

# CALIDAD, DOCENCIA UNIVERSITARIA Y ENCUESTAS: «BOLONIA A COSTE CERO»

DIRECTORA

ANA MARÍA CHOCRÓN GIRÁLDEZ



**ASOCIACIÓN DE MUJERES LABORALISTAS DE ANDALUCÍA  
(AMLA)**

**Colección Jurídico-Social núm. 1**



**CALIDAD, DOCENCIA  
UNIVERSITARIA Y ENCUESTAS:  
«BOLONIA A COSTE CERO»**



# CALIDAD, DOCENCIA UNIVERSITARIA Y ENCUESTAS: «BOLONIA A COSTE CERO»

DIRECTORA

---

ANA MARÍA CHOCRÓN GIRÁLDEZ



---

ASOCIACIÓN DE MUJERES LABORALISTAS DE ANDALUCÍA  
(AMLA)

Colección Jurídico-Social núm. I



---

**ASOCIACIÓN DE MUJERES LABORALISTAS DE ANDALUCÍA**

---

**(AMLA)**

---

**N.º de Registro 14468, Sección 1.ª**

---

**Registro de Asociaciones de Andalucía, sede Sevilla.**

---

COPYRIGHT © DE LA EDICIÓN, ASOCIACIÓN DE MUJERES LABORALISTAS DE ANDALUCÍA, 2016

COPYRIGHT © DEL TEXTO, SUS RESPECTIVOS AUTORES, 2016

ISBN: 978-84-608-9922-8

MAQUETACIÓN, FOTOGRAFÍA Y PORTADA:  
© MARÍA DOLORES RUBIO DE MEDINA, 2016.

Reservados todos los derechos. En aplicación de las normas vigentes, queda prohibida la reproducción o la transmisión parcial o total de este libro, por cualquier tipo de procedimiento (mecánico, electrónico), sin la expresa autorización de los propietarios del copyright.

Este libro, editado exclusivamente en formato PDF, es de distribución gratuita, debiendo de respetarse en su integridad, sin que se autorice su distribución por partes independientes. AMLA, como entidad editora, solo autoriza la descarga gratuita de este libro en formato PDF en el enlace oficial en que fuere insertado.

AMLA manifiesta que no asume, necesariamente, las opiniones y pareceres manifestados por los autores de cada texto en este libro.

Las distintas ponencias y comunicaciones son opiniones de los autores, independientes de las manifestaciones o la línea de actuación de AMLA o sus socias. Ni la asociación ni las socias pueden responsabilizarse de las consecuencias, favorables o desfavorables, de actuaciones basadas en el contenido de este libro.

**Nota:**

Se han respetado, en lo posible, los criterios especificados cada autor respecto a los subrayados, las negritas, las cursivas, las comillas, etc.; asimismo, se ha mantenido el formato de las tablas o gráficos añadidos a los respectivos textos.

*A Juan José Arrabal Parrilla y Rodrigo Fernández Carrión,  
que tanto han luchado en la Universidad de Sevilla  
por la defensa de los derechos de sus compañeras y compañeros.*



## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	
Ana María Chocrón Giráldez.....	13
<b>BLOQUE I</b>	
<b>BOLONIA EN LA ENCRUCIJADA</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b>	
BOLONIA EN LA ENCRUCIJADA	
Daniel I. García San José .....	17
<b>CAPÍTULO II</b>	
MODELO Y EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	
Enrique Pérez-Luño Robledo.....	33
<b>BLOQUE II</b>	
<b>CALIDAD Y ENCUESTAS</b> .....	37
<b>CAPÍTULO III</b>	
APROXIMACIÓN CIENTÍFICA A LAS ENCUESTAS DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	
Joaquín García de las Heras. Gemma Luisa Infante González. María Macarena Muñoz Conde. Joaquín Muñoz García .....	39
<b>CAPÍTULO IV</b>	
LA CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ¿EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DEL PERSONAL DOCENTE?	
Vicente Manzano Arrondo .....	45
<b>CAPÍTULO V</b>	
DE CÓMO FOMENTAR LA PÉRDIDA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA DESMOTIVACIÓN DEL PROFESORADO: PEQUEÑAS PINCELADAS	
Olga Fotinopoulou Basurko .....	55
<b>CAPÍTULO VI</b>	
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA NORMATIVA APLICABLE EN LA UNIVERSIDAD DE SIENA Y EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ EN MATERIA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	
M. <sup>a</sup> José Cervilla Garzón. Carmen Jover Ramírez .....	63
<b>CAPÍTULO VII</b>	
CALIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. PROBLEMAS PARA DEFINIRLA, MEDIRLA Y AGENTES QUE ACTÚAN SOBRE ELLA	
María del Mar Cobeña Ruiz-Lopera .....	69

<b>CAPÍTULO VIII</b>	
DILEMAS ACTUALES SOBRE LA CALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES	
Luis Ángel Triguero Martínez .....	75
<b>CAPÍTULO IX</b>	
SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DEL GRADO EN ENFERMERÍA CON LAS TUTORÍAS	
María Dolores Guerra-Martín.....	81
<b>CAPÍTULO X</b>	
LA CALIDAD DE LA DOCENCIA FRENTE A DOS MALES UNIVERSITARIOS: LA MASIFICACIÓN Y EL ABSENTISMO	
Marina Rojo Gallego-Burín.....	85
<b>CAPÍTULO XI</b>	
LA PERCEPCIÓN DE LA AUTOCAPACITACIÓN PARA REALIZAR ENCUESTAS SOBRE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA POR LOS ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	
Pablo Fraile-Jurado. César Borja-Barrera.....	89
<b>CAPÍTULO XII</b>	
DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DEL CINE: UNA NUEVA FORMA DE INNOVAR EN LOS GRADOS EN TURISMO Y EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS	
Belén del Mar López Insua.....	95
<b>CAPÍTULO XIII</b>	
«LOS LUNES AL SOL», UNA SECUENCIA CRÍTICA ACERCA DE LOS CONVENIOS COLECTIVOS	
Antonio Megías-Bas .....	99
<b>CAPÍTULO XIV</b>	
PROBLEMAS DE LAS ENCUESTAS EVALUADORAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENCUESTADOR	
Marta Fernández Cabrera .....	105
<b>BLOQUE III</b>	
DOCENCIA Y PROMOCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO.....	113
<b>CAPÍTULO XV</b>	
¿EXISTE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO INDIRECTA EN LA ACTIVIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA?	
Inmaculada Marín Alonso .....	115
<b>CAPÍTULO XVI</b>	
LA PARADOJA EN LA PROMOCIÓN DEL PDI NOVEL CON CONTRATOS DE INTERINIDAD A JORNADA PARCIAL, PERO CON DEDICACIÓN PLENA A LA UNIVERSIDAD: EL EJEMPLO DE LA UPV/EHU	
Eider Larrazabal Astigarraga.....	125
<b>CAPÍTULO XVII</b>	
LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS INGENIEROS EN CIENCIAS INFORMÁTICAS	
Eylín Hernández Luque. Febe Angel Ciudad Ricardo .....	131
<b>CAPÍTULO XVIII</b>	
CALIDAD Y DOCENCIA UNIVERSITARIA EN INGLÉS: RETOS Y RECOMENDACIONES	
Carmen Rocío Fernández Díaz .....	141
<b>CAPÍTULO XIX</b>	

