



Aprender de y con los demás: Análisis de las interacciones como oportunidades para el desarrollo profesional docente

Iris Estévez, Alba Souto-Seijo, Mercedes González-Sanmamed

Resumen: Introducción: La emergente perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje dispone que uno de los elementos clave dentro del proceso de aprendizaje y desarrollo profesional del docente es la interacción y relación con otras personas. Las relaciones constituyen una base esencial en el diseño y creación de redes de conocimiento, lo que, a su vez, conforma una estrategia básica del aprendizaje ecológico. **Objetivos:** Consecuentemente, se plantea la siguiente investigación que tiene por objeto indagar sobre los procesos de desarrollo profesional del profesorado universitario, poniendo el foco, concretamente, en el análisis de las interacciones. **Método:** Para dar respuesta al objetivo planteado se propone un estudio de corte cualitativo, enmarcado en la tradición de investigación del Estudio de Caso. Los límites que definen y concretan el Caso de estudio vienen determinados, esencialmente, por: a) la excelencia docente, b) la rama de conocimiento, y c) la institución. Así pues, los participantes seleccionados para formar parte de nuestro estudio son los cinco mejores docentes de Ciencias de la Salud de la Universidade da Coruña (España). Como estrategia de recogida de datos se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas con cada docente, con la pretensión de evaluar la frecuencia y el modo de interacción que han impulsado y favorecido significativamente su desarrollo docente a lo largo de su trayectoria académico-profesional. El análisis de datos consistió en un análisis de contenido, con el apoyo del software Atlas.ti. **Resultados:** Los resultados se estructuran en función de las subcategorías emanadas en torno al elemento ecológico de interacciones: esfera profesional y esfera personal. **Conclusiones:** Una de las conclusiones extraídas apunta que las interacciones más valoradas por el profesorado participante para desarrollarse profesionalmente son las establecidas en el ámbito profesional (sobre todo con estudiantes, colegas y mentores), sin negar la influencia, también significativa, que ejercen las interacciones del entorno más personal.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente; Ecologías de aprendizaje; Profesorado universitario; Interacciones; Ciencias de la Salud.

Learning from and with others: Analysis of interactions as opportunities for teacher professional development

Abstract: Introduction: The emerging perspective of Learning Ecologies states that one of the key elements in the process of learning and professional development of the faculty is the interaction and relationship with other people. Relationships constitute an essential basis in the design and creation of knowledge networks, which, in turn, forms a basic strategy of ecological learning. **Goals:** Consequently, the following research is proposed, which aims to investigate the professional development processes of university teachers, focusing specifically on the analysis of interactions. **Methods** To respond to the stated objective, a qualitative study is proposed, framed in the tradition of Case Study research. The limits that define and specify our case study are essentially defined by: a) teaching excellence, b) the branch of knowledge, and c) the institution. Thus, the participants selected to be part of our study are the five best Health Sciences teachers at the University of A Coruña (Spain). As a data collection strategy, 3 semi-structured interviews were conducted with each teacher, through which we intended to assess the frequency and mode of interaction that have significantly promoted and favored their teaching development throughout their academic-professional career. The data analysis consisted of content analysis, with the support of the Atlas.ti software. **Results:** The results are structured according to the subcategories generated around the ecological element of interactions: professional sphere and personal sphere. **Conclusions:** One of the conclusions drawn indicates that the interactions most valued by the participating teachers to develop professionally are those established in the professional field (especially with students, colleagues and mentors), without denying the influence, also significant, that the interactions exert. of the most personal environment.

Keywords: Teacher professional development; Learning ecologies; Faculty; Interactions; Health Sciences.

1. Introducción

El desarrollo profesional y la formación continua del profesorado tiene una influencia cardinal en el incremento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior (Imbernón & Guerrero, 2018), ya que existe una correlación significativa y positiva entre la formación de los docentes y la mejora del rendimiento y aprendizaje de los estudiantes. Fenómenos como la Globalización, la Sociedad en Red y la Sociedad del Conocimiento, que caracterizan el panorama actual, han producido y siguen produciendo cambios significativos que imponen alterar la orientación de la universidad (Zabalza, 2002) y la dirección de los esfuerzos que se dirigen a su mejora y progreso.

