores enorme. Cada un ten o seu estilo, cada un ten a súa forma de traballar... eso sí que me costou*” (CS-UDC.3.1.p.6).

Según Iago, después de esos primeros momentos de transición, los niveles de rendimiento y aprendizaje no mejoraron especialmente “*fun un bo estudante en Primaria e un estudante en decadencia en Secundaria. Non cheguei a acadar cotas elevadas de decadencia pero non estiven á altura do que podía facer*” (CS-UDC.3.1.p.6). Igualmente, promocionó y contaba con una nota aceptable que le permitía acceder a variedad de carreras.

Como nos informa, la idea de cursar una carrera universitaria ya estaba prefijada muy anteriormente “*Non tiña ningún tipo de alternativa. Solo me plantexaba a universidade. Xa había un camiño prefixado que conducía á universidade. De algún modo esa idea sempre estivo aí*” (CS-UDC.1.3.p.11). Partiendo de esas realidades y según nos explica el informante, la carrera de Biología por la que optó finalmente, no era su primera opción. Según nos relata el mismo Iago, fue descartando poco a poco desde Medicina, Matemáticas, Física, hasta quedarse con Biología “*Entonces decidíme por algo que aínda que non me gustara demasiado, ... foi por descarte. Daquela tampouco había moitísimas opción. Podías facer física, matemáticas que tampouco, bioloxía que tampouco me parecía demasiado atractivo. Entonces fixen Bioloxía e fun un mal estudante de Bioloxía (Risas)*” (CS-UDC.1.3.p.6).

El objetivo principal de Iago era tener una carrera universitaria por el propio hecho de tener un título académico, en sus propias palabras: “*Mira, as expectativas eran facer unha carreira e despois xa se pensaría. Non tiña unha expectativa concreta. Non tiña unha valoración de min como persoa e como futuro biólogo pensando que podía facer algo extraordinario. Digamos que facía unha carreira deixándome levar*” (CS-UDC.3.1.p.6).

De forma simultánea al desarrollo de la carrera, Iago se comprometió en gran medida con su pasión por la música: *“A música naquel momento, tiñamos un grupo de música folk, e actuábamos por aí, tiñamos concertos. Foi unha etapa moi chula. Tamén asistía ó conservatorio, a estudar solfexo e frauta traveseira”* (CS-UDC.3.1.p.6). Esto provocó una división de esfuerzos por su parte entre la carrera de Biología y la música. Lo que debía y lo que quería: *“era mal estudante, non dedicaba todo o tempo que debía á miña carreira. Unha, porque non tiña vocación por esa carreira, e dúas, porque tiña unha vocación paralela e real que era a música. Entonces durante unha etapa da miña vida estiven aí, pensando que camiño tomaba: se me dedicaba á música cen por cen, ou me dedicaba á carreira. Entoncez mentres estiven na carreira mantiven esa dualidade”* (CS-UDC.3.1.p.15). Finalmente, no renunció a la carrera y obtuvo su título universitario en Biología.

Iago, al acabar la carrera, no tenía nada claro cuál era la vía laboral por la que iba a optar *“Tiña un estado de ánimo: desesperación. Miraba que se acercaba o final da carreira e non me sentía preparado para preparar unha oposición... non sabía que facer da miña vida”* (CS-UDC.3.1.p.15). Pero, finalmente, se decidió por hacer un curso de técnico de laboratorio, desde el cual accedió a una plaza de técnico de investigación en la Facultad de Medicina de Santiago. A partir de ahí, empezó a desarrollarse como técnico y a descubrir su gusto por la investigación *“Porque claro, empezas a entrar en contacto cun mundo que descoñeces. Entoncez, a min empezoume a gustar a investigación”* (CS-UDC.3.1.p.16). A continuación, realizó la Tesina, un punto de inflexión en su vida, que lo empujó a seguir por la vía profesional académica. Después desarrolló su Tesis Doctoral y años después, derivado de algunas circunstancias, concursó a una plaza de Ayudante Doctor en la Universidad de A Coruña y la ganó.

### **El influjo de las relaciones**

Iago identifica cómo su familia ha influido decisivamente en sus creencias y aprendizajes desde los primeros años *“O que sí tiñan meus pais era que se preocupan moito da miña formación en canto a valores, en canto ao rendemento académico. Nese sentido a familia foi moi importante”* (CS-UDC.3.1.p.2). Nuestro entrevistado acentúa los principios morales y la escala de valores que le transmitieron sus padres desde bien pequeño y la importancia que le cedían al aprendizaje y rendimiento en la escuela *“Se algo lle agradezo ós meus pais é que me educaron para ser boa persoa”* (CS-UDC.3.1.p.2). Nuestro informante nos habla del gran vínculo que tenía con sus padres y la responsabilidad que sentía de hacer las cosas correctamente en aras de no defraudarlos *“non podía en ningún momento facer que os meus*

*pais non estivesen orgullosos de min. Eso crea, de algún modo, un vínculo que fai que ti teñas que comportarte e ter un rendemento, en este caso académico, para que os teus pais estén orgullosos de ti”* (CS-UDC.3.1.p.4).

Según nos deja entender Iago, el papel de la familia ha sido trascendental desde sus primeros años de vida hasta ahora. Sin embargo, en la etapa Universitaria, su influencia quedó relegada a un segundo plano, para dejar paso al influjo ejercido por su grupo de iguales. En su tiempo de ocio, durante la etapa universitaria, la música era un elemento central. La mayor parte de su círculo de amigos estaba vinculado a la música y el grupo de folk que habían fundado, y cómo Iago explica eso hacía que sus intereses, en esta etapa, se dirigieran más en esta dirección “*As amistades estaban vinculadas, sobre todo, ao tema da música. Tiña moitos amigos que estaban relacionados co tema da música. Entonces se fortalecía de algún modo ese interese que tiña”* (CS-UDC.3.1.p.14). Por otro lado, Iago destaca el papel de su pareja entonces porque era su refuerzo y soporte en todo lo concerniente a lo académico “*A que daquela era a miña moza, que hoxe en día é a miña muller, fortalecía a miña dedicación ós estudos. Era a “voz da conciencia” cando chegaban os exames (Risas)”* (CS-UDC.3.1.p.14). Quizás esta influencia constituyó una de las razones por las que nuestro informante no abandonó la carrera finalmente.

En cuanto al profesorado, Iago deja patente que su influencia fue mayor en los primeros años de escolarización y no tanto en el instituto o en la etapa Universitaria. En la etapa de EGB, la influencia del profesorado fue significativa, positiva y determinante en las consideraciones que hacía Iago de sí mismo y en la creación de su perfil académico “*Recordo que me valoraban ben os profesores. Que me recoñecían como un bo alumno. Isto era algo que de algún modo me ditaba unha forma de actuar. Era como crear unha imaxe de mín mesmo que me agradaba y quería actuar en base a eso.”* (CS-UDC.3.1.p.2). Posteriormente, en la etapa de instituto y en la universitaria, Iago no tiene ningún recuerdo realmente grato con respecto a ningún profesor, y afirma que eso le influyó en el mal sentido. Según nuestro informante eso provocó que no sintiera demasiado entusiasmo por ninguna asignatura en concreto, y que su motivación hacia los estudios menguara en ambas etapas: “*Non tiven grande fortuna á hora de ter grandes profesores. En xeral os profesores que tiven foron bastante mediocres. Por eso nunca sentín unha pasión grande por ningunha materia”* (CS-UDC.3.1.p.8).

Como hemos podido comprobar, el núcleo familiar y el profesorado han sido dos soportes muy significativos en la trayectoria personal y académica de Iago, en los primeros años. Así como el círculo de amistades tuvo un rol más importante en las etapas contiguas.

## Evolución y configuración del YO

Iago presenta una serie de rasgos que definen su persona y carácter, que han ido cambiando y modelándose con el paso del tiempo.

En su niñez, nuestro entrevistado se describe como una persona tímida e introvertida “*O que sí recuerdo é que eu era unha persoa moi tímida. Sempre fun un rapaz moi tímido e moi introvertido*” (CS-UDC.3.1.p.5), a la par que perfeccionista “*En primaria cando facía algo, facíao con certa pasión. Entendía que cando facía algo tiña que procurar que me gustase e desfrutar ao máximo*” (CS-UDC.3.1.p.5), y responsable “*Na Educación Primaria, era moi responsable, facía as miñas tarefas, estudiaba as materias con suficiente antelación*” (CS-UDC.3.1.p.9). Por otro lado, a pesar de esa timidez, Iago nos comenta que también tenía una cierta tendencia a la vanidad, ya que él era plenamente consciente de que destacaba en ciertos aspectos. Su círculo social le hacía saber lo que se esperaba de él, y Iago sentía la necesidad de agradar y satisfacer esas demandas “*Esa gana de facer ben as cousas, de satisfacer, tamén un toque de vanidade. Ese toque de vanidade, esas ganas de destacar de algún modo a pesar da miña timidez*” (CS-UDC.3.1.p.5).

Durante la etapa adolescente, nuestro entrevistado describe como la mayoría de elecciones y actitudes se basaban en estereotipos. A continuación, un ejemplo que nos ilustrará: “*Eu creo que fun por ciencias porque había tamén un pouco a tendencia de que ciencias... Como si fora que ciencias...fora para máis listos que letras. Empezaba a haber esa promoción das ciencias, as ciencias tiñan un valor añadido e tal. E como estás na etapa da adolescencia, é cando un adolescente é bastante “snop”, na adolescencia hai esa tendencia a funcionar por “kliches”, e creo que me deixei levar por eso. Pero bueno nunca tiven moi claro si era de ciencias ou de letras. Creo que podería encaixar en calquera das dúas*” (CS-UDC.3.1.p.8).

En relación con sus gustos personales, también cabe referirse a su interés particular por la música. Como ya exponíamos anteriormente, durante la adolescencia y la etapa post-adolescente, la música fue la gran pasión de nuestro entrevistado. Es en esta etapa cuando empieza a vencer su timidez, con el fin de poder compartir su música con los demás “*Tiñamos un grupo de música folk, e actuábamos por aí, tiñamos concertos. Foi unha etapa moi chula*” (CS-UDC.3.1.p.14). Sin embargo, ese era solo un “oasis” en el que la timidez se desvanecía. Según nos relata, en las demás esferas de su vida, esa timidez seguía presente “*no demáis eu tiña medo escénico. Era unha persoa moi tímida*” (CS-UDC.3.1.p.16).

En realidad, la superación de ese retraimiento o vergüenza sucedió cuando nuestro entrevistado hizo la lectura de su Tesina, y este es un aspecto clave. Iago afirma que ese fue un momento muy significativo e influyente en el resto de su vida. Con esa tarea se dio cuenta de una habilidad que desconocía de sí mismo y que sería clave en su futuro laboral *“Entonces, eu descubrín algo: que era capaz de comunicar, pero que necesitaba para eso interiorizar o que tiña que dicir; que unha vez que interiorizara o que tiña que dicir o podería dicir de calquera forma. Non tiña problemas á hora de expresarme, tiña capacidade de sintaxis, de vocabulario, de ser concreto e solo me faltaba iso: ter seguridade. Foi o que marcou a miña-a miña-a-a vida, ao saber que eu podía dedicarme á docencia”* (CS-UDC.3.1.p.16).

Fue en el momento de realización de la Tesina cuando Iago también descubrió que le gustaba la investigación, por lo que significó el punto de partida para la elección posterior de su carrera profesional *“Empecei a desenvolverme como técnico, empecei a ter gusto pola investigación. Porque claro, empezas a entrar en contacto cun mundo que descoñeces. Entonces, a min empezoume a gustar a investigación”* (CS-UDC.3.1.p.16).

Iago nos explica que, durante el periodo de realización de la Tesis, tuvo la oportunidad de impartir algunas clases, y que esas experiencias fueron las que le demostraron poco a poco que le gustaba la docencia y que podía hacer frente a esa tarea *“Esas experiencias pouco a pouco van forxando un carácter. E vaste facendo máis a idea de que SÍ podes encargarte da docencia. É dicir, non o descubrín de golpe, senón que foi un proceso”* (CS-UDC.3.1.p.17).

### **Del pasado al presente: el tránsito por los escenarios profesionales como ruta de aprendizaje**

En este apartado pretendemos ofrecer una visión global sobre la trayectoria profesional del entrevistado, lo que permitirá al lector comprender cómo Iago accedió a la carrera docente universitaria y, posteriormente, cómo se desarrolló como profesor.

#### **Primeros pasos**

Después de ingresar en el Departamento de Ciencias Morfológicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), en calidad de técnico de laboratorio, tuvo la posibilidad de desarrollar la Tesina en ese mismo departamento. Según nos cuenta Iago, la realización de ese trabajo de investigación cambió sus preferencias laborales y, al fin y al cabo, también su vida: *“A Tesina foi algo que me cambiou completamente a vida.*

*Porque fixen un traballo de investigación moi chulo, moi ben feito” (CS-UDC.3.1.p.16). La exposición del trabajo fue excelente. La propia percepción de Iago y las felicitaciones de sus colegas y del tribunal provocaron que nuestro entrevistado se diera cuenta de que le gustaba comunicar y, además, que tenía habilidades “Aquello foi algo que marcou a miña vida. A partir de aí, eu souben, que podía dedicarme á docencia. Descubrín que poseía un potencial que descoñecía” (CS-UDC.3.1.p.17). Iago manifiesta sentimientos muy positivos recordando esta época de trabajo colaborativo en el área dentro del departamento “Acórdome que entrei en boa sintonía co departamento”. La dedicación a la investigación y la docencia por parte de Iago no fue planeada. Sin embargo, sí que se dieron ciertas circunstancias que lo movieron a tomar la decisión. El propio hecho de estar en contacto con dinámicas de investigación, despertaron en el informante la inquietud por la vía académica. Y las habilidades descubiertas en la defensa de la tesina lo motivaron para la docencia. Además, otra motivación importante vino de la mano de sus colegas “Os meus compañeiros de departamento influíronme. Saber que eles confiaban en min e-e-e-h digamos-s-s-s que-e-e me axudou a creer tamén en min.” (CS-UDC.3.1.p.18).*

Al acabar la Tesina, empezó la elaboración de su Tesis Doctoral y, paralelamente, tuvo la oportunidad de seguir colaborando con algunas funciones docentes dentro del Área de Anatomía y Embriología Humana de la Facultad de Medicina de la USC. En el año 2000 obtiene una plaza de Ayudante Doctor en la Universidad de A Coruña, para así continuar por la vía académica universitaria.

### **El camino hasta la actualidad**

Si nos remontamos a sus primeros pasos dentro de la docencia, nuestro entrevistado se describe como un profesor autoexigente, estresado e inseguro. Describe que alguno de sus temores iniciales eran “*El no ser capaz de comunicar adecuadamente y explicar correctamente los contenidos a mi alumnado*” (CS-UDC.3.2.p.2). También se describe como un profesor novel riguroso, comprometido y muy observador. Esto último está relacionado con el hecho de que Iago estaba especialmente atento a las prácticas docentes de sus colegas para poder aprender de sus experiencias “*Siempre estar atento a lo que hacen otros. Yo creo que para ser profesor uno tiene que estar siempre en permanente estado de mejora. Y mejoras siempre desde la posición de que puedes aprender de todo el mundo. En ese sentido soy una sanguijuela (risas) pregunto a todo el mundo. Si lo veo, lo intento aplicar en mi docencia, es decir, si veo que me es útil lo utilizo*” (CS-UDC.3.2.p.2).



Por otro lado, también apunta que en sus primeras prácticas docentes estuvo tutelado por un profesor con una larga carrera académica. Explica que el feedback proporcionado por esta persona le ayudó a mejorar *“Yo tuve la fortuna de estar en un departamento donde a mí me enseñaron mucho, porque me corregían. Y, por ejemplo, yo he tenido la oportunidad de dar clase en medicina. Pero he dado clase en medicina con el profesor catedrático y su ayudante delante. Entonces para mí era como una especie de reválida”* (CS-UDC.3.2.p.4).

Esa autoexigencia impuesta por nuestro informante lo llevó a mejorar en muchas cuestiones relacionadas con la docencia. En sus propias palabras: *“Digamos que ese estrés, esa autoexigencia me empujó a leer muchísimo, a mejorar con los recursos didácticos, a investigar formas de enseñar eso en concreto que es difícilísimo de explicar”* (CS-UDC.3.2.p.3).

Con el paso de los años, Iago se ha convertido en un profesor realmente dedicado e implicado en su trabajo, que le gusta hacer las cosas bien, por el propio placer que supone hacerlas bien. En relación con lo anterior, nuestro entrevistado se define también como una persona que profesa pasión por su trabajo *“Creo que es importante demostrar pasión. Yo creo que la pasión te garantiza un 50% de éxito. A lo mejor el resto no es importante pero esa pasión y esas ganas si las transmites, las contagias”* (CS-UDC.3.2.p.11). Además, disfruta con el trato directo con sus alumnos *“De mi rol como docente lo que más me gusta es el contacto con el alumno. Es lo que más me gusta. Yo disfruto dando clase. También me gusta enseñar, tengo mucha paciencia para responder a preguntas, para repetir las preguntas...”* (CS-UDC.3.2.p.6). Así mismo, realmente le importa que los alumnos tengan una opinión positiva y que muestren interés en asistir a sus clases *“Y, además yo soy muy vanidoso y me gusta que el alumno salga de clase diciendo < ¡qué bien explica!>, <le entendí todo>, (risas)”* (CS-UDC.3.2.p.6). Cree en la necesidad de hacerles entender a los alumnos que el papel fundamental del profesor no es el de evaluador, sino alguien que les puede ayudar en su proceso de aprendizaje *“Hai que crear un feeling co alumnado, e iso hai que cultivalo. Que o alumnado entenda que en ti hai unha ferramenta para aprender”* (CS-UDC.3.1.p.10).

Aunque manifiesta que también existen aspectos negativos dentro de la profesión como, por ejemplo, la pesada carga burocrática asociada tanto a la docencia como a la investigación *“Que es lo que no me gusta de ser docente, toda la burocracia. Es decir, me parece excesiva la burocracia. Y sobre todo, como investigador”* (CS-UDC.3.2.p.6).

Igualmente, nuestro entrevistado le otorga mucha importancia al aprendizaje a lo largo de la vida y al desarrollo profesional docente, en aras de desempeñar bien su trabajo *“dentro de lo que es cada uno, hay que ser consciente que si eres profesor de Universidad tienes que estar aprendiendo toda la vida. Ver como lo hacen los demás, tener nuevas experiencias, tener los oídos abiertos”* (CS-UDC.3.2.p.4).

Para resumir muy brevemente la identidad profesional de Iago, nos valemos de su propia opinión sobre las características que definen a un buen profesor. Características que él intenta mantener fielmente durante el ejercicio de su docencia: *“Resumiría en: VOCACIÓN, PAIXÓN, Ganas de comunicar e que se capten esas ganas, una linguaxe intelixible polas persoas que tes diante, e despois a sensación de crítica permanente. Temos que estar pensando que por moi ben que o fagamos, eso sempre é mellorable”* (CS-UDC.3.3.p.13).

### **Del presente al futuro: Los diferentes horizontes del proceso de aprendizaje**

En este apartado hacemos referencia a los itinerarios de desarrollo profesional y personal de nuestro entrevistado y, de este modo, podremos entender cuales son las metas, estrategias y recursos que pone en marcha para promover esos procesos.

#### **Perspectivas de futuro**

En cuanto a las motivaciones profesionales, Iago destaca el mantener la pasión por la docencia como punto fundamental *“Mantener la pasión por la docencia. Entonces, yo, lo que siempre he tratado de transmitir al alumno es que a mí me gusta dar clase”* (CS-UDC.3.2.p.12).

En línea con lo anterior, los objetivos formativos de nuestro informante son variados. En primer lugar, le gustaría instruirse en innovación educativa en materia de TIC *“Boto de menos ter algo máis de coñecemento para facer algo de innovación. A innovación é algo que a min gustaríame levar a cabo na miña materia. Qué ocorre, que para eso, hoxe en día, ligado a innovación, sen a presenza das TIC é prácticamente imposible. Entón, ahí si que me gustaría ter maior formación, sobre, por exemplo, edición de videos”* (CS-UDC.3.3.p.11). Además, le interesaría formarse en cuestiones relacionadas con la oratoria *“A ver a min gustaríame seguir formándome en técnicas de comunicación”* (CS-UDC.3.3.p.11). Siguiendo con la adquisición de nuevas técnicas y material pedagógico *“E tamén novas ideas pedagóxicas para traballar cos meus alumnos. Os profesores sempre estamos demandando <cómo podo ensinar esto>.”*

*Entón, a min gustaríame entrar en contacto con xente, con outros colegas, que me dixeran: <mira isto se pode explicar...>. Traballar por proxectos, que está tan de moda agora” (CS-UDC.3.3.p.11).*

En cuanto a objetivos profesionales, Iago, destaca que su mayor pretensión está dirigida a la mejora holística de su Grupo de Investigación *“Yo creo que mi principal expectativa está dirigida al grupo de investigación: fortalecimiento, crecimiento, proyectos, y, sobretudo, estabilidad de investigadores. Hay gente joven que viene detrás y hay que pensar cómo pueden continuar” (CS-UDC.3.2.p.13).*

### **Aprender de (y) con los demás**

Desde sus primeros pasos dentro de la docencia, nuestro informante fue configurando su estilo de la mano de los demás. Iago se formó rodeado de los profesores del área en la Universidad de Santiago de Compostela, donde se desarrollaron sus primeras prácticas docentes *“El área, para mí es fundamental en la Universidad. Es donde se forma el profesor universitario. Es donde un alumno, un estudiante, debe formarse siempre supervisado por el profesorado. Yo tuve la fortuna de estar en un departamento donde me enseñaron mucho, porque me corregían” (CS-UDC.3.2.p.4).*

Como ya hemos podido ir identificando, Iago es una persona realmente predispuesta a compartir y aprender de (y) con los demás. Es una persona sociable que tiene facilidad de interacción con otras personas. Este rasgo le permite beneficiarse de la experiencia y buena praxis de sus colegas *“Se vexo a alguén que está explicando ou comunicando, ou dando ideas de como desenvolve a docencia, a miña mente conecta para ver o que podo aproveitar” (CS-UDC.3.1.p.19).* Sus propias palabras nos ilustran perfectamente en este aspecto: *“Yo preguntaba a todo el mundo. Y también, siempre estar atento a lo que hacen otros. Yo creo que para ser profesor uno tiene que estar siempre en permanente estado de mejora. Y mejoras siempre desde la posición de que puedes aprender de todo el mundo. En ese sentido soy una sanguijuela (risas)... pregunto a todo el mundo” (CS-UDC.3.2.p.2).* Podemos entender pues, que uno de los recursos más frecuentes dentro de la formación continua de Iago es el intercambio de información con sus colegas *“Os encontros e charlas con colegas xa comentaba antes que o fago constantemente. É dicir, cando nos reunimos con colegas case sempre tendemos... temos o vicio de falar do traballo. Entón un aporta a sua experiencia, pero tamén*

*require a experiencia do contrario. Pero ás veces entramos en debate sobre a forma de actuar de cada un; Ao final iso sempre é moi enriquecedor”* (CS-UDC.3.3.p.1).

En este sentido, Iago también indica que la actualización de sus compañeros influye en su propia actualización como agente motivador, lo que resulta muy positivo *“Pois dunha forma perversa (risas). A da competitividade (risas). Eu creo que a competitividade está moi presente no profesorado, sobretudo no profesorado universitario. A parte boa que ten é que, na medida que ves que un profesor está máis actualizado ca ti, inmediatamente queres estar ao seu nivel. Nese sentido sí que inflúe moi positivamente, máis que en formación da que se dispón, é na actitude persoal”* (CS-UDC.3.3.p.4).

Podemos concluir pues, que nuestro informante le cede un lugar primordial, dentro de su desarrollo profesional y su actualización, a la formación en contextos informales donde se fomenta el flujo de información y el intercambio de ideas. Esta colaboración viene dada fundamentalmente por la interacción con su grupo de colegas del área de la Universidad de Santiago, con el que todavía colabora; y, también, con sus compañeros de la Universidad de A Coruña, principalmente los que pertenecen al grupo de Investigación que coordina.

### **Aprender en solitario**

Iago entiende la autoformación como un agente esencial en la promoción de su aprendizaje *“A ver, eu creo que a autoformación é moi importante porque está ligada a un aspecto fundamental de un profesor, que é a inquietude e a curiosidade”* (CS-UDC.3.3.p.6). Insiste que en su área de conocimiento la autoformación es algo imprescindible para desarrollar su trabajo con un mínimo de calidad *“Entón otórgolle moita importancia. Por exemplo, en ciencia. En ciencia estamos sempre autoformándonos. Temos que ler, temos que ver a última novidade...coñecer o estado de coñecemento actual”* (CS-UDC.3.3.p.6). Uno de los mecanismos de autoformación que utiliza habitualmente como podemos inferir de las palabras antepuestas, es la lectura.

Iago explica una cuestión trascendental en su caso particular y es que los contenidos de su materia central, que es Anatomía Humana, no cambian con el paso del tiempo. Por esa razón, su mayor pretensión es autoformarse en cuestiones relacionadas con el modo de impartirla. Sin embargo, la situación cambia en otra de las materias que imparte en el Máster de Investigación, ya que, esa actualización está más centrada en el contenido a impartir, y hace que la actualización sea algo necesario y no opcional: *“O coñecemento anatómico é o mesmo agora*

*que fai vinte anos. Cambiaron algunhas cousas, pero non excesivamente. Nas materias de máster, xa abordo un tipo de enfoque diferente porque está orientada a técnicas de investigación, eso é distinto. Ahí xa preciso unha actualización permanente” (CS-UDC.3.3.p.6).*

### **Recursos para aprender: de lo presencial a lo virtual**

La presencia de los recursos digitales en los procesos de actualización y mejora profesional docente, han abierto un amplio abanico de posibilidades, pero también generan ciertas necesidades a las que es necesario dar cuenta. Iago siente la necesidad de responder a las demandas que exige ser docente en la Era Digital *“Temos que entender que hai cousas nas que se pode mellorar e nos temos que ter a obriga de revisar o qué impartimos e cómo impartimos” (CS-UDC.3.3.p.8); “é importante seguir formándose porque digamos que os tempos van cambiando e esas necesidades que temos para impartir docencia van cambiando” (CS-UDC.3.3.p.1). “Se nos obriga a ter un coñecemento das ferramentas TIC para a docencia. As demandas do alumnado non son as mesmas. Eles agora precisan unha serie de apoios que antes non precisaban” (CS-UDC.3.3.p.1).*

Iago también entiende las herramientas digitales como un elemento positivo para la docencia y explica los diversos beneficios que poseen desde su perspectiva: En primer lugar, un repositorio de información *“As TIC aportan o feito de que poidas, de que os alumnos poidan acceder libremente á súa sesión de Moodle, onde teñen toda a documentación cargada, eu entendo que iso é unha ventaxa para eles, se é unha ventaxa para elesl, é unha ventaxa para mín” (CS-UDC.3.3.p.10);* Además, una vía de comunicación con los alumnos *“Despois tamén me permite a interacción con todos eles” (CS-UDC.3.3.p.10).* Y, Iago, también hace referencia a las rupturas de las barreras espacio-temporales *“O que che permite Moodle é avanzar máis rápidamente, rentabilizar o tempo” (CS-UDC.3.3.p.10).*

Iago explica que las TIC, además, son un elemento positivo para su propia formación: *“nas redes temos bases de datos, temos revistas, temos lexislación e o que sea. Accedemos a través da rede a unha serie de información. A rede en sí en un medio para acceder ás fontes de información. Os contactos con compañeiros, asistir a reunións” (CS-UDC.3.3.p.8).* Pero mantiene algunas reservas en determinados aspectos: *“Eu creo que a miña forma de aprender en lugar de ir a mellor foi a peor, porque como agora todo o lemos en dixital, e apenas lemos en papel, pois me dou de conta que me paso o día pegado a un odenador, e que prácticamente*

*non manexo o papel. O problema é que cando fas unha lectura en dixital, case todos tendemos a una lectura oblicua, é dicir, unha lectura superficial dos documentos”* (CS-UDC.3.3.p.7). Lo que nuestro informante nos quiere dar a entender es que el acceso a la información ya no es un problema, pero la gestión de toda esa información a la que tenemos acceso es, cuanto menos, un trabajo complejo, y los aprendizajes que adquirimos son, en consecuencia, más superficiales.

Con respecto al nivel de usuario en el uso de las TIC, nuestro entrevistado se define como un usuario medio *“A ver eu considérome un usuario medio nas TIC”* (CS-UDC.3.3.p.8). La formación con la que cuenta Iago en materia de TIC es fundamentalmente autodidacta. Luego, en menor medida, algún curso que oferta la propia Universidad, y el aprendizaje informal entre colegas *“Eu creo que para a maioría do profesorado a formación que ten é autodidacta. E despois algún curso-o-o-os. Pero maioritariamente autodidacta, e o típico, preguntando...”* (CS-UDC.3.3.p.8), *“Fundamentalmente autodidacta. E puntualmente, cando hai algún problema en concreto, preguntáslle ó colega <Oye ti como o solucionas?>”* (CS-UDC.3.3.p.9).

Con respecto a las redes sociales, nuestro entrevistado tiene una opinión bastante negativa *“No meu caso en concreto, as redes sociais non as vexo nada útiles”* (CS-UDC.3.3.p.11). No las considera un elemento útil, ni necesario para impartir docencia, pero tampoco las emplea en su vida personal *“Non me gustan a redes sociais en xeral. Non me gustan nada as redes sociais. Creo que a miña forma de interactuar cos alumnos non precisa de redes sociais. Non me gusta tampouco para interactuar con outros colegas. Recoñezo que non son usuario”* (CS-UDC.3.3.p.10). A excepción del WhatsApp. Red de la que sí es usuario y que utiliza para cuestiones muy concretas *“A nivel personal a única rede social que utilizo é WhatsApp. É unha rede social que utilizo fundamentalmente para o grupo de amigos, e ás veces, tamén a utilizamos para o traballo. Pois para acordar unha cita-a-a-a é moi cómodo. Ou simplemente para dar un aviso é moi cómodo e inmediato”* (CS-UDC.3.3.p.10). En general, nuestro entrevistado elige otras vías de comunicación, en preferencia a las redes sociales *“Cando me interesa establecer relación con alguén pois mira, teño o teléfono, o correo electrónico, e teño a conferencia. E teño tamén tomar un café, que ás veces...- ou unha reunión de grupo-. Iso, interactúas persoalmente e eu creo que é bastante máis productivo”* (CS-UDC.3.3.p.11).

### Oportunidades de aprendizaje

Las ocasiones para aprender y mejorar profesionalmente pueden darse en diversidad de contextos, a través de la realización de un abanico muy amplio de actividades y acciones. Como bien dice el profesor Iago *“non somos persoas que nos dividimos en docente, investigador, xestor, somos todo en un. Entón, calquer cousa que desarrollemos nunha faceta redunda na outra. Esa formación toda se traduce na hora de ensinar, na hora de comunicar...”* (CS-UDC.3.3.p.11). La propia dinámica laboral en la que se mueve nuestro entrevistado conforma oportunidades de aprendizaje constantes, que se revierten en su faceta docente.

En cuanto a las actividades de formación formales, Iago ha realizado algún curso sobre TIC y sobre cuestiones pedagógicas para el desarrollo de la docencia. Pero afirma que cada vez con menos asiduidad *“Antes aínda realizaba un par de cursos ao ano. Nos últimos anos como ando moi metido en temas de xestión, pois recoñezo que fago menso cursos”* (CS-UDC.3.3.p.1). En cuanto a la formación no formal, nuestro informante destaca la asistencia a seminarios o congresos *“despois outro tipo de formación non formal, congresos e tal, eso depende un pouco de cada congreso en sí. Son moi satisfactorios ás veces porque aprendes e interactuas coas persoas, pero ás veces non”* (CS-UDC.3.3.p.2).

En línea con lo anterior, la formación a la que más recurre Iago y, por ende, a la que cede más importancia, es la formación de tipo informal. Las charlas con colegas y con compañeros: *“Os encontros e charlas con colegas xa comentaba antes que o fago constantemente”* (CS-UDC.3.3.p.3).

Con respecto a las modalidades de formación, nuestro entrevistado prefiere lo presencial tajantemente, aunque en alguna ocasión haya recurrido a la modalidad virtual: *“Presencial, sí, sí, sí... Prefiro presencial. A ver, teño realizado algúns cursos online, e eu prefiro o presencial. Sempre presencial. Porque a maior parte das veces temos problemas en facer algo en concreto, enton, para eso precisamos, precisamente, facelo. Necesitamos a alguén que nos esté asesorando e axudando nese preciso momento”* (CS-UDC.3.3.p.4).

Hay determinadas situaciones en el día a día de Iago, fuera del entorno universitario, que suponen oportunidades de aprendizaje, aunque a priori no lo parezca. El resultado de esas oportunidades revierte en su práctica docente. Él mismo nos ilustra en este sentido: *“Entón, na miña familia o feito de ter a unha parella que é profesora noutro ámbito, pois ás veces a mín me da unha perspectiva distinta e trato de ver en qué medida o éxito que pode ter ela á hora*

*de explicar algo concreto que eu podó trasladar no meu ámbito” (CS-UDC.3.3.p.11). Y no solo eso, sino que además añade que: “Despois, a miña situación persoal é que teño 2 fillas. Unha que ten 23 anos e outra que ten 16 anos. Entón claro, como é normal, porque todos fomos estudantes -e o que fan os estudantes é criticar moitísimo os profesores criticar e alabar, pero case sempre criticar-. E eu estou alerta a esas críticas. Na medida en que todo ese feedback que vas recibindo das tuas propias fillas, da tua compañeira, pero tamén do entorno. Entón, queiras ou non estás alerta y tratas sempre de comparar si esas críticas están axustadas ao teu modo de proceder. E tratas de que non sexa así” (CS-UDC.3.3.p.12). Esto también es ilustrativo del interés que profesa nuestro entrevistado por su trabajo y su habilidad para aprovechar las oportunidades que le ofrecen los diversos entornos de los que forma parte.*

## 5.2.4 INFORME DE CRISTIAN

### Introducción

Cristian es profesor en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña y Coordinador del Máster de Gerontología. Actualmente su figura contractual es Titular de Universidad, pero ya ha obtenido la acreditación a catedrático. A lo largo de su trayectoria profesional ha tenido el cargo, entre otras responsabilidades, de vicedecano de la Escuela Universitaria de Terapia Ocupacional y de coordinador del Programa de Doctorado en Gerontología. Lleva 25 años impartiendo clase en la Universidad, los diez primeros en la Universidad de Santiago y los quince siguientes en la Universidad de A Coruña. Hoy en día pertenece al Departamento de Fisioterapia, Medicina y Ciencias Biomédicas, y su campo de trabajo es la gerontología y la geriatría. Además, dirige el complejo gerontológico La Milagrosa, donde también desarrolla una actividad asistencial. Asimismo, es el coordinador del Grupo de Investigación en Gerontología de la Universidad de A Coruña.

### **Una mirada al pasado: el aprendizaje derivado de la motivación y los hábitats personales, familiares, sociales y académicos de las personas**

El estudio de la biografía nos ofrece la posibilidad de entender algunas cuestiones propias de la realidad presente de los individuos. En base a esto, nos proponemos, a continuación, realizar un recorrido por la trayectoria vital de Cristian.



### Hitos en la vida del individuo

Cristian nace en 1957 en el seno de una familia numerosa en la provincia de Lugo. En total eran 13 hermanos. Cristian ingresó en la escuela a los 3 años, y esa primera etapa académica se desarrolló en un pequeño colegio público en la ciudad de Lugo en el que estuvo hasta los 9 años (CS-UDC.4.1, p.1). Nuestro entrevistado guarda un grato recuerdo de esa etapa *“era agradable porque era un sitio pequeñito (...)” el sitio era muy agradable porque era el entorno del parque Rosalía de Castro en Lugo*” (CS-UDC.4.1, p.1).

A continuación, dio paso a la primera etapa de instituto, que se correspondía con los cursos de 1º, 2º y 3º. Después, había una reválida y se continuaba con los últimos cursos de instituto 4º, 5º y 6º, para acabar con el curso de COU (CS-UDC.4.1, p.1). Un hito que dividió esta etapa en dos partes fue el traslado de Cristian y su familia a la ciudad de Santiago de Compostela. La razón de este cambio de domicilio, se basó en la pretensión del padre de Cristian de que sus hijos fuesen a la Universidad, y eso sólo era económicamente posible si se trasladaban a Santiago: *“Porque nosotros somos muchos hermanos y para que pudiéramos hacer la Universidad todos, pues mi padre que era abogado se trasladó a Santiago. Y estudié en Santiago 5º, 6º y COU”* (CS-UDC.4.1, p.1). Por lo tanto, Cristian cursó los últimos cursos de instituto y COU en un nuevo centro público en la ciudad de Santiago. Un aprendizaje que Cristian destaca como fundamental en esta etapa es la valorización del sistema público, y determina que quizás haya sido por influencia de su padre. En sus propias palabras *“quizás porque éramos muchos hermanos o quizás porque era la teoría de mi padre, durante toda mi etapa de formación estuve en el sistema público. Yo creo que quizás porque estudié en el sistema público soy un gran defensor del sistema público”* (CS-UDC.4.1, p.2).

Otro hecho que destaca nuestro entrevistado de esta etapa es el descubrimiento de su vocación por la medicina *“yo tengo recuerdo, de cuando tenía 10 años, de una profesora de inglés que me preguntó qué quería ser de mayor y yo le dije “quiero ser médico”. Entonces, en este sentido, lo tenía claro”* (CS-UDC.4.1, p.2).

Cristian se define como una persona deportista *“Pues mira, yo siempre fui muy deportista”* (CS-UDC.4.1, p.3) y sus inicios en el deporte fueron en esta etapa. Nuestro informante subraya que su actividad predilecta en su tiempo libre era el baloncesto. Estaba federado en un equipo de Lugo y después, con el cambio de domicilio, se federó en otro de Santiago *“Entonces yo creo que el baloncesto marcó mucho mi vida, paralelamente a los estudios lógicamente, porque conocí a muy buena gente y además era un ambiente muy saludable”* (CS-UDC.4.1, p.3).

Cristian expresa que, en parte, el baloncesto pudo tener un efecto determinante en su posterior profesión y en su forma de entender el mundo. Como el mismo explica: *“el deporte es método, es perseverancia, es entrenamiento, es superación, es establecimiento de objetivos que son diferentes que en el estudio, pero yo siempre fui muy ambicioso, cuando jugaba al baloncesto quería ser el mejor”* (CS-UDC.4.1, p.4). La misma actitud marcaba su vida académica *“Y cuando empecé a estudiar quería ser el mejor, quería sacar las mejores notas, quería llegar aquí, o sea yo siempre quiero hacer algo nuevo”* (CS-UDC.4.1, p.4).

Habiéndose decantado por el camino de Ciencias *“Al final, yo hice todo mi camino por ciencias... me gustaban más”* (CS-UDC.4.1, p.7), Cristian finalizó el Bachillerato con éxito y se dispuso a hacer la prueba de selectividad para acceder a la carrera de medicina o la de farmacia. Aprobó y entró en la carrera de Medicina, su primera opción. Nuestro informante recalca la idea de que él siempre quiso ser médico *“Yo siempre pensé en ser médico y por eso no se me pasó por la cabeza nunca hacer otra cosa.”* (CS-UDC.4.1, p.8). Aunque no recuerda claramente cuáles fueron los motivos que lo llevaron a desarrollar tal vocación *“igual era por prestigio... o por los médicos que se podían relacionar con la familia. A lo mejor ver actuar a algún médico que venía a casa, porque antes los médicos de cabecera y demás solían venir a casa. Esa idea se fue reforzando a lo largo del tiempo...supongo”* (CS-UDC.4.1, p.9). Nuestro entrevistado comenzó sus estudios universitarios en la Facultad de Medicina de Santiago de Compostela a los 17 años.

Los años transcurren con normalidad y Cristian va cursando las diferentes asignaturas con éxito. Destaca como más importantes y funcionales las asignaturas de Anatomía y Fisiología *“Yo creo que, de todas, las más fundamentales han sido anatomía y fisiología. De todas porque todo se basa en eso, en conocer el cuerpo humano y su funcionamiento.”* (CS-UDC.4.1, p.11). Durante estos años universitarios, nuestro entrevistado dedicaba la mayor parte de su tiempo libre al deporte y cuestiones relacionadas: *“Yo fundé el club de deporte de medicina (risas) y entonces practicaba bastante deporte, de hecho, jugaba al baloncesto profesionalmente en el equipo del Peleteiro; Entonces mi ocio era un poco basado en el deporte y en este tipo de actividades”*. (CS-UDC.4.1, p.11).

Al acabar la carrera el objetivo más inmediato para Cristian era trabajar *“A ver yo cuando acabé la carrera lo primero que quería era empezar a trabajar y tener dinero”* (CS-UDC.4.1, p.13), pero nunca se desligó del mundo académico.

### El influjo de las relaciones

Cristian formaba parte de una familia numerosa. Eran 13 hermanos, el mayor tiene siete años más que Cristian, y Cristian siete años más que el más pequeño. Nuestro informante reconoce la influencia que ha ejercido su familia, y más incisivamente su padre, en su vida desde los primeros años, empezando por la decisión de incorporarlo a tan temprana edad a la escuela, algo que era poco usual en la época. Cristian explica que su padre había tenido acceso a una carrera universitaria, y que quizás esa hubiese sido la causa de cederle tanto valor a la educación de sus hijos *“En los años 60 el acceso a la Universidad era todavía un poco elitista. Pero mi padre no solo entendía que la educación era algo fundamental, si no que él sabía que dinero de herencia no nos iba a poder dejar por todos los que éramos, y todo lo que consumíamos y comíamos, (risas)”* (CS-UDC.4.1, p.5).

Refiriéndonos a algún aprendizaje importante de la niñez determinado por la influencia familiar, que haya marcado con posterioridad el desarrollo personal y profesional de nuestro informante, Cristian destaca lo siguiente: *“Yo creo que nosotros lógicamente siendo muchos hermanos, mi padre era abogado, y siendo la época que era, pues no éramos personas con una disponibilidad económica importante. A lo mejor el desarrollarse en ese medio pues te va inculcando, si tienes espíritu de conseguir cosas, pues tengo que esforzarme y llegar muy arriba. Entonces yo creo que me marcó más la familia que los estudios en esa fase precoz de los 10 años”* (CS-UDC.4.1, p.5). Por otro lado, sus valores relacionados con la defensa del Sistema Educativo Público, también son derivados de su influencia paterna *“quizás porque era la teoría de mi padre, durante toda mi etapa de formación estuve en el sistema público. Yo creo que quizás porque estudié en el sistema público soy un gran defensor del sistema público. Entonces, yo quizás lo que he aprendido en ese ciclo vital es la importancia que hay que darle al sistema público y no establecer la diferencia entre clases”* (CS-UDC.4.1, p.2).

Uno de los hitos más importantes en la vida de Cristian fue su traslado a Santiago a la edad de 15 años. Como decíamos anteriormente, esta decisión fue tomada por su padre por un motivo muy concreto y que marcó decisivamente la vida de nuestro informante y su familia: *“Fíjate, toda la vida en Lugo y de repente, yo a mis 15 años que correspondían a los 55 de él, se va de Lugo a Santiago para que todos podamos estudiar. Y de los 12 hermanos que quedamos, 9 acabaron la carrera universitaria. Entonces, bueno, yo creo que ese paso que dio mi padre fue lo que facilitó que todos pudiéramos ir a la Universidad. Si no lo hubiera hecho, posiblemente no hubiera podido mantener a 12 estudiando en otro sitio”* (CS-UDC.4.1, p.3).

Siguiendo con la etapa de la adolescencia, Cristian afirma que también hubo una influencia directa y fundamental por parte de sus hermanos *“La educación dentro de un entorno tan grande viene casi más determinada por la influencia de los hermanos mayores que por la influencia directa de los padres. Evidentemente la influencia de los hermanos mayores fueron los padres, pero a medida que se va creciendo pues son los hermanos mayores los que van transmitiendo la información al resto de los hijos. Nosotros éramos hermanos muy unidos y entonces, yo creo que ha habido una influencia muy grande entre nosotros”* (CS-UDC.4.1, p.2). Esta influencia prosiguió en etapas posteriores, como la universitaria y, sobre todo, en todo lo tocante al deporte *“Todos tienen una considerable altura, yo soy el más bajo de los hermanos, entonces pues bueno hemos jugado al baloncesto todos, entonces no estábamos unidos solo a nivel familiar sino que hacíamos deporte juntos”* (CS-UDC.4.1, p.2); y al tiempo compartíamos el ocio *“hubo una época en la vida en la que salíamos juntos, compartiendo el ambiente universitario y de amigos. Estaban las pandillas de uno y de otro, pero al final nos conocíamos todos”* (CS-UDC.4.1, p.13).

### **Evolución y configuración del Yo:**

A continuación, presentamos cómo algunas características y particularidades de Cristian han ido cambiando y conformándose a lo largo de su trayectoria vital.

Cristian se define como un buen estudiante desde edades muy tempranas *“yo era buen estudiante”* (CS-UDC.4.1, p.7). Disfrutaba de ir al colegio y, entre otros objetivos académicos, nuestro informante buscaba destacar y ser considerado el mejor alumno: *“Y cuando empecé a estudiar quería ser el mejor, quería sacar las mejores notas, quería llegar aquí”* (CS-UDC.4.1, p.4). Y tenía interiorizada la cultura del sacrificio y esfuerzo como medio para conseguir los retos que se proponía *“tienes espíritu de conseguir cosas, pues tengo que esforzarme y llegar muy arriba”* (CS-UDC.4.1, p.4).

Además, también se define como una persona deportista y saludable desde su niñez y, según nos cuenta, eso no ha cambiado con el paso de los años: *“yo siempre fui muy deportista y lo sigo siendo; yo siempre tuve claro que quería llevar una vida sana y que quería además ser médico e intentar hacer algo”* (CS-UDC.4.1, p.4).

Por otro lado, nuestro informante destaca que la idea de ser médico, la tuvo clara desde los 10 años, pese a que la tendencia familiar era la carrera de abogacía *“Lo tenía claro. Lo curioso es que mi familia era más de abogados que de médicos, pero yo lo tenía claro”* (CS-

UDC.4.1.3). Esta determinación tan temprana nos hace suponer que es una persona firme en sus decisiones y tenaz en cuanto a la consecución de objetivos “*Yo siempre pensé en ser médico y por eso no se me pasó por la cabeza nunca hacer otra cosa*” (CS-UDC.4.1, p.9).

Hoy por hoy, Cristian se define como una persona que profesa orgullo y gusto por su profesión “*A mí ser médico me ha ayudado mucho. Y es una de las cosas que con más honra (honor) llevo*” (CS-UDC.4.1, p.9), “*Bueno a mí me gusta mucho dar clase. Siempre me gustó mucho*” (CS-UDC.4.2, p.3).

### **Del pasado al presente: el tránsito por los escenarios profesionales como ruta de aprendizaje**

En este apartado presentamos información relativa a la trayectoria profesional del entrevistado. Estos datos nos ayudarán a comprender mejor cómo Cristian accedió al ámbito docente universitario y su desarrollo profesional posterior.

#### **Primeros pasos**

En el año 1980, después de acabar la carrera, Cristian abrió su propia consulta en Milladoiro, en la que estuvo trabajando cerca de 13 años. Y además se inscribió en las listas del Sergas (Sistema público de Salud Gallego). Sin embargo, nuestro entrevistado no se desligó del mundo académico. Paralelamente a la actividad asistencial en su consulta, empezó a trabajar en la Facultad de Enfermería en Santiago, impartiendo cursos de formación. Y, además, daba cursos de formación en el *INEM* como experto sanitario. Fue en ese momento cuando nuestro entrevistado descubrió su gusto por la docencia universitaria “*Empezamos a hacer cursos de formación, y entonces yo vi que lo de la docencia me gustaba mucho*” (CS-UDC.4.1, p.14). Los años transcurrieron entre la Universidad, actividad asistencial en el Sergas y también en la consulta médica (que posteriormente fue trasladada a Santiago).

Nuestro entrevistado puntualiza que uno de los factores más influyentes en su dedicación a la docencia y el mundo académico, fue J.M.M, un profesor de la Universidad de Santiago, que lo llevó de la mano hacia el campo de la Gerontología y Geriatría: “*esta persona (J.M.M.,) fue un poco la que me enfocó hacia esa línea. Después ya trabajábamos de igual a igual. Y, luego, quizás en su momento cuando yo estaba en Ferrol, él también me apoyó para que yo ganara esa plaza en Ferrol*” (CS-UDC.4.1, p.16).

En el año 1992 nuestro entrevistado promocionó y consiguió la plaza de profesor titular interino en Ferrol para impartir Enfermería Geriátrica (CS-UDC.4.1, p.15). Esa idea fue apoyada, como decíamos previamente, por el profesor y colega de Cristian de la Universidad de Santiago “*Entonces fue ese profesor el que me dijo que salió esa plaza, y me dijo “¿por qué no te presentas?”*” (CS-UDC.4.1, p.15). Fue en ese momento cuando nuestro entrevistado decide dedicarse por entero al mundo académico “*Pero cuando yo saqué la plaza en el 92 ya sabía que mi carrera iba a ser docente.*” (CS-UDC.4.1, p.15). Y entonces daría comienzo a su Tesis Doctoral “*Entonces es en ese momento, cuando yo digo <tengo que hacer la Tesis>. La plaza la saqué en el 92 y la tesis la leí en el 96*”. Durante esos años en la Universidad de Santiago, Cristian formó parte del equipo que puso en marcha el Máster de Gerontología y se fue introduciendo en ese campo para, finalmente, descubrir que quería dedicarse a ese ámbito de conocimiento exclusivamente “*Desde la época que estaba en Santiago en la Facultad de Enfermería pusimos en marcha un Máster en Gerontología y trajimos gente de toda España. Fue el primer Máster de Gerontología que hubo, incluso de los primeros en España. Todo eso también me fue enseñando gerontología y geriatría, y vi que era algo que me gustaba. Y así acabé*” (CS-UDC.4.1, p.15).

En el año 1999 volvió a promocionar y consiguió la Cátedra de Escuela Universitaria. Fue en ese momento cuando le propusieron poner en marcha un proyecto llamado “La Milagrosa” y asumir su dirección. Esto supuso la toma de conciencia por parte de Cristian de la posibilidad de trasladarse a la ciudad de A Coruña para seguir desarrollando su carrera académica allí: (CS-UDC.4.1, p.14) “*Entonces yo ya vi que en Coruña me iba a desarrollar muchísimo, y en el 2000 le dije a la familia, mujer e hijo, nos vamos a vivir allí*” (CS-UDC.4.1, p.14).

### **El camino hasta la actualidad**

Si nos remontamos a los comienzos de Cristian dentro de la docencia, nuestro entrevistado describe que su mayor preocupación era no transmitir adecuándose al alumnado, ya que la titulación en la que impartía docencia era Enfermería y Cristian era licenciado en Medicina, por lo que su experiencia como alumno podría no serle de gran ayuda. En sus propias palabras: “*Siendo médico y dando en una titulación donde la enfermería es lo primordial. Entonces, en ese sentido, tuve que trabajar mucho para ser capaz de transmitirles a los alumnos lo que quería que supieran dentro de la enfermería geriátrica*” (CS-UDC.4.2, p.2). Sin embargo, Cristian contaba con la ventaja de que no era la primera vez que impartía clase, su experiencia en el INEM precedía sus primeros pasos en la Universidad “*Hombre pues yo creo que me*

*ayudó mucho el partir ya de lo que te comentaba, haber sido experto docente del INEM” (CS-UDC.4.2, p.3). Por lo tanto, contaba con cierto grado de confianza y destreza “Bueno a mí me gusta mucho dar clase. Siempre me gustó mucho. Yo creo que en líneas generales transmitía bien la información, y además yo me sentía muy cómodo y confortable” (CS-UDC.4.2, p.3). Aun así, lo describe como una tarea complicada al principio, por toda la carga de trabajo que conllevaba “Entonces, bueno, entiendo que fue un trabajo duro, pero salí adelante” (CS-UDC.4.2, p.2).*

Cristian relata que hay varios factores que le han ayudado, en gran medida, a ir forjándose y configurándose como profesor. Estos factores han sido: el *feedback* de su alumnado “Bueno pues yo creo que hay que tener siempre en cuenta las caras. Y m-m-m-m-m las aportaciones que puedan hacer los alumnos” (CS-UDC.4.2, p.3). El contacto con otros profesores expertos en su área, a través de la Sociedad de Enfermería Geriátrica y Gerontológica “Ese día a día con los profesores de la misma materia pues lógicamente, también me ayudó a pillar ese perfil de enfermería, dentro de la geriatría” (CS-UDC.4.2, p.3). Su actividad asistencial “Otro factor que es fundamental, que es la asistencia. Que el profesional para dar esa docencia conozca al enfermo, conozca al paciente Que haya tenido la experiencia de haberlo conocido para que eso pueda trasmitirlo a los alumnos” (CS-UDC.4.2, p.4). Y la investigación “hay una parte muy importante que yo siempre tuve muy presente. Que es que la docencia sin investigación no es docencia. No es lo mismo hablar de cosas que uno está leyendo que de cosas que uno está investigando. Sobre todo, en el campo de Ciencias de la Salud. Entonces yo creo que docencia e investigación deben ir unidas” (CS-UDC.4.2, p.4).

Cristian se define como un apasionado de su trabajo “Bueno a mí me gusta mucho dar clase. Siempre me gustó mucho” (CS-UDC.4.2, p.3); y como un profesional esforzado y dedicado “a mí me gusta trabajar” (CS-UDC.4.2, p.4); “yo soy una persona que-e-e-e-e mmmm me sumerjo mucho en todo aquello que tengo que hacer, o sea, yo nunca tuve problema para dedicar horas y horas a trabajar” (CS-UDC.4.2, p.2). Además, le otorga mucha importancia a la formación continua, a su desarrollo docente y al aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de desempeñar bien su labor profesional “Eso es un aprendizaje a lo largo de la vida” (CS-UDC.4.1, p.17); “Me parece muy importante seguir formándome. Si la medida es de 1 a 10, siendo 10 lo máximo, y entonces diría 10 (risas)” (CS-UDC.4.3, p.1).

Una cuestión que está íntimamente ligada con la anterior es que Cristian disfruta del trato directo con sus alumnos y cree en la importancia de su labor docente, en palabras de la

informante: *“Siendo profesor, yo asumo que mi alumno es la parte más importante de mi actividad”*; *“los alumnos es la parte fundamental del trabajo; a mí me encanta que vengan, que me pregunten y que yo les pueda ayudar”* (CS-UDC.4.1, p.17).

### **Del presente al futuro: Los diferentes horizontes del proceso de aprendizaje**

A continuación, nos disponemos a hacer una aproximación a los procesos de desarrollo personal y profesional de Cristian, en la actualidad. Así, conoceremos cuales son sus metas, estrategias y recursos para mejorar como docente.

#### **Perspectivas de futuro**

En cuanto a las motivaciones profesionales o las perspectivas de futuro, Cristian destaca la llegada de su plaza a la cátedra como su mayor aspiración dentro de la carrera académica: *“esa cátedra de medicina que espero que sea el año que viene. Y con eso ya colmaría todas mis aspiraciones dentro de la docencia”* (CS-UDC.4.2, p.10).

Por otro lado, nuestro informante determina que sus retos formativos, hoy por hoy, giran en torno al aprendizaje de otros idiomas *“Posiblemente me gustaría formarme en idiomas... Yo creo que lo de los idiomas quizás es algo que hay que verlo desde etapas más jóvenes, pero yo creo que una de las cosas apasionantes de este mundo es conocer idiomas”* (CS-UDC.4.2, p.10).

Podemos deducir, por tanto, que Cristian es una persona con un alto nivel de autoexigencia *“Para estar bien tengo que estar al nivel que yo me exijo, y este nivel exige de una formación constante. Yo no sería capaz de hablar de algo de lo que no supiera”* (CS-UDC.4.3, p.2). Y la motivación que lo lleva a seguir formándose día a día es claramente de carácter intrínseco *“yo soy una persona que me gusta conocer las cosas. Y el problema es que cuanto más sabes, más necesitas saber, porque más dudas se van generando”* (CS-UDC.4.3, p.2).

#### **Aprender de (y) con los demás**

Como enunciábamos anteriormente, Cristian describió como factores fundamentales en la conformación de su estilo docente: el *feedback* de los alumnos *“Pero en este sentido, yo creo que el feedback lo he recibido y si en una clase los alumnos se me dormían o no participaban o tal, yo decía “pues aquí hay algo...malo”, o son ellos o soy yo. Y si son muchos pues tendré que pensar que soy yo. Y bueno, eso te permite cambiar el tono, cambiar las presentaciones,*



*cambiar la forma de dar la clase. En este sentido, yo creo que el que más me ha enseñado ha sido el alumno” (CS-UDC.4.2, p.4). El contacto con otros profesionales del área, bien en congresos, redes profesionales, sociedades científicas, es decir, en diferentes contextos no formales “No sé, también hay que estar en contacto con otros profesionales que permite también el intercambio de ideas” (CS-UDC.4.3, p.1). Y también, su actividad asistencial, porque aprende de la experiencia generada por la interacción con sus pacientes “Participamos de la asistencia a través del complejo La Milagrosa, con lo cual estamos en constante contacto con los pacientes, y eso nos está dando un feedback importantísimo, para poder transmitir esa información a los alumnos.” (CS-UDC.4.2, p.4).*

Nuestro informante también afirma que la actualización de sus colegas dentro del grupo de investigación que coordina influye en gran medida en su propia actualización. Y lo hace del siguiente modo: *“Con el contacto con los demás vas aprendiendo muchas cosas, que a lo mejor en tu línea de formación básica no la aprenderías. Por ejemplo, yo soy médico de formación, pero sé que sé algo de psicología o algo de terapia porque mi equipo es interdisciplinar y estoy, constantemente bebiendo de lo que me van transmitiendo” (CS-UDC.4.3, p.4).*

Por otro lado, y en un sentido más negativo, Cristian también ha aprendido de otros docentes y desde su perspectiva de alumno, el tipo de profesor en el que no quería convertirse *“quizás porque haya sido alumno, y porque muchos profesores no me trataron como debieran tratarme, ... Entonces yo dije, “JAMÁS voy a ser como estos profesores” (CS-UDC.4.1, p.17).*

### **Aprender en solitario**

Cristian entiende como un agente esencial en la promoción de su aprendizaje hoy en día, la autoformación y el trabajo autónomo, y especifica lo siguiente: *“yo dentro de lo que soy yo y mis circunstancias, la autoformación posiblemente, sea el 80% de mi formación actual. Yo creo que en principio esa formación-autoformación, en principio es menor, y a medida que uno va cumpliendo años y ganando experiencia quizás, esa parte de autoformación vaya siendo más elevada y se tenga menos tiempo para hacer otra formación más reglada” (CS-UDC.4.3, p.6). También establece como uno de los mecanismos habituales de formación en su día a día, la lectura de artículos científicos, de ensayos de alumnos, etc. “yo en el día a día, en principio, pues ya me toca revisar muchas cosas, cada vez que enciendo el ordenador me vienen 5 artículos para revisar. Normalmente no hago los 5, selecciono aquellos que me*

*puedan interesar. Me llegan también los alumnos a los que le dirijo tesis, y me exponen unos contenidos que lógicamente tengo que revisar”* (CS-UDC.4.3, p.6).

