

Artículo de Investigación

Literatura científica sobre la formación del profesorado universitario en España: análisis temático

Scientific literature on the training of university teachers in Spain: thematic analysis

Francisco Javier Malagón Terrón¹: Universidad Internacional de Cataluña (UIC), España.

fjmalagon@uic.es

María Cadilla Baz: Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

cadilla@ucm.es

Ana María Sánchez-Sánchez: Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

anamas11@ucm.es

Mariona Graell Martín: Universidad Internacional de Cataluña (UIC), España.

mgraell@uic.es

Fecha de Recepción: 07/06/2024

Fecha de Aceptación: 20/10/2024

Fecha de Publicación: 28/01/2025

Cómo citar el artículo:

Malagón Terrón, F. J., Cadilla Baz, M., Sánchez-Sánchez, A. M. y Graell Martín, M. (2025). Literatura científica sobre la formación del profesorado universitario en España: Análisis temático [Scientific literature on the training of university teachers in Spain: Thematic analysis]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1182>

Resumen

Introducción: La importancia de la formación del profesorado universitario está acreditada en la legislación universitaria y en los planes estratégicos de las universidades. **Metodología:** El objetivo del estudio es identificar tendencias temáticas en los estudios publicados sobre formación del profesorado universitario en España, desde 1999 a 2023. Para ello se ha aplicado el análisis de contenido a una muestra de 361 documentos, según las categorías: funciones del profesorado, formación inicial, relación con áreas de conocimiento, competencias transversales y estudios de planes o programas formativos de las universidades. **Resultados y discusión:** Los centros de interés de la comunidad científica se han decantado sobre todo por

¹ Autor Correspondiente: Francisco Javier Malagón Terrón. Universidad Internacional de Cataluña (UIC), España.

temas de carácter pedagógico y tecnológico. Son escasos los estudios sobre las distintas funciones que desempeña el profesorado de las universidades, así como los relacionados con su formación inicial, áreas de conocimiento específicas y con el análisis de planes o programas de formación. También son escasos los que se refieren a cuestiones de ética, derechos y responsabilidad social, bienestar laboral, habilidades psicosociales, carrera académica, internacionalización e idiomas. **Conclusiones:** Esta realidad sugiere la necesidad de una mirada más integral sobre las funciones y competencias transversales a tener en cuenta en las políticas de formación del profesorado universitario.

Palabras clave: profesorado universitario; personal docente e investigador; formación continua; formación permanente; docencia; competencias digitales; revisión bibliográfica; análisis de contenido.

Abstract

Introduction: The importance of the training of university teachers is accredited in university legislation and in the strategic plans of universities. **Methodology:** The objective of the study is to identify thematic trends of the studies published on university teacher training in Spain, from 1999 to 2023. To do this, content analysis has been applied to a sample of 361 documents, according to the categories: functions of teaching staff, initial training, relationship with areas of knowledge, transversal skills and studies of university training plans or programs. **Results and discussion:** The centers of interest of the scientific community have mainly focused on issues of a pedagogical and technological nature. There are few studies on the different functions performed by university teaching staff, as well as those related to their initial training, specific areas of knowledge and the analysis of training plans or programs. There are also few that refer to issues of ethics, rights and social responsibility, workplace well-being, psychosocial skills, academic career, internationalization and languages. **Conclusions:** This reality suggests the need for a more comprehensive look at the transversal functions and competencies to be taken into account in university teacher training policies.

Keywords: university professors; teaching and research staff; continuous training; permanent education; teaching; digital skills; bibliographic review; content analysis.

1. Introducción

Sobre la formación del PDI como campo de estudio, existe una amplia y diversa producción bibliográfica que fue incrementándose a lo largo de la década de 1990 y, sobre todo, a partir del comienzo de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA, s.f.) en 1999 (Benavides y López, 2020; Alanís, 2018; Amber y Suárez, 2016; Burguet *et al.*, 2012; Cabero, 2006; García-Manjón, 2009; Hornilla, 1999; Jarauta y Medina, 2009; López-Herrerías, 2008; Marín Sánchez *et al.*, 2002; Mas y Olmos, 2016; Rodríguez-Pulido, 2018a, 2018b; Rue, 2013; Salaburu *et al.*, 2011; Zabalza, 2011, 2013; Zabalza *et al.* 2014).

En España, los modernos estudios sobre la formación del profesorado universitario encuentran un punto de inflexión en los años 70 (Aramburuzabala *et al.*, 2013). En la Constitución Española queda recogida, de modo explícito, la autonomía de las universidades (1978, art. 24.10), aspecto que tendrá especial incidencia en el desarrollo posterior de las políticas de formación del personal docente e investigador (PDI). Para acreditar la importancia que el estudio de la formación continua del profesorado tuvo en años anteriores a 1999 cabe hacer mención, de manera especial, al trabajo bibliográfico desarrollado por Josep M. Rotger, Francesc Martínez e Inés Ruíz en el marco de la *European Network for Staff Development in Higher Education* (ENSDHE), patrocinada por el Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES) y la UNESCO. En un artículo publicado en la *Revista de Educación*, Rotger y Martínez (1994)

informaron de la localización y clasificación de 213 documentos publicados desde la década de 1970 hasta junio de 1994, siendo los años 90 los que reunían mayor producción bibliográfica. Los autores acreditaron un significativo aumento de documentos sobre “Calidad e innovación educativa” a partir de los años 90, seguidos de otros relativos a los “Métodos de enseñanza”, la “Evaluación del profesorado” y la “Formación del profesorado”. Al mismo tiempo, llamaron la atención sobre el escaso número de publicaciones acerca de la formación inicial del profesorado universitario y del desarrollo profesional del profesorado para ejercer cargos de gestión académica, tendencias que, como se verá en este trabajo, se mantienen hasta el día de hoy.

El presente trabajo de revisión bibliográfica abarca desde 1999, año de puesta en marcha del Proceso de Bolonia, hasta 2023, último año natural anterior al inicio de este estudio, siendo su principal objetivo identificar las principales tendencias temáticas abordadas por la literatura especializada en este ámbito.

