

# CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M<sup>a</sup> SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA  
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA  
LEYRE ALEJALDRE BIEL  
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL  
DYKINSON



# **Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico**

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,  
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

*Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Copyright by los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

*Preimpresión:*  
*New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.*

## Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria .....	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos .....	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos .....	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática .....	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental .....	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados .....	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent .....	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil .....	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona .....	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional” .....	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation .....	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales .....	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo .....	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders .....	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.ª Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral .....	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula .....	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado .....	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario .....	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje .....	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios .....	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas .....	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora .....	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios .....	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario .....	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula .....	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo .....	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas .....	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity .....	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras .....	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning .....	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza .....	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir .....	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura .....	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX” .....	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M<sup>a</sup> del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española .....	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

## La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario

Francisco Javier Malagón Terrón

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4443>

**Resumen:** Se examina críticamente la oferta de formación continua dirigida al profesorado universitario (PDI) en España, subrayando la escasa presencia de contenidos ético-sociales. A partir de una investigación doctoral desarrollada entre 2020 y 2024, con enfoque hermenéutico-crítico y metodología mixta, se abordaron cuatro dimensiones: el marco normativo (estatal y autonómico), los planes estratégicos de 45 universidades, una muestra de más de 10.000 acciones formativas recientes y entrevistas a responsables de su gestión en 32 universidades. Los resultados evidencian un claro predominio de la formación tecnopedagógica, centrada en metodologías activas y competencias digitales, orientadas a la innovación docente. Por el contrario, las temáticas vinculadas con la ética profesional, la equidad de género, la sostenibilidad, la justicia social, la salud mental o el gobierno universitario resultan minoritarias o ausentes. Esta orientación evidencia una brecha entre los discursos institucionales, que apelan a valores democráticos, inclusivos y de responsabilidad social, y unas prácticas formativas dominadas por una lógica adaptativa y funcionalista. El autor plantea la necesidad de reconfigurar la formación continua del profesorado desde una visión crítica e integral que articule dimensiones técnicas, éticas y sociales. La irrupción de la inteligencia artificial generativa refuerza esta urgencia, al requerir una reflexión profunda sobre su impacto y la preservación del sentido humanizador de la educación superior.

**Palabras clave:** desarrollo docente, educación superior, ética, transformación digital, pedagogía crítica.

**Abstract:** This chapter offers a critical examination of the continuing professional development (CPD) available to university faculty in Spain, highlighting the limited presence of ethical and social content. Drawing on a doctoral research project conducted between 2020 and 2024, framed within a hermeneutic-critical approach and a mixed-methods design, the study explored four dimensions: the legal framework (both national and regional), the strategic plans of 45 universities, a sample of over 10,000 recent training activities, and interviews with CPD coordinators from 32 institutions. The findings reveal a clear predominance of technopedagogical training focused on active methodologies and digital competencies aimed at teaching innovation. In contrast, topics such as professional ethics, gender equity, sustainability, social justice, mental health, and university governance are marginal or altogether absent. This imbalance reflects a disconnect between institutional discourse—which often invokes democratic, inclusive, and socially responsible values—and actual practices shaped by a predominantly adaptive and functionalist logic. The author argues for a reconfiguration of faculty development grounded in a critical and holistic perspective that integrates technical, ethical, and social dimensions. The emergence of generative artificial intelligence reinforces the urgency of

this shift, demanding a deep reflection on its impact and a commitment to preserving the humanizing role of higher education.

**Keywords:** faculty development, higher education, ethics, digital transformation, critical pedagogy.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La formación continua del profesorado universitario en España constituye una dimensión estratégica de las políticas de mejora de la calidad de la educación superior. A lo largo de los últimos quince años, tomando como punto de referencia inicial la consolidación en 2010 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), este tipo de formación ha ido adquiriendo una creciente centralidad en los discursos institucionales, los marcos normativos y los planes estratégicos y programaciones de las universidades españolas.

La pandemia de la COVID-19, entre 2020 y 2023, y, más recientemente, la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), han acelerado los procesos de transformación digital en las universidades, tensionando los marcos formativos tradicionales y generando nuevas exigencias de actualización profesional para el personal docente e investigador (PDI). En este trabajo se expondrán los principales descubrimientos que se derivan de los estudios doctorales sobre la formación continua del profesorado universitario en España realizados por el autor entre los años 2020 y 2024, destacando aquí, en particular, los resultados que se refieren a la oferta formativa de las universidades en temas de índole ético-social.