La investigación es una clara acción de autoformación y actualización, y nuestro informante así lo hace explícito *“Hay una parte muy importante que yo siempre tuve muy presente, que es que la docencia sin investigación no es docencia. No es lo mismo hablar de cosas que uno está leyendo que de cosas que uno está investigando. Sobre todo, en el campo de Ciencias de la Salud”* (CS-UDC.4.2, p.4). En su caso, Cristian puede trasladar lo que investiga a las aulas, porque las líneas de investigación, en torno a las que trabajan él y su equipo, están íntimamente ligadas con las materias que imparte *“la formación, aunque no quisiera, ya me viene... un poco por la faceta de investigación. Nosotros somos un grupo muy potente en investigación, eso significa que yo cada día tengo que leer muchísimo acerca de lo que estamos haciendo. Y lo que estamos haciendo tiene una relación muy importante con la docencia. Mi docencia es toda en relación al envejecimiento y las patologías asociadas al envejecimiento, y nuestros proyectos de investigación también se relacionan con eso.”* (CS-UDC.4.3, p.1).

### **Recursos para aprender: de lo presencial a lo virtual.**

Como ya citamos en innumerables ocasiones, la incursión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en la sociedad y en la realidad educativa ha generado cambios en los procesos de aprendizaje y actualización del profesorado. Cristian las entiende como un elemento positivo y lo hace patente con sus palabras *“Con las nuevas tecnologías tienes acceso a todo. El tema es que sepas seleccionar bien lo que puede ser más interesante. Pero yo creo que es un elemento importantísimo. Y ha cambiado mucho. Hoy un artículo científico puedo escribirlo sin levantarme del despacho. Toda la información que tengo en el ordenador...eso era impensable antes”* (CS-UDC.4.3, p.7).

Sin embargo, dentro de las modalidades de formación, nuestro entrevistado prefiere la presencial antes que la virtual, aunque también ha cursado formación online: *“Pues a mí me gusta más la modalidad presencial, porque creo que el cara a cara y las dudas se resuelven más en el cara a cara. También quizás porque me concentro más. La vía online la puedo utilizar también, en alguna ocasión he cursado formación online, más dirigidos a casos clínicos. Pero yo me decanto más por la vía presencial”* (CS-UDC.4.3, p.4).

Con respecto al nivel de usuario en el uso de las TIC, Cristian se define como un usuario con un nivel medio-alto *“si tuviera que evaluarme- sé que todo eso avanza demasiado rápido,*

*pero me pondría un 7'5 sobre 10” (CS-UDC.4.3, p.7). Nuestro informante cuenta con algunos cursos de formación formal en cuestión de TIC, además de toda la formación autodidacta que ha desarrollado a lo largo de los años “independientemente de todos los manuales y plataformas que he utilizado, a lo largo del tiempo hice varios cursos a través de la plataforma Moodle” (CS-UDC.4.3, p.7).*

Igualmente, nuestro entrevistado entiende las TIC como un elemento muy positivo en el desarrollo de su docencia, y determina que los beneficios que le aportan como docente son numerosos *“Bueno, pues muchos, son innegables, me han permitido modificar el sistema docente. Antes de las TIC era llegar a clase y soltarles el “rollo”. Yo creo que a mí me han aportado mucho porque me permiten dar la clase de otra manera, y, desde luego, al alumno le han aportado mucho más” (CS-UDC.4.3, p.8).*

En referencia a las redes sociales, Cristian afirma haber tenido perfil profesional en alguna de ellas con anterioridad porque era una forma muy rápida de difundir la información, pero a día de hoy ya no es usuario porque su manejo y mantenimiento requería demasiado tiempo *“Se puede decir que tuve perfil en alguna pero que ahora mismo estoy retirado de Facebook o de LinkedIn o de cualquiera de estas. Básicamente por la lata que dan, tienes que estar cada dos por tres metiendo veinte mil mails, y yo ya recibo muchos mails por el trabajo, pues al final era demasiado” (CS-UDC.4.3, p.7). No tiene una opinión ni positiva ni negativa sobre la utilización a nivel profesional de las redes sociales, pero señala que es necesario ser cautelosos con su uso “Yo entiendo que es una forma de difundir la información muy rápida pero también pueden tener problemas cuando no se utilizan- no voy a decir, así con un contenido que no es muy científico porque es demasiado ambicioso, pero voy a decir con un objetivo más normal o más formal” (CS-UDC.4.3, p.7).*

### **Oportunidades de aprendizaje**

Los docentes cuentan con diversidad de contextos y ocasiones para desarrollarse y formarse. Las acciones y actividades que llevan a cabo generan aprendizajes diferenciales a los que debemos prestar atención. En este sentido, Cristian expresa que una de las actividades de formación más significativas en su día a día es la lectura de diversos documentos *“yo en el día a día, aunque no quiera en principio, pues ya me toca revisar muchas cosas, cada vez que enciendo el ordenador me vienen 5 artículos para revisar. Normalmente no hago los 5, selecciono aquellos que me puedan interesar. Me llegan también los alumnos a los que le dirijo*

*tesis, y me exponen unos contenidos que lógicamente tengo que revisar” (CS-UDC.4.3, p.6). Nuestro entrevistado pone de manifiesto que hay algunas experiencias formativas que a veces llegan sin él haberlo planeado, pero que igualmente se convierten en oportunidades de aprendizaje “Es decir, que hay una formación que yo elijo que tiene que ver, a lo mejor, con las clases que tengo que dar, y otra que me llega a través de todas las redes en las que estoy inmerso. Que no me queda más remedio que formarme en esos temas” (CS-UDC.4.3, p.6).*

En cuanto a los contextos informales, Cristian describe que las charlas con su equipo de trabajo constituyen una de las actividades de aprendizaje que más positivamente valora “*Por toda la capacidad de nuestro grupo estamos constantemente haciendo reuniones” (CS-UDC.4.3, p.3), “verdaderamente cuando los compañeros vienen con otras ideas y otras novedades, de alguna manera, van suscitando en ti interés. Con el contacto con los demás vas aprendiendo muchas cosas, que a lo mejor en tu línea de formación básica no las aprenderías. Por ejemplo, yo soy médico de formación, pero sé que sé algo de psicología o algo de terapia porque mi equipo es interdisciplinar y estoy constantemente bebiendo de lo que me van transmitiendo” (CS-UDC.4.3, p.4). Y esto sucede no solo con sus colegas más próximos, sino también con colegas de otras facultades, Universidades u otros profesionales “Entonces bueno, yo creo que todas esas cosas pues son muy positivas, uno siempre tiene que observar lo que hacen otras personas en su propio nicho. Yo desde este punto de vista, el intercambio de información con colegas, con otros profesionales, con otras universidades, lo veo muy positivo” (CS-UDC.4.3, p.3).*

En referencia a las ofertas de formación no formal, nuestro informante participa en actividades como la asistencia a congresos, seminarios, o reuniones en el seno de las sociedades científicas en las que está inmerso “*básicamente en lo que participo ahora es en congresos, pero comúnmente de sociedades científicas. Yo pertenezco a varias sociedades científicas, entonces suelo ir a los congresos que organizan ellos” (CS-UDC.4.3, p.2).*

En cuanto a las actividades de formación formales, Cristian nos relata que su participación en esta tipología de formación ha menguado con el paso de los años, porque sus responsabilidades y quehaceres diarios también se han incrementado “*a mí me es difícil decir <me voy tres días a hacer un curso>, porque no puedo dentro de mis actividades diarias” (CS-UDC.4.3, p.2), “últimamente por sobresaturación me es más difícil compaginar lo que hago con las tareas de formación” (CS-UDC.4.3, p.6). Pero a lo largo de su carrera cursó tres másteres y varios cursos del CUFIE “Uno con los años va teniendo mucho currículum. Entonces*

*pude ir a 10... cursos-s-s-s-s. Porque he hecho otros cursos que no eran del CUFIE. En mi formación tengo tres másteres, entonces eso también es formación.”* (CS-UDC.4.3, p.2). Podemos inferir, por tanto, que hoy en día valora en menor medida la formación formal, que la informal o la no formal.

En línea con lo anterior, Cristian se define como una persona observadora que aprovecha las oportunidades de aprendizaje que le pueden brindar los diversos entornos de su vida para mejorar su desempeño como docente *“yo soy una persona muy observadora, entonces, yo creo que todas estas cosas enriquecen. Quizás, a lo mejor también, por falta de memoria, uno va perdiendo esa formación cultural, todas esas cosas, esas partes, esos museos que vas conociendo por el mundo. O esas conversaciones tan amenas que vas teniendo con los amigos o con la familia”* (CS-UDC.4.3, p.10).

Finalmente, Cristian finaliza la entrevista con una reflexión personal describiendo un aspecto imprescindible para convertirse en un buen docente, y que resulta de importancia plasmarlo aquí. Con contundencia expone lo siguiente: *“para aprender a ser un buen docente hay que aprender a ser una buena persona. Yo creo que eso es lo fundamental”* (CS-UDC.4.3, p.10).

### 5.2.5 INFORME DE IRENE

#### Introducción

Irene es profesora del área de Terapia Ocupacional, en la Facultad de Ciencias de la Salud de A Coruña. Actualmente su figura contractual es Colaboradora Permanente y a lo largo de su trayectoria profesional ha desarrollado, entre otras responsabilidades, la gestión de la secretaría y el vicedecanato de la Facultad de Enfermería y Podología de Ferrol. Y también estuvo en el equipo que impulsó la creación del área operativa de Terapia Ocupacional. Además, a lo largo de su trayectoria profesional también realizó trabajos asistenciales en el sector sanitario. Irene lleva 18 años dando clase en la Universidad y, hoy en día, imparte docencia en el Grado de Terapia Ocupacional, en el Máster de Investigación Sanitaria y en el Máster de Sociología de Políticas Sociales.

### **Una mirada al pasado: el aprendizaje derivado de la motivación y los hábitos personales, familiares, sociales y académicos de las personas**

A continuación, nos proponemos realizar un recorrido por la historia de vida de Irene. Este ejercicio posibilita la comprensión y explicación de algunos elementos que configuran su realidad actual.

#### **Hitos en la vida del individuo**

Irene nace hace 48 años en la ciudad de Sao Paulo, en Brasil, en el seno de una familia humilde, de padres emigrantes gallegos. Irene comenzó su escolarización de una forma un tanto particular. Cuanto tenía 5 años, comenzó a asistir a un centro público escolar que había en el barrio donde vivía (CS-UDC.5.1). Irene describe que esa fue una etapa maravillosa, y que la marcó muy positivamente, sobre todo porque paralelamente a su estancia en la escuela pública, Irene experimentaba y aprendía en el contexto de su barrio, lo que para ella ha sido su verdadera escuela. En sus propias palabras: *“Pero vamos, lo que sí me marcó muchísimo de ese periodo de mi infancia es que yo vivía en una calle pequeña. Para mí fue mi verdadera escuela esa. Era como unos 120 metros, era un callejón entre dos calles principales, con muy poquito tráfico. En esta calle éramos como unos 20 o 30 niños de edades distintas. Y teníamos una organización, como una cooperativa infantil. Pues porque en aquel momento las madres eran las encargadas de la casa y estaban al cuidado de los hijos, entonces las madres tenían cosas que hacer en sus casas. Y lo que hacían eran turnos de cuidado. Había toda una organización. Unos días estaban unas, otros días otras. Eso sí que era maravilloso”* (CS-UDC.5.1, p.1). La siguiente etapa escolar, correspondiente a 1º de Ed. Primaria, se desarrolló en el mismo centro y en el mismo contexto, pero a mitad de curso se mudó junto a su familia a otro barrio, para después cambiarse en 2º curso de colegio a otro que estaba más próximo al lugar de la nueva vivienda familiar. Nuestra informante describe esta transición como dura *“fue un momento que, además yo lo viví con mucho estrés, no fue un buen momento. De hecho, le di bastante trabajo a mi familia los primeros meses por la adaptación”* (CS-UDC.5.1, p.2). Este nuevo centro contaba con unas metodologías más rígidas. Sin embargo, lo que verdaderamente disgustó a Irene fue el cambio de domicilio y el hecho de abandonar el contexto de su antiguo barrio *“pero yo no estaba incómoda con ir al colegio, ni con los otros niños, estaba incómoda con el traslado de domicilio”* (CS-UDC.5.1, p.2).

Al año siguiente, surge la oportunidad de que Irene concurse a una beca para ingresar en un nuevo centro, el Colegio Miguel de Cervantes, de fundadores españoles. Finalmente obtiene la beca y el transcurso de los siguientes cursos académicos, de 3° a 8°, discurre en este nuevo centro *“Pero yo tuve la gran suerte de que ese colegio abrió allí, cuando yo iba a ir para 3° curso, y por ser hija de españoles yo tenía derecho a beca si pasaba las pruebas. Y así fue. Yo pasé las pruebas de ingreso. Mis padres creían que era una oportunidad de mejora, de formación. En Brasil la escuela pública tiene un nivel bastante bajo en educación... en contenidos y en contención y en soporte... a todos los niveles. Entonces, yo aprobé los exámenes, con una beca del 100%, porque si no, sería imposible que yo hubiera estudiado ahí con nuestros recursos económicos. Entonces yo empecé, y soy de la primera promoción de ese colegio”* (CS-UDC.5.1, p.2). Irene describe que las metodologías y la estructura de la escuela eran excelentes, y lo recuerda como algo realmente positivo *“Bueno ¿Por qué digo que tengo la gran suerte de haber estudiado ahí? Lo digo porque en este colegio, al principio, tenía unos profesores con unas propuestas educativas GENIALES. Para que te hagas una idea... las clases eran abiertas. Lo que dividía nuestra clase de las demás eran unas plantas. Era un sistema, vamos, genial”* (CS-UDC.5.1, p.3). La oferta del centro en cuanto a actividades extraescolares era extensa y, es durante esta etapa, cuando Irene descubre su gusto por el deporte y, en concreto, por el voleibol *“Sí. Yo siempre jugué al voleibol”* (CS-UDC.5.1, p.3).

Los tres cursos de Bachiller también discurren en el colegio Miguel de Cervantes. Irene describe esta nueva etapa escolar como un continuo de lo anterior, en todo lo relativo a las metodologías del centro. A continuación, Irene cursa por su cuenta (en una academia privada) el siguiente curso académico, previo a la Universidad, como era común en Brasil. Ese curso era una preparación para las pruebas de acceso a la Universidad *“Entonces, normalmente después de tercero de Bachiller, la gente suele hacer un año de “cursiño” que llamamos. Es como si fueras a una academia privada donde repasas. Vamos, con un nivel de exigencia impresionante, con pruebas tipo test, y estás todo un año preparandote para esos exámenes”* (CS-UDC.5.1, p.6). Irene se presenta a las pruebas de dos Universidades diferentes y para dos carreras diferentes: Psicología y Terapia Ocupacional. Finalmente, supera ambas pruebas, pero se decanta por cursar Terapia Ocupacional en la Universidad de Sao Paulo (CS-UDC.5.1). Nuestra informante expone, a continuación, las razones que llevaron a decantarse por esta opción: *“Y a mí la Terapia Ocupacional me juntaba esas dos inquietudes: la de la creatividad y expresión y tal, al igual que estar en contacto con personas, y construir juntos* (CS-UDC.5.1, p.7).

Irene describe la etapa universitaria como magnífica, tanto en cuestiones relacionadas con el profesorado, con los aprendizajes adquiridos, con los métodos de enseñanza, con los compañeros, etc. *“Bueno, mi clase, en Terapia Ocupacional, era un privilegio impresionante. Yo siempre hablo de ello con muchísimo orgullo”* (CS-UDC.5.1, p.8). *“Fue un gran privilegio este momento de la Universidad”* (CS-UDC.5.1, p.10). Después de acabar la carrera, nuestra entrevistada viaja a España y decide trasladarse a vivir a Galicia *“La cosa es que me vine un verano y me encantó. Y también conocí a un chico que es mi pareja hoy (risas) hace 25 años”* (CS-UDC.5.2, p.2).

### **El influjo de las relaciones.**

Irene reconoce la influencia que ha ejercido su familia, y más incisivamente su madre, en su vida desde los primeros años, inculcándole valores como la responsabilidad, la importancia del trabajo y la dedicación, y la autonomía *“Mi madre trabajaba en casa, a nuestro cuidado. Pero mi madre siempre fue una persona con unos valores maravillosos y ella decía: “aquí cada uno tiene un rol, cada uno tiene un trabajo y el vuestro es estudiar. Yo voy a daros un soporte hasta donde yo pueda. Pero, después es por vuestra cuenta”. Ella intentaba transmitir mucha responsabilidad de que cada uno asumiera el papel con lo que ello conlleva”* (CS-UDC.5.1, p.2).

Además, los padres de Irene tomaron una importante decisión que influyó determinadamente en su carrera académica, preocupándose porque accediese al Colegio Miguel de Cervantes, *“Mis padres creían que era una oportunidad de mejora, de formación”* (CS-UDC.5.1, p.3).

Irene alude a una cuestión importante relacionada con su gusto por las diferentes materias, y es que ella afirma que esa inclinación por unas u otras iba variando en el tiempo, debido fundamentalmente al profesor que las impartía *“recuerdo que también me gustaban mucho los contenidos en función de los docentes. Que hoy siempre lo pienso, y pienso para mí en la docencia y lo reflexiono en la educación de mis hijos”* (CS-UDC.5.1, p.3). En este sentido, recuerda a un profesor que fue un ejemplo para ella y con el que se sentía y se siente identificada hoy en día como docente *“Yo recuerdo a un profe, Arturo, un profe de matemáticas que era adorable y todo el mundo lo apreciaba, porque este profesor era muy como nosotros, clase media, de luchar, no venía allí con una supermarca ni muchísimo menos. Era un profesor que nos hacía reflexionar y pensar, que nos cuestionaba cosas y siempre me decía que yo era “la*



*abogada del diablo”, que para pedir para los demás no tenía freno, que tenía argumentos donde fuera. Y es verdad (risas)” (CS-UDC.5.1, p.3).*

Otra de las personas que influyó decisivamente en una de las elecciones más importantes de la vida de Irene, la elección de la carrera universitaria, fue su hermana: *“Mi hermana me lleva 10 años y siempre fue un referente en mi vida, una persona muy importante. Yo de hecho, conocí la Terapia Ocupacional a través de ella” (CS-UDC.5.1, p.10).* La hermana de nuestra entrevistada es psiquiatra y trabajaba en un hospital de Sao Paulo, por lo que pudo mostrarle dentro del propio contexto hospitalario cual era el trabajo que desempeñaba un terapeuta ocupacional *“Y ahí mi hermana me invitó a que viera la unidad. Y fui a ver y también había terapeutas ocupacionales, y preguntaba a la gente “mira y esto te gusta, qué te parece” (a la gente que estaba allí). Y fue muy importante” (CS-UDC.5.1, p.10).*

Después en la etapa universitaria, Irene reconoce que sus compañeras de carrera influyeron decisiva y positivamente en su forma de ver el mundo *“Éramos 25 mujeres, una profesión muy femenina, pero de arriba, de abajo y de los lados. Las profesoras todas mujeres también. Pero estas 25 mujeres teníamos una diversidad cultural que era un LUJAZO. Era una vivencia del colectivo, estaba muchísimo más presente. Estuvo siempre muy presente en mi vida, y yo creo que eso ha marcado toda la trayectoria posterior también” (CS-UDC.5.1, p.8).*

### **Evolución y configuración del Yo**

Irene se describe como una persona sociable, positiva e independiente desde edades tempranas *“En esta etapa iba a jugar con mis compañeros. Era como un momento de socialización” (CS-UDC.5.1, p.1).* Que disfrutaba de la compañía de otros y de ir a la escuela *“éramos como unos 20 o 30 niños de edades distintas. Y teníamos una organización, como una cooperativa infantil. Eso sí que era maravilloso” (CS-UDC.5.1, p.2).*

También se describe como una persona divergente *“Bueno, yo siempre fui así muy curiosa, entonces, recuerdo que me gustaban cosas distintas” (CS-UDC.5.1, p.4),* y con dotes de liderazgo *“me marcó durante toda la vida: yo fui elegida en alguno de los cursos como delegada de clase, yo era “la abogada del diablo”, que para pedir para los demás no tenía freno, que tenía argumentos donde fuera. Y es verdad (risas)” (CS-UDC.5.1, p.5).*

Con la transición hacia la adolescencia, determinadas características personales evolucionaron en nuestra informante. Se convierte en una muchacha audaz, proactiva y segura

de sí misma y de sus decisiones, y esto se hace patente con la siguiente anécdota “Entonces, recuerdo que una vez estuvimos en desacuerdo con un profesor, que nos marcó un examen y nos enteramos de que no había tiempo suficiente. Bueno, pues toda la clase nos fuimos (Risas). Ese día nos encontramos en la puerta del colegio y nos fuimos y le hicimos un boicot. Y eso estaba en 2º de Bachiller. Y nos fuimos a un parque que había allí cerca e hicimos un manifiesto, pasamos el día allí en el parque, rodeados de naturaleza e hicimos un manifiesto de porqué considerábamos que no debíamos ser partícipes de esa decisión. Y no fuimos, asumiendo la posibilidad de tener un cero. Eso les chocó inmensamente. Pero quiero decirte, que en ese sentido éramos una generación, un grupo muy privilegiado, de madurez, de discusión, de diálogo” (CS-UDC.5.1, p.5).

Esta cierta tendencia a la rebelión, cuando la causa le parecía injusta, continuó en la etapa universitaria. A continuación, Irene describe una situación que ilustra muy bien esta cuestión “Yo recuerdo haber tenido clases durante todo un verano por haber hecho huelga. Bueno, yo y mi clase entera. Huelga para que nuestros profesores tuvieran un sueldo digno” (CS-UDC.5.1, p.7). En esta línea, nuestra informante explica que seguramente la causa de estas características que definen su personalidad, pueden venir determinadas por el contexto sociocultural en el que creció “Brasil acababa de terminar una dictadura unos años antes entonces, en la Universidad, la población, la ciudadanía... había todo un movimiento, que era lo que te decía antes, muy concienciado de lucha, de construcción, de transformación social, de discusión, de diálogo, de debate, nada era así porque sí” (CS-UDC.5.1, p.7).

Por otro lado, Irene no fue una alumna demasiado preocupada por su rendimiento académico, en general, aunque sí por aprender. Un ejemplo de ello lo encontramos en las palabras de nuestra informante “No te pienses que yo era una chapona eh, yo lataba a todas aquellas asignaturas en la Universidad que no me aportaban, normalmente las más médicas, las más de chapar y tal. Yo lataba a esas horas e iba al centro académico que era como la delegación de los estudiantes, hacíamos las reuniones, organizábamos las fiestas, los campeonatos de cartas, hacíamos mogollón de movidas con otras facultades, y sí, yo estaba metida en todos los fregados” (CS-UDC.5.1, p.7). También era buena gestionando su motivación, porque aquellas asignaturas que no le suscitaban gran interés, tenía que superarlas igualmente, entonces buscaba la forma de hacer de su estudio algo más atractivo “hacíamos grupos de trabajo. Siempre trabajábamos en grupo, preparábamos las materias. Y entonces, nosotros lo que hacíamos era que teníamos 10 temas, pues las cuatro compañeras que

*jugábamos a las cartas y estábamos en esos fregados, normalmente lo que hacíamos era conseguir diferentes apuntes más el material, y cada una se encargaba de la cuarta parte de los temas. Entonces, dos o tres noches antes de los exámenes (risas)- Sí, porque éramos muy búhos- quedábamos e íbamos contando los temas de cada una. Y aprendíamos así” (CS-UDC.5.1, p.10). Y en estas palabras también queda de manifiesto su personalidad colaborativa y su interés y disfrute por el trabajo en equipo.*

### **Del pasado al presente: el tránsito por los escenarios profesionales como ruta de aprendizaje**

A continuación, mostramos algunos datos referentes a la trayectoria profesional de Irene. Esta información nos permitirá comprender, en mayor medida, cómo Irene llegó a ser profesora universitaria y cómo se configuró como tal con el paso de los años.

#### **Primeros pasos**

Tal y como Irene nos relata, sus comienzos en España, al llegar de Brasil en el 1992, no fueron fáciles. Su objetivo primero era trabajar como terapeuta y para ello necesitaba homologar la titulación de terapeuta ocupacional según el sistema español. En su intento de constatar su título universitario en Terapia Ocupacional, se encontró con la difícil situación de que en España todavía no existía esa carrera universitaria. Fueron trámites burocráticos complejos y necesitó algún tiempo para que la homologación se hiciera efectiva. Mientras todo eso ocurría, Irene empezó a trabajar en una Asociación de Parálisis Cerebral (ASPACE) como terapeuta, pero con contrato de educadora: *“Entonces empecé a trabajar en ASPACE, como terapeuta ocupacional, pero con contrato de educadora, hasta que tuviese mi homologación definitiva. Como yo había cursado una licenciatura, y aquí no había el título equivalente en Terapia Ocupacional, no me podían dar el título. Yo empecé a trabajar en ASPACE Coruña- trabajé durante cuatro años” (CS-UDC.5.2, p.1). Después de unos años, se presentó a las listas que sacaba el Sergas para trabajar en el área de psiquiatría, y la contrataron. Trabajó allí unos cuantos años como terapeuta asistencial, con pacientes drogodependientes. Lo recuerda como una experiencia muy provechosa de la que aprendió mucho *“trabajaba con diferentes profesionales y fue una forma de reinventar. Fue una etapa bonita, muy bonita. Yo aprendí un montón de cosas...” (CS-UDC.5.2, p.1). Después trabajó en una unidad de atención temprana durante dos años, también en el CHUS. Paralelamente a esto, Irene empezó a formar parte de la Asociación Gallega de Terapeutas Ocupacionales y, además, desde las instituciones**

universitarias se pone en marcha la creación de la Escuela de Terapia Ocupacional. Concretamente, salen a concurso dos plazas de docentes a las que Irene se presenta y finalmente, gana una plaza. Este era un proyecto que le ilusionaba enormemente: en primer lugar, por su afán de cambiar la perspectiva docente dentro de la carrera de Terapia Ocupacional *“La Universidad y el equipo directivo de entonces había iniciado una formación en Terapia Ocupacional, al margen de los terapeutas ocupacionales, con el plan de estudios que le pareció bien, con un corte absolutamente biomédico, dependiendo totalmente del departamento de medicina, un horror”* (CS-UDC.5.4, min 21); y también por su afán proactivo de enfrentar un nuevo reto *“Eso a mí me gusta mucho, he de confesar que a mí esas historias de comenzar algo, proyectos... Me fascinan los retos. Y era un proyecto nuevo, que se podía construir libremente, sin adquirir ni heredar las barreras de otros”* (CS-UDC.5.4, min 35).

Por lo tanto, Irene empezó su carrera profesional académica en el año 2000, con un contrato a tiempo completo en la Escuela de Terapia Ocupacional. Pero empezó, según sus palabras, con un nivel alto de “precariedad laboral”. Sin tener acceso al POD durante años, sin ordenador u otros recursos, pero a pesar de ello intentó dar lo mejor de sí misma por convicción y por amor a la enseñanza *“A veces, aun sabiendo que estaba siendo de alguna forma oprimida, pero también sabía que lo que yo estaba ofertando era un momento de transformación con el alumnado, quizás el único momento dentro de la titulación de transformación y real contacto genuino con la terapia ocupacional. Entonces, me daba igual jugar el juego de <vale, yo doy las clases y tú firmas el acta>, que me pasó los primeros años”* (CS-UDC.5.4, min 27.35).

### **El camino hasta la actualidad**

Irene explica que uno de los factores que le ayudó en mayor medida a desempeñar su docencia los primeros años fue haber cursado el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) *“Mira a mí me ayudó mucho hacer el CAP. Porque es verdad que hay gente que tiene una capacidad enorme de contar y de contactar con los demás, y que le resulta fácil construir y demás, pero a otra gente menos. Yo creo que para ser docente de lo que sea no vale con ser gran conocedor de una materia en específico, sino que deberías conocer más elementos relacionados con la educación, con la didáctica, pero también con la parte filosófica de la educación. Porque hay que entender que sea lo que sea lo que estás haciendo, estás transmitiendo una determinada ideología de educación”* (CS-UDC.5.2, p.7). Este Curso de Aptitud Pedagógica le sirvió para lidiar con sus inseguridades pedagógicas y crear su propio perfil docente en línea con sus principios profesionales y vitales *“Hay que darse cuenta de que yo tenía muchas*

*inseguridades, porque claro hacía cosas un poco raras en Ciencias de la Salud, hacia cosas como muy diferentes (risas), pero no era ningún bicho raro en el mundo de la Educación, me dio mucha solidez y tranquilidad” (CS-UDC.5.2, p.7).*

A lo largo de los años, Irene puso en marcha varias acciones de empoderamiento del área de Terapia Ocupacional, partiendo de la creación específica de la misma *“Y eso es un rollo, porque cuando yo entré aquí todo lo específico de terapia ocupacional lo daban médicos. Para mí algo éticamente muy discutible. Pero el caso es que conseguimos hacer el área funcional. En el año 2012 conseguimos hacer el área funcional de Terapia Ocupacional, aprobada por el vicerrector y nosotros organizamos la parte específica. Lo que nos ha dado otra autonomía, de libertad y de reflexión colectiva. Fue un salto cualitativo inmenso. Fue una transformación del escenario de juego” (CS-UDC.5.2, p.3).*

Nuestra informante siempre ha tenido muy claros los principios profesionales y paradigmáticos que guiarían su práctica profesional *“mi trayectoria siempre tiene que ver con mi responsabilidad social, yo creo que la educación tiene mucho que ver con estar pendiente de lo que está ocurriendo en la realidad social y qué cambios y qué lecturas podemos hacer conjuntas para transformarnos en un mundo con más equidad” (CS-UDC.5.2, p.4).* Y muchas de las acciones profesionales de gestión que llevó a cabo desde la institución universitaria estaban dirigidas a cambiar la perspectiva docente y pedagógica en el grado de Terapia Ocupacional *“Rompimos con la lógica biomédica en la UDC en el grado de Terapia Ocupacional” (CS-UDC.5.2, p.3).* Irene relata que todos estos ideales parten de su formación Universitaria en Brasil, cuyos planteamientos distaban mucho de los que se presentaban en España *“Porque la Terapia Ocupacional tiene mucho que ver con el hacer. Aquí está mucho más vinculada a lo biomédico, y a la salud, desde esa perspectiva más reduccionista de la salud, no tan amplia. Pero en Brasil estaba mucho más vinculada al ámbito social, más psicosocial, más vinculada a la vida de las personas y a los contextos. Y ahí me formé” (CS-UDC.5.1, p.7).*

Irene describe que dentro de las tres direcciones profesionales que hay en el mundo académico (investigación, docencia y gestión), ella se ha dedicado en mayor medida a la docencia y a la gestión *“Yo siempre he dedicado muchísimas más horas a la docencia y a la gestión que a la investigación” (CS-UDC.5.1, p.6).* En relación a la investigación, Irene está en proceso de desarrollo de su Tesis Doctoral *“Yo lo que estoy intentando hacer ahora es que se reconozca el espacio de la Tesis como investigación. Porque mis compañeros van a sus*

*laboratorios, del ámbito que sea, a investigar. Pues las cosas que yo hago con la tesis también es investigación” (CS-UDC.5.1, p.6).*

Nuestra informante le confiere gran importancia al aprendizaje a lo largo de la vida y al desarrollo profesional *“Yo creo que hay que seguir formándose mientras se está vivo” (CS-UDC.5.3, p.1).* Irene expone que algunos de los elementos que le han ayudado a ir construyendo su perfil docente y desarrollarse profesionalmente a lo largo de los años, han sido: el feedback de los alumnos *“Lo que me daba temor era a ver si me iba a manejar con los estudiantes, y no fue difícil para mí. Yo tenía mucha inseguridad de cómo lo hacía, y poco a poco con el feedback de los estudiantes” (CS-UDC.5.2, p.7).* Pero también valora algún que otro curso de formación *“con algún cursillo de formación que fui buscando, porque de aquella no existía el CUFIE ni nada parecido” (CS-UDC.5.2, p.7);* y la interacción con otros colegas *“Con colegas también... “qué ¿Cómo haces eso?” Yo nunca tuve vergüenza en preguntar y asumir la ignorancia. Yo creo que eso es muy importante. Creo que la gente que va unos pasos delante de ti te puede dar ideas estupendas, y después haces tuyo ese conocimiento, lo cambias o lo modificas y ya está” (CS-UDC.5.2, p.7).*

### **Del presente al futuro: Los diferentes horizontes del proceso de aprendizaje**

En las siguientes líneas revisamos algunas cuestiones vinculadas al proceso de formación actual de nuestra entrevistada, Irene. Este ejercicio tiene por finalidad conocer cómo promueve su desarrollo personal y profesional, a través del establecimiento de metas, de la puesta en marcha de estrategias y de la elección de diferentes recursos y opciones.

#### **Perspectivas de futuro**

Como ya habíamos referido en el apartado anterior, Irene es una profesora que entiende la formación continua como un elemento indispensable dentro del marco de su profesión y de la vida en general *“Yo creo que el ser humano, no solo el profesor, sino el ser humano está vivo y el mero hecho de estar vivo hace que te hagas continuas preguntas que buscan respuesta. No tiene por qué ser una formación oficial. Estamos en continuo descubrimiento. Yo creo que hay que seguir formándose mientras se está vivo, y aun cuando te estás muriendo estás aprendiendo a morir” (CS-UDC.5.3, p.1).* Esto está íntimamente relacionado con los altos niveles de motivación que profesa nuestra entrevistada por su trabajo, por su gusto por aprender y desarrollarse profesionalmente, por enfrentar a nuevos retos, etc. *“Realmente lo que me*

*preocupa, es el quehacer en mi trabajo, intentar conseguir retos que me gustan y en los que creo, porque es así como yo trabajo. Y seguiré inventando cosas con unos o con otros”* (CS-UDC.5.2, p.9).

En relación a sus expectativas profesionales, Irene nos explica que dada la situación actual no tiene un gran afán por ascender en relación a su situación contractual *“Pues mira yo estoy enterada de que nunca voy a ser profesora titular, por la normativa absurda que hay ahora por la ANECA... Y yo tengo 48 años. Esa no es mi perspectiva en la vida, ni mi prioridad y yo ahora soy Colaboradora Permanente. Lo máximo que llegaré a ser, tal y como está montado ahora el juego, es a ser Contratada Doctora. Entonces, yo ahí en relación a la cuestión formal del contrato no tengo grandes preocupaciones.”* (CS-UDC.5.2, p.9). Para alcanzar el estadio que acaba de mencionar, es requisito imprescindible leer la Tesis Doctoral, en la que está ahora mismo trabajando. Irene considera la presentación y lectura de su Tesis Doctoral como un reto muy significativo para ella *per se*; en sus propias palabras *“Está el reto de la Tesis que va a ser un cañón, porque se basa en la problematización de los derechos humanos en el currículo. Creo que eso va a dar lugar a mucho. Y yo soy feliz así, después ya veremos lo que va surgiendo”* (CS-UDC.5.2, p.9). Por otro lado, una de sus grandes motivaciones profesionales, hoy en día, viene dada por su participación en un Proyecto Europeo de Ciudadanía y Terapia Ocupacional *“Ahora mismo estoy en un Proyecto Europeo de Ciudadanía y Terapia Ocupacional que me encanta, me da la posibilidad de construir cosas”* (CS-UDC.5.2, p.9).

Refiriéndonos ahora a las motivaciones formativas específicas, Irene describe que le gustaría saber más sobre el manejo de las TIC *“Pues en relación a las TIC, tengo algunos deseos de formación. A mí me encantaría saber hacer un vídeo, y no sé prepararlo, no sé montarlo. No sé cómo hacer. Tendría que invertir horas, lo puedo aprender. Y no tengo tiempo para ello, pero me encantaría”* (CS-UDC.5.3, p.6). Y, en un futuro, le gustaría cursar otra carrera *“a mí me gustaría estudiar Filosofía y también Antropología. Algún día con calma (risas). Pero no estudiar. Así como hice Psicología, un par de asignaturas por año y así como no quiere la cosa... para poder disfrutarlo”* (CS-UDC.5.3, p.6). Esto demuestra el afán de Irene por seguir formándose y evidencia ansias de conocimiento, una motivación de carácter realmente intrínseco.

### **Aprender de (y) con los demás**

Irene explica que, en sus inicios, sus alumnos constituyeron la mejor fuente de conocimiento para ir desarrollándose como docente *“Yo tenía mucha inseguridad de cómo lo hacía, y poco a poco con el feedback de los estudiantes”* (CS-UDC.5.2, p.8). Y que a día de hoy los siguen siendo *“¡Y los estudiantes! Los estudiantes son geniales, pero ¡vamos! Unas máquinas. Pues te cuento: yo a veces les pido tutoría (risas) hace unos años me enseñaron a utilizar- Bueno, hago un paréntesis- Yo a veces marco con ellos una tutoría para que me enseñen cosas, cuando veo a un grupo que presenta un trabajo con algo diferente, les digo, yo asumo completamente mi ignorancia, no tengo ningún problema... y de hecho, me estuvieron enseñando a utilizar el Prezi”* (CS-UDC.5.2, p.8).

En la actualidad, nuestra entrevistada también explica que una parte significativa de su actualización y desarrollo profesional se debe a la interacción con colegas de forma casual, asistemática e informal. Nuestra entrevistada lo describe de la forma siguiente: *“Con colegas también... “qué ¿Cómo haces eso?” Yo nunca tuve vergüenza en preguntar y asumir la ignorancia. Yo creo que eso es muy importante. Creo que la gente que va unos pasos delante de ti te puede dar ideas estupendas, y después haces tuyo ese conocimiento, lo cambias o lo modificas y ya está”* (CS-UDC.5.2, p.8). Es evidente que nuestra informante es una persona muy sociable y que siempre se ha inclinado por aprender de y con los demás *“Yo pregunto mucho, me gusta hablar con la gente e interactuar, todo eso lo hago siempre, siempre”* (CS-UDC.5.2, p.8). De hecho, pone de manifiesto que la interacción con los demás es una de las vías de formación más válida y provechosa *“Pero quiero decir que no se debe desprestigiar, o por lo menos yo no lo hago, la formación informal, porque la 1ª es la propia experiencia. Yo creo que la experiencia humana es lo mejor para contarte como es un fenómeno”* (CS-UDC.5.3, p.1).

### **Aprender en solitario**

Las relaciones e interacciones otros individuos generan muchos y variados aprendizajes, pero también se presume indispensable la creación de un escenario para el trabajo autónomo y la autoformación. En el caso de Irene, esta es una estrategia de aprendizaje que considera fundamental en su desarrollo profesional y así lo hace explícito *“yo creo que la autoformación es fundamental. Porque hoy en día tantas cosas están especificadas, tan dicotomizadas, divididas y fragmentadas que es necesario que tu busques. Tienes que tener diferentes miradas,*



*entonces, yo creo que la autoformación, siempre es necesaria. No solo te guías por lo que encuentras, sino que tus intereses también guiarán tu formación”* (CS-UDC.5.3, p.4).

Además, determina como uno de los mecanismos de autoformación habitual en su día a día la lectura y el visionado de vídeos *“pues probablemente empezamos por Google, o no. Realmente empiezas cuando detectas, entonces, en función de lo que detectes y donde, si tienes algo a tu alrededor inmediato pues... vas por ahí, a la vez que empiezas a buscar artículos, empiezas a ver lo que hay, ves algún vídeo, ...”* (CS-UDC.5.3, p.4).

### **Recursos para aprender: de lo presencial a lo virtual.**

Como ya se ha mencionado anteriormente, la Era Digital y los recursos TIC han cambiado absolutamente las formas de mantenerse actualizado. Sin embargo, Irene se describe como una persona reticente, en algunas ocasiones, al uso de la tecnología y recalca el hecho de que hay que utilizarlas con prudencia *“Creo que, si tú tienes un recurso a tu disposición, seguramente algo te podrá aportar. Estaría bien aprender a utilizarlo. Yo reconozco que a veces soy reticente. Si a veces veo que alguna cosa es muy compleja, pienso que no es para mí”* (CS-UDC.5.3, p.5). *“Las TIC están ahí a nuestra disposición y lo importante es saber usarlas para lo que conviene, y también saber evitarlas. Yo soy muy dispersa y me interesan muchas cosas, y a veces tengo que decir... “Shhh ¡Para!, hasta aquí”* (CS-UDC.5.2, p.7).

En cuanto a las modalidades de formación que suele utilizar nuestra informante, se inclina por la modalidad presencial o semipresencial, aunque opina que se debe estar abierto a las nuevas opciones que nos proporcionan las tecnologías *“Yo creo que hay que ser abierto y flexible a las nuevas configuraciones”* (CS-UDC.5.3, p.5). Irene aprovecha esas oportunidades que le proporcionan Internet y las Tecnologías en el desarrollo de su docencia, por ejemplo, invitando a colegas internacionales y expertos en determinados aspectos colaborar en alguna clase, mediante la conexión online en tiempo real *“utilizo muchas veces el Skype con charlas de otras personas, otras veces pongo vídeos de otros compañeros en Moodle, y cosas de este tipo”* (CS-UDC.5.3, p.6). En relación a esto, nuestra informante también relata que le gustaría seguir formándose en determinadas cuestiones relacionadas con las TIC *“Pues en relación a las TIC, tengo algunos deseos de formación. A mí me encantaría saber hacer un vídeo, y no sé prepararlo, no sé montarlo”* (CS-UDC.5.3, p.6).

En cuanto a las redes sociales, Irene se define como usuaria frecuente de redes como Facebook o Instagram, pero las utiliza en el ámbito personal, más que en el laboral *“Pues mira,*

*las redes sociales las utilizo como denuncia social (risas). No las utilizo en clase, pero en Facebook tengo personas añadidas de todas las esferas de mi vida”* (CS-UDC.5.3, p.5).

Inferimos que el uso que hace Irene de la tecnología es esencialmente instrumental. Hay algunos recursos que considera apropiados y útiles, pero no cree que el uso de la tecnología en la docencia o en su formación sea indispensable.

### **Oportunidades de aprendizaje**

El aprendizaje puede generarse en infinitos espacios y circunstancias, a través del desarrollo de actividades y acciones de diversa naturaleza. Irene secunda esta afirmación y la hace suya con las siguientes palabras *“Todas esas experiencias son fundamentales. Ir por el mundo. Acabo de estar ahora mismo en Portugal y, el hecho de estar en contacto, de ver que unos hacen de una forma, otros de otra... Nosotros tenemos una realidad educativa, ellos tienen otra. El hecho de que podamos compartir eso, hace que la cabeza “crezca”, porque te da otras posibilidades más allá del mundo, del hacer, ... Yo creo que cualquier intercambio hay que saber aprovecharlo. Es como las prácticas, yo le digo a los estudiantes “Todas las prácticas te enseñan cosas, incluso aquello que no quieres hacer”*. Lo que pasa es que hay que estar atento para poder captarlo” (CS-UDC.5.3, p.7). En este sentido, Irene pone de manifiesto que sus hijos le han enseñado infinidad de cosas, por ejemplo, en relación al uso de tecnologías *“No solo de tus compañeros, también de tus hijos. Porque yo que sé. Pues, por ejemplo, tecnologías que tú no has utilizado, yo no sabía bien lo qué era un videojuego hasta que mis hijos empezaron a utilizar los videojuegos. Yo soy una completa ignorante en este asunto, entonces a mí también me parece muy útil porque él ve que en unas cosas él es quien enseña y jugamos otros roles y no pasa nada”* (CS-UDC.5.3, p.2).

En cuanto a los contextos no formales, Irene explica que participa asiduamente de actividades como la asistencia a congresos o seminarios *“Sí, en congresos siempre. En otras universidades... por ejemplo, cuando hicimos el grado que fue pionero, en la convocatoria 2008-2009, empezamos el curso. Yo fui por toda España a las escuelas a contar cómo había sido el proceso de aquí, con mi presentación, presentando todo eso”* (CS-UDC.5.3, p.2), *“Acabo de estar ahora mismo en Portugal, que iba a ver unas cosas de la Tesis, pero también hicimos 2 talleres de formación, de estudiantes y profesores, porque es a nivel de Educación Superior... Y el hecho de estar en contacto, de ver que unos hacen de una forma, otros de otra”* (CS-UDC.5.3, p.7); Y lo valora muy positivamente *“Es todo muy dinámico. Y, por ejemplo,*

*bajo mi manera de entenderlo es también internacionalización, porque es la mía con los iguales, es la de las instituciones, es la de los estudiantes, es la interacción y ver cosas diferentes” (CS-UDC.5.3, p.2).*

En cuanto a la formación formal, Irene, mientras trabajaba de terapeuta asistencial, realizó un Máster de Drogodependencia y estudios de Psicología “*Yo durante los años que trabajé en ASPACE, comencé a estudiar Psicología por la UNED. Pues porque me gustaba no quería estar alejada del mundo más psicosocial. Lo hacía por placer y disfrute. Después cuando empecé a trabajar en la unidad de psiquiatría me decidí a hacer un máster en drogodependencias, pues porque era la única unidad de Galicia que recibía a personas que venían a desintoxicarse de la heroína y la heroína no existía en Brasil, entonces para mí era...algo muy nuevo, y no me parecía ético trabajar con esas personas sin formación. Entonces como parte de los profesores eran de la Universidad de Santiago de Compostela y también trabajaban en la otra unidad, me facilitaban el que yo pudiera asistir a la formación. Este fue un máster de dos años en drogodependencia, que fue muy interesante, me recicló cosas, otras cosas las aprendí y tenía mogollón de módulos y de cursos. Bien chulo. También me sirvió para actualizar mi práctica, para saber lo que estaba pasando, etc.” (CS-UDC.5.2, p.2). En los últimos años, dada la variedad de responsabilidades y quehaceres diarios que asume Irene, la frecuencia de asistencia a este tipo de formación ha menguado considerablemente “*El año pasado hubo un curso del CUFIE, me matriculé y después no lo acabé, era virtual. Pero me pareció complejo, y tampoco me interesó. Cuando empecé pensé: “¡qué rollo!, Yo no tengo un mes entero para perder en esto” (CS-UDC.5.3, p.5).**

### 5.3 Informe Síntesis de los casos investigados

Como adelantábamos en el capítulo anterior, en el apartado de análisis de datos cualitativos (5.3.7.1), una de las vías que utilizamos para extraer los resultados son los diagramas de red. Así, podemos representar las relaciones entre los diferentes códigos gracias al soporte del software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (Versión 8.1). En esta fase de la investigación (cualitativa), nos centramos en la utilización de estrategias de triangulación de los datos, que según Denzin (2015), se realizan con el fin de comprobar si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en circunstancias distintas.

Además, para estructurar los resultados obtenidos de una forma clara y lógica, se presentará la información en torno a las dos tensiones de investigación (*issues*) y las declaraciones temáticas, derivadas de la pregunta de investigación planteada para el Estudio de Caso. Esas dos tensiones son las siguientes:

- Tensión I: ¿Qué elementos componen la dimensión personal de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores docentes universitarios de Ciencias de la Salud?
- Tensión II: ¿Qué elementos componen la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores docentes universitarios de Ciencias de la Salud?

Dirigimos, por tanto, el foco de análisis a los elementos que han emergido, contemplándolos como elementos clave de las Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud. Como se presuponía inicialmente, hemos identificado dos dimensiones diferenciadas de variables: la personal y la contextual. En este sentido, Tondeur, Valcke y van Braak (2008) ponen de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones que tengan en cuenta factores de índole contextual y personal para analizar las prácticas y las competencias del profesorado, lo que ofrecerá una visión holística del fenómeno a estudiar. En el ámbito nacional, Feixas (2002), llevó a cabo un estudio sobre el desarrollo pedagógico de los docentes universitarios a lo largo de su carrera profesional y manifestó que existen diversos factores de heterogénea naturaleza (personal, política, contextual, social y familiar), que inciden de forma significativa en el avance o retroceso del proceso de desarrollo profesional de los docentes

universitarios. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación a las dos tensiones de investigación, que giran en torno a las dos dimensiones referidas previamente.

### 5.3.1 TENSION DE INVESTIGACIÓN I:

Primeramente, nos focalizaremos en la dimensión personal de las Ecologías de Aprendizaje Docente. Dentro de esta esfera se ubican todos esos elementos emergidos del análisis de datos y que se erigen como factores esenciales en la configuración de las ecologías. El carácter intrapersonal, que caracteriza a estos elementos, deviene por la naturaleza particular que atañe directamente a los procesos cognitivos y conductuales del individuo. Tal y como se muestra en la Figura 28, en esta dimensión se establecen como elementos clave **la motivación, la identidad profesional, y los valores y creencias relativas a la formación continua.**

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en relación a las tres Declaraciones Temáticas descritas en el capítulo anterior (5.3.7.1), que son constitutivas de esta Tensión de Investigación.

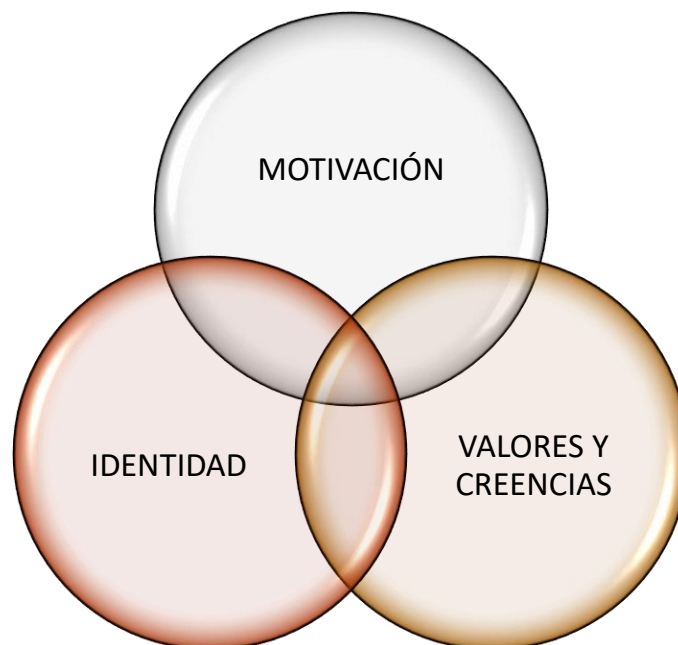


Figura 28: Elementos clave de la Dimensión Personal de las EdA.

**DT 1: *La configuración de la identidad profesional y su influencia en el desarrollo profesional.***

Nuestros participantes son docentes de diversas áreas de Ciencias de la Salud que accedieron a la docencia universitaria sin tener una formación pedagógica específica. Siendo así, estos profesionales se insertan en ésta nueva profesión y deben lograr construir una identidad, ahora como docentes del área de la salud, con muchos dilemas e inseguridades para adaptarse a una cultura diferente (Jara y Mayor-Ruiz, 2019).

La constitución de la identidad profesional del docente no puede ser vista como estática, sino que ésta se va forjando mediante las experiencias personales, académicas y profesionales, y los aprendizajes que derivan de las mismas. Los trayectos biográficos, la influencia de las esferas vitales (familia, amistades, colegas, profesorado), y las formas de entender el ser y quehacer docente, son algunos de los elementos que conforman la identidad profesional. Jara y Mayor-Ruiz (2019) concluyen que la identidad es un proceso dinámico que ocurre en el transcurso del tiempo, que puede interpretarse y reinterpretarse de acuerdo a las situaciones vividas por el sujeto y las relaciones con los demás.

A la luz de los resultados obtenidos podemos determinar que la dimensión personal de la identidad profesional de los participantes es compleja, única, singular e insustituible, ya que se configura a partir de múltiples pertinencias y contextos que son propios de cada persona. Estos rasgos personales que definen a cada uno de nuestros entrevistados han sido especificados en los informes individuales (Punto 6.2), dado que, aunque se definen como factores influyentes en la configuración de la identidad, su naturaleza impide componer generalizaciones en este contexto.

Según Day et al. (2006) los procesos de socialización y el ejercicio de la profesión docente generan formas de ver y actuar positivas y negativas, que acostumbran a configurar una identidad profesional determinada. Esta se inicia en el periodo académico y se sigue construyendo durante el período de ejercicio profesional (Bolívar et al., 2005). Así, Bolívar (2006a, 2006b) indica que, en este proceso, desempeñan un papel crítico las experiencias escolares vividas como alumnos y los inicios del ejercicio profesional.

En relación a las experiencias como estudiantes, cabe resaltar que una cuestión clave es la identificación de modelos docentes a imitar o a rechazar en la configuración de la identidad docente. Así, todos nuestros participantes hacen alusión a figuras docentes de diversas etapas

educativas que han influido de manera decisiva en la configuración de su yo docente. M<sup>a</sup> Cruz, por ejemplo, destaca la figura de una profesora de su infancia en el sentido más positivo: *“después, también estaba el modo en el que algunos profesores enseñaban: trabajar en equipo, entender como positivo las competencias de liderazgo, yo creo que me ha servido a lo largo de mi posterior formación e incluso ahora, puede que todo ello parta de ahí”* (CS-UDC.1.1.p.2), y también en la etapa universitaria *“A veces reconozco en mi propio discurso como docente aspectos que me transmitieron mis profesores en aquel momento”* (CS-UDC.1.1.p.2). También explica Emilio que ha adoptado algunos modos de actuar, seleccionando y adaptándolos a su propio estilo docente *“Yo había sido alumno aquí de la propia facultad, y bueno sí, había profesores que me habían gustado más y, lógicamente, creo que parte de sus modos y tal pues los asumí, luego los vas ajustando a tu propia materia y a tu forma de ser, claro”* (CS-UDC.2.2.p.8). Por otro lado, Cristian y Iago optaron por la máxima de rechazar algunos modelos docentes de su etapa universitaria *“Entonces yo dije, “JAMÁS voy a ser como estos profesores”* (CS-UDC.4.1.p.13); *“A min serviume para saber o que non quería. Nunca pensei que fora a dar clase pero creo que me axudou posteriormente para entender que a ensinanza ten que facerse de outro modo”* (CS-UDC.3.1.p.10);

Continuando con los inicios del ejercicio profesional, los resultados obtenidos evidencian la importancia de una o varias figuras que han impulsado a nuestros participantes al ejercicio de la docencia universitaria. Esa o esas personas (pertenecientes a la esfera universitaria) detectaron en ellos las destrezas necesarias para dedicarse a la docencia e investigación y los han empujado a traspasar las fronteras del ámbito asistencial al ámbito universitario. Así lo reflejan las propias palabras de nuestros participantes: M<sup>a</sup> Cruz explica que *“este grupo de profesores en su momento influyeron porque hicieron una apuesta clara de generar un sustrato con titulación de enfermería”* (CS-UDC.1.1.p.2). Por su parte Emilio determina que *“Algunos que ahora son compañeros míos eran, en aquel entonces, profesores que sí que me influyeron a la hora de que me atrajese. El entorno de profesores que en aquel momento consideran que eres válido”* (CS-UDC.2.1.p.7). En la misma línea Iago comenta *“Os meus compañeiros de departamento. Saber que eles confiaban en min, eh digamos que me axudou a crer tamén en min”* (CS-UDC.3.1.p.10). Y también Cristian *“Entonces, quizás, esta persona JMM. Fue un poco la que me enfocó un poco hacia esa línea. Yo creo que él fue una persona que, en ese sentido, confiaba mucho en mí.”* (CS-UDC.4.1.p.13).

A continuación, se presenta un diagrama de red que ilustra sobre los códigos que componen y representan este elemento, la relación entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad (Véase Figura 29). Evidenciando de este modo triangulación de los datos observados.

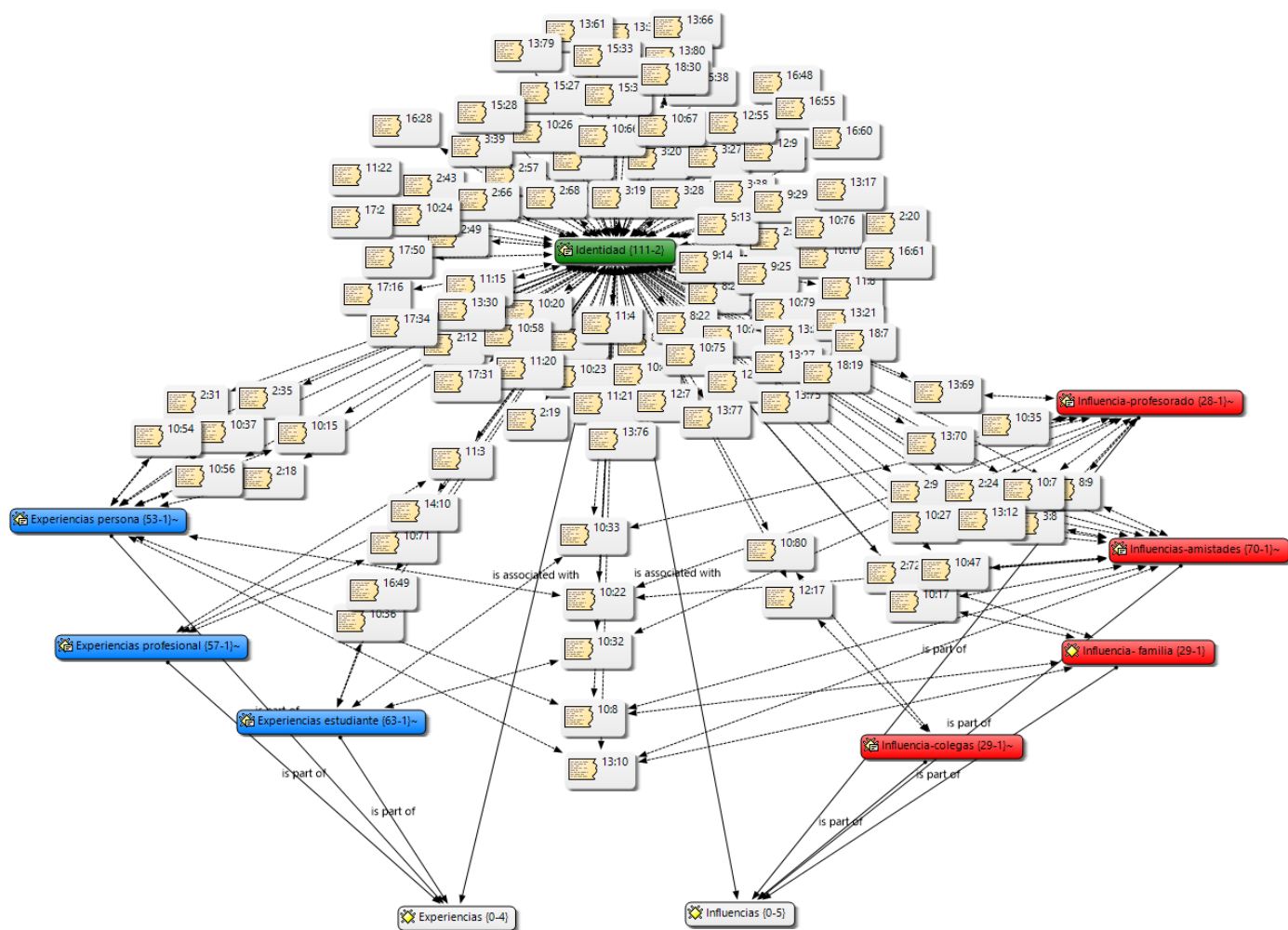


Figura 29: Diagrama de Red elemento Identidad.

