



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

Malagón Terrón, Francisco Javier; Graell Martín, Mariona
LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN LOS
PLANES ESTRATÉGICOS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
Educación XX1, vol. 25, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 433-458
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.30321>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70671774017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN LOS PLANES ESTRATÉGICOS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

(THE CONTINUING TRAINING OF THE TEACHERS IN THE STRATEGIC
PLANS OF THE SPANISH UNIVERSITIES)

Francisco Javier Malagón Terrón
Mariona Graell Martín
Universitat Internacional de Catalunya (UIC)

DOI: 10.5944/educXX1.30321

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Malagón Terrón, F.J. y Graell Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XXI*, 25(1), 433-458. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30321>

Malagón Terrón, F.J., & Graell Martín, M. (2022). The continuing training of the teachers in the strategic plans of the spanish universities. *Educación XXI*, 25(1), 433-458. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30321>

RESUMEN

El presente trabajo indaga en una muestra de 45 Planes Estratégicos aplicados por igual número de universidades españolas entre los años 2000 y 2020 para conocer cuál es la relevancia y el tratamiento que en los planes estratégicos recibe la formación continua del Personal Docente e Investigador. Se ha aplicado el método de análisis de contenido para identificar y computar objetivos y distintos aspectos que las universidades relacionan de forma explícita con la formación del profesorado en dichos planes. El repertorio de variables se ha construido inductivamente, mediante la revisión continua de los documentos.

Los resultados permiten apreciar que la formación continua del profesorado está incorporada a los contenidos que la mayoría de las universidades contemplan en sus planes; sin embargo, esta formación recibe un tratamiento muy desigual y, en general poco sistemático en estos documentos corporativos; además, las universidades tienden a enfatizar unos temas en detrimento de otros, enfocándose principalmente en la docencia y muy poco en la gestión y el desarrollo de funciones directivas; finalmente, las universidades, en conjunto aunque no individualmente, asocian la formación continua del profesorado con un amplio y variado repertorio de temas, lo que sugiere la posibilidad de avanzar hacia un modelo más articulado e integral de formación continua aplicable al conjunto de las universidades españolas.

Creemos que los resultados son útiles a efectos de mejorar el contenido y la planificación de la formación continua del profesorado con un enfoque más sistemático e integral, considerando la importancia de la capacitación de profesores e investigadores para la gestión de los cambios que las universidades se proponen, máxime teniendo en cuenta el impacto que está teniendo la pandemia de la Covid-19 en la transformación digital y pedagógica de las universidades.

PALABRAS CLAVE

Planes estratégicos, formación continua, competencias del profesorado, educación superior

ABSTRACT

The present work investigates a sample of 45 Strategic Plans applied by the same number of Spanish universities between the years 2000 and 2020, to learn the relevance and the treatment that continued training of Teaching and Research Staff receives in the strategic plans. The content analysis method has been used to identify and compute objectives and different aspects that universities explicitly relate to the training of teachers in these plans. The repertoire of variables has been elaborated inductively through the continuous review of the documents.

The results allow us to appreciate that continuing training of teaching and research staff is taken into account in the universities' plans. However, this training receives unequal and generally unsystematic treatment in the corporate documents; moreover, universities tend to emphasize some topics to the detriment of others, focusing mainly on teaching and very

little on the management and development of directive functions. Finally, the universities, as a whole but not individually, associate the continued training of the teachers with a wide and varied repertoire of topics, which suggests the possibility of moving forward to a more articulated and integral model of continuing training applicable to the set of Spanish universities.

We believe the results are useful in order to improve the content and planning of the continuing training of the teachers with a more systematic and integral focus, considering the importance of the training of teachers and researchers for the management of the changes that universities propose, especially taking into account the impact that the Covid-19 pandemic is having on the digital and pedagogical transformation of universities.

KEY WORDS

Strategic planning, continuing education, teachers competencies, higher education

INTRODUCCIÓN

Pocas semanas después del estallido de la pandemia de la Covid-19 en marzo de 2020, y hasta el momento actual, las universidades han tenido que afrontar una rápida y profunda renovación de sus métodos de enseñanza y aprendizaje para adaptarse a las restrictivas condiciones de presencialidad y distancia social implementadas por los gobiernos para hacer frente a los contagios.

Esta circunstancia ha relanzado el interés y el debate acerca de la formación del profesorado universitario (Almenara y Valencia, 2021; Benavides et al, 2020, Blanchard, 2020), uno de los factores críticos de dicho proceso de adaptación, junto a otros como la disponibilidad de medios, al que ha habido que dar respuesta tanto en el plano de las competencias digitales como en el de los métodos educativos.

No obstante, desde principios de siglo la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado en sí mismo un cambio de paradigma que implica, no solo transformaciones estructurales del sistema universitario, sino también a nivel de organización y de concepciones de los procesos de aprendizaje (Ion y Cano, 2012; Tejada y Ruiz, 2016).

La nueva realidad a la que nos enfrentamos exige, sin embargo, avanzar de manera ágil mucho más lejos, en dirección a una radical

transformación de la Educación Superior a múltiples niveles, tanto en el plano de la docencia, como de la investigación, la gestión y la transferencia de conocimiento en un entorno macrosocial que se ha venido a caracterizar globalmente como VUCA (Deloitte, 2015), acrónimo en inglés de Volatilidad (*Volatility*), Incertidumbre (*Uncertainty*), Complejidad (*Complexity*) y Ambigüedad (*Ambiguity*).

Parece relevante calibrar el impacto de la pandemia tanto en la aceleración, como en el cambio de tendencias en la evolución de la formación de docentes e investigadores. A este empeño nos hemos propuesto aportar conocimiento acerca del tratamiento que las universidades han dado a la formación continua de su Personal Docente e Investigador (en adelante PDI) en sus planes estratégicos anteriores a la pandemia.

Creemos que la información que resulta de esta investigación podrá ser útil para contrastarla con el tratamiento que esta dimensión de la vida universitaria tendrá en planes futuros, partiendo de la hipótesis de que la pandemia habrá contribuido a acelerar algunos procesos preexistentes, pero, seguramente también, a abrir nuevas trayectorias aún difíciles de precisar (CRUE, 2020).