La formación continua del PDI tiene carácter interno y está orientada a la actualización y mejora de las competencias del profesorado de educación superior. Su gestión depende principalmente de las propias universidades en la que el profesorado trabaja. Los objetivos generales comunes de los estudios del autor a los que se hará referencia han consistido en ofrecer una visión diagnóstica general del estado de la formación continua del profesorado en España e identificar necesidades de mejora. Tales investigaciones han puesto de relieve que existe un impulso sostenido, pero desigual, en el fortalecimiento de la formación continua del PDI, siendo un elemento común la atención especial que reciben los contenidos de naturaleza tecnopedagógica, es decir, enfocados en la innovación docente mediante la adquisición de competencias digitales, la virtualización del aprendizaje y la aplicación de metodologías activas.

En cambio, la formación relativa a los aspectos éticos y sociales, junto con aquellos que tratan sobre la carrera académica, los derechos y el bienestar del PDI y los referidos al gobierno de las universidades permanecen visiblemente relegados. Esta brecha formativa resulta especialmente paradójica en un contexto en el que los gobiernos y las propias universidades proclaman la importancia de una transformación digital “con sentido”, basada en valores democráticos, de responsabilidad ética, inclusión social y sostenibilidad.

## **2. MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO**

### **2.1. Contexto sociohistórico**

El sistema universitario español (SUE) experimentó importantes cambios con la llegada del actual periodo democrático, transformando sus estructuras, extendiéndose por todo el territorio nacional y siendo accesible a nuevos sectores de población. Se trata de un sistema dual. Hasta finales de los 90 creció significativamente el subsistema público de universidades y, desde entonces, lo hace con fuerte dinamismo el subsistema formado por

las universidades privadas. La formación del profesorado universitario en España ha concitado interés como objeto de estudio desde los inicios del actual periodo democrático. Ya en los años 90 se llevaron a cabo proyectos cuyo propósito era ordenar la investigación generada en este campo de investigación (Rotger y Martínez, 1994). Sin embargo, la configuración actual de la formación continua del personal docente e investigador de las universidades (PDI) debe entenderse en el marco de las transformaciones estructurales iniciadas con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de la Declaración de Bolonia (EHEA, 1999) y sus desarrollos posteriores, el profesorado universitario ha sido interpelado por una redefinición de sus funciones, cada vez más orientadas por el principio de centralidad del alumnado, la innovación docente y la medición de su desempeño.

En los estudios realizados por el autor se ha considerarse relevante describir la realidad del profesorado universitario en nuestro país, según distintas variables. Se trata de un colectivo profesional que en el año académico 2022-2023 estaba conformado por 137.090 personas, según datos del Servicio Integrado de Información Universitaria (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, n.d.) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, diverso desde distintos puntos de vista, entre otros, según su distribución en universidades públicas y privadas, universidades presenciales y online/a distancia, por territorios, por categorías laborales, por género, edad, ramas de enseñanza, etc. Estas diferencias rara vez están reflejadas en las políticas de formación del PDI, aunque en ellas se ha ido abriendo camino una oferta de formación específica dirigida al profesorado novel y, a raíz de la entrada en vigor de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (2023), formación obligatoria dirigida al Profesorado Ayudante Doctor (Malagón Terrón et al., 2024; Malagón Terrón, 2024).

A partir de 2020, la transformación digital de las universidades recibió un fuerte impulso por causa de la pandemia de la COVID-19. El traslado masivo de la docencia a entornos digitales puso de manifiesto la necesidad urgente de desarrollar competencias tecnoeducativas en el profesorado, acelerando la reorganización de los sistemas de formación continua en las universidades. Más recientemente, la emergencia de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha reabierto el debate sobre los fines y valores que deben guiar la transformación digital de la universidad. Diversos organismos internacionales, gobiernos y redes universitarias han insistido en la necesidad de asegurar que el despliegue de la IA en educación se oriente a la promoción de derechos humanos, la inclusión, la equidad y la sostenibilidad democrática (UNESCO, 2021, 2024a; Morín, 2021; Redecker, 2017). Sin embargo, es necesario contrastar esta retórica con los movimientos observables en el sector de educación superior, que parecen dar continuidad a las estrategias adaptativas, escasamente críticas, que ya fueron puestas en práctica en el contexto de la pandemia, igual que entonces agitadas por un sentimiento de urgencia enfocado a dar respuestas eficaces a corto plazo, sin olvidar que esto sucede en un contexto de gran fragmentación y precariedad laboral del PDI y severas insuficiencias de financiación del sistema universitario en su conjunto, pero especialmente del subsistema público (CRUE, 2024).

