

REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN  
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2022, Vol. 9, No. 0, 146-156. Número Monográfico - Selected Papers XVI

Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia DOI:

<https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8903>



UDC / UMinho

# **Actividades formales para el desarrollo profesional docente: estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje**

## **Formal activities for teacher professional development: a case study from the perspective of learning ecologies**

Sara López-Calvo  <https://orcid.org/0000-0003-1118-6595>

Noemi Cubeiro Rodríguez  <https://orcid.org/0000-0002-2193-5580>

Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidade da Coruña: <https://www.udc.es/>  
Coruña, España

---

Este estudio se ha elaborado en el marco de dos 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" (ECO4LEARN-HE) (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), ambos financiados por el gobierno de España y los fondos FEDER.

Correspondencia relativa a este artículo: Sara López-Calvo: [sara.lopez.calvo@udc.es](mailto:sara.lopez.calvo@udc.es)

## Resumen

Las actividades de formación del profesorado tienen una importancia vital en el desarrollo profesional docente, entendiendo éste como el proceso mediante el cual los docentes adquieren los conocimientos, habilidades y valores relacionados con un dominio específico. Dichas actividades pueden clasificarse en formales, informales y no formales en función del contexto en el que se llevan a cabo. Para el objeto de esta investigación nos centraremos en las actividades de aprendizaje formal entendidas como aquellas que están organizadas, sistematizadas y graduadas, se dan en las instituciones educativas oficiales, son intencionales por parte de los participantes, y dan lugar a la obtención de un diploma o certificado oficial de estudios. El objetivo de este estudio es identificar el tipo de actividades formales llevadas a cabo por los mejores docentes universitarios para su desarrollo profesional, así como su valoración sobre este tipo de formación. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de caso múltiple usando como herramienta la entrevista semiestructurada. Se ha entrevistado a ocho de los y las mejores docentes universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la UDC según el ranking derivado de la aplicación del programa DOCENTIA. Los resultados indican que la formación formal a la que tienen acceso es insuficiente, y reclaman que sería necesaria una mejor y mayor formación sobre didáctica general y específica con anterioridad a ejercer la profesión.

*Palabras clave:* desarrollo profesional, aprendizaje formal, estudio de caso, profesorado universitario

## Abstract

Teacher training activities are of vital importance in teacher professional development, understanding this as the process by which teachers acquire the knowledge, skills and values related to a specific domain. Such activities can be classified into formal, informal and non-formal depending on the context in which they are carried out. For the purpose of this research we will focus on formal learning activities understood as those that are organized, systematized and graduated; they occur in official educational institutions; they are intentional on the part of the students and result in the obtaining of a diploma or official certificate of studies. The objective of this study is to identify the type of formal activities carried out by the best university teachers for their professional development, as well as their assessment on this type of training. To this end, a qualitative multiple case study has been implemented using the semi-structured interview as a tool. Eight of the best university professors of the Branch of Social and Legal Sciences of the UDC have been interviewed according to the ranking derived from the application of the DOCENTIA program. The results indicate that the formal training to which one has access is insufficient, and claim that a better and greater training in general and specific didactics would be necessary prior to exercising the profession.

*Keywords:* professional development, formal learning, case study, university faculty

El desarrollo profesional es un “proceso de aprendizaje continuo en el que cada docente intenta mejorar su capacitación, aprovechando los recursos disponibles mediante diversos mecanismos y a través de variados contextos” (González-Sanmamed et al., 2020, p. 10).

Por ello, la formación del profesorado es uno de los elementos más importantes para el logro del desarrollo profesional y de la mejora de la calidad educativa en la universidad, por cuanto puede constatarse una correlación positiva entre la formación docente y el progreso de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Imbernón & Guerrero, 2017; Inamorato-dos-Santos et al., 2019; Morales et al., 2013).

En la actualidad el conocimiento es cada vez más global y deslocalizado, lo que lleva a plantearse y analizar cómo el aprendizaje puede acontecer en diferentes contextos (González-Sanmamed et al., 2018; Souto-Seijo et al., 2018), de manera no lineal y en espacios indeterminados (González-Sanmamed et al., 2019). En función del contexto en el cual tiene lugar el aprendizaje, podemos diferenciar 3 tipologías (formal, no formal e informal) y, además, hay que tener en cuenta también la posibilidad de la autoformación que se puede desarrollar a partir de los aprendizajes formales, no formales e informales (Bartkeviciene & Zydziunaite, 2010; Nygren et al., 2019; Touriñán López, 1996).