### DT 2: La relevancia de la motivación en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

En términos generales se puede afirmar que la motivación es el motor que mueve toda conducta. Muchos autores coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989, etc.). En cualquier proceso de aprendizaje, la motivación juega un papel central, tanto en cuanto, puede activar y mantener el proceso, como inhibirlo. Hay varias formas de mantener la persistencia en el proceso de aprendizaje. De este modo, mientras que unos individuos se mueven por el deseo de saber, curiosidad, preferencia por el reto, interés



por aprender, otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas como obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de los demás, y evitación de las valoraciones negativas. En este sentido, decimos que los primeros tienen una motivación intrínseca porque implica un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar la capacidad, mientras que los segundos tienen motivación extrínseca ya que reflejan el deseo de mostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos, más que el interés por aprender en sí mismo (Elliot y Dweck, 1988).

A continuación, presentamos, primeramente, cuáles han sido los motivos que han llevado a nuestros participantes a embarcarse en la esfera profesional de la Universidad. Después, explicaremos las razones que mueven a los profesores de nuestro estudio a querer desempeñar bien su trabajo hoy en día, y cuáles son las metas que motivan su desarrollo profesional.

Los caminos que llevaron a cada uno de nuestros informantes a formar parte del mundo académico en calidad de docentes e investigadores, tienen una naturaleza claramente diferente y devenida por sus únicos itinerarios biográficos. Sin embargo, destaca el hecho de que, durante el estudio de la carrera universitaria (distintas en todos los casos), ninguno de los informantes se había planteado dedicarse a la docencia e investigación como primera opción después de acabar la carrera universitaria. Las palabras de Cristian apoyan esta idea: *“Cuando acabé medicina no había pensado que podría llegar a ser docente de Universidad”* (CS-UDC.4.1.p.13).

En todos los casos, derivado de diversas razones circunstanciales, surgió la oportunidad de dedicarse profesionalmente a la docencia e investigación, y además después de haber desempeñado otras tareas profesionales. Cuando surge la oportunidad, nuestros entrevistados hacen un balance y se inclinan por continuar su carrera profesional en el ámbito universitario. En muchos casos definen esa decisión como una “apuesta personal”. En este sentido, M<sup>a</sup> Cruz explica que una de las razones que la impulsaron a tomar tal decisión fue su compromiso con el crecimiento del área de enfermería, forjada gracias a la influencia de un profesor en los años de universidad; en sus propias palabras (CS-UDC.1.1.p.2): *“No es que saliésemos formados como docentes pero sí que teníamos esa impronta profesional que nos marcó como docentes. Y que, además, posiblemente nos hizo ser docentes. Nos hizo ser docentes en el sentido de implicarnos, en el de formar parte de algo de una manera diferente, desde otra dimensión. Está claro que compartimos esta idea, esta filosofía, está el contexto práctico, pero también está el contexto académico y si no estamos en el contexto académico de la universidad*

*perdemos mucha visibilidad. Entonces posiblemente eso fuese, analizándolo ahora con el tiempo, uno de los elementos, que nos llevó a algunos a tomar la decisión. En aquel momento tampoco sabía si era la mejor decisión, es decir, no tenía una vocación. Era algo que me gustaba, que me apetecía, que me parecía un reto y tenía motivación por formar parte de aquello que me parecía importante ¿no? Que me parecía importante para la profesión y seguramente para mí profesionalmente. Entonces, en aquel momento se plantea eso.”*

Se establece como una razón general para la implicación en esta profesión la idea de que es algo trascendente para la sociedad, el sentimiento de orgullo devenido por la importancia y el prestigio social y personal cedida a la profesión. M<sup>a</sup> Cruz expone un ejemplo ilustrativo de esta idea “A mí me resultó motivador, los primeros años para mí fue muy motivador. Me sentía orgullosa. De que estaba haciendo algo a lo que muy pocos del área de enfermería podrían acceder. Era una oportunidad” (CS-UDC.1.2.p.3).

A la luz de los resultados obtenidos, podemos intuir que, en casi todos los casos, el gusto por la docencia fue descubierto al inicio de la actividad docente, y a medida que la experiencia iba aumentando, también se incrementaban los sentimientos de satisfacción asociados al desempeño docente. Actualmente, salvando las diferencias intrapersonales de nuestros participantes, se atisban determinados rasgos motivacionales que pueden caracterizar a nuestros participantes como profesionales con un perfil altamente motivado.

Las razones que promueven el estado de mejora y actualización de nuestros participantes son de diversa naturaleza y oscilan en un continuo que se prolonga desde el carácter más interno (autotélico), hasta el carácter más extrínseco en relación al individuo. Hemos encontrado reflejadas en las propias palabras de nuestros participantes, las dos tendencias.

En primer lugar, se establecen las razones de carácter intrínseco, que devienen en interés por parte de los entrevistados de desarrollar y mejorar sus habilidades docentes, por el deseo de saber, curiosidad, etc. Iago comenta la satisfacción que le confiere a su rol docente “*lo que más me gusta es el contacto con el alumno. Es lo que más me gusta. Yo disfruto dando clase. Me gusta mucho estar en contacto con el alumnado*” (CS-UDC.3.2.p.11). Irene también hace una aportación muy ilustrativa en ese sentido, exponiendo que las razones vinculadas al propio aprendizaje (motivación intrínseca) están por encima de la obtención de méritos para promocionar de rango en el sistema académico (motivación extrínseca) “*yo ahí en relación a la cuestión formal del contrato no tengo grandes preocupaciones. Realmente lo que me*

*preocupa, es el quehacer en mi trabajo, intentar conseguir retos que me gustan y en los que creo, porque es así como yo trabajo. Y seguiré inventando cosas con unos o con otros. Y yo soy feliz así, después ya veremos lo que va surgiendo”* (CS-UDC.5.2.p.17). Emilio también posee motivaciones de carácter intrínseco para seguir formándose, esta idea es apoyada por sus palabras *“Bueno pues lo que más me gusta es el conocimiento de mi área. El tener acceso a ese conocimiento e ir profundizando en él”* (CS-UDC.2.2.p.8), *“una inquietud por mantenerse actualizado en todas las materias”* (CS-UDC.2.3.p.9). Cristian, igualmente reafirma su compromiso con su formación continua *“E-e-h-h- pues, a ver, yo soy una persona que me gusta conocer las cosas. Y el problema es que cuanto más sabes, más necesitas saber, porque más dudas se van generando”* (CS-UDC.4.3.p.15).

Además, muchos de nuestros participantes también ponen de manifiesto que existen otras razones de carácter extrínseco que les ayudan a mantenerse implicados en actividades de formación continua. La mayoría apunta a que el reconocimiento del alumnado es un factor importante. En palabras de Iago: *“Yo soy muy vanidoso y me gusta que el alumno salga de clase diciendo < ¡qué bien explica!>, <le entendí todo>* (CS-UDC.3.1.p.5), *“yo creo que hay una cosa que te incentiva en la docencia y que es tener un reconocimiento. O sea, tu no le vas a preguntar al alumnado si lo haces bien o lo haces mal, pero si es cierto que a veces el alumnado te lo dice, a mí me tiene sucedido”* (CS-UDC.3.2.p.11).

Así mismo, Iago también hace referencia a una orientación motivacional de carácter extrínseco, enunciando que el evidenciarse mejor que sus compañeros es una estrategia que le ayuda a mantenerse comprometido con su formación continua *“Pois dunha forma perversa (risas). A da competitividade (risas). Eu creo que a competitividade está moi presente no profesorado, sobretudo no profesorado universitario. Está a parte boa que ten... é que na medida que ves que un profesor está máis actualizado ca ti, inmediatamente queres estar ao seu nivel”* (CS-UDC.3.3.p.12).

Por otro lado, la adquisición de buenas puntuaciones en los programas de evaluación para la obtención de las acreditaciones que impulsen la promoción en la carrera profesional también se presenta como un motivo importante a la hora de implicarse en su labor docente *“Hay dos motivaciones. Yo creo que hay que ser sinceros. Hay una motivación que es -a ver si consigo herramientas que me resuelvan aquellos elementos que todavía no he conseguido resolver-. Por ejemplo, evaluar el trabajo en grupo, evaluar competencias de tipo transversal. Y luego hay otra motivación que es, por ejemplo, que... tienes un proceso de acreditación para el*

*Docencia en el que tienes que tener un mínimo de formación” (CS-UDC.1.3.p.5). Por su parte, Emilio también explica que las cuestiones relacionadas con la adquisición de ese tipo de recompensas externas tienen lugar en su proceso de formación, aunque prima el hecho de realizar bien su trabajo “Así un factor externo, pues no sé. Puede ser que todas estas evaluaciones a las que estamos sometidos pues sí, te marcan un poco los criterios, pero la principal motivación es... -Supongo que a todo el mundo, pero a nadie le gusta salir con la sensación de has dado una mala clase o que no la llevas bien preparada, o que podrías haberlo hecho de otra manera o, bueno, digamos que es una cuestión más intrínseca que extrínseca” (CS-UDC.2.2.p.8). De la misma forma Cristian también hace alusión a la adquisición de la cátedra como un objetivo importante en su carrera profesional “La cátedra de medicina que espero que sea el año que viene. Y con eso ya colmaría todas mis aspiraciones dentro de la docencia” (CS-UDC.4.2.p.14).*

Jackson (2013b) hace alusión, en la definición del concepto de Ecologías de Aprendizaje, a los objetivos que promueven la realización de actividades, el establecimiento de relaciones y el uso de recursos como parte del proceso de desarrollo profesional de docente. A la luz de los resultados obtenidos en relación al papel de la motivación y la implicación en la configuración de las Ecologías de Aprendizaje de los docentes de Ciencias de la Salud, tenemos que señalar que la motivación y las metas juegan un papel fundamental en el proceso de desarrollo y actualización profesional de nuestros docentes. Las razones que promueven esos procesos de aprendizaje, en el caso de nuestros participantes, son de carácter extrínseco, intrínseco o una combinación de ambas.

A continuación, se presenta un diagrama de red que ilustra sobre los códigos que componen y representan este elemento, la relación entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad (Véase Figura 30), evidenciando de este modo triangulación de los datos observados.

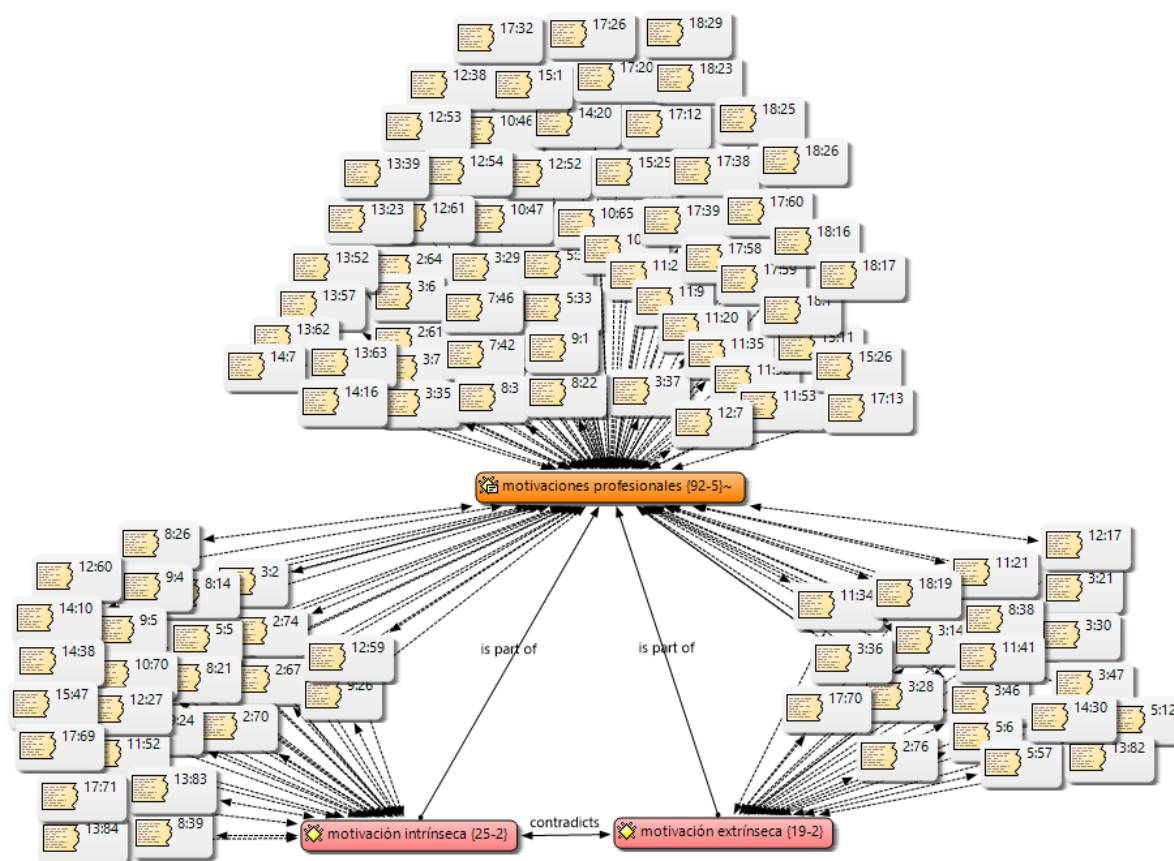


Figura 30: Diagrama de Red elemento Motivación.

**DT 3: El papel de los valores y creencias en torno a la profesión docente, a la formación permanente y al desarrollo profesional del docente universitario.**

Es un hecho que la formación continua es una necesidad imperante en cualquier realidad educativa, porque los docentes no solo tienen la necesidad de aprender, sino también de enseñar en un entorno en constante cambio (Estévez et al., 2019). Resulta incuestionable que los profesores deben estar preparados para asumir los retos que se le presenten día a día y satisfacer las demandas de la sociedad actual (Perrenoud, 2004; Santoveña-Casal, 2012). Así, el fin primero del desarrollo y actualización profesional es la mejora de los conocimientos y/o destrezas profesionales de los docentes y, por consiguiente, también el incremento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su aula (Day, 2005; Nieto y Alfageme-González, 2017). En base a estas ideas, se presume significativo el análisis de las concepciones, valores y creencias que poseen los mejores docentes universitarios, en torno al desarrollo profesional y a la formación permanente.

La biografía de nuestros informantes, y más concretamente sus experiencias escolares, personales y profesionales, presentan rasgos significativamente diferenciados, que nos podrían hacer pensar que sus concepciones, creencias y valoraciones también son diferentes. Sin embargo, todos poseen concepciones y valoraciones similares con respecto a la profesión, al rol del profesor y su relación con el alumnado, y sobre la formación y actualización continua y la autoformación.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que la profesión del docente universitario se divide en tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la gestión. Todos nuestros participantes dedican tiempo a estas tres tareas principales. Iago explica *“non somos persoas que nos dividimos en docente, investigador, xestor, somos todo en un. Entón, calquer cousa que desarrollemos nunha faceta redundante na outra”* (CS-UDC.3.3.p.12). Algunos dedican más tiempo a la gestión o a la investigación, pero la docencia se establece como la labor central en el desempeño laboral de nuestros entrevistados *“Yo soy docente, soy investigador, soy gestor también. Porque me encargo de la gestión académica. Pero la docencia es fundamental”* (CS-UDC.3.2.p.11). Es necesario destacar, como aspecto más positivo, la concepción que tienen nuestros entrevistados de su profesión y la importancia que le ceden. En palabras de M<sup>a</sup> Cruz *“El hecho de haber despertado ese interés por la investigación. Por participar en la docencia de la profesión. Por ir más allá de la práctica existencial. Era algo que me gustaba, que me apetecía, que me parecía un reto y tenía motivación por formar parte de aquello que me parecía importante”* (CS-UDC.1.2.p.1). Iago, por su parte añade: *“es una profesión en la que no te van a juzgar por tu belleza, ni por tu altura, ni por tu fortaleza física. Te van a juzgar por esto (se señala la cabeza), por lo que tienes en la cabeza. Y eso me parece fantástico”* (CS-UDC.3.2.p.13). Irene hace referencia al importante papel social que cumple la Universidad y los docentes, como uno de los principales actores en la misma *“A mí me parece una gestión comprometida con la responsabilidad social, la Universidad tiene un papel inmenso que jugar ahí, un potencial increíble para dinamizar para proporcionar encuentros, para proporcionar diálogos con otros actores sociales”* (CS-UDC.5.2.p.3).

Centrándonos ahora en las creencias sobre el papel docente, destaca el hecho de que las concepciones que poseen nuestros informantes siguen una misma tónica. En primer lugar, todos reconocen la importancia de la labor que desempeñan y la responsabilidad que eso conlleva. Las palabras de M<sup>a</sup> Cruz arrojan luz sobre esta cuestión *“creo que formo parte de la formación de unos profesionales con grandes responsabilidades en la sociedad”* (CS-

UDC.1.2.p.3). Es por ello que nuestros participantes declaran que los principios que guían su práctica docente son el rigor, la responsabilidad (Iago, CS-UDC.3.2.p.11), la competencia, el esfuerzo (Cristian, CS-UDC.4.2.p.2), y la consideración del alumno como agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos podemos valer de las palabras de Cristian para iluminar esta última idea *“yo asumo que mi alumno es la parte más importante de mi actividad. Yo creo que es de lógica, que soy profesor y me debo a mis alumnos”* (Cristian, CS-UDC.4.1.p.17).

En relación a las competencias docentes cabe destacar: el dominio de los conocimientos sobre la disciplina, el manejo de competencias pedagógicas, la competencia digital y destrezas en comunicación: *“El profesor universitario perfecto tiene que tener competencias profesionales. Las suyas, entiendo. Y tiene que tener competencias pedagógicas en el sentido que bueno ehh-h-h-h...Metodológicamente es necesario tener un nivel medio de manejo de metodologías, porque además que bueno, va a tener que meterse de cabeza. Y luego, la competencia digital”* (M<sup>a</sup> Cruz, CS-UDC.1.2.p.3); *“El ser buen docente no es simplemente saber las cosas, sino que también saber transmitir las”* (Cristian, CS-UDC.1.3.p.10); *“nosotros fundamentalmente somos comunicadores. Tenemos que atrapar con nuestro discurso a las personas que tenemos delante”* (Iago, CS-UDC.3.2.p.11).

Iago y Cristian, por su parte, destacan la motivación, la vocación y la pasión como elementos fundamentales en la enseñanza, que influyen determinadamente en el buen quehacer docente y, por tanto, en los resultados del alumnado *“Yo creo que es importante demostrar pasión. Yo creo que la pasión te garantiza un 50% de éxito. A lo mejor el resto no es importante pero esa pasión y esas ganas si las transmites, las contagias. De tal modo que si las personas que me están escuchando, son conscientes de que lo que estoy haciendo para mí es muy importante”* (Iago, CS-UDC.3.2.p.11); *“Muchas ganas, mucha motivación y sobre todo, vocación”* (Cristian, CS-UDC.4.2.p.5).

En relación con los aspectos negativos asociados a su desempeño profesional, los resultados revelan dos cuestiones principales: la necesidad de un mayor reconocimiento de la buena praxis docente y la sobrecarga asociada a la burocracia que implican los trámites en la universidad. En relación al primer factor, se aprecia la denuncia a una realidad académica que premia los méritos investigadores en mayor medida que los docentes. Los comentarios de nuestros participantes forjan esta creencia: *“A lo mejor debería ser más reconocido el hecho de ser un buen docente en la Universidad. Creo que la razón de ser de la Universidad es la docencia y*

*formar a los universitarios, y a veces parece que solo se reconocen los méritos de investigación” (M<sup>a</sup> Cruz, CS-UDC.1.3.p.5); “La docencia actualmente no está suficientemente valorada. Lo primero que hay que hacer es conseguir que se vuelva a valorar la docencia. Lleva mucho tiempo sin estar valorada” (Iago, CS-UDC.3.2.p.11). Siguiendo con el segundo elemento negativo, la burocracia fue nombrada por todos los docentes que componen nuestro estudio como una tarea en la que se invierte mucho tiempo y el beneficio es muy escaso “Como docente, mi experiencia ha sido muy positiva en cuanto al ejercicio de la docencia, pero muy negativa respecto a la burocracia asociada. Es excesiva” (Iago, CS-UDC.3.2.p.11). “A ver como docente... actualmente... la burocracia que hay que hacer dentro de la universidad es lo que me gusta menos” (Cristian, CS-UDC.4.2.p.7).*

Por último, en base a la información cedida por los informantes, podemos determinar que los docentes le confieren una considerable importancia a la formación y actualización continua. Todos coinciden en que es una cuestión fundamental para su buen desempeño docente, ya que los contextos sociales han cambiado radicalmente y las necesidades de los alumnos también. Nos valemos de las palabras de Iago y de M<sup>a</sup> Cruz para iluminar esta cuestión: “Hay que ser consciente que si eres profesor de Universidad tienes que estar aprendiendo toda la vida. Ver como lo hacen los demás, tener nuevas experiencias, tener los oídos abiertos” (CS-UDC.3.2.p.11). “Yo creo que en mi caso es central. Tanto en las temáticas en las que imparto materia, como en estrategias o herramientas metodológicas para impartir la docencia. Además, desde que yo fui estudiante universitaria a ahora -hace 22 años- hay un abismo metodológico, que si no nos formamos o no buscamos las herramientas no estás a la altura” (CS-UDC.1.3.p.1).

A continuación, se presenta un diagrama de red que ilustra sobre los códigos que componen y representan este elemento, la relación entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad (Véase Figura 31). Evidenciando de este modo triangulación de los datos observados.



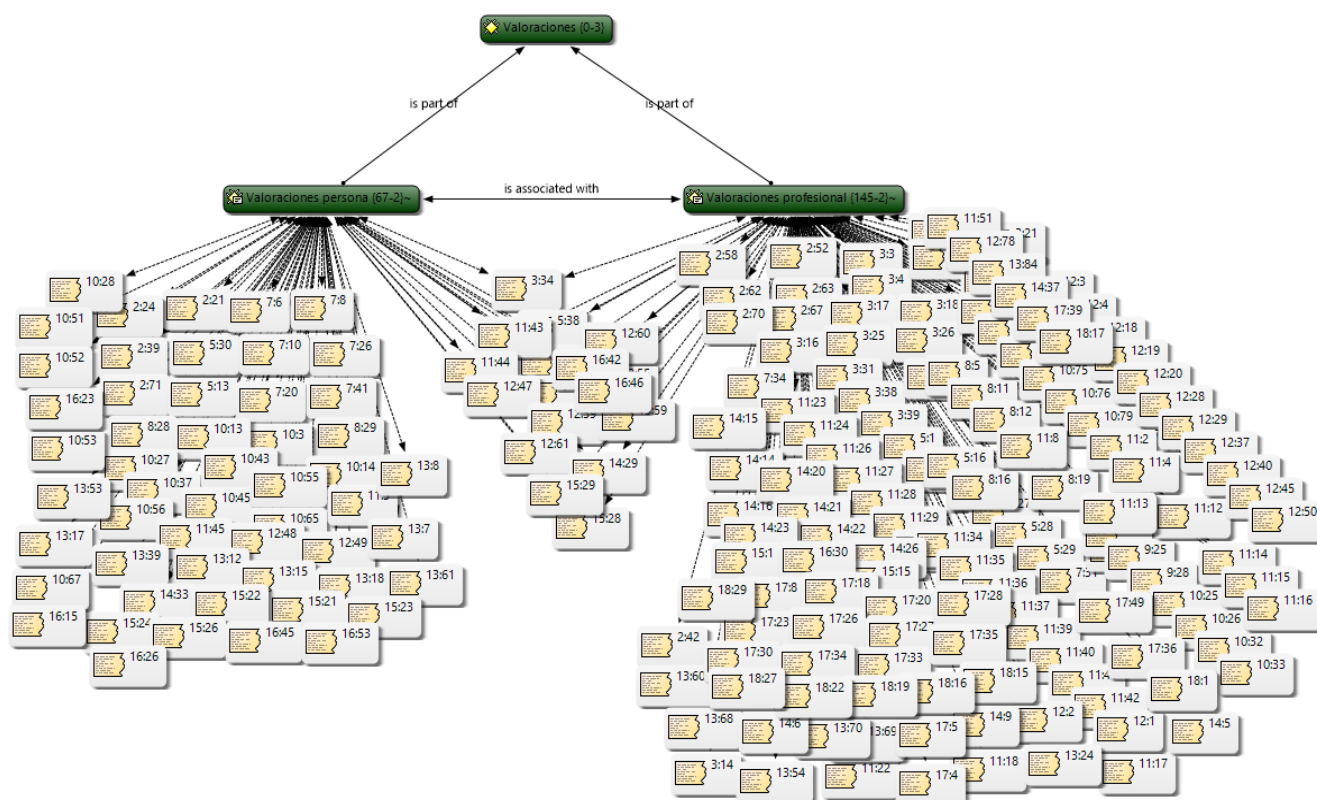


Figura 31: Diagrama de Red del elemento Valoraciones y Creencias.

### ***Síntesis en torno a la Tensión de Investigación I***

Esta dimensión personal e intrínseca, reúne varios elementos que emergen y tienen una influencia recíproca y bidireccional. Además, la esfera personal influye y está influenciada por los componentes de la dimensión contextual que articula la trayectoria vital del individuo. Las elecciones y oportunidades por las que optan los docentes para desarrollarse profesionalmente no solo están condicionadas por estructuras externas, sino que diversos factores de carácter personal y subjetivo entran en juego (Biesta y Tedder, 2007; Elder, 2001). En un estudio reciente sobre las Ecologías de Aprendizaje, desarrollado por González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019), se determina que alguno de los elementos que componen esta dimensión personal de las EdA son: la motivación, las expectativas y las concepciones sobre el aprendizaje. Estos elementos conforman la identidad del docente y, por consiguiente, fomentan una disposición para el aprendizaje que se manifiesta como un sustrato de la Ecología de Aprendizaje. Esta teoría bebe de tradiciones bien establecidas en nuestro campo, basadas en las principales teorías sobre motivación: Teoría atribucional de la motivación de logro de Weiner (1986), teoría de la autovalía de Covington y Berry (1976), la teoría de las metas de

aprendizaje de Dweck (1986), la teoría de Nicholls (1989), el modelo de eficacia percibida de Schunk (1985) o la teoría de motivación plateada por Pintrich y De Groot (1990). En línea con la teoría de Pintrich y De Groot (1990), el constructo de motivación estaría integrado por: El componente de expectativa, que hace referencia a las creencias y expectativas de los individuos para realizar una determinada tarea. El componente de valor, que indica las metas y las creencias sobre la importancia e interés de la tarea y el componente afectivo, que recoge las reacciones emocionales de los individuos ante la tarea.

De este modo, el esquema que nosotros presentamos está alineado con el modelo de Pintrich y De Groot (1990), un referente en el ámbito de la investigación motivacional, y, además, con el de González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño (2019), que estudia específicamente el papel de la motivación en las Ecologías de Aprendizaje. De ahí que postulamos que, en actividades y contextos de aprendizaje, las motivaciones o metas del individuo (diferenciando aquellas centradas en el rendimiento o en el aprendizaje), las creencias y valores, y la identidad del docente, son factores que desempeñan un papel importante en la ejecución y en los procesos de afrontamiento de una tarea de aprendizaje determinada.

### 5.3.2 TENSION DE INVESTIGACIÓN II:

La dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje Docente incluye aquellas variables de índole social, circunstancial y situacional directamente relacionadas con el desarrollo profesional del docente y que contribuyen a su proceso de formación continua. Nuevamente Feixas (2002, p.15) hace una importante aportación en este sentido “*El desarrollo del profesor está influido por el contexto de manera que el avance en el conocimiento y el desarrollo dependerá del tipo, variedad y secuencia de las interacciones con el entorno. Esto originará historias de vida y trayectorias profesionales personales distintas y únicas*”.

Teniendo en cuenta el carácter social, interpersonal y ambiental de esta dimensión, ubicamos aquí tres de los seis elementos emergidos en el análisis de nuestros datos: Interacciones, Recursos y Actividades (Véase Figura 32). Estos tres elementos también están presentes en la definición de Ecologías de Aprendizaje enunciada por Jackson (2013b, p.7) “*Las ecologías de aprendizaje comprenden los procesos y variedad de contextos e*

*interacciones. Cada contexto comprende una única configuración de objetivos, actividades, recursos materiales, relaciones e interacciones, y el aprendizaje que emerge de estas”.*

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos en relación a las tres Declaraciones Temáticas descritas en el capítulo anterior (5.3.7.1), que son constitutivas de esta Tensión de Investigación.

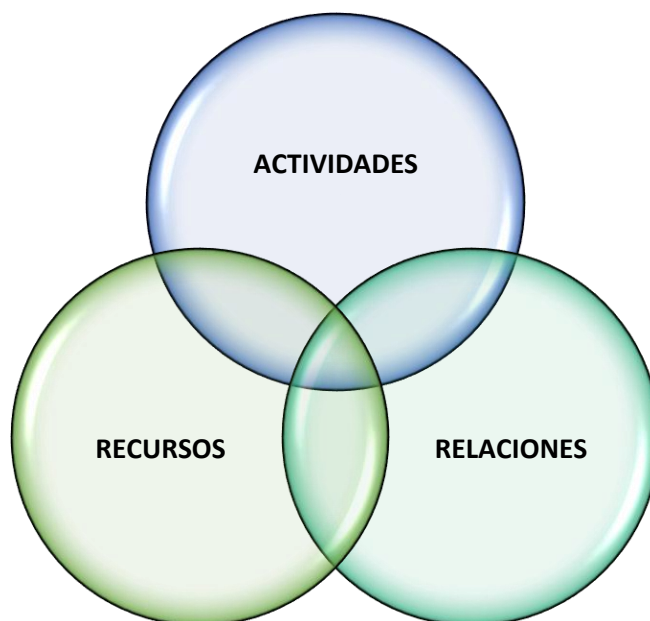


Figura 32: Elementos clave de la Dimensión Contextual de las EdA

**DT 4: Relevancia de las actividades informales, no formales e informales en la configuración de las Ecologías de Aprendizaje docente**

Dentro de esta dimensión se encuentran todas aquellas actividades, posibilidades de aprendizaje y acciones específicas, que los docentes han determinado como cuestiones primordiales en su formación continua. A continuación, se presenta un diagrama de red que ilustra sobre los códigos que componen y representan este elemento, la relación entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad (Véase Figura 33). Evidenciando de este modo la triangulación de los datos observados.

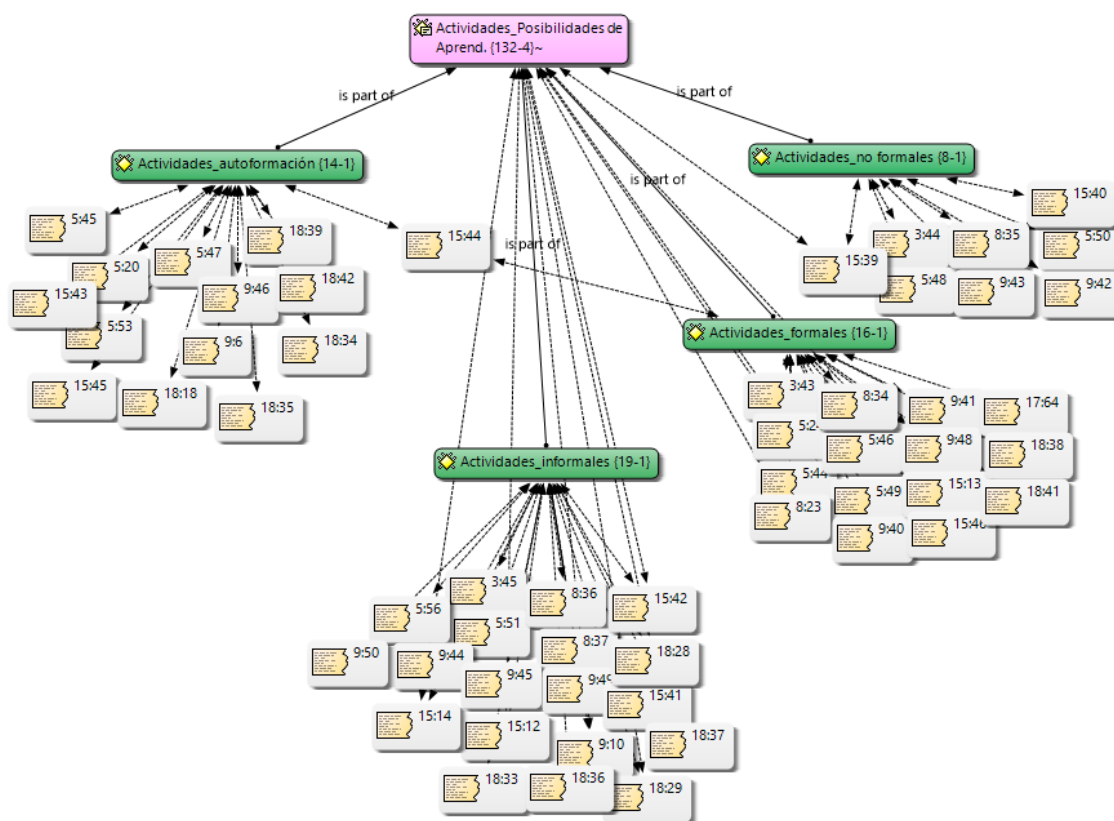


Figura 33: Diagrama de Red elemento Actividades.

Dentro de la categoría de autoformación destaca, en primer lugar, la investigación como actividad principal que contribuye en gran medida al desarrollo profesional de los docentes. El hecho de que, a nivel nacional, el docente universitario sea, además, investigador (y gestor), supone que esta práctica se posicione entre una de las más identificadas por los docentes como elemento clave en su desarrollo profesional. M<sup>a</sup> Cruz nos explica que *“A nivel de contenidos específicos de la disciplina que imparto, yo creo que es algo un poco casi como circular. Es decir, si la investigación que realizas pivota sobre la docencia que impartes -como es mi caso- pues ya la propia necesidad de estar actualizado para hacer investigación, repercute en la docencia”* (CS-UDC.1.3.p.3). Y esa misma idea nos la transmitió Cristian *“la formación, aunque no quisiera, ya me viene un poco por la faceta de investigación. Nosotros somos un grupo muy potente en investigación, eso significa que yo cada día tengo que leer muchísimo acerca de lo que estamos haciendo. Y lo que estamos haciendo tiene una relación muy importante con la docencia”* (CS-UDC.4.3.p.1).

Por otro lado, también ligado al ámbito investigador, los docentes ponen de manifiesto que, la asistencia y participación en actividades de formación no formal (congresos, jornadas,

seminarios, etc.) contribuye indudablemente en su actualización docente. Emilio nos explica que *“como asistente, pues básicamente son congresos u organizaciones de este tipo. Después, hay algún congreso internacional que tiene mucha calidad, desde un punto de vista formativo, las conferencias plenarias, que viene gente de mucho honor”* (CS-UDC.2.3.p.1). En la misma línea, el profesor Cristian añade que *“asistimos a congresos, tenemos una participación muy activa en congresos de nuestra área, tanto nacionales como internacionales. Nosotros presentamos como unas 20 comunicaciones al año en congresos. No solo es presentar la información, si no toda la información que también recibes cada vez que asistes a un congreso”* (CS-UDC.2.3.p.1).

Además, también cabe resaltar la asistencia a cursos de formación ofertados por la propia universidad (CUFIE), como una actividad recurrida por los docentes para mejorar sus destrezas con algunas herramientas digitales o en metodologías pedagógicas. Sin embargo, se especifica que la intensidad de asistencia a los cursos de formación formal ha menguado considerablemente con el paso de los años *“Sobre todo, yo creo que en la fase inicial como que buscas herramientas y haces todo lo que puedes. Después te vuelves más selectivo, pero yo anualmente siempre tengo presencia en algún curso formativo para la mejora de la docencia”* (Cruz, CS-UDC.1.3.p.2); *“Y con respecto a la frecuencia, cursos del CUFIE suelo hacer 2 o 3 al año”* (Emilio, CS-UDC.2.3.p.1).

Con respecto a las modalidades de formación por las que se inclinan nuestros participantes, se antepone la formación presencial, a la modalidad semipresencial o la on-line. Aunque todos han realizado en alguna ocasión, cursos de formación virtuales o semipresenciales. Por ejemplo, M<sup>a</sup> Cruz afirma: *“A mí me gusta la presencial. Yo he de reconocer, que me gusta la presencial”* (CS-UDC.1.3.p.3). Iago, por su parte, enuncia *“Presencial, si, si, si... Prefiro presencial. A ver teño realizado algúns cursos online, e eu prefiro o presencial. Sempre presencial”* (CS-UDC.3.3.p.12). Cristian, en la misma línea *“Pues a mí me gusta más la modalidad presencial, porque creo que el cara a cara y las dudas se resuelven más en el cara a cara. También quizás porque me concentro más”* (CS-UDC.4.3.p.15); Irene, por su parte, comenta: *“De todo. La presencial, si se puede... la semipresencial también”* (CS-UDC.5.3.p.18).

Finalmente, a nivel informal, los docentes de nuestro caso ponen de manifiesto la importancia que le otorgan a los aprendizajes desarrollados en contextos informales, gracias a acciones no planificadas y casuales que se dan en el día a día. Estas oportunidades se

corresponden con el intercambio de información con colegas u otros profesionales, la participación en reuniones informales, la reflexión con compañeros sobre alguna experiencia docente, etc. Así lo expresa Cristian *“uno siempre tiene que observar lo que hacen otras personas en su propio nicho. Yo desde este punto de vista, el intercambio de información con colegas, con otros profesionales, con otras universidades, lo veo muy positivo”* (CS-UDC.4.3.p.3); y también Iago *“Por ejemplo, os encuentros e charlas con colegas xa comentaba antes que o fago constantemente. É dicir, cando nos reunimos con colegas case sempre tendemos- temos o vicio de falar do traballo. Eso creo que nos pasa a todos. E cando falas do traballo sempre comentas o modo de ensinar. Iso é algo que todos facemos. Entón un aporta a sua experiencia, pero tamén require a experiencia do contrario”* (CS-UDC.3.3.p.3).

Si bien somos conscientes de la creciente difuminación que hay entre las barreras que separan el aprendizaje formal, el no formal y el informal (Colley et al., 2002; Smith, 2008), han emanado de nuestros datos acciones y actividades que dan lugar a diferentes escenarios de aprendizaje: Actividades Formales, Actividades No Formales, Actividades Informales y Autoformación. Nuestro criterio de análisis tomando los ejes de enseñanza estructurada/sin estructurar y aprendizaje planificado/sin planificar, que dan lugar a las diferentes modalidades antes descritas, están en concordancia con lo propuesto por Peña (2013).

A pesar de que todas las modalidades de aprendizaje están presentes en el desarrollo y actualización profesional de nuestros participantes, las actividades informales y la autoformación juegan un papel esencial, siendo definidas como más relevantes que las actividades formales y las no formales. Autores como Shen et al. (2014) y Sangrà, Estévez et al. (2019) consideran que este tipo de aprendizajes, de carácter experiencial y casual, tienen una gran relevancia en el desarrollo y actualización profesional, debido a que permiten extender los conocimientos y, en consecuencia, optimizar la calidad del desempeño profesional.

#### ***DT 5: Influencia de las relaciones personales y profesionales en el desarrollo docente***

Dentro de esta dimensión se ubican las relaciones e interacciones con otras personas de diferentes ámbitos, y de las que derivan aprendizajes que contribuyen al desarrollo y configuración de las ecologías de aprendizaje de los docentes. Se pueden diferenciar dos grandes grupos según el entorno donde se producen esas interacciones: Las interacciones con individuos pertenecientes al ámbito profesional (colegas, otros profesionales, alumnos); y las interacciones con personas ubicadas en una esfera más personal (familia y amigos). A

continuación, se presenta un diagrama de red que ilustra sobre los códigos que componen y representan este elemento, la relación entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad (Véase Figura 34). Evidenciando de este modo la triangulación de los datos observados.

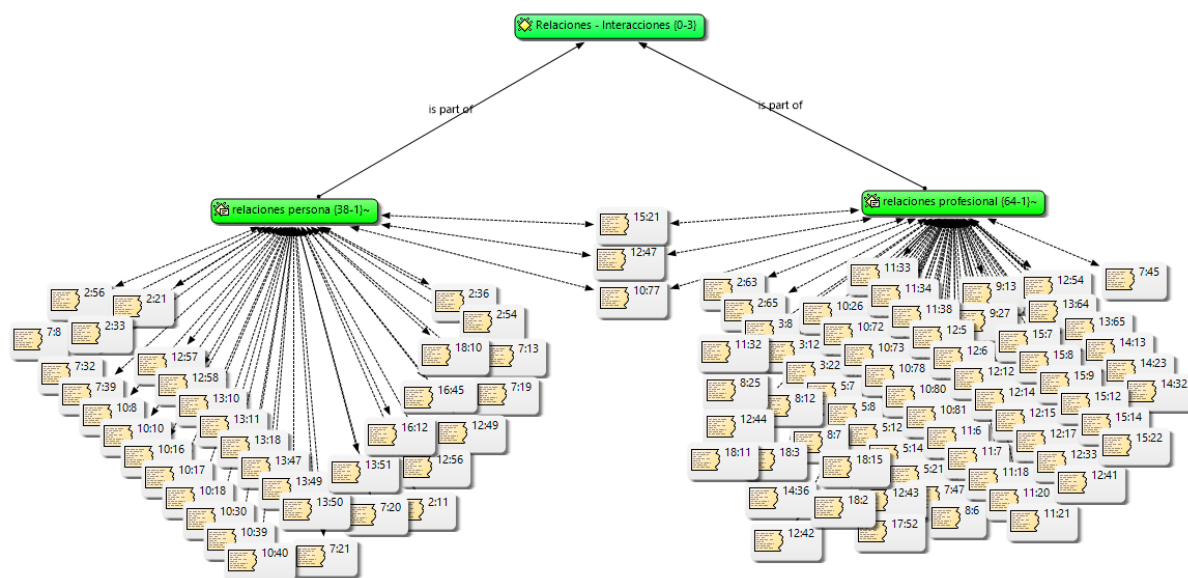


Figura 34: Diagrama de Red elemento Interacciones.

- Esfera profesional:

Dentro de la esfera profesional destacan las interacciones con otros colegas como elemento fundamental en los inicios de la carrera profesional para la conformación de la identidad docente y, hoy en día, para seguir desarrollándose profesionalmente. Así lo determinan los cinco participantes de nuestro estudio. M<sup>a</sup> Cruz explica lo siguiente: *“como era profesora ayudante, tenía un profesor titular que para mí era mi referente, con sus luces y sus sombras. No es que le copiase, pero de alguna manera trataba de que fuese mi ejemplo a la hora de comportarme como profesora”* (CS-UDC.1.2. p.3). Por su parte, Emilio, comenta que *“Hay varios casos de gente que te gusta como enseña, como es su trato con el alumnado... y esa gente sí me ha influido”* (CS-UDC.2.1. p.7), *“ves como otros imparten contenidos o clases, pues de ahí también vas cogiendo ideas o recursos. Y, lógicamente, la interacción con otros profesores, con compañeros, o en los propios cursos tipo del CUFIE. Vas con gente de otras titulaciones y, más o menos, ves que los problemas son comunes. Y eso, es una amalgama de cosas que te van permitiendo mejorar”* (CS-UDC.2.2. p.8). Así mismo, Iago sigue recurriendo

en mayor medida a los compañeros del área donde se formó en sus inicios profesionales cuando tiene alguna necesidad formativa particular. En sus propias palabras *“Eu procedo da facultade de medicina en Santiago, entón cando teño un problema formativo, ou un ámbito concreto no que me quero formar digamos, con maior intensidade, recorro á facultade de medicina, teño os compañeiros de área”* (CS-UDC.3.3. p.12). Del mismo modo, Cristian también determina como elemento fundamental en la mejora profesional la interacción con colegas y profesionales del ámbito *“uno siempre tiene que observar lo que hacen otras personas en su propio nicho. Yo desde este punto de vista, el intercambio de información con colegas, con otros profesionales, con otras universidades, lo veo muy positivo”* (CS-UDC.4.3. p.15). Finalmente, Irene, en la misma línea de sus compañeros, añade: *“Con colegas también -qué ¿Cómo haces eso? - Yo nunca tuve vergüenza en preguntar y asumir la ignorancia. Yo creo que eso es muy importante. Creo que la gente que va unos pasos delante de ti te puede dar ideas estupendas, y después haces tuyo ese conocimiento, lo cambias o lo modificas y ya está.”* (CS-UDC.5.2. p.17).

Además, varios de los participantes ponen de manifiesto la importancia de la interacción con el alumnado, como elemento esencial en su proceso de mejora docente. Por ejemplo, Cristian comenta que *“Se aprende mucho de la experiencia de los demás. Incluso a veces los alumnos nos enseñan. Por ejemplo, la exposición de un trabajo. Pues yo me fijo en cómo están explicando algo que a mí me cuesta mucho trabajo explicar. Y a veces descubres... pues, caramba, la forma que tiene esta persona de explicarlo me parece fantástica”* (CS-UDC.4.2. p.11); *“Pero en este sentido, yo creo que el feedback lo he recibido si en una clase los alumnos se me dormían o no participaban o tal, y yo decía “pues aquí hay algo...malo”. Y bueno, eso te permite cambiar el tono, cambiar las presentaciones, cambiar la forma de dar la clase. En este sentido, yo creo que el que más me ha enseñado ha sido el alumno”* (CS-UDC.4.2. p.14); Del mismo modo, Irene añade *“Y ¡los estudiantes! ¡Los estudiantes son geniales, pero vamos, unas máquinas! Yo a veces marco con ellos una tutoría para que me enseñen cosas, cuando veo a un grupo que presenta un trabajo con algo diferente, les digo, yo asumo completamente mi ignorancia, no tengo ningún problema... y, de hecho, me estuvieron enseñando a utilizar el Prezi”* (CS-UDC.4.3. p.18).

- Esfera personal:

Ahora nos centraremos en el análisis de las interacciones que suceden en ámbitos de carácter personal, como pueden ser las relaciones con amistades o con la propia familia, y que



contribuyen, de un modo u otro, a la mejora profesional de nuestros entrevistados. M<sup>a</sup> Cruz comenta lo siguiente “*sí que a veces ocurren cosas en el colegio de tus hijos, relacionadas con su salud y con cosas de este tipo, que te hacen pensar en elementos que puedes trasladar a tu aula, para poder reflexionar con tus estudiantes*” (CS-UDC.1.3. p.5).

En este mismo sentido, Iago afirma que la esfera familiar es un elemento de gran relevancia en su aprendizaje diario “*O feito de ter a unha parella que é profesora de instituto, pois ás veces a mín me da unha perspectiva distinta e trato de ver en qué medida o éxito que pode ter ela á hora de explicar algo concreto eu podoo trasladar no meu ámbito. Ademáis, teño 2 fillas, entón claro, o que fan os estudantes é criticar muitísimo os profesores, criticar e alabar, pero case sempre criticar. E eu estou alerta a esas críticas. Trato de sempre comparar si esas críticas están axustadas ao teu modo de proceder. Y tratas de que non sexa así*” (CS-UDC.3.3. p.12).

En este caso, aunque ambas esferas se erigen como motores importantes en el desarrollo profesional, la esfera profesional tiene un peso mayor. Estos hallazgos están en línea con lo establecido por Tomás-Folch y Duran-Bellonch (2017), que ponen de manifiesto que dos de los factores que pueden estimular o inhibir el proceso de formación docente son el apoyo entre iguales y el feedback del alumnado.

#### **DT 6: Valoración y uso de los recursos digitales para el desarrollo profesional**

Los recursos digitales también se erigen como elemento clave en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes entrevistados. Se han identificado tres tipos de recursos según el objetivo con que se utilicen estas herramientas digitales y son los siguientes: Recursos de Interacción y relación con otros individuos, Recursos de Creación y Edición de Contenido y Recursos de Búsqueda, Acceso y Gestión de la Información. Esta tipología de recursos sigue el esquema de la creada por Adell y Castañeda (2010) y Castañeda y Adell (2013). A continuación, se presenta un diagrama de red que ilustra sobre los códigos que componen y representan este elemento, la relación entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad (Véase Figura 35). Evidenciando de este modo la triangulación de los datos observados.

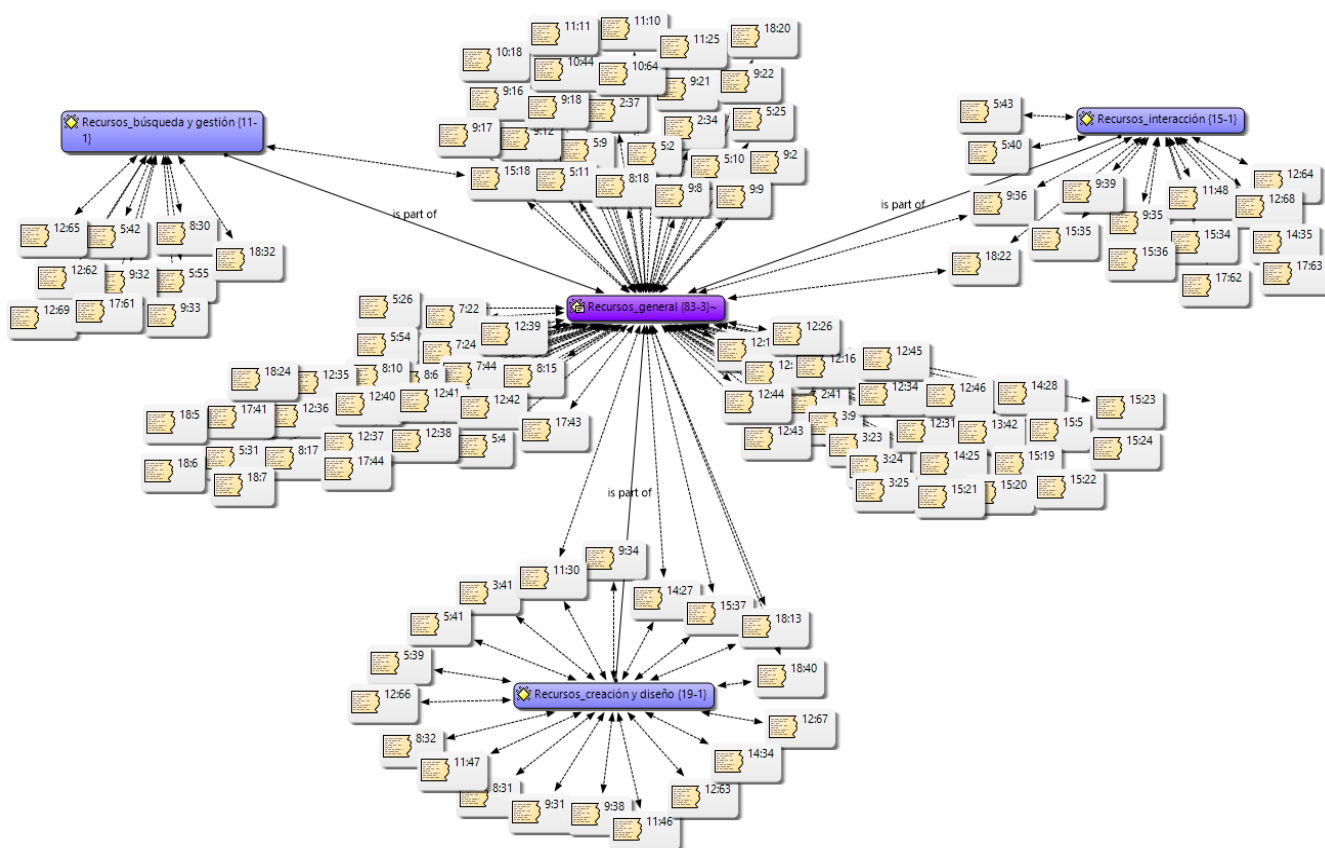


Figura 35: Diagrama de Red elemento Recursos.

- Recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información: Se enmarcan en esta tipología aquellas herramientas que permiten el acceso a fuentes de información y que, además, posibilitan la gestión y organización de la misma. Nuestros informantes hacen referencia a ellas en muchas ocasiones, explicando lo mucho que ha cambiado la forma de acceder a la información y de gestionarla desde que contamos con herramientas digitales. Todos nuestros informantes ponen de manifiesto que la facilidad de acceso a la información, ha traído consigo otro tipo de dificultades. En este sentido, Emilio, defiende la idea de que localizar información verídica y de calidad es uno de los retos hoy en día *“Que internet es una ventana a la información, pero que hay que ir a fuentes fiables, porque si no puedes estar metiendo la gamba de manera terrible”* (CS-UDC.2.3. p.5). Así mismo lo hace Cristian *“Con las nuevas tecnologías tienes acceso a todo. El tema es que sepas seleccionar bien lo que puede ser más interesante”* (CS-UDC.4.3. p.15). Por otro lado, Iago también añade que, la rapidez e inmediatez que proporcionan los recursos digitales a la hora de buscar información, puede llegar a ser contraproducente, tanto en cuanto también se acelera el procesamiento de información y, por consiguiente, se produce una adquisición muy superficial de los contenidos

*“Ese é o problema fundamental que lle vexo. A información que manexamos é moi superficial, é moi de letra grande, moi de mirada oblicua e, ás veces, te quedas coa sensación de que non chegas a profundizar nas cousas. E, sobretudo, é unha forma de información moi rápida, entón apenas queda lugar para a reflexión. A nivel dixital son todas accións moi rápidas”* (CS-UDC.3.3. p.7).

Siguiendo con el análisis de información acerca de los recursos de búsqueda y gestión de la información, se determina que aquellas herramientas utilizadas en mayor medida son: las bases de datos ubicadas en la web (Iago, CS-UDC.3.3. p.12) (Emilio, CS-UDC.2.2. p.8) (Cristian, CS-UDC.4.3. p.15) (Irene, CS-UDC.5.2. p.17); y también herramientas de gestión de información como Mendeley (Emilio, CS-UDC.2.3. p.9) o las nubes (Dropbox, Google Drive) (Iago, CS-UDC.3.3. p.12).

- Recursos de creación y edición de contenido: Estas son herramientas que se emplean para la transformación de la información, impulsando así, la creación o adaptación de contenidos. Dentro de esta tipología se erige como recurso más utilizado Moodle (EJ.: *“Yo utilizo mucho la plataforma Moodle”*, Cristian CS-UDC.4.2. p.14). Así como, softwares del tipo Power Point, Prezi o Word *“Despois, presentación power point, pdfs, Word... É o que utilizo fundamentalmente. Incluso teño utilizado presentación Power Point con voz”* (Iago, CS-UDC.3.3. p.12), *“suelo utilizar el Prezi”* (Irene, CS-UDC.5.3. p.18).

Además, varios de nuestros participantes también afirman haber utilizado en algún momento herramientas para la creación y edición de vídeos *“Hemos grabado videos propios y los hemos colgado en YouTube, y tenemos muchas visitas”* (Cristian, CS-UDC.4.3. p.15), *“saber montar un vídeo y después subirlo a Moodle”* (Emilio, CS-UDC.2.3. p.9). Esta tipología de herramientas se determina como aquellas en la que los participantes presentan más problemas de manejo y niveles de utilización más bajos.

- Recursos de interacción y comunicación: En este grupo se ubican todas aquellas herramientas digitales que permiten el intercambio y publicación de información, favoreciendo la comunicación y relación con otras personas. Este grupo de herramientas se establecen como las más destacadas. Los profesores de nuestro estudio perciben las herramientas digitales, que promueven la interacción y la relación con otros individuos, como positivas, funcionales y beneficiosas a la hora de desarrollarse profesionalmente.

Se establecen como recursos más utilizados: el correo electrónico, el Skype, el Whats App. En esta línea Iago afirma que: *“Fundamentalmente correo electrónico, é unha forma de interacción case con todo o mundo. Incluso, ás veces, con algún compañeiro de traballo o Whats App. É algo moi inmediato. O sea, temos establecido un grupo de traballo por Whats App”* (CS-UDC.3.3. p.12). Emilio, por su parte, añade *“correo electrónico, plataforma Moodle, móvil, Whats App, todo. Lo habitual* (CS-UDC.2.3. p.9). Además, Irene afirma que *“el Skype es algo que tengo incorporado en mi vida desde hace muchísimos años”* (CS-UDC.5.2. p.17).

Así mismo, también se han nombrado las comunidades de práctica, definidas como espacios de interacción y de mediación donde un grupo de profesionales con intereses afines reflexionan sobre su práctica profesional, se apoyan y además construyen conjuntamente productos que les ayudan a desarrollarse y mejorar. M<sup>a</sup> Cruz afirma que ha participado en varias ocasiones en comunidades de práctica para actualizarse en cuestión de TIC (CS-UDC.1.3. p.5).

Por otro lado, los MOOC (Cursos Online Masivos Abiertos), en general, no entran dentro de las preferencias de formación de nuestros participantes. Únicamente Emilio ha utilizado esta modalidad formativa *“He hecho tres o cuatro. Los que he hecho eran centrados en temas de estadística, tratamiento de datos, y-y-y-y están bastante bien”* (CS-UDC.2.3. p.9).

Por último, las redes sociales no se valoran como herramientas para desarrollarse profesionalmente y mantenerse actualizado. Ninguno de nuestros participantes tiene una opinión favorable en relación al uso de las redes y en su contribución al aprendizaje. Solamente, Irene, las utiliza a nivel personal, mientras que los demás participantes no son usuarios en ninguna red social.