## **2.2. Modelo analítico: sistema, proceso y mediación**

El autor ha propuesto un modelo analítico de la formación continua del profesorado universitario estructurado en tres dimensiones relacionadas: sistema, proceso y mediación (Malagón Terrón, 2024, 2021; Malagón Terrón y Graell Martín, 2023a). Este marco permite abordar la formación continua del PDI desde una perspectiva compleja.

### **2.2.1. Dimensión sistémica**

Remite a los organismos, estructuras de gestión y financiación, políticas institucionales, marcos normativos, etc. que configuran el sistema universitario, donde se inscribe la formación continua del profesorado universitario, entendido no solo como práctica, sino también como subsistema de gestión. En esta dimensión se ubican los discursos oficiales, la legislación universitaria, los planes estratégicos de las universidades y las prioridades de los gobiernos con relación a las distintas áreas de conocimiento.

Los gobiernos y las universidades dotan de sentido al sistema de educación superior declarando institucionalmente su propósito de mantenerse alineadas con principios humanistas y de responsabilidad social, conciliando saberes humanísticos, científicos y tecnológicos en un marco de valores democráticos; sin embargo, lo que hacen en materia de formación continua del PDI no se dirige sustantivamente en esa dirección.

### **2.2.2. Dimensión procesual**

Alude a las lógicas, método de trabajo y procedimientos que condicionan y orientan el diseño, desarrollo y evaluación de las acciones formativas concretas dirigidas al profesorado universitario. Se focaliza en los órganos de gestión de este tipo de formación e incluye aspectos como la detección de necesidades, los objetivos instruccionales, las metodologías empleadas, los contenidos abordados, los formatos que se aplican, las formas de acreditación, la evaluación de los resultados de las acciones formativas, etc.

Desde el punto de vista de los procesos, a tenor de la información obtenida, los organismos responsables de la gestión de la formación continua del PDI tienen en cuenta de manera consciente la dimensión ético-social aplicable a este tipo de formación, pero la oferta final tiende a decantarse, principalmente, hacia los temas y contenidos tecnopedagógicos.

### **2.2.3. Dimensión mediacional**

Hace referencia a los ajustes que la formación continua del PDI promueve, en tanto que *mediación social* (Martín Santos, 1988; Martín Serrano, 1977) en la identidad, mentalidad y prácticas del profesorado universitario, respecto a los cambios que tienen lugar en la esfera del conocimiento científico y de las transformaciones macrosociales motivadas por procesos sociohistóricos de gran alcance, como la digitalización, el cambio climático, la transición demográfica, las dinámicas geopolíticas, etc.).

Como mediación, la formación continua del PDI provee ajustes entre el profesorado y el conocimiento (mediación horizontal), así como entre el profesorado y los cambios macrosociales (mediación vertical), apreciándose en la oferta formativa una clara tendencia a mantenerse alineada con las exigencias de adaptación procedentes de un entorno social liderado por las empresas tecnológicas y sus dinámicas de innovación permanente con criterios de mercado.

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Enfoque metodológico y perspectiva epistemológica**

En consonancia con el paradigma hermenéutico-crítico, las investigaciones realizadas por el autor se inscriben en un enfoque metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo, de carácter comprensivo y crítico, orientado a analizar el sentido, los contenidos y las tensiones presentes en la oferta de formación continua dirigida al profesorado universitario (PDI) en España. En este sentido, la orientación metodológica y epistemológica elegida no se limita a describir la evolución de la formación continua del profesorado universitario, sino que problematiza su orientación predominante, especialmente en lo que respecta a los contenidos ético-sociales, considerados esenciales

para una transformación humanizadora y democrática de la educación superior. Los trabajos realizados contaron también con el respaldo de un amplio análisis bibliográfico (Malagón et al., 2025).