En este artículo se presenta un estudio en el que se han analizado contenidos relativo a la formación continua del PDI en una muestra de 54 planes estratégicos (en adelante PE), de igual número de universidades españolas, aplicados entre los años 2000 y 2020.

La investigación se ha propuesto responder a las siguientes preguntas: ¿Las universidades mencionan la formación continua del PDI en sus PE? En tal caso ¿Con qué funciones y aspectos los relaciona cada universidad? ¿Qué visión de conjunto emerge del tratamiento que las universidades hacen de este tema en sus PE?

El profesorado de Educación Superior es uno de los principales agentes de los que dependen tanto la producción y comunicación de conocimientos como la conformación de identidades, mentalidades y valores profesionales y ciudadanos en los estudiantes universitarios. Su formación continua es la mediación a través de la cual salvar el conflicto entre su formación actual y la formación que necesita para el desempeño de sus funciones y su legitimación en un contexto de rápidos y profundos cambios sociales.

Cabe considerar, además, que las universidades necesitan contar con profesores e investigadores con la capacitación adecuada para responder a las demandas de la sociedad al calor de las transformaciones que operan en los órdenes, político, económico, cultural y científico, como cualquier

organización que se proponga gestionar el cambio con eficacia (Kotter, 2004). La comunicación por medio de PE es uno de los recursos a través de los que las universidades proporcionan información sobre sus necesidades, objetivos y estrategias de actuación.

Por todo ello consideramos justificado averiguar hasta qué punto las universidades consideran que la formación continua de su PDI es relevante como uno de los factores críticos de gestión del cambio y merece, por tanto, ser mencionada en sus PE. En este trabajo no hemos considerado necesario distinguir entre Personal Empleado Investigador (PEI) y Personal Docente e Investigador (PDI).

La expresión “formación continua” del PDI puede utilizarse en sentido amplio o restringido. En sentido amplio la definimos como toda actividad que el PDI realiza para actualizar e incrementar sus conocimientos y competencias profesionales, dentro y fuera de la institución donde trabaja, de manera formal e informal, individual o colectivamente. En sentido restringido se refiere a la oferta formativa que las autoridades universitarias ofrecen a su PDI en forma de cursos, talleres y seminarios con el fin de actualizar y fortalecer su cualificación para el desempeño de las funciones que les son requeridas. En nuestra investigación nos hemos atendido a los usos que de esta expresión hacen las universidades en sus PE.

Un *plan estratégico* es un documento corporativo, aprobado por los órganos de gobierno de una organización —en nuestro estudio la universidad— en el que se expresan sus principales valores, objetivos y ejes de actuación proyectados hacia el futuro. Se trata de una herramienta de dirección que es incorporada al sistema universitario español desde los años 90 para definir aspectos fundamentales de estas instituciones, contribuir a la cohesión de la comunidad universitaria y servir de guía a la toma de decisiones (Álamo, 1999; Álamo y García, 2007, García-Aracil, 2013).

En un PE se espera encontrar información acerca de la misión, visión y valores de una entidad, un cierto diagnóstico de su situación, ejes de actuación con objetivos, actividades e indicadores, esquemas organizativos y recursos aplicados. Lo cierto es que los PE no siempre recogen todos estos puntos y, cuando lo hacen, los desarrollan de maneras muy diversas. En este estudio hemos seleccionado PE generalistas, es decir, que se refieren a las principales áreas de actividad de las universidades o intentan servir de marco para todas ellas.

Excursus: Los planes estratégicos de las universidades españolas entre 2000 y 2020

La planificación estratégica de las universidades españolas ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones (Álamo Vera, 1995; Álamo Vera y García Soto, 2007; García Aracil, 2013), poniendo de relieve su importancia, así como el hecho de que las universidades españolas han ido adoptando esta práctica mayoritariamente, si bien con frecuencias, procesos y resultados muy desiguales.

Fruto de nuestra propia exploración se ha obtenido referencia de que, en el periodo 2000-2022, 66 universidades (76.7%), sobre un total de 86, aplicaron al menos 1 PE; de 20 universidades (23.3%) no se obtuvo evidencia de que lo hicieran.

En función de su titularidad, de 48 universidades públicas, sobre un total de 50, encontramos referencias de sus PE; mientras que de las 36 privadas tuvimos constancia de que la mitad disponían de documentos de este tipo. De 142 PE identificados, algo más de cuatro quintas partes provienen de universidades públicas (81.7%, 116 PE), la elaboración de estos documentos es una práctica más extendida y frecuente entre las universidades públicas que en las privadas.

La tabla 1 muestra la producción de PE de las distintas universidades según su titularidad. Puede observarse que la gran mayoría han elaborado solamente 1 o 2 PE en el periodo estudiado.

Tabla 1

Nº de PE elaborados por las universidades públicas y privadas españolas en el periodo 2000-2020

Nº de PE por univ.	Univ. públicas		Univ. privadas		Totales	
Univ. que han elaborado 1 PE	10	11.6 %	13	15.1 %	23	26.7 %
Univ. que han elaborado 2 PE	20	23.3 %	3	3.5 %	23	26.7 %
Univ. que han elaborado 3 PE	9	10,5 %	1	1.2 %	10	11.6 %
Univ. que han elaborado 4 PE	6	7 %	1	1.2 %	7	8.1 %
Univ. que han elaborado 5 PE	3	3.5 %	0	0 %	3	3.5 %
TOTAL	48	55.8 %	18	20.9 %	66	76.7 %

Fuente. Elaboración propia

La perspectiva territorial también ofrece resultados sugerentes (ver tabla 2). Destacaremos, en primer lugar, el grupo de las Comunidades Autónomas (en adelante C.A.) en las que todas las universidades han elaborado PE: Andalucía, Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, Aragón, Galicia, La Rioja, Murcia y País Vasco. De ellas, Andalucía ha sido la más productiva, seguida de Catalunya, con 29 y 26 PE respectivamente.