2. Metodología

El método aplicado ha consistido en la revisión y el análisis de contenido (Bernete, 2014; Piñuel, 2002) de la literatura científica sobre formación del profesorado universitario en España. Para llevar a cabo esta labor se procedió, en un primer momento, a formular un conjunto de objetivos específicos que se tradujeron en preguntas de investigación, seleccionar un periodo de estudio, elegir bases de datos de reconocido prestigio, definir los descriptores de búsqueda y establecer un conjunto de criterios de inclusión y exclusión. Después, se elaboró un modelo de análisis basado en categorías que permitiese identificar, clasificar y computar los temas que abordan los trabajos seleccionados.

La Tabla 1 recoge los objetivos específicos del estudio y sus preguntas de investigación asociadas:

Tabla 1.

Objetivos específicos y preguntas de investigación

Objetivos específicos	Preguntas de investigación
Conocer en qué medida se pone en relación la formación del PDI con las distintas funciones que este desempeña.	<i>¿A qué funciones del profesorado universitario se refieren los principales temas abordados en los documentos objeto de análisis?</i>
Conocer en qué medida se tiene en cuenta la formación inicial del profesorado universitario en la formación del PDI.	<i>¿Qué importancia se concede en los textos a la formación inicial del profesorado universitario como tema central?</i>
Conocer hasta qué punto se pone en relación la formación del PDI con áreas de conocimiento o disciplinas específicas.	<i>¿En qué medida los trabajos se refieren a áreas de conocimiento o disciplinas específicas?</i>
Conocer las competencias transversales a las que se hace referencia cuando se aborda el estudio de la formación del profesorado universitario.	<i>¿Cuáles son las competencias transversales que los estudios relacionan en su temática principal con la formación del profesorado universitario?</i>
Conocer la importancia que la literatura concede al análisis concreto de planes de formación del PDI.	<i>¿En qué grado los trabajos reunidos analizan planes de formación de universidades concretas?</i>

Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

La principal base de datos utilizada para la búsqueda bibliográfica fue Dialnet, elegida por su capacidad para reunir trabajos relacionados con el Sistema Universitario Español (SUE) y por

su capacidad de recuperación de documentos por años y relevancia. De manera complementaria se emplearon también Google Scholar, Scielo, Scopus y WoS.

El descriptor principal empleado para la búsqueda fue “Formación del profesorado universitario”. Complementariamente se utilizaron también: “Oferta de formación del profesorado universitario” y “Plan de formación del profesorado universitario”, alternándolos sucesivamente con las palabras “Programa...”, “Plan...” y “Experiencia...”. Todas las búsquedas se realizaron en singular y plural, aplicando el operador booleano AND a cada uno de sus términos.

Dado el carácter exploratorio del estudio se decidió incluir literatura científica de distinta tipología con un peso ponderado, en base a la diferente consideración que se les otorga en las revisiones bibliográficas. Por este motivo, se decidió que el conjunto formado por artículos publicados en revistas científicas, capítulos en compilaciones monográficas e informes de investigación debía suponer, al menos, el 75% de la muestra, siendo el resto ponencias y comunicaciones congresuales y tesis doctorales. Además, se estableció el criterio de recuperar al menos una tesis doctoral por año, partiendo de la hipótesis -confirmada posteriormente en las búsquedas- de que en el conjunto del SUE existe una producción de tesis suficiente entre la que elegir aquellas relacionadas con nuestro objeto de estudio. El motivo de haber incluido tesis doctorales y ponencias en la muestra se debe a que, independientemente de su impacto, permiten observar tendencias respecto a los centros de interés de la comunidad científica.

En cuanto a la temática, se contemplaron solo aquellos trabajos que realmente hicieran referencia a la formación del profesorado universitario en el marco territorial del Estado español, con relación a sus universidades concretas o al SUE en su conjunto. Como las bases de datos proporcionaban resultados poco precisos a este respecto, fueron las revisiones sucesivas de los documentos las que permitieron la exclusión de aquellos trabajos cuyo marco de referencia era la educación superior en otros países, que informaban sobre la formación del profesorado no universitario o que se orientaban al profesorado en general, sin distinción de niveles educativos.

La amplitud cronológica del periodo estudiado y la diversidad de criterios de indexación permitía pronosticar que las bases de datos arrojarían un elevado número de resultados de búsqueda. Por este motivo, se adoptó la decisión de construir una muestra con un volumen de documentos no inferior a 300, ni superior a 400, cuyo análisis facilitara una adecuada aproximación al estado de la literatura científica.

La construcción de la muestra se llevó a cabo en tres fases sucesivas, en cada una de las cuales se realizaron operaciones de identificación, cribado y adición de documentos hasta alcanzar un total de $n = 361$ referencias, como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2.
Fases sucesivas de búsqueda, cribado y adición de documentos a la muestra

Fases	Total de referencias identificadas inicialmente:	Exclusión - Cribado de documentos:		Total de referencias válidas:
Fase 1. Búsqueda por descriptor principal	n = 24.874	Limitación a las referencias ubicadas en los 100 primeros puestos de los resultados obtenidos según relevancia (n = 459)	Eliminación de referencias duplicadas o que no responden a los criterios de inclusión/exclusión establecidos (-257)	n = 202
Fase 2. Búsqueda por descriptores complementarios (solo referencias nuevas)	n = 47	--	Eliminación de referencias duplicadas o que no responden a los criterios de inclusión/exclusión establecidos (-13)	n = 34
Fase 3. Búsqueda por descriptor principal en Dialnet en los años en los que se habían obtenido menos de 10 referencias	n = 187	--	Eliminación de referencias duplicadas o que no responden a los criterios de inclusión/exclusión establecidos (-62)	n = 125
TOTAL MUESTRA				n = 361

Fuente: elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

Finalmente, como se ha dicho, se conformó una muestra de 361 documentos científicos, publicados entre 1999 y 2023, que guardan relación directa con la formación del profesorado universitario empleado en el Sistema Universitario Español (SUE). Conforman esta muestra artículos publicados en revistas científicas, capítulos de libros en composiciones monográficas, ponencias y comunicaciones en congresos y tesis doctorales, cuya distribución se recoge en la Tabla 3.