Los resultados obtenidos acerca del uso de recursos digitales apoyan la idea de que la tecnología está generando nuevos formatos de desarrollo profesional (Parsons et al., 2019) al facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar (Trust, Krutka y Carpenter, 2016). Algunos autores (p.e.: Brill y Park, 2011; González Sanmamed et al.,2018; Seaman y Tinti-Kane, 2013) enuncian que los docentes universitarios han comenzado a crear oportunidades para su propio desarrollo profesional empleando diferentes recursos como los tutoriales online o las comunidades virtuales de aprendizaje. Los resultados obtenidos, en concordancia con los estudios nombrados, ponen de manifiesto la relevancia de los recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes universitarios.

### ***Síntesis en torno a la Tensión de Investigación II***

Por lo tanto, en base a todo lo expuesto en relación a los factores contextuales de las Ecologías de Aprendizaje, nuestros hallazgos están en concordancia con lo ya establecido por Barron (2004) y Jackson (2013a, 2013b) que contemplan como elementos clave de las Ecologías de Aprendizaje (entre otros): las actividades, los recursos y las interacciones. Así mismo, autores como González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño (2019), realizaron un estudio Delphi en el que han definido estos tres elementos como *Key Components* (*componentes clave*) de la dimensión contextual de las Ecologías de Aprendizaje.

### ***Síntesis en torno a la Pregunta de Investigación***

Finalmente, después de haber descrito los elementos clave de las Ecologías de Aprendizaje emergidos del análisis de la información, es necesario que destaquemos que el hecho de seleccionar y aislar cada uno de los componentes tiene exclusivamente fines analíticos. El objetivo primero de este análisis era descomponer las Ecologías de Aprendizaje de los mejores docentes de Ciencias de la Salud de la Universidade da Coruña, para analizarlos y operativizarlos, intentando cubrir así esta laguna en la bibliografía sobre Ecologías de Aprendizaje. En este capítulo hemos presentado los resultados derivados del Estudio de Caso, proponiendo los elementos clave que componen las Ecologías de Aprendizaje de los mejores docentes de Ciencias de la Salud de la UDC. Así, se han identificado dos dimensiones diferenciadas (personal y contextual) y los seis elementos que las constituyen. Dentro de la dimensión personal se incluye la motivación docente, la identidad profesional y las valoraciones y creencias en torno a la profesión, a la formación continua y al desarrollo profesional. Como se ha explicado en líneas previas, la motivación del profesor universitario de Ciencias de la Salud hacia la tarea docente, se impone como uno de los elementos preponderantes de esta dimensión. Esta perspectiva está en línea con la idea de Barron (2006a), que propone que la riqueza de la Ecología de Aprendizaje de un individuo depende, en gran medida, de la existencia de un interés persistente en el aprendizaje. Entendiendo, de este modo, el interés como la fuerza que impulsa la maquinaria ecológica y que conforma el corazón de la propia EdA.

Por otro lado, los datos revelan como dentro de la dimensión contextual emanan tres elementos clave. Por un lado, se presenta el aprovechamiento de las posibilidades contextuales que generen aprendizaje, lo que subyace a la realización de determinadas actividades y acciones,

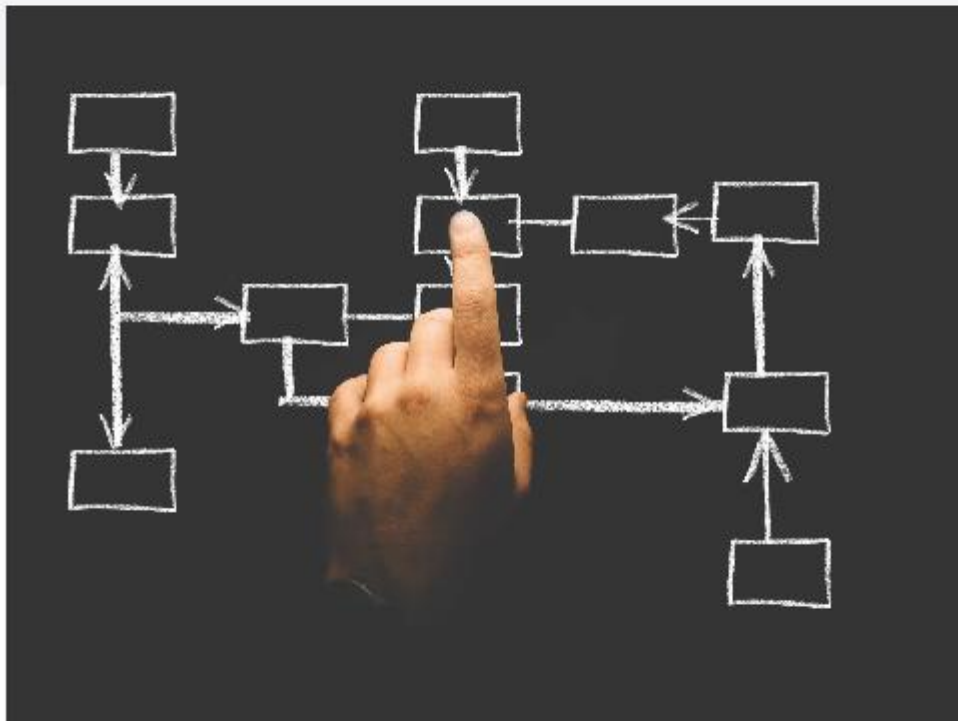
que pueden ser de carácter formal, no formal, informal o autodidacta. Por otro lado, el uso y manejo de recursos digitales que puedan facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional; y, finalmente, la abundancia de interacciones y el establecimiento de relaciones con otros individuos que pueden generar aprendizajes inopinados y muy valiosos para la mejora del desempeño docente del profesorado.

En una reciente revisión sistemática sobre la literatura relativa al concepto de Ecologías de Aprendizaje (Sangrà et al., 2019) se puso de manifiesto una importante fragmentación de las perspectivas ontológicas y las definiciones operacionales deficientes, que surgían alrededor de este concepto. Usualmente el concepto se adopta únicamente como una metáfora inicial. Estos autores refuerzan nuestra idea primigenia de la imperante necesidad de hacer una aproximación conceptual más rigurosa a este constructo; lo que supondría un avance más claro hacia los modelos capaces de caracterizar patrones de crecimiento y mantenimiento ecológicos, herramientas para el autodiagnóstico de la propia EdA, la perfilación de las EdA de grupos profesionales o disciplinarios específicos, etc.

Teniendo en cuenta lo establecido en líneas previas, es necesario remarcar que cada uno de estos elementos emergidos está vinculado en un entramado de relaciones con los demás, y que carecen de cualquier sentido práctico tomados de forma aislada. Por ejemplo, las actividades se llevan a cabo a través del uso de recursos y gracias a las motivaciones que guían la acción; las interacciones y relaciones que establecemos con los demás se llevan a cabo en contextos concretos que pueden ser formales, no formales e informales.



## CAPÍTULO VII



Resultados derivados de la  
aproximación cuantitativa (Fase II)





## CAPÍTULO VII

### Resultados derivados de la aproximación Cuantitativa (Fase II)

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos recabados en la Fase II (de corte cuantitativo) y que giran en torno a la consecución de los objetivos intelectuales (Apartado 5.3.2) y a dar respuesta a las preguntas de investigación (Apartado 5.3.5) que se habían propuesto en esta fase de la investigación. Recordemos, pues que las preguntas de investigación que articulan el estudio cuantitativo son: a) ¿Existen diferentes perfiles motivacionales en función de la combinación de las variables de Motivación Docente? y b) ¿Se relacionan diferencialmente estos perfiles motivacionales con las variables contextuales que conforman las Ecologías de Aprendizaje de los docentes?

En primer lugar, nos centramos en los análisis descriptivos que se habían planteado para conocer mejor la muestra, tanto en lo que respecta a las variables de carácter motivacional como a aquellas vinculadas con la esfera contextual de las Ecologías de Aprendizaje. Además, estos análisis también nos permiten comprobar que los datos se ubicaban dentro de los parámetros de normalidad. Así, para tener una aproximación descriptiva precisa se emplearon indicadores de tendencia central (media), indicadores de dispersión (mínimo, máximo, desviación típica) e indicadores de distribución (asimetría y curtosis).

En segundo lugar, se procede a la realización de análisis de correlación entre las variables objeto de estudio para determinar en qué medida dichas relaciones eran estadísticamente significativas.

En tercer lugar, con el fin de dar respuesta a uno de los objetivos de investigación de esta segunda Fase, se procede a la estimación de los perfiles motivacionales mediante el análisis de clases latentes (LPA, Latent Profile Analysis) y a la descripción en profundidad de los mismos. Si nos retrotraemos a los resultados emanados de la fase de investigación cualitativa, podemos advertir como el elemento motivacional de la dimensión personal destacaba como motor de la creación de los escenarios de aprendizaje ecológico. Esta idea está en línea con lo manifestado por Barron (2006a), que entendía como foco principal y elemento consustancial de la configuración de las EdA, el impulso del individuo hacia la consecución de un objetivo de aprendizaje. En base a este resultado, nos propusimos en la segunda fase de estudio la estimación de perfiles motivacionales docentes. El valor que cede este prisma es la realización de un análisis centrado en el sujeto, entendiendo que este no posee una única razón para

implicarse en su desarrollo profesional, sino que se produce una combinación compleja de motivos de diversa naturaleza que perfilan diferencias entre los individuos.

Finalmente, se trata de analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de recursos digitales, en la realización de diversas actividades de desarrollo profesional y en el establecimiento de relaciones e interacciones para mejorar la práctica docente, en función de las diferentes clases emanadas del análisis anterior. Con ello se pretende dar respuesta al segundo objetivo específico propuesto en esta segunda fase de la investigación, vinculado a estudiar la relación entre la esfera personal y contextual de las Ecologías de Aprendizaje.

### 6.1 Análisis Descriptivos de las variables objeto de estudio

Para conocer de forma exhaustiva las características de cada variable, realizamos, en primer término, un análisis descriptivo de los indicadores de tendencia central (media), de los indicadores de dispersión (mínimo, máximo, desviación típica) y de los indicadores de distribución (asimetría y curtosis). A continuación, presentamos en la Tabla 5, los resultados obtenidos en relación a cada uno de estos estadísticos, tanto para las variables motivacionales, como para las variables de carácter contextual relativas a las actividades, interacciones y recursos digitales.

Tal y como se aprecia en la Tabla 5, centrándonos primeramente en las variables motivacionales, se aprecia como el valor promedio en la variable de Motivación centrada en el Rendimiento obtiene un valor medio más bajo ( $M=2.40$ ), que la variable de Motivación centrada en el Dominio, que presenta una media de 4.07.

En relación a las variables de tipo contextual, y centrándonos, en primer lugar, en las variables de interacción con otros, se observa como la variable de interacción con personas del entorno laboral obtiene un valor promedio más alto ( $M= 3.26$ ), que la variable de interacciones personales, con familiares o amigos ( $M= 3.50$ ).

Siguiendo con las variables de carácter contextual, en este caso, vinculadas al uso de recursos digitales, observamos cómo, a nivel general, los promedios presentados están algo por debajo de los valores obtenidos en las demás variables contextuales. De hecho, el valor más bajo es arrojado por la dimensión *de recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información* ( $M= 2.51$ ), seguido de los *recursos de creación y edición de contenido* ( $M=2.78$ ); y, finalmente,

los recursos de interacción y comunicación ( $M=2.81$ ), que presentan el valor promedio más alto entre las tres tipologías de recursos.

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos de las variables motivacionales y contextuales de las Ecologías de Aprendizaje Docente.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Asimetría	Curtosis
<b>MR</b>	416	1.00	5.00	2.40	1.06	0.21	-0.90
<b>MD</b>	416	1.00	5.00	4.07	0.93	-1.00	0.63
<b>IPE</b>	416	1.00	5.00	3.26	0.91	-0.31	-0.16
<b>IPR</b>	416	1.20	5.00	3.50	0.73	-0.19	-0.24
<b>RABG</b>	416	1.10	5.00	2.51	0.72	0.51	0.07
<b>RCE</b>	416	1.00	5.00	2.78	0.74	0.11	-0.30
<b>RIC</b>	416	1.00	5.00	2.81	0.78	0.27	-0.26
<b>AAD</b>	416	1.90	5.00	3.67	0.63	-0.38	-0.22
<b>AF</b>	416	1.00	5.00	2.79	0.79	0.17	-0.31
<b>ANF</b>	416	1.00	5.00	3.52	1.03	-0.32	-0.60
<b>AI</b>	416	1.00	5.00	3.21	0.77	-0.20	-0.25
<i>N válido</i>	416						

**MR**= Motivación centrada en el rendimiento; **MD**= Motivación orientada al dominio; **IPE**=Interacciones Personales; **IPR**= Interacciones Profesionales; **RABG**= Recursos de Acceso, Búsqueda y Gestión de la información; **RCE**= Recursos de Creación y Edición de contenido; **RIC**= Recursos de Interacción y Comunicación; **AAD**= Actividades Autodidactas; **AF**= Actividades Formales de Formación; **ANF**= Actividades No Formales de Formación; **AI**= Actividades Informales de Aprendizaje

Por último, centrando nuestra atención en las actividades realizadas por los docentes, observamos cómo la vía que se presenta un valor promedio superior es la relativa a las *actividades de carácter autodidacta* ( $M=3.67$ ). Siguiendo, se encuentran las *actividades no formales de formación*, como los congresos, conferencias o debates ( $M=3.52$ ) y las *actividades informales*, como las charlas con colegas o la reflexión sobre la práctica diaria ( $M= 3.21$ ); finalmente, a dimensión que arroja la media más baja es la relacionada con las *actividades formales* ( $M= 2.79$ ).

En la Tabla 5, también se recogen los resultados correspondientes a la desviación típica (DT), como parámetro de medida de la dispersión de los datos que nos permitirán determinar

la variabilidad existente entre los mismos. Una DT baja indica que la mayor parte de los datos de una muestra tienden a estar agrupados cerca de su media aritmética. En cuanto a los resultados obtenidos en torno a este estadístico, los valores hallados oscilan entre  $DT= 0.63$  (variable *actividades autodidactas*) y  $DT= 1.06$  (variable *motivación centrada en el rendimiento*), lo que evidencia un alto grado de acuerdo inter-sujeto en la información proporcionada.

Aparte de la información obtenida sobre las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión, se ha calculado también los valores que ilustran sobre la forma de distribución, mediante el cálculo de la asimetría ( $As$ ) y la curtosis ( $Ku$ ). En este caso, ninguno de los valores del coeficiente de asimetría obtenidos es igual a cero, lo que significa que los datos no se distribuyen de forma simétrica en torno a la media (Arce y Real, 2001). En algunas de las variables el índice tiene un valor negativo, lo que indica que existen más puntuaciones altas, inclinadas hacia la parte derecha del gráfico (variables: *motivación orientada al dominio; interacciones personales; interacciones profesionales; actividades autodidactas; actividades no formales de formación; actividades informales de aprendizaje*); y otras con signo positivo, lo que significa que existe una mayor frecuencia de valores bajos, y que los datos se concentran en mayor medida en la parte izquierda de la curva de distribución (variables: *motivación centrada en el rendimiento; recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información; recursos de creación y edición de contenido; recursos de interacción y comunicación; actividades formales de formación*). También es necesario indicar que el índice de asimetría más elevado se corresponde a la variable de *Motivación orientada al dominio* ( $As=-1.00$ ). Mientras, el valor más bajo y, por tanto, la variable que posee la distribución más simétrica es la dimensión de *Recursos de creación y edición de contenido* ( $As = 0.11$ ).

Asimismo, el índice de curtosis hace referencia al apuntamiento de la distribución de una variable (Arce y Real, 2001). Así, los valores de curtosis hallados en nuestros datos son próximos a cero, pero nueve de los valores son negativos, concretamente los referidos a la *motivación centrada en el rendimiento* ( $Ku = -0.90$ ), *las interacciones personales* ( $Ku = -0.16$ ), *las interacciones profesionales* ( $Ku = -0.24$ ), *los recursos de creación y edición de contenido* ( $Ku = -0.30$ ), *los recursos de interacción y comunicación* ( $Ku = -0.26$ ), *las actividades autodidactas* ( $Ku = -0.22$ ), *las actividades formales de formación* ( $Ku = -0.31$ ), *las actividades no formales de formación* ( $Ku = -0.60$ ) y *las actividades informales de aprendizaje* ( $Ku = -0.25$ ). Así, los valores negativos, sugieren un grado de apuntamiento ligeramente inferior,

también denominada distribución platicúrtica. Por otro lado, las variables de *motivación orientada al dominio* ( $Ku = 0.63$ ) y de *recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información* ( $Ku = 0.07$ ), poseen valores positivos, lo que indica que la distribución es leptocúrtica (apuntamiento superior al de la curva normal) y, observando los valores, también cabe indicar que el grado de apuntamiento es bajo (Arce y Real, 2001).

Además, en base al criterio adoptado por Finney y DiStefano (2006), quienes indican valores máximos de 2 y 7 para asimetría y curtosis, respectivamente, se puede concluir que las variables incluidas en este estudio presentan distribuciones relativamente normales.

## 6.2 Análisis de Correlación entre las variables objeto de estudio

Después de haber efectuado, de forma individual, los análisis descriptivos de las variables presentes en el estudio, nos disponemos a analizar las relaciones entre las mismas, como paso previo a la realización de análisis estadísticos más complejos y con mayor poder explicativo.

De este modo, se llevaron a cabo análisis de correlaciones (correlación de Pearson) entre las variables motivacionales y las variables contextuales. En la Tabla 6, mostrada a continuación, se muestran los resultados obtenidos.

Como se puede observar en la Tabla 6, existe una correlación significativa y positiva entre las dos dimensiones motivacionales ( $r = .220$ ;  $p < .01$ ), de este modo la tendencia general es que cuanto mayor es la *motivación centrada en el rendimiento*, mayor es también la *motivación orientada al dominio*.

Siguiendo con la descripción de los resultados obtenidos, se observa una correlación significativa y positiva entre la *motivación centrada en el rendimiento* y algunas de las variables contextuales, como son, *las interacciones personales* ( $r = .130$ ;  $p < .05$ ), *la utilización de recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información* ( $r = .101$ ;  $p < .05$ ), *la utilización de recursos de interacción y comunicación* ( $r = .113$ ;  $p < .05$ ), para la mejora de la práctica profesional. Por otro lado, la variable de *motivación orientada hacia el dominio* correlaciona de forma significativa y positiva con otras variables de carácter contextual la *realización de actividades autodidactas* ( $r = .126$ ;  $p < .05$ ) y de *actividades formales de formación* ( $r = .111$ ;  $p < .05$ ), para desarrollarse profesionalmente. Por lo tanto, los datos parecen indicar que aquellos docentes que poseen motivos de carácter más extrínseco, centrados en proyectar una imagen positiva como docente, para implicarse en las tareas profesionales, se relacionan con individuos

de su ámbito personal para mejorar sus habilidades docentes, utilizan recursos digitales para buscar y gestionar información, pero también para interactuar y comunicarse con otros. Asimismo, los datos parecen indicar que los profesores que se implican en sus tareas docentes motivados por el propio hecho de incrementar sus habilidades y conocimientos, tienen una cierta tendencia a realizar actividades formales, tales como la realización de cursos de formación o la implicación en proyectos de innovación docente; y también, actividades de autoformación, como las búsquedas de información o la elaboración de materiales o recursos didácticos.

Tabla 6  
Matriz de Correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. MR	-										
2. MD	.220**	-									
3. IPE	.130**	.056	-								
4. IPR	.037	0.90	.455**	-							
5. RABG	.101*	.038	.301**	.422**	-						
6. RCE	.067	.047	.391**	.498**	.654**	-					
7. RIC	.113*	.065	.483**	.455**	.585**	.607**	-				
8. AAD	.040	.126*	.374**	.493**	.433**	.476**	.438**	-			
9. AF	.014	.111*	.233**	.387**	.411**	.381**	.414**	.428**	-		
10. ANF	.087	.016	.296**	.414**	.230**	.235**	.322**	.420**	.408**	-	
11. AI	.070	.069	.404**	.549**	.346**	.407**	.463**	.576**	.451**	.481**	-

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

MR= Motivación centrada en el rendimiento; MD= Motivación orientada al dominio; IPE= Interacciones Personales; IPR= Interacciones Profesionales; RABG= Recursos de Acceso, Búsqueda y Gestión de la información; RCE= Recursos de Creación y Edición de contenido; RIC= Recursos de Interacción y Comunicación; AAD= Actividades Autodidactas; AF= Actividades Formales de Formación; ANF= Actividades No Formales de Formación; AI= Actividades Informales de Aprendizaje

Por otro lado, centrándonos en las relaciones establecidas entre las variables contextuales, se puede observar que todas ellas correlacionan positiva y significativamente con las demás, de lo que se desprende que los docentes que utilizan en gran medida los recursos digitales para fomentar su desarrollo profesional, también manifiestan una gran tendencia a interactuar con otros individuos y a realizar actividades con este mismo fin.

### 6.3 Análisis de Clases Latentes

Después de realizados los análisis descriptivos y los análisis correlacionales, obtenemos una radiografía inicial de la realidad que queremos estudiar. Esta visión preliminar sobre la información proporcionada por los participantes en torno a algunos elementos de las Ecologías de Aprendizaje, nos ha ayudado a generar algunas ideas sobre las cuales profundizaremos en este epígrafe. Así pues, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el Estudio de Caso (Capítulo 6), que evidenciaban que la motivación docente era una de los elementos clave más destacados de las Ecologías de Aprendizaje, se ha propuesto como objetivo específico de la Fase II de la presente investigación, la identificación de perfiles motivacionales docentes (5.3.2). Como especificamos al inicio del capítulo, trataremos de ilustrar cómo se produce la combinación de los diferentes motivos que poseen los docentes universitarios del ámbito de Ciencias de la Salud para implicarse en su actividad profesional. El valor de esta perspectiva centrada en el sujeto radica en que no se toman las variables motivacionales de forma independiente, sino que se estudia la combinación de ambas (motivación centrada en el rendimiento y motivación orientada hacia el dominio) tratando de perfilar las diferencias entre los individuos. De hecho, la estructura del conocimiento y las relaciones entre diferentes aspectos del aprendizaje y el desarrollo no siempre se produce fácilmente en un espacio lineal (McMullen y Hickendorff, 2018). En este sentido, la técnica del análisis de clases latentes es realmente efectiva para identificar las diferencias cualitativas no lineales que existen entre algunos aspectos motivacionales. Así, esta estrategia permite condensar datos de un modo más manejable e interpretable, sin dejar al margen información importante en cuanto a las relaciones entre variables (Ibid, 2018). Además, en el ámbito educativo, y más concretamente, en el área vinculada al desarrollo profesional del profesorado universitario, detectar la variabilidad de los individuos que conforman nuestra muestra, nos permite generar estrategias diferenciales para la mejora formativa, para la asignación de recursos, para un planteamiento personalizado de la trayectoria profesional, etc. (Monroy, Vidal y Saade, 2010).

El fin del uso de técnicas clasificatorias utilizadas en las ciencias sociales (como los análisis clúster o el análisis de clases latentes) es identificar patrones similares de respuesta con el objetivo de agrupar a los sujetos de una muestra, de tal forma que los individuos que pertenecen a un grupo o clase se parezcan entre sí, pero que sean diferentes a los sujetos clasificados en otra clase (Monroy et al., 2010). Como señalábamos en líneas previas, este enfoque tiene muchas ventajas a nivel práctico, ya que, detectar la variabilidad de los individuos que conforman una muestra permite generar conclusiones que deriven en el diseño de estrategias

de intervención diferenciales y ajustadas a las características y peculiaridades de cada uno de los perfiles o clases identificadas.

Para llevar a cabo la clasificación de los participantes de nuestro estudio en diferentes clases utilizando los indicadores para identificar los patrones de respuesta que mejor definen a esos subgrupos (Magidson y Vermunt, 2003), se pueden optar por varias técnicas estadísticas de tratamiento de datos. Una de las más tradicionalmente utilizadas es una técnica multivariada denominada análisis de conglomerados o análisis de clúster (Monroy et al., 2010). Sin embargo, el análisis clúster acarrea diversos inconvenientes vinculados con la ausencia de un criterio objetivo que guíe al investigador en la determinación del número óptimo de grupos (Kaufman y Rousseeuw, 1990). De este modo, en los últimos años se ha producido un creciente interés en la comunidad investigadora de diferentes ámbitos científicos por los modelos de análisis de clases latentes (LCA), en virtud de que provee criterios menos arbitrarios y más precisos para determinar el número de grupos presentes en una muestra, estimando parámetros estadísticos que permiten seleccionar el modelo que más se ajusta a los datos (Monroy et al., 2010).

Pérez e Izquierdo (2019) publicaron recientemente un estudio que analiza algunas de las ventajas de utilizar el análisis de clases latentes (LCA) respecto al análisis de conglomerados o clúster tradicional, y postulan los siguiente (p. 252):

1. *El LCA se basa en la probabilidad de clasificación a partir de un modelo, en lugar de basarse en algoritmos “ciegos” de agrupación por distancias o similitudes. Es decir, permite estimar la probabilidad que tiene cada uno de los participantes de pertenecer a una de las clases latentes.*
2. *Del modelo de LCA se pueden obtener medidas de ajuste que orientan al investigador sobre cuál es la mejor agrupación, por lo que la elección del número de clases es menos arbitraria que en el HCA.*
3. *En el LCA las variables utilizadas para la conformación de las clases pueden ser continuas, categóricas (nominales u ordinales) o cualquier combinación de estas.*
4. *En el LCA las variables demográficas y otras covariables se pueden utilizar para la descripción del clúster.*

En base a estas justificaciones y puntualizaciones, nos inclinamos por la utilización de la herramienta estadística de clases latentes para la identificación de los perfiles motivacionales



de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud que componen nuestra muestra. Para ello hemos comenzado definiendo y estimando los índices para un modelo de dos clases y, posteriormente, se ha ido aumentando el número de clases en el modelo una por una (Collins y Lanza, 2010). Los índices estadísticos ponderan la bondad del ajuste de un modelo medido por el valor de máxima verosimilitud obtenido (Monroy et al., 2010).

### **6.3.1 Identificación de perfiles motivacionales docentes y evaluación de la precisión de clasificación del modelo**

Como se ha especificado en el capítulo metodológico, en el apartado de análisis de datos (5.3.7.2), el modelo final, donde se definen cuantas clases o grupos hay, ha sido elegido en base a una combinación de indicadores estadísticos entre los que se encuentran: el criterio de información de Akaike, en adelante AIC (Akaike Information Criterion; Akaike, 1974), el Criterio de Información Bayesiano, en adelante BIC (Bayesian information criterion; Schwartz, 1978); los valores BIC indican bondad de ajuste, un valor más bajo indica un ajuste más apropiado (Gill, 2002).

Por otro lado, también se ha valorado el índice de entropía, que sugiere una mayor certeza en la estimación cuanto más se aproxima a uno, si bien los valores superiores a 0.6 se consideran aceptables (véase p.e.: McMullen et al., 2018). También se utilizó la prueba de razón de probabilidad Lo-Mendell-Rubin, en adelante LMRT (Lo et al., 2001). En estas pruebas, un valor significativo sugiere que el modelo probado es más apropiado que el modelo con una clase menos (Véase p.e.: Bray y Dziak, 2018). Como último criterio estadístico para evaluar la idoneidad del modelo se efectuó un MANOVA, a través del cual se analizaron las diferencias entre clases o perfiles con respecto a las variables que han sido usadas para formarlas (metas de aprendizaje y metas de rendimiento) con el propósito de comprobar la relevancia de cada una de estas variables en la definición de cada perfil. Asimismo, además de tomar como criterio la combinación de los indicadores estadísticos citados, tienen especial relevancia las consideraciones teóricas existentes en torno a las variables estudiadas para determinar cuál es el mejor modelo (Nylund et al., 2007).

Se comenzó estimado los índices para un modelo de dos clases y se fue incrementando el número de clases hasta llegar al modelo de cinco clases. La Tabla 7 presenta los resultados en torno a los índices de ajuste. Detuvimos el proceso en cinco grupos porque tanto en el modelo

de cuatro clases (M4) como en el de cinco (M5) había un grupo integrado por menos del 5% de la muestra total.

Tabla 7  
Resultados del ajuste de modelos de clases latentes.

Modelos de Clases Latentes				
	M2	M3	M4	M5
<b>AIC</b>	2278.194	2234.155	2204.091	2160.517
<b>BIC</b>	2306.409	2274.461	2256.490	2225.008
<b>SSA-BIC</b>	2284.196	2242.729	2215.238	2174.236
<b>LMRT</b>	82.940**	47.418*	34.174*	46.978**
<b>(p de LMRT)</b>	(.000)	(.038)	(.017)	(.003)
<b>Entropía</b>	.816	.832	.878	.921
<b>Nº grupos con <math>n &lt; 5\%</math></b>	0	0	1	1
<b>Curtosis Multivariada</b>	0.000	0.060	0.550	0.570
<b>Asimetría Multivariada</b>	0.004	0.080	0.010	0.040

**M2** = Modelo de 2 clases latentes, ...**M5** = Modelo de 5 clases latentes; **AIC** = Criterio de Información de Akaike; **BIC** = Criterio de Información Bayesiana de Schwarz; **SSA-BIC** = BIC ajustado por el tamaño de la muestra; **LMRT** = Prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo, Mendell y Rubin.  $p < .05^*$ ;  $p < .01^{**}$

Los datos incluidos en la Tabla 7 sugieren que el modelo que mejor ajusta estadísticamente es el de cinco clases (en base a los indicadores AIC, BIC, SSA-BIC, LMRT y entropía). Sin embargo, como adelantábamos en líneas previas, además de tener en cuenta el criterio de ajuste estadístico, es necesario tomar en consideración la teoría existente en torno al objeto de estudio y el potencial explicativo del modelo. Así mismo, como determinan Monroy et al. (2010) el tamaño de las clases latentes es un parámetro muy importante para comparar diferentes poblaciones. En este sentido, el modelo de cuatro clases poseía un grupo de menos del 5% de la muestra total ( $n = 10$ , 2.40 %). Lo mismo sucede con el modelo de cinco clases, ya que, posee un grupo que representa a menos del 5% del total de la muestra ( $n = 10$ , 2.40 %), y también contempla otra clase de reducido tamaño ( $n = 34$ , 8.17 %). Así pues, se ha optado por la solución de tres clases por los siguientes motivos: (1) esta solución presenta unos índices de

ajuste apropiados; (2) tiene solidez a nivel teórico; (3) no hay ninguna clase que agrupe a menos del 5% de participantes; y (4) es una solución más parsimoniosa que los modelos siguientes (de cuatro y cinco clases).

Tratando en este punto de avalar el modelo seleccionado, recurrimos al cálculo de las probabilidades promedio de la membresía de los sujetos en cada clase latente, así como el número de docentes (tanto en términos absolutos ( $n$ ) como en términos relativos (%)) en cada una de las tres clases del modelo elegido. La precisión de la clasificación del modelo de tres grupos se examinó utilizando tanto el estadístico de entropía como las probabilidades posteriores promedio. Como se muestra en la Tabla 8, los promedios asociados con los grupos a los que fueron asignados los estudiantes se presentan en la diagonal principal de la tabla de clasificación. Así, los sujetos ubicados en la clase 1 ( $n=221$ ), tienen una probabilidad del 96.6% de pertenecer a ese perfil. En el caso de los docentes pertenecientes a la clase 2 ( $n=156$ ), existe un 86.6% de posibilidades de que estén ubicados en ese grupo. En el caso de los participantes de la clase 3 ( $n=39$ ), también existe una alta probabilidad (91.3%) de que se pertenezcan a ese perfil. Si centramos nuestra atención en el análisis de los segundos promedios más altos para los sujetos asignados a otro perfil es interesante observar como los participantes asignados al perfil 2, mostraron una probabilidad promedio considerable de pertenecer al perfil 1 (.117), lo que puede sugerir una cierta superposición entre esos dos perfiles.

Además, la precisión de la clasificación se puede analizar inicialmente utilizando indicador conocido como entropía, como ya se ha explicado previamente. Este índice estadístico varía de 0 a 1, donde los valores más altos indican una mejor clasificación. Así podemos determinar que el valor de entropía para el modelo de tres perfiles (.832) es adecuado (Ver p.e.: McMullen et al., 2018), indicando una buena clasificación de los individuos en los tres grupos latentes (Ver Tabla 7).

Tabla 8  
*Caracterización de las clases latentes y precisión de la clasificación de los individuos en cada perfil.*

	Clases latentes				
	1	2	3	$n$	%
1.	<b>.966</b>	.034	.000	221	53.12
2.	.117	<b>.866</b>	.017	156	37.50
3.	.000	.087	<b>.913</b>	39	9.38

Como último criterio para evaluar la idoneidad del modelo seleccionado se efectuó un MANOVA, a través del cual se analizaron las diferencias entre clases o perfiles con respecto a las variables que han sido utilizadas para formarlas (*motivación centrada en el rendimiento y motivación orientada hacia el dominio*), todo ello con el propósito de comprobar la relevancia de cada una de estas variables en la definición de cada perfil. Para la interpretación de los tamaños del efecto se utilizó el criterio establecido por Cohen (1988), según el cual, un efecto es pequeño cuando  $\eta p^2 = .01$  ( $d = .20$ ), el efecto es medio cuando  $\eta p^2 = .059$  ( $d = .50$ ) y el tamaño del efecto es grande si  $\eta p^2 = .138$  ( $d = .80$ ). Así pues, los resultados indicaron que, a nivel multivariado, los sujetos de los tres perfiles presentan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las metas de aprendizaje y a las metas de rendimiento (*Lambda de Wilks* = .136;  $F(4,824) = 352.91$ ;  $p < .001$ ;  $\eta p^2 = 0.631$ ). El tamaño del efecto es grande. Aunque las dos metas contribuyen a diferenciar a los sujetos en cada uno de los tres perfiles, las metas de aprendizaje son las más determinantes: *motivación orientada hacia el dominio*  $F(2,413) = 1278.22$ ;  $p < .001$ ;  $\eta p^2 = .861$  (el tamaño del efecto es grande) y *motivación centrada en el rendimiento*  $F(2,413) = 15.23$ ;  $p < .001$ ;  $\eta p^2 = .069$  (el tamaño del efecto es medio). A continuación, se recurrió a las pruebas de contrastes post-hoc de Scheffé para saber entre qué grupos exactamente había diferencias estadísticamente significativas. Se comprobó que existían diferencias estadísticamente significativas (a nivel  $p < .05$ ) en la motivación centrada en el rendimiento entre todas las clases. También existen diferencias estadísticamente significativas (a nivel  $p < .05$ ) en el grado de motivación orientada hacia el dominio entre todas las clases, a excepción de las clases 1 y 2 (Véase Tabla 9 y Figura 36).

Tabla 9

*Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) correspondientes a las diferentes clases en las variables motivacionales.*

	Clase 1		Clase 2		Clase 3	
	(1)	(2)	(2)	(2)	(3)	(3)
	M	DT	M	DT	M	DT
<b>Motivación orientada hacia el dominio</b>	4.78 (0.76)	0.28 (0.30)	3.57 (-0.54)	0.37 (0.40)	2.05 (-2.17)	0.54 (0.58)
<b>Motivación orientada hacia el rendimiento</b>	2.52 (0.11)	1.09 (1.03)	2.44 (0.04)	0.99 (0.93)	1.54 (-0.80)	0.77 (0.73)

Nota: Entre paréntesis se incluyen las puntuaciones tipificadas (puntuaciones Z).

*Prueba de Scheffé:* No hay diferencias estadísticamente significativas entre las clases 1 y 2 en motivación orientada hacia el dominio. Sí hay diferencias estadísticamente significativas entre las otras clases en cada una de las variables.

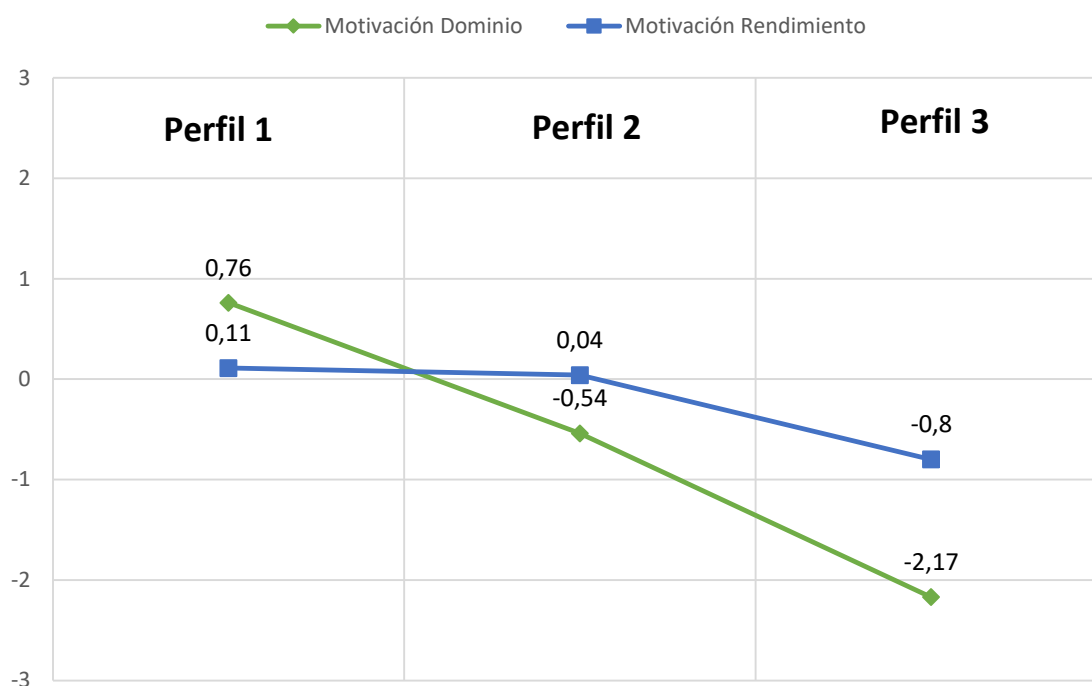
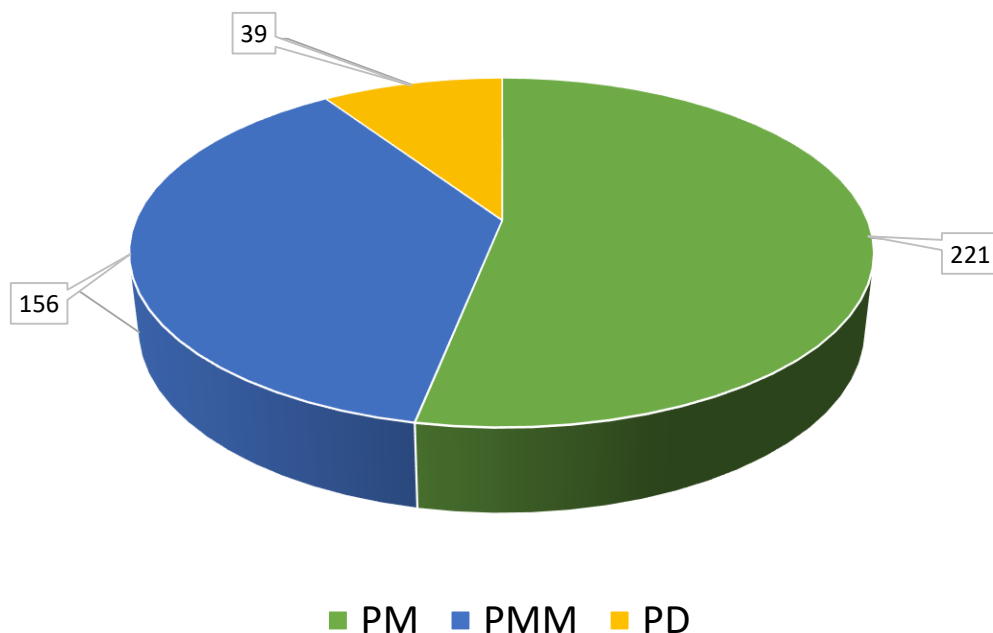


Figura 36: Diferencias entre los cuatro perfiles en las variables motivacionales (puntuaciones tipificadas).

### 6.3.2 Caracterización de los tres perfiles motivacionales docentes

Según la información resumida en la última columna de la Tabla 8, las siguientes dos clases agrupan a la mayoría de los participantes del total de la muestra (90.62%): por un lado, el perfil 1: **Perfil Docente Motivado (principalmente hacia el dominio)** con un 53.12% y el perfil 2: **Perfil Docente Moderadamente Motivado (principalmente hacia el rendimiento)** con un 37.5%. El perfil 3 supone únicamente el 9.38% restante, y se ha denominado **Perfil Docente Desmotivado (principalmente hacia el dominio)**. De una forma más gráfica se puede observar cómo se distribuyen los docentes según la membresía a los diferentes perfiles en la Figura 37, que se muestra a continuación:



*Figura 37:* Clasificación de los docentes en cada perfil: **PM** = Perfil Docente Motivado; **PMM**= Perfil Docente Moderadamente Motivado; **PD**= Perfil Docente Desmotivado.

Ante los resultados arrojados en esta línea, se puede concluir que un gran porcentaje de los docentes de nuestro estudio son individuos con un nivel de motivación alto para desempeñar sus tareas docentes y, además, tienen un perfil claramente orientado hacia el dominio. Además, el segundo grupo más numeroso presenta niveles de motivación moderadamente altos, aunque a diferencia del primero, predominan los motivos vinculados al rendimiento. Así mismo, también es necesario destacar que el perfil que agrupa a aquellos profesores poco motivados para el desarrollo de su praxis docente solo representa el 9.38% del total de la muestra y posee un ligero predominio de metas centradas en el rendimiento. En las próximas líneas trataremos esta cuestión en profundidad.

Los resultados promedios de los participantes para cada clase latente en el modelo elegido se presentan en la Tabla 10, junto a los errores estándar y los intervalos de confianza.

Tabla 10

Descripción de los perfiles latentes (medias, errores estándar e intervalos de confianza).

	<i>M</i>	<i>z</i>	<i>E.E.</i>	Intervalos de confianza	
				Inferior 5%	Superior 5%
<b><i>P1 PM (n = 221)</i></b>					
Mot. de Dominio	4.78	0.76	0.07	3.43	3.68
Mot. de Rendimiento	2.52	0.30	0.10	2.21	2.55
<b><i>P2 PMM (n = 156)</i></b>					
Mot. de Dominio	3.57	-0.54	0.15	1.79	2.30
Mot. de Rendimiento	2.44	0.04	0.13	1.38	1.83
<b><i>P3 PD (n = 39)</i></b>					
Mot. de Dominio	2.05	-2.17	0.04	4.73	4.80
Mot. de Rendimiento	1.54	-0.80	0.07	2.54	2.66

*Nota:* **PM**=Perfil Docente Motivado; **PMM**=Perfil Docente Moderadamente Motivado; **PD**=Perfil Docente Desmotivado.

Conjuntamente, en la ilustración gráfica presentada a continuación (Ver Figura 38), también se muestra la distribución de los docentes en los tres perfiles, y las puntuaciones promedio tipificadas (*z*) de las dos variables motivacionales en cada perfil. Las puntuaciones típicas reflejan las puntuaciones con independencia de la unidad de medida. Así, permiten hacer comparaciones entre distintos grupos o variables, asumiendo que la media es cero y la desviación típica uno.

Por otro lado, intentando profundizar en la articulación y descripción de cada grupo, se han efectuado diversos análisis de contingencia en base a los cuales procederemos a caracterizar de forma detallada cada uno de los perfiles motivacionales docentes, analizando la asociación de las clases con otras variables de carácter sociodemográfico.

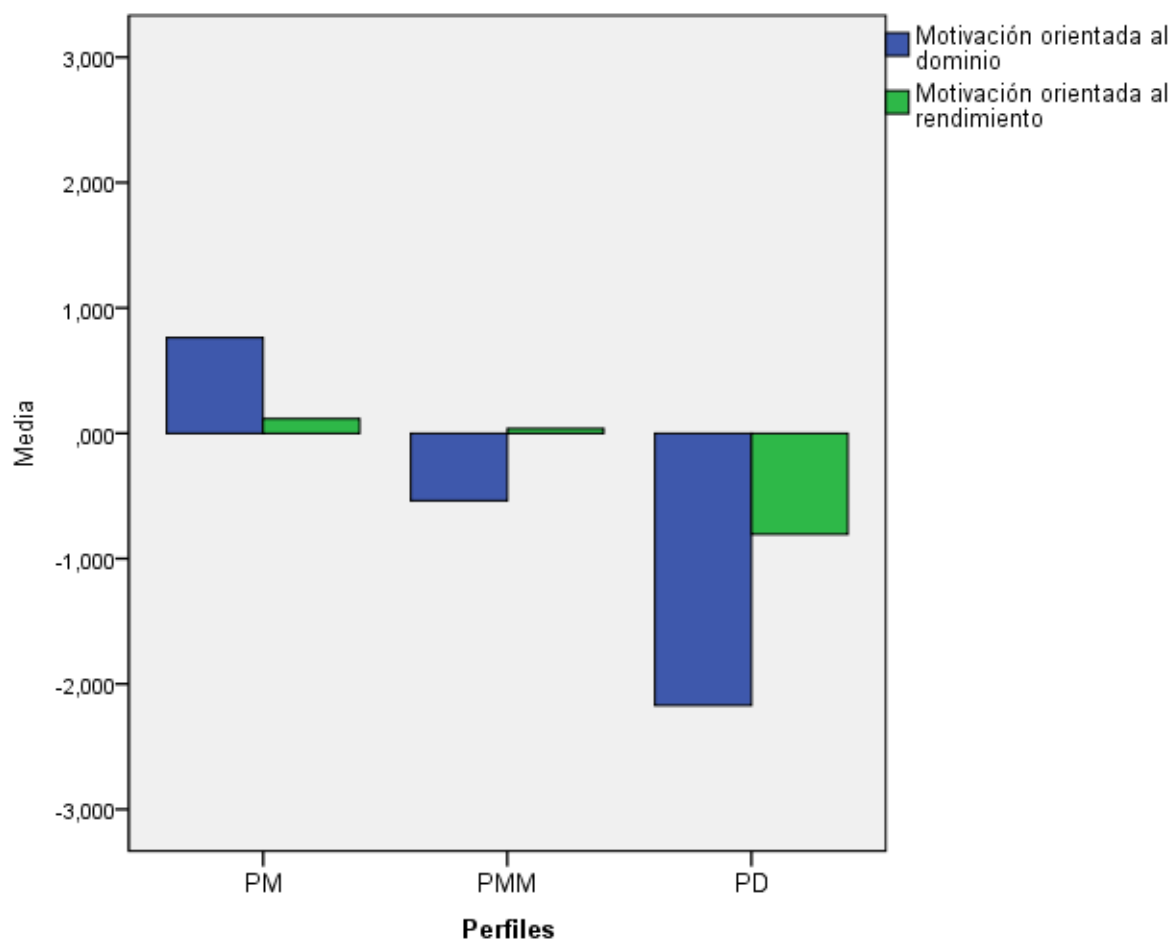


Figura 38: Representación gráfica del modelo de tres clases latentes.

Nota: **PM** = Perfil Docente Motivado; **PMM**= Perfil Docente Moderadamente Motivado; **PD**= Perfil Docente Desmotivado.

#### Descripción del Perfil Docente Motivado (PM)

A esta clase o grupo latente pertenecen 221 docentes, lo que corresponde a más de la mitad del total de la muestra (53.1 %). Este perfil se caracteriza por mostrar niveles motivacionales altos a nivel general. Los docentes pertenecientes a este grupo muestran unos valores promedios en la variable *motivación centrada en el rendimiento* de 2.53 ( $z = 0.30$ ), lo que podría considerarse un valor medio. Sin embargo, el resultado promedio para la variable *motivación orientada hacia el dominio* es realmente elevado ( $M=4.79$ ;  $z=0.78$ ), lo que significa que estos docentes están motivados principalmente por motivos vinculadas al aprendizaje.



Se presume, pues, que los profesores pertenecientes a esta clase se caracterizan por implicarse en gran medida en su práctica docente por razones intrínsecas, vinculadas con su pasión, satisfacción y compromiso con la docencia. Esa implicación y afán de mejora profesional deviene de razones fundamentalmente intrínsecas o autotélicas, como la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades pedagógicas y/o la necesidad de sentirse más competente y autónomo con respecto a la enseñanza; y no tanto por razones extrínsecas vinculadas a su imagen como profesor (p.e.: para demostrar ante sus compañeros que es mejor docente que los demás). Se entiende este perfil como el más adaptativo de todos, ya que los docentes agrupados en esta clase parecen profesar gusto, ilusión y pasión por la tarea de enseñar.

A continuación, procederemos a detallar diversas características de los docentes que se ubican dentro de este perfil gracias a los resultados derivados de la realización de varios análisis de contingencia. Así pues, hemos estudiado la asociación de este perfil con otras variables de carácter sociodemográfico (género, edad, años de experiencia docente y categoría académica-contractual).

En primer lugar, dirigiéndonos a la variable género, podemos observar como los resultados obtenidos muestran que este perfil está mayormente representado por mujeres, como se puede concluir en base al porcentaje y frecuencia de mujeres (64.3%,  $n=142$ ) frente a los valores obtenidos por el género masculino (35.7%,  $n=79$ ) en esta clase.

En segundo lugar, en cuanto a la variable edad, los resultados evidencian que los docentes más presentes en este perfil tienen entre 41 y 50 años, representando el 31.7% ( $n=70$ ) del total de sujetos de esta clase. Siguiendo, se sitúan los docentes con edades comprendidas entre 51 y 60 años (27.1%,  $n=60$ ). Con un porcentaje algo menor, 23.1% ( $n=51$ ), se encuentra el profesorado con 31-40 años. Así mismo, nos encontramos que los grupos de edad menos representados son los docentes más mayores (>60 años) con un porcentaje de representación de 10.4% ( $n=23$ ), y los más jóvenes (20-30 años) con un porcentaje de representación de 7.7% ( $n=17$ ). En la Figura 39 se expone una ilustración gráfica relativa a esta cuestión.

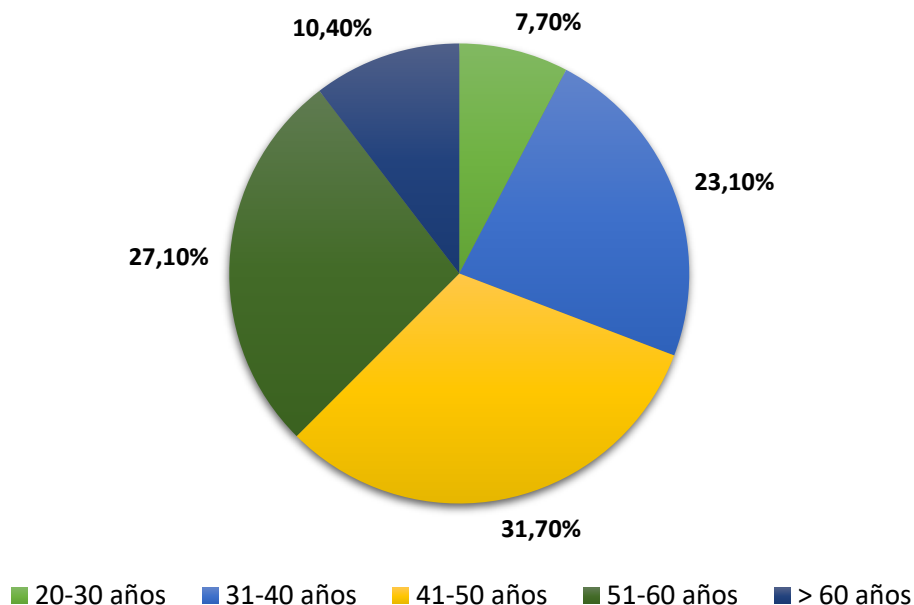


Figura 39: Edad de los docentes con un Perfil Docente Motivado.

En relación a la variable años de experiencia, los resultados ilustran como, en este perfil, los docentes con un mayor porcentaje de representación tienen más de 20 años de experiencia docente (29.4%,  $n= 65$ ). Así mismo, el segundo grupo más presente en esta clase latente está integrado por los docentes con menos años de experiencia (< 5 años), representando un 27.6% ( $n= 61$ ) del total de la clase. Le siguen los profesores que poseen entre 6 y 10 años de experiencia (19%,  $n= 42$ ), y los que tienen entre 11 y 15 en menor medida, con un 13.6% del total de la muestra del grupo. El profesorado con 16-20 años es el grupo que encuentra representado en menor medida en esta clase altamente motivada (10.4%,  $n= 23$ ) (Ver Figura 40).

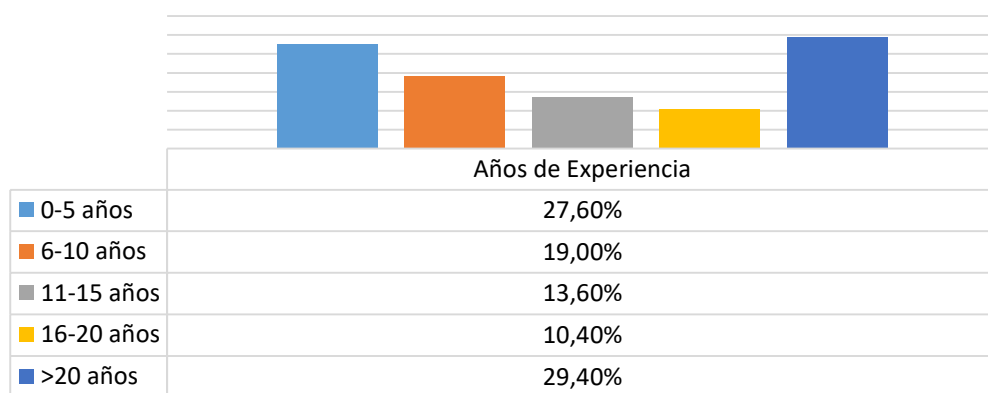


Figura 40: Años de experiencia de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Motivado.

Centrándonos, en esta ocasión, en la variable referida a la *figura contractual* de los docentes pertenecientes al perfil caracterizado por poseer una alta motivación, los resultados evidencian que la figura más representativa de esta clase es la de Profesor Asociado con un 28.5% ( $n=63$ ) de la muestra total del grupo, seguido de los Titulares de Universidad con un porcentaje de representación del 17.6% ( $n=39$ ). Seguido de las figuras de Contratado Doctor (14.5%,  $n=32$ ), y Ayudante Doctor (10%,  $n=22$ ) y Profesor Colaborador (10%,  $n=1$ ). A continuación, en la Tabla 11, se muestran la frecuencia ( $n$ ) y porcentaje (%) de las diferentes figuras contractuales, determinando así su presencia en el Perfil Motivado.

Tabla 11  
*Figuras contractuales de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Motivado.*

Catedrático		Titular de Uni.		Titular de Escuela Uni.		Contrata. Doctor		Ayudant Doc.		Asociado		Interino Sustitu.		Contrat. Predoc.		Profesor Colab.		Contrata. Posdoc.		Otros	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
17	7.7	39	17.6	7	3.2	32	14.5	22	10	63	28.5	14	6.3	4	1.8	17	7.7	1	0.5	5	2.3

### Descripción del Perfil Moderadamente Motivado (PMM)

Pertenecen a esta clase latente 156 docentes (37.5%), que poseen un nivel motivacional general moderado o discreto, puntualizando que es un perfil orientado en mayor medida hacia las metas de rendimiento ( $z = 0.04$ ), ya que recurren más a este tipo de razones para mantenerse implicados. De este modo, obtienen un valor promedio de  $z = -0.54$  en la motivación centrada en el dominio o aprendizaje, por lo que se puede inferir que hay una mayor predisposición a adquirir motivos de carácter extrínseco en vez de intrínseco. Este perfil se caracteriza por mostrar un nivel de motivación medio derivado de su afán por proteger o mejorar su imagen como docente, es decir, con el objetivo de obtener reconocimiento por sus buenas prácticas, por demostrar ante compañeros y alumnado determinadas habilidades docentes, por mostrarse mejor profesional que otros, por percibirse competente como profesor en base a los juicios de los demás, etc. Y también, aunque en menor medida, por razones de carácter intrínseco, como incrementar sus conocimientos pedagógicos, mejorar sus habilidades docentes, etc.

Intentando describir más en detalle este grupo, y como señalábamos en párrafos anteriores, se han llevado a cabo diversos análisis de contingencia para analizar la asociación de este perfil

con otras variables de carácter sociodemográfico (género, edad, años de experiencia docente y categoría académica-contractual).

Los resultados indican como este es un grupo bastante equilibrado en cuanto al género, ya que las mujeres representan el 51.3% ( $n=80$ ) y los hombres el 48.7% ( $n=76$ ). En cuanto a la variable edad, se observa una distribución también bastante proporcionada en relación a los diferentes rangos, aunque los docentes más presentes en este perfil tienen entre 51 y 60 años, constituyendo un 29.5% del total del grupo; seguido de los profesores que tienen entre 31 y 40 años, con un 25.6% y los que tienen entre 41 y 50 años, con un 21.2%. Los docentes menos representativos de este perfil son los más jóvenes (20-30 años) con un 7.7% y los más mayores (más de 60 años) suponiendo un 16.0% del total del perfil. A continuación, se muestra un gráfico ilustrando esta cuestión (Ver Figura 41).

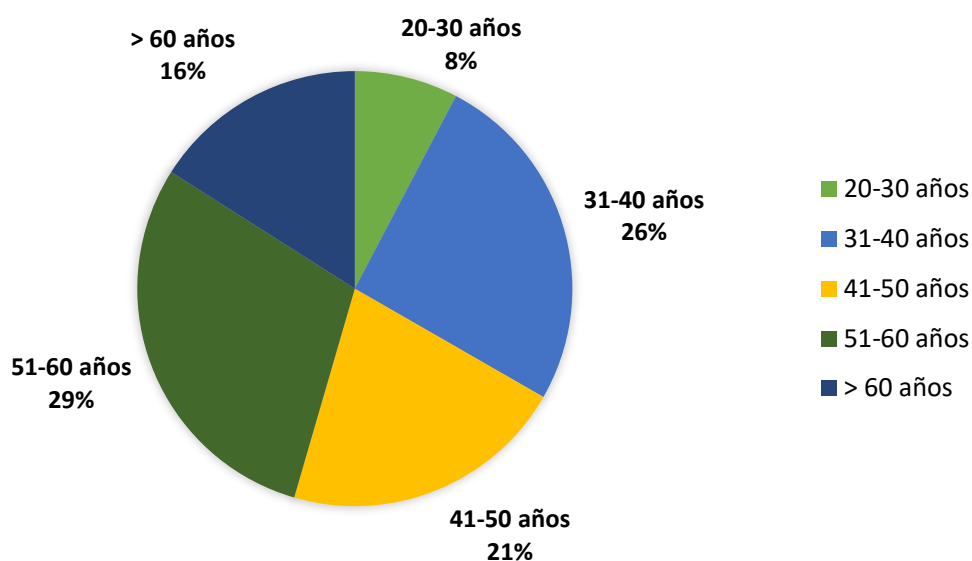


Figura 41: Edad de los docentes con un Perfil Docente Moderadamente Motivado.