### 3.2. Diseño de investigación y fuentes analizadas

Los estudios llevados a cabo combinan el análisis documental con el análisis de contenido, mediante cuatro aproximaciones complementarias: Jurídica, proyectada sobre el marco legal universitario estatal y autonómico; estratégico-institucional, enfocada en los planes estratégicos universitarios; temática, identificando los principales contenidos a los que se refiere la oferta de formación continua dirigida al PDI; y organizacional y de gestión, a través de las visiones que sobre esta formación ofrecen los y las profesionales responsables de su gestión.

Cada una de estas perspectivas se fueron abordando, por fases, en estudios específicos.

#### 3.2.1. Fase 1

La aproximación jurídica se tradujo en un análisis de contenido de las leyes universitarias, desde los primeros años de la democracia hasta el momento actual, tres orgánicas de nivel estatal (LRU, LOU y LOSU) y cuatro de nivel autonómico (CCAA de Andalucía, Aragón, Catalunya y Murcia), las que incluyen referencias a la formación continua del PDI (Malagón Terrón, 2024; Malagón Terrón y Graell Martin, 2023b).

#### 3.2.2. Fase 2

La aproximación estratégico-institucional se realizó mediante el análisis de contenido de 45 planes estratégicos, de igual número de universidades. La selección abarcó el periodo comprendido entre el año 2000, inmediatamente después del inicio del Proceso de Bolonia (1999), y el año 2020, coincidiendo con los inicios de la pandemia (Malagón Terrón, 2024; Malagón Terrón y Graell Martin, 2022).

#### 3.2.3. Fase 3

La aproximación temática se centró en el análisis de contenido de la oferta formativa de las universidades con el fin de identificar tipologías de temas y tendencias temáticas, aplicado a una muestra de 10.344 acciones formativas de 57 universidades, de 17 Comunidades Autónomas. El periodo de estudio comprendió los años académicos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 (Malagón Terrón, 2024).

#### 3.2.4. Fase 4

En la última fase se llevó a cabo una aproximación a la organización y gestión de la formación continua del PDI mediante el análisis de 32 entrevistas a responsables de la gestión de este tipo de formación, realizadas en el primer semestre del año 2023 (Malagón Terrón, 2024).

**Tabla 1.** Estudios realizados en cada fase de investigación.

Fases de investigación	Estudios específicos	Universos	Muestras	Periodos
Fase 1: Aproximación jurídica	Análisis de las leyes universitarias, a nivel estatal y autonómico	3 leyes estatales y 8 autonómicas	3 leyes orgánicas y 4 leyes autonómicas.	1983-2023
Fase 2: Aproximación estratégico-institucional	Análisis de los planes estratégicos de las universidades	87 universidades 17 CC.AA.	44 planes estratégicos de igual número de universidades	2000-2020
Fase 3: Aproximación temática	Análisis de la oferta formativa reciente	91 universidades 17 CC.AA.	10.344 acciones formativas de 57	Cursos

	de las universidades		universidades de 17 CC.AA.	2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023
Fase 4: Aproximación organizacional y de gestión	Análisis de aportaciones realizadas por responsables de gestionar la formación	91 universidades 17 CC.AA.	34 entrevistas a responsables de formación de igual número de universidades de 13 CC.AA.	2023

Nota: Se descartaron cuatro leyes autonómicas porque no en ellas no se hacía mención a la formación del PDI.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados de la aproximación jurídica

El análisis aporta evidencia de que la formación continua del profesorado universitario se ha tenido en cuenta en las sucesivas normas legales, aunque no en todas las leyes autonómicas, ni en todas por igual, si bien la legislación evita entrar en detalles respecto a la orientación en materia de contenidos de la formación del PDI. Tras la Ley Orgánica de Universidades (2001), la legislación andaluza fue la que más desarrollo este tipo de formación. A nivel estatal, la formación continua del PDI ha experimentado un mayor impulso en la Ley Orgánica del Sistema Universitario (2023), incorporando novedades como la formación obligatoria del Profesorado Ayudante Doctor, pero retrocediendo en algunos aspectos, como en lo referente a los incentivos para promover este tipo de formación.