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 los engloba. La formación es un componente más dentro del desarrollo profesional docente (Estévez, 2020). En esta línea, destacar la emergencia de nuevos focos 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: las Ecologías de Aprendizaje (EdA) (González-Sanmamed et al., 2018).

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.

A consecuencia de la metamorfosis que ha sufrido el contexto social en los últimos años, han emergido nuevos focos para poder interpretar y analizar todos los elementos que forman parte del proceso de aprendizaje relativo al desarrollo profesional del docente, destacando el constructo de las Ecologías de Aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2018).

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.).

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) relativas a la docencia, pero también adherirse a una cultura institucional específica de gestión e investigación, con sus ritos, tradiciones y formas de proceder (Jarauta & Bozu, 2013). No se puede considerar el desarrollo profesional del docente universitario sin prestar atención a las relaciones que mantiene con la institución, y con el contexto social, político, científico y tecnológico, pues estos implican determinadas tradiciones, culturas y regularidades que perpetúan las diferentes vías de cambio y mejora de los saberes profesionales y de la identidad del individuo.

Consecuentemente, se plantea la siguiente investigación que tiene por objeto indagar sobre los procesos de desarrollo profesional de los mejores docentes universitarios del ámbito de ciencias de la salud, poniendo el foco, concretamente, en el elemento interaccional. Así pues, la pregunta de investigación que ha guiado el devenir del caso es la siguiente: ¿Cómo se produce la influencia de los diferentes tipos de interacciones en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva ecológica?

2. Método

El presente estudio se enmarca en una perspectiva metodológica cualitativo-interpretativa y, concretamente, en la tradición de investigación de Estudio de Caso (Stake, 2005, 2010). Esta es una tradición de investigación que permite el análisis en profundidad de realidades sociales particulares y contribuye al estudio de sistemas bien delimitados en acción (Jorrín-Abellán et al., 2021).

2.1 Participantes

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 (España), en la Universidad de A Coruña (UDC) y en el ámbito científico de Ciencias de la Salud. Estos tres elementos componen parte de las fronteras del estudio, 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 meta del estudio es analizar cómo configuran sus interacciones (desde la perspectiva de la EdA) los docentes universitarios que obtuvieron los mejores resultados en el programa *Docentia*, en el área de Ciencias de la Salud, y 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.

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*.

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. Consiguientemente, los participantes de nuestro caso son los cinco mejores docentes de Ciencias de la Salud de la UDC: M^a Cruz, Emilio, Iago, Cristian e Irene. Tomando en consideración los principios éticos de investigación relativos a la protección de la privacidad de los participantes, hemos empleado nombres ficticios, salvaguardando así su anonimato (Creswell & Poth, 2018).

2.2 Instrumento

La técnica de recogida de datos empleada en el estudio ha sido la entrevista semiestructurada, ya que era la tipología que más se ajustaba a nuestras pretensiones investigadoras. En este caso, el investigador diseña un guion de entrevista con una batería de cuestiones en base al conocimiento previo sobre el tópico, pero no es preciso seguir un orden rígido y las preguntas planificadas deben adaptarse a las respuestas de los entrevistados durante el desarrollo de la entrevista. Siguiendo estas premisas, se diseñaron y aplicaron tres entrevistas semiestructuradas por cada participante del Caso. La primera de ellas, de carácter biográfico, 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 versa sobre el ejercicio profesional desde los primeros años hasta el momento actual, y se diseñó con el objetivo de comprender mejor cómo accedió el sujeto entrevistado a la docencia universitaria, cómo discurrieron sus primeros años de profesión, los quehaceres docentes del informante en la actualidad y de algunos aspectos que no están relacionados directamente con la docencia universitaria, pero que pueden tener cierta influencia en la misma. Por último, se diseñó la entrevista de Ecologías de Aprendizaje (EdA) propiamente con el fin de indagar acerca de los mecanismos del profesorado para seguir formándose –formación permanente y actualización–, el empleo de las TIC para su formación, ambientes o entornos frecuentan para autoformarse y la importancia de las relaciones e interacciones en esa diversidad de entornos y escenarios.