Concretamente, los aprendizajes formales son aquellos que están organizados, sistematizados y graduados, se dan en las instituciones educativas oficiales, son intencionales por parte de los participantes y dan lugar a la obtención de un diploma o certificado oficial de estudios (CEDEFOP, 2014; Commission of the European Communities, 2000; Nygren et al., 2019; Touriñán López, 1996). Por ejemplo, los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Grados universitarios, etc. en el caso de la formación inicial o las propuestas formativas regladas que se ofertan para el desarrollo de los procesos de formación continua.

Esta investigación se inserta en el marco de la teoría ecológica del aprendizaje donde se entiende que el aprendizaje se desarrolla a través de diversos contextos (formales, no formales, informales y/o autoformación) a los que se accede a partir de una determinada motivación y en respuesta a expectativas diversas, y que se configura a partir de la confluencia de las actividades, recursos, relaciones e interacciones que emergen de ellos y que se ubican en espacios físicos o virtuales que propician oportunidades para crecer y evolucionar a lo largo de la vida (Barron, 2004; González-Sanmamed et al., 2019; Jackson, 2013). Esta teoría nos proporciona un marco de estudio para el aprendizaje integral y profundo que se relaciona directamente con el desarrollo personal y profesional, ya que conocer cómo aprendemos, cuáles son los elementos que conforman nuestro aprendizaje y los contextos en los que se lleva a cabo constituye una

estrategia fundamental para articular los aprendizajes autodirigidos (González-Sanmamed et al., 2018).

El objetivo de este estudio es identificar el tipo de actividades formales llevadas a cabo por los y las mejores docentes universitarios para su desarrollo profesional, así como la valoración por parte de los mismos sobre este tipo de aprendizajes.

## Método

Para alcanzar el objetivo se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de caso múltiple usando como herramienta la entrevista semiestructurada.

La metodología cualitativa busca comprender el significado y los motivos de las acciones humanas marcándose como objetivo la interpretación o descripción densa de una situación de interés (Piña-Osorio, 2018). Por tanto, se realiza un análisis profundo para comprender los fenómenos desde la perspectiva de los protagonistas (Flick, 2013; Hernández-Samperi & Mendoza-Torres, 2018; Sánchez-Flores, 2019).

Dentro de los diferentes tipos de investigación cualitativa, nos decantamos por el *estudio de caso*, ya que éste permite “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (Stake, 2010, p. 11). Esta metodología posibilita ampliar el modo en el que comprendemos tanto a las comunidades como a los individuos (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013), así como la inclusión del punto de vista de los y las participantes, y permite investigar los fenómenos en contextos reales y auténticos (Simons, 2009). De este modo, las experiencias del lector/a se relacionan con la propia investigación promoviendo generalizaciones, representando los diferentes puntos de vista para posibilitar una descripción densa de la realidad a la que nos asomamos (González-Sanmamed, 1994).

## Participantes

Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010), que sugieren establecer una muestra mínima de entre 6 y 10 sujetos para los estudios de caso en profundidad, seleccionamos a 8 de los y las mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en la Universidad de A Coruña según el ranking derivado de la aplicación del programa DOCENTIA. Tres mujeres y cinco hombres con una experiencia docente que oscila entre los 17 y los 35 años y que ejercen en las facultades de Sociología, Derecho y Educación de dicha universidad.

De cara a respetar su anonimato, todas las personas participantes en este estudio son nombradas bajo pseudónimos.

### **Instrumento**

La herramienta de investigación seleccionada para llevar a cabo el estudio fue la entrevista semiestructurada. La entrevista se configura a través de una sucesión oral de preguntas y respuestas, entre el/la investigador/a y las personas participantes, que permite dar cuenta de sus opiniones y puntos de vista. En concreto, se ha utilizado una entrevista no dirigida que implica más grados de libertad, flexibilidad y adaptabilidad pudiendo llegar a tener características de una conversación sobre un tema (Niño-Rojas, 2019). Permite conocer sentimientos, ideas, creencias y conocimientos del entrevistado (Kvale, 2014); ayuda al investigador a interactuar con el entrevistado para participar, aclarar, solicitar aclaraciones o incluso animarle; y es posible percibir el lenguaje no verbal que permite dar una mayor comprensión del sentido de las respuestas (Niño-Rojas, 2019).

