

Desarrollo profesional de docentes universitarios en línea: un análisis desde las ecologías de aprendizaje*

Nati Cabrera Lanzo
Lourdes Guàrdia Ortiz
Albert Sangrà

Universitat Oberta de Catalunya. España.
ncabrera@uoc.edu
lguardia@uoc.edu
asangra@uoc.edu



Recibido: 21/12/2021
Aceptado: 30/5/2022
Publicado: 22/7/2022

Resumen

La formación y el desarrollo profesional docente son los pilares sobre los que descansa la calidad pedagógica en la educación superior. La pandemia ha acelerado el impulso de la educación en línea y ha puesto de manifiesto la importancia de la formación y la actualización del profesorado que ejerce su docencia en dicha modalidad. Este artículo presenta un estudio cualitativo para determinar cuáles son los mecanismos habituales de actualización del profesorado universitario que ejerce su labor en modelos educativos virtuales. La metodología de investigación se ha basado en 12 entrevistas en profundidad a 6 enseñantes universitarios en línea, estructuradas a partir del marco de análisis de las ecologías de aprendizaje. Los resultados indican que el profesorado que trabaja a través de Internet tiende a optar por fórmulas de autoaprendizaje dirigido, priorizando mecanismos de formación no formal, de intercambio y participación en comunidades de prácticas entre iguales y de consumo de recursos digitales de referencia disponibles en la red. El concepto de ecologías de aprendizaje aplicado al desarrollo profesional y a la actualización del profesorado universitario en línea se ha demostrado como un mecanismo útil para su análisis.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; educación superior; docencia en línea; ecologías de aprendizaje

Resum. *Desenvolupament professional de docents universitaris en línia: una anàlisi des de les ecologies de l'aprenentatge*

La formació i el desenvolupament professional docent són els pilars sobre els quals descansa la qualitat pedagògica a l'educació superior. La pandèmia ha accelerat l'impuls de l'educació en línia i ha posat de manifest la importància de la formació i l'actualització del pro-

* Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i *Cómo aprenden los mejores docentes universitarios: Impacto de las ecologías de aprendizaje en la calidad de la docencia (EDU2015-67907-R)*, parcialmente financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

fessorat que exerceix la seva docència en aquesta modalitat. El present article mostra un estudi qualitatiu per determinar quins són els mecanismes habituals d'actualització del professorat universitari que exerceix la seva tasca en models educatius virtuals. La metodologia de recerca s'ha basat en 12 entrevistes en profunditat a 6 ensenyants universitaris en línia, estructurades a partir del marc d'anàlisi de les ecologies d'aprenentatge. Els resultats indiquen que el professorat que treballa a través d'Internet tendeix a optar per fórmules d'autoaprenentatge dirigit, prioritzant mecanismes de formació no formal, d'intercanvi i participació en comunitats de pràctiques entre iguals i de consum de recursos digitals de referència disponibles a la xarxa. El concepte d'ecologies d'aprenentatge aplicat al desenvolupament professional i a l'actualització del professorat universitari en línia ha demostrat que és un mecanisme útil per ser analitzat.

Paraules clau: desenvolupament professional docent; educació superior; docència en línia; ecologies d'aprenentatge

Abstract. *Online university teachers' professional development: An analysis of learning ecologies*

Teacher training and professional development are the pillars that underpin the quality of teaching in higher education. The pandemic has accelerated the momentum of online education and has highlighted the importance of training and updating for teachers in higher education. This paper presents a qualitative study to determine the mechanisms that are usually used by university teachers who teach online to update their skills. The research methodology was based on 12 in-depth interviews with six university teachers who teach online, and was structured around an analysis of their learning ecologies. The results indicate that online teachers who teach via the Internet tend to opt for self-directed learning formulas, prioritizing non-formal learning mechanisms, participation in peer-based teaching communities, and the use of digital resources available on the Internet. The concept of learning ecologies applied to professional development and updating for university teachers has proved to be a useful analytical mechanism.

Keywords: teachers' professional development; higher education; online teaching; learning ecologies

Sumario

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados y discusión | |

1. Introducción

La mejora de la docencia en la educación superior es un objetivo largamente perseguido, que se ha intensificado en la última década, cuando organismos supranacionales (HLGMHE, 2013) han manifestado que esa mejora tendría que incidir en resultados en los procesos de aprendizaje del alumnado. La investigación sobre la docencia (Scholarship of Teaching and Learning, movimiento SoTL) (Hutchings y Shulman, 1999) señala que una de las variables más importantes para mejorar la educación es el desarrollo profesional del

profesorado. Dado que en la mayoría de los países no existe una formación inicial que capacite para la práctica docente universitaria, el papel de este desarrollo es sustancial para incrementar la calidad de la enseñanza.

En cualquier caso, e independientemente de las características del contexto y de las formas de valorar y apoyar a la docencia universitaria, hay un gran acuerdo respecto a dos premisas fundamentales: la visión del docente como pieza clave para el logro de unas buenas prácticas de enseñanza y la necesidad de asegurar el desarrollo profesional docente como condición básica para la mejora de la educación superior (Darling-Hammond y Richardson, 2009). También parece claro que la formación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios debe basarse, cada vez más, en las evidencias procedentes de la investigación (Niehaus y O'Meara, 2014) para saber en qué casos, con qué objetivos y con qué metodologías se pueden obtener unos resultados más óptimos para el desempeño docente universitario, tal como argumenta el mencionado movimiento SoTL.

En el contexto español, Torra et al. (2012) realizaron una investigación que estableció las competencias que debía adquirir el profesorado universitario para poder desempeñar con éxito la docencia en ese contexto. El conjunto de competencias exigibles se distribuía en 6 grandes dimensiones: interpersonal; metodológica; comunicativa; de planificación y gestión de la docencia; de trabajo en equipo, y de innovación. Las tres primeras fueron las que el profesorado que participó en el estudio consideró que eran las prioritarias. En cambio, la pregunta que no respondía era si las competencias para desempeñar la docencia en línea deberían ser las mismas o no.

Actualmente, la pandemia ha acelerado el impulso de la educación virtual (Adedoyin y Soykan, 2020; Bozkurt y Sharma, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020), que ha sido la única escapatoria para no interrumpir la formación del alumnado ante los confinamientos que impedían la asistencia a las instituciones docentes. Aunque se tendría que discutir mucho sobre si lo que han hecho la mayoría de las universidades es educación en línea o simplemente docencia remota, esta cuestión no es el objeto de este artículo. Sí que lo es en cambio analizar el modo como el profesorado, en particular el que ejerce su docencia completamente a través de Internet, lleva a cabo su desarrollo profesional. La presunción de que las competencias que tienen que desarrollar los docentes que trabajan de manera virtual son las mismas que las del profesorado que ejerce su docencia de forma presencial, y que hemos visto anteriormente, quedan puestas en entredicho por otras investigaciones llevadas a cabo en este ámbito (Baran et al., 2011), y por la evidente necesidad actual de dominar las competencias digitales (Ferrari, 2012). Algunas universidades, en especial las que están en línea, ya incorporan actividades específicas de desarrollo profesional para sus docentes, pero existen dudas sobre si esta es la fuente primordial de su actualización profesional y si dichas actividades responden suficientemente a las necesidades de formación que estos precisan.

El concepto de ecología de aprendizaje que integra los entornos digitales, en el que se sustenta este artículo, es mencionado por Brown (2000) por pri-

mera vez, pero es a partir de Barron (2004) y Jackson (2013) que empieza a cobrar una especial relevancia. Se considera que la ecología de aprendizaje, de carácter individual, es el conjunto de contextos, conformados por actividades, recursos y relaciones, en entornos físicos o virtuales, que generan oportunidades de aprendizaje a los individuos y que estos activan a conveniencia y por decisión propia. El establecimiento de un marco de análisis de dichas ecologías de aprendizaje, estructurado inicialmente en dos ejes, en uno de los cuales se encuentra la modalidad (presencial, mixto, en línea), y en el otro, la intencionalidad (formal, no formal, informal), nos permite situar cómo y dónde se generan las distintas oportunidades de aprendizaje, así como cuáles son las pautas con las que las activan las distintas personas.

Sin embargo, el uso de la expresión *ecología de aprendizaje*, aunque cada vez está más extendida, sufre de una gran dispersión conceptual (Sangrà et al., 2019) debido a las distintas comprensiones con las que los autores se acercan a la misma. Distintos estudios se han dedicado a identificar estas pautas en función de varios colectivos, como es el caso de los estudiantes de doctorado (Espósito et al., 2015), el profesorado de educación primaria y secundaria (González-Sanmamed et al., 2016; Van den Beemt y Diepstraten, 2016; Guàrdia et al., 2022) o los docentes universitarios (González-Sanmamed et al., 2020).

Uno de los resultados más relevantes de estos estudios es el que pone de manifiesto la necesidad de despertar la conciencia de los propios docentes sobre la forma como aprenden (Romeu et al., 2020) a partir de las decisiones que toman. En la línea del aprendizaje reflexivo de Schön (1987), ser consciente de la propia ecología de aprendizaje contribuye al mejor aprovechamiento de las oportunidades de adquisición de nuevos conocimientos de que dispone el profesorado.

Por lo tanto, más allá de la oferta formativa y de desarrollo profesional que las distintas instituciones educativas propongan, nos encontramos ante la tesitura de saber si el desarrollo profesional de los docentes universitarios en línea sigue mayoritariamente esta opción o bien si se desarrolla prioritariamente a través de mecanismos de autoaprendizaje dirigido (Knowles, 1975), aplicando procesos de autorregulación (Zimmerman, 2008) que son fundamentales en entornos de débil formalidad y que se vinculan a la participación en comunidades de aprendizaje entre iguales (Prenger et al., 2018).

Este estudio pretende determinar cuáles son los mecanismos habituales de actualización del profesorado universitario que ejerce su labor en modelos educativos virtuales y saber si optan mayormente por fórmulas de autoaprendizaje dirigido en su desarrollo profesional docente para optimizar el tiempo de que disponen, priorizando mecanismos de aprendizaje no formal, de intercambio y participación en comunidades de prácticas entre iguales y de consumo de recursos digitales de referencia disponibles en la red. Para ello, se toma como referencia el marco de análisis de las ecologías de aprendizaje. Dicho concepto (Barron, 2004; Sangrà et al., 2013) permite adentrarnos en aquello que realmente hacen los docentes para mejorar sus competencias profesionales, analizando las actividades, los recursos y las relaciones que

activan para alcanzar mejores logros en su desempeño educativo. Este análisis exige un proceso de reflexión por parte del profesorado, que enlaza perfectamente con los principios del movimiento SoTL, que impulsa la investigación sobre la propia práctica educativa y sobre las decisiones que se toman durante la misma.

2. Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, entendiendo que la realidad estudiada no es única ni objetivable y que se construye social y experiencialmente (Del Rincón et al., 1995). Consecuentemente, el planteamiento metodológico es cualitativo. En coherencia, la técnica de recogida de información utilizada es la entrevista en profundidad, que permite que se establezca una interacción entre investigador e informante sobre una temática concreta para poderla comprender (Del Rincón, 1997).

Se realizaron entrevistas a un total de 12 participantes, 6 mujeres y 6 hombres, de diferentes ámbitos de conocimiento (Artes y Humanidades; Ciencias; Ingeniería y Arquitectura; Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias de la Salud), de edades entre 40 y 60 años. Se trata de docentes investigadores de la Universitat Oberta de Catalunya, centro acreditado que ofrece sus titulaciones 100% en línea, de tal manera que su conjunto de profesores cumple el requisito de tratarse de genuinos docentes universitarios virtuales. Estos docentes se ubican principalmente en Cataluña, si bien el carácter global de la institución hace que ejerzan su docencia con un alcance internacional.

El profesorado entrevistado fue seleccionado bajo los criterios siguientes:

1. Tener 5 o más años de experiencia docente universitaria.
2. Ser actualmente docente de programas en línea.
3. Ser un buen profesor, a partir de al menos una de las evidencias siguientes:
 - a) Tener al menos un tramo de docencia reconocido.
 - b) Formar parte de un grupo de innovación o investigación docente.
 - c) Haber liderado o participado en proyectos de mejora e innovación docente.
 - d) Haber recibido algún premio o distinción como enseñante.

Se sometió a cada participante a dos entrevistas mediante dos instrumentos distintos para la recogida de la información. Los guiones de dichas entrevistas siguieron un proceso de validación por parte de 6 jueces expertos en tecnología educativa, desarrollo profesional docente y ecologías de aprendizaje. La primera entrevista tenía un objetivo de carácter biográfico, para contextualizar la trayectoria personal y profesional de los entrevistados a lo largo de su paso por los distintos niveles educativos del sistema e identificar aquellos elementos que mejor recordaban o reconocían como desencadenantes de buenas prácticas de aprendizaje y que interiorizaron, con lo que pasaron a formar parte de su propia forma de aprender. La segunda entrevista se centró en las ecologías de

aprendizaje, para conocer los mecanismos que les impulsan a seguir formándose y el modo como acostumbran a hacerlo. Esta entrevista se diseñó a partir de los componentes habituales de una ecología de aprendizaje (Barron, 2004): contexto, actividades, recursos y relaciones. El diseño de estos instrumentos se hizo adaptando al profesorado de educación superior en línea los instrumentos que se utilizaron en investigaciones previas sobre ecologías de aprendizaje de profesorado de campos disciplinarios específicos.

Para el análisis de la información se procedió a organizar las unidades de significado a partir de la categorización de las ecologías de aprendizaje propuesta por Romeu et al. (2020), que se fue complementando a partir de los nuevos significados que se extrajeron del análisis del discurso del profesorado. Para ello se utilizó el método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967), procedimiento no lineal, en el cual, atendiendo a la proximidad de significado de las nuevas unidades de significado con las categorías o las agrupaciones ya existentes, se integran o se crean nuevas categorías.

Como resultado de dicho análisis se establecieron 6 categorías y 16 subcategorías, tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Elementos de las ecologías de aprendizaje de docentes universitarios en línea. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
1. Contexto	1.1. Contexto de trayectoria personal 1.2. Contexto institucional (universidad en línea)
2. Motivación para ser docente	2.1. Vocación docente 2.2. Posibilidad de investigar 2.3. Facilita seguir aprendiendo
3. Tipo de actividades	3.1. Formales 3.2. Informales 3.3. No formales
4. Tipo de recursos	4.1. Digitales 4.2. Analógicos
5. Relaciones/Interacciones	5.1. Con colegas presencialmente 5.2. Con colegas en línea 5.3. Mediante redes sociales
6. Preferencia por la actualización con colegas (<i>peers</i>) o comunidades de práctica	6.1. Empatía 6.2. Alta personalización 6.3. Facilita el aprendizaje por modelaje (modelos docentes)

Fuente: elaboración propia, a partir de la categorización de Romeu et al. (2020).

3. Resultados y discusión

La redacción de los resultados y su discusión se ha estructurado a partir de la categorización de la información analizada.

3.1. Con relación al contexto y la trayectoria

Todos los profesores entrevistados tienen una amplia experiencia docente. La mayoría considera que existe una evolución entre la forma en la que aprendieron y la forma en la que enseñan ahora, lo cual ratifica el planteamiento de Oleson y Hora (2013). Si bien esto es así, coincidiendo con los postulados de Mazur (2009), algunos destacan que los modelos, a partir de los cuales se han formado, les han influido decididamente en la manera como entienden la docencia. Hay consenso en el hecho de que un buen enseñante debe situarse en el lugar del alumnado para entender qué es lo que puede funcionar mejor para que aprenda, y haber sido estudiantes facilita que se pueda aplicar este principio.

Tengo la cara de la universidad online y después tengo la parte presencial. Y [...] lo que intento es ponerme en la piel del estudiante, empatizar con él o con ella, intentar ver las cosas desde su punto de vista, hacerles disfrutar con lo que aprenden. (Docente-A1)

En este sentido, aspectos tales como la curiosidad por aprender y la necesidad de evolucionar, a la vez que la motivación por hacerlo, les ha llevado en su carrera docente a querer mejorar continuamente y poder asumir, si surge la oportunidad, roles académicos directivos.

Todos los entrevistados han tenido o tienen experiencia en universidades convencionales, y más de la mitad también en otras etapas educativas, como la formación profesional o el bachillerato. Esto les ha permitido trabajar el contenido del ámbito, pero, por el contrario, no manifiestan que les haya servido especialmente para avanzar en un mayor conocimiento de las metodologías docentes. Contrariamente, la mayoría coincide en valorar como una palanca de cambio el hecho de enseñar en una universidad virtual, ya que ello les ha obligado a profundizar en aspectos tanto del contenido como del diseño de la asignatura, así como del uso de la tecnología.

[...] es una docencia de retaguardia, de bambalinas, de la parte de atrás [...] es un trabajo de planificación y estás un poco lejano. (Docente-E2)

Aseguran que el hecho de ejercer como profesores en dos modelos distintos hace que comparen qué les funciona mejor de uno y de otro, y ello complementa de alguna manera su experiencia docente, considerándolo también como una contribución a su desarrollo profesional.

3.2. Con relación a la motivación para ser docente

La motivación es uno de los elementos que determinan los contextos en los que se desarrolla una ecología de aprendizaje (Jackson, 2013). Tres son los motivos que mayoritariamente comparten las personas entrevistadas: la vocación docente; actualizarse continuamente en el campo de conocimiento, y poder investigar y profundizar en su ámbito. Dado el perfil del profesorado seleccionado, orientado a la calidad y a la innovación pedagógica, era de esperar que

entre las motivaciones no salieran a la luz otros aspectos, como, por ejemplo, los retributivos o la estabilidad de la profesión, entre otros. Entre los entrevistados la motivación para ser docente obedece a la vocación y/o a razones directamente relacionadas con el conocimiento: su generación, actualización y/o transmisión o enseñanza. Estaríamos ante una motivación generada por razones intrínsecas, lo que coincide con lo que concluyen Estévez et al. (2021).

[...] creo que es una profesión que te permite profundizar en un campo de estudio, seguir aprendiendo a ti mismo. No solo enseñar ¿no?, o transmitir este conocimiento, sino te permite a ti como persona seguir aprendiendo en un campo que te gusta, con lo cual eso para mí es muy gratificante [...]. (Docente-C2)

[...] las ganas de seguir investigando, de seguir trabajando en esta línea..., y después pues también la docencia me había atraído. Entonces era un poco..., bueno..., empecé ahí. Hacía trabajos, digamos, de investigación y luego también de docencia. (Docente-D2)

3.3. Con relación a la tipología de actividades para su actualización

Aunque algunos de los entrevistados manifiestan seguir propuestas formativas formales, la mayoría suele actualizarse mediante propuestas informales y, sobre todo, no formales. En este sentido, coincidiendo con los planteamientos de Marsick y Watkins (2015), las actividades formales más habituales son los congresos, los seminarios o similares y, respecto a las no formales, el autoaprendizaje y el trabajo conjunto con colegas sobre una materia (contenido o metodologías docentes).

[...] soy totalmente autodidacta como, me imagino, todo el mundo de mi generación, y por tanto, ¿qué hacía...? Siempre he pensado qué es lo que a mí me gustaría que me explicaran de un tema. (Docente-E2)

[...] a veces, formaciones concretas sobre temas, normalmente técnicos... Alguna herramienta o así, eso sí... La improvisación y el ser autodidacta me lleva a la improvisación y con la flexibilización la capacidad de, bueno..., de buscarte «la vida». Mi actualización se basa... yo creo que sobre una base de informalidad muy importante. (Docente-E2)

Las actividades formales ofrecidas por la propia institución se siguen si son obligatorias o en casos eventuales en los que encaja la oferta específica con una necesidad concreta. Este matiz es muy relevante para entender que la personalización y la efectividad de las diferentes actividades de aprendizaje son un elemento determinante en el momento de escogerlas y realizarlas.

[...] lo que he hecho son formaciones pensando en la docencia, pero no directamente. Por ejemplo, formación de asertividad, por el tema este empático [...], formación de redacción, muy útil para escribir materiales..., pero formación pedagógica, la verdad es que no he hecho. (Docente-A2)

3.4. *Con relación a la tipología de recursos para su actualización*

La mayoría de los entrevistados se actualiza mediante recursos digitales de bases de datos especializadas, webs de referencia o de servicios de bibliotecas digitales y de suscripciones a listas de distribución. Alguno también identifica otras fuentes digitales más informales, como las TEDTalks, los MOOC, los seminarios virtuales o bien las tutoriales. Sin embargo, pocos admiten actualizarse hoy en día mediante recursos analógicos tradicionales, como un libro, aunque la mayoría explica haberlo hecho en su trayectoria académica. Se observa un cambio de hábitos respecto al modo como lo hacían en su trayectoria personal y profesional inicial. El aspecto evolutivo se refleja en estos docentes a medida que el contexto profesional es más digital y requiere un mayor conocimiento de las herramientas y del entorno de trabajo en línea.

Busco algún MOOC, y [...] los utilizo para aprender algo nuevo o para ver cómo se cuenta algo que ya sé. Entonces, cuando es un tema que ya conozco, pues [...] me ayuda a tener ideas nuevas. [...] busco Webinars, tutoriales, todo esto por Internet [...] buscar un tutorial de un tema que me interesa. (Docente-A2)

Y después también a través de Internet buscar recursos, muchas veces vídeos de conferencias o de presentaciones que me parecen interesantes y que son de personas [...] que sigo de alguna manera y de las que aprendo. (Docente-D2)

3.5. *Con relación a las relaciones e interacciones con colegas o expertos*

En general, todos valoran muy positivamente la interacción con colegas como forma de aprendizaje muy efectiva. Se refieren a compañeros docentes del mismo ámbito de conocimiento y con los que pueden discutir y abundar en temas conceptuales o propios del ámbito, o bien a docentes que están en el mismo entorno académico y que les pueden ayudar a aprender en el sentido metodológico, de práctica pedagógica (Wynants y Dennis, 2018).

[...] a quién pedir ayuda eran mis compañeros del departamento sobre cómo dan clases, eran ellos si tenía alguna duda de cómo contar algo pues se lo preguntaba, recurría a mis apuntes de la carrera [...] pero sobre todo tengo algunos profesores de referencia, que cuando tengo dudas y cuando quiero entender por qué pasa algo, recurro a ellos, porque tengo la buena suerte de estar rodeado de compañeros muy buenos a nivel docente. (Docente-D2)

Que la interacción con dichos colegas se realice presencialmente o virtualmente solo obedece a la mayor o menor necesidad de flexibilidad. Si el encuentro presencial es sencillo, por proximidad y coincidencia de horarios, se realiza físicamente. Por el contrario, si las coincidencias espaciotemporales son difíciles de establecer, la interacción se realiza virtualmente. Ningún entrevistado manifiesta tener preferencia por una u otra modalidad con relación a si una de ellas les genera un mayor o mejor aprendizaje.

El elemento común que aparece en esta interacción entre colegas es un cierto grado de conocimiento o vínculo entre ellos: son colegas que trabajan

o que han trabajado juntos o con un cierto grado de proximidad, o que han estudiado juntos y comparten profesión, o que colaboran, etc. En raras ocasiones los entrevistados manifiestan formarse con expertos o colegas con los que no exista ningún vínculo (p. e., mediante comunidades de práctica), excepto si son académicos referentes en el ámbito, aunque en dichos casos suelen consultar sus fuentes, pero no suelen mantener una interacción directa con ellos. Curiosamente, en línea opuesta a lo que señala el estudio de Patton y Parker (2017).

[...] con compañeros que pueden ser de otras universidades, o no. Y yo quedo a veces muy sistemáticamente para comer [...]. A tomar algo, con una serie de gente que tengo como mis referentes intelectuales, son como mis maestros. Y es con quien realmente aprendo un montón [...]. Porque es gente que realmente está muy metida, en algo. Es gente que vive con pasión, su vida o su profesión. (Docente-J1)

[...] preguntaba a los compañeros que habían pasado por tu experiencia, qué te recomendaban o qué recursos habían utilizado, cómo lo habían organizado, de manera que pudieras, [...] a partir de bibliografía que ellos te recomendaran o artículos o trucos, ¿no? Buscarte tú mismo la información para prepararla. (Docente-C2)

Las redes sociales limitan su papel al de buscador de recursos, noticias, novedades del ámbito, atribuyéndolo a la juventud relativa de dichos medios y a su progresiva apropiación por parte de la comunidad docente. La mayoría de los entrevistados que usa las redes sociales manifiesta actualizarse con Twitter o con plataformas profesionales como LinkedIn, pero, cuando se profundiza en el discurso, este «actualizarse» se refiere a la mera identificación de novedades, no a una verdadera actualización en el sentido de aprendizaje sobre los mismos. En alguna ocasión, alguno de los docentes entrevistados admite haber participado en debates e hilos de conversación que se generan en las redes sociales, pero admiten que dicha práctica requiere mucha dedicación si se quiere mantener cierto nivel de diálogo.

Por último, los motivos por los cuales la mayoría de los entrevistados prefiere actualizarse mediante la interacción con un igual se pueden resumir principalmente en tres:

- a) El hecho de que sea un igual hace que empatice directa y rápidamente con la problemática o la carencia que uno intenta superar con dicho aprendizaje.
- b) El aprendizaje entre iguales permite realizar una gran personalización, de tal manera que la «demanda» es muy concreta y lo que el igual ofrece suele ajustarse mucho a ella.
- c) Esta forma de aprender permite al profesor identificar referentes, modelos pedagógicos, que se ajustan a lo que él cree que tiene que ser una buena docencia y le permite aprender por modelaje, a partir de observar el modo como otros impartan la enseñanza.

Quizá lo más fácil o lo que tenía más a mano era [...] preguntar a compañeros que se habían encontrado en esa misma situación y cómo lo habían resuelto [...] La primera opción quizás es preguntar a algún compañero del equipo, ya sea dentro de los profesores de la propia universidad o del equipo de colaboradores con los que trabajamos, porque es la ventaja del entorno académico, pero también en el entorno profesional, con lo cual a veces pueden estar más al día de algunas cuestiones que surgen en el entorno profesional. Y ellos tienen una respuesta más rápida, directa. (Docente-C2)

[...] yo creo que habría que aplicarlo no solo en la docencia o en el puesto de profesor universitario, sino también en la vida. Es saber encontrar un mentor adecuado. Y eso es algo que yo siempre he buscado, he buscado personas de referentes que me ayuden a crecer a mí. (Docente-I2)

4. Conclusiones

El concepto de ecologías de aprendizaje aplicado al desarrollo profesional y a la actualización del profesorado universitario en línea se ha demostrado como un mecanismo útil, tanto para su análisis como para el establecimiento de una serie de recomendaciones dirigidas a las universidades que ofrecen programas completamente virtuales, que, observadas desde una perspectiva sistémica y global, pueden contribuir a la mejora de la comprensión de los procesos de actualización docente y a su mayor aprovechamiento.

1. La trayectoria personal e institucional de los profesores entrevistados tiene elementos comunes que pueden contribuir a crear patrones de conducta

La aplicación del marco de análisis de las ecologías de aprendizaje ha permitido identificar elementos coincidentes que tienen que ver con aspectos contextuales y que, si bien los entrevistados se encuentran entre los 40 y los 60 años y no disponemos de datos con respecto a otras franjas de edad, sí permiten encontrar un cierto denominador común: se trata de profesorado comprometido con la calidad pedagógica, que compara diferentes modelos porque tiene experiencia de enseñante en más de una institución y que entiende que debe mantenerse actualizado en su campo en beneficio de su estudiantado, y no solo por su carrera docente.

Esta orientación a la calidad pedagógica y al estudiantado es primordial para promover una actitud de mejora continua respecto a los conocimientos del ámbito y a las metodologías didácticas. Acertar en las estrategias formativas que se promuevan es importante, pero la premisa necesaria indica que el profesorado debería percibir su propia actualización como una necesidad imperiosa y continuada en el tiempo, inherente a su propia condición de enseñante.

Es recomendable que las universidades en línea establezcan mecanismos claros de acompañamiento y desarrollo profesional que faciliten la mejora docente. Los planes de formación institucionales no siempre están alineados a las necesidades del profesorado o bien no hay un trabajo coordinado entre

la detección de necesidades y de la demanda, puesto que esta última tiende a solicitar un tipo de formación distinta a la tradicional.

2. Sería recomendable incrementar las estrategias informales y no formales de desarrollo profesional que ofrezcan mayor flexibilidad y personalización

Los resultados obtenidos muestran una clara preferencia del profesorado por estrategias de actualización no formales que les proporcionen una gran flexibilidad y una mayor personalización.

El intercambio directo con colegas del mismo ámbito y con funciones similares es la estrategia formativa que más coincide con dichas preferencias. Básicamente, el intercambio entre pares facilita la empatía y una mejor comprensión de la situación, del problema o de la carencia que se debe abordar, ayudando así a que puedan enfrentarla con mayor facilidad. Este intercambio puede personalizarse al máximo, ya que se trabajan o se comparten aquellas necesidades concretas que tiene el profesor en aquel momento, sin entrar en otras cuestiones no prioritarias. Emerge con fuerza la ventaja de poder disponer de modelos docentes que inspiren y guíen al profesorado hacia buenas prácticas educativas: tener patrones y, por tanto, oportunidades de aprendizaje por modelaje deviene una de las formas de actualizarse más valoradas por el profesorado y que influye definitivamente en la mejora de su trabajo.

Paralelamente, la autoformación se consolida como otra manera de actualizarse preferida por el profesorado universitario en línea, lo que confirma los resultados obtenidos en otros estudios similares (Jones y Dexter, 2014). Las razones van ligadas a la flexibilidad y a la personalización, es decir, a no depender de una planificación externa y a poder escoger el aspecto concreto que interesa especialmente o sobre el que se necesita formación, sin tener que «pasar» por aspectos que no merecen especial atención en ese momento.

En consecuencia, cabe recomendar orientar esfuerzos a la generación de espacios de intercambio docente para promover esta actualización personalizada y dirigida a las necesidades concretas de cada enseñante. Facilitar dichos espacios de intercambio tiene consecuencias directas en el modo como se acredita la formación continua del profesorado en línea, cuestión que cabría analizar en profundidad.

3. La percepción de utilidad de las acciones de desarrollo profesional y la optimización de la gestión del tiempo se convierten en aspectos básicos en las decisiones de actualización del profesorado

El profesorado en línea reparte su tiempo entre una diversidad de funciones y tareas considerable. Se percibe que la función como docente no siempre está contextualizada en un modelo claro y explícito que le ayude a situar qué nivel de competencia pedagógica necesita desarrollar para ejercer su trabajo con la máxima calidad. Igualmente, el recurso «tiempo» en la actualización del pro-

esorado es muy limitado y la percepción de utilidad va muy ligada al modo como se puede cubrir una carencia en el mínimo tiempo y la máxima eficacia posibles. Trabajar en una universidad en línea obliga al profesorado a planificar y a profundizar en las asignaturas con antelación al inicio de la docencia y a aprender cómo usar un entorno digital, unas herramientas y una metodología determinadas. En la presencialidad, el profesor suele tener pautas generales (normativa académica), pero goza de total libertad para plantear como crea conveniente tanto la asignatura como la estrategia de evaluación. La influencia de un modelo educativo consolidado, con el acompañamiento correspondiente, es clara en la trayectoria pedagógica en línea de los entrevistados.

Por ello, cabe tener en cuenta que los procesos docentes establecidos en cada universidad influyen directamente en las dinámicas que los profesores desarrollan y ponen en práctica. Cuanto más explícito sea el proceso docente en su totalidad —desde el diseño y la planificación de las materias hasta la evaluación del estudiantado—, más se facilita que el profesorado se identifique y se dedique a tareas docentes con una clara orientación a la mejora continua. En este sentido, sería conveniente disponer de unos espacios de inmersión del profesorado que se incorpore a la docencia, en particular si esta es en línea.

La naturaleza de este estudio lo sitúa en el proceso de transformación digital de la docencia universitaria y nos permite determinar que las universidades, no solo las que son virtuales, van a necesitar profesores con perfiles digitales que sean capaces de asumir las nuevas formas de enseñanza (García-Peñalvo, 2018).

Este estudio demuestra que el desarrollo profesional de los docentes universitarios en línea se basa, de manera natural, en un conjunto diversificado de acciones de aprendizaje que combinan formatos presenciales, mixtos y virtuales en contextos formales, no formales e informales. Las instituciones deben entender el concepto de ecología de aprendizaje para desempeñar un papel activo en las ecologías del profesorado e influir, así, en la mejora de los procesos de actualización de sus enseñantes.

Referencias bibliográficas

- ADEDOYIN, B. O. y SOYKAN, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. <<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>>
- BARAN, E.; CORREIA, A.P. y THOMPSON, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439. <<https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>>
- BARRON, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <<https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>>
- BOZKURT, A. y SHARMA, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1-6. <<http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>>.

- 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. <<http://dx.doi.org/10.1080/00091380009601719>>
- DARLING-HAMMOND, L. y RICHARDSON, N. (2009). Research Review: Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- ESPOSITO, A.; SANGRÀ, A. y MAINA, M. (2015). Emerging Learning Ecologies as a new challenge and essence for e-learning: The case of doctoral e-researchers. En M. ALLY y B. KHAN (eds.). *International Handbook of E-learning*, vol. 1 (pp. 331-342). Routledge.
- ESTÉVEZ, I.; SOUTO-SEIJO, A.; GONZÁLEZ-SANMAMED, M. y VALLE, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, 24(2), 19-42. <<https://doi.org/10.5944/educxx1.28660>>
- FERRARI, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Institute for Prospective Technological Studies.
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2018). Digital identity as researchers: The evidence and transparency of scientific production. *Education in the Knowledge Society*, 19(2), 7-28. <<https://doi.org/10.14201/eks2018192728>>
- GARCÍA-PEÑALVO, F. J. y CORELL, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <<http://hdl.handle.net/10366/144140>>
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M.; ESTÉVEZ, I.; SOUTO-SEIJO, A. y MUÑOZ-CARRIL, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 62, 9-18. <<https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>>
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M.; SANTOS, F. y MUÑOZ-CARRIL, P. (2016). Teacher Education & Professional Development: A Learning Perspective. *Lifewide Magazine*, 16, 13-16. <https://www.lifewideeducation.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/lifewide_magazine_16.pdf>
- GUÀRDIA, L.; ROMERO, M. y RAFFAGHELLI, J. (2022). Desarrollo profesional docente más allá de la pandemia: Un estudio Delphi sobre el potencial del concepto de ecologías de aprendizaje. *Educación*, 31(60), 1-13. <<https://doi.org/10.18800/educacion.202201.004>>
- HIGH LEVEL GROUP ON THE MODERNISATION OF HIGHER EDUCATION (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.
- HUTCHINGS, P. y SHULMAN, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15. <<https://doi.org/10.1080/00091389909604218>>
- JACKSON, N. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En *Lifewide Learning, Education & Personal Development* [Libro electrónico]. <http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf>
- JONES, W. M. y DEXTER, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research & Development*, 62, 367-384. <<https://doi.org/10.1007/s11423-014-9337-6>>

- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Cambridge.
- MARSICK, V. J. y WATKINS, K. E. (2015). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- MAZUR, E. (2009). Farewell, lecture? *Science*, 323, 50-51.
<<https://doi.org/10.1126/science.1168927>>
- NIEHAUS, E. y O'MEARA, K. (2014). Invisible but essential: The role of professional networks in promoting faculty agency in career advancement. *Innovative Higher Education*, 40(2).
<<https://doi.org/10.1007/s10755-014-9302-7>>
- OLESON, A. y HORA, M. T. (2013). Teaching the way they were taught?: Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68(1), 29-45.
<<https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>>
- PATTON, K. y PARKER, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>>
- PRENGER, R.; POORTMAN, C. L. y HANDELZALTS, A. (2018). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452.
<<https://doi.org/10.1177/0022487117753574>>
- DEL RINCÓN, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Editorial UOC. Universitat Oberta de Catalunya.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigaciones en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- ROMEU-FONTANILLAS, T.; GUITERT-CATASÚS, M.; RAFFAGHELLI, J. y SANGRÀ, A. (2020). Mirroring learning ecologies of outstanding teachers to integrate ICTs in the classroom. [Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes]. *Comunicar*, 62, 31-42.
<<https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>>
- SANGRÀ, A.; GONZÁLEZ-SANMAMED, M. y GUITERT, M. (2013). Learning Ecologies: Informal Professional Development Opportunities for Teachers. *63th International Conference on Educational Media (ICEM)*. Singapur, del 1 al 4 de octubre.
- SANGRÀ, A.; RAFFAGHELLI, J. y GUITERT, 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>>
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- TORRA, I.; DEL CORRAL, I.; PÉREZ, M. J.; PAGÈS, T.; VALDERRAMA, E.; MÁRQUEZ, M. D.; SABATÉ, S.; SOLÀ, P.; HERNÁNDEZ, C.; SANGRÀ, A.; GUÀRDIA, L.; ESTEBANELL, M.; PATIÑO, J.; GONZÁLEZ-SOTO, A.; FANDOS, M.; RUIZ, N.; IGLESIAS, M. C.; TENA, A. y TRIADÓ, X. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
<<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>>
- VAN DEN BEEMT, A. y DIEPSTRATEN, I. (2016). Teacher Perspectives on ICT: A Learning Ecology Approach. *Computers & Education*, 92-93, 161-170.
<<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.017>>

- WYNANTS, S. y DENNIS, J. (2018). Professional Development in an Online Context: Opportunities and Challenges from the Voices of College Faculty. *Journal of Educators Online*, 15(1). <https://www.thejeo.com/archive/archive/2018_151/wynants_dennispdf>.
- ZIMMERMAN, B. J. (2008). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37) (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.