2.3 Procedimiento

Para hacer la selección de los informantes, atendiendo al criterio de excelencia, de universidad y de campo de conocimiento, recurrimos al Rectorado de la Universidad de A Coruña ya que los datos generados por el Programa *Docentia* son confidenciales. Así pues, el Rectorado de la UDC 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 Rectorado nos facilitó sus nombres y procedimos al contacto directo. De este 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, 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. Una vez el contacto fue establecido, dispusimos una fecha y una ubicación para el desarrollo de las entrevistas. Las tres entrevistas se realizaron en tres sesiones diferenciadas (en distintos momentos temporales), debido a la duración del desarrollo de estas. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, bajo el consentimiento de los participantes. Posteriormente, los datos recogidos fueron transcritos para proceder a su análisis.

2.4 Análisis de datos

Una de las singularidades de la investigación cualitativa es que se suele acopiar gran cantidad de información a analizar. Es por ello que Miles et al. (2014) presentan un modelo de análisis que facilita el abordaje del conjunto de los datos de naturaleza textual.

Este modelo presenta tres pasos recurrentes que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos: a) la reducción de datos, b) la representación de los datos en formato síntesis, y c) la elaboración de conclusiones. Así pues, el objetivo del análisis de las entrevistas era conocer en profundidad todos los elementos de índole relacional que conforman las Ecologías de Aprendizaje de los docentes del Caso en su proceso de desarrollo profesional. Es decir, se situó el foco en aquellos componentes contextuales vinculados a las interacciones.

Todo el proceso de análisis fue apoyado por el software Atlas.ti (Versión 7.3), y realizado por dos investigadoras. A este efecto cabe mencionar que, a fin de facilitar el proceso inicial de reducción de datos de forma consistente y coordinada, se elaboró un esquema de categorías previamente al inicio de dicho proceso. Estas categorías fueron discutidas considerablemente entre las investigadoras responsables del estudio. Así pues, este esquema de categorías inicial nos sirvió de guía para la integración y el análisis de los datos recogidos. Su creación se basó en los objetivos, preguntas de investigación y en la teoría previa sobre Ecologías de Aprendizaje.

Es imprescindible aclarar que fue una estructura flexible y abierta y no se empleó, en ningún caso, como un almacén rígido.

Consecuentemente se procedió analíticamente, ajustándonos a la estrategia de análisis de contenido (Jorrín-Abellán et al., 2021). Como se mencionaba en líneas previas, partimos de la creación de un sistema de categorías de análisis y, seguidamente, se sucedió un proceso de análisis inductivo-deductivo en base a ese esquema creado previamente. Así, se fueron seleccionado porciones textuales e identificándolas con diferentes códigos.

El sistema de categorías fue sufriendo cambios a medida que se codificaba y se releía el material. A término del proceso de codificación, emanó el siguiente sistema de categorías (Figura 1) que vinculaba todos los fragmentos de los casos entrevistados sobre los tópicos de estudio: Desarrollo Profesional (DP), Ecologías de Aprendizaje (EdA) y los elementos relacionales de carácter contextual.