### 4.2. Resultados de la aproximación estratégico-institucional

Se aplicó el método de análisis de contenido a 45 planes estratégicos universitarios, todos los que se pudieron recuperar dentro del periodo 2000-2020. Los resultados permitieron apreciar que la formación continua del profesorado está incorporada explícitamente en la práctica totalidad de estos planes. Sin embargo, en ellos esta formación recibe un tratamiento muy desigual y, en general, poco sistemático. En estos planes las universidades tienden a enfatizar unos temas más que otros, enfocándose principalmente en lo relativo a la mejora y modernización de la docencia y muy poco en temática ético-social, bienestar y desarrollo laboral del PDI y formación para la gestión y el desarrollo de funciones directivas y de gobierno.

En los planes estratégicos analizados tienen un peso destacado los temas que guardan relación con la competencia digital (62,9%), el aprendizaje del inglés (50%) y las metodologías docentes (33,3%). Las categorías relativas a valores, moral, ética y/o deontología profesional mencionadas en con relación a la formación continua del PDI no alcanzaban el 10% del total y solo se observaron en 5 planes estratégicos.

Un aspecto llamativo que se identificó es la escasa articulación de los contenidos relativos a la formación continua del PDI con aquellos otros, de alcance más general, que hacen referencia a los objetivos de significatividad, calidad y excelencia de la educación superior. Claramente, el análisis encontró una notoria la falta de elementos conectores entre ambos tipos de contenidos.

### 4.3. Resultados de la aproximación temática

El seguimiento a lo largo de tres años académicos de la oferta de formación continua que las universidades dirigen a su PDI permitió utilizar un análisis de frecuencias de 464 palabras clave o categorías, aplicado a una muestra de 10.344 acciones de 57 universidades. Se constató que, con relación a las funciones del PDI, los temas ofertados tendían:

En primer lugar, hacia la función docente (30 categorías con frecuencias  $\geq$  al 3%, de un total de 43 categorías relacionadas con esta función, alcanzando la más alta el 13,03%). A continuación, hacia la investigación y transferencia de conocimiento (13 categorías con frecuencias  $\geq$  al 3%, de un total de 47 categorías relacionadas con esta función, alcanzando la más alta el 6,05%). Por último, hacia la gestión y gobierno de organismos universitarios (2 categorías con frecuencias  $\geq$  al 3%, de un total de 11 categorías relacionadas con esta función, alcanzando la más alta el 1,18%).

Tanto por número de categorías como por la frecuencia más alta de todas ellas, la oferta formativa se decantaba sobre todo al fortalecimiento de la función docente. Coincidiendo con los datos obtenidos del análisis de los planes estratégicos.

Además del análisis temático proyectado en las funciones del PDI, se realizó un análisis sobre competencias transversales: Destacó en primer lugar la competencia digital (34 categorías con frecuencias  $\geq$  al 3%, de un total de 125 categorías relacionadas con esta competencia, alcanzando la más alta el 2,62%); seguida de la competencia relacionada con el bienestar laboral, las habilidades psicosociales y la carrera académica (15 categorías con frecuencias  $\geq$  al 3%, de un total de 54 categorías relacionadas con esta competencia, alcanzando la más alta el 1,53%); situándose en último lugar a la competencia en ética, derechos y responsabilidad social (7 categorías con frecuencias  $\geq$  al 3%, de un total de 35 categorías relacionadas con esta competencia, alcanzando la más alta el 1,26%).

Mención aparte merece la competencia lingüística (2 categorías con frecuencias  $\geq$  al 3%, de un total de 11 categorías, alcanzando la más alta el 3,72%). Su presencia en número de categorías relacionadas es baja, pero destaca en términos relativos la referencia a idiomas extranjeros, básicamente el inglés.

Si con relación a las funciones destacaba especialmente la orientación formativa hacia la mejora de la docencia (que incluía mención a las metodologías docentes), con relación a las competencias transversales destacaba especialmente la competencia digital, esta a menudo relacionada con el desarrollo de la función docente a través de la virtualización y la aplicación de herramientas digitales).

#### **4.4. Resultados de la aproximación organizacional y de gestión**

A través de 32 entrevistas a gestores de formación continua del personal docente e investigador (PDI), de igual número de universidades españolas de 13 Comunidades Autónomas, se pudo observar que las universidades se encontraban en 2023 en un proceso de impulso y renovación de las prácticas relacionadas con la organización y gestión de la formación continua del PDI. Sin embargo, al mismo tiempo ponían de relieve distintos criterios y estrategias de actuación, muy condicionados por la trayectoria y realidad concreta de sus universidades, aunque la recientemente aprobada LOSU introdujera para todos aspectos novedosos, como la formación obligatoria dirigida al Profesorado Ayudante Doctor durante su primer año de contrato. En ese momento, si bien coincidían en numerosos aspectos de naturaleza estructural -relativos a las características y procedimientos de los órganos de gestión en los que trabajan- se podía apreciar un déficit de criterios comunes relativos a la orientación estratégica de este tipo de formación.