En relación a la variable años de experiencia, los resultados ilustran como, en este caso, los docentes más representativos de este perfil tienen más de veinte años de experiencia docente (36.5%). Así mismo, el segundo grupo más presente en este perfil está integrado por los docentes con menos años de experiencia (0-5 años), representando un 25.0% del total de la clase. Le siguen los profesores que poseen entre 6 y 10 años de experiencia (19.9%), y los que tienen entre 16 y 20 (11.5%) en menor medida. Por último, los docentes con 11-15 años de experiencia, con un 7.1% (Ver Figura 42).

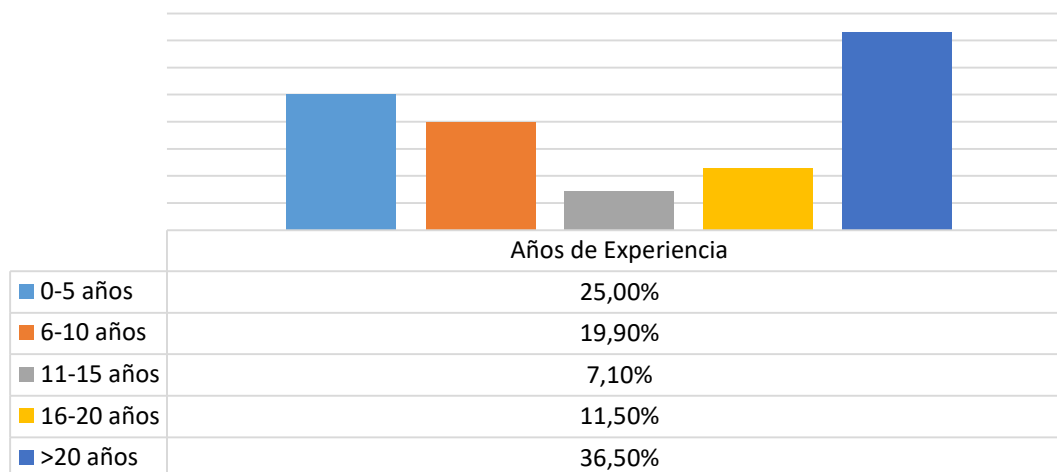


Figura 42: Años de experiencia de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Moderadamente Motivado.

Centrándonos ahora en la variable de *figura contractual* de los docentes pertenecientes al perfil caracterizado por poseer una motivación medio-alta, nos encontramos con que la figura más representativa de esta clase es la de Profesor Asociado con un 31.4%, seguido de los Titulares de Universidad con un porcentaje de representación considerablemente menor (19.9%). A continuación, en la Tabla 12, se muestran la frecuencia (*n*) y porcentaje (%) de las diferentes figuras contractuales, determinando así su presencia en el Perfil Moderadamente Motivado.

Tabla 12

*Figuras contractuales de los docentes pertenecientes al Perfil Moderadamente Motivado.*

Catedrático		Titular de Uni.		Titular de Escuela Uni.		Contrata. Doctor		Ayudant Doc.		Asociado		Interino Sustitu.		Contrat. Predoc.		Profesor Colab.		Contrata. Posdoc.		Otros	
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
14	9	31	19.9	10	6.4	13	8.3	13	8.3	49	31.4	5	3.2	2	1.3	15	9.6	1	0.7	2	1.3

### Descripción del Perfil Docente Desmotivado (PD)

A esta clase o grupo latente pertenecen 39 docentes, lo que se corresponde con un 9.38 % del total de la muestra. Este perfil se caracteriza por mostrar niveles motivacionales muy bajos. Los docentes pertenecientes a este grupo muestran unos valores promedios tipificados en la variable *motivación centrada en el rendimiento* de  $z = -0.80$ , e incluso un valor medio inferior en la variable *motivación orientada hacia el domino* ( $z = -2.17$ ). De estos índices podemos

deducir que los docentes pertenecientes a este grupo se caracterizan por estar poco implicados en la tarea de enseñar, por no presentar interés en desarrollar ni mejorar su praxis docente, tampoco por mejorar sus habilidades pedagógicas. Además, se muestran casi carentes de preocupación por la imagen de profesor que proyectan hacia los demás (compañeros y/o alumnado), por mostrarse capaces y ser considerados un buen profesor. Sin embargo, en este sentido, se hace necesario puntualizar que las razones vinculadas al rendimiento, aun siendo bajas, se presentan un poco más importantes que las razones ligadas al aprendizaje. Así, como explicábamos en líneas previas, dentro de esta clase se ubican los profesores muy poco implicados en la docencia, que sienten desazón y disgusto por la tarea de enseñar; docentes insuficientemente interesados, que presentan una gran insatisfacción con la labor docente que desempeñan. Incluso podríamos hipotetizar que estaríamos ante un perfil de profesor quemado (burnout).

A continuación, procederemos a detallar diversas características de los docentes que poseen este perfil, gracias a los resultados derivados de varios análisis de contingencia. Así pues, hemos estudiado la asociación de este perfil con otras variables de carácter sociodemográfico (género, edad, años de experiencia docente y categoría académica-contractual).

Comenzando con la variable género, se observa como el 51.3% ( $n=20$ ) de los docentes de este perfil son hombres y el 48.7% son mujeres ( $n=19$ ), lo que evidencia que es un grupo bastante equilibrado en cuanto al género.

En segundo lugar, en cuanto a la variable edad, los resultados evidencian que los docentes más presentes en este perfil tienen entre 51 y 60 años, representando el 38.5% ( $n=15$ ) del total de sujetos de esta clase. Siguiendo, se sitúan los docentes con edades comprendidas entre 31 y 40 años (25.6%,  $n=10$ ), y entre 41 y 50 años de edad (25.6%,  $n=10$ ). Así mismo, los docentes más mayores (>60 años) obtienen un porcentaje de representación de 10.3% ( $n=4$ ). También destaca el hecho de que el profesorado más joven (20-30 años) no está presente en esta clase. En la Figura 43 se expone una ilustración gráfica relativa a esta cuestión.

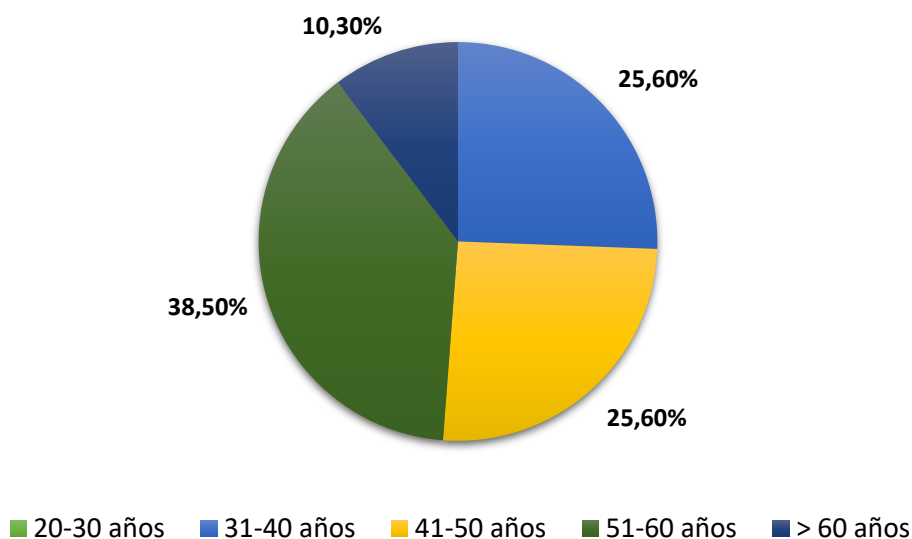


Figura 43: Edad de los docentes con un Perfil Docente Desmotivado.

En tercer lugar, centrándonos en el estudio de la variable años de experiencia, los resultados ilustran como, en este perfil, los docentes con un mayor porcentaje de representación son los más veteranos (más de 20 años de experiencia docente) con un 35.9% ( $n=14$ ). Así mismo, los grupos que se sitúan inmediatamente después como más presentes en esta clase latente están integrados por los docentes que poseen entre 6 y 10 años de experiencia representando un 23.1% ( $n= 9$ ) del total del grupo, y por los profesores que poseen entre 16 y 20 años de experiencia (23.1%,  $n= 9$ ), y los más jóvenes (<5 años) en menor medida, con un 15.4% ( $n=6$ ). El profesorado que cuenta con 11-15 años es el grupo que se halla representado en menor medida en esta clase (2.6%,  $n= 1$ ) (Ver Figura 44).

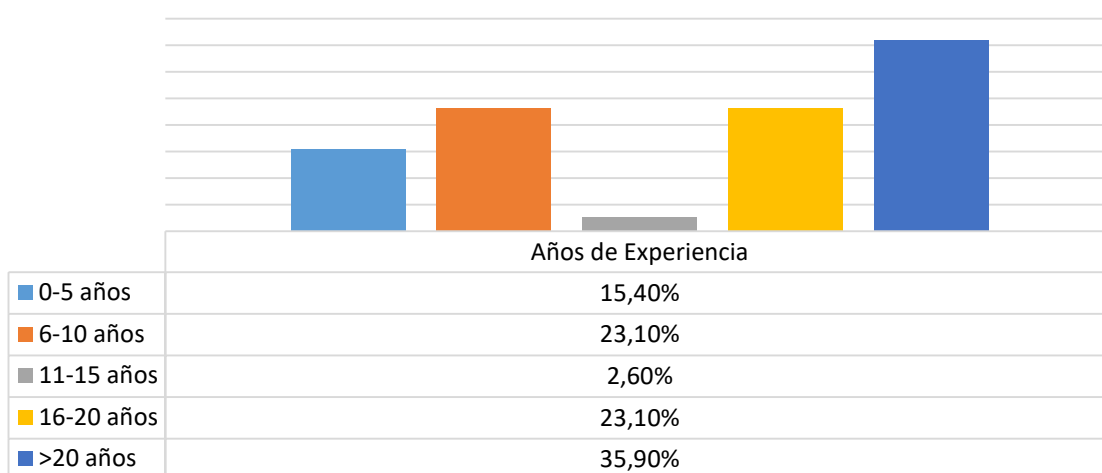


Figura 44: Años de experiencia de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Desmotivado.

En cuarto y último lugar, nos centramos en la variable referida a la figura contractual de los docentes pertenecientes al perfil caracterizado por poseer un grado de motivación hacia el desempeño de la profesión bastante escaso. Los resultados acreditan que la figura más representativa de esta clase es nuevamente la de Asociado con un 30.8% ( $n=12$ ) de la muestra total del grupo desmotivado, seguido de los Titulares de Universidad con un porcentaje de representación del 25.6% ( $n=10$ ). Seguido de las figuras de Catedrático (12.8%,  $n=5$ ). Las demás figuras se hallan escasamente presentes en este grupo. Es de destacar que los Profesores Contratados Predoctorales y Posdoctorales no están presentes en este perfil motivacional. A continuación, en la Tabla 13, se muestran la frecuencia ( $n$ ) y porcentaje (%) de las diferentes figuras contractuales, determinando así su presencia en el Perfil Docente Desmotivado.

Tabla 13

*Figuras contractuales de los docentes pertenecientes al Perfil Docente Motivado.*

Catedrático		Titular de Uni.		Titular de Escuela Uni.		Contrata. Doctor		Ayudant Doc.		Asociado		Interino Sustitu.		Contrat. Predoc.		Profesor Colab.		Contrata. Posdoc.		Otros	
$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%	$n$	%
5	12.8	10	25.6	3	7.7	3	7.7	2	5.1	12	30.8	1	2.6	0	0	2	5.1	0	0	1	2.6

#### 6.4 Descripción de los perfiles motivacionales en relación a las variables contextuales

Con el firme propósito de seguir profundizando en nuestro estudio, y de poder precisar y caracterizar en mayor medida los perfiles identificados, se llevaron a cabo varios Análisis de Varianza (ANOVA) para averiguar si existían diferencias estadísticamente significativas en el uso de recursos, el establecimiento de interacciones y realización de actividades en función de los perfiles motivacionales emergidos en el paso anterior.

Se procedió pues a efectuar los análisis de varianza, cuyos resultados evidenciaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en las variables contextuales de las Ecologías de Aprendizaje en función del perfil motivacional. Sin embargo, sí que se aprecian ciertas tendencias que creemos conveniente poner de manifiesto, tratando de dar respuesta al último objetivo (*Estudiar las relaciones que se dan entre los diferentes elementos que componen las dos grandes dimensiones -personal y contextual- de las EdA*) propuesto para esta segunda fase de la investigación. De acuerdo con esto, nos proponemos en los posteriores



epígrafes describir las puntuaciones promedio, alcanzadas por los docentes pertenecientes a cada grupo, en las variables contextuales.

### Interacciones

Esta dimensión está compuesta por dos variables: las interacciones de carácter personal (familia y amistades) y aquellas otras pertenecientes a la esfera profesional (compañeros y alumnado), que promueven el desarrollo profesional de los docentes universitarios del ámbito de Ciencias de la Salud. El objetivo era conocer si el perfil motivacional de los docentes estaba vinculado al establecimiento o no de estas relaciones (personales y profesionales) para desarrollarse profesionalmente. A pesar de que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de interacciones que realiza el profesorado para mejorar en su práctica docente, en función de su motivación: Interacciones personales [ $F_{(2,413)} = 0.85$ ,  $p = .42$ ] e Interacciones profesionales [ $F_{(2,413)} = 1.12$ ,  $p = .32$ ], sí se puede hablar de la existencia de ciertas tendencias.

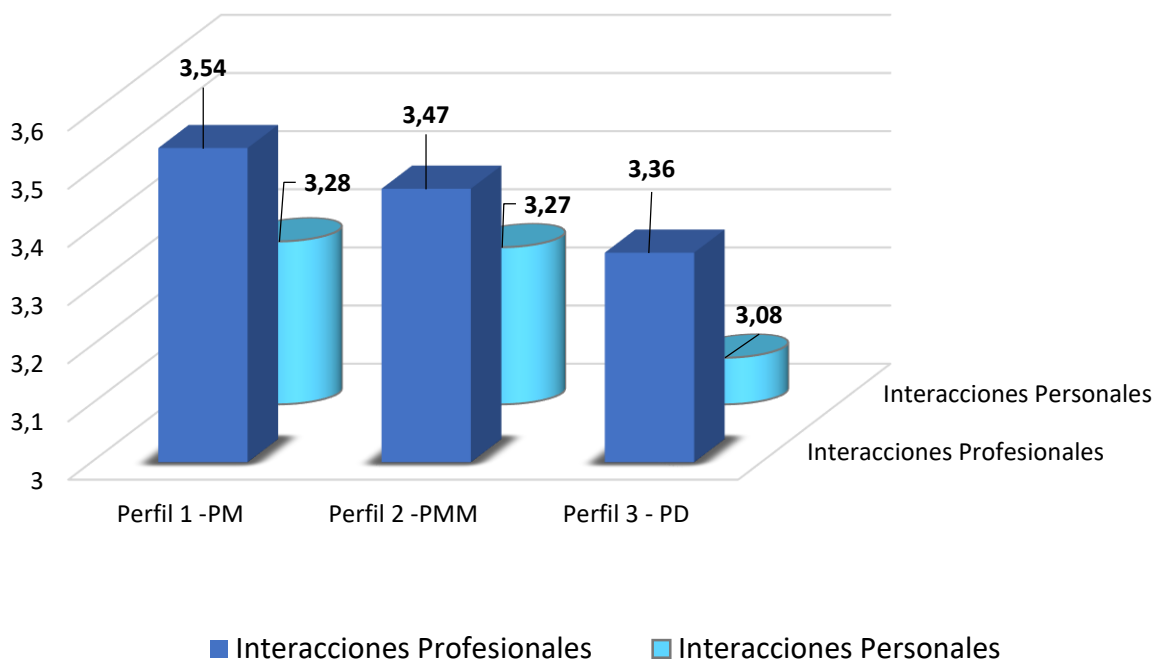


Figura 45: Valores medios en interacciones personales e interacciones profesionales para cada uno de los perfiles.

Nota: PM = Perfil Docente Motivado; PMM= Perfil Docente Moderadamente Motivado; PD= Perfil Docente Desmotivado

En primer lugar, la reflexión preliminar gira en torno a la idea de que los profesores pertenecientes a los tres perfiles motivacionales perciben que las relaciones establecidas con personas de su entorno laboral contribuyen en mayor medida a su desarrollo profesional que las interacciones con familia o amigos. Esto se puede observar de forma gráfica en la Figura 45, comparando el tamaño de los cilindros y los primas en cada perfil.

En segundo lugar, si centramos la atención en las Interacciones de carácter profesional (Ver Figura 45), observamos cómo existe una tendencia decreciente en el establecimiento de relaciones de este tipo, conforme disminuye la motivación general del docente. Así, el grupo de profesores pertenecientes al Perfil Motivado presenta una puntuación promedio de  $M=3.54$ , el grupo de docentes moderadamente motivados una media algo menor  $M=3.47$ , y finalmente, el profesorado desmotivado arroja un valor de  $M=3.36$ , siendo éste el valor más bajo. De este modo, parece coherente que los profesores más motivados, que además tienen una clara orientación al dominio (les apasiona la tarea docente, quieren mejorar su práctica por razones de carácter intrínseco, etc.), busquen dentro las paredes de la esfera profesional más apoyos para mejorar en su desempeño profesional. Estas interacciones podían basarse esencialmente en el intercambio de ideas y opiniones con sus compañeros; reflexiones grupales con colegas; el feedback del alumnado; diálogos a través de redes sociales y/o asociaciones profesionales; conversaciones, tanto de carácter formal como informal, con otros profesionales (grupos de interés, comunidades de práctica, etc.).

En la misma línea se presentan los resultados obtenidos en torno a las interacciones de carácter personal. Tal y como se advierte en la Figura 45, existe la misma tendencia decreciente en el establecimiento de este tipo de interacciones, conforme disminuye el nivel motivacional global de los docentes. Así pues, los docentes con un perfil motivado ofrecen una puntuación promedio de  $M=3.28$ , la más alta entre los tres grupos, aunque muy próxima a la media que ofrece el grupo de profesores moderadamente motivado ( $M=3.27$ ). Por último, los docentes desmotivados arrojan un resultado promedio en esta variable de  $M=3.08$ . De esta forma, se entiende que, al igual que en el caso anterior, son los docentes más motivados los que perciben, en mayor medida, que las relaciones de carácter personal contribuyen a su desarrollo profesional. Una posible hipótesis explicativa de este hecho es que las razones, que configuran la motivación del perfil de docentes motivados, se orientan justamente hacia el dominio, es por ello que puede que su implicación y deseo de mejora excedan las barreras del ámbito profesional. Así, cuando estos docentes están en contextos de carácter familiar, con sus amigos

y familia, generan aprendizajes que volitivamente transfieren a su ámbito profesional. La percepción de este grupo de profesores es que estos aprendizajes generados en contextos personales (gracias a la interacción con otros) los hacen mejorar en su labor docente. Estas interacciones pueden ser conversaciones con sus hijos sobre sus profesores (feedback indirecto); reflexiones con amistades sobre temas vinculados con la docencia o el papel del docente; intercambio de ideas a través de redes sociales personales, etc.

De forma contraria, el grupo de profesores desmotivados, poseen en menor medida esta voluntad de generar aprendizajes dentro de la esfera personal que podrían ser transferidos potencialmente a su contexto profesional, con el objetivo de desarrollarse profesionalmente.

### **Recursos**

Esta dimensión está compuesta por tres variables de tipo contextual, vinculadas a la tipología de recurso digital que los docentes consideran que contribuyen a su mejora profesional. De este modo, tenemos los recursos digitales de acceso, búsqueda y gestión de la información; los recursos digitales para la creación y edición de contenido; y, por último, los recursos digitales para la interacción y comunicación con otros. A pesar de que no existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de recursos digitales que realiza el profesorado para mejorar su práctica docente, en función de su perfil motivacional: Recursos de acceso, búsqueda y gestión de la información [ $F_{(2,413)} = 0.72$ ,  $p = .48$ ], Recursos de creación y edición de contenido [ $F_{(2,413)} = 0.33$ ,  $p = .72$ ], Recursos de interacción y comunicación [ $F_{(2,413)} = 1.36$ ,  $p = .25$ ], sí se pueden presentar ciertas tendencias, que nos ayudarán a caracterizar mejor los diferentes grupos de docentes universitarios de Ciencias de la Salud.

Desde un punto de vista global (Ver Figura 46), se observa como los docentes universitarios de Ciencias de la Salud estiman que los recursos que menos contribuyen a su desarrollo profesional docente son los destinados a la búsqueda, acceso y gestión de la información, en comparación con las otras dos tipologías. Esto podría deberse a que este tipo de herramientas digitales es considerado por el profesorado como más conveniente para desempeñar otras tareas dentro de la profesión, como la investigación o la gestión. De este modo, podría entenderse que, si el profesorado se dispone a mejorar su labor docente, se beneficia en mayor medida de recursos digitales para crear y editar contenido y para comunicarse e interactuar.

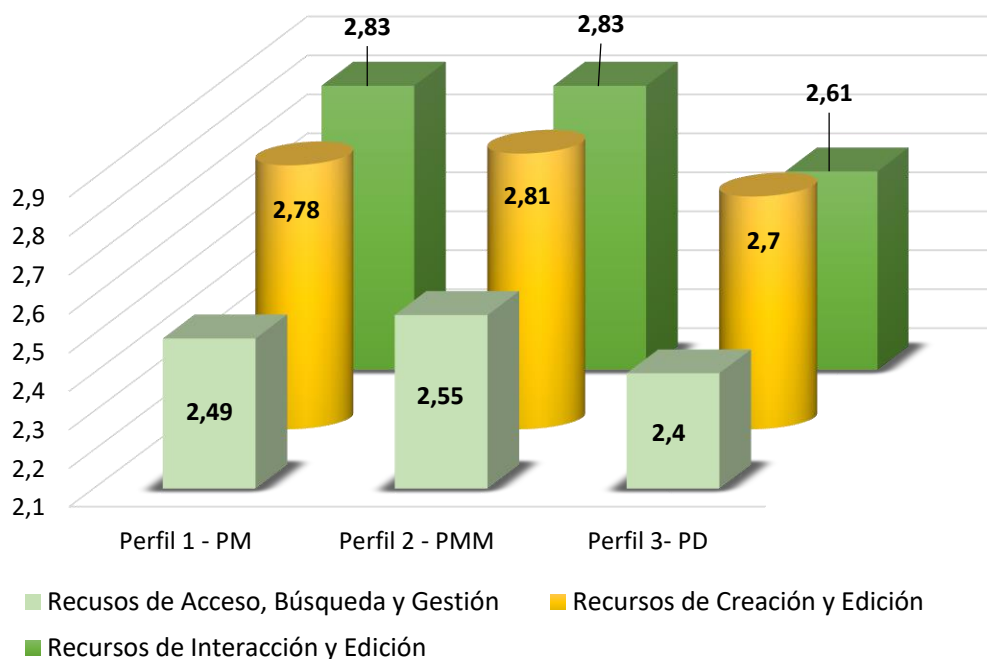


Figura 46: Valores medios en variables contextuales vinculadas a los recursos digitales para cada uno de los perfiles.

Nota: PM = Perfil Docente Motivado; PMM= Perfil Docente Moderadamente Motivado; PD= Perfil Docente Desmotivado

En este momento damos paso a un análisis más pormenorizado por cada tipología de recursos digitales y perfiles motivacionales. Así, los resultados arrojados en torno a las herramientas para el acceso, la búsqueda y la gestión de la información, nos indican que el grupo de docentes que hace un mayor uso de ellos son aquellos moderadamente motivados ( $M=2.55$ ), seguido del grupo de profesores motivados ( $M= 2.50$ ); en último lugar, se sitúa el grupo desmotivado ( $M=2.40$ ). Esto parece encajar con la idea de que aquellas personas que no están motivadas para ejercer la tarea docente ni para mejorar su praxis, van a encontrar con mayor dificultad el estímulo que los conduzca a utilizar recursos para buscar información sobre cómo dar respuesta a esa inexistente inquietud.

Centrándonos ahora en los resultados en torno a los recursos digitales de creación y edición de contenido, se observa, nuevamente, como el grupo que ofrece una puntuación promedio más elevada es el formado por los docentes moderadamente motivados ( $M=2.81$ ), seguido de cerca del perfil motivado ( $M=2.78$ ). De forma más alejada se presenta el grupo desmotivado con una puntuación promedio de  $M=2.70$ . La misma tendencia es encontrada en cuanto a los recursos de interacción y comunicación. En primer lugar, se presentan, con una misma puntuación media, el grupo de docentes motivados ( $M=2.83$ ) y el grupo de docentes moderadamente

motivados ( $M= 2.83$ ), y en una posición más alejada el grupo de docentes desmotivados ( $M= 2.6$ ). La posible explicación a este hecho sigue la misma tónica que en el apartado previo. Si un docente está desmotivado para ejercer su rol como profesor y no se implica en procesos de mejora y desarrollo profesional, va a resultar más difícil que utilice recursos digitales (tanto de edición y creación, como de interacción y comunicación) para este fin; al menos que sus compañeros que están más motivados.

### **Actividades**

Esta dimensión está compuesta por cuatro variables de tipo contextual, vinculadas a las actividades que realizan los docentes universitarios de Ciencias de la Salud para desarrollarse profesionalmente y mejorar su papel como profesores. Así, los resultados obtenidos ilustran la frecuencia de realización de los diferentes tipos de tareas en los últimos cinco años por parte del profesorado estudiado. Así, contamos con las actividades de formación de carácter autodidacta (Ej.: Consulta de publicaciones periódicas académicas digitales, reflexión personal sobre la experiencia diaria, etc.); las actividades de formación formal (Ej.: Participación en cursos de formación ofrecidos por la propia Universidad), las actividades de formación no formal (Ej.: Asistencia y participación en congresos, conferencias o jornadas, etc.), y las actividades en contextos informales, como las charlas de café con compañeros sobre experiencias docentes, o experiencias de ocio (viajes o hobbies), visitas a museos, etc.

Nuevamente, a pesar de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes tipos de actividades que realiza el profesorado, para mejorar su práctica docente, en función de su perfil motivacional: Actividades autodidactas [ $F_{(2,413)} = 1.33$ ,  $p= .26$ ], Actividades formales [ $F_{(2,413)} = 2.48$ ,  $p= .08$ ], Actividades no formales [ $F_{(2,413)} = 0.34$ ,  $p= .70$ ], Actividades informales [ $F_{(2,413)} = 2.95$ ,  $p= .05$ ], sí se presentan ciertas tendencias, que nos ayudarán a describir mejor los diferentes grupos motivacionales de docentes universitarios de Ciencias de la Salud.

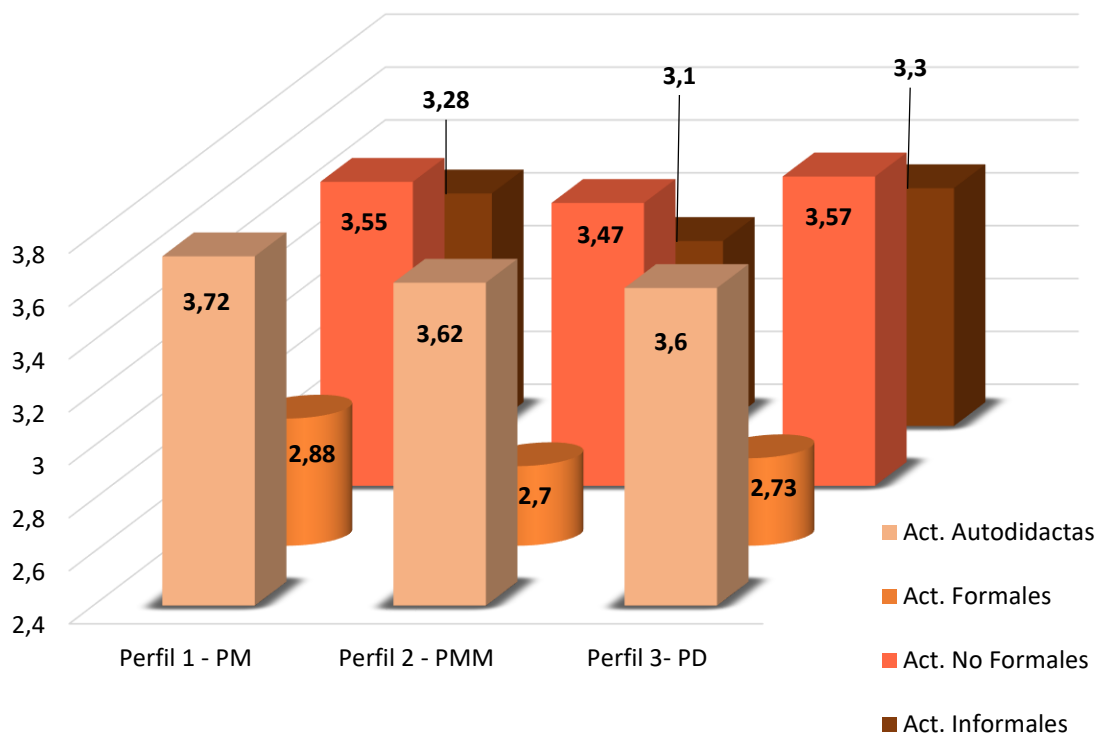


Figura 47: Valores medios en variables contextuales vinculadas a las actividades de aprendizaje para cada uno de los perfiles.

Nota: PM = Perfil Docente Motivado; PMM= Perfil Docente Moderadamente Motivado; PD= Perfil Docente Desmotivado

Atendiendo a la Figura 47, se puede apreciar como a nivel global las actividades que realiza el profesorado universitario en menor medida para desarrollarse profesionalmente, son aquellas generadas en contextos formales. De este modo se muestran como menos atractivas que las demás para el profesorado universitario de Ciencias de la Salud. Podría hipotetizarse que las cualidades que definen actividades, un ambiente de carácter institucional, una temporalización rígida y un diseño de aprendizaje planificado y estructurado, no son las preferidas por estos docentes. Es posible que sea complejo encajar esta tipología de actividad con las rutinas laborales del profesorado universitario y solo recurren a ella en ocasiones puntuales. Por otro lado, quizás la realización de estas actividades de tipo formal también esté impulsada por otras razones de carácter extrínseco, como la obtención de un certificado. Así, parece que los docentes interpretan que estas son las actividades que menos contribuyen a su mejora docente.

Por otra parte, y siguiendo el enfoque global, también se puede apreciar como las actividades más realizadas por los docentes con el objetivo de progresar y mejorar su desempeño docente son de carácter autodidacta. Es posible que cuando el profesor detecta una necesidad formativa,

lo más común es que él mismo planifique los objetivos y disponga los recursos para alcanzarlos. Hoy en día, este tipo de formación se ve facilitada enormemente por las TIC. Los individuos pueden aprender cómo, cuándo y dónde lo estimen oportuno. Esta flexibilidad ofertada por los sistemas autodidactas, no es aportada por los sistemas formales, lo que puede que provocar un mayor nivel de preferencia por parte de los docentes universitarios.

Ahora nos centramos en un análisis más específico de cada tipología de actividades. Así, los resultados arrojados en torno a las actividades formales, nos indican que el grupo de docentes motivados son los que realizan en mayor medida este tipo de actividades de carácter institucional, como los cursos ofertados por la propia universidad o la realización de estancias en otras universidades ( $M= 2.88$ ). De forma más alejada, se presentan el grupo de docentes desmotivados ( $M= 2.73$ ) y los profesores moderadamente motivados ( $M=2.70$ ). Este despunte del perfil motivado puede ser debido justamente a su orientación al dominio, es decir, los motivos que preceden su implicación en la docencia, están vinculados con incrementar sus conocimientos pedagógicos, desarrollar y mejorar habilidades docentes, etc. Por esta razón, puede que posean un nivel de interés y motivación suficiente hacia la propia tarea para estar dispuestos a asumir las estructuras (horarios, espacios, contenido, objetivos, tiempos, etc.) que impone la formación formal.

En segundo lugar, dirigimos la mirada hacia las actividades no formales. Recordemos que, en este caso, la planificación del itinerario de aprendizaje es mucho más flexible que en la enseñanza formal. Estas actividades son la asistencia a congresos, participación en conferencias, jornadas, coloquios o debates, en proyecto de innovación docente, etc. En este caso los resultados muestran como el grupo de profesores que posee un resultado promedio más elevado es el perfil desmotivado ( $M=3.57$ ). Seguidamente se encuentra el grupo de docentes motivados ( $M=3.55$ ) y, por último, los docentes moderadamente motivados ( $M=3.47$ ). Lo mismo sucede con los aprendizajes generados en contextos informales que, recordemos, tienen lugar de forma casual, no planificada, a partir de las experiencias habituales del día a día, y, en muchos casos de forma inconsciente. El grupo de docentes desmotivados obtiene el resultado promedio más elevado ( $M=3.30$ ), de cerca se presentan los docentes motivados ( $M=3.28$ ) y, finalmente, los profesores moderadamente motivados ( $M=3.09$ ).

Una posible hipótesis explicativa de este hecho viene de la mano de las expectativas docentes. Cuando un individuo no se siente motivado para hacer una tarea y otro sí, la percepción de ambos en términos de frecuencia de realización va a ser diferente; y más, cuando

la tarea a evaluar es tan subjetiva/relativa (no posee una planificación específica). Esto significa que posiblemente los docentes que poseen niveles de motivación más altos hacia la docencia y el desarrollo profesional, interpreten que la cantidad de actividades no formales e informales que hacen con ese fin entran dentro de la normalidad, de lo que “se da por hecho” que deben y quieren hacer. Sin embargo, por otro lado, los profesores que poseen un interés muy bajo por mejorar profesionalmente, por formarse y/o por adquirir competencias docentes (perfil docente desmotivado), van a interpretar que todo lo que hacen con ese objetivo es más que suficiente. No lo asumen como algo que forma parte de su deber y compromiso profesional, sino que se determina como algo que va más allá. Si eso se traslada a un enfoque numérico o frecuencial, el docente motivado expresará que ha hecho menos y el desmotivado que ha hecho más, ante el mismo número y tipo de tareas.

Si nos centramos, por último, en las tareas de carácter autodidacta, podemos observar cómo, en esta ocasión, son los docentes motivados los que manifiestan un resultado promedio más elevado ( $M=3.72$ ), en segundo lugar, se posiciona el grupo de docentes moderadamente motivado ( $M=3.62$ ) y, finalmente, los docentes con un perfil desmotivado ( $M=3.60$ ). Este resultado parece coherente con la idea de que el profesor comprometido con su tarea docente aprecia que tiene una necesidad de mejora continua. El docente desmotivado no va a advertir esa necesidad de aprendizaje. Es preciso recordar que en el aprendizaje autodidacta hay una total consciencia y volición de aprender, se establecen unos objetivos determinados y obedece a una planificación del proceso por parte del individuo. Un profesor que no está motivado hacia la mejora docente, difícilmente va a poder afrontar todas esas tareas y poner en marcha ese tipo de estrategias. Así pues, se determina una tendencia decreciente en la frecuencia de realización de actividades autodidactas, en función del nivel motivacional del docente.





## **CAPÍTULO VIII**



**Discusión, Conclusiones y Prospectivas**



## CAPÍTULO VIII

### Discusión, Conclusiones y Prospectivas

#### 7.1 Introducción

Se pretende, en el presente capítulo, culminar el trabajo de investigación, ofreciendo una perspectiva global del estudio llevado a cabo, sintetizando y contrastando los principales hallazgos, apuntando los hitos del proceso de investigación, y reflexionando sobre las implicaciones que estos puedan tener en futuros trabajos.

Así pues, en primer término, se ilustran las reflexiones relativas al propio problema de investigación. Se ha intentado, en este apartado, detallar las razones que nos condujeron a iniciar y elaborar este trabajo. También se ha argumentado, en base a los resultados obtenidos, la pertinencia del enfoque ecológico para abordar el estudio y análisis de procesos de aprendizaje, tales como el desarrollo profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud. Además, y de conformidad con los objetivos prácticos y personales, se han ofrecido algunas pautas y orientaciones de cara a la promoción y mejora del desarrollo profesional del docente universitario, desde un prisma ecológico.

En segundo término, referimos las reflexiones en torno a los hitos más destacados en el proceso de indagación. Describiendo el empleo de la metodología mixta secuencial exploratoria, como enfoque idóneo de aproximación al problema de investigación. Aludiendo a la ayuda brindada por Rayuela, modelo teórico y herramienta web que apoyó el diseño del presente estudio. Asimismo, se abordan también las problemáticas, paradojas y dilemas surgidos durante el proceso de investigación, que reflejan las limitaciones del trabajo, pero, sin ninguna duda, exhortan a la mejora en ulteriores estudios y constituyen el andamiaje de futuras líneas de investigación.

Finalmente, en el último apartado, se presentan las reflexiones referentes a los principales resultados emergidos que dan respuesta a las preguntas y objetivos intelectuales de investigación propuestos. En este epígrafe se han condensado las ideas esenciales inferidas después del proceso de indagación, contrastándolas con otras evidencias procedentes de la literatura sobre la temática que, indudablemente, han cimentado el transcurso de esta investigación. De este modo, se ha pretendido brindar algunas nociones y aportaciones sobre lo que consideramos que nuestro trabajo tributa a la corriente ecológica.

## 7.2 Reflexiones sobre el problema de investigación

En esta tesis doctoral se formularon objetivos tanto intelectuales, prácticos como personales (Maxwell, 2008), que bregaron como bitácoras guiando y orientando el proceso de implementación y desarrollo de esta investigación. Todos estos objetivos giran en torno al incremento del conocimiento y el entendimiento sobre el tópico de las Ecologías de Aprendizaje. El interés surgido sobre este tópico deviene, principalmente, de la búsqueda de un enfoque capaz de integrar de forma global y eficaz todos aquellos elementos que subyacen a los procesos de aprendizaje emplazados en el desarrollo docente del profesorado universitario. La decisión de centrarse exclusivamente en el ámbito de Ciencias de la Salud tributa, esencialmente, a una razón de carácter práctico. Este trabajo de Tesis Doctoral se enmarca dentro de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), en el que se planteó (entre otros objetivos) el estudio de las EdA del profesorado universitario, en función de los cinco ámbitos de conocimiento de forma diferencial. Así, se tomó la decisión consensuada de dirigir la mirada hacia el terreno sanitario. Asimismo, la escasez en la literatura sobre el estudio del desarrollo profesional docente en este ámbito, repleto de características diferenciales con respecto al propio (ámbito Social-Jurídico), contribuyó al incremento del interés investigador por una realidad ciertamente inexplorada. Asimismo, la perspectiva ecológica también arroja luz sobre cuestiones que pueden, en buena medida, ajustarse al colectivo global del profesorado universitario. Así, se ha intentado inferir y transferir de continuo aquellos aprendizajes generados en esta investigación, a la realidad profesional que nos rodea. Por lo que, sin lugar a dudas, este trabajo de investigación nos ha ayudado a configurar, sostener y enriquecer nuestra propia Ecología de Aprendizaje.

Después de haber dado cuenta de los objetivos de investigación a lo largo de los capítulos, epígrafes y líneas que preceden, se nos presenta necesario dedicar un espacio que aluda directamente al valor y pertinencia del enfoque ecológico para el estudio del desarrollo profesional del docente universitario, que ha sido génesis y núcleo (tácito y explícito) de este trabajo.

Tal y como explican González-Sanmamed et al. (2018) el concepto de Ecologías de Aprendizaje surge como una

perspectiva integradora de los elementos catalizadores de la metamorfosis del aprendizaje: la generación y mantenimiento de redes de aprendizaje donde se crea

conocimiento colectivo, la iniciativa de los individuos que toman las riendas de su propio proceso de aprendizaje y deciden qué oportunidades activan y cuáles no, en un contexto donde los parámetros del espacio y el tiempo no son limitantes, y donde el aprendizaje lo es, tanto de forma visible (formal), como invisible (informal), a partir de las actividades, recursos, relaciones e interacciones, que tienen lugar en diversidad de contextos y procesos. (p.30)

Esta capacidad de integración hace que las Ecologías supongan un adecuado marco de análisis de las diferentes maneras en que distintos individuos y colectivos aprenden. No solo desde un enfoque externo, sino asumiéndolo como propio y personal, es decir, comprender cómo se crea, configura y mantiene una EdA, es una forma efectiva para entender cómo aprendemos en todos los contextos de nuestra vida (Jackson, 2013a, 2013b). De hecho, el ser conscientes de la necesidad de aprendizaje hace que éste sea más eficaz y rápido mientras que, si la persona no es consciente de esa necesidad, el aprendizaje tiende a ignorarse, rechazarse o no se asimila de forma significativa (Brown y Duguid, 2000, citado en Richardson, 2002). Asimismo, según Sangrà y Wheeler (2013), el enfoque de las EdA brinda una experiencia muy centrada en el propio aprendiz, es decir, ofrece un emplazamiento en el que él mismo localiza, selecciona y accede a modelos que abordan sus necesidades singulares de aprendizaje y donde se activen unas estrategias de enseñanza ajustadas al individuo.

Parece ineludible que en nuestra sociedad actual existe una necesidad de formación y de actualización continua que se incrementa en el caso de aquellas personas dedicadas profesionalmente a la enseñanza. Así pues, el profesorado universitario no sólo tiene la necesidad de aprender, sino también la responsabilidad de enseñar en un entorno en constante cambio. Como hemos podido observar, la formación inicial del profesorado universitario de Ciencias de la Salud se basa únicamente en la adquisición de competencias y saberes propios de su área de experticia (exclusivos de su perfil profesional sanitario), pero poco o nada se vinculan con el conocimiento pedagógico de contenido o el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (Mishra y Koheler, 2006). Así, coincidimos en la crítica que ya grandes teóricos y expertos a nivel nacional e internacional plantearon hace muchos años en torno al sistema de acceso y promoción del profesor universitario. Un amplio número de autores (ver p.e. Bozu, 2010; Imberón, 2011; Mas, 2011; Zabalza, 2009), consideran que sería deseable y preciso que el profesor universitario realizase una formación inicial que le proporcionaría nociones e ideas básicas propias de la socialización profesional en su ámbito

específico. Esta idea hasta donde se conoce está lejos de hacerse efectiva, ya que, en el ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación psicopedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa.

En base a esta realidad, parece evidente que el proceso de profesionalización del docente universitario en Ciencias de la Salud dista en gran medida, por ejemplo, del profesorado perteneciente a áreas propiamente educativas, derivado de una identidad profesional docente, de un conocimiento profesional y de un proceso de socialización profesional diferencial. Sucasa (2013) puso de manifiesto la necesidad de una formación didáctica específica para el profesorado del ámbito de Ciencias de la Salud, también de espacios donde desarrollar modelos de enseñanza apropiados a sus contenidos disciplinares específicos, además de una formación básica pedagógica integral atendiendo sus particularidades a través de la interdisciplinariedad. Esta misma autora constató en su investigación que la formación en cuestiones vinculadas con la enseñanza, la pedagogía y la didáctica, por parte del profesorado del ámbito sanitario, es realmente escasa y se basa, esencialmente, en la autoformación. De este modo, para el desempeño docente, este profesorado recurre a la reproducción de modelos propios de su historia escolar/universitaria, sin fundamentos, ni contextualización, ni reflexión, ni crítica. Ejercer la docencia sin conocimientos pedagógicos radica en la peligrosa práctica de la docencia alienada, desarticulada e irreflexiva (Sucasa, 2013).

Este desequilibrio formativo, debe ser compensado por la formación continua y el desarrollo profesional a lo largo de toda la trayectoria docente, además de cubrir aquellos objetivos propios de las etapas del progreso profesional. Es por esta razón que el desarrollo profesional adquiere un cariz de real envergadura y trascendencia en este ámbito. Las EdA proporcionan un marco de referencia excelente para abordar el análisis y la articulación del desarrollo profesional docente, atendiendo a las peculiaridades propias del aprendizaje de los individuos en todos los ámbitos y contextos en que este puede ocurrir. Brown (2002) destaca las virtudes y bondades de la perspectiva ecológica, tanto en cuanto, se presenta como una perspectiva holística, adaptativa, abierta, multidisciplinar y compleja para describir un ambiente de aprendizaje con diversidad de opciones y elementos dinámicos e interdependientes. Lo que refleja las características fundamentales del proceso de aprendizaje vinculado al desarrollo profesional de docentes universitarios, que abarca no sólo el aprendizaje generado en contextos

formales, sino también el que se adquiere a lo largo de toda la vida en diversas situaciones informales o no formales, y ante diferentes necesidades.

De este modo, se presume indispensable que el profesorado universitario de Ciencias de la Salud sea consciente del abanico de posibilidades y oportunidades de aprendizaje que brotan a su alrededor. En la era de las tecnologías sociales y ubicuas, se generan nuevos, amplificados e híbridos contextos que proporcionan a los docentes múltiples formas de involucrarse y aprovechar las oportunidades de aprender y formarse (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018). Así, la construcción de una ecología dinámica para el autodesarrollo puede ser posible gracias al rico y diverso conjunto de oportunidades de aprendizaje disponibles en la era digital.

Existe diversidad de argumentos que avalan la pertinencia del enfoque ecológico como marco de análisis de la formación y el aprendizaje. Además, desde un punto de vista práctico, el reciente y creciente interés de la comunidad científica en este tópico pone de manifiesto su valor en el campo de la investigación. Este interés se materializa en la utilización de este enfoque para llevar a cabo investigaciones y proyectos de investigación sobre cómo aprenden diferentes colectivos: estudiantes de doctorado (Espósito et al., 2015), profesorado (González-Sanmamed et al, 2018; González-Sanmamed, Estévez et al., 2019; González-Sanmamed et al., 2016; Hernández-Sellés et al., 2015; Sangrà, Estévez et al., 2019; Van den Beemt y Diepstraten, 2016), personas sin hogar (Strohmayer et al., 2015), o madres emprendedoras (Christen et al., 2016).

Sin embargo, debido al estado embrionario de esta nueva perspectiva ecológica del desarrollo docente, las aportaciones empíricas alrededor de este tópico son escasas. Los datos que nos aporta la bibliografía tienen una condición demasiado teórica y son escasas las aportaciones prácticas. También se ofrece información sesgada y solo centrada en el elemento tecnológico que conforma las Ecologías. Así lo manifiestan Sangrà, Raffaghelli et al. (2019) en una reciente revisión sistemática de la literatura sobre Ecologías de Aprendizaje donde afirman que, si bien la construcción de "Ecologías de Aprendizaje" ha ofrecido un amplio espacio semántico para caracterizar formas innovadoras de aprendizaje, también es cierto que su potencial para promover intervenciones educativas innovadoras puede haber sido obstaculizado por esta misma amplitud. Los autores han identificado que un número significativo de artículos en los que se utilizaba el constructo de ecologías fueron etiquetados con una "definición teórica poco clara", y esta situación se aplica particularmente al desarrollo profesional de los docentes.

Por todo ello, y con el objetivo de presentar resultados basados en una visión holística, analítica y rigurosa que comprenda las complejidades de las Ecologías de Aprendizaje docente, propusimos su estudio a través de un diseño mixto de investigación. Nos aproximamos a la realidad desde diferentes perspectivas con la pretensión de ofrecer evidencias empíricas sobre el fenómeno estudiado y evitar sesgos en los resultados.

Así, creemos que los resultados obtenidos revelan patrones de crecimiento y mantenimiento ecológico que suponen un avance más claro hacia modelos capaces de detectar herramientas para el autodiagnóstico de las Ecologías de Aprendizaje y para la configuración y promoción de las mismas en el colectivo de docentes universitarios de Ciencias de la Salud.

Asimismo, estos resultados exhortan la necesidad de seguir indagando sobre la eficiencia del enfoque ecológico en otros colectivos, ya que las realizaciones de aprendizaje del colectivo estudiado en esta tesis doctoral son, en buena medida, comunes y ajustables a otros grupos poblacionales.

También se hace necesario en este apartado describir las dificultades que afrontamos a la hora de disgregar los distintos elementos, perspectivas y niveles del funcionamiento de la maquinaria ecológica, dada su interdependencia. Sangrà, Raffaghelli et al. (2019) en su estudio bibliográfico, ya daban buena cuenta de la complejidad de abordar la amplitud y divergencia de las ecologías, lo que en sí mismo es una particularidad que cede valor al constructo. Por otro lado, como señalan y subrayan González-Sanmamed, Muñoz-et al. (2019), identificar y aislar cada uno de los componentes solo posee un fin analítico, pues cada uno de estos elementos está vinculado en redes de relaciones con otros y carecen de todo sentido funcional tomados de forma aislada. Por tanto, esta ha sido una paradoja dual que debimos encarar para alcanzar los objetivos propuestos en este estudio. Aunque con una visión optimista sobre los logros alcanzados en nuestra investigación, también tenemos en cuenta que se han presentado cuestiones que, en base a los resultados obtenidos, no hemos sido capaces de elucidar y que existen sesgos que se deberían corregir y mejoras que habría que confeccionar.

Si bien teniendo en cuenta los progresos y los hipotéticos desajustes en la investigación, creemos que los resultados ofrecen un panorama interesante y constituyen, fundamentalmente, un punto de partida, repleto de interrogantes, para repensar y revisar la mejora de la formación y del desarrollo profesional del docente universitario.



### 7.3 Reflexiones sobre el proceso de investigación

Han sido varias las razones que nos indujeron al empleo de la metodología mixta como enfoque de aproximación al problema de investigación. Por un lado, el estudio de los antecedentes teóricos de las EdA nos advirtió de la compleja naturaleza del fenómeno, cuyo desarrollo, además, está todavía en fase embrionaria, por lo que carece de una estructura definida y abordable por una única tradición de investigación. Por otro lado, la literatura relativa a la metodología de investigación subraya las bondades de los métodos mixtos para afrontar el estudio de realidades complejas y plurales. Así, siguiendo a Greene (2007), la elección de esta metodología se basó también en la búsqueda de complementariedad y de claridad de los resultados, con el fin de incrementar la interpretabilidad, el significado y la validez de los datos obtenidos. En este sentido, Frechtling (2002) afirma que, al investigar cuestiones relacionadas con el comportamiento y las actitudes humanas, como es el caso del desarrollo profesional docente, es más ventajoso emplear varios métodos de recolección de datos. Las técnicas cuantitativas y cualitativas proporcionan una compensación entre amplitud y profundidad, y entre generalización y focalización, minimizando las debilidades de cualquier enfoque único.

Por otro lado, nuestra posición paradigmática también se alinea con el uso de esta metodología, pues entendemos y nos percibimos aptos para utilizar técnicas y métodos en virtud de su funcionalidad para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación (Creswell, 2013).

En base a esas razones, el estudio se implementó en dos fases de investigación: la primera que se identifica con la aproximación cualitativa del Estudio de Caso que constituye la esencia de la investigación. Se optó por el diseño de Estudio de Caso (Stake, 2005, 2010) para dar sentido a esta fase de la indagación, ya que esta es una tradición de investigación que permite el análisis en profundidad de realidades sociales particulares (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b) y contribuye al estudio de sistemas bien delimitados en acción (MacDonald y Walker, 1975), como el nuestro. Esta primera fase nos permitió comprender en profundidad y de forma holística, empírica e interpretativa nuestro caso “Ecologías de Aprendizaje de los mejores docentes universitarios de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña”. Así pues, con cierto grado de éxito, se han dado respuesta a las tensiones de investigación (*issues*) propuestas para esta etapa que giraban, esencialmente, en torno al objetivo de dotar de cierta estructura al entorno ecológico, dimensionarlo e identificar aquellos elementos y componentes que lo

estructuran. Con lo que, a nuestro entender, hemos conseguido una rica aportación al campo de las EdA de los docentes universitarios de Ciencias de la Salud.

Como advertíamos, el método cualitativo ha informado los resultados del cuantitativo, constituyendo los cimientos para el desarrollo del mismo (Creswell y Poth, 2018; Hesse-Bieber, 2010). Así pues, la segunda fase de investigación, de carácter cuantitativo, se implementó con un estudio no experimental exploratorio-correlacional. A nivel global, esta segunda fase tuvo por objetivo extender y ampliar la información obtenida en la Fase I, buscando la convergencia, complementariedad y expansión de los datos obtenidos en ambas aproximaciones. El propósito fue buscar elementos comunes y tendencias generales en torno a su desarrollo profesional dentro de la población estudiada: los docentes universitarios de Ciencias de la Salud. Así, nuestros objetivos específicos se vinculaban con la identificación de perfiles motivacionales docentes, y su posterior caracterización en función de los componentes de la dimensión contextual de las EdA.

De este modo, para dar cuenta del primer propósito de esta fase II, se llevó a cabo un Análisis de Clases Latentes, identificando tres perfiles motivacionales diferentes. El valor de esta aproximación radica básicamente en que es un análisis centrado en el sujeto, con una perspectiva ecológica clara, entendiéndose que los individuos no poseen una única razón para implicarse en su desarrollo profesional, sino que se produce una combinación compleja de motivos de diversa naturaleza que perfilan diferencias y comunalidades entre las personas. Esto supone bondades a nivel práctico, ya que, detectar la variabilidad de los individuos que conforman una muestra permite generar conclusiones que deriven en el diseño de estrategias de intervención diferenciales y ajustadas a las características y peculiaridades de cada uno de los perfiles o clases identificadas. Además, este tipo de análisis provee criterios menos arbitrarios y más precisos para determinar el número de grupos presentes en una muestra, estimando parámetros estadísticos que permiten seleccionar el modelo que más se ajusta a los datos (Monroy et al., 2010), lo que supone una ventaja con respecto al análisis de conglomerados o clúster tradicional (Pérez e Izquierdo, 2019).

Dicho esto, se debe hacer constar también que, a pesar de que el autoinforme es un procedimiento útil para entender los pensamientos de los participantes y sus conductas percibidas, su empleo imbrica ciertos sesgos y limitaciones y, por tanto, los datos deben interpretarse con cautela. Por otro lado, la representatividad de los resultados se ve arbitrada por el tamaño muestral y la aplicación de un muestreo por conveniencia. Asimismo, también

hay que tener en cuenta que el tipo de diseño es descriptivo-correlacional y, por lo tanto, los resultados no deben leerse en términos causales. Para suponer una relación causal se necesitaría un diseño específico y diferentes medidas a lo largo del tiempo, lo cual constituye un punto de partida interesante a tener en cuenta en futuras investigaciones.

Siguiendo con otra de las cuestiones más importantes a la hora de reflexionar sobre el proceso de investigación, se hace preciso destacar la implementación del modelo Rayuela de la mano de Iván Jorrín, autor del modelo, y también, mentor y supervisor durante la estancia de investigación realizada por la autora de esta Tesis Doctoral en la Kennesaw State University (EEUU). Recordemos que Rayuela es un modelo teórico de nueve pasos y una herramienta web creada para apoyar el desarrollo de diseños de investigación cualitativos, cuantitativos y mixtos (Jorrín-Abellán, 2016, 2019a, 2019b), y que facilita en gran medida el trabajo del investigador novel. Los motivos que nos llevaron a tomar esta decisión estaban relacionados con algunas inconsistencias y desajustes metodológicos que era necesario subsanar y reconducir, pero, además, con cuestiones que no nos habíamos planteado todavía. Estos *gaps* y discordancias a los que nos referimos, se vieron subsanados gracias al modelo Rayuela, que dota al diseño de la investigación de una estructura sólida, clara y rigurosa.

Durante el proceso de desarrollo de este trabajo de investigación se ha contado con el inestimable apoyo de profesionales experimentados en el ámbito de la metodología de investigación, expertos en el campo de las EdA y del desarrollo profesional docente, que nos brindaron su ayuda y guía. Asimismo, la pericia y buena disposición de todos los participantes de esta investigación, tanto los docentes excelentes del ámbito de Ciencias de la Salud de la UDC, como todos los docentes universitarios de este mismo ámbito a nivel nacional, han sido condición fundamental para que este trabajo pudiera desarrollarse.

#### 7.4 Reflexiones sobre los resultados

Para finalizar este trabajo de Tesis Doctoral intentaremos ofrecer una perspectiva global del estudio llevado a cabo. Con este propósito, en primer término, analizaremos los principales resultados encontrados, contrastándolos con otras evidencias propias de trabajos precedentes. Estos resultados y las conclusiones que sean extraídas darán cuenta de los objetivos planteados y serán expuestos en torno a ellos.

El primero de nuestros objetivos, relativos a la primera fase de investigación (cualitativa) recaía en la no fácil tarea de operativizar el constructo de Ecologías de Aprendizaje, para así hacer un diagnóstico de los principales mecanismos de aprendizaje que ponen en marcha los mejores docentes de Ciencias de la Salud para desarrollarse profesionalmente. Para ello, se optó por una tradición de investigación de corte cualitativo, específicamente se llevó a cabo un Estudio de Caso. De este modo, los resultados derivados del mismo evidencian que, desde la perspectiva ecológica, existen diversos elementos que juegan un papel clave en el desarrollo y aprendizaje del profesorado universitario. Asimismo, los resultados de esta primera fase de investigación, muestran como esos elementos clave poseen una naturaleza diferencial que nos permite agruparlos en dos grandes dimensiones que hemos denominado: dimensión personal y dimensión contextual. En este sentido, Tondeur et al., en un trabajo publicado en 2008, ya manifestaban la necesidad de estudiar los factores de índole contextual y personal, para abordar el análisis y estudio de las prácticas y las competencias del profesorado. Así mismo, este hallazgo está en consonancia con el modelo propuesto por González-Sanmamed, Muñoz-Carril y Santos-Caamaño (2019), creado a través del método Delphi, donde se especificaban cuáles eran los elementos que componían las Ecologías de Aprendizaje.

Así, en base a los resultados emanados del Estudio de Caso, se parte de un modelo de EdA compuesto por una dimensión personal y otra contextual, lo que ofrece una visión compleja y holística del fenómeno a estudiar. Centrando nuestra atención en la dimensión personal, podemos acreditar que posee carácter esencialmente intrínseco, y que está conformada por varios elementos intersubjetivos que definen al individuo como sujeto que aprende. El carácter intrapersonal, que caracteriza a estos elementos, deviene por la naturaleza particular que atañe directamente a los procesos cognitivos, emocionales y conductuales del individuo.

En torno a la dimensión personal, nuestros resultados difieren escasamente de lo determinado en el trabajo de González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019), y la idea que

subyace podría definirse como muy próxima. En su trabajo proponen como elementos constituyentes de la dimensión intrínseca la motivación, las concepciones y las expectativas sobre el aprendizaje. En nuestro caso los componentes emanados fueron: la motivación docente, la identidad profesional del profesor universitario de Ciencias de la Salud y los valores y creencias relativas a la formación continua y al desarrollo profesional. Estas divergencias podrían ser causadas por las diferencias de aproximación al fenómeno de estudio que, en nuestra investigación, se caracteriza por la especificidad del caso (Docentes Excelentes de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña). Las ideas que se presentan a continuación resumen, concretan y definen la dimensión personal de la EdA, según los resultados obtenidos.