El uso de la entrevista como herramienta de investigación cualitativa en Ciencias Sociales se establece como un método por derecho propio, siendo ya desde 1980 clave en la investigación social (Kvale, 2014).

Se realizaron dos entrevistas a cada participante: una entrevista de carácter biográfico para poder contextualizar tanto su trayectoria personal como profesional con ítems como, por ejemplo, *¿qué aprendizajes te resultaron más relevantes de cara a tu desempeño posterior como docente universitario/investigador?*; y una segunda entrevista en la que investigamos cómo estructuran sus ecologías de aprendizaje a través de sus elementos básicos para el desarrollo profesional docente con cuestiones como *¿en la actualidad qué haces habitualmente para mantenerte actualizado de manera que puedas desarrollar y mejorar tu actividad como docente?* o *¿en los últimos diez años, qué tipo y con qué frecuencia realizas formación institucionalizada (formal, organizada por instituciones dedicadas a la formación, certificada y reconocida)?, ¿qué valoración te merece?*

Para la elaboración de ambas hemos tenido siempre en cuenta el estudio de la literatura de acuerdo al tema a investigar. Una vez elaboradas se sometieron a juicio de expertos como paso previo a su aplicación.

### **Procedimiento para el análisis de los datos**

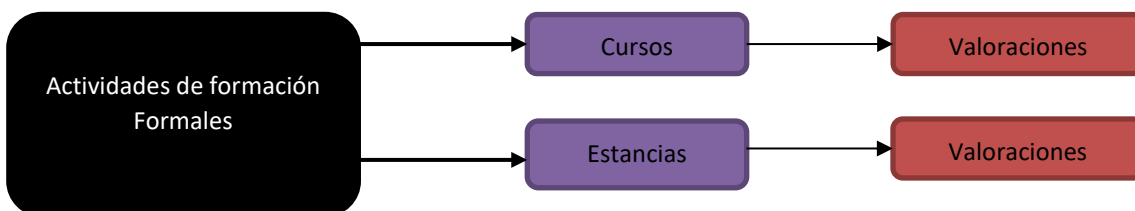
El procedimiento de esta investigación se realizó en 5 fases o momentos de acuerdo con la propuesta de González-Sanmamed (1994). Comenzando con la (0) *Fase preliminar*, en la que

se analiza el marco teórico, se establece la metodología de investigación adecuada al objetivo marcado y se prepara el instrumento. A continuación se realiza la (1) *Recogida de datos*, donde contactamos con los 8 docentes y llevamos a cabo las entrevistas.

La (2) *Codificación y análisis de los datos* es la fase en la cual identificamos los elementos o segmentos de datos que resulten de interés de algún modo en base a las ideas previas de las investigadoras alcanzadas mediante el estudio del marco teórico y siguiendo el método inductivo de la codificación abierta donde, como describen Corbin y Strauss (2007), el desarrollo de las categorías ocurre a partir de la lectura de los datos y, de acuerdo con los que parezcan más significativos, se van etiquetando unidades de datos que se agrupan en categorías para examinarlos y compararlos, tanto dentro de las mismas categorías como entre ellas, hasta llegar a una saturación teórica, es decir, que ya no emerja información nueva durante las siguientes rondas de codificación. Para ello nos apoyamos en el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (Versión 8.4, Scientific Software Development GmbH, 2019). Por último, se elabora el siguiente esquema de análisis (ver figura 1) que nos ayudará a ordenar y presentar los datos.

**Figura 1**

*Esquema de análisis*



Finalmente se lleva a cabo la (3) *Redacción del Informe de Investigación* y la (4) *Devolución de la investigación a los participantes*. Debemos tener en cuenta que algunas partes se entremezclan como son la recogida, codificación y análisis de los datos.

## Resultados

Los resultados indican que la formación permanente, cualquiera que sea su tipología, es clave para el desarrollo profesional docente.