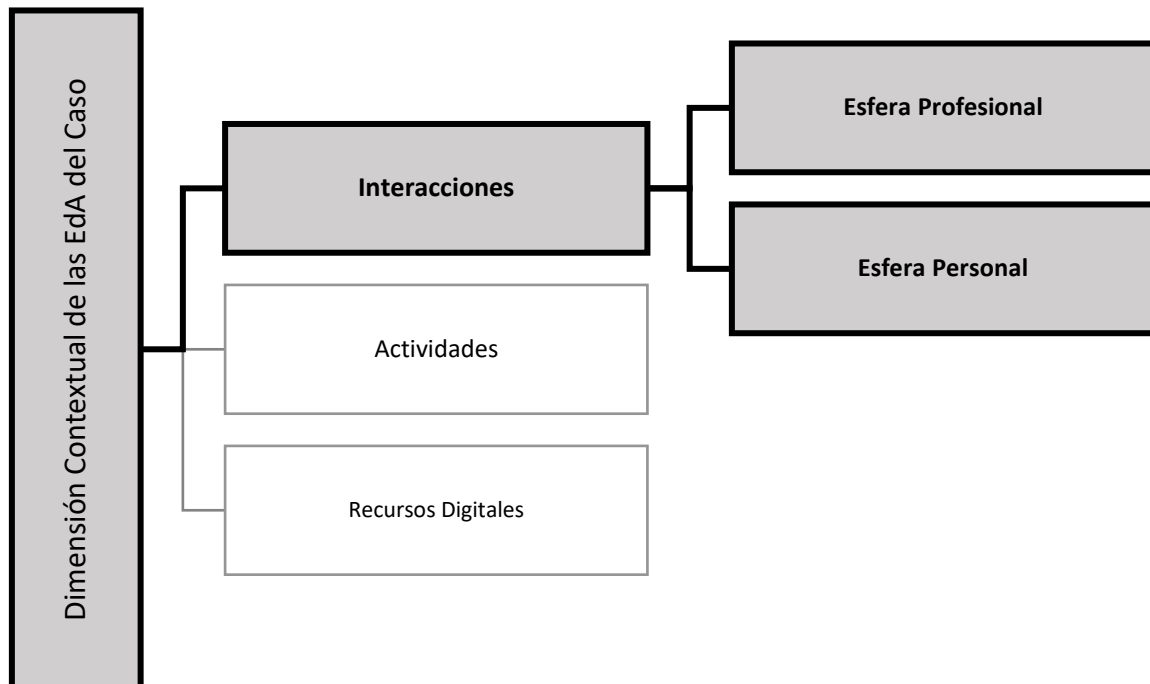


Figura 1. Sistema de categorías final emanado a término del proceso de Análisis de datos del Caso “Docentes excelentes de Ciencias de la Salud de la UDC”.

Teniendo en cuenta el objetivo y la pregunta de investigación específica de este estudio, nos hemos centrado en la interpretación de los datos obtenidos en torno a la categoría de *Interacciones*. Dónde se hace referencia a qué mecanismos y estrategias de interacción emplean los docentes para desarrollarse profesionalmente y, por tanto, qué elementos relacionales constituyen sus Ecologías de Aprendizaje.

Se hace necesario destacar el uso de estrategias de triangulación de los datos observados y entre investigadores (Denzin, 2015) para la elaboración de conclusiones, lo que da soporte al rigor y credibilidad de los resultados extraídos y de la investigación.

Por último, es necesario mencionar que los comentarios, reflexiones e interpretaciones, que se mostrarán en el apartado subsiguiente, se apoyan con extractos procedentes de las distintas técnicas de análisis del contenido. Cada cita se referencia en el texto del artículo 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^a Cruz=1, Emilio=2, Iago=3, Cristian=4 e Irene=5). El siguiente número se corresponde con el número de la entrevista (1=1^a entrevista de carácter biográfico, 2=2^a entrevista sobre la práctica profesional, 3=3^a 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.).

3. Resultados

Dentro de la dimensión contextual de las EdA de los docentes de nuestro caso, han emanado las relaciones e interacciones con otras personas de diferentes ámbitos, y de las que se derivan aprendizajes que contribuyen al desarrollo y configuración de su Ecologías de Aprendizaje. Así pues, los resultados se han estructurado en dos grandes subextensiones según la naturaleza del 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 2). Evidenciando de este modo la triangulación de los datos observados.