En las C.A. que tienen solo una universidad se ha obtenido referencia de que en todas ellas se han elaborado PE. Tal es el caso de Asturias (2 PE), Baleares (1 PE), Castilla – La Mancha (1 PE) y Extremadura (1 PE). Otras C.A. en las que todas sus universidades han elaborado PE son: Aragón (2 univ., 3 PE), Galicia (3 univ., 5 PE), La Rioja (2 univ., 4 PE), Murcia (3 univ., 3 PE) y País Vasco (3 univ., 8 PE).

El otro gran grupo lo componen las C.A. en las que algunas universidades han hecho PE y otras no: Comunidad Valenciana, Madrid, Canarias y Castilla y León.

En las 9 universidades de la Comunidad Valenciana se ha encontrado referencia de PE en 6 casos, y ninguna en 3 de ellas, sumando 16 PE. En la Comunidad de Madrid, de 16 universidades se ha logrado referencias de PE en 10 de ellas, sumando un total de 16 PE. En las Islas canarias existen 6 universidades, de las cuales 2 han elaborado hasta un total de 6 PE; de las otras 4 no se ha encontrado referencia de PE. En Castilla y León hay 9 universidades, 5 han elaborado 8 PE; y de las 4 restantes no se han encontrado referencias.

De las 2 universidades de ámbito estatal, Universidad Internacional Menéndez Pelayo y Universidad Nacional de Educación a Distancia, no hemos obtenido constancia de que la primera haya realizado PE; pero sí la UNED, que cuenta con 5 PE.

El grupo de 7 universidades que ha realizado hasta 4 PE a lo largo del periodo 2000-2020 está compuesto por 3 universidades públicas andaluzas, 1 universidad pública canaria, 1 universidad pública catalana y 2 universidades públicas de la C. Valenciana.

El grupo de 3 universidades que ha realizado hasta 5 PE en el mismo periodo está formado por una universidad pública catalana, la universidad pública navarra y una universidad pública de ámbito estatal.

Tabla 2*Planes Estratégicos elaborados por universidades públicas y privadas en el periodo 2000-2020, por Comunidades Autónomas*

CC.AA.	Univ. Púb.	PE	Univ. Pri.	PE	Tot. Univ.	Tot. PE
Andalucía	10	28	1	1	11	29
Aragón	1	2	1	1	2	3
Asturias	1	2	0	0	1	2
Baleares	1	1	0	0	1	1
Canarias	2	6	4	0	6	6
Cantabria	1	1	1	0	2	1
Castilla-La Mancha	1	2	0	0	1	2
Castilla y León	4	7	5	1	9	8
Catalunya	7	18	5	8	12	26
C. Valenciana	5	15	4	1	9	16
Extremadura	1	1	0	0	1	1
Galicia	3	5	0	0	3	5
La Rioja	1	3	1	1	2	4
Madrid	6	11	10	5	16	16
Murcia	2	2	1	1	3	3
Navarra	1	5	1	1	2	6
País Vasco	1	3	2	5	3	8
U. de ámbito estatal	2	5	0	0	2	5
TOTAL	50	117	36	25	86	142

Fuente. Elaboración propia

Sin entrar en más detalles, conviene señalar que las características de los documentos son muy variadas. Por ejemplo, en algunos casos son muy extensos y detallados y otros mucho más breves, lo cual obviamente condiciona el nivel de desarrollo de sus contenidos.

De este resumen de datos se puede concluir que la planificación estratégica en las universidades, si bien es un hecho relevante, ha sido desigualmente practicado por las distintas universidades, apreciándose diferencias entre las universidades públicas y privadas y también entre distintas Comunidades Autónomas.

METODOLOGÍA

Hemos seleccionado para su análisis 54 PE de universidades españolas, tanto públicas como privadas, de un universo de 86 universidades y 142 PE realizados por ellas entre los años 2000 y 2020, entre la puesta en marcha del *Proceso de Bolonia* y el año en el que se inicia esta investigación, marcado por la pandemia del coronavirus Covid-19. Se trata de dos décadas a lo largo de las cuales se lleva a cabo la construcción y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (García Manjón, 2009; Salaburu et al., 2011). El fenómeno de la pandemia es relevante como cota temporal por su impacto global y sus efectos específicos en las universidades, concretamente, en la rápida conversión de su profesorado a la enseñanza online y mixta.

La investigación se ha llevado a cabo mediante un método mixto, cualitativo y cuantitativo, basado en la técnica de análisis de contenido de los PE, procedimiento apropiado para el estudio de las representaciones sociales (Martín Serrano, 2004). Las unidades de análisis las hemos dividido en *unidades de muestreo* y *unidades de registro*. Las *unidades de muestreo* son las unidades materiales que conforman la realidad a investigar, es decir, cada uno de los PE universitarios que componen la muestra seleccionada. Las *unidades de registro* son los contenidos que pueden ser categorizados, medidos, descritos e interpretados, que en esta investigación son los segmentos de texto que se refieren a la formación continua del PDI.

Muestra

Para componer la muestra se han aplicado los siguientes criterios de selección, por este orden:

1. Ser el último PE aplicado por la universidad dentro del periodo 2000-2020.
2. Ser accesible a través de los sitios web de las universidades.
3. Hacer referencia a la formación continua del PDI, admitiendo dos posibilidades: a) que la referencia sea directa, cuando los PE mencionan explícitamente la formación del PDI; y b) que la referencia sea indirecta pero inclusiva, cuando mencionan algún tipo de formación dirigida al conjunto de la comunidad universitaria (esto es relativamente frecuente, cuando, por ejemplo, se refieren a la formación en idiomas).

Para construir la muestra, en primer lugar se identificaron todas las universidades que forman parte del sistema universitario español utilizando el *Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)* del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

De todas las instituciones registradas seleccionamos 86 universidades, excluyéndose por su carácter diferenciado los Centros dependientes del Ministerio de Defensa, los Centros Extranjeros autorizados por la C.A. de Cantabria, los Centros Extranjeros autorizados por la C.A. de Andalucía, los Centros Extranjeros autorizados por la C.A. de Madrid y CUNEF Universidad, este último por ser aún un centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid.