MALES ENDÉMICOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA. UN ANÁLISIS EN EL CONTEXTO DE LAS FACULTADES DE DERECHO	
Margarita Orozco González .....	149
<b>CAPÍTULO XX</b>	
LA APROBACIÓN DEL CATÁLOGO DE ÁREAS AFINES EN LA UEX: ¿HACIA UNA DOCENCIA DE CALIDAD?	
Julia Díaz Calvarro .....	155
<b>CAPÍTULO XXI</b>	
IMPLEMENTACIÓN DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS	
Selina Serrano Escribano.....	161
<b>CAPÍTULO XXII</b>	
EL EXCESO DE DOCENCIA ASIGNADA A LOS AYUDANTES COMO OBSTÁCULO PARA SU FORMACIÓN Y PROMOCIÓN PROFESIONAL: ESTUDIO DE SU TRATAMIENTO EN VIA JURISDICCIONAL	
Carmen Solís Prieto .....	167
<b>BLOQUE IV</b>	
TRABAJOS DE FIN DE GRADO, MASTER Y DOCTORADO.....	173
<b>CAPÍTULO XXIII</b>	
MÁSTER UNIVERSITARIO: LA CALIDAD TIENE SU COSTE	
Joaquín Borrego Díaz .....	175
<b>CAPÍTULO XXIV</b>	
EL PROGRAMA DE DOCTORADO: ¿EL NÚMERO CLAUSUS GARANTÍA DE CALIDAD?	
Fernando H. Llano Alonso.....	181
<b>CAPÍTULO XXV</b>	
PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA LA MEJORA EN LA COORDINACIÓN DE ESTUDIANTES Y TUTORES DE LOS TFC EN ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA	
María Valdés Díaz .....	187
<b>CAPÍTULO XXVI</b>	
TRABAJO DE FIN DE GRADO. ASPECTOS SUSTANTIVOS Y METODOLÓGICOS	
Juan Antonio Martos Núñez .....	193
<b>CAPÍTULO XXVII</b>	
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA O E-LEARNING EN LOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS: POSIBLES MEJORAS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA	
Lucía Aragüez Valenzuela.....	197
<b>CAPÍTULO XXVIII</b>	
EL RETO DE LOS ALUMNOS ANTE LA DEFENSA DE LAS DISCIPLINAS JURÍDICAS	
María del Carmen Burgos Goye.....	203
<b>CAPÍTULO XXIX</b>	
EL TRABAJO FIN DE GRADO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE POR APROBAR	
Fco. Javier Fernández Orrico .....	209
<b>CAPÍTULO XXX</b>	
¿LUCES? Y SOMBRAS DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS (UPV/EHU)	
Miren Edurne López Rubia .....	215
<b>CAPÍTULO XXXI</b>	

<p>APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LOS TFG EN EL EEES: EL CASO PARTICULAR DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OSUNA</p> <p>Juan Manuel Moreno Díaz .....</p>	223
<b>CAPÍTULO XXXII</b>	
<p>NECESIDADES DE FORMACIÓN INVESTIGADORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO PARA LA REALIZACIÓN DE LOS TFG</p> <p>Pilar Colás Bravo. Teresa González Ramírez. Salvador Reyes de Cózar. Patricia Villaciervos Moreno. Jesús Conde Jiménez.....</p>	229
<b>CAPÍTULO XXXIII</b>	
<p>EL TRABAJO FIN DE GRADO. UNA OPORTUNIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA</p> <p>Juan Holgado Barroso .....</p>	235
<b>CAPÍTULO XXXIV</b>	
<p>FORMACIÓN POSGRADUADA Y COMPETENCIA INVESTIGATIVA: UNA PAREJA DE HECHO</p> <p>Miguel Angel Hernández de la Rosa .....</p>	241
<b>CAPÍTULO XXXV</b>	
<p>EL DERECHO COMPARADO EN LA INVESTIGACIÓN</p> <p>Manuela Durán Bernardino.....</p>	249
<b>CAPÍTULO XXXVI</b>	
<p>REDEFINIENDO EL TRABAJO DE FIN DE GRADO: LA CLÍNICA JURÍDICA</p> <p>María Bertrán Girón. María Isabel Ribes Moreno .....</p>	255
<b>CAPÍTULO XXXVII</b>	
<p>VALORACIÓN Y CRÍTICA DEL TUTOR SOBRE EL TRABAJO FIN DE GRADO</p> <p>Esperanza Macarena Sierra Benítez .....</p>	259

## **PRESENTACIÓN**

**ANA MARÍA CHOCRÓN GIRÁLDEZ**

Profesora Contratada Doctora

Acreditada como Titular de Derecho Procesal

Universidad de Sevilla

La tercera edición del Congreso sobre Calidad de la Docencia Universitaria y Encuestas celebrada en Sevilla el 22 de septiembre de 2016 ha supuesto una nueva ocasión para que docentes de distintos centros puedan debatir acerca de problemas comunes y realizar propuestas sobre el actual sistema de enseñanza universitaria en nuestro país.

Como en anteriores ediciones, hemos repetido el esquema organizativo que tan provechoso resultado ha dado hasta el momento. De esta manera, el Congreso se ha estructurado en tres áreas temáticas: Calidad y Encuestas, Docencia y Promoción Profesional del Profesorado y, por último, Trabajos Fin de Grado, Máster y Doctorado.

Los textos íntegros de las ponencias y comunicaciones presentadas en cada una de las citadas áreas constituyen el contenido del texto que presentamos. En esta ocasión el tema central de nuestro análisis ha sido «Bolonia a coste cero» abordando, desde esa perspectiva, la problemática derivada de la implantación del sistema educativo europeo en un escenario de crisis económica y recortes presupuestarios.

Cuando se inició el proceso de adaptación al EEES se esperaba, entre otros objetivos, impulsar la acreditación y el aseguramiento de la calidad, el desarrollo de los títulos conjuntos, la participación de los estudiantes y la remoción de obstáculos a la movilidad. Pero las ilusiones pronto se toparon de frente con la cruda realidad: la complejísima armonización de diferentes sistemas educativos cuando se carece de un referente común y de una estructura orgánica con potestad suficiente para vincular con sus decisiones a todos los Estados integrados en el Plan Bolonia.

En clave interna, de acuerdo con el proceso de incorporación al espacio europeo, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades declara en su Exposición de Motivos que «la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y, como principio fundamental, que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales». Al logro de estos propósitos responden las distintas medidas que, con mayor o menor acierto, se han ido acordando para afrontar las modificaciones necesarias en las estructuras de los estudios superiores en función de las exigencias del nuevo escenario educativo. Estas reformas han sido objeto de análisis y discusión en los dos Congresos precedentes (2012 y 2014). Siguiendo esa sistemática, debe mencionarse ahora el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales) que permite a las Universidades implantar titulaciones de Grado de menos de 240 créditos ECTS, lo que ha sido fuertemente contestado por la propia comunidad educativa dado el riesgo intrínseco de rebajar los niveles de formación de la población universitaria.