Tabla 3.
Distribución de los documentos de la muestra, por tipología documental

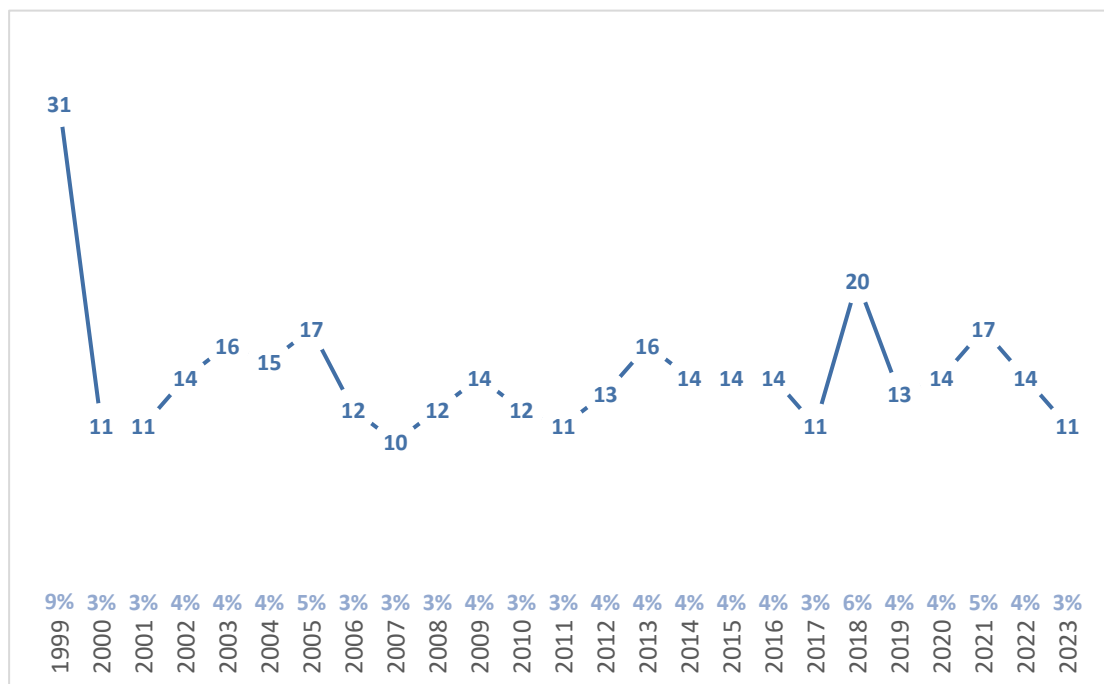
Tipología documental	Nº de ítems / %	
Artículos publicados en revistas científicas, capítulos en compilaciones monográficas o informes de investigación	288	79.78%
Ponencias y comunicaciones congresuales	39	10.80%
Tesis doctorales	34	9.42%
Total documentos de la muestra (n)	361	100%

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

La figura 1 muestra la distribución de documentos por años.

Figura 1.

Número de referencias que componen la muestra, por años



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados arrojados (2024).

El análisis de los documentos se llevó a cabo mediante análisis de contenido (Bernete, 2014; Piñuel, 2002) en base a seis categorías principales (A, B, C, D, E y F), las cuales se dividen a su vez en 3 y 4 subcategorías. A continuación, se definen las categorías y subcategorías, con indicación de las preguntas de investigación con las que se vinculan:

- **A. General:** Documentos encabezados por un título genérico relacionado con la formación del profesorado universitario, sin que se haya podido apreciar ningún otro dato específico por funciones, competencias transversales, áreas de conocimiento o disciplinas específicas o planes de universidades concretas.
- **B. Funciones** (vinculada con la pregunta 1): Principales funciones que se atribuyen al profesorado universitario en leyes universitarias, planes estratégicos y otros documentos institucionales. Se consideran tres subcategorías: B1, B2 y B3.
 - o **B1. Docencia:** Rol y actividades del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en interacción con el alumnado.
 - o **B2. Investigación y transferencia de conocimiento:** Rol y actividades del profesorado como agente productor y difusor a la sociedad de nuevos conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos.

- **B3. Gestión y gobierno de organismos universitarios:** Rol y actividades del profesorado universitario como gestor y directivo de los órganos de gobierno de las universidades.
- **C. Formación inicial** (vinculada a la pregunta 2): Formación del profesorado novel que se inicia laboralmente en la carrera académica.
- **D. Áreas de conocimiento o disciplinas específicas** (vinculada a la pregunta 3): Formación del profesorado referida a disciplinas académicas y/o áreas de conocimiento específicas.
- **E. Competencias transversales** (vinculada a la pregunta 4): Conocimientos y habilidades que cualifican globalmente al PDI para el desempeño de sus distintas funciones. Se desagrega en cuatro subcategorías: E1, E2, E3 y E4, cuya nomenclatura se ha formulado como propuesta de los investigadores a partir del estudio de leyes universitarias y planes estratégicos de universidades (Malagón y Graell, 2022, 2023a), así como de una amplia revisión de la oferta formativa dirigida al PDI de las universidades españolas, en gran medida accesible a través de sus páginas web.
 - **E1. Competencias digitales:** Conocimientos y habilidades que cualifican al PDI para el uso de la informática y las tecnologías de la información y la comunicación, a nivel de hardware, software, lenguajes de programación, aplicaciones a la docencia, la investigación, etc.
 - **E2. Ética, derechos y responsabilidad social:** Conocimientos y habilidades que guardan relación con la ética profesional (deontología docente, de la investigación, etc.), los derechos de las personas (inclusión, perspectiva de género, respecto a la diversidad, etc.) y las realidades a las que las universidades deben dar respuesta mediante un compromiso transformador (sostenibilidad, convivencia pacífica, relaciones democráticas, etc.).
 - **E3. Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica:** Conocimientos y habilidades relacionadas con la salud laboral, física y psicológica, las interacciones humanas en el marco profesional (comunicación eficaz, gestión de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo, organización del tiempo, planificación, etc.) y el desarrollo de la carrera profesional (acreditaciones, sexenios, etc.).
 - **E4. Internacionalización e idiomas:** Conocimientos y habilidades orientadas a facilitar la movilidad y la cooperación interuniversitaria del profesorado, así como la comunicación entre personas que se expresan en idiomas diferentes, tanto dentro como fuera de nuestro país.
- **F. Planes y programas de formación** (vinculada a la pregunta 5): Análisis de planes y programas de formación de universidades concretas.

Para lograr una visión más completa de la orientación temática de la bibliografía analizada se elaboró un **tesauro de términos complementarios**, construidos inductivamente a lo largo del proceso de revisión bibliográfica.

3. Resultados

3.1. ¿A qué funciones del profesorado universitario se refieren los principales temas abordados en los documentos objeto de análisis?

En la Tabla 4 se puede observar que los trabajos que en su temática principal relacionaban la formación del profesorado universitario con alguna de sus *Funciones* ascendían al 60.11% del total. De ellos, más de la mitad (57.62%) hacían referencia a la función *Docencia*, mientras que las funciones *Investigación y transferencia de conocimiento* (1.39%) y *Gestión y gobierno de organismos universitarios* (1.39%) apenas tenían visibilidad. Por periodos de tiempo, en todos los casos el mayor número de trabajos se concentraba en el periodo 1999-2009, si bien en los otros dos periodos el volumen era también alto.

Tabla 4.

Funciones a las que se refiere el tema principal de la literatura analizada por periodos

Categorías y subcategorías de análisis	Nº de documentos y % por periodos						Totales	
	1999-2009		2010-2019		2020-2023			
B. <i>Funciones</i>	103	28.53%	79	21.88%	35	9.70%	217	60.11%
B1. <i>Docencia</i>	97	25.76%	78	21.61%	33	9.14%	208	57.62%
B2. <i>Investigación y transferencia de conocimiento</i>	4	1.11%	1	0.28%	1	0.28%	5	1.39%
B3. <i>Gestión y gobierno de organismos universitarios</i>	4	1.11%	0	0%	1	0.28%	5	1.39%

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión realizada (2024).

El 47.09% de los documentos que aludían a las funciones del PDI eran artículos científicos o capítulos de compilaciones monográficas, el 5.26% comunicaciones o ponencias congresuales y el 7.76% tesis doctorales.

Resulta significativo que la relación entre la formación del profesorado universitario y la función docente estaba presente en más de tres cuartas partes (76,47%) de todas las tesis doctorales recogidas en la muestra. Y también que la función docente era casi la única que se contemplaba en el conjunto de documentos (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Funciones a las que se refiere el tema principal de la literatura analizada por tipo de documentos

Categorías y subcategorías de análisis	Art./Cap.		Com./ Pon.		Tesis		Totales	
B. <i>Funciones</i>	170	47.09%	19	5.26%	28	7.76%	217	60.11%
B1. <i>Docencia</i>	164	45.43%	18	4.99%	26	7.20%	208	57.62%
B2. <i>Investigación y transferencia de conocimiento</i>	2	0.55%	2	0.55%	1	0.28%	5	1.39%
B3. <i>Gestión y gobierno de organismos universitarios</i>	4	1.11%	0	0.0%	1	0.28%	5	1.39%

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

3.2. ¿Qué importancia se concede en los textos a la formación inicial del profesorado universitario como tema central?

La formación inicial del profesorado universitario, o formación del profesorado novel se abordaba como tema principal en 37 documentos (10.25%), los cuales tendían a centrarse su en la función docente. Por segmentos temporales, el mayor número de trabajos se concentraba en el periodo 1999-2009, como se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6.

La formación inicial del PDI como tema principal en la literatura analizada por periodos

Categorías de análisis	N° de documentos y % por periodos							
	1999-2009		2010-2019		2020-2023		Totales	
C. Formación inicial	21	5.82%	10	2.77%	5	1.39%	36	9.97%

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

Por tipos de documentos, en su mayoría se trataba de artículos publicados en revistas o en compilaciones monográficas (29 documentos, 8.03%). Se encontraron seis tesis doctorales (1.66%) y una comunicación o ponencia congresual. Tres de estas tesis pertenecían al periodo 1999-2009, dos se publicaron en la década de 2010 y una entre 2020 y 2023. En ellas, la formación inicial del PDI se relaciona con los siguientes aspectos (entre paréntesis, el número de tesis en las que se abordaban):

- Asesoramiento de proceso (1)
- Evaluación de la formación pedagógica (1)
- Incidencia en la calidad docente (1)
- La carpeta docente como herramienta formativa (1)
- Necesidades de formación psicopedagógica del profesorado novel (1)
- Pensamiento docente del profesorado ayudante (1)

De los resultados del análisis se podía inferir que la formación inicial del profesorado novel, como tema de la literatura, tenía un peso relativamente bajo en el conjunto de la muestra.

3.3. ¿En qué medida los trabajos se refieren a áreas de conocimiento o disciplinas específicas y cuáles son éstas?

En el conjunto de la muestra se identificaron 24 documentos (6.65%) que hacían referencia a áreas de conocimiento o disciplinas académicas concretas. La Tabla 7 recoge las expresiones que al respecto se incluyen en los títulos, palabras clave y/o resúmenes de los documentos.

Tabla 7.

Áreas de conocimiento o disciplinas académicas relacionadas con la formación del profesorado universitario en la literatura analizada

Ingeniería (3)	Filología (1)
Ciencias de la Salud (2)	Física y Química (1)
Ciencias Sociales (2)	Fisioterapia (1)
Educación Física (2)	Historia (1)
Enfermería (2)	Magisterio (1)
Ciencias (1)*	Matemáticas (1)
Ciencias de la Educación (1)	Probabilidad (1)
Ciencias Experimentales (1)	Ramas de conocimiento (1)
Ciencias, Matemáticas y Tecnología (1)	Trabajo Social (1)

(*) Entre paréntesis, el número de documentos a los que se refiere cada ítem.

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

Los documentos referidos a áreas de conocimiento o disciplinas concretas se publicaron mayoritariamente en el periodo 1999-2009 (13 documentos) y en menor medida en la década siguiente (8 documentos), encontrándose 3 documentos entre 2020 y 2023. Se trataba sobre todo de artículos publicados en revistas científicas o compilaciones monográficas (19 de los 24 documentos), si bien se identificaron 3 tesis doctorales y 2 comunicaciones o ponencias congresuales.

Las tesis doctorales relacionaban la formación del profesorado universitario, dos con Enfermería, una con Trabajo Social y otra con la rama de Ingeniería.

Los datos que proporciona el análisis mostraban que los trabajos que relacionaban la formación del profesorado universitario con áreas de conocimiento o disciplinas específicas tenían bastante poca presencia en la muestra, estaban muy distribuidos por campos de conocimiento y eran escasos en cada uno de ellos.

3.4. ¿Cuáles son las competencias transversales que los estudios relacionan en su temática principal con la formación del profesorado universitario?

Algo menos de la tercera parte de los 361 documentos que conformaban la muestra vinculaban la formación del profesorado con *Competencias transversales* (29.36%). Se referían sobre todo a *Competencias digitales* (17.17%). En mucha menor medida figuraba la relación con *Ética, derechos y responsabilidad social* (9,70%), *Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica* (3.88%) o *Internacionalización e idiomas*, que solo se relaciona en 4 documentos (1.11%). La Tabla 6 reúne el detalle del análisis, incluyendo su distribución entre periodos de tiempo.

Tabla 8.

Documentos que relacionan la formación del profesorado universitario con Competencias transversales por periodos

Categorías y subcategorías de análisis	N° de documentos y % por periodos						Totales	
	1999-2009		2010-2019		2020-2023			
E. <i>Competencias transversales</i>	31	8.59%	46	12.74%	29	8.03%	106	29.36%
E1. <i>Competencias digitales</i>	30	8.31%	32	8.86%	2	0.55%	64	17.73%
E2. <i>Deontología, Derechos y Responsabilidad Social</i>	3	0.83%	14	3.88%	18	4.99%	35	9.70%
E3. <i>Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica</i>	1	0.28%	3	0.83%	10	2.77%	14	3.88%
E4. <i>Internacionalización e idiomas</i>	0	0%	1	0.28%	3	0.83%	4	1.11%

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

Se puede observar que el número de trabajos que relacionaban este tipo de formación con *Competencias transversales* fue aumentando progresivamente en los tres periodos registrados. Las *Competencias digitales* predominaban en los trabajos publicados entre 1999 y 2019. Sin embargo, llama la atención el pequeño número de trabajos que relacionaban la formación del profesorado universitario con esta competencia en el periodo marcado por la pandemia (2020-2023), cuando se disparó el uso de tecnologías digitales en las universidades para adaptar la enseñanza presencial a la modalidad online. Las razones subyacentes pueden ser: a) que se trata de un periodo demasiado reciente; b) que la propia pandemia pudo contribuir a la ralentización o postergación de estudios; y c) que los trabajos publicados en esos años no habían adquirido aún suficiente relevancia en las bases de datos.

También se observa una presencia creciente en el tiempo de trabajos que relacionaban la formación del profesorado con *Ética, derechos y responsabilidad social* y con *Internacionalización e idiomas*, si bien es muy bajo el número de documentos relacionados con esta última categoría.

En cuanto al ítem *Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica*, la gran mayoría de referencias se localizaban en los tres últimos años analizados (2020-2023), sin que hubiera apenas presencia de esta temática en los años anteriores.

La relación entre la formación del PDI con alguna competencia transversal se señala mayoritariamente en los artículos publicados en revistas científicas o en compilaciones monográficas (23.27%), siendo escaso el número de comunicaciones o ponencias congresuales (2.22%) y ligeramente mayor el número de tesis doctorales (3.88%), como se puede apreciar en la Tabla 9.

Tabla 9.

Documentos que relacionan la formación del PDI con Competencias transversales por tipo de documentos

Categorías y subcategorías de análisis	Art./Cap.		Com./ pon.		Tesis		Totales	
E. <i>Competencias transversales</i>	84	23.27%	8	2.22%	14	3.88%	106	29.36%
E1. <i>Competencias digitales</i>	62	17.17%	5	1.39%	9	2.49%	76	21.05%
E2. <i>Deontología, Derechos y Responsabilidad Social</i>	30	8.31%	2	0.55%	3	0.83%	35	9.70%
E3. <i>Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica</i>	10	2.77%	1	0.28%	3	0.83%	14	3.88%
E4. <i>Internacionalización e idiomas</i>	2	0.55%	1	0.28%	1	0.28%	4	1.11%

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

Resulta de interés que la relación entre la formación y las competencias transversales estuviera presente en el 41.18% de todo el conjunto de tesis doctorales de la muestra. Y también que haya más tesis con esta temática en el periodo 1999-2009 que en los dos siguientes (8, 4 y 3 tesis respectivamente).

Al desagregar los datos por subcategorías, 9 de las 14 tesis relacionaban la formación del PDI con *Competencias digitales*, 3 con *Ética, derechos y responsabilidad social*, otras 3 con *Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica* y solo una con *Internacionalización e idiomas*.

3.5. ¿En qué grado los trabajos reunidos analizan planes o programas de formación del PDI de universidades concretas?

Solamente 18 (4.99%) de los 361 documentos se referían a planes o programas de formación del PDI, 12 de los cuales se basaban en el análisis de estos. Los otros 6 eran de orden más general o trataban de planes y programas desde una perspectiva diferente.

Las universidades españolas a las que se hacía referencia en estos documentos se recogen en la Tabla 10 (se indica entre paréntesis el número de documentos).

Tabla 10.

Universidades mencionadas en los trabajos que analizan planes o programas de formación continua dirigida al PDI

- Universidad de Almería (1)	- Universidad de Salamanca (1)
- Universidad de Barcelona (1)	- Universidad de Sevilla (4)
- Universidad de Burgos (2)	- Universidades catalanas (1)
- Universidad de Castilla La Mancha (1)	- Universitat Politècnica de Catalunya (1)
- Universidad de Córdoba (1)	- Universidad Politécnica de Valencia (1)
- Universidad de Extremadura (2)	

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

La distribución temporal de esta parte de la literatura se manifiesta de manera equilibrada, según se puede apreciar en la Tabla 8. Respecto al periodo 2020-23 se puede intuir una posible tendencia a que el interés por el análisis de planes o programas de formación del PDI de universidades concretas pueda ser mayor que en periodos anteriores.

Tabla 11.

El análisis de planes de formación del PDI como tema principal en la literatura analizada por periodos

Categorías de análisis	N° de documentos y % por periodos						Totales	
	1999-2009		2010-2019		2020-2023			
F. Planes y programas de formación	7	1.94%	7	1.94%	4	1.11%	18	4.99%

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión bibliográfica realizada (2024).

Los trabajos que trataban sobre planes y programas de formación eran mayoritariamente artículos publicados en revistas científicas o capítulos de obras colectivas de carácter monográfico (11 documentos), si bien figuraban también en 4 tesis doctorales y 3 comunicaciones o ponencias congresuales.

Tres tesis doctorales se realizaron en el periodo 2010-2019 y una entre 2020 y 2023; se refieren a estudios de planes o programas formativos en las Universidades de Córdoba, Burgos, Castilla-La Mancha y de la Universidad de Almería.

3.6. Tesauruso de términos complementarios

Para lograr una visión más completa de las tendencias temáticas de la literatura objeto de análisis, se elaboró un tesauruso (ver Tabla 12) con términos complementarios aparecidos en los títulos de los trabajos. Este tesauruso está compuesto por 100 entradas, la mayor parte de las cuales se han construido inductivamente, es decir, a lo largo del proceso de revisión de los documentos, excepto una pequeña parte añadida por los autores con el fin de hacer notar determinadas ausencias (son los términos que en la Tabla aparecen con frecuencia = 0).

La Tabla 12 permite observar la preponderancia de términos, siendo los más abundantes los referidos a *Docencia* (29), *Competencia digital* (14), *Ética, derechos y responsabilidad social* (13). Son escasos los términos que relacionan la formación del profesorado universitario con otras funciones y competencias. Esta tendencia coincide con los resultados obtenidos del análisis categorial expuesto en las páginas precedentes.

En la Tabla 12 aparecen sombreados los términos cuya frecuencia de aparición es igual o superior al 5% de los documentos incluidos en la muestra. Se puede observar que son relativamente altas las frecuencias de términos que guardan relación con la función docente (p. e.: “Alumnado”, “Aprendizaje”, “Didáctica”, “Docencia”, “Docentes”, etc.) y con las competencias digitales o tecnológicas (“TIC, Tecnología”).

Otros términos que aparecen con mayor frecuencia son “Calidad”, “Innovación” y “Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. Su presencia denota la relación de una parte significativa de los trabajos con los objetivos e intereses estratégicos de las universidades españolas en el marco del EEES.

Tabla 12.

Tesaurus de términos complementarios

Términos (por orden alfabético)		Frecuencia		1	2	3	A	B	C	D	Ot
A	ABP (Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos)	2	0.55%	*							
	Afectivo-sexual, Sexualidad	3	0.83%					*			
	Alumnado	8	2.22%	*							
	ANECA	1	0.28%						*		
	Aprendizaje	28	7.76%	*							
	Aprendizaje colaborativo	1	0.28%	*							
	ApS (Aprendizaje-Servicio)	2	0.55%	*							
	Asesoramiento	3	0.83%	*							
	Aula	10	2.77%	*							
B	Bilingüe	1	0.28%	*						*	
	b-learning	1	0.28%	*			*				
	Burnout	1	0.28%						*		
C	Calidad	27	7.48%	*	*	*					
	Carpeta docente	1	0.28%	*							
	Carrera académica	0	0%						*		
	Ciencias de la Salud	2	0.55%								
	Ciencias Sociales	4	1.11%								*
	Competencias (formación en, evaluación de)	27	7.48%	*							
	Comunicación	17	4.71%						*		
	Concepciones (de la educación)	3	0.83%	*							
	Convergencia (europea)	19	5.26%								*
	D	Demanda	5	1.39%							
Departamento		1	0.28%			*					
Deontología		0	0%					*			
Derechos		0	0%					*			
Desarrollo profesional		14	3.89%						*		
Desmotivación (del profesorado)		1	0.28%						*		
Diagnóstico		6	1.66%								*
Didáctica		20	5.54%	*							
Dirección		0	0%			*					
Discapacidad		6	1.66%					*			
Diversidad		5	1.39%					*			
Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)		5	1.39%	*				*			
Docencia		38	10.53%	*							
Docente		90	24.93%	*							
E		Educación	109	30.19%	*						
	Educación Física	2	0.55%								*
	Educación Superior	29	8,03%	*							
	Equipos (docentes)	2	0.55%	*							
	e-learning, e-formación	3	0.83%	*			*				

Términos (por orden alfabético)		Frecuencia		1	2	3	A	B	C	D	Ot
	Enfermería	2	0.55%								*
	Estrategias (de formación del PDI)	4	1.11%								*
	Estrés	1	0.28%						*		
	Ética	5	1.39%					*			
	Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	19	5.26%								*
	Evaluación (del profesorado)	29	8.03%						*		
	Experiencia (de formación del PDI)	24	6.65%								*
F	Formación continua	10	2.77%								*
	Formación inicial	20	5.54%								*
	Formación integral	2	0.55%	*	*	*	*	*	*	*	
	Formación pedagógica	16	4.43%	*							
	Formación permanente	21	5.82%								*
	Formación psicopedagógica	6	1.66%	*							
G	Gamificación	4	1.11%	*			*				
	Género	1	0.28%					*			
	Gestión, Gestores	3	0.83%			*					
	Gobierno	0	0%			*					
I	Identidad	4	1.11%								*
	Idioma	0	0%							*	
	Igualdad	1	0.28%					*			
	Inclusión	3	0.83%					*			
	Ingeniería	3	0.83%								*
	Inglés	1	0.28%							*	
	Innovación	30	8,31%								*
	Internacionalización	2	0.55%							*	
	Internet	2	0.55%				*				
	Investigación	44	12.19%		*						
	Investigación-Acción	2	0.55%		*						
L	Lenguas cooficiales	0	0%							*	
	Leyes	1	0.28%			*					
M	Matemáticas	2	0.55%								*
	Mentorización, Mentoría	3	0.83%								*
	Metodología (docente)	6	1.66%	*							
	Métodos (docentes)	2	0.55%	*							
	Mindfulness	1	0.28%						*		
	Modelos	5	1.39%								*
	Motivación	2	0.55%						*		
N	Narrativas	2	0.55%								*
	Necesidades	13	3.60%								*
O	ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)	0	0%					*			
	Orientación	2	0.55%	*							
P	Pandemia (Covid)	3	0.83%						*		
	Plan (de formación)	6	1.66%			*					

Términos (por orden alfabético)		Frecuencia		1	2	3	A	B	C	D	Ot
	Plan estratégico (de universidad)	1	0.28%			*					
	Plataforma	1	0.28%				*				
	Plurilingüe	1	0.28%							*	
	Portafolios digital	1	0.28%				*				
	Profesorado	296	81.99%								*
	Profesorado novel	15	4.16%								*
	Programa	20	5.54%			*					
	Probabilidad	1	0.28%								*
R	Red	34	9.42%				*				
	Responsabilidad social	1	0.28%					*			
	Salud laboral	0	0%						*		
	Sociología	3	0.83%								*
S	Sostenibilidad	3	0.83%					*			
T	Tendencias	5	1.39%								*
	TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)	73	20.22%				*				
	Transferencia (de la formación)	5	1.39%								*
	Tutoría	3	0.83%	*							
Totales				29	4	10	9	14	13	7	25

Código: Funciones: 1. Docencia; 2. Investigación y transferencia de conocimiento; 3. Gestión y gobierno de organismos universitarios. Competencias: A. Competencias digitales; B. Ética, derechos y responsabilidad social; C. Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica; D. Internacionalización e idiomas. Ot. Otros términos

(celdas sombreadas: resultados igual o superiores al 5% del total de documentos).

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

El análisis de la literatura objeto de revisión ha permitido identificar las siguientes tendencias:

1. El descriptor “Formación del profesorado universitario” permitió recuperar documentos relacionados en su gran mayoría con la función docente, evidenciando que la categoría “Profesorado” conecta escasamente con el resto de las funciones del PDI.
2. Las bases de datos proporcionaron un gran volumen de referencias, pero de manera muy desigual en número, tipología y contenido de los documentos, lo cual sugiere una falta de articulación en los criterios de indexación de la literatura que, a su vez, redundaba en una mayor dificultad para recuperarla de forma precisa.
3. Cronológicamente, se observa una concentración de trabajos entre los años 1999 y 2009 relacionados principalmente con la función docente del PDI y, en particular, con su formación inicial. Como contraste, en la siguiente década, 2010-2019 se aprecia el aumento de trabajos relacionados con competencias transversales. En el último periodo, 2020-2023, se intuye una tendencia a incorporar temas relacionados con otras competencias distintas a la digital.

4. En las tesis doctorales se observa una cierta tendencia a admitir análisis más específicos por universidades y por áreas de conocimiento y disciplinas.
5. La docencia es la función a la que más hacen referencia los documentos analizados (57.62%). Sin embargo, la función investigadora y de transferencia de conocimiento es importante para el progreso en la carrera académica, como también lo es la gestión y gobierno de organismos universitarios para el conjunto de la calidad universitaria. Los resultados invitan a reflexionar acerca de la posible falta de integración de todas estas funciones en el perfil del PDI.
6. Existe un número bajo pero significativo de trabajos que se refieren a la formación inicial del profesorado novel (10.25%), con tendencia a enfocarse hacia la función docente. No se tiende a relacionar la formación del PDI con otras etapas más avanzadas de la carrera académica.
7. Son escasos los trabajos que relacionan la formación del profesorado universitario con áreas de conocimiento o disciplinas específicas (6.65%). Una posible causa puede atribuirse a la falta de proximidad y familiaridad de los investigadores en este campo respecto a las múltiples ramas y disciplinas universitarias.
8. Las competencias transversales a las que más se hace referencia en la literatura son las *Competencias digitales* (17.17%); son menos los que relacionan la formación del PDI con cuestiones de *Ética, derechos y responsabilidad social* (9.70%), *Bienestar laboral, habilidades psicosociales, carrera académica* (3.88%) y escasos los que se relacionan con *Internacionalización e idiomas* (1.11%). Este panorama ofrece una visión desequilibrada y poco integral del campo de estudios sobre la formación continua del PDI.
9. Existe un porcentaje muy reducido de trabajos que se refieren al análisis de planes y programas de formación del profesorado de universidades concretas (3.32%). Este es un aspecto sobre el que llamar la atención a futuro, en parte debido a las prescripciones de la LOSU con relación a la formación obligatoria inicial del profesorado Ayudante Doctor y en parte, por supuesto, por el propio impulso de las universidades en aras de lograr niveles más elevados de calidad.

5. Conclusiones

La literatura analizada nos muestra un campo de estudio al que en España han prestado atención numerosos investigadores e investigadoras, generando un elevado volumen de trabajos. Sin embargo, al mismo tiempo, se ofrece una imagen escorada hacia determinadas temáticas (docencia y competencias digitales, principalmente).

Esta realidad invita, por una parte, a reflexionar acerca de la relativa carencia de una mirada más integral e integradora sobre las funciones y competencias transversales del profesorado universitario. En segundo lugar, existen aspectos escasamente investigados acerca de la formación continua del PDI, concretamente:

- a) Marcos jurídicos, normativas y estrategias de gobierno de las universidades.
- b) Las funciones *Investigación y transferencia de conocimiento* y *Gestión y gobierno de organismos universitarios*.

- c) Las competencias transversales *Ética, derechos y responsabilidad social, Bienestar laboral, habilidades psicosociales y carrera académica e Internacionalización e idiomas.*
- d) El análisis de la oferta concreta de las universidades y su comparación entre universidades.

6. Referencias

- Alanís-Jiménez, J. F. (2018). Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, 42(2), 228-249. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25123>
- Amber-Montes, D. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/996/1476>
- Aramburuzabala-Higuera, P., Martínez-Garrido, C. y García-Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25. <https://doi.org/10.18800/educacion.201302.001>
- Benavides-León, C. A. y López-Rodríguez, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Bernete, F. (2014). Análisis de contenido (cuantitativo y cualitativo). En A. Lucas Marín y A. Nobao (Coords.), *Conocer lo social: Estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Fragua, Fondo de Cultura Universitaria. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/35671>
- Burguet, M., Esteban, F., Buxarrais, M. R. y Azevedo, M. (2012). La universidad de hoy en la encrucijada. *Revista Reflexão e Ação*, 20(2), 327-346. <https://doi.org/10.17058/rea.v20i2.2999>
- Cabero-Almenara, J. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 11-19. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61267/37281>
- Constitución española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- EHEA (Ed.) (s.f.). *European Higher Education Area*. <https://ehea.info/>
- García-Manjón, J.V. (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Netbiblo.
- Hornilla, T. (coord). (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=11334>

- Jarauta-Borrasca, B. y Medina-Moya, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 357-370. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3390>
- López-Herrerías, J. A. (2008). *La Universidad (y el Proceso de Bolonia: EEES)*. Hergué.
- Marín-Sánchez, M., Rivero-Cuadrado, M. y Troyano-Rodríguez, Y. (2002). El profesor universitario: necesidad de investigar su formación y percepción social. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 20, 7-22. <https://idus.us.es/handle/11441/54918>
- Mas-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/75>
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Rodríguez-Pulido, J., Artiles-Rodríguez, J., Aguilar-Perera, M. V. y Álamo-Bolaños, A. (2018b). Formación permanente para el docente universitario. Enfoques y propuestas. *Docencia e Investigación*, 28, 27-49. <https://hdl.handle.net/10578/19082>
- Rotger, J. M. y Martínez, F. (1994). Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 305, 463-470. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81732>
- Rue, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5516>
- Salaburu, P. (Director), Haug, G. y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes España. <http://hdl.handle.net/10234/30976>
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5515>
- Zabalza-Beraza, M. A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47(1), 181-197. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.77>
- Zabalza-Beraza, M. A., Cid-Sabucedo, A. y Trillo-Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, año LXXII, 257, 39-54. <https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2594&context=rep>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Malagón Terrón, Francisco Javier; Graell Martín, Mariona. **Software:** Sánchez-Sánchez, Ana María. **Validación:** Cadilla Baz, María, Sánchez-Sánchez, Ana María. **Análisis formal:** Malagón Terrón, Francisco Javier. **Curación de datos:** Cadilla Baz, María; Sánchez-Sánchez, Ana María. **Redacción-Preparación del borrador original:** Malagón Terrón, Francisco Javier. **Redacción-Revisión y Edición:** Malagón Terrón, Francisco Javier; Cadilla Baz, María; Sánchez-Sánchez, Ana María; y Graell Martín, Mariona. **Visualización:** Sánchez-Sánchez, Ana María; Cadilla Baz, María. **Supervisión:** Graell Martín, Mariona.

Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito: Malagón Terrón, Francisco Javier; Cadilla Baz, María; Sánchez-Sánchez, Ana María; y Graell Martín, Mariona.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco del proceso de elaboración de la tesis doctoral de Francisco Javier Malagón Terrón titulada *La formación continua del profesorado universitario en España*, dirigida por la Dra. Mariona Graell Martín. En el momento de entrega del presente artículo la lectura de la tesis ante el tribunal estaba prevista para el 24 de julio de 2024.

No existe conflicto de interés.

AUTORES:

Francisco Javier Malagón Terrón

Universidad Internacional de Cataluña (UIC), España.

Consultor experto en comunicación y educación aplicada a políticas públicas y organizaciones, Doctorando en la Universidad Internacional de Cataluña (Programa de Comunicación, Educación y Humanidades). Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid (Dpto. Sociología: Metodología y Teoría, Facultad de CC. de la Información). Miembro de la Red de Docencia Universitaria (REDU), de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), de la Asociación de Directivos de Comunicación (DirCom) y de la Asociación de Comunicación Política (ACOP). Máster en Psicopedagogía, Máster en Mediación, Máster en Marketing Digital y Licenciado en Ciencias de la Información, entre otras titulaciones. Ha colaborado en diferentes estudios y ha publicado trabajos de investigación relacionados con los campos de la Educación y la Comunicación.

fjmalagon@uic.es

Índice H: 3

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-799X>

Google Scholar: [9wFnrTcAAAAJ](https://scholar.google.com/citations?user=9wFnrTcAAAAJ)

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Malagon-2>

Academia.edu: <https://ucm.academia.edu/FranciscoJavierMalag%C3%B3nTerr%C3%B3n>

María Cadilla Baz

Universidad Complutense de Madrid, España.

Doctora en Ciencias de la Información. Profesora Contratada Doctora en la Universidad Complutense de Madrid (Departamento de Sociología: Metodología y Teoría, Facultad de CC. de la Información), donde imparte docencia en metodologías de la investigación, entre otras materias. Coordinadora del Máster Universitario en Comunicación Social (UCM). Su actividad investigadora se desarrolla en torno a la comunicación, principalmente en áreas como virtualización o juventud. Ha dirigido tres tesis doctorales y cuenta con experiencia profesional como documentalista en televisión y en edición de revistas científicas.

cadilla@ucm.es

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7891-4908>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Cadilla>

Academia.edu: <https://ucm.academia.edu/CadillaBaz>

Ana María Sánchez-Sánchez

Universidad Complutense de Madrid, España.

Economista, experta en Big Data, consultora en gestión y análisis de datos. Profesora Asociada en la Universidad Complutense de Madrid (Dpto. de Economía Financiera, Actuarial y Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales). Máster en Big Data, Máster en Innovación y Mediación Empresarial y Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, entre otras titulaciones. Ha colaborado en diferentes estudios y ha publicado trabajos de investigación relacionados con los campos de la Educación y la Comunicación.

anamas11@ucm.es

Índice H: 3

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9986-1051>

Mariona Graell Martin

Universidad Internacional de Cataluña (UIC), España.

Doctora en Educación y Democracia, Máster en Desarrollo Directivo, Inteligencia Emocional y Coaching, Máster en Docencia Universitaria per a Profesorado Novel. Es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, en los Grados de Educación Infantil y Primaria y miembro del Aula de Calidad e Innovación Docente. Es investigadora del Grupo de investigación Sostenibilidad y Educación Integral (SEI) e investiga en formación del profesorado, sostenibilidad, educación en valores y literatura infantil. En los últimos años ha publicado distintas obras vinculadas con la formación del profesorado, educación para el desarrollo sostenible y Aprendizaje-Servicio.

mgraell@uic.es

Índice H: 11

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9776-8830>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=CKLRB18AAAAJ&hl=ca>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Mariona-Graell-Martin>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/MarionaGraellMartin>

Research ID: [AAA-8894-2019](https://orcid.org/0000-0001-9776-8830)