Las actividades referidas a los aprendizajes formales más conocidas entre los docentes universitarios son aquellas ofertadas por la propia universidad –en el caso de la UDC, los cursos ofrecidos por el CUFIE (Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa)–. Estos cursos son muy valorados por los y las docentes, aunque en algunos casos, no tanto por su propio valor didáctico, sino porque puntúan para la consecución de acreditaciones profesionales. Esta

percepción de utilidad varía de docente a docente y en función de la experiencia que tengan realizando estas actividades. Observamos una gran variabilidad de criterios, ya que algunos de los profesores y profesoras tienen la impresión de que son de las mejores oportunidades de formación disponibles y; sin embargo, otros y otras ofrecen un dictamen completamente opuesto afirmando que el abanico de formación ofertada es de muy baja calidad a nivel didáctico y cuya única utilidad es la de la obtención de puntos para la acreditación profesional.

[A]lgunos cursos resultaban interesantes y otros por el medio que a mí personalmente, por ejemplo, no me aportaban... tampoco nada. (L-E2, p. 9)

Por otro lado, las estancias de investigación en otras universidades son de las actividades más apreciadas por todos y todas las docentes, tanto para aprender observando a otros docentes impartiendo clase como para aprender sobre sus propias especialidades de estudio. Es sin duda una modalidad de formación que recomiendan tanto a futuros docentes como a profesores y profesoras en activo.

Entre las actividades de tipo formal, los y las docentes demandan especialmente los cursos sobre TIC. Y les gustaría que se ofrecieran más cursos, y de mayor calidad, sobre didáctica específica de sus áreas de conocimiento. De hecho, algunos de ellos sostienen que estos cursos deberían impartirse en los programas de doctorado, ya que la formación para la labor docente que reciben los doctorandos actualmente es prácticamente nula y una gran cantidad de doctores y doctoras terminan dedicándose a la vida académica universitaria que implica ser profesor/a a la par que investigador/a.

El uso de Moodle, las nuevas tecnologías, esos son los que yo creo que a mí ahora en esta fase me pueden aportar más, porque a lo mejor cuando estás empezando también hay muchos de cómo hablar en público tal, que también están muy bien, pero que yo creo que en la fase que estoy ahora mi debilidad puede ser, o como mi fortaleza-como fortalecer más esas herramientas de nuevas tecnologías de tal, que es donde yo me siento más insegura. (P-E2, p. 23).

Creo que habría que, no sé si de forma obligatoria, seguramente sí, a lo largo de un programa de doctorado... tendente a la docencia por lo menos, ofrecer, si al final vas a querer hacer carrera académica, un curso sobre técnicas docente. (F- E2, p. 30).

En síntesis, respecto a la formación formal, los y las docentes acusan que la cantidad, calidad y variedad a la que se tiene acceso es insuficiente, y reclaman que sería necesaria una mejor y mayor formación sobre didáctica general y específica con anterioridad a ejercer la profesión.

## Discusión y conclusiones

De acuerdo con el objetivo de la investigación, a lo largo de esta investigación hemos identificado los dos tipos principales de actividades formales que realizan los y las docentes protagonistas de nuestro estudio –cursos que ofrece la universidad y estancias de investigación– así como la valoración que tienen de ellos. Sin embargo, notamos que existen alternativas que no se tienen en cuenta. Por ejemplo, los cursos que menos interés presentan son los MOOC (Massive Open Online Courses), y este desinterés puede deberse a un desconocimiento de los mismos y/o a una marcada preferencia por la formación en formato presencial; ya que bastantes de los docentes entrevistados desconocían de la existencia de este tipo de formación y, por tanto, no han realizado nunca ningún curso de estas características. De hecho, los MOOC se consideran una de las revoluciones del aprendizaje permanente a través de la tecnología (Downes, 2019; Steffens, 2015), suponiendo por ello una actividad de gran interés a la que dar más publicidad entre docentes como una de las alternativas a su disposición.

En base a los resultados, queda claro que una de las características principales con las que debe contar cualquier actividad formal para que sea atractiva para el profesorado es que sea reconocida por los organismos de acreditación/certificación oficiales. Por tanto, sería de gran interés que se abriese el abanico de posibilidades formativas oficiales reconocidas por las administraciones competentes a las que se tiene acceso para aumentar la motivación entre los profesores y profesoras hacia su desarrollo profesional a través de este tipo de actividades.

Por otro lado, es indispensable que, a su vez, se les dé mayor difusión y apoyo por parte de las universidades; ya que muchos docentes acusan la falta de tiempo y oportunidades para formarse.