En todo caso, el transcurso de estos últimos años ha evidenciado que la implantación del Plan Bolonia no contaba con un panorama económico tan adverso. Y es que las restricciones presupuestarias en el seno de la comunidad universitaria –como efecto añadido de la crisis económica– han puesto de manifiesto que muchas de las medidas gubernamentales destinadas a contener el gasto están teniendo un impacto muy negativo.

En ese capítulo debe mencionarse, entre otros aspectos, las restricciones a la contratación de profesorado que exige la puesta en marcha de los estudios de grado, el aumento de la carga docente, la precarización de las condiciones laborales y, en fin, la dificultad para poner en práctica las nuevas metodologías docentes que impone el Plan Bolonia para una formación superior de calidad.

Las diferentes fuerzas políticas subrayan que el sistema universitario en España necesita de una reforma profunda que atienda a las demandas de la sociedad actual. Pero los avatares legislativos experimentados en nuestro país en el último año revelan una verdadera falta de voluntad política para emprender las reformas que sean necesarias.

En este contexto se requieren más que nunca voces acreditadas que evidencien las carencias del sistema universitario y propongan alternativas. Dos voces muy destacadas en el seno de la Universidad de Sevilla son las que han representado durante años nuestros compañeros JUAN JOSÉ ARRABAL PADILLA y RODRIGO FERNÁNDEZ CARRIÓN desde sus puestos docentes y como delegados sindicales (CCOO). Esta monografía está dedicada, por tanto, a ellos y a su lucha por la dignificación de la labor del profesorado universitario.

Finalmente, queremos agradecer a los autores de las ponencias y comunicaciones el interés por participar en este tercer Congreso. Sus aportaciones, que merecen un profundo y detenido análisis, nos han servido para dar continuidad a estos encuentros. Nuestro reconocimiento también a los Decanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo, D.<sup>a</sup> MILAGRO MARTÍN, y de la Facultad de Derecho, D. ALFONSO CASTRO, por acoger una vez más la celebración de este evento.

Sevilla, 2016

## **BLOQUE I**

### **BOLONIA EN LA ENCRUCIJADA**



# CAPÍTULO I

## BOLONIA EN LA ENCRUCIJADA

DANIEL I. GARCÍA SAN JOSÉ

Profesor Titular Acreditado como Catedrático  
de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales  
Universidad de Sevilla

### 1. INTRODUCCIÓN: LA CALIDAD EN EL PROCESO DE BOLONIA A LA LUZ DE LA ESTRATEGIA EUROPEA 2020. LUCES Y SOMBRAS

Un viejo adagio afirma: «si sabes el *para qué*, comprendes el *porqué* de algo». Así pues, para comprender la relevancia y significado de la calidad en el proceso de convergencia de la educación superior en Europa (proceso Bolonia), debemos partir de la Estrategia Europea 2020. En otras palabras, para alcanzar los objetivos previstos en dicha estrategia se viene insistiendo en los últimos años en la necesidad de que la enseñanza superior sea de calidad. Ahora bien, ¿es todo tan simple como eso o hay algo más?

En el documento de la Comisión Europea «EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador»<sup>1</sup>, al formular la pregunta «¿Dónde queremos que esté Europa en 2020?», se formulan tres grandes objetivos (crecimiento inteligente, sostenible e integrador), complementados a renglón seguido, con objetivos más específicos. Entre ellos, en relación con la enseñanza superior universitaria, esos objetivos generales se concretan explícitamente en un incremento del porcentaje de la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior (del 31% por lo menos al 40% en 2020). Sólo de modo indirecto parece enunciarse el objetivo concreto de mejorar la inserción laboral de los egresados universitarios, al afirmar que «un mejor nivel educativo ayuda a encontrar trabajo.»

Sorprende que en ese mismo epígrafe 2 titulado «Un crecimiento inteligente, sostenible e integrador», pueda leerse cómo para alcanzar una economía basada en el conocimiento y la innovación, Europa debe actuar, poniéndose de manifiesto las carencias detectadas al respecto: «Alrededor del 50% (de los jóvenes) alcanzan un nivel de cualificaciones medias, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40% en Estados Unidos y más del 50% en Japón. Según el índice de Shanghái, sólo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo».

En mi opinión, la aproximación de la Comisión a la calidad en la educación superior, tal como se desprende de los objetivos enunciados en el referido documento, es errónea. No se trata de alcanzar la calidad desde una aproximación numérica o cuantitativa –tener más alumnos con estudios universitarios– sino de que los alumnos que completan sus estudios universitarios hayan alcanzado un determinado nivel de calidad. La cuestión se complica, de este modo, porque para poder medir la calidad de la enseñanza universitaria debemos definir ésta con carácter previo. Más aún, tenemos que convenir una definición aceptable por todos los Estados que participan en el modelo Bolonia, lo que hasta ahora no ha sido una tarea posible.

---

<sup>1</sup> Comunicación de la Comisión, COM (2010) 2020 final, 3.3.2010.

En efecto, en otro de sus informes, titulado *Informe sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior*<sup>2</sup>, la Comisión Europea revela la existencia de diferencias en los niveles de competencias de los titulados superiores entre los distintos países<sup>3</sup> y pone en evidencia lagunas en el modo en el que la garantía de la calidad apoya las reformas de la enseñanza superior, tales como la mejora de la empleabilidad de los titulados y la internacionalización<sup>4</sup>. Para hacer frente a este desafío y a otros conexos, se viene poniendo énfasis desde 2005 en la necesidad de asegurar la garantía de la calidad no sólo a nivel interno sino, sobre todo, a nivel externo –a partir de criterios y Directrices europeos elaborados en el seno de la Unión<sup>5</sup>– insistiendo en dos líneas de mejora: una necesaria aproximación institucional, en primer lugar, que no se base tanto en la acreditación de los programas individuales ofrecidos por una determinada institución como en la evaluación de la institución en su conjunto<sup>6</sup>. Como segunda línea de mejora de la situación existente, se insiste desde la Comisión en el reto que supone concebir la calidad como una «cultura», esto es, como una responsabilidad clara a todos los niveles de dicha institución académica, apartándose del enfoque basado en los procedimientos<sup>7</sup>. En otros términos, «la garantía de la calidad debe convertirse en un pilar de apoyo para la creación de una cultura de la calidad interna en lugar de un mero procedimiento de ‘marcado de casillas’».<sup>8</sup>

En este sentido, se denuncia la tendencia en numerosos países de la Unión –entre ellos España– a publicar únicamente evaluaciones positivas y aquellos Estados –minoritarios– que acceden a publicar sus propios informes críticos lo hacen de un modo poco accesible y de difícil comprensión, lo que limita su valor<sup>9</sup>.

Otra carencia detectada por la Comisión y reflejada en su informe sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior, es la descompensación que se aprecia en el apoyo que reciben los estudiantes desde sus propias instituciones como alumnos (durante sus estudios) y como egresados (al concluir éstos). Así, se destaca que «en la actualidad, sólo el 40 % de las instituciones de enseñanza superior evalúan periódicamente sus servicios de apoyo a los estudiantes. Mientras que casi todas ofrecen apoyo educativo, en forma de tutores, mentores, orientación y asesoramiento, sólo algo más de la mitad evalúan en qué medida este apoyo proporciona buenos resultados.»<sup>10</sup>

El tema es de gran importancia pues la garantía de la calidad debería servir para demostrar que los programas de estudios satisfacen las necesidades del mercado de trabajo, en el entendido de que instituciones de educación superior «de calidad» han debido asegurarse de que sus titulados hayan adquirido las competencias profesionales y las capacidades adecuadas para enfrentarse al mercado de

<sup>2</sup> Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM (2014) 29 final, 28.1.2014.