### Dimensión Personal

#### **La motivación: motor del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida de los mejores docentes universitarios de Ciencias de la Salud**

Como se ha indicado en líneas previas, la motivación se ha alzado como uno de los elementos clave de la dimensión personal de las EdA. Esta idea está en concordancia con las aportaciones de otras investigaciones previas (p.e. Barron, 2006a, 2006b; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Jackson, 2013a, 2013b). El interés que impulsa la mejora y el aprendizaje del docente es condición *sine qua non* para conformar las EdA. En cualquier proceso de aprendizaje, la motivación juega un papel central, tanto en cuanto, puede activar y mantener el proceso, como inhibirlo. Hay varias formas de iniciar y mantener la persistencia en el proceso de aprendizaje. Los resultados derivados del estudio cualitativo, nos permiten inferir que las principales razones, que están detrás de la implicación del profesorado universitario en su mejora profesional, son de carácter intrínseco y extrínseco (Elliot y Dweck, 1988; Pintrich, 2003). El profesorado que formó parte de nuestro caso manifestó, de forma global, que la combinación de ambas orientaciones motivacionales es lo que les impulsa a iniciar procesos de aprendizaje y mejora docente.

La motivación del docente es un elemento que determinará, en gran medida, la implicación y el compromiso del profesor con su quehacer docente, con su desarrollo profesional y su formación a lo largo y ancho de la vida (Heimlich y Horr, 2010). A este efecto, es necesario tener en cuenta que el profesor universitario desempeña su labor profesional dentro de una organización, cuya cultura institucional podría tener un efecto tanto positivo como negativo en

su motivación y, por ende, en su implicación y compromiso (Feldman y Paulsen, 1999; Flores, 2011). Esta cuestión será abordada en el punto siguiente de forma más profunda.

Así mismo, algunos autores (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006) defienden que diversos elementos que funcionan como proveedores de motivación e implicación en el desarrollo profesional por parte del profesorado son el acceso a la información, y un clima institucional y social favorecedor, donde se produzca una interacción afable y comunicación activa entre pares y con el personal directivo y administrativo. En la misma línea, Lacy y Sheehan (1997), informan de que la cultura institucional y las relaciones con los colegas se vinculan con predictores potentes de la motivación-satisfacción laboral del profesorado universitario, lo que se ha visto facilitado por la incursión de las TIC en las dinámicas universitarias (Galán et al., 2012). De estos enunciados se puede inferir la existencia de una relación entre la motivación docente y otros elementos propios de la dimensión contextual de las EdA como: la realización de actividades que fomenten el aprendizaje, la utilización de recursos para gestionar esos aprendizajes y el establecimiento de relaciones e interacciones que contribuyan a la mejora del desempeño laboral.

### **La identidad profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud: moderador del desarrollo profesional**

La identidad docente surge como fruto de la articulación de una serie de valores, creencias, ideas y pensamientos que guían determinadas actuaciones y formas de hacer del propio individuo en torno a su desempeño como profesor.

La configuración de la identidad profesional docente constituye un proceso complejo que comprende la adquisición del conocimiento profesional, y el curso de socialización del profesorado en la institución de Educación Superior. Así pues, esta evolución se da de forma sincrónica y concurrente a estos dos procesos (Tardif, 2004). Como afirmaba González-Sanmamed (1995) el aprendizaje docente no puede ser ajeno a las influencias y mecanismos de socialización que afectan a los otros sujetos que están aprendiendo a enseñar. En este sentido, la adquisición del conocimiento docente a través de los procesos de socialización en el caso de los docentes universitarios posee unas determinadas peculiaridades que deben ser tomadas en consideración.

El profesorado universitario no se ha formado en materia pedagógica de forma específica, por lo tanto, como ponen de manifiesto nuestros datos, el docente aprende a serlo mediante un proceso de socialización que es inconsciente e irracional. Esta idea está en línea con lo aportado por Imbernón (2011) y su crítica hacia las vías de acceso y promoción del docente universitario.

La información arrojada por los mejores docentes de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña, está en consonancia con lo aportado por diferentes autores (Caballero, 2013; González-Sanmamed, 1995; Lortie, 1975; Tardif, 2004; Zeichner y Gore, 1990) que establecen determinadas etapas en el proceso de configuración de la identidad profesional. Una primera etapa donde los aprendizajes derivados de las experiencias escolares como estudiante dejan una impronta en el imaginario del futuro docente. Esta primera etapa se identifica con las influencias ejercidas por las experiencias de la vida académica del individuo, pero cediéndole especial relevancia al período de la carrera universitaria (Marín, 2005). A continuación, una etapa subsiguiente vinculada con la inducción profesional, en la cual el individuo realiza la transición de alumno a profesor. Es en este momento cuando se consolidan o reestructuran los modelos de comportamiento adquiridos como alumno. Varios autores coinciden en describir esta etapa como la más poderosa e influyente, porque se produce lo que Veenman (1984) denomina “el choque con la realidad”. Este es en el momento en que el profesorado desarrolla determinadas habilidades y actitudes, en virtud a las demandas del día a día. Este hecho también se refleja en nuestros datos, donde esta etapa aparece como determinante en el discurso de la trayectoria profesional de los docentes. Por último, una tercera etapa ligada al progreso y desarrollo del docente universitario, tanto con su alumnado como con el resto de la comunidad educativa y social.

Queda patente que en el proceso de socialización juegan un papel clave: las experiencias previas del individuo, las personas, la formación y la cultura institucional de la universidad; lo que influirá determinadamente en la definición de la identidad profesional. Así, nuestros resultados respaldan la idea de que la identidad es un proceso dinámico que sucede en el transcurso del tiempo, que puede interpretarse y reinterpretarse de acuerdo a las experiencias vividas por el sujeto y las relaciones con los demás (Jara y Mayor-Ruiz, 2019). Del mismo modo, las percepciones subjetivas (internas) que influyen en la conformación de la identidad docente exceden las barreras de la esfera laboral. Así, como reflejan los datos derivados del Estudio de Caso, la historia de vida y las experiencias personales por las que ha transitado el

individuo, influyen en cómo un docente universitario se identifica como tal a lo largo de su trayectoria profesional (Knight, 2002).

Es un hecho que la configuración de una determinada identidad profesional modelará la práctica docente y las nociones sobre todos los elementos que rodean la esfera laboral. El concepto que el docente articula de sí y de su profesión es un asentamiento sobre el cual proyecta y entiende su desarrollo y su compromiso con la mejora educativa (Day y Gu, 2010).

### **Importancia de los valores y creencias en torno a la profesión docente y sobre la formación y actualización continua**

Es una cuestión manifiesta que el valor que le asignemos a determinadas tareas propias de la esfera profesional va a influir y decretar cómo y cuánto nos impliquemos en su desarrollo. Así, los resultados derivados del Estudio de Caso evidencian que uno de los elementos que define las Ecologías de Aprendizaje de los mejores profesores de Ciencias de la Salud son las valoraciones, creencias y concepciones que estos poseen en torno a la profesión docente y sobre la formación y actualización continua. Aunque es preciso puntualizar que este elemento está íntimamente relacionado y enraizado con los otros dos que conforman la dimensión personal de las EdA.

Los resultados obtenidos hacen alusión a varios elementos externos e internos que confluyen e interactúan dando lugar a una vía de desarrollo profesional y de construcción de identidad docente adaptativa y deseable (Caballero, 2009). En primer término, los datos muestran cómo estos docentes valoran en gran medida el papel que juega la Universidad en el crecimiento y progreso de la sociedad. Además, también reconocen la importancia de la labor que desempeñan como docentes y la responsabilidad que esto conlleva. En segundo término, los resultados también muestran como los docentes que conforman nuestro caso le confieren una considerable importancia a la formación y actualización continua. Todos coinciden en que es una cuestión fundamental para su buen desempeño docente, ya que los contextos sociales han cambiado radicalmente y las necesidades de los alumnos también. Estos elementos se vinculan con los factores externos que subyacen a las positivas representaciones que, de forma colectiva y global, poseen los participantes de nuestro caso sobre la carrera del profesor universitario de Ciencias de la Salud (Caballero, 2009). Además, este resultado tributa la idea de que los docentes de nuestro caso de estudio poseen una de las características propias de la excelencia, pues Jerez-Yáñez, Orsini-Sánchez y Hasbún-Held (2016) coinciden en definir la actualización



y preocupación por la formación continua como uno de los atributos de excelencia del profesorado universitario.

Por otro lado, también se presentan en nuestros resultados factores de carácter interno. Estos son los principios que configuran una determinada línea de pensamiento en cuanto a cómo ser, pensar y hacer dentro de la profesión (Caballero, 2009). Así pues, se hace referencia a las concepciones que giran en torno a los elementos instruccionales y el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los compromisos éticos y morales, etc. De la información cedida por nuestros participantes, cabe destacar, a nivel global, que los principios que guían su práctica docente son: el rigor, la responsabilidad, la competencia y el esfuerzo. Cuestiones que, sin lugar a dudas, se identifican con un desempeño docente de calidad y que caracterizan o deben caracterizar a las instituciones universitarias en la realidad actual (Santos-Rego, 2016).

En este punto nos valemos del trabajo de Galán et al. (2012), en el cual se identificaron cuatro perfiles diferentes (investigador puro, investigador pragmático, docente y comunitario) del profesorado universitario en función de su grado de valoración respecto a las tareas esenciales propias del ámbito universitario: docencia, investigación y gestión. De este modo, podemos inferir que el perfil global de nuestros participantes es muy próximo al perfil docente, caracterizado por poseer altos niveles de satisfacción, dedicación y motivación por la enseñanza. Aunque en algunos casos también ostentan determinados rasgos propios del perfil investigador pragmático y del perfil comunitario, como: profesar interés por los resultados de su investigación y por obtener financiación para proyectos de investigación (perfil investigador pragmático), o valorar en alto grado las relaciones en el ámbito departamental o en el grupo de investigación (perfil comunitario).

A este efecto, es necesario puntualizar que, bajo nuestro criterio, es factible la combinación de los motivos propios de los diferentes perfiles en un mismo individuo. Como apunta Zabalza (2009) la universidad ha cambiado la dirección de su meta principal que ahora se sitúa en el epicentro de la investigación, más que en valorar los resultados pedagógicos. Así, el profesorado universitario con un perfil docente puro, también precisa de hacer un equilibrio entre las tres tareas esenciales (docencia, investigación y gestión) para poder avanzar y promocionar en su carrera profesional.

Además, es necesario destacar que, como apuntan nuestros resultados, la investigación y la docencia son tareas que no tienen por qué estar aisladas. De hecho, a nivel global nuestros

informantes apuntan que su docencia se nutre de la investigación que realizan. Determinan la investigación como una actividad de formación autodidacta, cuyos resultados descansan directa o indirectamente en su práctica docente. Si bien, ese tipo de actualización solo se remite al conocimiento del contenido sobre su área de experticia, y no está ligado al desarrollo del conocimiento pedagógico o tecnológico (Mishra y Koheler, 2006; Shulman, 1987).

En esta misma línea, otro de los resultados a subrayar es el concerniente a las concepciones del profesorado universitario de Ciencias de la Salud en torno a su rol docente. Los resultados evidencian como el alumno es entendido como agente principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en base a lo cual podemos inferir que los profesores de nuestro caso poseen una perspectiva progresista del aprendizaje en el cual los estudiantes son el elemento central de la ecuación. Asimismo, los resultados evidencian como las competencias docentes más valoradas por los propios docentes se identifican con el manejo de conocimientos sobre la disciplina, las habilidades pedagógicas, el manejo de herramientas digitales, y las destrezas comunicativas y de oratoria.

A continuación, se presentan las interpretaciones que resumen, concretan y significan la dimensión contextual de la EdA de los mejores docentes de Ciencias de la Salud, según los resultados obtenidos en nuestro Estudio de Caso.

### Dimensión Contextual

#### **Pluralidad de actividades y oportunidades**

Las actividades que un docente realiza para promover su aprendizaje con el fin de dar respuesta a una determinada necesidad se identifica, según nuestros datos, como un componente ecológico esencial. Este resultado está en conformidad con lo aportado en varios de los modelos teóricos ecológicos de referencia (Barron, 2004, 2006; González-Sanmamed et al., 2018; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Jackson 2013a, 2013b).

La literatura aporta múltiples modelos que representan diferentes vías de aprendizaje (p.e.: Cobo y Moravec, 2011; Coombs, Prosser y Ahmed, 1973; Sangrà y Wheeler, 2013). Sin embargo, los resultados derivados de nuestro Estudio de Caso están en consonancia con la propuesta de Adell y Castañeda (2013) que definen cuatro escenarios fundamentales de aprendizaje en Educación Superior, tomando como criterio de análisis dos ejes: enseñanza estructurada / sin estructurar y aprendizaje planificado/ sin planificar. Así, se da lugar a cuatro

modalidades de actividades que el profesorado universitario realiza con el fin de desarrollarse profesionalmente. Esas modalidades son: actividades formales, actividades no formales, actividades informales y actividades autodidactas o autoformación.

Ese mismo esquema ha emanado de nuestros datos, aunque la significación y trascendencia cedida a cada una de las tipologías es diferencial. Destacan como actividades más deseables, eficaces y con una mayor frecuencia de realización las referidas a la autoformación y las acciones informales. Este hallazgo respalda la idea de Colardyn y Bjornavold (2004), que enunciaban que en la Sociedad en Red en la que vivimos, el aprendizaje no se desarrolla de forma lineal ni en espacios concretos, por lo que las instituciones formales han dejado de ser el único lugar para aprender. Así, cada vez están adquiriendo un mayor protagonismo los modelos de educación informales, los cuales complementan a los sistemas formales de formación.

Como anticipábamos en líneas previas, dentro de la categoría de autoformación destaca la investigación como actividad principal que contribuye al desarrollo profesional de los docentes. La autoformación está inexorablemente vinculada a lo que Knowles en 1975 denominó Aprendizaje Autodirigido. Autores como Ellinger (2004) o Caffarella y Zinn (1999) enunciaron que esta vía de aprendizaje es un método realmente eficaz para involucrar y capacitar a aprendices adultos y que, por lo tanto, tiene una influencia directa en el proceso de desarrollo profesional docente. Así mismo, autores como Martínez-Baena y Cháfer-Antoli (2019), en un reciente artículo en el que retratan el perfil de un buen profesor universitario de Ciencias de la Salud, destacan la idea de complementariedad entre la investigación que realiza el docente y la materia que imparte como un buen indicativo de la excelencia docente. Por su parte, Flores (2018) señaló que las actividades de investigación promueven y mejoran la práctica pedagógica, dando lugar a diferentes tipos de conocimiento y al desarrollo de actitudes reflexivas y críticas en el docente. Es necesario puntualizar que esta vía de aprendizaje se ha reforzado con la incursión de los recursos digitales en nuestra sociedad y, concretamente, en los procesos de aprendizaje profesional.

Por otro lado, los resultados obtenidos manifiestan la importancia que los docentes otorgan a los aprendizajes desarrollados en contextos informales, gracias a acciones no planificadas y casuales que se dan en el día a día. Estas oportunidades se corresponden fundamentalmente con el intercambio de información con colegas u otros profesionales, la participación en reuniones informales y la reflexión con compañeros sobre alguna experiencia docente. Estos

aprendizajes de carácter experiencial, inconsciente y no sistematizado que, en la mayoría de los casos, puede ser irreconocible ni exportable, se identifican con la metáfora generada por Cobo y Moravec (2011) del aprendizaje invisible.

Siguiendo, cabe resaltar que los resultados cuantitativos evidencian que los docentes universitarios de Ciencias de la Salud recurren en menor medida a la realización de actividades de carácter formal. De entre las que realizan, cabe destacar la asistencia a cursos de formación ofertados por la propia universidad (CUFIE), con el objetivo de mejorar sus destrezas digitales (Sangrà, Estévez et al., 2019) o adquirir conocimiento de carácter pedagógico (metodologías, evaluación, ...). Asimismo, se produce triangulación de los resultados cualitativos y cuantitativos, pues los docentes de nuestro caso de estudio determinaron que a medida que avanzaban en su carrera profesional percibían que las vías informales o autodidactas eran mucho más efectivas de cara al desarrollo de su aprendizaje docente.

Por último, se sitúan las actividades no formales, de entre las que se destaca la asistencia a congresos, jornadas o seminarios. La participación del profesorado en este tipo de actividades promueve esencialmente la adquisición de contenidos propios de su área y/o el desarrollo de habilidades comunicativas. En escasas ocasiones acuden a esta tipología de actividad con carácter pedagógico o educativo propiamente. A pesar de ello, desde una perspectiva ecológica los aprendizajes generados en este tipo de entornos pueden tener el mismo valor si el docente es lo suficientemente hábil para hacer una transferencia real y eficaz de los conocimientos adquiridos a su práctica docente.

Para finalizar, es necesario apuntar, que existe un creciente desdibujado entre los ejes que conforman los límites entre los escenarios de aprendizaje descritos (Colley et al., 2002; Smith, 2008). Así, los resultados de este trabajo avalan una perspectiva en la cual todas las modalidades de formación cumplen un propósito diferencial dependiendo del contexto y no son sustituyentes, sino complementarias.

### **El influjo y la sinergia de las relaciones**

La interacción entre los individuos es otro de los ingredientes fundamentales de las EdA. Este elemento emergido del análisis de nuestros datos cualitativos también está presente en las tradicionales teorías ecológicas (Barron, 2004, 2006; González-Sanmamed et al., 2018; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Jackson 2013a, 2013b). Las relaciones

constituyen una base esencial en el diseño y creación de redes de conocimiento, lo que, a su vez, conforma una estrategia fundamental del aprendizaje ecológico.

Esta idea descansa en las bases del Conectivismo (Siemens, 2004). Este enfoque considera que una parte muy importante del aprendizaje se produce a partir de las conexiones y del intercambio de información entre nodos (González-Sanmamed et al., 2018). De igual forma, bajo la Teoría del Conectivismo, Maina y García (2016) determinan que una Ecología de Aprendizaje se describe altamente social, descentralizada, conectada y experiencial. Nuestros datos evidencian que este elemento ecológico se subdivide en dos grandes grupos según el entorno donde se producen esas interacciones. Por un lado, encontramos las interacciones con individuos pertenecientes al ámbito profesional (colegas, otros profesionales, alumnos); y las interacciones con personas ubicadas en una esfera más personal (familia y amigos).

De entre estas dos tipologías de relaciones o interacciones, la que se presenta como más relevante de cara al desarrollo y mejora profesional del profesorado es la primera. Las interacciones de carácter profesional contribuyen en mayor medida a la actualización y enriquecimiento de las EdA de los mejores profesores universitarios de Ciencias de la Salud, frente a las interacciones o relaciones de índole personal. Así los datos apuntan que las relaciones más significativas en el panorama profesional se dan con los compañeros más próximos y con el alumnado. El profesorado determina como fuente trascendental de información para mejorar su *praxis* docente el *feedback* de su alumnado. Estos hallazgos también están en línea con lo establecido por Tomás-Folch y Duran-Bellonch (2017), que defienden que dos de los factores que pueden estimular o inhibir el proceso de formación docente son el apoyo entre iguales y el feedback del alumnado. Por su parte, García-Aretio (1995) menciona que las expectativas del alumnado en cuanto al profesor, es un factor esencial que interviene en el proceso de desarrollo y aprendizaje profesional de los docentes universitarios.

Yendo más allá, se entiende ineludible que los docentes deben estimar y procurar el establecimiento de relaciones positivas y atención a las diferencias y las necesidades del alumnado, y para dar cuenta a ese deber ético se precisa de interacción (Escudero, 2011).

Por otro lado, los datos se muestran menos reveladores en cuanto a las interacciones acaecidas en los entornos personales del profesorado universitario. Los profesores de nuestro caso perciben que la influencia que tienen sus familias o amistades en su mejora profesional es

residual y anecdótica. Sin embargo, desde una perspectiva ecológica, se defiende que en este tipo de contextos sobrevienen acontecimientos generadores de grandes dosis de aprendizajes invisibles e inconscientes, pero no inexistentes (Cobo y Moravec, 2011; Shen et al., 2014).

Focalizando ahora la interpretación en torno a los canales de interacción (presencial, semipresencial o virtual), los datos obtenidos del Estudio de Caso informan una mayor cuota de preferencia por la vía presencial, que por la semipresencial u *on-line*. Este hallazgo está en línea con lo declarado por González-Sanmamed, Souto-Seijo et al. (2019) en un reciente estudio llevado a cabo con docentes de Educación Primaria. A pesar de la presencia que tienen las TIC en nuestro día a día, y de que los docentes reconocen el potencial de las mismas en la enseñanza (Pinto, Amaral y Lebres, 2013), se presume que puede existir cierto desconocimiento acerca de las posibilidades que ofrecen las modalidades de interacción virtual (González-Sanmamed, Souto-Seijo et al., 2019) o, quizás, bajos niveles de manejo o competencia digital (Correa y Martínez, 2010).

Retomando, a nivel global, las interacciones como un elemento clave de las EdA, se hace imprescindible citar a uno de los teóricos pioneros en la utilización de la metáfora ecológica. Así, Brown (2000), en sus postulados sobre las EdA, enfatiza el carácter interdependiente de las mismas. Se entiende, pues, que los aprendices a través de su participación en diversas comunidades, configuran sus propias Ecologías de Aprendizaje, lo que conlleva a la construcción y organización de nuevas interacciones, y una posterior integración en el propio conocimiento de esa multiplicidad de información y formas diferentes de representación.

### **La supremacía de los recursos digitales**

Los recursos entendidos como herramientas materiales de carácter digital son el último componente (aunque no por ello menos importante), que ha emergido como elemento clave de la dimensión contextual de las EdA. Esta concepción de los recursos como un factor ecológico importante ya fue cedida por autores de referencia en como Barron (2004, 2006a, 2006b), González-Sanmamed et al. (2018); González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019) y Jackson (2013a, 2013b)

En este sentido, resulta evidente que el uso de las TIC amplía y expande las posibilidades de aprendizaje de las personas y los grupos, ya que se crea un gran margen de libertad y flexibilidad, y una elevada operatividad en comparación a las asociaciones tradicionales, que se producen en un lugar y momento temporal concretos (Gimeno-Sacristán, 2013). A este

efecto, nos retrotraemos nuevamente al concepto de aprendizaje ubicuo, estudiado por autores como Cope y Kalantzis (2010), Burbules (2014) o Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría (2018), entre otros. El aprendizaje ubicuo ha sido propuesto como un nuevo paradigma educativo, posibilitado en gran medida por la incursión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y que da lugar a tres metamorfosis significativamente positivas: a) la disolución de fronteras espacio-temporales, curriculares y metodológicas; b) el acceso y creación del conocimiento de forma más horizontal y colaborativa entre los formadores y los que son formados; y c) la creciente capacidad de interacción y trabajo cooperativo en red.

Estas cuestiones son tomadas en consideración por los participantes de nuestro Estudio de Caso, que exponen cómo ha mejorado su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional gracias a las facilidades que ofrecen los recursos digitales.

Por un lado, es necesario puntualizar que los datos evidencian, en primera instancia, que los recursos digitales son empleados como un medio que agiliza los pasos imbricados en los procesos de aprendizaje y formación; y, en segundo término, como un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Como indicábamos en líneas previas, una de las preocupaciones formativas compartidas por los participantes de nuestro caso giraba en torno al manejo de herramientas digitales. Este hallazgo está en concordancia con un estudio llevado a cabo por Muñoz-Carril, Fuentes-Abeledo y González-Sanmamed (2012), que propone como epicentro del interés formativo del profesorado universitario el uso de recursos digitales aplicados a la docencia.

Centrándonos en este momento en la consideración de los recursos digitales como mediadores de determinadas acciones que permiten la consecución (o no) de un objetivo de aprendizaje, disponemos el esquema de las diferentes tipologías de recursos que han emanado de los datos. Se han identificado tres tipos de recursos según el objetivo con que se utilicen estas herramientas digitales y son los siguientes: Recursos de Búsqueda, Acceso, y Gestión de la Información, Recursos de Creación y Edición de Contenido, y Recursos de Interacción y relación con otros individuos. Esta tipología de recursos sigue el modelo creado por Adell y Castañeda (2010) y Castañeda y Adell (2013).

En cuanto al primer tipo de recursos digitales (recursos de búsqueda, acceso, y gestión de la información) los datos evidencian que el profesorado hace un considerable uso de las TIC con ese fin, considerando las bondades de agilidad, flexibilidad e inmediatez que proporcionan. A pesar de ello, también explican que la dificultad recae ahora en la tarea de depurar y filtrar la

información relevante y rigurosa de la que no lo es. Las herramientas que se determinan como más frecuentemente utilizadas son: las bases y también herramientas de gestión de información como Mendeley o las nubes (Dropbox, Google Drive).

En referencia a los recursos de creación y edición de contenido, destacar que esta tipología emerge, según los resultados, como la menos utilizada por los docentes universitarios de Ciencias de la Salud. De entre ellas, las más recurridas son Moodle y Power Point. Los datos manifiestan como los docentes presentan necesidades de formación en cuanto al manejo de este tipo de recursos. De facto, la mayor carencia detectada en este ámbito se vincula con el enfoque pedagógico que debería estar detrás del uso de este tipo de recursos. Los docentes entrevistados realizan un uso meramente instrumental de los recursos digitales de creación y edición de contenido. En este sentido, la formación de los docentes en el uso pedagógico de las TIC ha recibido especial atención por parte de la comunidad investigadora y educativa. Actualmente, las propuestas para la formación del profesorado no solo apuntan hacia la adquisición de habilidades para emplear herramientas tecnológicas, sino que se prioriza la adquisición de habilidades y conocimientos, tanto teóricos como procedimentales, para usarlas de manera innovadora y creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Area, Borrás y Sannicolás, 2014). Es decir, la formación de docentes no debe reducirse a la adquisición de competencias instrumentales para el uso de la tecnología, situando en el foco de aprendizaje lo que Mishra y Koheler (2006) denominaron el Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPK), relativo al conocimiento de las funciones y componentes de las tecnologías para ser aplicadas en el ámbito educativo.

En cuanto a los recursos de interacción y comunicación, definidos como aquellas herramientas digitales que permiten el intercambio de información, favoreciendo la comunicación y relación con otras personas, los datos obtenidos en el Estudio de Caso evidencian como este es el grupo de herramientas más destacado. En esta línea, un reciente estudio (González-Sanmamed, Estévez et al., 2019) en el que se analiza el uso de recursos digitales por parte de los docentes universitarios en el contexto español para su desarrollo profesional, estableció que el ámbito de Ciencias de la Salud era una de las áreas de conocimiento que utilizaban en mayor medida los recursos digitales para interactuar y relacionarse. Los profesores de nuestro estudio perciben las herramientas digitales que promueven la interacción y la relación con otros individuos, como positivas, funcionales y beneficiosas a la hora de desarrollarse profesionalmente. Se erigen como los más



frecuentemente utilizados el correo electrónico, el Skype y el Whatss App. Los MOOCs (Cursos abiertos masivos en línea) y las redes sociales no entran dentro de las preferencias, en cuestión de modalidad de formación, de nuestros participantes. De hecho, las redes sociales no gozan de ninguna opinión favorable en relación a su contribución al aprendizaje, por parte de los informantes del caso. En relación a los MOOC, a pesar de ser considerados de gran utilidad para la formación continua, puesto que facilitan el intercambio de conocimiento de forma abierta y flexible (Benet, et al., 2018), su baja aceptación puede deberse a la ausencia de retroalimentación (Tinajero et al., 2019) y/o a la despersonalización que se produce por ser diseñados para cursarse masivamente y de forma unidireccional (González-Sanmamed, Souto-Seijo et al., 2019; Silva-Peña y Salgado, 2014).

Para concluir este epígrafe se presume necesario hacer una interpretación global del papel de los recursos digitales en las Ecologías de Aprendizaje de los mejores docentes universitarios de Ciencias de la Salud de la UDC. Las herramientas tecnológicas son concebidas como instrumentos que el aprendiz utiliza en su tránsito hacia la meta de aprendizaje. En nuestro estudio se pone de manifiesto que el enfoque de empleo de este equipaje digital es esencialmente superficial, es decir, se realiza un uso meramente instrumental de los recursos digitales. La implementación de procesos de aprendizaje en entornos virtuales provoca un cuestionamiento acerca de qué y cómo aprender en la sociedad digital (Hernández-Sellés et al., 2015).

En este sentido, Cabero (2014) y Prendes (2010), entre otros, explican que una de las barreras esenciales que impiden una inclusión real de las TIC en la formación y desarrollo profesional de los docentes universitarios es, redundantemente, la escasa formación que el profesorado tiene para su uso didáctico. Cabero (2014) subraya el hecho de que la mayor parte de la formación que reciben los docentes universitarios en cuestión de TIC, va dirigida a la capacitación instrumental para su uso. Parece evidente que la utilización de los recursos digitales en entornos de aprendizaje no puede ir dirigida exclusivamente a hacer las cosas de forma más rápida, flexible o estética, sino que se hace imprescindible un marco de cohesión que provea de significado a esos interespacios intermedios entre conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico (Cabero, 2001, 2007; Mishra y Koheler, 2006).

De este modo, desde una perspectiva ecológica, el docente debe hacer un análisis del escenario de aprendizaje y hacer un diagnóstico de sus propias necesidades, lo que dará lugar

a la conveniencia (o no) de utilización de los recursos digitales en determinados contextos. Si bien, parece innegable que la consciencia sobre las posibilidades o *affordance* que puede llegar a ofrecer un uso apropiado y holístico de los recursos digitales, promoverá el enriquecimiento de las EdA de los docentes en su camino hacia la mejora profesional (Santos-Caamaño, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2018).

-----

Después de haber dado respuesta a las tensiones de investigación planteadas para el Estudio de Caso, nos proponemos en las siguientes líneas exponer las conclusiones principales emanadas de la segunda fase de investigación de carácter cuantitativo. Esta segunda fase tuvo por objetivo profundizar y ampliar la información obtenida en la Fase I (de corte cualitativo), buscando la convergencia, complementariedad y expansión de los datos a través de las dos aproximaciones. Se presume necesario recordar que, dentro de la perspectiva mixta, el modelo de nuestra investigación tiene un carácter secuencial-exploratorio. De este modo, el método cuantitativo informa los resultados del cualitativo para profundizar y ampliar la interpretabilidad de la información obtenida en la fase cualitativa de datos (Creswell y Poth, 2018; Hesse-Bieber, 2010).

Por todo ello y en base a los resultados obtenidos en el Estudio de Caso, las preguntas de investigación planteadas en esta segunda fase de investigación de corte cuantitativo, eran: a) ¿Existen diferentes perfiles motivacionales en función de la combinación de las variables ...que conforman la motivación docente? y b) ¿Se relacionan diferencialmente estos perfiles motivacionales con las variables contextuales que conforman las Ecologías de Aprendizaje de los docentes?

Se inicia, pues, la discusión de las ideas generadas entorno a la primera pregunta de investigación, de la aproximación cuantitativa. Así, los resultados derivados del análisis de clases latentes arrojan un modelo en el cual se han identificado tres perfiles motivacionales docentes: el Perfil Docente Motivado (orientado principalmente hacia el dominio), el Perfil Docente Moderadamente Motivado (orientado principalmente hacia el rendimiento), y el Perfil Docente Desmotivado (orientado principalmente hacia el dominio).

A continuación, resumimos la caracterización de cada una de las clases motivacionales identificadas. El Perfil Docente Motivado constituye el grupo más numeroso, representando a más de la mitad de los participantes del estudio (53.1 %). Los profesores pertenecientes a esta

clase se caracterizan por implicarse en gran medida en su práctica docente por razones intrínsecas, vinculadas con su pasión, satisfacción y compromiso con la docencia. Esa implicación y afán de mejora profesional deviene de razones fundamentalmente intrínsecas o autotélicas, como la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades pedagógicas y/o la necesidad de sentirse más competente y autónomo con respecto a la enseñanza; y no tanto por razones extrínsecas vinculadas a su imagen como profesor (p.e.: para demostrar ante sus compañeros que es mejor docente que los demás). Se entiende este perfil como el más adaptativo de todos, estipulando, según la perspectiva ecológica, que podrían ser los que configurasen unas EdA más ricas y complejas (Barron, 2006a, 2006b; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019). De hecho, en un trabajo llevado a cabo por Rodríguez et al. (2009), se puso de manifiesto que los profesores con altos niveles de motivación intrínseca, también mostraban una alta percepción de autoeficacia y evidenciaban niveles más altos de autoestima, lo que provoca que se impliquen en mayor medida en los procesos de formación y desarrollo profesional.

Posteriormente, se presenta el Perfil Docente Moderadamente Motivado (principalmente hacia el rendimiento), compuesto por el 37.5% del total de la muestra del estudio. Los profesores que se identifican con este perfil poseen un nivel motivacional general moderado o discreto, puntualizando que es un perfil orientado en mayor medida hacia las metas de rendimiento. Así, este perfil se caracteriza por mostrar un nivel de motivación medio derivado de su afán por proteger o mejorar su imagen como docente, es decir, con el objetivo de obtener reconocimiento por sus buenas prácticas, por demostrar ante compañeros y alumnado determinadas habilidades docentes, por mostrarse mejor profesional que otros, por percibirse competente como profesor en base a los juicios de los demás, etc. Y también, aunque en menor medida, por razones de carácter intrínseco, como incrementar sus conocimientos pedagógicos, mejorar sus habilidades docentes, etc. Desde una perspectiva ecológica, este es también un perfil deseable, si bien se sitúa por detrás de la clase de profesores motivados.

Por último, se presenta el Perfil Docente Desmotivado, que se identifica con el 9.38 % del total de la muestra. De los resultados obtenidos, podemos deducir que los docentes pertenecientes a este grupo se caracterizan por estar poco implicados en la tarea de enseñar, por no presentar interés en desarrollar ni mejorar su praxis docente, tampoco por mejorar sus habilidades pedagógicas. Además, se muestran casi carentes de preocupación por la imagen de profesor que proyectan hacia los demás (compañeros y/o alumnado), por mostrarse capaces y

ser considerados un buen profesor. Sin embargo, en este sentido, se hace necesario puntualizar que las razones vinculadas al rendimiento, aun siendo bajas, resultan de mayor importancia que las ligadas al aprendizaje. En este sentido, Rodríguez et al. (2009) aportan que la falta de motivación y la desilusión con el trabajo se perciben como factores axiomáticos entre los profesores que no se consideran eficaces para mejorar su propia actividad docente. Sin embargo, la desmotivación y la desilusión con la labor educativa pueden llegar a ser importantes incluso entre aquellos docentes que están sosteniendo cotas intermedias de competencia profesional.

Desde una perspectiva global, podemos acreditar que estos resultados retratan un panorama halagüeño, puesto que el grupo de docentes motivados y el de docentes moderadamente motivados agrupan a la mayoría de los participantes del total de la muestra (90.62%). Este resultado está en línea con lo aportado por Castellano-Ramos (2018) quien defiende que los docentes universitarios de Ciencias de la Salud poseen niveles elevados de motivación para el ejercicio de la docencia. Desde una perspectiva ecológica, también se presenta este resultado como significativamente favorable, ya que las Ecologías de Aprendizaje nacen y medran sistemáticamente allí donde exista un interés persistente de aprendizaje.

Tomando ahora en consideración la segunda pregunta de investigación propuesta para esta fase del estudio, nos disponemos a retratar cómo se relacionan los elementos clave pertenecientes a las dos dimensiones (personal y contextual) de las EdA. Los resultados derivados de los análisis de varianza reflejaron que no había diferencias estadísticamente significativas entre el perfil motivacional y las variables de carácter contextual: uso de recursos digitales, realización de actividades de diversa índole o establecimiento de interacciones y relaciones con otros, para desarrollarse profesionalmente.

Una posible hipótesis explicativa de este resultado puede venir determinada por no haber contemplado otros factores que podrían estar mediando o moderando esa relación. Por ejemplo, en relación al uso de recursos digitales es necesario tener en cuenta que existen determinadas variables de carácter sociodemográfico (género, edad, categoría académica, años de experiencia, etc.) que sí funcionan como elementos predictores del uso de recursos (González-Sanmamed, Estévez et al., 2019) y que no estamos incluyendo en esta ecuación. Estas variables podrían funcionar como moderadoras o mediadoras en la relación entre el perfil motivacional docente y el uso de recursos digitales. En la investigación de González-Sanmamed, Estévez et al. (2019), se describen relaciones diferenciales del uso de herramientas digitales en base a

estos factores de índole sociodemográfica. Si nos remitimos, por ejemplo, a la edad o años de experiencia (ya que son variables muy vinculadas), parece evidente que podríamos estar ante un panorama marcado por una Brecha Digital generacional.

En relación a este elemento clave (recursos digitales), se puede concluir en base a las tendencias observadas en los datos y a nivel general que, si el profesorado universitario de Ciencias de la Salud se dispone a mejorar su labor docente, se beneficia en mayor medida de recursos digitales para crear y editar contenido y para comunicarse e interactuar; quedando en un segundo plano los recursos de acceso, búsqueda y gestión. Esta información concuerda parcialmente con los resultados cualitativos del Estudio de Caso; el resultado derivado de la triangulación y, por tanto, el único que se entiende como sustancial y vinculante, se basa en la idea de que los recursos digitales empleados con más frecuencia para formarse y desarrollarse profesionalmente por el profesorado de Ciencias de la Salud son aquellos que posibilitan la interacción y el intercambio de información.

En torno al elemento ecológico basado en el establecimiento de interacciones y relaciones con otros para la mejora profesional docente, los resultados procedentes de ambos estudios coinciden. Se presentan más determinantes y significativas las interacciones generadas en contextos laborales que aquellas de carácter personal. Como destacábamos en líneas previas, no se presentan diferencias estadísticamente significativas en función del perfil motivacional, aunque sí que es cierto que, en este caso, la propensión es clara. Existe una tendencia decreciente en el establecimiento de relaciones, para mejorar el desempeño docente, conforme disminuye la motivación global del docente.

Tomando como base el enfoque ecológico, parece claro que aquel docente que esté más motivado para la enseñanza, pondrá en marcha más eficazmente la maquinaria ecológica que proveerá un más amplio espectro de oportunidades de aprendizaje (dentro y fuera de las paredes de su trabajo). De este modo, a nivel global, los resultados revelan como los docentes con un perfil motivacional más adaptativo (motivados y moderadamente motivados) interactúan en mayor medida con su entorno para mejorar su práctica profesional. Buscan respuestas a las necesidades de aprendizaje mayormente en el contexto profesional, a través de charlas con compañeros o gracias al *feedback* del alumnado; pero también en sus entornos más personales, como a través de la interacción con familiares o amigos. Merellano-Navarro et al. (2016) determinan que la comunicación y el trato con los demás agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presumen imprescindibles para un desempeño docente de calidad.

En esta línea, un reciente estudio de Martínez-Baena y Cháfer-Antoli (2019) evidencia que los rasgos que caracterizaban a los buenos docentes universitarios del ámbito de Ciencias de la Salud era su complacencia por la interacción directa con el alumnado, por su disposición a mantenerse actualizado y poder responder convenientemente a las necesidades de su alumnado, a la vez que entienden que sus estudiantes son una fuente de aprendizaje en sí mismo. Asimismo, multitud de investigaciones llevadas a cabo en el panorama nacional e internacional advierten que las competencias docentes más valoradas en el ámbito de la Educación Superior están vinculadas con las habilidades interpersonales (Ver p.e. Merellano-Navarro et al., 2016; Jerez-Yáñez et al., 2016) Un factor que se posiciona por encima, por ejemplo, del conocimiento en profundidad del contenido (Martínez-Baena y Cháfer-Antoli, 2019)

Desde el prisma de las EdA y las bases que han suscitado la metamorfosis del aprendizaje, tales como los nuevos modelos de aprendizaje (Conectivismo), donde los roles de profesores y alumnos han mudado y los escenarios se han innovado y diversificado, las interacciones se erigen como un factor ecológico esencial (González-Sanmamed et al., 2018). Así, este elemento clave se puede identificar con los cimientos de una Ecología rica y expandida, en la cual se aprovechen las oportunidades de aprendizaje que supongan esas redes de participación; lo que conlleva a la búsqueda de posibilidades de aprendizaje añadidos, dada la exposición a diversidad de enfoques y conocimientos propios de la pluralidad y divergencia de los individuos.

En cuanto al elemento referente a las actividades y acciones de formación que realizan los docentes de Ciencias de la Salud en los diversos contextos que facilita el panorama tecnológico actual, se destaca la triangulación emergida entre los resultados cualitativos y cuantitativos. Así, se destacan como actividades para promover el aprendizaje del profesorado de Ciencias de la Salud aquellas de carácter autodidacta y las acciones ubicadas en contextos informales. Las actividades de carácter formal y no formal se presentan como las menos recurridas, lo que demuestra que hoy en día las instituciones formales han dejado de ser el único lugar para aprender, cobrando relevancia otros contextos informales que se hacen cada vez más necesarios para aprender (Colardyn y Bjornavold, 2004). Esta transición se ha visto impulsada, indudablemente, gracias a las herramientas digitales, que posibilitan la ruptura de barreras espacio-temporales, y permiten a los docentes ser partícipes del diseño, desarrollo y evaluación de su propia formación. En este sentido, actualmente las nuevas tecnologías ofrecen diferentes plataformas, aplicaciones, programas, etc. donde el aprendizaje se despliega de una forma más

autorregulada y autogestionada (Sangrà, Estévez et al., 2019). Por su parte, Nieto y Alfageme-González (2017) enuncian que entre el colectivo docente una de las modalidades de formación más presentes y con mayor grado de aprovechamiento es la vinculada al autoaprendizaje.

Esta última reflexión, sobre la importancia de tener en cuenta los diferentes contextos donde el aprendizaje sucede, está íntimamente relacionada con lo que Siemens (2007) apostilló sobre la metáfora ecológica, explicando que esta proporciona la base para modelos formativos actuales y futuros, más en concordancia con el contexto y las peculiaridades del conocimiento caótico, interdisciplinario y emergente que experimentamos actualmente (Sangrà et al., 2018).

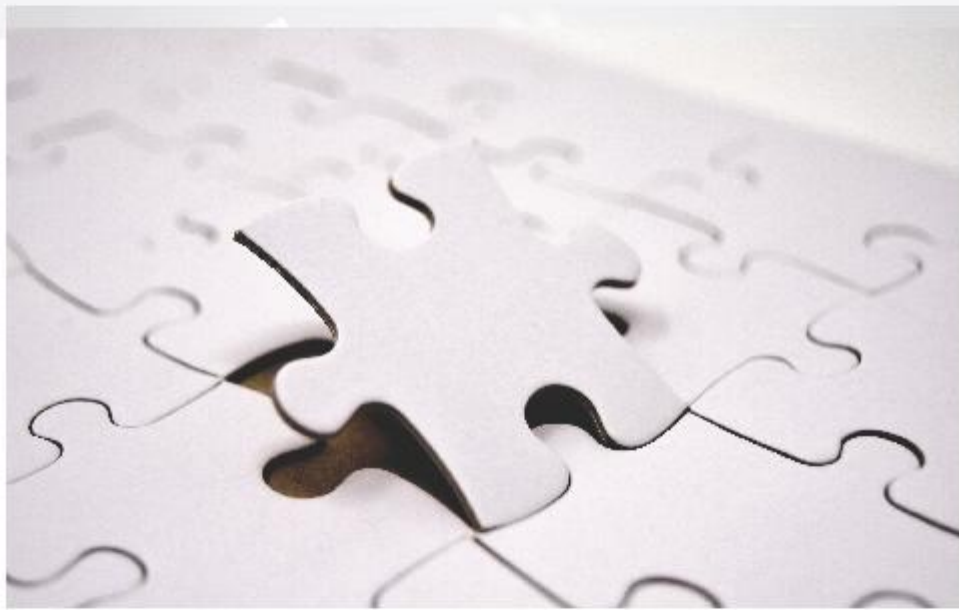
Desde una perspectiva ecológica, parece evidente que aquellos docentes caracterizados por un nivel motivacional más elevado se involucrarían en mayor medida en actividades formativas y de aprendizaje para mejorar su tarea docente (Rodríguez et al., 2009). Nuestros datos concuerdan con esta idea parcialmente. En cuanto a las actividades de carácter formal, se podría destacar el trabajo de Lobato y Madinabeitia (2001) quienes analizaron los motivos que estaban detrás de la implicación del profesorado de Ciencias de la Salud en un proceso formativo sobre cuestiones pedagógicas. Los resultados de su estudio sostienen que los docentes universitarios de ese ámbito, que deciden iniciar ese tipo de actividades formativas, están intrínsecamente muy motivados. Aunque también están presentes razones de carácter extrínseco, estas quedan relegadas a un segundo plano. Esta idea coincide con los resultados obtenidos en la Fase II de nuestro estudio donde se muestra como el grupo de docentes motivados (con una orientación clara hacia el dominio) realizan un mayor número de actividades formales que los docentes pertenecientes al resto de grupos.

Lo mismo sucede con las actividades de carácter autodidacta. Los resultados muestran una tendencia decreciente en torno a la realización de este tipo de actividades, conforme desciende la motivación del docente. En el aprendizaje autodidacta hay una total consciencia y volición de aprender, se establecen unos objetivos determinados y obedece a una planificación del proceso por parte del individuo (Castañeda y Adell, 2013). Un profesor que no está motivado hacia la mejora docente, difícilmente va a poder afrontar todas esas tareas y poner en marcha estrategias complejas de carácter autorregulatorio. En este sentido, Maina y García (2016) proponen que ser conscientes de los elementos que configuran las EdA puede ser una estrategia muy útil que ayude a los docentes a formarse y actualizarse de forma autodirigida.

Desde un prisma global y ecológico, suscribimos la idea de Day (2005), que explica que lo realmente valioso es el abanico de alternativas de las que dispone el aprendiz, asumiendo que cada uno de los escenarios será más o menos significativo en virtud del objetivo de aprendizaje que se persiga y de las necesidades o intereses del profesorado. Así, la eficacia del desarrollo profesional y de la formación docente en el panorama actual depende de la relación de continuidad y complementariedad de los diversos sistemas de aprendizaje (formal, no formal, informal y autodidacta) en los que se ve inmerso el docente (Castañeda y Adell 2013; Souto-Seijo et al., 2020).



## CHAPTER IX



Discussion, Conclusions and Prospective



## CHAPTER IX

### Discussion, Conclusions and Prospective

#### 8.1 Introduction

This chapter aims to complete the research work, offering a global perspective of the study carried out, synthesizing and contrasting the main findings, pointing out the milestones of the research process, and reflecting on the implications that they may have in future investigations.

Thus, in the first place, the reflections related to the research problem itself are shown. In this section, we have tried to detail the reasons that led us to start and develop this work. Also, it has been argued, based on the results obtained, the relevance of the ecological approach to address the study and to analyse learning processes, such as the professional development of Health Sciences faculty. In addition, and in accordance with the practical and personal objectives, some guidelines and orientations have been offered for the promotion and improvement of the professional development of the university professor, from an ecological perspective.

Second, we refer to the reflections on the most important milestones in the research process. Describing the use of the exploratory-sequential mixed method, as an ideal approach to the research problem. Referring to the aid provided by Hopscotch, a theoretical model and web tool that supported the design of this study. Furthermore, it is also addressed the problems, paradoxes and dilemmas that arose during the research process, which reflect the limitations of the work. However, also this fact calls for improvement in further studies and constitute the scaffolding of future lines of research.

Finally, in the last section of this chapter, it is presented the reflections regarding the main results that respond to the proposed intellectual research questions and aims of the work. In this section the main ideas inferred after conducting de research have been condensed, contrasting them with other evidence from the literature on the topic that, undoubtedly, have set the course of this research. In this way, it was intended to provide some notions and contributions about what we consider our work contributes to the ecological current.

## 8.2 Reflections on the research problem

In this Doctoral Dissertation, both intellectual, practical and personal objectives were formulated (Maxwell, 2008), which worked as compass guiding the process of implementation and development of this research. All these objectives revolve around increasing knowledge and understanding on the topic of Learning Ecologies (LE). The interest arisen on this topic comes, mainly, from the important issue of finding an approach capable of integrating, in a global and effective way, all elements that underlie the learning processes. Specifically, those located in the teaching development of university teaching staff. The decision to focus exclusively on the Health Sciences field is based, essentially, on a practical reason. This Doctoral Dissertation is part of a research project funded by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness (MINECO). This project aims to study the LE of university professors, based on the five areas of knowledge. Thus, the consensual decision was taken to direct the gaze towards Health Science field. Likewise, the gap in the literature of teacher professional development in this field (full of differential characteristics with respect to one's own), had increased the level of interest in research a truly unexplored reality. Furthermore, the ecological perspective also sheds light on issues that can largely fit the global collective of university professors. Thereby, we have tried to infer, and continually transfer, those lessons generated in this research, to the professional reality that surrounds us. Therefore, without any doubt, this work has collaborated to configure, sustain and enrich our own Learning Ecology.

After having met the research objectives throughout the preceding chapters, epigraphs and lines, it is necessary to dedicate a space that, directly, alludes to the value and relevance of the ecological approach. Specifically, their value for the study of faculty professional development, which has been genesis and core (tacit and explicit) of this work.

As explained by González-Sanmamed et al. (2018) the concept of Learning Ecologies emerges as an integrative perspective of the catalytic elements of learning metamorphosis: the generation and maintenance of learning networks where collective knowledge is created; the initiative of individuals who take the reins of their own learning process and decide which opportunities they activate and which do not. All of this in a context where the parameters of space and time are not limiting, and where learning is, both in a visible (formal), and invisible (informal) way, from the activities, resources, relationships and interactions, which have place in diversity of contexts and processes. (p.30)

This capacity for integration, makes LE an adequate framework for analysis the different ways in which different individuals and groups learn. Not only from an external approach, but also by assuming it as personal. It means that, realize how a LE is created, configured and maintained, is an effective way to understand how we learn in all contexts in life (Jackson, 2013a, 2013b). In fact, being aware of the need for learning makes it more efficient and faster while. If the person is not aware of that need, learning tends to be ignored, rejected or not assimilated significantly (Brown, & Duguid, 2000, cited in Richardson, 2002). Also, according to Sangrà and Wheeler (2013), the LE approach provides an experience that is very focused on the learner. That is, it offers a location where he locates, selects models that address his unique learning needs and where tailored teaching strategies are activated.

It seems unavoidable that in our current society there is a need for training and continuous updating. This necessity increases in the case of those people professionally dedicated to teach. Thus, university professors not only have the need to learn, but also the responsibility to teach in a constantly changing environment. As we have seen, the initial training of university professors of Health Sciences includes just the acquisition of skills and knowledge of their area of expertise (exclusive of their professional health profile). However, little or nothing of this learning is related with pedagogical knowledge content or pedagogical technological knowledge of the content (Mishra & Koheler, 2006; Koheler & Mishra, 2009). Thereby, we agree in the criticism that great national and international experts put forward around the access and promotion system at high education level. A large number of authors (e.g. Bozu, 2010; Imbernón, 2011; Mas, 2011; Zabalza, 2009) consider that it would be desirable for university professors to carry out an initial training, which would provide them with basic ideas of professional socialization in their specific field. This idea is far from being real, since, at university, there is no compulsory faculty psychopedagogical training that verifies their teaching competence.

Based on this reality, it seems clear that the process of faculty professionalization in Health Sciences is largely far from, for example, professors belonging to properly educational areas. This fact derived from a different professional teaching identity, different professional knowledge and a differential process of professional socialization. Sucasa (2013) showed the necessity of a specific didactic training for teachers in the field of Health Sciences. In addition, the need for spaces to develop teaching models appropriate to their specific disciplinary contents, and a pedagogical training attending to their particularities through interdisciplinary.

This same author established that pedagogy and didactics training, by professors in health field is scarce and based essentially on self-training. In this way, for teaching performance, it is possible that these university teachers turn to reproduce their own models of their school / university history. Doing that without foundations, contextualization, reflection or criticism. Teaching without pedagogical knowledge lies in the dangerous practice of alienated, disjointed and thoughtless teaching (Sucasa, 2013).

Continuous training and professional development throughout the entire teaching career must compensate this training imbalance. For this reason, professional development acquires a real significance in this area. The LE provide an excellent frame to address the analysis and articulation of teacher professional development, taking into account the peculiarities of individual learning in all areas and contexts in which this may occur. Brown (2002) highlights the benefits of the ecological perspective, because of its holistic, adaptive, open, multidisciplinary and complex nature. Even more, in order to describe a learning environment with a variety of options and interdependent elements. Which reflects the fundamental characteristics of the learning process linked to the professional development of university teachers. Since, this process includes, not only the learning generated in formal contexts, but also this other acquired throughout life in various informal or non-formal situations.

In this way, it seems essential that university professors of Health Sciences be aware of the range of possibilities and learning opportunities that arise around them. In the era of social and ubiquitous technologies, new, amplified and hybrid contexts are generated. This fact provides teachers with multiple ways to get involved on learning and training opportunities (Díez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018). Thus, the construction of a dynamic ecology for self-development can be possible through the rich and diverse set of learning opportunities available in the Digital Age.

There is a diversity of arguments supporting the relevance of the ecological approach as a framework for analysis of training and learning. Moreover, from a practical point of view, the recent and growing interest of the scientific community in this topic demonstrates its value in the field of research. This interest takes shape using this approach to carry out research and research projects on how different groups learn: a) PhD students (Espósito et al., 2015); b) faculty (González-Sanmamed et al, 2018; González-Sanmamed, Estévez et al., 2019; González-Sanmamed et al., 2016; Hernández-Sellés et al., 2015; Sangrà et al., 2019; Van den

Beemt & Diepstraten, 2016); c) homeless (Strohmayr et al., 2015); or d) entrepreneur mothers (Christen et al., 2016).

However, due to the embryonic state of this new ecological perspective, empirical contributions around this topic are scarce. The knowledge provided by the literature is too theoretical and practical contributions are limited. It also provides biased information, focused only on the technological element that makes up the LE. So say researcher as Sangrà, Raffaghelli and Guitert-Catasús (2019) in a recent systematic review of the literature on Learning Ecologies. In this study is determined that, while the construction of LE has provided a broad semantic space to characterize innovative forms of learning, it is also true that their potential to promote innovative educational interventions may have been hampered by the same breadth. The authors have identified that a significant number of articles, in which appears the term of LE, have an "unclear theoretical definition". They highlight that this situation applies particularly to the professional development of teachers.

For all these reasons, and with the objective of presenting results based on a holistic, analytical and rigorous vision, we proposed this study through a mixed research design. We approach reality from different perspectives with the aim of offering empirical evidence about the phenomenon studied (LE) and trying to avoid bias in the results.

We believe that the results obtained reveal patterns of growth and ecological maintenance. This represent a clearer advance towards models capable of detecting tools for the self-diagnosis of LE. Regarding this advance as an improvement for the configuration and promotion of LE in the group of university teachers of Health Sciences.

These results also call for further research into the efficiency of the ecological approach in other groups, since the learning achievements of the group studied in this dissertation are adjustable to other population groups.

It is also necessary in this section to describe some of the difficulties met in attempting to define operational elements, levels and dimensions of LE, given their interdependence. Sangrà et al. (2019) in their systematic revision of literature already expressed the complexity of addressing the breadth and divergence of ecologies. Although, this particularity, at the same time, gives value to the construct. On the other hand, as González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019) point out, identifying and isolating each component of LE has only an analytical purpose, since each of these elements link with others and lack all functional sense taken in

isolation. Therefore, we had to face this dual paradox in order to achieve the aims proposed in this study. We have an optimistic view about the achievements in our research, although we know that our study has limitations that we should take into account. For instance, there are issues that, based on the results obtained, we have not been able to elucidate. In addition, there are biases that we should correct and improvements we should make, as considered deeper in the section below.

While taking into account the progress and the potential mismatches in research, we believe that the results offer an interesting overview. In addition, they constitute, essentially, a starting point full of questions, to rethink and review training and professional development of university professors.

### **8.3 Reflections on the research process**

Several reasons led us to focus research through mixed methodology. On the one hand, the study of the theoretical antecedents of the LE warned us of the complex nature of the phenomenon. On the other hand, the construct development is still in the embryonic phase, so it lacks a clear structure. Therefore, it could be a mistake to approach the construct from a single research tradition. In addition, the literature related to the research methodology underlines the benefits of mixed methods to face the study of complex and plural realities. Thus, following Greene (2007), we also choose this methodology based on the search for complementarity and clarity of the results. Thereby, it would be possible to increase the interpretability, meaning and validity of the data obtained. In this sense, Frechtling (2002) states that, when investigating issues related to human behavior and attitudes, as in the case of teacher professional development, it is more advantageous to employ several methods of data collection. Quantitative and qualitative techniques provide a balance between breadth and depth, and between generalization and targeting, minimizing the weaknesses of any single approach.

Moreover, our worldview is also aligned with the use of this methodology. Thus, we perceive ourselves fit to use techniques and designs depending on its functionality to answer our research questions (Creswell, 2013).

Based on these reasons, we implemented the study in two phases of investigation. The first one is identified with the qualitative tradition of Case Study and constitutes the essence of the



investigation. The Case Study design (Stake, 2005, 2010) was chosen to carry out this phase of the study because this is a research tradition that allows in-depth analysis of particular social realities (Jorrín-Abellán, 2019a, 2019b) and contributes to the study of well-defined systems in action (MacDonald & Walker, 1975), like ours. This first phase allowed us to understand in a holistic, empirical and interpretive way our case “Learning Ecologies of the best university professors of Health Sciences of the University of A Coruña”. Thus, with a certain degree of success, we have answered the issues proposed for this stage. Let us remember that these issues, essentially, revolved around the objective of providing a certain structure to the ecological environment, dimensioning it and identifying those elements which structure it. From our perspective, we have achieved a rich contribution to the field of LE and professional development of university professors.

As we noted, the qualitative method has informed the quantitative study, constituting the foundations for its development (Creswell & Poth, 2018; Hesse-Bieber, 2010). Thereby, we implemented the second phase of research, quantitative, with a non-experimental exploratory-correlational study. On a global way, this second phase aimed to extend and expand the information obtained in Phase I, seeking the convergence, complementarity and expansion of the data obtained in both approaches. The purpose was to look for common elements and general tendencies around their professional development within the studied population: University professors of Health Sciences. Thus, our specific objectives were: a) the identification of motivational teaching profiles, and b) their subsequent profile characterization according to the components of the contextual dimension of the LE.