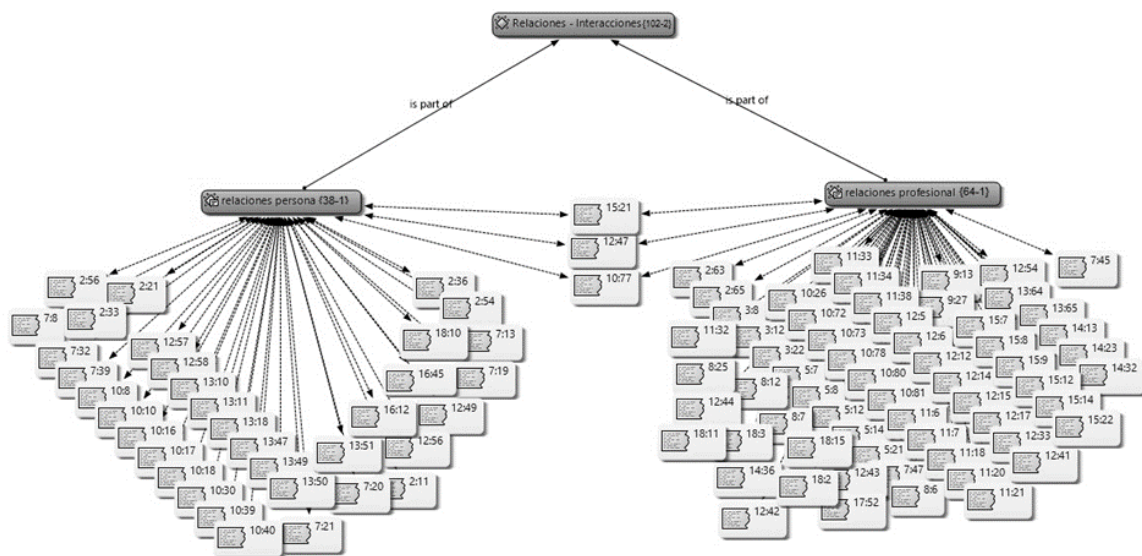


Figura 2. Diagrama de Red del elemento contextual *Interacciones* (Atlas.ti)

3.1 Resultados emanados en torno a la esfera profesional

Dentro de la esfera profesional destacan significativamente las interacciones con otras personas 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.

En esa línea, podríamos diferenciar entre la identificación de modelos a imitar (o rechazar), y los colegas o compañeros. M^a 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 de conocimiento donde se formó en sus inicios profesionales cuando tiene alguna necesidad formativa particular. En sus propias palabras: “Yo procedo de la facultad de medicina, entonces cuando tengo un problema formativo, o un ámbito concreto en el que me quiero formar digamos... con mayor intensidad, recurro a la facultad de medicina, tengo a los compañeros 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. Preguntándoles: ¿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).

Otro de los resultados más destacables emana de la información en torno al alumnado. Varios de los participantes ponen de manifiesto la importancia de la interacción con el alumnado, como elemento esencial en su proceso de mejora y actualización 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. Por ejemplo, si en una clase los alumnos se me dormían o no participaban, 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).

3.2 Resultados emanados en torno a la 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 explícito o tácito, a la mejora profesional de nuestros entrevistados.

M^a 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 “El hecho de tener la una pareja que es profesora de instituto, me da una perspectiva distinta y trato de ver en qué medida el éxito que puede tener en su momento para explicar algo concreto que me dedico a transferir en mi ámbito. Además, tengo 2 hijas, entonces, por supuesto, lo que hacen los estudiantes es criticar a los profesores, criticar y alabar, pero caso siempre criticar. Y estoy alerta a estas críticas. Siempre trato de compararme con sus críticas y ver si se ajustan a mi forma de hacer” (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 una influencia significativamente mayor que la esfera personal.

4. Consideraciones finales

Desde hace tiempo, no se duda que cualquier profesional ha de formarse a lo largo de su vida. Y, esa formación, se realiza, en un primer momento, para profesionalizarse y 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 (Imbernón & Guerrero, 2018).

La propuesta del autor, aunque deseable, actualmente y hasta donde nosotros conocemos, se aleja de la realidad del docente de educación superior. Se infiere, por tanto, que el profesor universitario se desarrolla mediante un proceso de socialización secundaria que posee un carácter más inconsciente y fortuito. 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. En este sentido, los resultados obtenidos ratifican algunos de los puntos mencionados y añaden alguna información complementaria.

En relación con la propuesta de la autora, se suscribe entonces, que la figura del profesor mentor se constituye como piedra angular en la que se asienta el proceso de desarrollo profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud. Asimismo, los colegas o compañeros próximos pertenecientes a la esfera laboral (departamento, área, grupo de investigación, etc.) también ejercen una influencia significativa. Por último, los datos revelan que el *feedback* del alumnado es otra de las piezas clave que puede estimular o inhibir el proceso de desarrollo y aprendizaje docente (Tomás-Folch & Duran-Bellonch, 2017).

Por otra parte, también se identifican resultados vinculados a la influencia que ejerce la esfera personal (familia y amistades) en la configuración de las EdA de los docentes. Consecuentemente, se concluye, en línea con lo establecido por Estévez et al. (2021) que las experiencias diarias, la trayectoria personal y el entorno sociocultural influyen significativamente en los saberes, competencias e identidad del docente.

Podría interpretarse que la interacción es parte esencial del proceso de socialización docente. A su vez, el proceso de socialización se desencadena en paralelo a otros como la adquisición de aprendizaje profesional, conformación de la identidad docente y desarrollo profesional del profesorado. Además, las interacciones son medio y fin para el desarrollo de muchas de las actividades de aprendizaje, al igual que sucede con los recursos digitales. Es decir, siguiendo la teoría de las EdA, todos los elementos (constituyentes de la dimensión personal y contextual) están interconectados en una red de conexiones bidireccionales (González-Sanmamed et al., 2019). Por ende, se concluye que el elemento relacional de las EdA (las interacciones) no solo es fuente de aprendizaje, de creación del *yo* docente, o de la configuración de los valores y creencias en torno a la formación, sino que también se erige como un potente promotor motivacional para que el individuo transite por todos los procesos anteriormente mencionados.

Este estudio contribuye al desarrollo de la investigación cualitativa, ya que su orientación es, en esencia, interpretativa. En efecto, la tradición de investigación seleccionada para enmarcar la investigación ha sido el Estudio de Caso. Una de los diseños más ampliamente empleados y asentados en el entorno académico e investigador (Stake, 2005, 2010). Asimismo, su realización se asienta sobre los principios básicos de rigor y exhaustividad propios de las corrientes cualitativas. La complejidad de algunos fenómenos individuales y sociales, como el desarrollo del docente y la configuración única de su EdA, exhorta, necesariamente, hacia la disolución de la supremacía cuantitativa, y hacia la consolidación de prácticas metodológicas rigurosas de corte cualitativo o mixto.

5. Agradecimientos

Este artículo se ha elaborado en el marco de los proyectos de investigación: Ref. EDU2015-67907-R y Ref. RTI2018-095690-B-I00, parcialmente financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.


6. Referencias

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (5th Ed.). Sage Publications.
- Estévez, I. (2020). *Análisis del desarrollo profesional del docente universitario de Ciencias de la Salud a través de las Ecologías de Aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/26480>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Romero, P. (2021). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *Publicaciones*, 51(3), 71–89. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>
- 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.
- 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>

- 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>
- Jarauta, B., & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XX1*, 16(2), 343-362. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10345>
- Jorrín-Abellan, I., Fontana, M., & Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación*. Editorial Síntesis
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers* (3rd Ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/10572252.2015.975966>
- Patton, M. Q. (1988). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.) (pp. 443-466). Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How things work*. The Guilford Press.
- 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>
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea.

Iris Estévez


Universidade de Santiago de Compostela, España

 <https://orcid.org/0000-0003-2821-5663>

✉ iris.estevez.blanco@usc.es

Alba Souto-Seijo


Universidade de Santiago de Compostela, España

 <https://orcid.org/0000-0002-9140-3184>

✉ albamaria.souto@usc.es

Mercedes González-Sanmamed

Universidade da Coruña, España

 <https://orcid.org/0000-0002-3410-6810>

✉ mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es

Fecha de sumisión: 02/2022**Fecha de evaluación:** 04/2022**Fecha de publicación:** 07/2022