Las personas entrevistadas confirmaron unánimemente la prioridad que sus universidades conceden al fortalecimiento de la función docente promoviendo la formación del PDI en metodologías innovadoras, así como en el uso de tecnologías digitales. Igualmente, confirmaron que, tras la docencia, se le concede importancia a la formación para el desarrollo de la función investigadora. Con respecto al desempeño de la función de

gobierno y gestión, coincidieron en que es la que menos peso tiene -o ningún peso- en la oferta de formación continua del PDI.

En cuanto a las competencias transversales, declaraban la prioridad de la competencia digital y de la competencia lingüística; y confirmaban el menor peso, comparativamente, de la competencia ético-social y la relacionada con el bienestar laboral, los derechos del PDI y su carrera académica. No obstante, en todos los casos intentaban ofrecer una oferta formativa integral, que respondiera a las demandas expresadas por el profesorado, lo cual se pudo corroborar a través del análisis de la oferta anteriormente mencionado.

Respecto a la formación ético-social, es un aspecto valorado y tenido en cuenta de manera consciente por los gestores de la formación continua. También es solicitada en no pocas ocasiones por una parte del profesorado a través de los procesos de diagnóstico de la demanda y de evaluación de las acciones formativas. Sin embargo, varias personas entrevistadas declaraban que un problema recurrente es que la solicitud de matrícula de estos cursos era tan baja que impedía que la formación se llevara a cabo, pese a haber sido demandada por algunos profesores y ofertada por el órgano de gestión. Es decir, se apreciaba una contradicción clara entre la importancia teórica que se le atribuye a la formación ético-social y la baja respuesta que su oferta recibe del propio profesorado.

Desde el punto de vista estructural, los dispositivos universitarios que gestionan este tipo de formación reportan distintas necesidades, destacando entre ellas la necesidad de reforzar su capacidad de actuación con más recursos humanos y materiales, plataformas digitales más robustas que permitan automatizar procesos y nuevos contenidos y formatos con los que nutrir los planes de formación, tendiendo hacia la implantación de microcredenciales. Algunas personas entrevistadas, pusieron de relieve el interés de los rectorados y decanatos de su universidad por impulsar la formación continua del PDI conciliando la demanda del profesorado con criterios de calidad establecidos corporativamente, con el fin de dotar de mayor identidad, diferenciación y prestigio a la universidad como tal y a sus distintas titulaciones.

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **5.1. Predominio de contenidos tecnopedagógicos**

La formación continua del profesorado universitario en España muestra una notable diversidad temática. Sin embargo, los datos analizados evidencian un claro sesgo cuantitativo hacia la actualización tecnopedagógica de la función docente. La innovación metodológica, el uso de plataformas digitales y herramientas para la enseñanza virtual, así como la integración de recursos multimedia, configuran el núcleo dominante de la oferta formativa. Esta orientación responde a un contexto de transformación digital acelerada, acentuado por la pandemia y más recientemente por la expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG). Aunque durante el periodo analizado era reducida la formación relacionada con tecnologías emergentes como el big data, la realidad virtual o la robótica, todo indica que los usos docentes e investigadores de la IAG están ganando protagonismo en la actualidad.

### **5.2. Escasa presencia de contenidos ético-sociales**

En contraste con la centralidad de lo tecnopedagógico, los contenidos orientados al fortalecimiento ético, social y comunitario del profesorado tienen una presencia muy limitada. Solo el 8 % de las más de 10.000 acciones formativas analizadas aborda temas como la perspectiva de género, la sostenibilidad, la inclusión o la diversidad. Además, es mínima la oferta sobre ética profesional, derechos humanos, salud mental, derechos laborales del PDI o gobernanza universitaria. Aunque metodologías como el Aprendizaje-

Servicio o el Diseño Universal de Aprendizaje pueden integrar enfoques pedagógicos basados en valores y en un sentido de responsabilidad social universitaria, lo habitual es que los contenidos ético-sociales estén disociados de los tecnopedagógicos, evidenciando una fragmentación formativa que limita el alcance de todos ellos. Esta situación invita a una lectura crítica del modelo actual de formación, que reproduce prioridades institucionales más cercanas a la adaptación funcional que al compromiso social y la promoción del pensamiento crítico.