<sup>3</sup> Según se desprende del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, citado en el Informe de la Comisión, COM (2014) 29 final, p. 3.

<sup>4</sup> «Informe sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior», Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM (2014) 29 final, 28.1.2014, p. 11.

<sup>5</sup> Véase los distintos informes elaborados al respecto por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (ENQA en sus siglas en inglés) en la web: <http://www.enqa.eu/files> Visitado el 25 de mayo de 2016.

<sup>6</sup> «Informe sobre los progresos en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior», Informe de la Comisión, *op. cit.*, p. 4.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 11. Se añade, además, que la garantía de la calidad «tiene que colaborar en todos los ámbitos de las instituciones, mantenerse al día de los cambios en el modo de configurar y poner en práctica la enseñanza superior, e implicar a la institución en su conjunto en la creación de una cultura de la calidad que sirva de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje.» (*Ibidem*).

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 7.

trabajo. Ahora bien, en muy pocos países se lleva a cabo un seguimiento de la trayectoria profesional de los titulados o se presentan datos al respecto. España no se encuentra entre ese reducido grupo de países de la Unión<sup>11</sup>.

El apoyo a los docentes desde parámetros de garantía de la calidad no arroja un resultado mejor que el detectado con relación a los egresados. Así, se destaca que si bien la mayoría de las instituciones de enseñanza superior utilizan la garantía de calidad para evaluar y desarrollar las competencias pedagógicas y las titulaciones del profesorado, solamente una cuarta parte de las instituciones de enseñanza superior proporciona formación obligatoria a sus profesores. En este sentido, la garantía de calidad debería poder «potenciar el desarrollo de estrategias a nivel nacional y de las instituciones que promuevan la formación del personal, reconozcan las competencias pedagógicas docentes en el desarrollo de la carrera profesional, promuevan la concesión de premios o becas de investigación al profesorado, tengan en cuenta las opiniones e impresiones de los estudiantes e incentiven la experiencia internacional.»<sup>12</sup>

Por todo ello, entre las conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre garantía de la calidad en apoyo de la educación y la formación, se invita a los Estados miembros a adoptar, entre otras, las siguientes acciones en aras de garantizar la calidad en la enseñanza superior:

«a) **reforzar la utilización de enfoques basados en los resultados del aprendizaje** a la hora de definir, impartir y evaluar los conocimientos, aptitudes, competencias y cualificaciones, basándose en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y en los instrumentos europeos basados en los créditos como ECTS y ECVET (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos de la Educación Superior y Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales, respectivamente);

b) **fomentar medidas transparentes de garantías de calidad** en consonancia con los marcos de garantía de calidad vigentes y el respaldo de metodologías fiables, válidas y creíbles de evaluación e instrumentos para la validación del aprendizaje no formal e informal;

c) **el refuerzo de los vínculos y la cooperación entre los interesados en el mundo de la educación y la formación y el mundo del trabajo**, también con el objetivo de desarrollar un adecuado seguimiento y previsión de las aptitudes adecuadas;<sup>13</sup>

d) en su caso, **que los interesados, incluidos los docentes, los discentes y los empresarios, participen mediante la garantía de calidad en el proceso decisorio estratégico en el diseño de las cualificaciones y en el desarrollo, impartición y control de programas**, con el objetivo de garantizar la mejora continua de la calidad en el marco de los centros de educación y formación.» (El énfasis es nuestro).

Así pues, dos ideas parecen extraerse de esta introducción al tema de estudio: garantizar la calidad de la enseñanza universitaria interesa a la estrategia Europa 2020 para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en nuestro continente. En segundo lugar, preocupa asegurar la calidad en la educación superior porque no es comprendida del mismo modo por todos los participantes en el modelo Bolonia, pareciendo prevalecer una visión cuantitativa (alcanzar un elevado número de estudiantes universitarios) sobre otra cualitativa (asegurar la excelencia de esos estudiantes demostrable en su alto porcentaje de inserción laboral al concluir su formación en la aulas).

---

<sup>11</sup> Los autores han destacado este dato. Véase el trabajo colectivo GAEBEL, M. *et al.*, *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths (TRACKIT)*, EUA, Bruselas, 2012, en especial, pp. 27 y ss. Accesible en internet: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_Trackit\\_web.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trackit_web.sflb.ashx) Visitado el 25 de mayo de 2016.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 8. Véase al respecto, el Informe del Grupo de Alto Nivel sobre la Modernización de la Enseñanza Superior, disponible en <http://ec.europa.eu/education/higher-education/modernisation/index.html> Visitado el 25 de mayo de 2016.

<sup>13</sup> *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre garantía de la calidad en apoyo de la educación y la formación*, DOUE 2014/C 183, de 14.6.2014, pp. 30-33.

## 2. REVELANDO LAS CONTRADICCIONES INTERNAS ENTRE LOS OBJETIVOS PERSEGUIDOS EN EL MODELO BOLONIA Y LA GARANTÍA DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

El análisis desarrollado en el epígrafe anterior se completa con un breve examen de algunas de las principales Declaraciones surgidas de las reuniones ministeriales bianuales que celebran los Estados participantes en el Espacio Europeo de Educación Superior (modelo Bolonia). Como es sabido, el proceso Bolonia se inició con una Declaración que da nombre al mismo, Bolonia (1999) olvidándose con frecuencia la reunión previa de París en 1998– y su última conferencia ministerial se ha celebrado en Ereván (Armenia) el 14 y 15 de mayo de 2015<sup>14</sup>. Su documentación más relevante en particular, las Declaraciones de Ministros de Educación<sup>15</sup>, permite revelar las que en mi opinión son contradicciones internas entre los objetivos y los medios para alcanzarlos. Dichas contradicciones se han ido manifestando poco a poco, conforme avanzaba el proceso de convergencia en educación superior, de modo particularmente evidente desde que empezó a ponerse énfasis en asegurar la calidad del proceso en la Declaración de Bergen en 2005, siendo sin duda la Declaración de Budapest y Viena de 2010 el momento en el que se hacen más patentes tales contradicciones en los esfuerzos que desde hace años se vienen promoviendo en España para implementar el modelo Bolonia de manera que también en nuestro país se evidencia una situación «kafkiana»: alcanzamos estándares de calidad en la enseñanza superior ofrecida por nuestras universidades públicas y privadas en la medida en que cumplimos el objetivo de tener un elevado número de estudiantes universitarios pero no alcanzamos similares niveles de calidad si consideramos otro objetivo: la empleabilidad de los titulados superior y su inserción laboral.