En particular, uno de los profesores entrevistados, experto en educación y procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, propone que desde las instituciones se promueva la asistencia y participación de todos y todas las docentes de todas las áreas a congresos sobre educación y formar grupos de innovación interdisciplinares y no solamente en los que se relacionan con su ámbito de estudio. Esto permitiría compartir diferentes experiencias, conocer más puntos de vista, estar actualizados en cuanto a metodologías didácticas se refiere y construir conocimiento de manera transversal.

El desarrollo profesional docente es fundamental en la tarea de mejorar la calidad de la educación superior mediante la actualización de su personal docente que debe sentirse competente y comprometido (Aneas-Novo, 2018; Fielden, 1998; Inamorato et al., 2019; Marín-Sánchez & Teruel-Melero, 2004). Además, la formación debe ser permanente, ya que es una



tarea en constante actividad (Escudero-Muñoz, 2020). Comprendiendo el aprendizaje permanente como un concepto que se compone de una gran variedad de formatos de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida en el cual el propio individuo es protagonista, y donde cada actividad con un propósito de aprendizaje incrementa el conocimiento, habilidades y competencias de forma continuada en el tiempo (Cendon, 2018).

Finalmente, dado el interés y las posibilidades de aprendizaje que generan las actividades formales, como futura línea de investigación se propone la realización de un estudio de carácter cuantitativo a docentes de todo el territorio nacional, que nos permitirá conocer de forma más integral y completa acerca de las diferentes actividades de formación de carácter formal en el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

## Referencias

- Aneas-Novo, C. (2018). Valoración de la transferencia en las modalidades de autoformación y formación presencial. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(2), 193–203.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1–36.
- Bartkeviciene, A., & Zydziunaite, V. (2010). Complexity of the concept of self-directed learning. *Applied Research in Health and Social Sciences : Interface and Interaction*, 1, 91–99.
- CEDEFOP. (2014). Terminology of European education and training. In *Cedefop*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/15877>
- Cendon, E. (2018). El aprendizaje permanente en las universidades: perspectivas de futuro para la enseñanza y el aprendizaje. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 86–93. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.320>
- Commission of the European Communities. (2000). *Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning*. <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.
- Downes, S. (2019). Recent Work in Connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 22 (2), 113-132. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0014>
- Escudero-Muñoz, J. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Qurriculum*, 33, 97– 125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>

- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 70–81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- González-Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. Universidade da Coruña.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & 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., Muñoz-Carril, P. C., & Santos-Caamaño, F. J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1639–1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & 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>
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. Sage Publications Ltd.
- Hernández-Samperi, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw- Hill Interamericana Editores.
- Imbernón, F., & 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>
- Inamorato-dos-Santos, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A., & Martinaitis, Z. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: An Analysis of Practices*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/26224>
- Jackson, N. (2013). *The Concept of Learning Ecologies*. <https://doi.org/10.1016/j.micron.2007.02.006>
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Morales, A., Edith, L., Hidalgo, C., García, R., & Molinar, J. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 1–16.
- Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R., & Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in

technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759–1770. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>

Niño-Rojas, V. M. (2019). *Metodología de la Investigación: diseño, ejecución e informe*. Ediciones de la U.

Piña-Osorio, J. M. (2018). El paradigma interpretativo y la metodología cualitativa. In Arbesú-García & J. L. Menéndez-Varela (Eds.), *Métodos cualitativos de investigación en educación superior* (pp. 15–36). Newton Edición y Tecnología Educativa.

Sánchez-Flores, F. A. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 13, 101–122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Scientific Software Development GmbH. (2019). *Atlas.ti Qualitative Data Analysis* (8.4). <http://atlasti.com/>

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Souto-Seijo, A., Rodríguez-Machado, E., Santos, F., & López-Calvo, S. (2018). La integración de los aprendizajes formales, no formales e informales en el desarrollo profesional docente. In J. J. Gázquez-Linare (Ed.), *Aprender a lo largo de la vida: Ecologías de aprendizaje y desarrollo profesional*. V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Steffens, K. (2015). Competences, learning theories and moocs: Recent developments in lifelong learning. *European Journal of Education* 50 (1), 41-59. <https://doi.org/10.1111/ejed.12102>

Touriñán-López, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de La Educación*, 8, 55–79. <https://doi.org/10.14201/3092>

Fecha de recepción: 15 de julio de 2021.

Fecha de revisión: 9 de marzo de 2022.

Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2022.

Fecha de publicación: 29 de abril de 2022.