Después, realizamos una amplia exploración documental para identificar todos los PE realizados por esas 86 universidades en el periodo 2000-2020. Para ello revisamos fuentes secundarias (UGR, 2020; Álamo y García, 2007) y, sobre todo, primarias (los sitios web de cada universidad y los PE a los que el investigador iba accediendo). De este modo logramos obtener referencia de un total de 142 PE distribuidos, de manera bastante desigual, entre 66 universidades (76.7%), de las cuales 48 eran públicas (55.8%) y 18 privadas (20.9%).

Por tanto, 66 PE se ajustaban al criterio de ser el último PE aplicado por cada universidad que cuenta con, al menos, un PE durante el periodo 2000-2020. Sin embargo, en 7 casos no pudimos acceder a los documentos, por lo que redujimos la muestra a 59 PE.

Tras realizar una primera revisión de todos ellos descartamos 5 PE porque no incluían ninguna referencia a la formación continua del PDI. La muestra a la que aplicamos finalmente el análisis de contenido constó de 54 PE (38%), algo más de un tercio de todos los PE aplicados por las universidades españolas que han realizado este tipo de planes entre 2000 y 2020 (62.8%). Por su amplitud la hemos considerado suficientemente representativa.

Cuadro 1

Relación de universidades cuyos planes estratégicos componen la muestra

COMILL (U. Pontificia de Comillas)	ULA (U. Loyola Andalucía)
UA (U. de Alicante)	ULL (U. de La Laguna)
UAB (U. Autónoma de Barcelona)	UMA (U. de Málaga)
UAH (U. de Alcalá)	UMH (U. Miguel Hernández)
UAL (U. de Almería)	UMU (U. de Murcia)
UAM (U. Autónoma de Madrid)	UNED (U. Nacional de Educación a Distancia)
UAO (U. Abat Oliva CEU)	UNIA (U. Internacional de Andalucía)
UBA (U. de Barcelona)	UOC (U. Oberta de Catalunya)
UBU (U. de Burgos)	UOV (U. de Oviedo)
UCA (U. de Cádiz)	UPCT (U. Politécnica de Cartagena)
UCLM (U. de Castilla-La Mancha)	UPGC (U. de Las Palmas de Gran Canaria)
UCN (U. de Cantabria)	UPF (U. Pompeu Fabra)
UCO (U. de Córdoba)	UPNA (U. Pública de Navarra)
UCV (U. Católica de Valencia San Vicente Mártir)	UPO (U. Pablo de Olavide)
UC3M (U. Carlos III de Madrid)	UPSA (U. Pontificia de Salamanca)
UDC (U. da Coruña)	UPV (U. Politécnica de Valencia)
UDE (U. de Deusto)	UPV/EHU (U. del País Vasco)
UDG (U. de Girona)	UR (U. de La Rioja)
UDIMA (U. a Distancia de Madrid)	URLL (U. Ramon Llull)
UDL (U. de Lleida)	URJC (U. Rey Juan Carlos)
UEX (U. de Extremadura)	URV (U. Rovira i Virgili)
UFV (U. Francisco de Vitoria)	USAL (U. de Salamanca)
UGR (U. de Granada)	USC (U. de Santiago de Compostela)
UHU (U. de Huelva)	USE (U. de Sevilla)
UIC (U. Internacional de Catalunya)	USJ (U. San Jorge)
UJA (U. de Jaén)	UV (U. de Valencia)
UJI (U. Jaume I)	UZA (U. de Zaragoza)

Fuente. Elaboración propia

Cuadro 2

Relación de universidades cuyos planes estratégicos componen la muestra, a nivel estatal y por CC.AA. (entre paréntesis se indica el periodo del plan estratégico seleccionado)

Estatal	UNED (2019-2022)
Andalucía	UAL (2016-2019), UCA (2015-2020), UCO (2016-2020), UGR (2020), UHU (2018-2021), UJA (2014-2020), ULA (2013-2018), UMA (2017-2019), UNIA (2010-2014), UPO (2018-2020), USE (2018-2025)
Aragón	USJ (2015-2020), UZA (2002-2005)
Asturias	UOV (2018-2022)
Canarias	ULL (2018-2021), UPGC (2015-2020)
Cantabria	UCN (2019-2023)
Castilla-La Mancha	UCLM (2016-2020)
Castilla y León	UBU (2012-2017), UPSA (2020-2024), USAL (2013-2018)
Catalunya	UAB (2018-2030), UAO (2018-2020), UBA (2020-2030), UDG (2019-2030), UDL (2013-2016), UIC (2015-2022), UOC (2014-2021), UPF (2016-2025), URLL (2017-2019), URV (2017)
C. Valenciana	UA (2014-2019), UCV (2019-2022), UJI, UMH, UPV, UV
Extremadura	UEX (2014-2018)
Galicia	UDC (2013-2020), USC (2011-2020)
La Rioja	UR (2011-2012)
Madrid	COMILL (2019-2023), UAH (2014-2018), UAM (2020-2025), UC3M (2013-2022), UDIMA, UFV (2018-2023), URJC (2017-2019)
Murcia	UMU (2007-2012), UPCT (2021-2025)
Navarra	UPNA (2020-2023)
País Vasco	UDE (2018-2022), UPV/EHU (2018-2021)

Fuente. Elaboración propia

Variables

La construcción del repertorio de variables se realizó de manera inductiva, primero identificando dentro de cada PE las unidades de registro y posteriormente realizando sucesivas revisiones a todo el corpus de documentos. Así, se conformaron un total de 70 variables, que se corresponden con los distintos temas aparecidos relativos en los PE a la

formación continua del PDI, y que fueron definidas con categorías de respuesta dicotómica (0,1).

Este procedimiento nos exigió someter los PE a sucesivas revisiones para completar y consolidar tanto las variables como los datos, lo cual se hizo *retrospectivamente* en varias ocasiones a lo largo y al final del proceso de análisis. En total construimos 70 variables, cada una referida a contenidos que los PE ponían en relación con la formación continua del PDI.