### **5.3. Una hegemonía tecnopedagógica desconectada de lo ético-social**

La innovación docente se enfoca hacia la formación continua del PDI en competencias digitales y metodologías activas, lo cual parece responder tanto a presiones externas como a exigencias internas de modernización y justificación institucional. No obstante, esta hegemonía corre el riesgo de consolidar un modelo reduccionista del desarrollo profesional docente, centrado en lo técnico y con un bajo nivel de reflexión ética, política o social. La lógica funcionalista que subyace a esta tendencia convierte la formación en una herramienta instrumental, orientada a la eficiencia y alineada con los valores del mercado. Esto tiene implicaciones profundas para el rol del profesorado, cuya figura como intelectual crítico o mediador cultural queda desdibujada en favor de un perfil tecnocrático y administrativo, ajustado a exigencias de calidad, rankings y empleabilidad.

Los resultados revelan una preocupante carencia de contenidos clave para el fortalecimiento del compromiso público de la universidad. Temas como la perspectiva de género, la justicia social o la equidad educativa apenas figuran en la oferta de formación continua del PDI, pese a su relevancia en los discursos institucionales. Esta ausencia puede interpretarse como un vaciamiento de las finalidades educativas en favor de una visión operacionalizada de la docencia, que erosiona el potencial humanizador de la educación superior y limita la autonomía crítica de las instituciones.

### **5.4. Disonancia entre discurso institucional y práctica formativa**

Las diferentes aproximaciones del estudio (jurídica, institucional, temática y organizacional) muestran que la formación continua del profesorado universitario ha ganado visibilidad y recursos en las últimas décadas, especialmente a raíz de la pandemia. No obstante, esta evolución no ha ido acompañada de un marco articulado que garantice la coherencia y proyección de sus finalidades. A pesar de los esfuerzos de redes como REDU o RIPROFID, el sistema sigue fragmentado, con grandes desigualdades entre universidades, falta de financiación estable y escasa coordinación interinstitucional.

La disonancia más significativa se produce entre los valores que proclaman los discursos estratégicos y las prácticas formativas reales. Mientras gobiernos y universidades invocan principios como la responsabilidad social, la ética profesional o la inclusión, la oferta formativa concreta evidencia una orientación funcionalista, centrada en competencias técnicas y en la respuesta rápida a los desafíos de la digitalización. Esta brecha entre el plano declarativo y el operativo sugiere una subordinación de las políticas de formación a criterios de eficacia y adaptación, dejando en segundo plano el desarrollo de una cultura ética, crítica y comprometida con los grandes retos contemporáneos.

La invocación de marcos como la Agenda 2030 o los derechos humanos se convierte, en muchos casos, en una retórica vacía que no logra estructurar la formación del profesorado ni dotarla de un sentido transformador. La ética universitaria corre así el riesgo de convertirse en una etiqueta decorativa, sin arraigo en las prácticas reales ni capacidad para guiar la acción formativa.

## 5.5. Hacia una formación integral del PDI

Las evidencias recogidas invitan a repensar en profundidad el modelo de formación continua vigente. Lejos de constituir un campo técnico o neutro, se trata de un espacio atravesado por disputas sobre el sentido de la universidad, su misión pública y los modelos de profesionalidad docente, investigadora y de gestión que se desean promover. Una transformación educativa auténtica no puede limitarse a la incorporación de nuevas metodologías o tecnologías: exige también una revisión ética y política del acto de educar en el ámbito universitario.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), lejos de revertir la lógica funcionalista predominante, puede profundizarla. La rapidez con la que se están incorporando estas tecnologías contrasta con la escasez de iniciativas formativas que aborden sus implicaciones epistemológicas, éticas y laborales. Este desfase puede consolidar un modelo tecno-neoliberal de educación superior, en el que el rendimiento y la automatización desplacen al juicio profesional, la relación pedagógica y la reflexión crítica.