En nuestro análisis partiremos de la Declaración de Londres (18.5.2007) «Towards the European Education Area: Responding to Challenges in a globalised World», pues en ella se consolida<sup>16</sup> la relevancia de los estándares y guías para asegurar la calidad en el EEES enunciados en Bergen en 2005<sup>17</sup>. El primer Foro Europeo para asegurar la calidad acababa de celebrarse en 2006 y en el mismo había establecido crear un Registro de Agencias Europeas para asegurar la calidad en la educación superior a fin de facilitar a todos los interesados y al público en general, un acceso abierto a información objetiva y contrastada de las distintas agencias nacionales encargadas de asegurar la calidad. Se trata de un registro de inscripción voluntaria, autofinanciado, independiente y transparente que exige –para ser incluido en el mismo- cumplir los estándares y guías aprobados en 2005. Dicho cumplimiento se verificaba en un primer momento a partir de un procedimiento independiente a cargo de las propias agencias nacionales pero, pasados los dos primeros años, el registro es evaluado externamente, a través de las opiniones de todas las partes interesadas<sup>18</sup>.

En la Declaración de Lovaina de 28-29 abril de 2009 «The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new Decade», ya comienza a hacerse evidente que en el modelo Bolonia es posible apreciar acordes y desacordes. Así, en su punto 4 se proclama que el EEES es un área en el que la educación superior es una responsabilidad pública. La intención es asegurar que las instituciones de educación superior tengan los recursos necesarios para cumplir sus objetivos, entre los que se encuentra el reto de preparar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, prepararles para sus futuras carreras y permitir su desarrollo personal, así como crear y mantener una amplia base de conocimiento avanzado y estimular la investigación y la innovación.

En el Punto II de la Declaración de Lovaina, titulado «Aprendizaje para el futuro: prioridades de la educación superior para la década entrante», destacan dos objetivos que pueden parecer incongruentes entre sí, tal como aparecen formulados y como son entendidos en el sentido corriente de los propios términos. Me refiero a la dimensión social de la educación universitaria, que implica el

<sup>14</sup> En 2018 Francia organizará la próxima Conferencia Ministerial.

<sup>15</sup> <http://www.ehea.info> Visitado el 25/5/2016.

<sup>16</sup> Véase el punto 2.12 de la misma.

<sup>17</sup> Puede consultarse en [http://institucional.us.es/ees/formacion/Bergen\\_Communique-eng.pdf](http://institucional.us.es/ees/formacion/Bergen_Communique-eng.pdf) Visitado el 25 de mayo de 2016.

<sup>18</sup> Véase el punto 2.14 de la Declaración.

acceso equitativo y la igualdad de posibilidades a la hora de culminar los estudios superiores (punto 9) y la empleabilidad de los egresados universitarios (punto 13).

En cuanto al objetivo perseguido en el modelo Bolonia de asegurar la dimensión social de los estudios superiores, se citan, entre otros ejemplos, la necesidad de eliminar barreras para el estudio creando las condiciones económicas apropiadas para que los estudiantes –en particular, los pertenecientes a grupos minoritarios en cada sociedad- puedan acceder a los estudios superiores y culminarlos. Se pone énfasis en las características sociales de la educación superior y en la promoción de igualdad de oportunidades para una educación de calidad.

En relación con el objetivo de la empleabilidad de los jóvenes titulados universitarios, se afirma en la citada Declaración de Lovaina que en un mercado laboral cada vez más apoyado en competencias transversales y en altos niveles de habilidades, la educación superior debería equipar a los estudiantes con el conocimiento, las habilidades y competencias avanzadas que necesiten a lo largo de sus vidas profesionales. La empleabilidad permite al individuo aprovechar plenamente las oportunidades que se presentan en mercados laborales cambiantes, de ahí que se busque lograr una estrecha cooperación entre gobiernos, instituciones de educación superior, agentes sociales y estudiantes. Se piensa lograr así que las instituciones académicas sean más receptivas a las necesidades de los empleadores y, al mismo tiempo, que los empleadores puedan comprender mejor la perspectiva educativa.

La Declaración de Budapest-Viena, de 12 de marzo de 2010 «On the European Higher Education Area» destaca por su carácter crítico con el desarrollo conseguido hasta la fecha con proceso de Bolonia. Como se recoge en el párrafo 6 de la misma, aunque se ha logrado mucho a la hora de implementar las reformas de Bolonia, los distintos informes muestran también que las actuaciones en el EEES, como las reformas de los grados y los currícula, el aseguramiento de la calidad, el reconocimiento, la movilidad y la dimensión social de la educación superior, son aplicadas en distinto grado por los países participantes en el EEES. Se advierte, en consecuencia, sobre la necesidad de realizar ajustes y un mayor esfuerzo en el que se impliquen al personal (*staff*) y a los estudiantes a todos los niveles.

En la Declaración de Budapest-Viena de 2010, se ponen de manifiesto las principales contradicciones internas del modelo Bolonia entre los objetivos perseguidos y la necesidad de asegurar la calidad en la enseñanza superior. Dichas contradicciones, que serán reiteradas desde entonces y hasta la última Declaración (Ereván en 2015), pueden resumirse en las tres siguientes:

- Primera contradicción: entre la dimensión social de la educación superior y la pretensión de que ésta sea de calidad (párrafo 8 de la Declaración).
- Segunda contradicción: entre los actores participantes en la educación superior y los responsables de asegurar la calidad de ésta (párrafos 7 y 9 de la Declaración).
- Tercera contradicción: la proclamación de la educación superior como una responsabilidad pública y, al mismo tiempo, defender la calidad de dicha formación como medio de asegurar la empleabilidad de los estudiantes egresados (párrafo 11 de la Declaración).

Vamos a comentarlas con mayor detalle.

**a) Primera contradicción: entre la dimensión social de la educación superior y la pretensión de que ésta sea de calidad (párrafo 8 de la Declaración).**

Si se busca que todos los jóvenes accedan a los estudios superiores adoptando medidas tales como bajar la nota de admisión en las distintas carreras universitarias, reduciendo el precio de las tasas académicas o dando todo tipo de facilidades para que se pueda culminar unos estudios en el doble, o incluso, el triple de tiempo normal para su realización, ¿no se estará pagando un peaje en la autopista de la calidad, en el sentido de que al armonizar a la baja se reduce la excelencia de los estudiantes y la calidad de su formación? No debería extrañar, en este sentido, que en los distintos ranking que miden la calidad de la enseñanza universitaria, las instituciones anglosajonas copen los primeros puestos si consideramos que practican una visión opuesta a la defendida en Bolonia seleccionando a los mejores candidatos a formarse en sus prestigiosos centros a través de una rigurosa política de admisión basada, principalmente, en criterios de mérito y capacidad.

**b) Segunda contradicción: entre los actores participantes en la educación superior y los responsables de asegurar la calidad de ésta (parágrafos 7 y 9 de la Declaración).**

En la Declaración de Budapest-Viena de 2010 comienza a usarse de manera generalizada el término «staff» (personal) en lugar del de «teachers» (docentes), en la idea de fomentar una cultura de la calidad a nivel institucional –defendida por la Comisión Europea- que no sea meramente un procedimiento de marcado de casillas. Parece recoger la idea de que también el personal administrativo (PAS) y los gestores políticos académicos en las distintas instituciones de educación superior, deban implicarse en esa cultura de la calidad. Se refuerza así la idea de que la garantía de la calidad en la educación superior es semejante a una mesa de cuatro patas (docentes, discentes, personal administrativo y gestores de política académica). Lo llamativo –de ahí la segunda contradicción– es que se pone el énfasis en asegurar la calidad de este proceso formativo sólo en una de las patas de esa mesa (la representada por los docentes). En efecto, los discentes no son sometidos a evaluación inicial de calidad para valorar su idoneidad para cursar estudios superiores en defensa de una función social de la universidad abierta a todos en la sociedad.