Conforme avanzábamos procedimos, además, a agrupar las variables según la afinidad o proximidad semántica de los contenidos a los que hacían referencia. Se han construido 5 grupos, si bien el tercero por su amplitud se ha dividido a su vez en 4 subgrupos (cuyo detalle puede seguirse en el apartado 3. Resultados):

- Grupo 1: Funciones básicas del PDI.
- Grupo 2: Objetivos generales y aspectos de proyección institucional de las universidades.
- Grupo 3: Aspectos asociados al desarrollo de las funciones del PDI
 - Subgrupo 3.1: Docencia e investigación.
 - Subgrupo 3.2: Tecnología e idiomas.
 - Subgrupo 3.3: Competencias transversales.
 - Subgrupo 3.4: Realidades sociales.
- Grupo 4: Enfoques pedagógicos generales y aspectos metodológicos.
- Grupo 5: Planificación, gestión y evaluación de la formación continua.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de los cinco grupos de variables que han ido apareciendo en los PE; estos grupos incluyen todos los aspectos que las universidades han tenido en cuenta a la hora de abordar la formación continua del PDI en estos documentos.

Funciones básicas del PDI

Las funciones básicas del PDI universitario han venido siendo, tradicionalmente, tres: docencia, investigación y gestión; si bien, en la documentación corporativa y jurídica de las universidades, es cada vez más común señalar una cuarta: la transferencia de conocimiento.

Como puede verse en la tabla 3, la formación continua del PDI se vincula sobre todo con la *Docencia* (en dos terceras partes de los PE analizados). En la mitad de los documentos se relaciona con la *Investigación*, en menor medida con la *Gestión* (31.5%) y solo unos pocos con la *Transferencia de conocimiento* (13%).

De manera más específica, en algunos PE se relaciona la formación continua del PDI con *Gobierno de la universidad, organización y/o desempeño de cargos* (13%) y con *Gestión de la calidad* (5.6%). Puede sobreentenderse que estos aspectos suelen incluirse, a menudo sin nombrarlos, como parte de las actividades de gestión.

Tabla 3

Grupo 1: Funciones básicas del PDI

Variables	Frecuencias	
Docencia	37 PE	68%
Investigación	27 PE	50%
Gestión	17 PE	31.5%
Transferencia de conocimiento	7 PE	13%
Gobierno de la universidad	7 PE	13%
Gestión de la calidad	3 PE	5.6%

Fuente. Elaboración propia

Objetivos generales y factores de proyección institucional

Dos de cada tres PE, cuando se refieren a la formación continua del PDI, aluden a la *Mejora general de la universidad*; y a *Mejoras generales en la carrera profesional del PDI* en algo más de un tercio de ellos.

En menor grado, la formación continua del PDI aparece relacionada con varios aspectos que distinguen perfiles dentro del PDI: *Gestión de talento* (9.3%) y *Formación del profesorado novel* (7.4%). La relación con la *Formación del profesorado asociado* aparece de manera residual.

Las demás variables relacionan la formación continua del PDI con distintos objetivos, contenidos y/o competencias que expresan alguna forma de relación de las universidades con sus entornos. Salvo en *Internacionalización* (11%) el resto de los porcentajes son poco significativos.

Tabla 4

Grupo 2: Objetivos generales y aspectos de proyección institucional de las universidades

Variables	Frecuencias	
Mejoras generales de la universidad	36 PE	66.7%
Mejoras generales en la carrera profesional del PDI	19 PE	35.2%
Gestión del talento	5 PE	9.3%
Formación del profesorado novel	4 PE	7.4%
Formación del profesorado asociado	1 PE	1.9%
Internacionalización	6 PE	11.1%
Cooperación académica entre universidades	3 PE	5.6%
Responsabilidad social	3 PE	5.6%
Cooperación al desarrollo	3 PE	5.6%
Gestión de la comunicación y/o de la imagen corporativa	2 PE	3.7%

Fuente. Elaboración propia

Aspectos asociados al desarrollo de las funciones del PDI

Cuando se abordan aspectos relacionados con la docencia, los PE se refieren principalmente a *Pedagogía y/o metodologías docentes* (33.3%) menciones que aparecen en la tercera parte de los documentos analizados. Muy por detrás, algo más del 5% se refieren a *Tutorización del alumnado* y *Dirección de tesis doctorales*. Otros aspectos tienen escasa atención por parte de los PE.

Tabla 5

Subgrupo 3.1: Docencia e investigación

Variables	Frecuencias	
Pedagogía y/o metodologías docentes	18 PE	33.3%
Tutorización del alumnado	3 PE	5.6%
Análisis, interpretación y/o evaluación del aprendizaje	2 PE	3.7%
Corrección de resultados no satisfactorios y/o solución de problemas	2 PE	3.7%

Variables	Frecuencias	
Detección del plagio	1 PE	1.9%
Protección de datos	1 PE	1.9%
Gestión de I+D+i	7 PE	13%
Dirección de tesis doctorales	3 PE	5.6%
Gestión de la información científica (búsquedas, organización...)	2 PE	3.7%
Publicación de artículos	2 PE	3.7%

Fuente. Elaboración propia

En los PE se relaciona a menudo la formación continua del PDI con *Tecnología y competencias digitales* (62.9%). Aspectos más específicos que, en menor medida, se relacionan con la formación continua del PDI son la *Enseñanza online* (11.1%), *Software libre* (3.7%), *Gestión de la web institucional* (1.9%) y *Gestión de redes sociales* (1.9%).

La formación continua del PDI se relaciona en la mitad de los PE con el aprendizaje de *Idiomas extranjeros*; y, en menor medida, con *Idiomas oficiales de las Comunidades Autónomas* (16.7%).