Therefore, in order to meet the first purpose of the second phase, we carried out a Latent Class Analysis. At least, we identified three different teacher motivational profiles. The value of this approach falls primarily in the fact that it is a person-centered analysis, with a clear ecological perspective. Therefore, it is understood that individuals do not have a single reason to get involved in their professional development, but that a complex combination of motives of diverse nature that determine differences and communalities between people. This implies benefits at a practical level, since detecting the variability of a sample allows us to generate conclusions. This could lead to the design of differential intervention strategies tailored to the characteristics and peculiarities of each of profiles identified. In addition, this type of analysis provides less arbitrary and more precise criteria to determine the number of groups present in a sample, estimating statistical parameters that allow selecting the model that best fits the data

(Monroy et al., 2010). This is an advantage over the analysis of conglomerates or traditional cluster (Pérez, & Izquierdo, 2019).

Having said that, it should also be noted that, although the self-report is a useful procedure to understand participant's thoughts and their perceived behaviors, their use implies certain biases and limitations. Therefore, it is necessary to interpret the results with caution. On the other hand, the representativeness of the results is arbitrated by the sample size and the application of convenience sampling. As well, we must take into account that the type of design is descriptive-correlational and, therefore, we should not interpret the results in causal terms. To assume a causal relationship, a specific design and different measures over time would be necessary, which constitutes an interesting starting point to carry out future research.

Following with another of the most important issues when reflecting on the research process, it is necessary to highlight the implementation of the Hopscotch with the support of Iván Jorrín, author of the model. He was also the supervisor of the author of this Doctoral Dissertation at Kennesaw State University (USA), during the research stay. Hopscotch is a theoretical model of nine steps and a web tool created to support the development of qualitative, quantitative and mixed research designs (Jorrín-Abellán, 2016, 2019a, 2019b). It greatly facilitates the work of the researcher novel. The reasons that led us to introduce Hopscotch were related to some inconsistencies and methodological gaps that needed to be corrected and redirected. We addressed these gaps and disagreements by introducing Hopscotch model, which gives the research design a solid, clear and rigorous structure.

During the process of developing this research work, we have had the invaluable support of experienced professionals in the field of research methodology, experts in the field of LE and teacher professional development. They gave us their assistance and guidance. Likewise, the expertise and willingness of all participants in this research, both excellent teachers in the field of Health Sciences of the UDC, and all university teachers in the same field nationwide, have been a fundamental condition for developing this study.

#### **8.4 Reflections on the results**

To conclude this Doctoral Dissertation, we will try to offer a global perspective of the study carried out. With this purpose, in the first place, we will analyze the main results found,

contrasting them with other evidence of previous works. These results and the conclusions drawn will respond the objectives set. Therefore, they will be presented on them.

The first objective, related to the first phase of (qualitative) research, focused on operating the Learning Ecologies construct, that it was not an easy task. We were supposed to make a diagnosis of the main learning mechanisms that the best teachers of Health Sciences use to develop themselves professionally. For doing this, we opt for a qualitative research tradition, specifically a Case Study. From an ecological perspective, the results from this phase research show that there are several elements that play a key role in the development and learning of university professors. Likewise, the results show how these key elements have a differential nature that allows us to group them into two large dimensions, which we have called: personal dimension and contextual dimension. In this sense, Tondeur et al., in a work published in 2008, already expressed the need to study contextual and personal factors, to address the analysis and study of teachers' practices and competencies. In addition, this finding is in line with the model proposed by González-Sanmamed et al. (2019), created through the Delphi method. These authors specified the elements that made up the Learning Ecologies, grouping them in two different categories.

Thus, based on the results emerging from the Case Study, we create a LE model composed of a personal dimension and a contextual dimension, which offers a complex and holistic view of the phenomenon studied. By focusing our attention on the personal dimension, we can evidence that it has an essentially intrinsic character. Also it is made up of several intersubjective elements that define the individual as a learning subject. The intrapersonal character of the elements within this dimension is due to the particular nature that concerns the cognitive, emotional and behavioral processes of the individual.

Around the personal dimension, our results differ little from what is determined in the work of González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019). The underlying idea could be defined as very close. In their work, the authors propose: motivation, conceptions and expectations about learning, as constituent elements of the intrinsic dimension. In our research, based on the Case Study results, the components were: <teaching motivation>, <professional identity> and <the values and beliefs related to continuous training and professional development>. These divergences could be caused by a differential approximation to the phenomenon, since, in our investigation, it is characterized by the specificity of the case (Excellent Teachers of Health

Sciences at University of A Coruña). The ideas presented below summarize and define the personal dimension of LE, according to the results obtained.

### Personal Dimension

#### **Motivation towards teaching: driver for lifelong learning of the best university professors**

As pointed out in previous lines, motivation has been established as one of the key component of LE's personal dimension. This idea is in line with the contributions of other previous investigations (e.g. Barron, 2006a, 2006b; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Jackson, 2013a, 2013b). The interest that drives teacher improvement and learning is a necessary condition for shaping the LE. In any learning process, motivation plays a central role because it can activate and maintain the process as well as inhibit it. There are several ways to start and maintain persistence in the learning process. The results achieved from the qualitative study, allow us to infer that the main reasons, which are behind the involvement of university professors in their professional improvement, are both intrinsic and extrinsic (Elliot & Dweck, 1988; Pintrich, 2003). The professors of our Case Study express that the combination of both motivational orientations is what drives them to start learning and enhancement of teaching processes.

Teacher motivation is an element that will largely determine teacher engagement with his teaching work, with his professional development and with his long-life learning (Heimlich & Horr, 2010). Thus, it is necessary to take into account that faculty performs his professional work within an organization, whose institutional culture could have both a positive and negative effect on his motivation and, therefore, on his engagement (Feldman & Paulsen, 1999; Flores, 2011). This issue will be addressed in the following point more deeply.

As well, other authors (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) argue that some elements that function as providers of motivation and engagement in teacher's professional development are: a) access to information, and b) a favourable institutional and social climate. This last element should consist on an affable interaction and active communication between peers and, with managers and administrative staff. Following the same line, Lacy and Sheehan (1997), report that institutional culture and relationships with colleagues are powerful predictors of job motivation and job satisfaction of university teachers. These processes have been facilitated by the advent of ICT in university dynamics (Galán, González, & Román, 2012). From the above

points, we can infer the existence of a relationship between teachers' motivation and other elements belonging to the contextual dimension of the LE. These contextual elements might be a) the performance of diverse activities that promote learning; b) the use of digital resources to manage these learning; and c) the establishment of relationships that contribute to the improvement of teaching.

### **Faculty Professional Identity: Moderator of Professional Development**

Teaching identity is based on the articulation of values, beliefs, ideas and thoughts that guide actions and behaviors of the individual as to his performance as a teacher.

The configuration of teaching professional identity constitutes a complex process that includes the acquisition of professional knowledge and the socialization in the institution of Higher Education. Thus, this evolution occurs synchronously and concurrently to these two processes (Tardif, 2004). As González-Sanmamed (1995) stated, teacher learning cannot remain isolated from the socialization mechanisms that affect the other individuals that are also learning to teach. In this sense, the acquisition of teaching knowledge through socialization processes, in the case of university teachers, has certain peculiarities that must be taken into consideration.

University professors have not been specifically trained in pedagogical matters, therefore, as our data shows, faculty learns to be teacher through an unconscious socialization process. This idea is in line with the contributions of Imbernón (2011) and his criticism to the access and promotion of university professors.

The information provided by our Case (Health Sciences excellence professors of the University of A Coruña), is in line with what was stated by different authors (Caballero, 2013; González-Sanmamed, 1995; Lortie, 1975; Tardif, 2004; Zeichner & Gore, 1990). These experts establish certain stages in the process of configuring professional identity. A first stage where the learning achieved from school experiences leaves an imprint on the future teacher's imaginary. This first stage is identified with the influences exerted by the experiences of the individual's academic life, but it has a special relevance the period of college degree (Marín, 2005). Next, a following stage linked to professional induction, in which the individual makes the transition from student to teacher. At this time, the behavior models acquired as a student are consolidated or restructured. Several authors agree to describe this stage as the most

powerful and influential, because it is what Veenman (1984) calls "the reality shock". At this time, teachers develop certain skills and attitudes, up the demands from day to day. This fact is also reflected in our data, where this stage appears as a determinant in the professional career of teachers. Finally, a third stage linked to the development of the university professor, both with its students and with the rest of the educational and social community.

It is clear that, within the socialization process, the following elements play a key role: the previous experiences of the individual, people, training and institutional culture of the university etc. These factors will decisively influence professional identity articulation. Thus, our results support the idea that identity is a dynamic process that happens over time. Also it can be interpreted and reinterpreted according to the experiences lived by the teacher and their relationships with others (Jara & Mayor-Ruiz, 2019). In the same way, the subjective (internal) perceptions, that influence the conformation of the teaching identity, go beyond the limits of work environment. Thereby, as reflected in the Case Study results, life history and personal experiences influence on professor identity conformation and its development through professional career (Knight, 2002).

It is an evidence that the configuration of a certain professional identity will model the teaching practice and the ideas about all issues within the work environment. The teacher's concept about himself and his profession is a base for understanding his development and engagement with teaching improvement (Day & Gu, 2010).

### **The importance of values and beliefs on teaching profession and continuous training**

It an evidence that the value we place on certain tasks influence on how we get involved on them. Thus, the Case Study results show that one of the elements that defines best professors' LEs are the values, beliefs and conceptions that they have about teaching and continuous training. Although it is necessary to point out that this element is closely related with the other two that comprise the personal dimension of LE.

The results obtained refer to several external and internal elements that converge and interact, giving rise to a path of professional development and a way to build an adaptive and desirable teaching identity (Caballero, 2009). First, data shows how these teachers greatly value the role that University plays in the progress of society. In addition, they also recognize the importance of the work they perform as teachers and the responsibility attached to it. Secondly,

the results also show how teachers involved in the Case Study give considerable importance to training and continuous updating. All agree that it is a fundamental issue for their good teaching performance, since social contexts have changed radically and students' need as well. These elements are linked to external factors that underlie the positive representations that, collectively, the participants have about the career of the university professor of Health Sciences (Caballero, 2009). In addition, this result reflects the idea that the teachers in our Case Study have one of the characteristics of excellence. Accordingly, Jerez-Yáñez et al. (2016) agree on defining the update and continuous training engagement as one of the excellence attributes of faculty.

On the other hand, internal factors are also presented in our results. These are the principles that shape a certain line of thought as how to be, how to think and how to do within the profession (Caballero, 2009). Thus, it references to concepts that revolve around instructional elements and teaching-learning process, ethical commitments, etc. On the information provided by our participants, it should be noted, that globally the principles that guide their teaching practice are: rigor, responsibility, competence and effort. Issues that, certainly, are identified with a high-quality teaching performance and that should characterize university institutions according to the ongoing reality (Santos-Rego, 2016).

At this stage, we use the work of Galán et al. (2012), in which four different faculty profiles (pure researcher, pragmatic researcher, teacher and community researcher) were identified, based on their assessment regarding the essentials tasks of university field: teaching, research and management. In this way, we can infer that our participants' professional profile is very close to teaching profile. It is characterized by having high levels of satisfaction, dedication and motivation in teaching. Although in some cases, they also have certain features of the pragmatic research profile and the community profile, such as, professing interest in the results of their research and obtaining funding for research projects (pragmatic research profile), or placing a high value on the relationships established in the department or in the research group (community profile).

Moreover, it is necessary to highlight that it is feasible to combine the characteristics of different profiles in the same individual. As Zabalza (2009) points out, the university has changed the direction of its main goal, which is now at the epicenter of research, rather than achieving pedagogical results. Thereby, university professors with a pure teaching profile also

need to balance the three essential tasks (teaching, research and management) in order to advance and promote their professional career.

In addition, as our results point out, research and teaching are tasks that need not to be isolated. In fact, globally, our informants expressed that research they conduct encourages their teaching improvement. They identify research as a self-directed training activity, whose results rest, directly or indirectly, on their teaching practice. Although this type of update only refers to the content knowledge about its area of expertise, which means that it is not linked to pedagogical or technological knowledge development (Mishra & Koheler, 2006; Koheler & Mishra, 2009; Shulman, 1987).

In the same way, another of the results that we must underline is the one concerning the university professors of Health Sciences' conceptions on their teaching role. The results show how our professors understand the student as the main agent in teaching and learning process. Based on this idea, we can infer that our cases have a progressive perspective of learning in which students are the central element of the equation. Likewise, the results show the teaching competencies that professors value the most. These abilities are knowledge management within their own field, pedagogical skills, digital tools management, and communication and public speaking skills.

Below are the interpretations that conclude and specify the contextual dimension of the best teachers of Health Sciences' LE, according to the results obtained in our Case Study.

### Contextual Dimension

#### **Plurality of activities and opportunities**

According to our data, another key component of LE is based on activities teacher carries out to promote their learning in order to respond to a professional need. This result is in accordance with what has been explained in several of the ecological theoretical models (Barron, 2004, 2006; González-Sanmamed et al., 2018; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Jackson 2013a, 2013b).

The literature provides multiple models that mean different learning paths (eg, Cobo & Moravec, 2011; Coombs et al., 1973; Sangrà & Wheeler, 2013). However, our results specially aligned with the proposal of Adell and Castañeda (2013). These authors define four



fundamental learning scenarios in Higher Education, taking as selection criteria the intersection of two axes: structured / unstructured teaching and planned / unplanned learning. Thus, four types of activities/actions that university professors carry out in order to develop professionally. These modalities are formal activities, non-formal activities, informal activities and self-directed/ self-training activities.

That same scheme has emanated from our data, although the significance assigned to each typology is different. They stand out as more desirable/effective activities and with a greater frequency of realization, those related to self-training and informal actions. This finding supports the idea of Colardyn and Bjornavold (2004). The authors defend that in the Network Society in which we live, learning is not develop in a linear way or in specific spaces, so that formal institutions are no longer the only place to learn. Thus, informal education models are becoming increasingly important, complementing the formal training systems.

As we anticipate in previous lines, within the self-training category, research stands out as the main activity that contributes to teacher's professional development. Self-training is inexorably linked to what Knowles (1975) called Self-Directed Learning. Authors such as Ellinger (2004) or Caffarella and Zinn (1999) noted that this way of learning is an effective method to engage and train adult learners. Therefore, it has a direct influence on the process of teacher professional development. Thereby, authors such as Martínez-Baena and Cháfer-Antoli (2019), in a recent paper, describes the good university professor profile in the field of Health Sciences. In this study, they highlight as a good indication of teaching excellence, the complementarity between the research carried out by the professor and the subject he teaches. In this line, Flores (2018) explains that research activities promote and improve pedagogical practice, leading to different types of knowledge and the development of reflexive and critical attitudes in the teacher. It is necessary to point out that this learning path has been enhanced with digital resources incursion in our society and, specifically, in professional learning processes.

On the other hand, the results obtained show the importance that teachers give to informal contexts in order to develop themselves. That means lessons learned from faculty by unplanned and casual actions that occur on some day-to-day situations. These opportunities correspond fundamentally with information exchange with colleagues or other professionals, participation in informal meetings and reflection with colleagues on some teaching experience. These experiential, unconscious and non-systematized learning, that in most cases can be

unrecognizable or non-exportable, is identified with the invisible learning metaphor generated by Cobo and Moravec (2011).

Following, it should be noted that the quantitative results show that university professors of Health Sciences perform formal activities to a lesser extent. Among those who carry out, it stands out the attendance to training courses offered by the university (CUFIE), aimed to improve their digital skills (Sangrà, Estévez et al., 2019) or acquire pedagogical knowledge (methodologies, evaluation, ...). Likewise, triangulation of the qualitative and quantitative results takes place. Thus, teachers of our case study determined that informal and self-directed learning were much more effective ways to develop themselves professionally than the two other types of activities.

Finally, we focus on non-formal activities, among which conferences, seminars or workshops stands out. The teachers' participation in these types of activities promotes essentially the acquisition of specific content about their specific field or the development of communication skills. On rare occasions, they turn to non-formal activities if they have a pedagogical nature. Despite this fact, from an ecological perspective, the lessons learned in this type of environment can have the same value if the teacher is skillful at making an effective transfer of the knowledge acquired to their teaching practice.

To conclude, it is necessary to point out that exists a growing blur between the axes that make up the boundaries between learning scenarios (Colley et al., 2002; Smith, 2008). Thus, the results of this work support a perspective in which all training modalities fulfill a differential purpose depending on the context and are not substitutes, but complementary.

### **The influence and synergy of relationships**

The interaction between individuals is another of the fundamental ingredients of LE. This element, emerged from the analysis of our qualitative data, is also present in traditional ecological theories (Barron, 2004, 2006; González-Sanmamed et al., 2018; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Jackson 2013a, 2013b). Relationships constitute an essential basis in the design and creation of knowledge networks, which in turn, forms a fundamental strategy of ecological learning.

This idea rests on the foundations of Connectivism (Siemens, 2004). This approach considers that learning process occurs from connections and information exchange between nodes (González-Sanmamed et al., 2018). Similarly, under the Theory of Connectivism, Maina and García (2016) determine that a Learning Ecology is described as highly social, decentralized, connected and experiential. Our data show that this ecological element is subdivided into two large groups, according to the environment where these interactions occur. On the one hand, we find interactions with individuals belonging to the professional context (colleagues, other professionals, students); and interactions with people located in a more personal sphere (family and friends).

Between these two types of relationships/interactions, the one that is understood as more relevant for faculty professional improvement is the first one. Professional interactions contribute largely on LE enrichment of the best university professors of Health Sciences than interactions of a personal nature do. Thus, data indicate that the most significant relationships in the professional landscape are with the closest colleagues and students. Student's feedback is determined as a transcendental source of information to improve teaching practice. These findings are also, in line with what is established by Tomás-Folch and Duran-Bellonch (2017), who argue that peer support and student feedback are two of the main factors that can stimulate or inhibit teacher training process. On the other hand, García-Aretio (1995) mentions that students' expectations about their teacher is an essential factor that intervenes in professional learning process of university teachers.

Going further, it is unavoidable fact that teachers must ensure the establishment of positive relationships and meet the particular students' needs. To achieve that ethical duty interaction with other is required (Escudero, 2011).

On the other hand, data on interactions are less meaningful in personal settings of university professors. Professors of our case perceive as limited or poor the influence their families or friends have on their professional improvement. However, from an ecological perspective, it is argued that in this type of context occurs interaction events that generate large amounts of invisible and unconscious learning, but not non-existent (Cobo & Moravec, 2011; Shen et al., 2014).

Focusing on interpretation around the interaction channels (face-to-face, blended or on-line), the data obtained from the Case Study report a greater preference for face-to-face

interaction, than for blended or on-line channels. This result is in line with what was stated by González-Sanmamed, Souto-Seijo et al. (2019) in a recent study carried out with Primary Education teachers. Despite the presence that ICT have in our day-to-day lives, and their educational potential recognized by teachers (Pinto et al., 2013), it may be some lack of knowledge about the possibilities that offer virtual interaction modalities (González-Sanmamed, Souto-Seijo et al., 2019) or, perhaps, low levels of digital competence (Correa, & Martínez, 2010).

Returning to interactions as a key element of the LE, it is essential to cite one of the pioneer theorists using the ecological metaphor. Thus, Brown (2000), in his postulates on the LE, emphasizes their interdependent nature. Then, it is understood that learners through their participation in various communities, configure their own Learning Ecology. It leads to build and organize new interactions, and a subsequent integration of different forms of representation and multiple information into individual's knowledge.

### **The supremacy of digital resources**

The resources understood as material tools of a digital nature are the last component (although no less important), which has emerged as a key element of the contextual dimension of LE. This conception of resources as an important ecological factor has already been made by renowned authors in the ecological field, such as Barron (2004, 2006a, 2006b), González-Sanmamed et al. (2018); González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., (2019) and Jackson (2013a, 2013b).

In this sense, it is evident that the use of ICT expands learning possibilities of people and groups, since it implies a high level of freedom, flexibility and operability compared to traditional ways that occur in a specific place and time (Gimeno-Sacristán, 2013). For this purpose, we look back to ubiquitous learning concept, studied by authors such as Cope and Kalantzis (2010), Burbules (2014) or Díez-Gutiérrez and Díaz-Nafría (2018), among others. Ubiquitous learning has been proposed as a new educational paradigm, made possible by the incursion of ICT, and which gives rise to three significantly metamorphoses:

- a. the dissolution of space-time boundaries, curricular and methodological;

- b. access and creation of knowledge in a more horizontal and collaborative way between trainers and learners;
- c. the growing capacity for interaction and cooperative networking.

The participants of our Case Study consider these issues. Thereby, they explain how their learning and professional development process has improved thanks to the facilities offered by digital resources.

On the one hand, data show, at first, that digital resources are used as a means that streamlines some steps involved in learning and training processes, and, secondly, as a learning goal in itself. As we indicated in previous lines, one of the formative concerns shared by the participants revolved around the management of digital tools. This finding is in accordance with a study carried out by Muñoz-Carril et al. (2012), which proposes the use of digital resources applied to teaching as an epicenter of the university teachers' educational interest.

On basis of the above, we finally perceive digital resources as mediators of certain actions that allow the achievement (or not) of a learning goal. Thus, we show now a scheme of different types of resources that have emanated from the data. Three types of resources have been identified according to the objective with which these digital tools are used. They are the following: a) Search, access and information management resources; b) content creation and editing resources; and c) resources for interacting with others individuals. This resources scheme follows the model created by Adell and Castañeda (2010) and Castañeda and Adell (2013).

Regarding the first type of digital resources (search, access and information management resources), the data show that teachers make substantial use of ICT for this purpose. Faculty consider the benefits of agility, flexibility and immediacy ICT provide. Despite this, the biggest difficulty is now in debugging and filtering the relevant and rigorous information from which it is not. The tools that are determined as the most frequently used are databases and also information management tools such as Mendeley or the clouds (Dropbox, Google Drive).

In reference to creating and editing content resources, it should be pointed out that this typology emerges as the least used by university professors of Health Sciences. Among them, the most common are Moodle and Power Point. Data show how teachers put forward specific training needs regarding the management of this type of resources. In fact, the greatest lack

detected in this area is linked to the pedagogical approach that must be behind the use of such resources. The participants make a merely instrumental use of digital resources for creating and editing content. In this sense, teachers training in the pedagogical use of ICT has received special attention from the research and educational community. Currently, the proposals for teacher training not only point towards the acquisition of skills to use technological tools. In addition, the acquisition of skills and knowledge (both theoretical and procedural) is prioritized to use them in an innovative and creative way in teaching-learning process (Area et al., 2014). That is, teacher training should not be reduced to the acquisition of instrumental skills for using technological tools. It is needed to place the focus on learning what Mishra and Koheler (2006) called as Technological Pedagogical Knowledge (TPK). This is related to the knowledge of the functions and components of the technologies to be applied in the educational field.

Interaction and communication resources are defined as those digital tools that allow the exchange of information, favoring communication and relationship with other people. The data obtained show how this is the most predominant group of tools. In the same line, a recent study (González-Sanmamed, Estévez et al., 2019) established that the field of Health Science was one of the areas of knowledge that used digital resources to interact more. The professors of our study perceive the digital tools that promote interaction and relationship with other individuals, as positive, functional and beneficial in order to develop themselves professionally. E-mail, Skype and What's App are the most frequently used. MOOCs (Massive Open Online Courses) and social networking website do not fall within the preferences. In fact, social media as Facebook or Instagram, do not enjoy any favorable opinion regarding their contribution to learning by the informants. In relation to MOOCs, despite being considered very useful for continuous training, since they facilitate the exchange of knowledge in an open and flexible way (Benet, et al., 2018), its low acceptance. It may be due to the lack of feedback (Tinajero et al., 2019) or the depersonalization that occurs because they are designed to be massive and unidirectional (González-Sanmamed, Souto-Seijo et al., 2019; Silva-Peña & Salgado, 2014).

To conclude this section, it is necessary to make a global interpretation of the digital resources role in the Health Sciences best university professors' leaning ecology. Technological tools are understood as instruments that learner uses in the road towards the learning goal. Our Case Study shows that the use approach of these digital resources is essentially superficial. That is, that a purely instrumental use of digital resources is made by

faculty. The implementation of learning processes in virtual environments causes questioning what and how to learn in the digital society (Hernández-Sellés et al., 2015).

In this sense, Cabero (2014) and Prendes (2010) explain that one of the essential barriers that avoid a real inclusion of ICT in professors' professional training is, redundantly, the poor training that faculty has for didactic use. Cabero (2014) underlines the fact that, most of training that university teachers perform in ICT matters is based on instrumental lessons for its use. It seems clear that the use of digital resources in learning environments cannot aim exclusively at doing things more quickly, flexibly or aesthetically. However, it is necessary a cohesion framework that provides meaning to those intermediate interspaces between content knowledge, pedagogical knowledge and technological knowledge (Cabero, 2001, 2007; Mishra, & Koheler, 2006; Koheler & Mishra, 2009).

Thus, from an ecological perspective, professors must carry out an analysis of the learning scenario and make a diagnosis of their own needs, which will lead to the convenience of using (or not) digital resources in certain contexts. Although, it seems clear that knowing the affordance (that can offer an appropriate use of digital resources) will promote the enrichment of professor's LE. (Santos-Caamaño et al., 2018).

---

After having answered the Case Study *issues*, we pretend in the following lines to present the main conclusions emanating from the second phase of quantitative study. This second phase aimed to deepen and expand the information obtained in Phase I (qualitative), seeking the convergence, complementarity and expansion of the data through the two approaches. It is necessary to remember that, within the mixed perspective, the model of our research has a sequential-exploratory character. Thus, the quantitative method informs the qualitative results to deepen and expand the interpretability of the information obtained in the qualitative phase of data (Creswell & Poth, 2018; Hesse-Bieber, 2010).

For all these reasons and based on the results obtained in the Case Study, the research questions proposed in this second phase of quantitative nature were: a) Are there different motivational profiles depending on the combination of teaching motivational variables? and b) Are these motivational profiles differentially related to contextual variables that shape teachers' Learning Ecologies?

Thereby, we begin the discussion of the ideas generated around the first research question of the quantitative study. Thus, the results derived from the latent class analysis show a model in which three motivational teacher profiles have been identified: Motivated Teacher Profile (mainly oriented towards domain), Moderately Motivated Teacher Profile (mainly oriented towards performance), and Unmotivated Teacher Profile (mainly oriented towards domain).

Next, we summarize the description of the three motivational classes identified. *The Motivated Teacher Profile* constitutes the largest group, representing more than half of participants (53.1%). Teachers belonging to this class are characterized by being largely involved in their teaching practice for intrinsic reasons, linked to their passion, satisfaction and commitment to teaching. This involvement and desire for professional improvement comes from, fundamentally, intrinsic or autotelic reasons, such as the acquisition of knowledge, the development of pedagogical skills and / or the need to feel more competent and autonomous with respect to teaching; and not so much for extrinsic reasons linked to his image as a teacher (e.g., to prove to his classmates that he is a better teacher than others). This profile is understood as the most adaptive of all. According to the ecological perspective, they could be the ones that set up a richer and more complex LE (Barron, 2006a, 2006b; González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019). In fact, in a study carried out by Rodríguez et al. (2009), the authors explain that teachers with high levels of intrinsic motivation, also showed a high perception of self-efficacy and higher levels of self-esteem. Consequently, professors get more and deeper engaged in training and professional development processes.

Then, the *Moderately Motivated Teacher Profile* (mainly towards performance) is presented. This group is composed of 37.5% of the total study sample. Teachers identified with this profile have a moderate general motivational level, pointing out that it is a profile oriented more towards performance goals. This profile is characterized by showing a medium level of motivation derived from its desire to protect or improve its image as a teacher. That is with the aim of obtaining recognition for its good practices, for demonstrating certain teaching skills to colleagues and students, for showing himself a better professional than others, for perceiving himself competent as a teacher based on the judgments of others, etc. Also, although to a lesser extent, for reasons of intrinsic nature, such as increasing their pedagogical knowledge, improving their teaching skills, etc. From an ecological perspective, this is also a desirable profile, although it is behind motivated teachers group.



Finally, the *Unmotivated Teacher Profile* is identified, which is composed by 9.38% of the total sample. From the results obtained, we can deduce that teachers belonging to this group are characterized by being little involved in the task of teaching, for not showing interest in developing or improving their teaching practice, nor for improving their pedagogical skills. In addition, they are unconcerned about the teacher image they project towards others (colleagues or students), and about being capable or considered a good teacher. However, it is necessary to point out that in this profile performance goals, even though they are low, are of greater importance than learning goals. In this sense, Rodríguez et al. (2009) explain that the lack of teaching motivation is perceived as a significant and explanatory factor among teachers who do not consider themselves effective in improving their teaching activity. However, demotivation with educational work can become important even among those teachers who are holding intermediate levels of professional competence.

From a global perspective, we can establish that these results portray a promising landscape, since the motivated teacher profile and moderately motivated teacher profile group the majority of the total sample (90.62%). This result is in line with that provided by Castellano-Ramos (2018) who argues that university professors of Health Sciences have high levels of motivation for teaching. From an ecological perspective, this result is also presented as significantly favorable, since Learning Ecologies are born and systematically grow where there is a persistent interest in learning.

Taking into consideration the second research question proposed for this phase of the study, we are going to show how the LE key elements, belonging to two dimensions (personal and contextual), are related. The results derived from the analysis of variance reflected that there were no statistically significant differences between motivational profile and contextual variables: use of digital resources, carrying out activities or establishing interactions with others, to develop professionally.

A possible explanatory hypothesis of this result can be determined by the fact that we have not contemplated in this last analysis other factors that could be mediating or moderating that relationship. For example, in reference to the use of digital resources, it is necessary to take into account that there are certain sociodemographic variables (gender, age, academic category, years of experience, etc.) that do function as predictive elements of digital tools use (González-Sanmamed, Estévez et al., 2019) and that we are not including in this equation. These variables could function as moderators or mediators in the relationship between teaching motivational

profile and the use of digital resources. In this paper of González-Sanmamed, Estévez et al. (2019), differential relationships of the use of digital tools based on these sociodemographic factors are described. If we refer, for example, to age or years of experience (since they are closely linked variables), it seems clear that we are facing a current situation affected by the generation-digital gap.

In relation to this key element (digital resources), it can be concluded, based on the trends observed in the data and at a general level, that if the university professors of Health Sciences want to improve professionally, they benefit most from digital resources to create and edit content, and to communicate and interact. Access, search and management information resources have been relegated to a lower priority. This information partially agrees with the qualitative results of the Case Study. However, the result derived from triangulation and, therefore, the only one that is understood as substantial and binding, is based on the idea that the digital resources most frequently used to train and develop professionally by Health Sciences faculty are those that enable interaction and information exchange.

Around the ecological element based on interactions and relationships with others for teachers' professional improvement, the results from both studies match. The interactions generated in work contexts are more significant than those of a personal nature are. As we highlighted in previous lines, there are no statistically significant differences depending on the motivational profile, although it is true that, in this case, tendency is clear. There is a decreasing trend in the establishment of relationships to improve teacher performance, as teacher's overall motivation decreases.

On the base of ecological approach, it seems clear that those professors who are more motivated for teaching will more effectively implement the ecological machinery that will provide a wider spectrum of learning opportunities (inside and outside the walls of their work). Thus, at a global level, the results reveal how teachers with a more adaptive motivational profile (motivated and moderately motivated) interact to a higher extend with their environment to improve their professional practice. They seek answers to learning needs mostly in the professional context, through talks with colleagues or students. But also in their most personal environments, such as through interaction with family or friends (although to a minor extent). Merellano-Navarro et al. (2016) explain that communication with other agents involved in teaching-learning process are essential for high quality teaching performance. Along these lines, a recent study by Martínez-Baena and Cháfer-Antoli (2019) shows that the characteristics

of a good university professor in the field of Health Sciences were their enjoyment for direct interaction with students and for being updated. In addition, for being able to respond appropriately to students' needs, while understanding that their students are a source of learning in itself. Also, many research carried out in the national and international landscape note that the most valued teaching competences in the field of Higher Education are linked to interpersonal skills (See e.g.: Merellano-Navarro et al., 2016; Jerez-Yáñez et al., 2016). A factor that stands above, for instance, in-depth knowledge of the content (Martínez-Baena & Cháfer-Antoli, 2019).

From the LE approach and the metamorphosis of learning, such as the new learning models (Connectivism), where teachers' and students' roles have changed and social scenarios have been innovated and diversified, interactions have emerged as a crucial ecological factor (González-Sanmamed et al., 2018). Thus, this key element can be identified with the foundations of a rich and expanded Ecology, in which professors could exploit all learning opportunities placed on these participation networks. This leads to search for other learning possibilities, given approaches and knowledge diversity and due to individuals' plurality.

Now we are going to focus on the LE key component related to the activities and training actions carried out by teachers of Health Sciences in the different contexts provided by the current technological landscape. Thereby, we need to highlight the triangulation emerged between qualitative and quantitative results. Thus, those activities of self-training and actions located in informal contexts stand out as activities to promote the learning of Health Sciences faculty. Formal and non-formal activities are presented as the least resorted. This result evidence that formal institutions are no longer the only place to learn, because other informal contexts are becoming increasingly necessary for learning (Colardyn & Bjornavold, 2004). This transition has undoubtedly been driven, thanks to digital tools. ICT allow the breaking of space-time barriers, and allow teachers to be participants in the design, development and evaluation of their own training. In this sense, currently technologies offer different platforms, applications, programs, etc. where learning takes place in a more self-regulated and self-managed way (Sangrà, Estévez et al., 2019). On the other hand, Nieto and Alfageme-González (2017) affirm that teachers prefer self-regulated training modalities and take full advantage of it.

This last consideration on the importance of taking into account the different contexts where learning happens, is closely related to what Siemens (2007) said about the ecological metaphor.

He explained that LE provides the basis for current and future training models. Models which are more in accordance with the context and peculiarities of the chaotic, interdisciplinary and emerging knowledge that we experience nowadays (Sangrà et al., 2018).

From an ecological perspective, it seems clear that those teachers characterized by a higher motivational level would be more involved in training and learning activities to improve their teaching task (Rodríguez et al., 2009). Our data agree with this idea partially. Regarding the formal activities, the work of Lobato and Madinabeitia (2001) could be highlighted. These authors analyzed the reasons behind the involvement of Health Sciences teachers in a training process on pedagogical issues. The results of their study show that university professors in that field, who decide to start such training activities (pedagogical-educational topics), are intrinsically very motivated. Although extrinsic reasons are also present, they have been put to second place. This idea is in line with the information obtained in Phase II. The quantitative study results show how the motivated teachers group (with a clear orientation towards the domain) perform a greater number of formal activities than teachers belonging to the rest of the groups.

The same applies to self-training activities. The results show a decreasing trend around the realization of this type of activities, as the teacher's motivation decreases. In self-directed learning, there is a total awareness and volition to learn. Also the individual has to establish certain objectives and planning the process (Castañeda & Adell, 2013). A teacher who is not motivated towards teacher improvement will hardly be able to face all these tasks and use complex self-regulation strategies. In this sense, Maina and García (2016) propose that being aware of the elements that compose the own LE can be a very useful strategy, that helps teachers to train and update themselves in a self-directed way.

From a global and ecological approach, we subscribe to the idea of Day (2005), which explains that the range of alternatives available to learner is what is truly valuable. Assuming that each scenario will be more or less significant by the setting learning goals and the teachers' needs or interests. Thus, the effectiveness of professional development, in the current landscape, depends on the relationship of continuity and complementarity among different learning systems (formal, non-formal, informal and self-directed) (Castañeda & Adell 2013; Souto-Seijo et al., 2020).

# REFERENCIAS





## Referencias

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Lawrence Erlbaum.
- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila, & F. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Editorial Marfil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/17247>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En L. Castañeda, & J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 29-51). Editorial Marfil. Recuperado de <https://cutt.ly/ersXz0n>
- Akaike H. (1974). A new look at the statistical model identification. En E. Parzen, K. Tanabe, & G. Kitagawa (Eds.), *Selected Papers of Hirotugu Akaike. Springer Series in Statistics* (pp. 716-723). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1694-0\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1694-0_16)
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisation*. Presses de l'Université du Québec. Recuperado de <https://cutt.ly/xrdj9G3>
- Alcántara, L. (2009). Profesores autorregulados: diseño y validación de una interfase autorregulatoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1219-1248. Recuperado de <https://cutt.ly/CrsDGjC>
- Alexander, S., Kernohan, G., & McCullagh, P. (2004). Self-directed and lifelong learning. *Studies in Health Technology and Informatics*, 109, 152-166. Recuperado de <https://cutt.ly/rrsvrXY>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. Recuperado <https://cutt.ly/2rdkKLz>
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education*, 52(1), 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Sage Publications.

- Arce, C., & Real, E. (2001). *Introducción al análisis estadístico con SPSS para Windows*. PPU: Promociones y Publicaciones Universitarias. Recuperado de <https://cutt.ly/MrgV6nM>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://cutt.ly/rriNZVA>
- Area, M., Borrás, J. B., & Sannicolás, B. (2014). La formación del maestro 2.0: el aprendizaje por tareas en entornos b-learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 51-66. Recuperado de <https://cutt.ly/DrgLTVf>
- Artis, A. B., & Harris, E. G. (2007). Self-directed learning and sales force performance: An integrated framework. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 27(1), 9-24. <https://doi.org/10.2753/PSS0885-3134270101>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ayala, F. (2008) *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de <http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Ayuste, A., Gros, B., & Valdivieso, S. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En L. García-Aretio, *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 17-40). UNED.
- Ballesteros, B., Franco, D., & Pedro, J. (2012). El papel de las TIC en el EEES como motor para la transformación social. En Padilla G. Castillo, & M. A. Ortiz Sobrino (Coords.), *Reformulaciones en el ámbito de la innovación dentro del EEES* (pp. 33-54). Visión Libros. Recuperado de <http://eprints.sim.ucm.es/24162/>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. General Learning Press. Recuperado de <https://cutt.ly/LrsDtrG>
- Barro, S. (2004). *Las tecnologías de información y las comunicaciones en el Sistema Universitario Español*. Conferencia de Rectores de Universidades de España (CRUE), Madrid.



- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Barron, B. (2006a). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barron, B. (2006b). Configurations of learning settings and networks: Implications of a learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 229-231. <https://doi.org/doi:10.1159/000094370>
- Barroso, C. (2012). Lo que sabemos e ignoramos: del conocimiento cotidiano a la comprensión de la tecnociencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 7(20), 1-11. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/924/92424169014.pdf>
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98-118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis SA.
- Benavides, F., & Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista iberoamericana de educación*, 45, 19-69. <https://doi.org/10.35362/rie450726>
- Benet, A., Sanahuja, A., García, I., & Nieto, R. (2018). Nuevos horizontes formativos: una experiencia del MOOC como recurso en la formación continua. *Apertura*, 10(1), 88-103. <https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1151>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Billett, S. (2001). Learning through working life: interdependencies at work. *Studies in Continuing Education*, 23(1) 19-35. <https://doi.org/10.1080/01580370120043222>
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26(92), 859-888. Recuperado de <https://cutt.ly/Wro6FZ2>

- Bolívar, A. (2006a). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M Escudero, & A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Octaedro.
- Bolívar, A. (2006b). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-51. Recuperado de <https://cutt.ly/Orgrfl6>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_1605.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf)
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching* 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0273475313494010>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 55-72. Recuperado de <https://cutt.ly/8rpsA7y>
- Bray, B. C., & Dziak, J. J. (2018). Commentary on latent class, latent profile, and latent transition analysis for characterizing individual differences in learning. *Learning and Individual Differences*, 66, 105-110. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.001>
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)

- Brill, J., & Park, Y. (2011). Evaluating online tutorials for university faculty, staff, and students: The contribution of just-in-time online resources to learning and performance. *International Journal on E-learning*, 10(1), 5-26.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. LEA. Recuperado de <https://cutt.ly/Nrdlww3>
- Brown, J. S. (2000). Growing up: Digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(2), 11-20. <https://doi.org/10.1080/00091380009601719>
- Brunner, J. J. (2002). Globalización, educación, revolución tecnológica. *Educación Superior*, 2(2), 111-136.
- Bueno, J. A. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán, & J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 227-255). Marcombo.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), 1-10. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Caballero, K. (2013). Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483-508. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-124>
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. Recuperado de <https://cutt.ly/JroDvqp>
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo et al. (Coords.). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp.197-206). Grupo Editorial Universitario. Recuperado de <https://cutt.ly/eri2210>

- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 21, 23-30. <https://doi.org/10.3916/c21-2003-04>
- Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Mc Graw Hill.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero, J., & Llorente, M. (2005). El rol del profesor en Teleformación. *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Universidad de Sevilla-secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1022978806131>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Editorial Graó.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018) Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Castañeda, L. J., & Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil. Recuperado de <https://cutt.ly/ersXz0n>
- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig, & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Editorial Marfil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/24647>
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La factoría*, 14(15). Recuperado de <https://cutt.ly/priMPDZ>
- Castells, M. (abril, 2002). *La dimensión cultural de Internet*. Recuperado de <https://cutt.ly/growXC7>

- Christen, N., Sangrà, A., & González-Sanmamed, M. (octubre 2016). *Supporting the capacity development of Canadian entrepreneurial mothers through an exploration of their digital learning ecologies*. 9<sup>th</sup> European Distance and E-Learning Network Research Workshop. Recuperado de <https://cutt.ly/le3ljMP>
- CIS (2016). *Encuesta sobre Prestigio Ocupacional y Estructura Social*. Estudio n° 3004. Recuperado de <https://cutt.ly/Jro3iK0>
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://cutt.ly/zrsJDG4>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States 1. *European journal of education*, 39(1), 69-89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Colley, H., Henriksson, L., Niemeyer, B., & Seddon, T. (2012). Competing time orders in human service work: towards a politics of time. *Time & Society*, 21(3), 371-394.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (diciembre, 2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain*. Learning and Skills Research Network Annual Conference, University of Warwick. Recuperado de <https://cutt.ly/RrsXGMR>
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2010). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioural, and health sciences*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470567333>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <https://cutt.ly/Urs1HLC>
- Coombs, P., Prosser, R., & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED119942>

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2010). *Ubiquitous learning*. University of Illinois press.  
Recuperado de <https://cutt.ly/We3d85k>
- Correa, J. M., & Martínez, A. (2010) ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?  
*Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1),  
220-261. Recuperado de: <https://bit.ly/2WLgb9R>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and application.  
*Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Covington, M. V., & Berry, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. Holt, Rinehart, &  
Winston.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. F. (1992). A template approach to text analysis: Developing and  
using codebooks. En B. F. Crabtree, & W. L. Miller (Eds.), *Research methods for  
primary care, Vol. 3. Doing qualitative research* (pp. 93-109). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage  
Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five  
traditions*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing  
among five traditions* (5<sup>th</sup> Ed.). Sage Publications.
- Crow, N. A. (1986). *The role of teacher education in teacher socialization: A case study*.  
Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED269369.pdf>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-  
regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The  
Internet and higher education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*.  
Narcea.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves  
of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4),  
601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2007). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Research Report No.743*. Department for Education and Skills. Recuperado de: <https://cutt.ly/MroGIYI>
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 6-16. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/149475/>.
- Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación (1999). Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (1998). Recuperado de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO-Santillana. Recuperado de <https://cutt.ly/JroioBF>
- Denzin, N. K. (2015). Triangulation. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications (2<sup>nd</sup> ed.)*. Sage Publications.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 54, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia–Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 9(6), 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/reddusc/6>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviours. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfiel, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- EDUCAUSE (2019). *Horizon Report Preview: 2019 Higher Education Edition*. Recuperado de <https://library.educause.edu/~media/files/library/2019/2/2019horizonreportpreview.pdf>
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? *Language Testing*, 18(2), 149-70. <https://doi.org/10.1177/026553220101800203>
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177. <https://doi.org/10.1177/1523422304263327>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. Recuperado de <https://cutt.ly/crdlkXM>
- Elliot, E., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. Recuperado de <https://cutt.ly/Grgzpye>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Eraut, M. (2006). Professional knowledge and learning at work. *Knowledge, Work & Society*, 3(4), 45-62. Recuperado de <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/17278>
- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós.



- Escofet, A., García, I., & Gros, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1177-1195.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero, & A. Luis (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 21-51). Octaedro.
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE. Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Espósito, A., Sangrà, A., & Maina, M. (2015). Emerging learning ecologies as a new challenge and essence for e-learning. The case of doctoral e-researchers. *International Handbook of E-Learning*, 1, 331-342. Recuperado de <https://cutt.ly/he3gOC1>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González-Sanmamed, M., & Iglesias, V. (junio, 2019). *Informal Learning: Contributions of Technology in a Digital Society*. 28<sup>th</sup> EDEN Annual Conference “Connecting Through Educational Technology”. Brujas, Bélgica. Recuperado de <https://cutt.ly/argxhYr>
- Feixas, M. (2002). *Los cambios en la docencia del profesor universitario* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Feldman K., & Paulsen M. (1999). Faculty motivation: The role of a supportive teaching culture. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 71-78. Recuperado de <https://cutt.ly/vrgF4yu>
- Fernández-March, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Structural equation modeling: A second course*, 10(6), 269-314. Recuperado de <https://cutt.ly/8rgBzX4>

- Flores, C. (2011). Involucramiento del profesor universitario: asignatura pendiente para las instituciones de educación superior. *Universidades*, 49, 79-88. Recuperado de <https://cutt.ly/hrgHkqW>
- Flores, M. A. (2018) Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Frechtling, J. (2002). *The 2002 user-friendly handbook for project evaluation*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468812.pdf>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Editorial Octaedro.
- Galán, A., González, M. A., & Román, M. (2012). La irrupción del factor universitario en el perfil del profesorado universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(3), 133-148.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- García-Aretio, L. (Ed.) (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García-Galindo, J. A. (1995). *Innovación educativa en la universidad: investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*. ICE de la Universidad de Málaga.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (septiembre, 2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE). Bilbao, Spain. Recuperado de <https://cutt.ly/lrsxyY4>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

- Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos. En C. Monereo, & J. I. Pozo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 189-212). Narcea.
- Gill, J. (2002). *Bayesian methods: A social and behavioural sciences approach*. CRC Press.
- Gimeno-Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud, & L. Duschatzky (Comps.), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar* (pp. 113-144). Miño y Dávila Editores.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, J. (Ed.) (2017). *UNIVERSITIC 2017. Análisis de las TIC en las Universidades Españolas*. CRUE Universidades Españolas. Recuperado de <http://tic.crue.org/wp-content/uploads/2018/03/UNIVERSITIC-2017.pdf>
- González-Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Editorial Ppu.
- González-Sanmamed, M. (2004). La integración de las TIC en la UDC: el proyecto ITEM. En A. Sangrà, & M. González-Sanmamed (Coords.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (pp. 121-125). Editorial UOC.
- González-Sanmamed, M. (2005). La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior: experiencias en la UDC. En M. Raposo, & M. C. Sarceda (Coords.), *Experiencias y prácticas educativas con nuevas tecnologías* (pp. 69-87). AICA ediciones.
- González-Sanmamed, M. (2006) (Coord.). Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea (Informe del proyecto EA 2006-0072).
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P. C. (2019). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>

- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Sangrà, A. (2014). Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6), 162-187. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10760/24401>
- González Sanmamed, M., & Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista De Investigación Educativa*, 26(2), 285-306. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/93891>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González-Sanmamed, M., Santos, F., & Muñoz-Carril, P. (2016). Teacher Education & professional development: A learning perspective. *Lifewide Magazine*, 16, 13-16.
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 68, 70-81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 5(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- González, C. C. (2013). Desarrollo profesional docente autodirigido y tecnologías de la información y comunicación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(1), 241-251. Recuperado de <https://cutt.ly/orsFniI>
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Editia mexicana.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gros, B., & Romañá, T. (2004). *Ser profesor: Palabras sobre la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro. Recuperado de <https://cutt.ly/2rpoIEI>

- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guba, E. G. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> Ed., pp. 191-215). Sage Publications.
- Guerrero, T. M., & Flores, H. C. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329. Recuperado de <https://cutt.ly/YrsxNia>
- Gysling, J. (1992). *Profesores. Un análisis de su identidad social*. CIDE
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography principles in practice* Tavistock. Routledge. Recuperado de <https://cutt.ly/ArdnK7O>
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Heimlich, J. E., & Horr, E. E. T. (2010). Adult learning in free-choice, environmental settings: What makes it different? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 127, 57-66. <https://doi.org/10.1002/ace.381>
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155-176. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>

- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163. Recuperado de <https://cutt.ly/grgL2aL>
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. Guilford Press.
- Huberman, A. M. (1974). Looking at adult education from the perspective of the adult life cycle. *International Review of Education*, 2, 117-137.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. En T. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 193-224). Teachers College Press.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Paidós.
- Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de primaria. *Revista Educación*, 1, 59-68. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/305>
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 57-66. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/60307>
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação (UFMS)*, 36(3), 387-395. <https://doi.org/10.5902/198464442970>
- Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018) ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. <https://doi.org/10.6018/red/56/11>
- in de Wal, J. J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and individual differences*, 36, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://cutt.ly/krcqNOor>

- Jackson, N. J. (2013a). Learning Ecology Narratives. *Lifewide Learning, Education and Personal Development E-book*. Recuperado de <https://cutt.ly/9rsBTkE>
- Jackson, N. J. (2013b). The concept of learning ecologies. *Lifewide learning, education and personal development e-book*. Recuperado de <https://cutt.ly/LrsB29C>
- Jara, C., & Mayor-Ruiz, C. (2019). Explorar la construcción de la identidad docente en profesionales de la salud: diseño y validación de Instrumento. *Formación universitaria*, 12(1), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013>
- Jarauta, B., & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16(2), 343-362. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10345>
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Narcea.
- Jennings, S. F. (2007). Personal development plans and self-directed learning for healthcare professionals: Are they evidence based? *Postgraduate medical journal*, 83(982), 518-524. <https://doi.org/10.1136/pgmj.2006.053066>
- Jerez-Yáñez, Ó., Orsini-Sánchez, C., & Hasbún-Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Jorrín-Abellán, I. M. (2006). *Perfil formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2016). Hopscotch building: A model for the generation of qualitative research designs. *Georgia Educational Researcher*, 13(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2016.130104>
- Jorrín-Abellán, I. M. (2019a). Rayuela 2.0: Una herramienta para promocionar la labor innovadora de maestros y maestras mediante la generación de diseños de investigación rigurosos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 23-39. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.23>
- Jorrín-Abellán, I. M. (2019b). Hopscotch 2.0: an enhanced version of the Model for the Generation of Research Designs in Social Sciences and Education. *Georgia Educational Researcher*, 16(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2019.160103>

- Kaufman, L., & Rousseeuw, P. J. (1990). *Finding groups in data: an introduction to cluster analysis*. John Wiley and Sons.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. En C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). McGraw-Hill Education
- Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching*. Harvard University Press. Recuperado de <https://cutt.ly/Yrpa1Ug>
- Knight, P. T. (2002). Learning from schools. *Higher Education*, 44(2), 283-298. <https://doi.org/10.1023/A:1016330531437>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press. Recuperado de <https://cutt.ly/zrsvcYZ>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19-38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.882>
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Methuen.
- Lacy, F. J., & Sheehan, B. A. (1997). Job satisfaction among academic staff: An international perspective. *Higher education*, 34(3), 305-322. <https://doi.org/10.1023/A:1003019822147>
- Lara, T. (2009). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1), 8. Recuperado de <https://cutt.ly/Yri3jX0>



- Lemke, J. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290. [https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03)
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Ballantine Books.
- Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario en Galicia, Diario Oficial de Galicia, nº 156, de 16 de agosto de 1989.
- Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Litchman, M. (2011). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Sage Publications.
- Livingstone, D. W. (2001) *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research*. Recuperado de <https://cutt.ly/ursVbWg>
- Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in anormal mixture. *Biometrika*, 88, 767-778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Lobato, C., & Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación universitaria*, 4(1), 37-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000100006>
- Lobato, C., Fernández, I., Garmendia, M., & Pérez, U. (2012) ¿Se puede construir la identidad del profesorado en la universidad? Una experiencia desde la formación del profesorado novel en la Universidad del País Vasco. *Revista del CIDUI*, 1(1). Recuperado de <https://cutt.ly/Pro2PaM>

- Looi, C. K. (2001). Enhancing learning ecology on the Internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 13-20. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2001.00155.x>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Macdonald, B., & Walker, R. (1975). Case study and the Social Philosophy of education research. *Cambridge Journal of Education*, 5(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/0305764750050101>
- Macías, A. B. (2007) ¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad? *Investigación Educativa Duranguense*, 6, 6-10. Recuperado de <https://cutt.ly/urdxOou>
- Magidson, J., & Vermunt J. K. (2003). A nontechnical introduction to latent class models. Recuperado de <https://cutt.ly/1rgQ3y1>
- Maina, M., & Garcia, I. (2016). Articulating personal pedagogies through learning ecologies. En B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The future of Ubiquitous Learning: Learning designs for emerging pedagogies. lecture notes in educational technology* (pp. 73-94). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Marín, V. (2005). El inicio de la vida profesional del docente universitario. Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante. *Docencia e Investigación*, 5, 191-209. Recuperado de <https://cutt.ly/bro9Dgi>
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. M. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160. Recuperado de <https://cutt.ly/dro0Pwk>
- Martínez-Baena, A., & Chàfer-Antolí, A. (2019). Qué hacen los buenos profesores de Educación Física en la universidad. Estudio de casos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 533-551. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9170>
- Martínez-Bonafé, J. (1999). *El trabajo de los maestros*. Miño y Dávila.
- Martínez-Bonafé, J., & Fernández, E. (Comps.) (2018). *Ecologías del Aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Editorial Morata.

- Mas, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <https://cutt.ly/8rpeQYH>
- Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Sagitario.
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor*, 182(718), 145-151. <https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i718.18>
- Maxwell, J. A. (2015). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27. <https://doi.org/10.1177/1558689815571132>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman, & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social science research methods* (pp.214-253). Sage.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayor-Ruiz, C. (2009). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 177-210). Octaedro.
- McClelland, D. C. (1989). Motivational factors in health and disease. *American Psychologist*, 44(4), 675. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.675>
- McMullen, J., & Hickendorff, M. (2018). Latent variable mixture models in research on learning and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 66, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.008>
- McMullen, J., Van Hoof, J., Degrande, T., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2018). Profiles of rational number knowledge in Finnish and Flemish students—A multigroup latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 66, 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.005>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., & Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17. Recuperado de <https://cutt.ly/7rdibvB>

- Mertens, D. M. (2010). Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4(1), 9-18. <https://doi.org/10.5172/mra.2010.4.1.009>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers* (3<sup>rd</sup> Ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/10572252.2015.975966>
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). *Análisis de datos cualitativos. Un libro de consulta de nuevos métodos*. Sage Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/99246/>.
- Monreal-Gimeno, C., Macarro, M. J. M., & Muñoz, L. V. A. (2001). El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje. *Eúphoros*, (3), 97-112. Recuperado de <https://cutt.ly/Iro70rn>
- Monroy, L., Vidal, R., & Saade, A. (2010). *Análisis de clases latentes. Una técnica para detectar heterogeneidad en poblaciones. Cuaderno técnico, 2*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Morales, A., Edith, L., Hidalgo, C., García, R., & Molinar, J. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(12), 151-166. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4563629>
- Muñiz, J. (1996). Fiabilidad. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 1-47). Universitas.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Pirámide.
- Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2012). La integración de las TIC en la universidad: Formación y uso de aplicaciones de infografía y multimedia. *Perfiles educativos*, 34(137), 46-67.