De igual manera, ni el personal de administración y servicios es evaluado en su contribución positiva o negativa a alcanzar unos determinados niveles de calidad ni los gestores de política educativa en las distintas instituciones de enseñanza superior someten su gestión a un control externo de verificación objetiva de la calidad de la misma. Todo lo más, experimentan un proceso de renovación política a través del cual se examina su gestión política premiándola en su caso con una renovación de mandato. En el caso de la Universidad de Sevilla, como es sabido, ese control no es directo, mediante sufragio universal sino indirecto, mediante el voto de los miembros claustrales representantes de los distintos estamentos de la comunidad universitaria.

**c) Tercera contradicción: la proclamación de la educación superior como una responsabilidad pública y, al mismo tiempo, defender la calidad de dicha formación como medio de asegurar la empleabilidad de los estudiantes egresados (parágrafo 11 de la Declaración).**

Si la universidad debe ser subvencionada con fondos públicos, al margen del mercado (esto es, sin potenciar aquellos títulos más demandados y sin suprimir aquellos menos solicitados, pues ello iría en contra del objetivo ya señalado de asegurar la función social de la educación superior) se corre el riesgo de que se esté asegurando la formación superior de un elevado número de jóvenes (lo cual parece ser un objetivo en sí mismo para la Comisión Europea, tal como se desprende de su informe de 2013) pero no se estará logrando otro de los objetivos del modelo Bolonia: la empleabilidad de los jóvenes que culminan sus estudios superiores.

El axioma de que a mayor nivel de estudios se tiene más posibilidad de acceder al mercado laboral parece ser cuestionado desde hace años ante el elevado número de universidades –públicas y privadas- y de titulaciones con unos contenidos y unas carencias que en ocasiones pueden parecer contradecir las cambiantes exigencias de la sociedad. A mero título de ejemplo, y a partir de mi experiencia como Vicedecano de Relaciones Internacionales y de Movilidad, no dejo de sorprenderme de comprobar que en la Facultad de Derecho de Sevilla, en ninguno de sus siete Grados y Dobles Grados se imparta una sola asignatura en inglés, pese al hecho del enorme número de estudiantes erasmus y de movilidad internacionales que recibimos cada año y aun cuando el inglés se ha convertido de hecho en un requisito prácticamente necesario para cualquier profesión, salvo para la de ser político en España.

Las contradicciones que acabamos de apuntar en un sucinto análisis de algunos de los principales documentos europeos en la materia deben tenerse muy presentes a la hora de realizar un examen crítico del estado actual de la implantación del modelo Bolonia en España. ¿De qué calidad estamos hablando? ¿Hablamos de calidad a partir de la función social de la educación superior o de la calidad a partir del objetivo de la empleabilidad de los estudiantes universitarios una vez culminados sus estudios? Como he intentado demostrar en este epígrafe, defender ambos parámetros de calidad no es posible a la luz de las contradicciones entre ambos objetivos.

### 3. EL MODELO BOLONIA: MÁS DE QUINCE AÑOS DE ENSAYO SOCIOLÓGICO EN ESPAÑA

El proceso Bolonia es un tema de incesante actualidad en nuestro país. En esta ocasión, el debate parece centrado, de una parte en la reforma del Ministerio de Educación que implanta los grados en tres años –frente a los actuales de cuatro años– y cuya implementación se decidió retrasar a 2017 por la Conferencia de rectores españoles (CRUE). La nueva fórmula –objeto de una fuerte contestación social– no está exenta de interrogantes: (¿3+2? ¿3+1+1? ¿4+1? ¿En qué carreras es necesario? ¿Cuál va a ser su impacto económico, en la calidad y el mercado laboral?<sup>19</sup> La segunda razón que motiva la actualidad del modelo Bolonia se refiere a la «recurrente» calidad de la labor docente y a los nuevos procesos de acreditación del profesorado universitario. En concreto, el 11 de diciembre de 2015, el Consejo de Ministros aprobó el Real Decreto 112/2015 por el que se aprueba el estatuto de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)<sup>20</sup> que ha entrado en vigor el 1 de enero de 2016, previendo un breve periodo transitorio para los solicitantes de acreditación que hubieran introducido su solicitud antes del 31 de diciembre, que serían evaluado conforme al Real Decreto 1312/2007.

Ambas cuestiones –flexibilización del sistema universitario y cambios en el proceso de acreditación del profesorado– se conectan con el modelo Bolonia en la idea –subyacente a ambas actuaciones– de que todo esto se hace con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza superior en España y de adaptar la Universidad –especialmente la Universidad pública– a las nuevas exigencias del mercado en consonancia con un proceso de convergencia europea –el Espacio Europeo de Educación Superior– que persigue un mismo fin.

Para poder valorar el alcance real de estas medidas que directamente nos afectan como profesores universitarios, debemos partir de una situación de facto: hoy día, quince años después de su creación, el plan Bolonia es una experiencia sociológica única en Europa –la adhesión al mismo se hace de manera voluntaria y aunque auspiciadas desde la Unión Europea, incluye en la actualidad a 47 Estados (recuérdese que la Unión Europea cuenta sólo con 28)–, que se enmarca en un contexto a escala global representado desde antes de 1999 y hasta la fecha en la labor de la UNESCO sobre una educación para el Siglo XXI<sup>21</sup>, y que pese al tiempo transcurrido desde su inicio –quince años– no está exenta de polémica, contando con firmes defensores y detractores.

Entre las razones en contra y a favor de Bolonia esgrimidas por los docentes<sup>22</sup>, pueden citarse las siguientes:

En contra:

- El escaso empleo de los mecanismos de movilidad por los Estudiantes en Europa (becas erasmus+).
- La reducción de los estudios universitarios a tres años (dos años y medio) para el caso de un alumno erasmus parece insuficiente para asimilar conocimientos universitarios.
- La búsqueda de la homogeneización de estudios va en contra de la libertad de cátedra.

<sup>19</sup> <http://www.eees.es/es/documentacion-noticias/masteres-nuevos-reinos-de-taifas> Visitado el 25 de mayo de 2016.

<sup>20</sup> BOE nº 302 de 18 de Diciembre de 2015, págs. 119063 y ss.

<sup>21</sup> Recientemente, el pasado 4 de Noviembre de 2015, los representantes de los Estados Miembros de la UNESCO adoptaron la Nueva Agenda Global para la Educación en el Siglo XXI con un marcado énfasis en los objetivos del desarrollo sostenible, la justicia social y el respeto por la vida y dignidad humana. Además de en la página de la UNESCO ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)) puede encontrarse información de interés sobre la cumbre de París en la web de Education International ([http://www.ei-ie.org/en/news/news\\_details/3780](http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/3780)) Visitado el 25 de mayo de 2016

<sup>22</sup> El 10 de mayo de 2008, FEDERICO FERNÁNDEZ-CREHUET, publicaba un artículo en el diario Ideal.es manifestando hasta diez razones en contra de Bolonia (<http://www.ideal.es/granada/prensa/20080518/opinion/razones-favor-bolonia-20080510.html>), siendo contestado cinco días después en ese mismo periódico por JOSÉ MIGUEL ZUGALDIA ESPINAR e INMACULADA RAMOS TAPIA (<http://www.ideal.es/granada/prensa/20080518/opinion/razones-favor-bolonia-20080518.html>) Visitado el 25 de mayo de 2016.

- Los amarillentos apuntes han sido sustituidos por postmodernas transparencias de «power point» y la docencia no requiere de investigación previa, sobre todo si se trata de universidades jóvenes y pequeñas.
- Cada vez más la financiación de las universidades públicas se lleva a cabo con fondos privados y son las empresas privadas las que establecen los criterios de calidad de éstas.
- En este sistema de Bolonia, en conclusión, se potencia un mercado de doble circulación de alumnos: los más favorecidos –la minoría– que habrán accedido a universidades «de prestigio» y el resto –la mayoría– integrada por un cuerpo de diplomados medios formados en universidades carentes de recursos para la investigación y formación de postgrado como las primeras.

A favor de Bolonia, por el contrario, encontramos entre otras razones las siguientes:

- La movilidad de estudiantes es sólo un elemento más para mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior y debe verse como medida de éxito del modelo Bolonia.
- El modelo Bolonia busca evitar que las Universidades sigan siendo fábricas de parados o de profesionales sub-empleados) mediante un proceso de convergencia de los estudios superiores para que éstos sean comparables y compatibles facilitando la movilidad de titulados por toda Europa.
- No se va en contra de la libertad de cátedra cuando se trata de homogeneizar estructuras, unidades de medida de las cargas lectivas y los criterios de medición de la calidad de la docencia.
- El modelo Bolonia no disuelve el nexo inversión pública-investigación pública pero en un proceso de continua renovación que les obliga a una mejora de la calidad de los servicios que prestan en cuestión de docencia, investigación y cultura, las universidades públicas deben tomar en consideración la opinión de las empresas privadas sin que esto suponga «venderse a éstas».

Ahora bien, ¿qué suponía Bolonia en su planteamiento original para los docentes? La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, señalaba en su Exposición de motivos número I, párrafo 7º, cuál ha de ser la función de la Universidad española en el siglo XXI:

«La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no solo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal. Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación.»<sup>23</sup>

Del párrafo reproducido resulta evidente que en el contexto de la educación superior en España con el llamado «proceso Bolonia», la transformación de la información en conocimiento se concebía como una de las claves del reto al que se enfrentan los docentes universitarios. Para ser de calidad su docencia, en consecuencia, los profesores universitarios debían prestar atención a las destrezas necesarias para que los alumnos pudieran por sí mismos –que no por sí solos– saber dónde y cómo obtener cualquier información necesaria para sus estudios o su futuro desarrollo profesional, además

---

<sup>23</sup> Igualmente, en su artículo 1º se especifica que: «La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. 1. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.»

de ser capaz de transformar dicha información en conocimiento. Esto planteó la necesidad de trabajar con las nuevas metodologías docentes y el énfasis en desarrollar proyectos de innovación docente en este sentido.

#### **4. EL MODELO ESPAÑOL DE GARANTÍA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DEL MANTRA «A COSTE CERO» A LA CULTURA DE LA CUMPLIMENTACIÓN DE CASILLAS EN INSUFRIBLES APLICACIONES INFORMÁTICAS**

Innovación docente y promoción universitaria son dos cuestiones que presentan como nexo de unión la idea de calidad, partiendo de dos premisas: la primera es que sólo se promocionarán los docentes universitarios mejor cualificados. La segunda premisa es que los docentes promocionados han desarrollado proyectos de innovación docentes en las aulas (al menos, deben haber rellenado una casilla en este sentido en su solicitud de acreditación ante la ANECA).

La pregunta relevante (y el verdadero eje de conexión entre estos dos conceptos) en relación con la calidad es, sin embargo, otra: ¿de qué calidad estamos hablando? ¿Cómo medir ésta sin abordar previamente su definición?

Si releemos los postulados primigenios del modelo Bolonia y nos fijamos en su apuesta por el aprendizaje basado en competencias que le van a ser de utilidad en su futuro profesional, al facilitarle un aprendizaje continuado a lo largo de su vida en contra de las tendencias pedagógicas conductistas clásicas, no es de extrañar el entusiasmo con que fue recibido entre la comunidad educativa. Lo defendido en Bolonia no era *stricto sensu* una novedad, sino coincidente con los *enfoques cognitivos* que fueron tomados como referencia por el sistema educativo español a partir de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.)<sup>24</sup>, sustituyendo entonces a los *enfoques conductistas* clásicos, en los que el alumno era considerado como recipiente pasivo de las asociaciones, los condicionamientos, los refuerzos, de la estructuración y programación, etc.<sup>25</sup> Como señalé en 1998 con ocasión de una comunicación presentada a las *Primeras Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria*<sup>26</sup>, los principios generales de los *enfoques cognitivos*, muy sucintamente expuestos, serían los siguientes:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por la edad del alumno. A cada edad corresponde una forma de organización mental que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.
2. El resultado del nuevo aprendizaje está igualmente condicionado por los conocimientos previos pertinentes que los alumnos utilizan como instrumento de interpretación. El contraste de lo que los alumnos ya conocen con la nueva información aportada, supone el «conflicto cognitivo». La extrañeza de los alumnos ante los nuevos conocimientos actúa de estímulo para modificar los esquemas estructurales del conocimiento, revisando, ampliando y enriqueciendo su comprensión de la realidad.
3. El docente debe combinar la capacidad que los alumnos poseen para aprender por sí solos (fruto de los dos factores anteriores) con aquella adquirida gracias a la ayuda de otras personas.
4. Hay que asegurarse que el aprendizaje programado sea significativo, no repetitivo, en el sentido de que los contenidos que se adquieran sean necesarios y útiles para

---

<sup>24</sup> B.O.E. nº 258, de 4 de octubre de 1990.

<sup>25</sup> LINAZA IGLESIAS, J. I., «Cambios en la concepción de la educación», Laporta, F. J., *La Enseñanza del Derecho*, Universidad Autónoma de Madrid y Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2003, pág. 107.

<sup>26</sup> GARCÍA SAN JOSÉ, D., «Algunas reflexiones sobre el enfoque cognitivo en clases prácticas de Derecho Internacional Público en la Universidad de Sevilla». *Revista de Enseñanza Universitaria*, Núm. Extraordinario 1998, pp. 236-237.

llevar a cabo otros aprendizajes y para resolver situaciones nuevas que puedan plantearse.