Tabla 6
Subgrupo 3.2: Tecnología e idiomas

Variables	Frecuencias	
Tecnología y competencias digitales	34 PE	62.9%
Enseñanza online	6 PE	11.1%
Software libre	2 PE	3.7%
Gestión de la web institucional	1 PE	1.9%
Gestión de redes sociales	1 PE	1.9%
Idiomas extranjeros	27 PE	50%
Idiomas oficiales de las Comunidades Autónomas	9 PE	16.7%

Fuente. Elaboración propia

La formación continua del PDI se relaciona de manera significativa, aunque sin especificar, con *Competencias transversales* (16.7%). En otros PE se hace referencia también con cierta relevancia a algunos aspectos que pueden encuadrarse en este tipo de competencias, como *Emprendimiento* (16.7%) y *Habilidades de comunicación* (5.6%). Otros aspectos (*Inteligencia emocional*, *Liderazgo*, etc.) también son nombrados, pero con porcentajes

muy bajos. La Salud laboral y/o prevención de riesgos laborales también aparece, pero solo en un caso.

Tabla 7
Subgrupo 3.3: Competencias transversale

Variables	Frecuencias	
Competencias transversales o habilidades personales	9 PE	16.7%
Emprendimiento	9 PE	16.7%
Habilidades de comunicación	3 PE	5.6%
Inteligencia emocional	1 PE	1.9%
Liderazgo	2 PE	3.7%
Negociación. mediación y/o gestión de conflictos	2 PE	3.7%
Creatividad	1 PE	1.9%
Salud laboral y/o prevención de riesgos laborales	1 PE	1.9%

Fuente. Elaboración propia

De la revisión de los PE han podido extraerse referencias a cuestiones de índole social que se ponen en relación con la formación continua del PDI, aunque los porcentajes son en general bastante bajos, elevándose un poco más en *Diversidad cultural y/o interculturalidad* (5.6%).

Tabla 8
Subgrupo 3.4: Realidades sociales

Variables	Frecuencias	
Igualdad. diversidad y/o inclusión	2 PE	3.7%
Diversidad cultural y/o interculturalidad	3 PE	5.6%
Discapacidades o diversidad funcional	1 PE	1.9%
Voluntariado	2 PE	3.7%
Igualdad y promoción de la mujer	2 PE	3.7%
Prevención de la violencia contra la mujer	1 PE	1.9%
Medioambiente y/o sostenibilidad	2 PE	3.7%
Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	2 PE	3.7%

Fuente. Elaboración propia

Enfoques formativos y aspectos metodológicos

Las expresiones “pensamiento crítico”, “formación integral” y “formación humanista” suelen utilizarse en el sistema educativo para indicar enfoques formativos generales, muchas veces de forma intuitiva sin el respaldo de una definición canónica o normalizada. En la muestra estudiada se ha detectado la presencia de este tipo de expresiones en algunos PE, relacionadas con la formación continua del PDI, aunque su presencia es escasa: apenas 8 de los 54 PE se refieren a *Formación integral* (14.8%), mientras que otros términos como *Pensamiento crítico* y *Formación humanista* o *Valores, moral, ética y/o deontología profesional* no alcanzan el 10%.

Con una incidencia menor al 10% se encuentran en los PE menciones a aspectos metodológicos que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la *Formación entre iguales y/o aprendizaje colaborativo* y otros.

Tabla 9

Grupo 4: Enfoques pedagógicos generales y aspectos metodológicos

Variables	Frecuencias	
Formación integral	8 PE	14.8%
Pensamiento crítico	2 PE	3.7%
Formación humanista	3 PE	5.6%
Valores. moral. ética y/o deontología profesional	5 PE	9.3%
Formación entre iguales y/o aprendizaje colaborativo	3 PE	5.6%
Tutorización u otras formas de acompañamiento y apoyo al PDI	5 PE	9.3%
Comunidades docentes de aprendizaje	1 PE	1.9%
Intercambio de recursos y/o experiencias docentes	2 PE	3.7%
Movilidad y/o estancias universidades extranjeras	4 PE	7.4%

Fuente. Elaboración propia

Planificación, gestión y evaluación de la formación continua

La formación continua del PDI se relaciona con la elaboración de *Planes* en gran parte de la muestra (66.7%), así como con *Indicadores, metas o resultados esperados* (33.3%), de los cuales algunos, además, se asocian a *Cuantificadores numéricos concretos* (22.2%).

El *Órgano y/o cargo responsable* de la formación continua del PDI se menciona en un 29.6%; y, por su baja presencia, cabe destacar que apenas

el 3.7% de los PE vincula una asignación presupuestaria a este tipo de formación.

También se menciona la *Evaluación de la formación del PDI* (7.4%) y, de manera más específica aún, otros aspectos relacionados con la evaluación, pero con porcentajes muy bajos, igual que sucede con aspectos tales como *Obligatoriedad*, *Incentivo y complemento retributivo* y *Acreditación de la formación continua del PDI*.

Tabla 10

Grupo 5: Planificación, gestión y evaluación de la formación continua

Variables	Frecuencias	
Planes	36 PE	66.7%
Indicadores. metas y/o resultados esperados	18 PE	33.3%
Cuantificadores numéricos	12 PE	22.2%
Órgano y/o cargo responsable	16 PE	29.6%
Asignación presupuestaria	2 PE	3.7%
Evaluación de la formación del PDI	4 PE	7.4%
Evaluación de la satisfacción de los usuarios PDI	2 PE	3.7%
Evaluación del impacto de la formación en el puesto de trabajo	2 PE	3.7%
Mejora de la calidad y/o impacto de la formación del PDI	1 PE	1.9%
Obligatoriedad	2 PE	3.7%
Incentivo y complemento retributivo	1 PE	1.9%
Acreditación de la formación continua del PDI	3 PE	5.6%

Fuente. Elaboración propia

Número de variables que recoge cada PE por intervalos

El análisis de contenido se ha realizado aplicando un total de 70 variables a cada uno de los 54 PE que componen la muestra. La media aritmética es 9.8 variables por universidad y la moda 9, esto es, el número de variables que más se repite, en este caso en 6 universidades.

Del análisis se desprende que las universidades, tomadas en conjunto, se refieren a un amplio repertorio de variables; sin embargo, cada universidad solo aplica una parte relativamente pequeña de esas variables en sus respectivos PE.