- Muñoz-Carril, P. C., Fuentes-Abeledo, E. J., & González-Sanmamed, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 303-321.
- Muñoz, J. M. E. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (34), 133-157.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences - Executive summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Paniagua, A., Luengo, R., Carvalho, J. L. T., & Casas, L. M. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *Revista de Educación a Distancia*, 17(52). <https://doi.org/10.6018/red/52/3>
- Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T., & Leggett, A. B. (2019). US teachers' perceptions of online professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 82(1), 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.006>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>a</sup> Ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1988). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

- Paynter, J. L. (2004). *The motivational profiles of teachers: Teachers' preferences for extrinsic, intrinsic, and moral motivators* (Tesis Doctoral). The John Hopkins University, Baltimore, USA.
- Peña, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En L. Castañeda, & J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 93-110). Editorial Marfil.
- Pérez, D. O., & Izquierdo, J. M. A. (2019). Análisis de clases latentes como técnica de identificación de tipologías. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 251-260. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1641>
- Pérez, J. M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Recuperado de <https://cutt.ly/Hrpy811>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Piantanida, M., & Garman, N. B. (1999). Generating knowledge through portrayals. En M. Piantanida, & N. B. Garman (Eds.), *The qualitative dissertation: A guide for students and faculty* (pp. 146-155). Sage Corwin Press.
- Pinto, D., Amaral, J., & Lebres, M. L. (2013). Colaboración online, formación del profesorado y TIC en el aula: estudio de caso. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 277-301. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z7gcCG>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Prendes, M. P. (Dir.) (2010). *Competencias TIC para la docencia en la universidad pública española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas*. Informe del

- proyecto *Estudio y Análisis* (MEC) (EA2009-0133). Recuperado de <https://cutt.ly/GrgZ7ME>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prieto-Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Recuperado de <https://cutt.ly/Qro26ZQ>
- Quintero, A., & Hernández, A. (2011). La innovación con TIC en la enseñanza universitaria. Integración de las TIC en la docencia universitaria. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Integración de las TIC en la docencia universitaria* (pp. 3-25). Netbiblo.
- Ramos, C. C. (2018). Los pensamientos de los profesores universitarios de ciencias de la salud.: Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. *Palabra: Palabra que obra*, 18, 116-133. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2167>
- Ravitch S. M., & Riggan, M. (2016). *Reason and rigor: How conceptual frameworks guide research* (2<sup>nd</sup> Ed.). SAGE Publications.
- Rendueles, C. (2016). La ciudadanía digital. ¿Ágora aumentada o individualismo postmaterialista? *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 15-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.15>
- Richardson, A. (2002). An ecology of learning and the role of elearning in the learning environment. *Global Summit of Online Knowledge Networks*, 47-51. Recuperado de <https://cutt.ly/HrsMCK0>
- Robertson, D. L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294. <https://doi.org/10.1023/A:1022982907040>
- Rodríguez-Roa, E. (2005). Educación y educadores en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(6). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/910Rodriguez.PDF>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>

- Rojas, D. G., & Jiménez-Fernández, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educar*, 54(2), 351-368. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.899>
- Royo, E. R. (2009). Nuevo “rol” y paradigmas del Aprendizaje, en una Sociedad Global en RED y Compleja: la Era del Conocimiento y el Aprendizaje. *Arbor*, 185(Extra), 41-62. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1205>
- Ryle, G. (1949). *Concept of the mind*. Hutchinson and Company.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>
- Sánchez, M. R., & Mayor-Ruiz, C. M. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Sangrà, A., & González-Sanmamed, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Editorial UOC.
- Sangrà, A., & Wheeler, S. (2013). Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿o estamos formalizando lo informal? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10, 107-115. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., & Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las Ecologías de Aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 42-53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. E., & Guitert-Catasús, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- Santos-Caamaño, F. J., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2018). El desarrollo de las ecologías de aprendizaje a través de las herramientas en línea. *Revista Diálogo Educativo*, 18(56). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS06>



- Santos-Rego, M. A. (2016). *Sociedad del Conocimiento. Aprendizaje e innovación en la Universidad*. Biblioteca Nueva.
- Santoveña-Casal, S. M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Models of the teaching process. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 243-261. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(99\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(99)00031-0)
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schwartz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, 6(2), 461-464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Scott, S. (2010). The theory and practice divide in relation to teacher professional development. En J. O. Lindberg, & A. D. Olofsson (Eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 20-40). Information Science Reference.
- Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2013). *Social media for teaching and learning*. Pearson Learning Solutions.
- Shen, W., Chen, H., & Hu, Y. (2014). The validity and reliability of the selfdirected learning instrument (SDLI) in mainland Chinese nursing students. *BMC Medical Education*, 14, 108-115. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-108>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 31(4), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091389909602695>

- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Recuperado de <https://cutt.ly/we3sTFT>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Recuperado de <https://cutt.ly/Pe3db5I>
- Siemens, G. (2007). Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. En T. Hug (Ed.), *Didactics of microlearning: Concepts, discourses, and examples* (pp. 53-68). WaxmannVerlag. Recuperado de <https://cutt.ly/Fe3gi7f>
- Silva-Peña, I., & Salgado, I. (2014). Utilización de MOOCs en la formación docente: ventajas, desventajas y peligros. *Profesorado*, 18(1), 155-166. Recuperado de: <https://bit.ly/2WpA1bt>
- Smith, M. K. (2008). *Informal learning: Theory, practice and experience*. Recuperado de <http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm>
- Smith, K., & Flores, M. A. (2019) The Janus faced teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 433-446. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1646242>
- Solar, M. I., & Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, 30, 208-232. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., & González-Sanmamed, M. (en prensa). Entre lo formal y lo no formal: Un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educación*.
- Stake, R. F. (1995). *The art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stake, R. F. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> Ed.) (pp. 443-466). Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How things work*. The Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://cutt.ly/VrdbFQJ>

- Strohmayr, A., Comber, R., & Balaam, M. (abril, 2015). *Exploring learning ecologies among people experiencing homelessness*. 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems Recuperado de <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2702157>
- Susacasa, S. (2013). *Pedagogía médica: soporte de la formación docente específica para la enseñanza de las Ciencias de la Salud* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Tang, K. N. (2018). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.002>
- Tang, K. N., & Tan, C. (2015). The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 205, 8-12. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.004>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado de <https://cutt.ly/GrpuWXN>
- Tinajero, M. G., Mata, J., Villaseñor, K. P., & Carrasco, A. C. (2019). Una experiencia interinstitucional de desarrollo de un MOOC para docentes en servicio. *Apertura*, 11(1), 120-135. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1490>
- Tomás-Folch, M., & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.24059>
- Tondeur, J., Valcke, M., & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00285.x>
- Touriñán (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos “Formales”, “no formales” e “informales”. *Teoría de la Educación*, 8, 55-80.

- Trejo-Delarbre, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Recuperado de <https://cutt.ly/yriNDp8>
- Triquet, K., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2017). *Self-regulated learning online: Empirical foundations, promotion & evaluation for teacher professional development*. Recuperado de <https://cutt.ly/grsFVJz>
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & education*, 102, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- UDC (2019). *Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado (código AvProf, 9ª Ed.)*. Recuperado de <https://cutt.ly/Frdd49o>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://cutt.ly/yroiOyj>
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Publicaciones UNESCO. Recuperado de [https://davidhuerta.typepad.com/files/hacia\\_sociedades\\_conocimiento-1.pdf](https://davidhuerta.typepad.com/files/hacia_sociedades_conocimiento-1.pdf)
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.690>
- Vaillant, D., & Rossel, C. (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia*. Documento de Trabajo, (48) (Santiago de Chile, PREAL).
- Van den Beemt, A., & Diepstraten, I. (2016). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. *Computers & Education*, 92, 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.017>
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. En B. M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behaviour* (pp. 209-264). JAI Press.

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vaske, J. J. (2008). *Survey research and analysis: Applications in parks, recreation and human dimensions*. Venture.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research, 54*(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14*(42), 911-937.
- Villagrà, S. L. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Walsh, D., & Downe, S. (2006). Appraising the quality of qualitative research. *Midwifery, 22*(2), 108-119. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2005.05.004>
- Weiner, B. (1986). *An attributional model of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78. Recuperado de <https://cutt.ly/brs2Jr2>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review, 12*(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wolters, C. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*. Paper prepared for the NRC Planning Meeting on 21<sup>st</sup> Century Cwolverompetencie.
- Yazan, B. (2016). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report, 20*(2), 134-152. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12>
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Sage Publications.

- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). Planes de formación del profesorado universitario. Encuentro ANECA sobre «La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias». Recuperado de [http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07\\_09\\_zabalza.pdf](http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf)
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. Recuperado de <https://cutt.ly/XroMZGt>
- Zeichner, K. M. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/0260747850110101>
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-372). McMillan.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag.

# ANEXOS



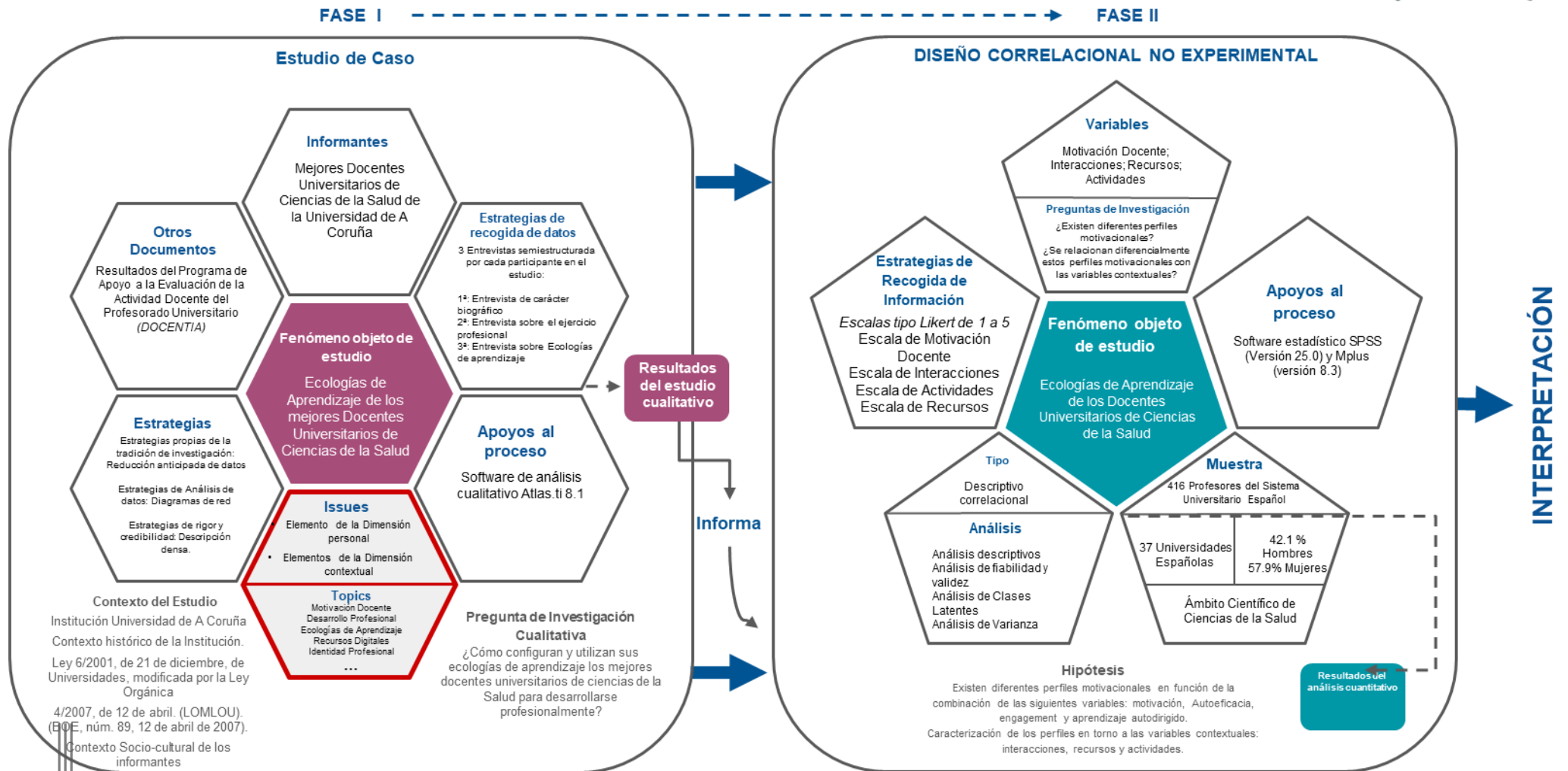




ANEXOS

Anexo 1: Diseño de Investigación de la presente Tesis Doctoral

Diseño mixto Secuencial-Exploratorio  
ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE



4/2007, de 12 de abril. (LOMLOU). (BOE, núm. 89, 12 de abril de 2007).  
Contexto Socio-cultural de los informantes



**Anexo 2:** Esquema de Reducción anticipada de datos del caso de estudio.

ESQUEMA DE REDUCCIÓN ANTICIPADA DE DATOS		
<b>Pregunta de Investigación</b>	¿Qué elementos clave ayudan a los docentes universitarios excelentes en Ciencias de la Salud a configurar sus Ecologías de Aprendizaje?	
<b>Contexto particular del estudio</b>	Profesorado valorado como excelente (a través del <i>Programa Docentia</i> ) de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña	
<b>ISSUES O TENSIONES DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>DECLARACIONES TEMÁTICAS</b>	<b>PREGUNTAS INFORMATIVAS</b>
<b>Tensión 1:</b> ¿Qué <u>elementos</u> componen la <u>dimensión personal</u> de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?	<b>D1:</b> La configuración de la <u>identidad personal y profesional</u> y su influencia en el desarrollo profesional	(P1, E3): ¿En qué medida crees que es importante seguir formándote?
		(P8, E3): ¿En qué medida lo aprendido en las actividades de formación permanente se vincula con la práctica diaria y, en particular, con sus tareas en un aula universitaria?
		(P16, E3): Según tu punto de vista ¿cómo diseñarías o enfocarías la formación permanente del profesorado universitario?
		(P17, E3): ¿Cómo sueles compaginar tu profesión con las actividades formativas?
		(P18, E3): ¿Qué importancia le otorgas a la autoformación?
		(P20, E3): ¿Cómo se refleja este proceso de autoformación en tu práctica como docente?
		(P34, E3): ¿Cómo valoras tu nivel de formación hoy en día para el desarrollo de la docencia?
		(P36, E3): ¿Quieres añadir alguna otra consideración sobre cómo aprender a ser un buen docente en la universidad?
		(P63, E3): Además de la formación universitaria recibida ¿qué otros aspectos de tu trayectoria vital han contribuido a configurar tu forma de ser y de actuar profesionalmente?
		(P10, E2): ¿Cómo dirías que has ido “aprendiendo a ser profesor”?
(P11, E2): ¿Qué consejos le darías a alguien que va a iniciar su actividad como profesor en la universidad?		
(P12, E2): ¿Cómo se podría ayudar desde las instituciones universitarias (rectorado, facultad, departamento...) a los docentes principiantes?		

	<u>del docente universitario</u>	(P13, E2): ¿Qué formación tendría que tener alguien que quiera dedicarse a la enseñanza en la universidad?	
		(P28, E2): ¿Cómo te mantienes actualizado para desarrollar y mejorar tu actividad como docente?	
		(P30, E2): ¿Cómo valorarías, en líneas generales y hasta día de hoy, tu experiencia como docente universitario/investigador?	
	<b>D3:</b> La relevancia de la <u>motivación</u> en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.		(P5, E3): ¿Cuál es tu motivación para seguir formándote?
			(P3, E3): ¿Con qué frecuencia sueles realizar diferentes actividades de formación? ¿Hace cuánto realizaste la última actividad formativa?
			(P13, E3): ¿Has ofrecido algún curso o conferencia relacionados con el desempeño docente? ¿Qué te lleva a realizar este tipo de actividades? ¿Qué temas sueles tratar y por qué?
			(P14, E3): ¿Formaste parte de algún equipo de investigación sobre docencia universitaria? ¿Qué temas estudiaban?
			(P15, E3): ¿Colaboras con alguna revista educativa? ¿Has publicado algún artículo relacionado con la docencia?
			(P33, E3): ¿En qué te gustaría seguir formándote?
			(P2, E2): ¿Cómo y cuando surgió la idea de ser docente Universitario después de haber estudiado una Carrera relacionada con Ciencias de la Salud? ¿Cuáles fueron tus motivaciones para ser docente/investigador en la Universidad?
		(P23, E2): ¿Cuántas horas dedicas a la docencia semanalmente?, ¿y a la investigación?	
		(P35, E2): ¿Cuáles son tus expectativas de cara al futuro?	
		(P36, E2): ¿Quieres añadir alguna otra consideración sobre cómo aprender a ser un buen docente en la universidad?	
	(P54, E1): Al terminar la carrera ¿Sabías que querías dedicarte a la docencia universitaria e investigación? ¿Por qué?		
<b>Tensión 2:</b> ¿Qué elementos	<b>D4:</b> Valoración y	(P10, E3): ¿Qué modalidades de formación acostumbras realizar (presenciales, semipresenciales, virtuales)?	

<p>componen la <u>dimensión contextual</u> de las Ecologías de Aprendizaje en el proceso de desarrollo profesional de los mejores Docentes Universitarios de Ciencias de la Salud?</p>	<p>uso de los <u>recursos digitales</u> para el desarrollo profesional</p>	(P21, E3): ¿Cómo ha cambiado tu forma de aprender en la era digital gracias a las tecnologías?
		(P22, E3): ¿Cómo te sientes con respecto a tu nivel de conocimiento y dominio de TIC?
		(P26, E3): ¿Qué tipo de herramientas TIC utilizas en tu vida cotidiana?
		(P27, E3): ¿Qué tipo de herramientas TIC usas en tu ámbito profesional y para qué funciones? ¿Qué porcentaje de tu clase consideras que está basado o apoyado en el uso de las TIC?
		(P28, E3): ¿Qué beneficios te aportan como docente?
		(P29, E3): ¿Cómo manejas o aprovechas la información que tus alumnos reciben de fuentes como internet?
		(P29, E2): ¿Qué papel juegan las TIC en tu proceso de aprendizaje y mejora profesional como docente e investigador universitario?
		(P23, E3): ¿Cuentas con alguna formación en el uso de las TIC? En caso afirmativo ¿en qué medida consideras que esta formación te ha permitido enfrentar los retos que representa el uso de las TIC en la Universidad?
		(P24, E3): ¿De qué forma recibes actualización en el tema de las TIC (autodidacta, en línea...)?
		(P25, E3): ¿En qué proyectos participas de innovación en educación y TIC? ¿De qué naturaleza son? ¿De qué alcance? ¿Son realizados con otros docentes, universidades o de manera solitaria?
		(P32, E3): ¿Has realizado alguna vez un MOOC? ¿Cómo ha sido tu experiencia? ¿Cuál es tu opinión sobre ellos?
		(P30, E3): ¿Cuál es tu opinión sobre las redes sociales? ¿Tienes perfil en alguna de ellas?
	(P31, E3): ¿Qué papel juegan las redes sociales y plataformas virtuales en tu proceso de formación continua? ¿Cómo las valoras?	
<p><b>D5:</b> Influencia de las relaciones</p>	(P11, E3): ¿Cómo influye la actualización de tus compañeros en tu propia actualización?	
	(P12, E3): ¿En qué medida y de qué forma participas en la actualización de otros docentes tanto dentro como fuera de la universidad?	

	personales y profesionales en el desarrollo docente.	(P29, E3): ¿Cómo manejas o aprovechas la información que tus alumnos reciben de fuentes como internet?
		(P7, E2): ¿Cómo abordabas la preparación de las clases en esta primera etapa como docente novel? ¿Qué hacías cuándo no sabías cómo enfrentarte a alguna situación o cuándo necesitabas ayuda? ¿A quién recurrías?
		(P25, E2): ¿Cuándo encuentras alguna dificultad en el desarrollo de tu docencia como lo solventas?, ¿A quién acudes?, ¿Qué recursos buscas?
		(P37, E2): ¿Cuál es la valoración social que percibes de la docencia universitaria?
		(P58, E1): De tu entorno más próximo ¿hay alguien que se dedique a la enseñanza?
		(P59, E1): ¿En qué medida crees que esto ha podido influir en la elección de su carrera profesional?
		(P60, E1): ¿En qué medida han podido influir determinadas personas, sucesos o situaciones en tu elección de dedicarte a la docencia?
		(P61, E1): ¿Qué opina tu familia sobre la profesión docente? ¿Y tus amigos?
	D6: Relevancia de las actividades informales, no formales e informales en la configuración de las Ecologías de Aprendizaje docente	(P2, E3): ¿Cómo te mantienes actualizado desde que has recibido tu formación inicial?
		(P4, E3): ¿Cuántas actividades de formación específica de tipo formal (institucional) sobre tu función docente has realizado antes y durante su ejercicio profesional?
		(P6, E3): ¿En qué ofertas de formación no formal participas y como las valoras?
		(P7, E3): ¿En qué ofertas de formación informal participas y como las valoras? ¿De qué tipo son? ¿Cuál era su temática o aspectos tratados?
		(P9, E3): ¿Qué tipo de canales de formación utilizas (propio centro, organizaciones educativas, asociaciones de maestros, autoformación tradicional...)? ¿Por qué?
		(P19, E3): ¿Cuáles son los mecanismos o estrategias de autoformación habituales que utilizas?
(P35, E3): ¿Cómo aprovechas las oportunidades de formación que te ofrecen o pueden ofrecer los diversos entornos de los que formas parte (familia, trabajo, hogar,		

		amistades, viajes...) y en qué medida repercuten en la mejora de tu desempeño como docente?
		(P6, E2): ¿Cómo afrontaste las tareas y responsabilidades como docente en estos primeros años?
		(P9, E2): ¿Existen otros factores que te han influido o ayudado en los primeros años de docencia universitaria/investigación?
		(P31, E2): ¿Qué es lo que te ha ayudado a "aprender a ser docente"?
		(P32, E2): ¿Qué factores han contribuido a que a lo largo de tu trayectoria pudieras ir desarrollando mejor tu tarea docente e investigadora?
		(P33, E2): ¿Cómo has adquirido los aprendizajes tanto de tipo formal como no formal e informal que te han ayudado a desarrollar mejor tu docencia?
		(P62, E1): ¿Reconoces alguna influencia de tus experiencias y aprendizajes de estudiante en tu actual labor como docente?
<i>Biografía de los informantes: Influencia de los diferentes contextos educativos y del contexto laboral, en la configuración de las EA de los docentes</i>	<i>Influencia de la Etapa de Ed. Infantil</i>	<i>(P5, E1): ¿Cuándo empezó tu escolarización? ¿Fuiste a primer ciclo de Educación Infantil o a Educación Primaria directamente?</i>
		<i>(P6, E1): ¿Qué recuerdos agradables o desagradables tienes de esta primera inmersión en la educación?</i>
		<i>(P7, E1): ¿En qué medida y de qué manera consideras que estas primeras experiencias pudieron influir en sus aprendizajes posteriores y, en particular, en su forma de afrontar otras etapas formativas?</i>
		<i>(P8, E1): ¿Cómo han influido la familia, sus amistades y compañeros en sus aprendizajes en esta primera etapa de formación?</i>
		<i>(P9, E1): ¿Qué otras actividades realizaba fuera de la escuela? ¿Qué incidencia han podido tener estas experiencias extraescolares en sus procesos formativos, tanto en aquel momento como posteriormente?</i>
		<i>(P10, E1): ¿Cuáles diría que fueron los aprendizajes más importantes de esta época, tanto para ese momento como para tu desarrollo futuro?</i>
		<i>(P11, E1): Tu paso de Infantil a Primaria ¿Cómo fue? ¿Recuerdas algunas dificultades y/o desajustes?</i>

	Influencia de la Etapa de Ed. Primaria	(P12, E1): ¿En qué centros cursaste Educación primaria? ¿Eran públicos o privados? ¿Cambiaste de centro durante esta etapa?
		(P13, E1): ¿Cómo participaba en la vida de la escuela o aula? ¿Cómo eran las relaciones con el profesorado, los compañeros y, en general, el ambiente del aula y del centro?
		(P14, E1): ¿Qué era lo que más y lo que menos te gustaba de ir a la escuela?
		(P15, E1): ¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de la etapa de Educación Primaria?
		(P16, E1): ¿Qué experiencias de su paso por la escuela durante esta etapa le han resultado más significativas en su posterior proceso de aprendizaje, tanto por los contenidos aprendidos como por la forma de adquirirlos?
		(P17, E1): ¿Participaba en otras actividades (culturales, deportivas...) fuera del currículo escolar? ¿Qué aprendizajes ha adquirido a través de estas experiencias extraescolares y cómo le han influido en su proceso formativo posterior?
		(P18, E1): ¿Qué influencia ejerció su familia, sus compañeros y amistades en los aprendizajes adquiridos en esta etapa y de qué manera esto tuvo incidencia posteriormente en su formación?
	(P19, E1): Globalmente, ¿qué aspectos de tu desarrollo profesional actual serían deudores de alguna manera de tus experiencias personales y académicas de esta etapa de educación Primaria.	
	Influencia de la Etapa de Ed. Secundaria	(P20, E1): Hablemos ahora de la Etapa de Educación Secundaria ¿En qué centros cursaste Educación Secundaria? ¿Eran públicos o privados? ¿Cambiaste de centro durante esta etapa?
		(P21, E1): ¿En qué se diferenció esta nueva etapa de la anterior, sobre todo en tu manera de afrontar los aprendizajes y tomar conciencia del proceso de formación que estabas desarrollando?
		(P22, E1): ¿Qué recuerdo guardas de esta etapa escolar y que influencias ha tenido en tus aprendizajes posteriores?
		(P23, E1): ¿Cómo era la vida en el centro escolar y la relación con sus profesores compañeros?



		<i>(P24, E1): ¿Qué tipo de metodologías eran las más usuales y en qué medida te ayudaban en tu proceso de aprendizaje?</i>
		<i>(P25, E1): ¿Qué asignaturas te gustaban más y cuáles menos? ¿Qué aprendizajes de estas asignaturas resultaron más valiosos para ti y por qué?</i>
		<i>(P26, E1): ¿Qué otras actividades realizabas en horario extraescolar y qué aprendizajes te proporcionaron?</i>
		<i>(P27, E1): ¿Qué hacías en tu tiempo de ocio? ¿De qué manera consideras que tus hobbies han podido contribuido a configurar tus características como persona y como profesional?</i>
		<i>(P28, E1): ¿Qué influencia ejerció su familia, sus compañeros y amistades en los aprendizajes adquiridos en esta etapa y de qué manera esto tuvo incidencia posteriormente en su formación?</i>
		<i>(P29, E1): ¿Hasta qué punto eras consciente de tus mecanismos de aprendizaje?</i>
		<i>(P30, E1): ¿De cara a tu desarrollo posterior, qué aprendizajes más significativos recuerdas de esta etapa (tanto por la forma en que los aprendiste como por el propio contenido)?</i>
		<i>(P31, E1): Globalmente, ¿qué aspectos de tu desarrollo profesional actual serían deudores de alguna manera de tus experiencias personales y académicas de esta etapa de educación Primaria.</i>
		<i>(P32, E1): ¿Qué cambiarías de tu paso por esta etapa educativa?</i>
		<i>(P33, E1): Una vez terminaste la escolarización obligatoria ¿Qué alternativas te planteabas?</i>
		<i>(P34, E1): ¿Cómo veías los estudios superiores por aquel entonces? ¿En qué medida te sentías capaz de afrontarlos?</i>
		<i>(P35, E1): ¿Cómo accediste a la universidad?</i>
	<i>Influencia de la Etapa Universitaria</i>	
		<i>(P37, E1): ¿Qué requisitos te exigían para entrar en esa carrera?</i>
		<i>(P38, E1): ¿Era esa carrera tu primera opción?</i>

		<i>(P39, E1): ¿Qué edad tenías cuando comenzaste y cuando finalizaste dichos estudios?</i>
		<i>(P40, E1): ¿Cuáles fueron las motivaciones que te llevaron a cursar tales estudios?</i>
		<i>(P41, E1): ¿Cómo te sentiste el primer día que fuiste a la Universidad?</i>
		<i>(P42, E1): ¿Con qué expectativas partías cuando comenzaron sus estudios? ¿En qué medida se cumplieron?</i>
		<i>(P43, E1): ¿Qué tipo de profesores te impartían clase?</i>
		<i>(P44, E1): ¿Qué métodos pedagógicos eran habituales en tu carrera?</i>
		<i>(P45, E1): ¿Recuerda alguna propuesta innovadora durante esa etapa?</i>
		<i>(P46, E1): ¿Qué recuerdas de las diferentes materias? ¿Qué contenidos se impartían?</i>
		<i>(P47, E1): ¿Qué materias consideras que le han sido más útiles para ejercer su posterior profesión? ¿Por qué?</i>
		<i>(P48, E1): ¿Asistió a cursos, seminarios, congresos... durante sus estudios como formación complementaria a la carrera y que le aportaron?</i>
		<i>(P49, E1): Además de los estudios en la universidad, ¿participabas de otras actividades de tipo cultural, deportivo... y que influencia crees que ejercieron en la configuración de tu estilo personal y profesional?</i>
		<i>(P50, E1): Durante la etapa universitaria ¿Cómo invertías tu tiempo de ocio?</i>
		<i>(P51, E1): ¿Qué papel jugaba la familia, compañeros, amistades... en su proceso de aprendizaje?</i>
		<i>(P52, E1): ¿Qué visión tienes de los aprendizajes adquiridos en esta época, tanto los derivados de la carrera como de otras actividades y/o hobbies en los que estabas involucrado?</i>
		<i>(P53, E1): ¿Cuáles eran tus planes más inmediatos cuanto te acercabas al final de tu carrera?</i>
		<i>(P54, E1): Al terminar la carrera ¿Sabías que querías dedicarte a la docencia universitaria e investigación? ¿Por qué?</i>

	<p>(P55, E1): Al terminar la carrera ¿en qué medida valorabas que la formación que habías recibido iba a ser suficiente para desempeñar tu trabajo como docente?</p>
	<p>(P56, E1): En general ¿cómo valoras esta etapa de enseñanza y cuáles serían los aprendizajes más valiosos que has adquirido (tanto por el contenido como por la forma de adquirirlos)?</p>
	<p>(P57, E1): ¿De qué manera ha podido influir la formación recibida durante la carrera universitaria en su proceso formativo posterior</p>
Influencia de la Práctica Profesional	<p>(P1, E2): ¿Ha existido alguna experiencia laboral anterior a la tarea de enseñar en la universidad? ¿Qué recuerdas de ellas?</p>
	<p>(P3, E2): ¿Con que formación accediste al ejercicio de la docencia en la Universidad?</p>
	<p>(P4, E2): ¿Cómo describirías tu primera experiencia como docente universitario?</p>
	<p>(P5, E2): ¿Cuáles eran tus mayores miedos y/o preocupaciones al enfrentarse a este puesto laboral?</p>
	<p>(P8, E2): Una vez superados los primeros días, ¿cómo te sentías impartiendo clase en la Universidad?</p>
	<p>(P14, E2): ¿Cuántos años tienes de experiencia docente?</p>
	<p>(P15, E2): ¿En qué centros educativos universitarios has desempeñado la docencia?</p>
	<p>(P16, E2): ¿Qué diferencias más resaltables destacarías de dichos centros educativos?</p>
	<p>(P17, E2): ¿Cómo es el centro en el que trabajas actualmente?</p>
	<p>(P18, E2): ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en él?</p>
	<p>(P19, E2): ¿Cuáles han sido las diferentes responsabilidades que ha desempeñado a lo largo de su trayectoria profesional?</p>
	<p>(P20, E2): ¿A qué departamento perteneces?</p>
	<p>(P21, E2): ¿Desempeñas alguna otra actividad profesional dentro del ámbito de Ciencias de la salud a la par que la docencia Universitaria? Si es así, ¿En qué medida te resulta sencillo conciliar ambos trabajos? ¿Cuál te resulta más satisfactorio? ¿Por qué?</p>

		<i>(P24, E2): Descríbeme cómo es un día habitual en tu trabajo</i>
		<i>(26, E2): ¿Cómo organizas tus clases?</i>
		<i>(P27, E2): ¿Cómo evalúas a tus alumnos?, ¿qué tienes en cuenta?, ¿qué estrategias o técnicas utilizas?</i>
		<i>(P34, E2): ¿En qué medida te resulta sencillo conciliar la vida personal y la profesional?</i>

**Anexo 3:** Guiones de las entrevistas (Fase I de la Investigación).**1ª ENTREVISTA BIOGRÁFICA**

Este estudio titulado “*ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD A TRAVÉS DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE*” tiene como finalidad identificar cómo organizan su aprendizaje y cómo promueven su desarrollo personal y profesional los docentes universitarios de la rama de Ciencias de la Salud. A través de la primera fase de este proyecto, de índole cualitativa, se pretende identificar a los mejores profesores universitarios con el fin de entrevistarlos. Serán tres entrevistas. La primera de ellas, que realizaremos a continuación, es de carácter biográfico y consta de 4 bloques; cada uno de ellos se identifica con las diferentes etapas educativas: Ed. Infantil, Ed. Primaria o EGB, Ed. Secundaria y/o Bachillerato, y Universidad. Con esta entrevista se pretende identificar los aspectos más relevantes de su proceso de formación a lo largo de su trayectoria vital, destacando las influencias (de personas, contextos y procesos) que le han marcado y que han ido configurando su manera de aprender y desarrollarse a nivel personal, académico y profesional. La entrevista consta de diferentes apartados: características personales y profesionales, experiencias durante la enseñanza previa universitaria la universidad, enseñanza universitaria, e influencia de las variables externas en la elección de la carrera profesional. Finalmente decir que se garantiza tanto su anonimato como la confidencialidad de los datos, que sólo serán accesibles de cara a la investigación académica y de los que en ningún caso se hará un uso inapropiado.

**Código de identificación:**

- Fecha:
- Lugar en la que se realiza:
- Hora de inicio:
- Hora de fin:

**Bloque I: Características Personales y Profesionales**

1. Nombre:
2. Centro en que trabaja actualmente:
3. Curso:
4. Especialidad o especialidades que imparte:

**Bloque II: Características de la Enseñanza Previa a la Universidad****Infantil**

5. ¿Cuándo empezó tu escolarización? ¿Fuiste a primer ciclo de Educación Infantil o a Educación Primaria directamente?
6. ¿Qué recuerdos agradables o desagradables tienes de esta primera inmersión en la educación?
7. ¿En qué medida y de qué manera consideras que estas primeras experiencias pudieron influir en sus aprendizajes posteriores y, en particular, en su forma de afrontar otras etapas formativas?
8. ¿Cómo han influido la familia, sus amistades y compañeros en sus aprendizajes en esta primera etapa de formación?
9. ¿Qué otra actividad realizaba fuera de la escuela? ¿Qué incidencia han podido tener estas experiencias extraescolares en sus procesos formativos, tanto en aquel momento como posteriormente?
10. ¿Cuáles diría que fueron los aprendizajes más importantes de esta época, tanto para ese momento como para tu desarrollo futuro?

**Primaria**

11. Tu paso de Infantil a Primaria ¿Cómo fue? ¿Recuerdas algunas dificultades y/o desajustes?
12. ¿En qué centros cursaste Educación primaria? ¿Eran públicos o privados? ¿Cambiaste de centro durante esta etapa?
13. ¿Cómo participaba en la vida de la escuela o aula? ¿Cómo eran las relaciones con el profesorado, los compañeros y, en general, el ambiente del aula y del centro?
14. ¿Qué era lo que más y lo que menos te gustaba de ir a la escuela?
15. ¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de la etapa de Educación Primaria?
16. ¿Qué experiencias de su paso por la escuela durante esta etapa le han resultado más significativas en su posterior proceso de aprendizaje, tanto por los contenidos aprendidos como por la forma de adquirirlos?
17. ¿Participaba en otras actividades (culturales, deportivas...) fuera del currículo escolar? ¿Qué aprendizajes ha adquirido a través de estas experiencias extraescolares y cómo le han influido en su proceso formativo posterior?
18. ¿Qué influencia ejerció su familia, sus compañeros y amistades en los aprendizajes adquiridos en esta etapa y de qué manera esto tuvo incidencia posteriormente en su formación?
19. Globalmente, ¿Qué aspectos de tu desarrollo profesional actual serían deudores de alguna manera de tus experiencias personales y académicas de esta etapa de educación Primaria.

**Secundaria**

20. Hablemos ahora de la Etapa de Educación Secundaria ¿En qué centros cursaste Educación Secundaria? ¿Eran públicos o privados? ¿Cambiaste de centro durante esta etapa?
21. ¿En qué se diferenció esta nueva etapa de la anterior, sobre todo en tu manera de afrontar los aprendizajes y tomar conciencia del proceso de formación que estabas desarrollando?
22. ¿Qué recuerdo guardas de esta etapa escolar y que influencias ha tenido en tus aprendizajes posteriores?
23. ¿Cómo era la vida en el centro escolar y la relación con sus profesores compañeros?
24. ¿Qué tipo de metodologías eran las más usuales y en qué medida te ayudaban en tu proceso de aprendizaje?
25. ¿Qué asignaturas te gustaban más y cuáles menos? ¿Qué aprendizajes de estas asignaturas resultaron más valiosos para ti y por qué?
26. ¿Qué otras actividades realizabas en horario extraescolar y qué aprendizaje te proporcionaron?
27. ¿Qué hacías en tu tiempo de ocio? ¿De qué manera consideras que tus hobbies han podido contribuido a configurar tus características como persona y como profesional?
28. ¿Qué influencia ejerció su familia, sus compañeros y amistades en los aprendizajes adquiridos en esta etapa y de qué manera esto tuvo incidencia posteriormente en su formación?
29. ¿Hasta qué punto eras consciente de tus mecanismos de aprendizaje?
30. ¿De cara a tu desarrollo posterior, qué aprendizajes más significativos recuerdas de esta etapa (tanto por la forma en que los aprendiste, como por el propio contenido)?
31. Globalmente, ¿qué aspectos de tu desarrollo profesional actual serían deudores de alguna manera de tus experiencias personales y académicas de esta etapa de educación Primaria.
32. ¿Qué cambiarías de tu paso por esta etapa educativa?
33. Una vez terminaste la escolarización obligatoria ¿Qué alternativas te planteabas?
34. ¿Cómo veías los estudios superiores por aquel entonces? ¿En qué medida te sentías capaz de afrontarlos?

**Bloque III: Enseñanza Universitaria**

35. ¿Cómo accediste a la universidad?
36. ¿Qué estudios has realizado? ¿Y dónde?
37. ¿Qué requisitos te exigían para entrar en esa carrera?
38. ¿Era esa carrera tu primera opción?
39. ¿Qué edad tenías cuando comenzaste y cuando finalizaste dichos estudios?
40. ¿Cuáles fueron las motivaciones que te llevaron a cursar tales estudios?
41. ¿Cómo te sentiste el primer día que fuiste a la Universidad?

42. ¿Con qué expectativas partías cuando comenzaron sus estudios? ¿En qué medida se cumplieron?
43. ¿Qué tipo de profesores te impartían clase?
44. ¿Qué métodos pedagógicos eran habituales en tu carrera?
45. ¿Recuerda alguna propuesta innovadora durante esa etapa?
46. ¿Qué recuerdas de las diferentes materias? ¿Qué contenidos se impartían?
47. ¿Qué materias consideras que le han sido más útiles para ejercer su posterior profesión?  
¿Por qué?
48. ¿Asistió a cursos, seminarios, congresos... durante sus estudios como formación complementaria a la carrera y que le aportaron?
49. Además de los estudios en la universidad, ¿participabas de otras actividades de tipo cultural, deportivo... y que influencia crees que ejercieron en la configuración de tu estilo personal y profesional?
50. Durante la etapa universitaria ¿Cómo invertías tu tiempo de ocio?
51. ¿Qué papel jugaba la familia, compañeros, amistades... en su proceso de aprendizaje?
52. ¿Qué visión tienes de los aprendizajes adquiridos en esta época, tanto los derivados de la carrera como de otras actividades y/o hobbies en los que estabas involucrado?
53. ¿Cuáles eran tus planes más inmediatos cuanto te acercabas al final de tu carrera?
54. Al terminar la carrera ¿Sabías que querías dedicarte a la docencia universitaria e investigación? ¿Por qué?
55. Al terminar la carrera ¿en qué medida valorabas que la formación que habías recibido iba a ser suficiente para desempeñar tu trabajo como docente?
56. En general ¿cómo valoras esta etapa de enseñanza y cuáles serían los aprendizajes más valiosos que has adquirido (tanto por el contenido como por la forma de adquirirlos)?
57. ¿De qué manera ha podido influir la formación recibida durante la carrera universitaria en su proceso formativo posterior

#### **Bloque IV: Influencia de Variables Externas en la Elección de la Carrera Profesional**

58. De tu entorno más próximo ¿hay alguien que se dedique a la enseñanza?
59. ¿En qué medida crees que esto ha podido influir en la elección de su carrera profesional?
60. ¿En qué medida han podido influir determinadas personas, sucesos o situaciones en tu elección de dedicarte a la docencia?
61. ¿Qué opina tu familia sobre la profesión docente? ¿Y tus amigos?
62. ¿Reconoces alguna influencia de tus experiencias y aprendizajes de estudiante en tu actual labor como docente?



63. Además de la formación universitaria recibida ¿qué otros aspectos de tu trayectoria vital han contribuido a configurar tu forma de ser y de actuar profesionalmente?

## 2ª ENTREVISTA SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Esta entrevista forma parte del estudio titulado “ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD A TRAVÉS DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE”. A través de esta segunda entrevista se pretende recoger información sobre su práctica profesional.

Hemos organizado las preguntas alrededor de tres grandes bloques. El primero de ellos titulado “Primeros años de profesión como docente universitario”, nos ayudará a comprender mejor cómo accediste a la docencia universitaria y como discurrieron los primeros años de profesión. El segundo de los bloques lo hemos denominado “Ejercicio profesional actual”, en el que nos centraremos en todo lo relacionado con tus *quehaceres* docentes en la actualidad. Y, finalmente, el tercer bloque, “Variables externas a la práctica docente” nos informará de algunos aspectos que no están relacionados directamente con la docencia universitaria pero que pueden tener cierta influencia.

Finalmente decir que se garantiza tanto su anonimato como la confidencialidad de los datos, que sólo serán accesibles de cara a la investigación académica, y de los que en ningún caso se hará un uso inapropiado.

### **Código de identificación:**

- Fecha:
- Lugar en la que se realiza:
- Hora de inicio:
- Hora de finalización:

### **Bloque I. Primeros años de profesión como docente universitario**

*En este primer bloque trataremos unas cuestiones iniciales que nos ayudarán a comprender mejor cómo accediste a la docencia universitaria y como discurrieron tus primeros años como docente.*

1. ¿Ha existido alguna experiencia laboral anterior a la tarea de enseñar en la universidad? ¿Qué recuerdas de ellas?

2. ¿Cómo y cuando surgió la idea de ser docente Universitario después de haber estudiado una Carrera relacionada con Ciencias de la Salud? ¿Cuáles fueron tus motivaciones para ser docente/investigador en la Universidad?
3. ¿Con que formación accediste al ejercicio de la docencia en la Universidad?
4. ¿Cómo describirías tu primera experiencia como docente universitario?
5. ¿Cuáles eran tus mayores miedos y/o preocupaciones al enfrentarse a este puesto laboral?
6. ¿Cómo afrontaste las tareas y responsabilidades como docente en estos primeros años?
7. ¿Cómo abordabas la preparación de las clases en esta primera etapa como docente novel? ¿Qué hacías cuándo no sabías cómo enfrentarte a alguna situación o cuándo necesitabas ayuda? ¿A quién recurrías?
8. Una vez superados los primeros días, ¿cómo te sentías impartiendo clase en la Universidad?
9. ¿Existen otros factores que te han influido o ayudado en los primeros años de docencia universitaria/investigación?
10. ¿Cómo dirías que has ido “aprendiendo a ser profesor”?
11. ¿Qué consejos le darías a alguien que va a iniciar su actividad como profesor en la universidad?
12. ¿Cómo se podría ayudar desde las instituciones universitarias (rectorado, facultad, departamento...) a los docentes principiantes?
13. ¿Qué formación tendría que tener alguien que quiera dedicarse a la enseñanza en la universidad?

## **Bloque II. Ejercicio profesional actual.**

*En este segundo bloque nos centraremos en tu ejercicio profesional docente e investigador hasta la actualidad.*

14. ¿Cuántos años tienes de experiencia docente?
15. ¿En qué centros educativos universitarios has desempeñado la docencia?
16. ¿Qué diferencias más resaltables destacarías de dichos centros educativos?
17. ¿Cómo es el centro en el que trabajas actualmente?
18. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en él?

19. ¿Cuáles han sido las diferentes responsabilidades que ha desempeñado a lo largo de su trayectoria profesional?
20. ¿A qué departamento perteneces?
21. ¿Desempeñas alguna otra actividad profesional dentro del ámbito de Ciencias de la salud a la par que la docencia Universitaria? Si es así, ¿En qué medida te resulta sencillo conciliar ambos trabajos? ¿Cuál te resulta más satisfactorio? ¿Por qué?
22. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos de tu rol como docente y de tu rol como investigador?
23. ¿Cuántas horas dedicas a la docencia semanalmente?, ¿y a la investigación?
24. Descríbeme cómo es un día habitual en tu trabajo
25. ¿Cuándo encuentras alguna dificultad en el desarrollo de tu docencia como lo solventas?, ¿A quién acudes?, ¿Qué recursos buscas?
26. ¿Cómo organizas tus clases?
27. ¿Cómo evalúas a tus alumnos?, ¿qué tienes en cuenta?, ¿qué estrategias o técnicas utilizas?
28. ¿Cómo te mantienes actualizado para desarrollar y mejorar tu actividad como docente?
29. ¿Qué papel juegan las TIC en tu proceso de aprendizaje y mejora profesional como docente e investigador universitario?
30. ¿Cómo valorarías, en líneas generales y hasta día de hoy, tu experiencia como docente universitario/investigador?
31. ¿Qué es lo que te ha ayudado a “aprender a ser docente”?
32. ¿Qué factores han contribuido a que a lo largo de tu trayectoria pudieras ir desarrollando mejor tu tarea docente e investigadora?
33. ¿Cómo has adquirido los aprendizajes tanto de tipo formal como no formal e informal que te han ayudado a desarrollar mejor tu docencia?

### **Bloque III. Variables externas a la práctica docente Universitaria.**

*Terminamos la entrevista con las siguientes preguntas ligadas a otras variables no tan relacionadas con tu ejercicio profesional docente.*

34. ¿En qué medida te resulta sencillo conciliar la vida personal y la profesional?
35. ¿Cuáles son tus expectativas de cara al futuro?

36. Si pudieras volver a elegir, ¿volverías a dedicarte a la docencia universitaria/investigación? ¿Por qué?

37. ¿Cuál es la valoración social que percibes de la docencia universitaria?

### 3ª ENTREVISTA SOBRE ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

Esta entrevista forma parte del estudio titulado “ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD A TRAVÉS DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE”. A través de esta tercera entrevista se pretende recoger información sobre su proceso de aprendizaje y actualización a través del marco de las ecologías de aprendizaje.

Hemos organizado las preguntas alrededor de cuatro grandes bloques. El primero de ellos titulado “Formación y actualización”. El segundo de los bloques está íntimamente relacionado con el primero, y lo hemos denominado “Autoformación”. El tercer bloque “Uso de las TIC para la formación”, nos ayudará a comprender qué papel juegan éstas en tu proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, finalmente, el cuarto bloque, “Reflexión final” nos ayudará a repasar algunos aspectos fundamentales en referencia a las ecologías de aprendizaje.

Finalmente decir que se garantiza tanto su anonimato como la confidencialidad de los datos, que sólo serán accesibles de cara a la investigación académica, y de los que en ningún caso se hará un uso inapropiado.

#### **Código de identificación:**

- Fecha:
- Lugar en la que se realiza:
- Hora de inicio:
- Hora de finalización:

#### **Bloque I: Formación y Actualización**

1. ¿En qué medida crees que es importante seguir formándote?
2. ¿Cómo te mantienes actualizado desde que has recibido tu formación inicial?
3. ¿Con qué frecuencia sueles realizar diferentes actividades de formación? ¿Hace cuánto realizaste la última actividad formativa?
4. ¿Cuántas actividades de formación específica de tipo formal (institucional) sobre tu función docente has realizado antes y durante su ejercicio profesional?
5. ¿Cuál es tu motivación para seguir formándote?

6. ¿En qué ofertas de formación no formal participas y como las valoras?
7. ¿En qué ofertas de formación informal participas y como las valoras? ¿De qué tipo son?  
¿Cuál era su temática o aspectos tratados?
8. ¿En qué medida lo aprendido en las actividades de formación permanente se vincula con la práctica diaria y, en particular, con sus tareas en un aula universitaria?
9. ¿Qué tipo de canales de formación utilizas (propio centro, organizaciones educativas, asociaciones de maestros, autoformación tradicional...)? ¿Por qué?
10. ¿Qué modalidades de formación acostumbras realizar? ¿presenciales, semipresenciales, virtuales?
11. ¿Cómo influye la actualización de tus compañeros en tu propia actualización?
12. ¿En qué medida y de qué forma participas en la actualización de otros docentes tanto dentro como fuera de la universidad?
13. ¿Has ofrecido algún curso o conferencia relacionados con el desempeño docente? ¿Qué te lleva a realizar este tipo de actividades? ¿Qué temas sueles tratar y por qué?
14. ¿Formaste parte de algún equipo de investigación sobre docencia universitaria? ¿Qué temas estudiaban?
15. ¿Colaboras con alguna revista educativa? ¿Has publicado algún artículo relacionado con la docencia?
16. Según tu punto de vista ¿cómo diseñarías o enfocarías la formación permanente del profesorado universitario?
17. ¿Cómo sueles compaginar tu profesión con las actividades formativas?

## **Bloque II: Autoformación**

18. ¿Qué importancia le otorgas a la autoformación?
19. ¿Cuáles son los mecanismos o estrategias de autoformación habituales que utilizas?
20. ¿Cómo se refleja este proceso de autoformación en tu práctica como docente?
21. ¿Cómo ha cambiado tu forma de aprender en la era digital gracias a las tecnologías?

## **Bloque III: Uso de las TIC para la formación**

22. ¿Cómo te sientes con respecto a tu nivel de conocimiento y dominio de TIC?
23. ¿Cuentas con alguna formación en el uso de las TIC? En caso afirmativo ¿en qué medida consideras que esta formación te ha permitido enfrentar los retos que representa el uso de las TIC en la Universidad?
24. ¿De qué forma recibes actualización en el tema de las TIC (autodidacta, en línea...)?

25. ¿En qué proyectos participas de innovación en educación y TIC? ¿De qué naturaleza son? ¿De qué alcance? ¿Son realizados con otros docentes, universidades o de manera solitaria?
26. ¿Qué tipo de herramientas TIC utilizas en tu vida cotidiana?
27. ¿Qué tipo de herramientas TIC usas en tu ámbito profesional y para qué funciones? ¿Qué porcentaje de tu clase consideras que está basado o apoyado en el uso de las TIC?
28. ¿Qué beneficios te aportan como docente?
29. ¿Cómo manejas o aprovechas la información que tus alumnos reciben de fuentes como internet?
30. ¿Cuál es tu opinión sobre las redes sociales? ¿Tienes perfil en alguna de ellas?
31. ¿Qué papel juegan las redes sociales y plataformas virtuales en tu proceso de formación continua? ¿Cómo las valoras?
32. ¿Has realizado alguna vez un MOOC? ¿Cómo ha sido tu experiencia? ¿Cuál es tu opinión sobre ellos?

#### **Bloque IV: Reflexión final**

33. ¿En qué te gustaría seguir formándote?
34. ¿Cómo valoras tu nivel de formación hoy en día para el desarrollo de la docencia?
35. ¿Cómo aprovechas las oportunidades de formación que te ofrecen o pueden ofrecer los diversos entornos de los que formas parte (familia, trabajo, hogar, amistades, viajes...) y en qué medida repercuten en la mejora de tu desempeño como docente?
36. ¿Quieres añadir alguna otra consideración sobre cómo aprender a ser un buen docente en la universidad?

**Anexo 4:** Cuestionario de Ecologías de Aprendizaje**CUESTIONARIO SOBRE ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE**

En la era digital las oportunidades de aprendizaje se amplían constantemente de forma considerable y también se modifican los formatos a través de los cuales se puede acceder a la información y el conocimiento. Este cuestionario forma parte de una investigación financiada por el MINECO (EDU2015-67907-R) en la que intentamos averiguar los entornos, mecanismos y recursos que favorecen y promueven el desarrollo personal y profesional de los docentes universitarios. Los datos son estrictamente confidenciales y sólo se utilizarán con fines de investigación. Le agradecemos que no deje ninguna cuestión sin contestar y que sea totalmente sincero en sus respuestas.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

---

1. **Sexo:**            Hombre                     Mujer
2. **Edad:**            20-30             31-40             41-50             51-60             más de 60
3. **Universidad:** .....
4. **Rama de conocimiento a la que está adscrito:**.....  
**SJ**     **CS**     **CC**     **IA**     **AH**
5. **Titulación en la que tiene mayor carga docente (por favor, indique sólo una):**  
.....
6. **Años de experiencia docente:**  
                  0 a 5             6-10             11-15             16-20             más de 20
7. **Categoría académica/contractuales:**  
Catedrático de Univ.             Titular de Univ. o C.E.U.   
Titular E.U.             Contratado Doctor             Ayudante             Asociado   
Ayudante doctor             Contratado Interino Sustitución   
Otro (señale cuál) .....

### ESCALA DE MOTIVACIÓN DOCENTE

A través de los siguientes ítems pretendemos analizar su grado de motivación hacia diversas acciones vinculadas con el ejercicio de la actividad docente. Indique su opinión marcando la respuesta que más se ajusta a lo que usted piensa sobre la cuestión planteada:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Totalmente</b>				<b>Totalmente</b>

1. Me esfuerzo en preparar las clases porque es importante para mí que mis compañeros me consideren un gran profesor	1 2 3 4 5
2. Me esfuerzo en preparar las clases porque quiero que los alumnos piensen que soy un buen profesor.	1 2 3 4 5
3. Me esfuerzo en preparar las clases porque quiero mostrar que soy más capaz que los demás.	1 2 3 4 5
4. Me esfuerzo en preparar las clases para conseguir hacer las cosas mejor que otros.	1 2 3 4 5
5. Me esfuerzo en preparar las clases para ser el mejor	1 2 3 4 5
6. Me esfuerzo en preparar las clases para lograr hacerlo mejor que la mayoría.	1 2 3 4 5
7. Me esfuerzo en preparar las clases porque es mi obligación	1 2 3 4 5
8. Me esfuerzo en preparar las clases porque me gusta ver cómo mis alumnos aprenden	1 2 3 4 5
9. Me esfuerzo en preparar las clases porque sé que cuantos más conocimientos poseo, más independiente soy.	1 2 3 4 5
10. Me esfuerzo en preparar las clases porque cuanto más me preparo, más autónomo me siento.	1 2 3 4 5
11. Me esfuerzo en preparar las clases porque cuantos más conocimientos poseo, más competente me siento.	1 2 3 4 5
12. Da igual que te esfuerces más o menos en la enseñanza, recibes el mismo pago	1 2 3 4 5
13. Cada vez me encuentro menos motivado para enseñar	1 2 3 4 5
14. Si pudiera dejaría la enseñanza.	1 2 3 4 5
15. Ir a la facultad me pone de mal humor	1 2 3 4 5
16. Soy una persona muy segura de mí misma.	1 2 3 4 5
17. Creo que soy un buen profesor.	1 2 3 4 5
18. Una de las cosas más importantes es la confianza que tengo en mi mismo	1 2 3 4 5
19. Estoy muy satisfecho con lo que hago	1 2 3 4 5
20. Soy feliz en mi trabajo	1 2 3 4 5
21. En general, estoy contento conmigo mismo.	1 2 3 4 5
22. Agradezco la crítica sincera	1 2 3 4 5
23. Me siento cómodo y capaz de dirigir mi vida	1 2 3 4 5
24. Disfruto siendo productivo y puedo aportar muchas cosas	1 2 3 4 5
25. Mis alumnos creen que soy uno de los mejores profesores	1 2 3 4 5



**ACTIVIDADES**

Indique en qué medida ha realizado las siguientes **actividades** en los **últimos 5 años** con el objetivo de desarrollar mejor su papel como docente:

1	2	3	4	5
Nada				Mucho

1. Participación en cursos de formación ofrecidos por la propia Universidad	1	2	3	4	5
2. Participación en cursos de formación ofrecidos por otras entidades	1	2	3	4	5
3. Realización de MOOCS (Cursos masivos abiertos en línea)	1	2	3	4	5
4. Realización de estancias en otras Universidades	1	2	3	4	5
5. Participación en congresos/conferencias/jornadas	1	2	3	4	5
6. Participación en coloquios/debates	1	2	3	4	5
7. Implicación en proyectos de innovación docente	1	2	3	4	5
8. Participación en reuniones (formales) con otros docentes del departamento/área/facultad	1	2	3	4	5
9. Reflexión con compañeros de otras facultades sobre las experiencias de formación	1	2	3	4	5
10. Intercambios de experiencias con colegas de diversa procedencia	1	2	3	4	5
11. Consulta de blogs, foros, redes sociales	1	2	3	4	5
12. Elaboración de blogs, wikis o páginas web sobre contenidos educativos	1	2	3	4	5
13. Realización de búsquedas en la web	1	2	3	4	5
14. Consulta de libros impresos (manuales, enciclopedias, textos...)	1	2	3	4	5
15. Consulta de publicaciones periódicas académicas impresas	1	2	3	4	5
16. Consulta de libros digitales	1	2	3	4	5
17. Consulta de publicaciones periódicas académicas digitales	1	2	3	4	5
18. Elaboración de recursos/materiales para el aula	1	2	3	4	5
19. Lectura de la información que me llega a través del correo electrónico	1	2	3	4	5
20. Participación en charlas de WhatsApp	1	2	3	4	5
21. Reflexión personal sobre la experiencia diaria	1	2	3	4	5
22. Experiencias de ocio (viajes, hobbies...)	1	2	3	4	5
23. Visitas a museos o exposiciones	1	2	3	4	5
24. Medios de comunicación de masas (TV, periódicos, cine)	1	2	3	4	5
25. Otros (exponer cuales).....	1	2	3	4	5

**INTERACCIONES**

**Valora en qué medida las siguientes interacciones contribuyen a mejorar su actividad docente:**

1	2	3	4	5
Nada				Mucho

1. Conversaciones o encuentros informales con familiares	1	2	3	4	5
2. Conversaciones o encuentros informales con amistades	1	2	3	4	5
3. Conversaciones o encuentros informales con colegas	1	2	3	4	5
4. Conversaciones o encuentros informales con otros profesionales (grupos de interés, comunidades de práctica...)	1	2	3	4	5
5. Interacciones con los alumnos	1	2	3	4	5
6. Interacciones a través de redes sociales profesionales	1	2	3	4	5
7. Interacciones a través de redes sociales personales	1	2	3	4	5
8. Interacciones a través de asociaciones profesionales	1	2	3	4	5
26. Otros (exponer cuales).....	1	2	3	4	5

**RECURSOS**

**Valora en qué medida utiliza estas herramientas para su aprendizaje y desarrollo profesional docente:**

1	2	3	4	5
Nada				Mucho

1. Blogs, Wikis, sitios web...para la lectura y/o escritura en línea	1	2	3	4	5
2. Redes de microblogging (Twitter, etc.)	1	2	3	4	5
3. Redes centradas en la imagen (Instagram, Flickr, etc.)	1	2	3	4	5
4. Videotutoriales (Youtube, Vimeo, etc.)	1	2	3	4	5
5. Herramientas de edición de audio (Podcasts)	1	2	3	4	5
6. Redes centradas en la información documental (Slideshare, Glogster, etc.)	1	2	3	4	5
7. Redes centradas en agrupar y comentar contenidos (Tumblr, Pinterest, ScoopIt)	1	2	3	4	5
8. Redes profesionales (LinkedIn, etc.)	1	2	3	4	5
9. Redes generalistas (Facebook, Google+)	1	2	3	4	5
10. Mensajería móvil (Whatsapp, etc.)	1	2	3	4	5
11. Correo electrónico	1	2	3	4	5
12. Videoconferencia (Skype, etc.)	1	2	3	4	5
13. Ofimática (MS-Office, Adobe PDF, Zoho, LibreOffice, etc.)	1	2	3	4	5
14. Multimedia: creación y gestión en diferentes formatos de audio, vídeo e imagen (Photoshop, Gimp, Powtoon, Audacity, iMovie, etc.)	1	2	3	4	5

15. Marcadores sociales (Delicious, Diigo, etc.)	1	2	3	4	5
16. Aula Virtual (Aula virtual Moodle, Aula Blackboard, etc.)	1	2	3	4	5
17. Repositorios de objetos virtuales de aprendizaje (Minerva, Investigo, etc.)	1	2	3	4	5
18. Herramientas digitales de toma de notas (Onenote, Evernote, etc.)	1	2	3	4	5
19. Gestores digitales de tareas (Evernote, Trello, WunderList, Google Tasks, etc.)	1	2	3	4	5
20. Calendarios digitales (Google calendar, iCal, etc.)	1	2	3	4	5
21. Gestión digital de proyectos (MS Project, Basecamp, Gantt PV, etc.)	1	2	3	4	5
22. Almacenamiento en la nube (Dropbox, Drive, Box, Onedrive)	1	2	3	4	5
23. Aplicaciones para "guardar y leer después" (Pocket, Instapaper, etc.)	1	2	3	4	5
24. Gestores de correo, agenda, contactos, tareas, etc. (Outlook, Gmail, etc.)	1	2	3	4	5
25. Otros (exponer cuales).....	1	2	3	4	5

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



**Anexo 5:** Transcripciones entrevistas.

Acceda a los elementos a través del código QR que se presenta a continuación:



