

Los procesos de autoaprendizaje de los docentes universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas*

Sara López-Calvo

Universidade da Coruña. España.

sara.lopez.calvo@udc.es

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

Pablo-César Muñoz-Carril

Universidade de Santiago de Compostela. España.

isabel.dans@usc.es

pablocesar.munoz@usc.es

Recibido: 9/12/2021

Aceptado: 2/5/2022

Publicado: 22/7/2022



Resumen

La formación del profesorado universitario constituye un componente fundamental del desarrollo profesional docente. Dentro de las diferentes modalidades de aprendizaje, la autoformación cobra especial relevancia en la actualidad, puesto que las barreras entre los diferentes contextos de adquisición de conocimientos son difusas al avance de las TIC. Para conocer cómo se configuran los procesos de aprendizaje de los docentes universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas se realizó un estudio de corte cualitativo con ocho de los mejores docentes de la Universidad de A Coruña según el programa DOCENTIA (ANECA). Para la recogida de datos se emplearon dos entrevistas semiestructuradas, cuyos resultados se organizan aquí en torno a tres dimensiones principales: las percepciones respecto a la necesidad de autoformarse, de las cuales se extraen valoraciones y dificultades para la formación; las influencias del pasado y del presente por parte de personas y de experiencias que nos llevan a querer autoformarnos, y los recursos utilizados para el autoaprendizaje. Los datos revelan que un componente fundamental de la actualización docente se basa en la formación continua autodidacta, especialmente en los contextos no formales e informales. La familia, otros docentes y el propio alumnado son figuras clave en los procesos de aprendizaje, junto con los recursos tecnológicos.

Palabras clave: autoaprendizaje; educación superior; ecologías de aprendizaje; desarrollo profesional

* Este artículo se ha elaborado en el marco de los proyectos de investigación titulados *Cómo aprenden los mejores docentes universitarios en la era digital: Impacto de las ecologías de aprendizaje en la calidad de la docencia* (Referencia EDU2015-67907-R) y *Ecologías de aprendizaje en la era digital: Nuevas oportunidades para la formación del profesorado de educación secundaria* (Referencia RTI2018-095690-B-I00), parcialmente financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Resum. *Els processos d'autoaprenentatge dels docents universitaris de Ciències Socials i Jurídiques*

La formació del professorat universitari constitueix un component fonamental del desenvolupament professional docent. Dintre de les diferents modalitats d'aprenentatge, l'autoformació cobra una rellevància especial en l'actualitat, perquè les barreres entre els diferents contextos d'adquisició de coneixements són difuses gràcies a l'avenç de les TIC. Per conèixer com es configuren els processos d'aprenentatge dels docents universitaris de la branca de Ciències Socials i Jurídiques es va realitzar un estudi de tall qualitatiu amb vuit dels millors docents de la Universitat de la Corunya segons el programa DOCENTIA (ANECA). Per fer-ne la recollida de dades es van emprar dues entrevistes semiestructurades. Els resultats s'organitzen aquí entorn de tres dimensions principals: les percepcions respecte a la necessitat d'autoformar-se, de les quals s'extreuen valoracions i dificultats per a la formació; les influències del passat i del present per part de persones i d'experiències que ens porten a voler autoformar-nos, i els recursos utilitzats per a l'autoaprenentatge. Les dades revelen que un component fonamental de l'actualització docent es basa en la formació contínua autodidacta, especialment en els contextos no formal i informal. La família, uns altres docents i el propi alumnat són figures clau en els processos d'aprenentatge, juntament amb els recursos tecnològics.

Paraules clau: autoaprenentatge; educació superior; ecologies d'aprenentatge; desenvolupament professional

Abstract. *Self-learning processes of university professors of Social and Legal Sciences*

Training of university teachers is a fundamental component of professional teacher development. Within the different learning modalities, self-learning or self-training is particularly important today, as the boundaries between different learning contexts are increasingly blurred thanks to the increase in ICT. In order to understand the configuration of learning processes of university teachers in the field of social and legal sciences, a qualitative study was carried out with eight of the best teachers at the University of A Coruña, evaluated according to the ANECA DOCENTIA program. Two semi-structured interviews were used for data collection. The results are organized around three main elements: perceptions regarding the need for self-training, from which assessments and difficulties regarding training are extracted; past and present influences from people and experiences that lead us to want to self-train; and the resources used for self-learning. The data reveal that a fundamental component of teacher updating is based on continuous self-learning, especially in non-formal and informal contexts. The family, other teachers and the students themselves are key in learning processes, together with technological resources.

Keywords: self-learning; higher education; learning ecologies; career development

Sumario

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Las ecologías de aprendizaje como marco para el desarrollo profesional docente | 3. Resultados |
| 2. Metodología | 4. Discusión y conclusiones |
| | Referencias bibliográficas |

1. Las ecologías de aprendizaje como marco para el desarrollo profesional docente

La necesidad de mejorar la calidad de la docencia universitaria ha puesto en valor la importancia de la formación del profesorado de educación superior (Imbernón, 2014). La formación para la enseñanza superior se centra habitualmente en el campo disciplinario, priorizando aspectos de producción intelectual vinculados a la investigación en áreas específicas. Sin embargo, el desarrollo profesional del docente universitario depende de la interacción entre sus distintas experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional y fases de aprendizaje a lo largo de la vida (Day, 1998). Por tanto, la formación del profesorado es clave como componente del desarrollo profesional y para la mejora de los resultados de aprendizaje de toda la comunidad universitaria (Imbernón y Guerrero, 2017). En la búsqueda de respuestas a los formatos de aprendizaje surge el concepto de *ecologías de aprendizaje*. Sus postulados inciden en la multidireccionalidad y en la multimodalidad para reflejar el intercambio de los aprendices con otras personas debido a la mediación que ofrece la tecnología en el mundo globalizado en el que vivimos (Saadatmand y Kumpulainen, 2012). Además, aumentan las posibilidades formativas con las TIC gracias a la creación de entornos de aprendizaje flexibles que, además, favorecen el desarrollo personal, social y laboral en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida (Kalz, 2015).

En este sentido, la teoría ecológica puede ofrecer respuestas más adecuadas y en consonancia con las características de la realidad compleja en la que se encuentra inmerso el docente, ya sea en su función formadora de las nuevas generaciones o como especialista que debe procurar su continua mejora y capacitación profesional. Los estudios ecológicos sirven para investigar el aprendizaje de forma integral y poliédrica (Jackson y Barnett, 2020), persiguen la mejora en la autodirección del aprendiz analizando cómo aprende a partir de los contextos y de los elementos vinculados a su entorno próximo o incluso más lejano (González-Sanmamed et al., 2018). Comprender la creación y el fortalecimiento de una ecología de aprendizaje es muy relevante para saber aprender en los diferentes contextos vitales de la persona (Jackson, 2013).

Además de atender a los diferentes contextos del desarrollo humano, el estudio de las ecologías de aprendizaje tiene en cuenta las actividades, los recursos materiales, las relaciones y las interacciones, localizados en espacios físicos o virtuales, por cuanto ejercen una influencia determinante y propician destacadas oportunidades de aprendizaje (Barron, 2004). En esta atención a la persona como ser único en una realidad vivencial insustituible tiene cabida la consideración de los valores que dan sentido e identidad propia en las circunstancias vitales cambiantes (Jackson y Barnett, 2020).

La complejidad del desarrollo humano se puede comparar con un tejido, donde el sujeto, que es único, está formado por múltiples interacciones, siendo dependiente de las relaciones establecidas con y en el entorno (Bronfenbrenner, 1979). La persona aprende conectada con otras personas y recursos,

y es precisamente ese ambiente el que le permite potenciar sus cualidades y alcanzar nuevas metas profesionales (Jackson, 2013). El tipo de aprendizaje, la organización de las enseñanzas, los procesos de acompañamiento y la dirección de personas, entre otros factores, configuran al profesorado como alguien con características diferenciadas propias, casi exclusivas.

La influencia de tan diversos factores, como los que se desprenden de los escenarios laborales donde se ejercita el desempeño, los derivados de la virtualidad de la enseñanza o la combinación de la educación a distancia y presencial, así como el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, ya serían motivos suficientes para justificar un análisis profundo de la realidad del docente universitario.

1.1. Autoaprendizaje y tecnología: una pareja perfecta a lo largo la vida

Hablar de autoaprendizaje evoca la posición solitaria de quien estudia para saber o para acceder a un puesto laboral, pero también se acerca a la situación de personas talentosas (Zeidner y Stoeger, 2019) o, al menos, implicadas de forma intencional en sus decisiones formativas (Boyer et al., 2014). La autorregulación de metas y la utilización de diversas herramientas, recursos o contactos potencia una formación continua y transversal. La conexión entre autoaprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida se constituye en un espacio preferencial para el estudio de las ecologías de aprendizaje (Barron, 2006).

En el año 1973 convergen dos informes de la UNESCO trascendentales para sentar las bases de un nuevo aprendizaje. El informe *Aprender a ser: La educación del futuro* (Faure et al., 1973), donde se acuña el término *aprendizaje a lo largo de la vida* (*lifelong learning*) y se pone en valor la autoformación. El segundo documento es el llamado *Informe Janne* (Janne, 1973), que recoge la prioridad de la educación permanente y recomienda la flexibilización de las estructuras de tiempo y espacio con el uso de las TIC. De nuevo la tecnología se presenta como propulsora de ese contacto entre los contextos de aprendizaje a lo ancho de la vida (*lifewide learning*).

En esta misma línea discurren los elementos que explican este tipo de aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2018): la interacción que proporciona la conectividad, el protagonismo del estudiante en sus decisiones sobre el aprendizaje, la eliminación de límites espacio-temporales y la inclusión destacada del aprendizaje informal en todo el proceso.

Las trayectorias vitales de quienes se hallan inmersos en ambientes de aprendizaje digitales marcan distintas direcciones en el desarrollo profesional docente. La aldea global conforma una identidad personal y profesional (Bauman, 2017) seducida por el afán de conocimiento y forjada gracias a la inteligencia colectiva propia de la sociedad en red. Uno de los principales focos de atención para entender de forma holística al docente se centra en el papel que las trayectorias vitales (Feixas, 2004) desempeñan en los procesos de configuración del autoaprendizaje. Como telón de fondo se exploran los itinerarios de la formación inicial, pero de forma novedosa se propone aquí analizar la

contribución de diversos elementos biográficos al conocimiento de la identidad profesional docente en cuanto aprendices y, en particular, como protagonistas y sujetos con motor propio en el desarrollo del autoaprendizaje (Ranieri et al., 2019).

La tecnología es vital en los procesos de autoaprendizaje y aprendizaje a lo largo de la vida (Vásques Hernández et al., 2019). De hecho, desde el punto de vista de las ecologías del aprendizaje, los recursos tecnológicos son un pilar fundamental que contribuyen a potenciar aprendizajes autodirigidos, ubicuos y expandidos (Kalentzis y Cope, 2017). Las TIC han ocupado gran parte de las investigaciones sobre la teoría ecológica del aprendizaje como recurso, en cuanto ambiente de aprendizaje diseñado *ad hoc* o como espacio informal para la colaboración, como es el caso de las redes sociales (Santos-Caamaño et al., 2021). Precisamente el uso de las tecnologías está cambiando la enseñanza gracias a las ecologías educativas en contextos formales e informales (Burbules et al., 2020). Sin embargo, a pesar de que existen numerosos estudios sobre TIC y ecologías como observación de actividades híbridas, no discurre pareja la literatura sobre cómo la tecnología mejora el desarrollo del aprendizaje (Sangrá et al., 2019). Cabe por tanto una investigación sobre las herramientas digitales como potenciadoras de autoaprendizaje, más allá del entorno formal (Li et al., 2022). MacFarlane (2019) insiste en la necesidad de realizar una mayor inversión material en recursos para lograr un mejor aprendizaje, no solo en términos de rendimiento en pruebas estándar, sino también en compromiso con la educación digital como facilitadora de un aprendizaje permanente en la vida del individuo.

2. Metodología

Con el objetivo de analizar cómo se configuran los procesos de autoaprendizaje de los docentes universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, se ha realizado una investigación a través de la metodología de estudio de caso cualitativo con ocho de los mejores profesores y profesoras de esta rama de conocimiento de la Universidade da Coruña, según los resultados obtenidos en el programa DOCENTIA de evaluación de la docencia universitaria.

La metodología cualitativa permite representar los puntos de vista y las perspectivas de los participantes, así como conocer el contexto en el que se encuentran (Flick, 2013; Yin, 2011). En concreto, en esta investigación se lleva a cabo un estudio de caso múltiple con la finalidad de comprender al grupo de participantes y hacer una interpretación colectiva (Stake, 2010).

2.1. Participantes

El estudio se ha desarrollado con ocho docentes siguiendo las recomendaciones de Fernández Collado et al. (2010), que invitan a establecer una muestra mínima de entre seis y diez sujetos para los estudios de caso en profundidad. Todos ejercen como docentes en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en la

Universidad de A Coruña y se posicionan en los puestos más elevados (todos obtuvieron la calificación de excelente) del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA). En la tabla 1 se aprecia la relación de participantes y sus características generales.

Tabla 1. Características de los participantes

Código	Pseudónimo	Facultad	Experiencia docente
SJ-UDC.1	Miguel	Educación	35 años
SJ-UDC.2	Paula	Sociología	26 años
SJ-UDC.3	Brais	Educación	12 años
SJ-UDC.4	Jaime	Derecho	27 años
SJ-UDC.5	Fran	Derecho	18 años
SJ-UDC.6	Lucía	Derecho	17 años
SJ-UDC.7	Emma	Derecho	24 años
SJ-UDC.8	Carlos	Derecho	26 años

Fuente: elaboración propia.

2.2. Instrumento: Entrevista biográfica

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido la entrevista semiestructurada (Kvale, 2014), que nos permite obtener una amplia descripción sobre las actividades y los sucesos, sobre todo cuando necesitamos saber acerca de situaciones que no tenemos oportunidad de observar (Maxwell, 2019).

Se realizaron dos entrevistas a cada participante: una entrevista de carácter biográfico con 34 ítems distribuidos en 4 bloques de acuerdo con las diferentes etapas educativas, para poner en contexto su trayectoria personal y profesional, y una segunda entrevista sobre ecologías de aprendizaje que consta de 59 preguntas agrupadas en 4 bloques (ejercicio profesional, formación y actualización, las TIC en la formación y mecanismos de aprendizaje), donde cobra protagonismo el desarrollo como docente e investigador, recogiendo de manera específica información sobre los procesos de autoformación.

Para la elaboración de los guiones de ambas entrevistas se realizó un doble proceso de validación: en primer lugar, por parte del equipo de investigación y, posteriormente, se enviaron a tres expertos en investigación y en la línea de ecologías de aprendizaje. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial con una duración de hasta 90 minutos, en sesiones separadas. Para garantizar la privacidad de los participantes, cada entrevista fue codificada atendiendo a la nomenclatura establecida en la tabla 2.

Tabla 2. Codificación de las entrevistas

Código	Pseudónimo	Código entrevista 1	Código entrevista 2
SJ-UDC.1	Miguel	M-E1	M-E2
SJ-UDC.2	Paula	P-E1	P-E2
SJ-UDC.3	Brais	B-E1	B-E2
SJ-UDC.4	Jaime	J-E1	J-E2
SJ-UDC.5	Fran	F-E1	F-E2
SJ-UDC.6	Lucía	L-E1	L-E2
SJ-UDC.7	Emma	E-E1	E-E2
SJ-UDC.8	Carlos	C-E1	C-E2

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento

El procedimiento distingue cinco fases:

1. *Fase preliminar*, en la que se analiza el marco teórico, se establece la metodología de investigación en función del objetivo y las preguntas de investigación, y se diseñan los instrumentos.
2. *Recogida de datos*, donde se toma contacto con los participantes y se aplican los instrumentos.
3. *Codificación y análisis de los datos*, en la cual se identifican los elementos o los segmentos de datos que resultan de interés, utilizando como apoyo el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (versión 8.4).
4. *Redacción del Informe de Investigación*.
5. *Devolución de la investigación a los participantes*.

Siguiendo la propuesta de Stake (2010), tras la codificación y el análisis de cada uno de los casos o de las personas entrevistadas, se presentan las conclusiones generales haciendo una interpretación colectiva de los datos.

2.4. Análisis de los datos

Se da comienzo al análisis de los datos desde el momento en el que se realizan las entrevistas y se procede a su transcripción, En cualquier caso, es en la fase específica de codificación cuando se aplican de manera consciente y rigurosa las estrategias de categorización y conexión que recomiendan los expertos en investigación cualitativa (Maxwell, 2019). En esta investigación se ha seguido el método inductivo de codificación abierta (Corbin y Strauss, 2007), por el cual el desarrollo de las categorías de análisis surge como resultado de la lectura de los datos, y en función de los que resulten de mayor interés se eligen las etiquetas y, posteriormente, se agrupan en categorías para ser examinados y comparados entre sí.

A partir de este sistema surge el siguiente esquema de análisis (figura 1) que explicita la estructura que se ha seguido e identifica las dimensiones utilizadas, de manera que resulte más fácil comprender los resultados.

Figura 1. Elementos que conforman el autoaprendizaje



Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

Se han identificado tres dimensiones para analizar el autoaprendizaje de los docentes:

1. Las percepciones respecto a la necesidad de autoformarse, de las cuales se extraen valoraciones y dificultades para desarrollar el proceso de autoformación.
2. Las influencias, ya sean del pasado o del presente, por parte de personas y de experiencias que nos impulsan a querer autoaprender o autoformarnos.
3. Los recursos utilizados para el autoaprendizaje.

3.1. Percepciones y valoraciones respecto a la necesidad de autoformarse

3.1.1. Valoraciones positivas

Todos los docentes y las docentes entrevistados consideran que hoy en día la autoformación es fundamental para su desarrollo profesional y que, además, lo ha sido desde el inicio de su carrera laboral. Por tanto, la consideran necesaria y básica en el día a día, ya que:

Es importante porque mucho de lo que tienes es autoformación. Es decir, es que, si no, llega un momento de tu vida de docente que, si no recurras a la autoformación, te estancas. Es decir, no puedes estar moviéndote y evolucionando.

nando a expensas de acudir a un curso o de que te tal... Tú tienes que tener una inquietud y tienes que... escuchar esa inquietud y buscarle una solución. Entonces me refiero, yo creo que la autoformación es fundamental, o sea, evidentemente no es suficiente, pero sí que tienes que... autoformarte tú, tanto a nivel de contenidos como a nivel de, de asumir tu papel y de desenvolverte y dar una respuesta porque muchas veces es en el momento. [...] Yo creo que es que, además, tiene que ser continuo. (E-E2, p. 20)

Por otro lado, se considera la autoformación como un elemento base en la profesión del docente universitario, tanto en su labor como investigador como en su labor como docente propiamente dicha.

Yo creo que eso [la autoformación] es inherente a la propia práctica universitaria, tanto en investigación como académica. (P-E2, p. 29)

3.1.2. *Valoraciones negativas*

Sin embargo, no todas las valoraciones hacia la autoformación son positivas. Aunque indispensable, la autoformación no es suficiente como fuente de desarrollo profesional. Se comprende que lo ideal es una combinación de las diferentes modalidades de aprendizaje, donde se relacionen los contextos formales, no formales e informales con la autoformación.

Ahora, creo que el autodidacta es una persona con lagunas. Lo que te da la formación organizada... pensada en programas, en cursos, en títulos es... una... visión global de los fenómenos sin dejar huecos importantes y te da además una perspectiva... heterogénea de la realidad que estás estudiando. Cuando te formas tú solo, sueles ir siempre a lo que te gusta, es como hacen los algoritmos de las redes sociales o de las noticias que te van dando lo que tú quieres y al final acabas profundizando mucho en un aspecto o en una forma de ver una realidad, y eso es engañoso, tienes que ser capaz de abrirte y de ver las opiniones de otros, y de otros aspectos menos interesantes para ti, pero también importantes, para que al final puedas empezar a navegar tú solo sin dejar grandes huecos. (F-E2, p. 20)

3.1.3. *Dificultades*

Las principales dificultades a las que se enfrentan a la hora de autoformarse es la falta de tiempo. Para muchos, las tareas de gestión y la conciliación de la vida familiar y laboral son las mayores dificultades que deben afrontar diariamente.

Tengo restricciones de tiempo importantes. (M-E2, p. 14)

Entonces el estar aquí [en el Decanato], una de las carencias que tengo sé que es el tiempo. Entonces eso es un problema gordo que tengo ahora mismo, de que o dejo el decanato y me dedico a la docencia, el perfil de investigador está a cero, ¿vale? Lo tengo totalmente cerrado, no puedo investigar. (B-E2, p. 17)

3.2. *Influencias (del pasado y del presente, por parte de personas y de experiencias que nos llevan a querer autoaprender o autoformarnos)*

Se ha observado que a la hora de autoformarse son fundamentales las influencias recibidas, tanto por parte de otras personas como derivadas de experiencias que se hayan vivido. Se distinguen tres ámbitos de influencias: personal, académico y profesional.

3.2.1. *Ámbito personal*

En edades tempranas, la familia suele constituir un factor determinante como futuro aprendiz autodidacta, ya que constituye un apoyo emocional, un empuje y/o una ayuda para aprender a estudiar y a aprender.

Tener la disciplina suficiente para esforzarme y poder aprender, porque aprender siempre es esforzarse. Tiene mucho que ver con la actitud que tenía mi madre hacia los estudios. Para mi madre los estudios eran lo más importante. (F-E1, p. 6)

La importancia fundamental del entorno familiar para fomentar, pues para fomentar fundamentalmente que aprendas a gusto, que aprendas en un contexto en el que, pues, sin sentirte especialmente presionado, pues lo veas como algo positivo, que lo valores, que sepas que puede suponer eso para ti como persona, y como persona en el conjunto de la sociedad. (J-E1, p. 7)

A medida que los protagonistas crecen y maduran, la presencia familiar se diluye y cobran protagonismo las amistades como entes estimulantes y de apoyo hacia los intereses de aprendizaje.

En esta época [adolescencia] yo diría que mis amistades eran todo, mi familia seguía ahí, ¿no?, pero ya pasada a un segundo nivel. (F-E1, p. 12)

Una vez en la adultez, destacan la influencia de los aprendizajes informales a través de las relaciones con la pareja y las amistades.

3.2.2. *Ámbito académico*

A lo largo de sus experiencias académicas, se subraya la gran influencia ejercida por los docentes que han tenido, sobre todo, de cara a las motivaciones o a las preferencias personales hacia una rama de conocimiento concreta. Es decir, una mala experiencia de aprendizaje a causa de docentes con prácticas educativas inadecuadas puede llegar a hacer perder el interés por una materia o a no despertarlo nunca. Por el contrario, una experiencia transcendental gracias a la labor docente puede influir en las decisiones sobre el futuro profesional de manera decisiva.

La importancia de los maestros y ahí, por ejemplo, sí que empezaba a tomar conciencia de la distinción que había entre unos profesores y otros, aquellos que te hacían sentir pues un poco la... iba a decir la pasión por la materia, bueno, pues sí algo así, que te la presentaban como algo atractivo

y bueno, tú querías aprender más; y aquellos otros que la presentaban pues de una forma menos atractiva, y, por lo tanto, podía generar más rechazo. (J-E1, p. 7)

3.2.3. *Ámbito profesional*

En el ámbito profesional, se observa cómo la persona que dirige la tesis doctoral sigue siendo, a menudo, un referente importante en las etapas iniciales como docente novel.

Yo recuerdo las discusiones que tenía con él durante la corrección de la tesis y durante la corrección de la tesina... y que me sirvieron mucho, me sirvieron mucho en su momento para ser capaz de ponerme desde fuera a mí mismo, y ser capaz de criticarme desde fuera. [...] era muy bueno para eso y a mí me sirvió mucho, me sirvió mucho para aprender a ser investigador en aquel momento. (F-E2, pp. 22-23)

Se pueden distinguir dos influencias principales y determinantes: colegas de profesión y alumnado. Las conversaciones y los debates que se generan en la propia facultad, congresos y jornadas son momentos de aprendizaje compartido muy valorado por todos.

A mí me parece que la interacción con los compañeros es fundamental. Yo es donde más he aprendido, la verdad. [...] También es bueno porque normalmente no somos supercompletos, los profesores, entonces si trabajas con otro compañero que a lo mejor tiene... más formación en una determinada área, te puedes complementar, ¿no? (P-E2, p. 28)

Entonces para mí el interaccionar con otra persona es la base, vas a tener mucho más aprendizaje. Aquí yo tengo ido a despachos de compañeros y estar hablando de cosas y aprendiendo un montón. (C-E2, p. 21)

El alumnado ejerce una gran influencia en el autoaprendizaje del profesorado, ya que se producen sinergias en las relaciones. Las necesidades del aula llevan al docente a autoformarse y actualizarse.

Yo siempre dije que aprendo un montón de mis alumnos, de cómo ven las cosas, cómo piensan, sobre todo. (B-E2, p. 3)

Por otro lado, la relación entre la investigación y la docencia es un elemento primordial que incita a la autoformación como necesidad básica diaria.

Yo lo que aprendo en investigación intento aplicarlo en mi docencia cuando es pertinente, ¿no?, y viceversa. (M-E2, p. 18)

3.3. *Recursos utilizados para el autoaprendizaje*

3.3.1. *Recursos digitales*

Los docentes y las docentes coinciden en considerar que los recursos digitales han supuesto un gran cambio en su manera de llevar a cabo los procesos

de autoaprendizaje. Ello es debido, sobre todo, a las ventajas que estos suponen, destacando por ejemplo el ahorro de tiempo y la ubicuidad de la información.

Yo utilizo esas herramientas porque veo la gran utilidad que han tenido para mí en mi actividad formativa, y como ayuda para investigar. (C-E2, p. 18)

Ha cambiado fundamentalmente porque tengo un acceso inmediato y ubicuo a toda la información que necesito en cualquier momento. (M-E2, p. 13)

Entonces las nuevas tecnologías en este caso me están ayudando, es decir, algo que yo uso, que vine aprendiendo en toda mi carrera de estudiante. Ahora estoy viendo que eso repercute positivamente en los alumnos. (B-E2, p. 5)

La mayoría coincide en considerar que el aprendizaje de estas herramientas ha sido a través de la autoformación y que es precisamente en este ámbito donde esta modalidad de aprendizaje ha sido fundamental y protagonista.

Los recursos TIC que destacan por su uso y utilidad son los siguientes: las bases de datos (Dialnet, etc.), los programas de ofimática (Word, PowerPoint y Excel), YouTube, Skype, el correo electrónico, Moodle, los programas de edición de imagen y/o vídeo, los programas específicos para la investigación (SPSS, etc.) y, en menor medida, las redes sociales.

Los datos muestran que el profesorado entrevistado utiliza los recursos digitales fundamentalmente para autoformarse sobre los contextos de la titulación en la que imparten clase, para aprender a utilizar las propias TIC y para adquirir habilidades transversales, como por ejemplo hablar en público.

En cuanto a la manera de utilizar dichos recursos para el aprendizaje, en general, coinciden en el establecimiento de una rutina prácticamente diaria en la que actualizan sus conocimientos generales sobre las temáticas de utilidad, gracias a la posibilidad de acceder a publicaciones y a bases de datos digitales. Si algún artículo les genera más interés, suelen leerlo con mayor detenimiento y, además, amplían la información a través de buscadores web, otras bases de datos y los recursos ya mencionados. Cuando el tema a tratar para el docente es muy novedoso, en ocasiones optan por realizar algún curso (preferentemente presencial) para estructurar los contenidos más relevantes, aunque en ciertos casos hay docentes dispuestos a realizar la formación virtual a través de MOOC.

Me interesa esta temática, me llega un correo, un blog al que esté suscrito o información o de un LinkedIn en determinada cosa y me apunto, y, a partir de ahí, me empiezan a llegar todos los buzoneos. (C-E2, p. 17)

Suelo estar al día en las publicaciones jurídicas. También intento pues leer con cierto detalle aquellas que resultan más próximas a mi ámbito de actividad. Suelo, las que me interesan, recortarlas, imprimirlas, hacer dosieres que luego van a servir bien para publicaciones o investigaciones o para el día a día de mis alumnos. (J-E2, pp. 12-13)

3.3.2. Recursos analógicos

Aunque los recursos analógicos se usen cada vez menos y tiendan a ser sustituidos por los recursos digitales, hay ciertos materiales, como libros, revistas físicas e instrumentos para tomar notas, que siguen siendo utilizados de forma habitual.

Manuales y códigos con leyes [en papel] que siguen siendo instrumentos necesarios, pero que son unos instrumentos más adicionales. (J- E2, p. 19)

Estás todo el día colgado de la pantalla. A ver, de la pantalla estás colgado para escribir, estás colgado para Internet. Entonces si yo este manual lo tengo en papel o en la smarteca virtual, prefiero cogerlo en papel. (L-E2, p. 15)

4. Discusión y conclusiones

El análisis de los procesos de autoaprendizaje del profesorado universitario resulta de una utilidad extraordinaria como réplica a la exigencia de una formación permanente que dé respuesta a las necesidades de los profesionales de la docencia. Tanto más cuanto la mayoría de la literatura científica aborda esta temática en el nivel de educación secundaria (Sangrá et al., 2019). La investigación realizada con ocho de los mejores docentes universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ha revelado la gran importancia que conceden a la autoformación en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Nos encontramos ante un grupo de personas abiertas a la mejora, dialogantes y reflexivas, que aparecen como verdaderos aprendices dispuestos a cultivar su desarrollo profesional. El proceso de investigación cualitativo permite penetrar en este entramado, que, como un tejido único, nos ayuda a entender mejor el autoaprendizaje de estos docentes, cuyo valor personal y profesional es complejo y oculta una red de percepciones, influencias y recursos.

Entre los resultados, cabe destacar la estrecha vinculación entre investigación y docencia, que se fortalecen mutuamente. Un componente fundamental de la actualización docente, en todas sus dimensiones, se basa en la formación continua autodidacta, especialmente en los contextos no formal e informal. En cualquier caso, hay acuerdo en reconocer que lo más recomendable para alcanzar una formación óptima sería conseguir la integración de aprendizajes en los tres contextos (formal, no formal e informal) y, además, de esta forma se conseguiría ampliar y mantener una ecología de aprendizaje rica y extensa (Barron, 2006). De hecho, las actividades de autoformación son las más estimadas por los participantes por su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida.

Alineado con la literatura científica (Imbernón y Guerrero, 2017; Kalz, 2015) se manifiesta el papel nuclear de los aprendices como protagonistas de su propia formación para la mejora de las competencias docentes, las habilidades y los conocimientos que necesita un profesional de la enseñanza universitaria.

En particular, resulta muy relevante la contribución de los recursos en línea a la autoformación, sobre todo las plataformas audiovisuales, los repositorios académicos, las bases de datos y las revistas científicas, así como, en menor

medida, las redes sociales (Burbules et al., 2020; MacFarlane, 2019; Santos-Caamaño et al., 2021). Se verifica, por tanto, la gran ayuda que ofrecen las tecnologías en los procesos de autoaprendizaje, pero tan solo en un sentido pasivo, como receptores de contenido, y no tanto como productores. Utilizan recursos digitales para la formación disciplinaria y la comunicación educativa, pero es escasa la utilización de redes sociales, al menos de forma intencional, para el aprendizaje (Li et al., 2022).

Por lo tanto, se puede afirmar que el autoaprendizaje de los docentes universitarios de Ciencias Sociales y Jurídicas conecta diferentes modalidades de aprendizaje entre sí, interaccionando los contextos informales, no formales y formales. También se reconoce la influencia de familiares, docentes y su propio alumnado como estímulo para el autoaprendizaje.

Así pues, este estudio ha ampliado nuestra comprensión de los factores que influyen en los procesos de autoaprendizaje del profesorado universitario y que inciden de manera destacada en la configuración de la identidad profesional (Bauman, 2017). Para obtener resultados más amplios, cabría replicarlo con el profesorado de otras ramas de conocimiento y aún de otros entornos geográficos, realizando indagaciones cualitativas, como las que aquí se recogen, y estudios de carácter cuantitativo.

Referencias bibliográficas

- BARRON, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36.
- (2006). 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>>
- BAUMAN, Z. (2017). *Retropía*. Paidós.
- BOYER, S. L.; EDMONDSON, D. R.; ARTIS, A. B. y 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>>
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by Nature and Design*, 3(2). Harvard University Press. <<http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>>.
- BURBULES, N. C.; FANB, G. y REPP, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and Sustainability*, 1(2), 93-97.
- CORBIN, J. y STRAUSS, A. L. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.
- DAY, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el Siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31-44.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A.-R.; LOPES, H.; PETROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M. y WARD, F. C. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. UNESCO.
- FEIXAS, M. (2004). The influence of personal, institutional and contextual in the career and educational development of university teachers. *Educar*, 33, 31-59.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>>
- FERNÁNDEZ COLLADO, C.; HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación científica*. McGraw-Hill.

- FLICK, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M.; SANGRÀ, A.; SOUTO-SEIJO, A. y ESTÉVEZ BLANCO, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: Desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38. <<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>>
- IMBERNÓN, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Octaedro.
- IMBERNÓN, F. y GUERRERO, C. (2017). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(11), 1-12. <<https://doi.org/10.6018/red/56/11>>
- JACKSON, N. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En N. J. JACKSON y G.B. COOPER (eds.). *Lifewide Learning, Education and Personal Development* (chapter A5). <https://www.lifewideeducation.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/a5._norman_jackson.pdf>.
- JACKSON, N. y BARNETT, R. (2020). Introduction: Steps to ecologies for learning and practice. En N. JACKSON y R. BARNETT (eds.). *Ecologies for Learning and Practice*. Routledge.
- JANNE, H. (1973). Pour une politique communautaire de l'éducation. *Boletín Comisión Europea*, suplemento, 10(73), 6-56.
- KALENTZIS, M. y COPE, B. (2017). *e-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment*. Routledge.
- KALZ, M. (2015). Lifelong Learning and Its Support with New Technologies. En N. J. SMELSER y P. B. BALTES (eds.). *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences: Second Edition*. Pergamon. <<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92006-3>>
- KVALE, S. (2014). *Las entrevistas en investigación educativa*. Morata. <<https://elibro-net.accedys.udc.es/es/ereader/bibliotecaudc/51837>>.
- LI, N.; HUIJSER, H.; XI, Y.; LIMNIOU, M.; ZHANG, X. y KEK, M. (2022). Disrupting the Disruption: A Digital Learning HeXie Ecology Model. *Education Sciences*, 12(2). <<https://doi.org/10.3390/educsci12020063>>
- MACFARLANE, A. E. (2019). Devices and desires: Competing visions of a good education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1125-1136. <<https://doi.org/10.1111/bjet.12764>>
- MAXWELL, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa. <<https://elibro-net.accedys.udc.es/es/ereader/bibliotecaudc/127783>>.
- RANIERI, M.; GIAMPAOLO, M. y BRUNI, I. (2019). Exploring educators' professional learning ecologies in a blended learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1673-1686. <<https://doi.org/10.1111/bjet.12793>>
- SAADATMAND, M. y KUMPULAINEN, K. (2012). Emerging Technologies and New Learning Ecologies: Learners' Perceptions of Learning in Open and Networked Environments. *8th International Conference on Networked Learning 2012*, 266-275.
- SANGRÀ, A.; RAFFAGHELLI, J-E y 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.; VÁZQUEZ-CANCELO, M.-J. y RODRÍGUEZ-MACHADO, E.-R. (2021). Tecnologías digitales y ecologías de aprendizaje: Desafíos y oportunidades. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 19-40.
<<https://doi.org/10.6018/educatio.466091>>
- STAKE, R. E. (2010). Estudios de casos cualitativos. En K. DENZIN e Y. LINCOLN (eds.). *Manual de investigación cualitativa*, vol. 3 (pp. 154-197). Gedisa.
- VÁSQUES HERNÁNDEZ, R. B.; ESPINOSA MATOS, O. A.; FÉLIZ GÓMEZ, W. R. y MARTÍNEZ RIVAS, S. (2019). La tecnología de la información y comunicación para fortalecer las competencias tecnológicas de los docentes. *Educación Superior*, 28, 59-83.
- YIN, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- ZEIDNER, M. y STOEGER, H. (2019). Self-regulated learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1-2), 9-51.
<<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589369>>