El mayor número de ellas se han computado en la Universidad de Granada (28 variables, 51.9%) y el menor número (2 variables, 3.7%) en las universidades de Jaén, Miguel Hernández y Universidad a Distancia de Madrid. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, en la mayoría de PE se computan 10 variables o menos y solo en dos PE se ha podido identificar más de 20, pero en ninguno más de 28.

A tenor de estos datos, se puede colegir que, si bien las universidades en sus PE tienen a referirse a ciertos aspectos comunes, también se refieren a muchas más que no lo son, poniendo de relieve la falta de un tratamiento uniforme, sistemático y compartido con respecto a la formación continua del PDI.

Tabla 11

Número de variables por planes estratégicos, en intervalos

Nº de variables que recoge el PE (x)	Nº de PE
$0 < x < 10$	28 (51.9%)
$10 < x < 20$	23 (42.6%)
$20 < x < 30$	2 (3.7%)

Fuente. Elaboración propia

DISCUSIÓN

A continuación, sintetizados en seis puntos se discuten de forma transversal los diferentes aspectos que se han ido abordando en los resultados, para dar respuesta a las preguntas de investigación.

- 1) La formación continua del PDI es un aspecto estratégico de su vida interna que la mayoría de las universidades españolas considera digno de mención en sus PE.

El 62.8% de las universidades españolas han hecho referencia a esta dimensión de la actividad universitaria en los últimos PE aplicados por ellas dentro del periodo 2000-2020. Este dato permite inferir que la formación continua del PDI es considerado por las universidades como un tema estratégico y de especial relevancia para su futuro y mejora.

Sin embargo, es necesario matizar esta afirmación ya que los PE presentan características muy diferentes y es también diverso el tratamiento que en ellos recibe la formación continua del PDI. Se puede sostener que las

universidades en sus PE abordan la formación continua del PDI de un modo escasamente estructurado y homogéneo.

- 2) La formación continua del PDI se pone en relación, principalmente, con objetivos institucionales de naturaleza corporativa.

Los objetivos generales en función de los que se justifica la formación continua del PDI son la mejora general de la universidad (66.7%), seguido por la mejora de las carreras profesionales del PDI (35.2%). Ambos objetivos podrían atribuirse a una orientación corporativa predominante en este tipo de documentos. En ellos la formación continua del PDI no se justifica explícitamente en función de otros objetivos, como podrían ser la mejora de la experiencia de los estudiantes o la contribución de la universidad a la equidad y la cohesión social, entre otros.

- 3) De entre todas sus funciones es la docencia a la que se dirige mayoritariamente la formación continua del PDI.

La docencia es la función que más destacan las universidades para justificar la formación continua del PDI (68%), seguidas por la investigación (50%) y la gestión (31.5%). A pesar de su importancia en la gestión universitaria, la formación continua del PDI para el desempeño de funciones directivas o de organización aparece en pocos casos (13%). Tampoco la transferencia de conocimiento destaca en relación con la formación continua del PDI (13%).

- 4) Los aspectos particulares a los que más se refieren los PE cuando mencionan la formación continua del PDI están relacionados con la función docente.

Los aspectos relativos a la función docente que son mencionados con mayor frecuencia son, por este orden: la formación tecnológica o en competencias digitales (62.9%), la formación en idiomas extranjeros (50%) y la formación pedagógica y en metodologías docentes (33.3%).

En conjunto los PE se refieren a un amplio y variado repertorio de aspectos que sugieren que la formación continua del PDI puede, potencialmente, referirse a múltiples temas y competencias. En los PE predomina una orientación hacia los contenidos y/o competencias que el PDI debería aprender; en cambio, son escasas las referencias a aspectos estructurales y/o metodológicos de su formación.

- 5) La mayoría de las universidades consideran que la formación continua del PDI debe organizarse en planes específicos.

Así lo expresa un 67% de las universidades, lo cual puede interpretarse como una línea de actividades que deberían organizarse conforme a un diagnóstico previo, a unos objetivos e indicadores preestablecidos, con una anticipación y proyección temporal y la asignación de responsabilidades y recursos.

Sin embargo, aunque exceda los propósitos de nuestra investigación, cabe preguntarse ¿es realmente una práctica habitual de las universidades elaborar planes de formación continua del PDI? La exploración documental que se ha aplicado a esta investigación ha permitido comprobar que un amplio número de universidades proporcionan en sus sitios web información acerca de su oferta de formación continua dirigida al PDI, a menudo como un catálogo de actividades, pero pocas veces como planes.

- 6) Cada PE no desarrolla en profundidad el tema de la formación continua del PDI, pero, en conjunto, ofrecen una visión de múltiples aspectos relacionados con ella.

El amplio número de variables con las que se ha realizado el análisis de contenido de los PE indica que, para las universidades españolas, la formación continua del PDI puede abarcar un espectro de temas muy diversificado, aunque en cada caso particular se destaquen pocos de ellos.

Además, un sesgo común en el tratamiento que las universidades hacen de la formación continua del PDI en sus PE consiste en que, cuando se refieren a ella, la relacionan escasamente con los objetivos, ejes y ámbitos de mejora que en esos mismos PE se plantean.

CONCLUSIONES

Un 62.8% de las universidades españolas analizadas mencionan la formación continua del PDI en sus PE, lo cual permite acreditar que este es un aspecto estratégico de las universidades tenido en cuenta en los documentos que reflejan el sentido de los cambios que se proponen estas instituciones. Sin embargo, la forma en que abordan este tema es muy variada y, en general, poco profunda. Según los PE, esta formación se enfoca principalmente a la función docente (68%), seguida de la investigación (50%) y la gestión (31%). En torno a la formación continua del PDI se refieren muchos otros aspectos, pero de manera minoritaria y dispersa.

En base a las evidencias, se ha constatado: a) una tendencia mayoritariamente corporativa en la formulación de los objetivos de formación del PDI, b) ausencia de un modelo compartido que organice con criterios comunes la manera de abordar este tema, y c) un tratamiento superficial, poco estructurado y orientado sobre todo a la mejora de la función docente a través del dominio instrumental de contenidos técnico-pedagógicos.