Ante esta amenaza, la formación del profesorado debe situar la IAG no solo como herramienta, sino como objeto de reflexión. Ignorar sus dimensiones éticas y sociales puede llevar a una relación fusional acrítica entre humanos y máquinas, debilitando los vínculos educativos, incrementando la vulnerabilidad de quienes carecen de redes sociales fuertes que nutran su identidad y sentido de pertenencia y despojando a la universidad de su función humanizadora y de “ascensor social”.

Por ello, urge reconstruir la figura del docente como mediador cultural, agente crítico y cuidador de procesos de aprendizaje con sentido (Freire, 1990; Castells et al., 1994; y Giroux, 1992, 2019). La formación continua no puede ser solo un mecanismo de actualización técnica, sino un espacio para repensar el trabajo académico desde una perspectiva humanista, ética y comunitaria. Esto implica: 1) Reconocer al profesorado como sujeto epistémico y político, con derecho a participar activamente en la definición de su desarrollo profesional; 2) Integrar transversalmente contenidos ético-sociales vinculados con los grandes desafíos actuales: género, justicia social, sostenibilidad, democracia, derechos humanos, salud mental, etc.; 3) Fomentar una cultura institucional basada en la participación, la cooperación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo; 4) Articular de forma integrada las dimensiones técnicas, éticas y sociales del quehacer docente; 5) Promover comunidades de aprendizaje profesional centradas en el cuidado mutuo, el diálogo y la colaboración; 6) Asumir la transformación digital no como fin, sino como oportunidad para resignificar la enseñanza desde una perspectiva crítica; y 7) Garantizar que los vínculos educativos y comunitarios no se diluyan en relaciones funcionales con dispositivos inteligentes.

Desde esta perspectiva, la formación continua del personal docente e investigador (PDI) puede convertirse en un verdadero motor de calidad universitaria, no centrado meramente en la eficiencia operativa, sino, con mayor altura de miras, en la profundización del valor ético, educativo y social de la educación superior.

## REFERENCIAS

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Educador.

- EHEA (1999). *Declaración de Bolonia*. European Higher Education Area. <http://ehea.info>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2019). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- 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. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21 <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1182>
- Malagón Terrón, F. J. (2024). *La formación continua del profesorado universitario en España* [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya]. TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/693374>
- Malagón Terrón, F. J., Sánchez Sánchez, A. M. y Graell Martín, M. (2024). Semblanza del profesorado universitario en España: cifras y estadísticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 94(1), 137-157. <https://doi.org/10.35362/rie9416187>
- Malagón Terrón, F. J. y Graell Martín, M. (2023b). La formación continua del PDI en las leyes universitarias españolas. *Revista de Educación y Derecho*, 28, 1-25. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.42961>
- 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/eduXXI.30321>
- Malagón Terrón, F. J. (2021). Aportes conceptuales a la formación continua del profesorado universitario. En *El cambio inesperado. Educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida*, 63-80. Dykinson. <https://acortar.link/DQa2YX>
- Martín-Santos, L. (1988). Mediación. En Román Reyes (Dir.), *Terminología científico-social. Aproximación crítica* (pp. 595-600). Antrophos.
- Martín-Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Akal.
- Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://acortar.link/qTXtKl>
- Perrenoud, P. (2023). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. European Commission, Ynes Punie.
- Rotger, J.M. & Martínez, F. (1994). Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 305, 463-470. <https://acortar.link/MxXtpF>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (n.d.). *Servicio Integrado de Información Universitaria*. <https://acortar.link/xHsODV>
- Santos, B. de S. (2015). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. En *La universidad en el siglo XX, siglo XXI* Editores, pp. 88-153.

- Santos, B. de S. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Malagón Terrón, F.J. y Graell Martín, M. (2023a). Propuesta de análisis de la formación continua del profesorado universitario mediante las categorías “sistema”, “proceso” y “mediación”. *Mediaciones Sociales*, 22, e92814. <https://doi.org/10.5209/meso.92814>
- UNESCO (2024a). *AI competency framework for teachers*. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- CRUE (2024, junio 3). CRUE advierte a Gobierno y comunidades autónomas de que las universidades públicas siguen sin financiación para adaptar el curso que viene a la LOSU. *CRUE Universidades Españolas*. <https://acortar.link/I4rVve>
- UNESCO (2024b, mayo 17). *El uso de la IA en la educación: decidir el futuro que queremos*. <https://acortar.link/zl2Kpl>