No obstante, de la visión de conjunto que emerge del análisis se aprecia una interesante multiplicidad de aspectos que las universidades relacionan con la formación continua de su PDI; y es, gracias a esta visión, que interpretamos la posibilidad —no solo teórica, sino desde la propia práctica universitaria— de que es posible avanzar, convergiendo, hacia una formación del PDI mucho más integral.

Metodológicamente, el repertorio de variables que han servido para realizar este estudio nos parece útil para caminar hacia un enfoque de análisis común y enriquecer el diseño de futuros planes específicos de formación del PDI.

Tras el análisis de los 54 PE y teniendo en cuenta sus procesos de diseño de PE, para mejorar el tratamiento de la formación continua del PDI en ellos, proponemos:

1. abordar este tema en procesos participativos de diseño de los PE;
2. tomar en consideración todas las funciones que desempeña el PDI, desde una mirada integral;
3. reservar para esta cuestión un epígrafe específico, visible en los índices;
4. hacer referencia a la formación continua del PDI en las introducciones a los PE;
5. fundamentar esta formación, en la política de Responsabilidad Social Universitaria, como parte de las respuestas éticas a los desafíos globales de nuestra época;
6. relacionar la formación continua del PDI con todos los objetivos y líneas de actuación que se plantean en el PE;
7. explicitar los principales indicadores de seguimiento y metas a lograr;

8. consignar la atribución de responsabilidades orgánicas de este tipo de formación;
9. dejar constancia de la inversión destinada a ella, aunque sea estimativa; y
10. remitir a los planes anuales de formación continua del PDI.

En cuanto a las limitaciones del estudio, podemos referir en un primer momento la dificultad para localizar algunos PE y, después, para categorizar de manera precisa las menciones que se relacionan referidas a la formación continua del PDI, especialmente para distinguir entre *objetivos*, *temas* o *contenidos* y *competencias*, lo cual no se ha podido hacer a causa de los estilos de redacción de los PE, en general muy abiertos.

El estudio que presentamos puede servir en el futuro para comparar el tratamiento del que es objeto la formación continua del PDI en PE anteriores y posteriores a la pandemia de la Covid-19. La huella de la pandemia en las universidades es patente en el fuerte impulso del que la formación continua del PDI ha sido objeto a nivel internacional para lograr una rápida transición de la enseñanza presencial a la enseñanza online o mixta (Cabero Almenara y Valencia, 2021; Allen et al, 2020; Corbera et al, 2020; Sales et al, 2020).

En este contexto, la formación continua del PDI es un factor clave para que las universidades puedan desempeñar un papel transformador en la mejora de las sociedades y la solución a los problemas que les afectan. Ante las graves circunstancias que están viviendo la sociedad española y sus universidades en un entorno VUCA ¿cambiarán su manera de formar al PDI? Frente a la *volatilidad*, proponemos construir participativamente visiones éticas del futuro deseado; ante la *incertidumbre*, creemos necesario potenciar el diálogo y los lazos de cooperación dentro y fuera de la comunidad universitaria; como respuesta a la *complejidad*, nos parece importante defender el compromiso de buscar y ofrecer respuestas a las necesidades sociales de forma continua y resiliente, con una mentalidad científica conducida por valores humanistas abierta al aprendizaje; finalmente, frente a la *ambigüedad*, debemos esforzarnos en generar organizaciones y estilos de trabajo ágiles y flexibles, con capacidad de adaptación al cambio.

Esperamos que los resultados de nuestra investigación ayuden a tomar conciencia del potencial que encierra la formación continua del PDI como factor de transformación de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo Vera, F. R. (1995). *La planificación estratégica de las universidades: propuesta metodológica y evidencia empírica*. [Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- Álamo Vera, F. R., & García Soto, M. G. (2007). El proceso estratégico en el sector público: Análisis en el contexto de las universidades españolas. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 13(2), 113-119.
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Benavides León, C. A., & López Rodríguez, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Blanchard Giménez, M. (2020). Desafíos de la Formación del Profesorado Universitario en España en el siglo XXI. *Чуждоезиково обучение* 47(2), 155-165.
- Cabero Almenara, J., & Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al Sistema Educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the time of COVID-19: Towards an ethics of care. *Planning Theory & Practice*, 21(2), 191-199. <https://doi.org/10.1080/14649357.2020.1757891>
- CRUE (2020). La universidad frente a la pandemia. *CRUE Universidades Españolas*. <https://www.crue.org/2020/12/universidad-frente-pandemia/> [Revisado: 14/03/2021].
- Deloitte (2015). *The Deloitte Global Millennial Survey*. DTTL Global Brand & Communications.
- García-Aracil, A. (2013). La planificación estratégica en las universidades públicas en España. *Aula*, 19, 111-132.
- García Manjón, J. V. (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Netbiblo.
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Kotter, J. P. (2004). *Las claves del cambio*. Deusto.
- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Alianza Editorial.
- Salaburu, P., Ginés Mora, J., & Haug, G. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *Profesional de la información*, 29(4), e290423.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12.175>
- Universidad de Granada (2020). *Plan Estratégico UGR. Bases metodológicas*. Universidad de Granada.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Francisco Javier Malagón Terrón. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-799X>

Doctorando en la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), donde investiga sobre la formación continua del PDI bajo la dirección de la Dra. Mariona Graell; es, además, Máster en Psicopedagogía y Licenciado en CC. de la Información. E-mail: fjmalagon@uic.es

Mariona Graell Martín. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9776-8830>

Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Es miembro del grupo de investigación Sostenibilidad y Educación Integral (SEI) de la UIC. Sus campos de investigación están ligados a la formación del profesorado, metodologías docentes e innovación en educación superior. E-mail: mgraell@uic.es

Fecha Recepción del Artículo: 19. Marzo. 2021

Fecha Modificación del Artículo: 17. Mayo. 2021

Fecha Aceptación del Artículo: 28. Junio. 2021

Fecha Revisión para Publicación: 15. Septiembre. 2021