5. Para que el aprendizaje sea significativo es preciso contar con una actitud favorable por parte de los alumnos para aprender, para lo cual –como defienden las Teorías humanistas del aprendizaje– es fundamental buscar su motivación.
6. Sólo a través de la motivación, los alumnos desarrollarán una intensa actividad, estableciendo relaciones entre lo que aprenden con lo que ya saben. De ello se desprende que la memoria ha de ser comprensiva y no repetitiva. Lejos de ser un acto mecánico, ha de ser la base a partir de la cual se aborden nuevos aprendizajes.
7. Si la modificación de los esquemas de conocimiento de los alumnos es el objetivo de la educación, la función del docente ha de ser, ante todo, enseñar a aprender, dando mayor peso a la adquisición de estrategias cognitivas que a la mera repetición en un examen de una serie de datos<sup>27</sup>.

Lo que cambiaba de aquellos principios presentes en la L.O.G.S.E. y se presentaba como novedad era que por primera vez «se juntaba el hambre con las ganas de comer». En otros términos, en la Unión Europea (verdadera impulsora de esta reforma en la Educación Superior) era más fácil para un fontanero trabajar en otro Estado que para un titulado superior, dada la disparidad de contenidos entre las distintas titulaciones cursadas en los Estados miembros de la Unión. Se trataba de un problema real que requería una respuesta urgente por cuanto suponía una verdadera obstaculización a la liberalización de un factor productivo –el capital humano– en el seno de la Unión, tanto en forma de trabajadores asalariados como en forma de trabajadores autónomos con o sin desplazamiento en otro Estado distinto del suyo.

La iniciativa de las mal llamadas becas erasmus –a la luz de su insignificante cuantía económica que las asemeja más a un subsidio que a una beca– no lograba alterar la situación descrita pues para los estudiantes europeos que se beneficiaban de la posibilidad de estudiar un semestre o incluso un año en el extranjero regresaban a sus universidades de origen sin un programa de seguimiento sobre la experiencia vivida y relativo a cómo podría incidir en su mejor inserción laboral en el mercado una vez terminados sus estudios. Era y sigue siendo algo sorprendente, semejante a la experiencia que viviría, por ejemplo, un joven africano de un país en desarrollo al que se le beca un año para estudiar en una universidad anglosajona de primer nivel, tras lo cual se le retorna sin más a su país, con la misma realidad que dejó meses atrás. Aquel paréntesis en su formación no le habilita automáticamente para encontrar un mejor futuro en otros países sin la homologación previa de su título o en el mejor de los casos, sus nuevas cualidades adquiridas tras su paso por una Universidad «del Primer Mundo» podrán o no ser apreciadas por sus posible empleadores en su país de origen si no logra salir del mismo.

En resumen, a fin de dar satisfacción a una necesidad del mercado (facilitar la reducción de costes mediante un incremento de la oferta de uno de los factores productivos –el capital humano–), se puso en marcha a finales de los años noventa un proceso de reforma de la enseñanza superior en Europa, el conocido como Espacio Europeo de Educación Europea, en el que a día de hoy participan con carácter voluntario cerca de cincuenta Estados, esto es, casi el doble del número de Estados Miembros de la Unión Europea.

España es uno de estos países. Con más ilusión que medios (el mantra español ha sido y sigue siendo «a coste cero») se fomentó desde las autoridades nacionales y autonómicas un cambio de mentalidad pedagógica en los centros de enseñanza superior de nuestro país aprovechando, en mi opinión, dos circunstancias coyunturales:

- La existencia de un elevado porcentaje de profesorado joven (menor de 35 años) que, en principio se evidenciaba más receptivo a la nueva cultura pedagógica del modelo Bolonia que «sus maestros», formados aquéllos en el viejo sistema.

---

<sup>27</sup> Para conocer en detalle cómo funciona el aprendizaje significativo a partir del conflicto cognitivo puede verse, entre otros: BACAICOA GANUZA, F., *Conflicto cognitivo y aprendizaje*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1998.

- La precariedad –en la mayoría de los casos- de ese profesorado joven que les hacía más vulnerables a un mensaje –implícito al principio, explícito después– según el cual, sin adaptación al nuevo modelo (fundamentalmente a través de proyectos de innovación docente) sería muy difícil la promoción en sus carreras universitarias.

A esta situación coyuntural hay que añadir otro dato de especial gravedad, de nuevo bajo mi opinión: nunca antes se había llegado a un grado de politización de la Universidad Española como el alcanzado en los años 90, de modo que el número de universidades públicas creadas en nuestro país por los Gobiernos autonómicos con independencia de su color político, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, sólo parecía ser superado por el afán constructor de autopistas y aeropuertos de dudosa utilidad bajo la ratio coste/beneficio.

## **5. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS PARA TODOS Y PLENA INSERCIÓN LABORAL PARA TODOS LOS EGRESADOS: ¿EL MILAGRO DE LA MULTIPLICACIÓN DE LOS PANES Y LOS PECES?**

En un mundo globalizado como el que vivimos desde los años 90, se hizo más evidente que antes que la ley milenaria de la oferta y la demanda, comenzaba a dejar «sin futuro laboral» a un elevado porcentaje de titulados universitarios españoles. La crisis económica cerró bruscamente las expectativas de inserción laboral –desde antes de que manifestara sus más nefastos efectos a comienzos del 2000– a una generación de estudiantes que estaban culminando sus estudios universitarios.

De igual manera que es más fácil despedir a un árbitro que a los jugadores de un equipo de fútbol cuando los resultados no acompañan, se encontró preferible responsabilizar del excesivo número de titulados que no encontraban hueco en el mercado laboral con su título bajo el brazo. La generación mejor preparada de la Historia no estaba siendo preparada adecuadamente para el mundo laboral, es decir, de una manera que demandaba el mercado: «centrando su formación en competencias más que en recursos nemotécnicos.» «¿De qué sirve memorizar datos que están accesibles a golpe de ratón?» «Hay que trabajar las competencias que les permitan adquirir nuevos conocimientos a lo largo de su vida,» son algunas de las frases repetidas en multitud de seminarios celebrados en los primeros años de este Milenio. En estos años resulta imposible recordar que el énfasis se pusiera en la escasa calidad de la formación preuniversitaria de los estudiantes –de lo cual es fiel testimonio su elevado índice de faltas de ortografías– ni en el hecho de que el número de estudiantes en algunas carreras de Universidades españolas fuera muy elevado, excediendo la cantidad de plazas que la sociedad española –y europea– demandaba. Una cantidad de plazas ofertadas que contraviene la ley de la oferta y la demanda, y que conlleva la elección para la reducida oferta de puestos de trabajo a los mejores de entre los posibles candidatos.

Nada hace pensar que esta situación haya cambiado en los últimos años y, lo que es peor, nada hace pensar que los propios estudiantes sean conscientes de la magnitud del problema al que se enfrentan. Se trata de jóvenes que escogen sus estudios atendiendo a criterios emotivos más que racionales y que no tiene dificultad –gracias al apoyo económico de sus familias– en emplear algunos años más de los previstos en completar sus estudios de Grado o de Postgrado.

Según una reciente encuesta elaborada por la Comunidad Universia –Trabajando.com España<sup>28</sup> el 52% de los universitarios españoles sigue eligiendo sus estudios por vocación (las otras razones: cercanía con el hogar familiar 38% y prestigio de la universidad 24%). Igualmente interesante es el dato arrojado por este estudio en cuanto a la fuente de financiación de los estudios universitarios en España: el 51% sigue basando su formación universitaria en los ingresos familiares frente a sólo un 1% que solicita un crédito bancario (el resto, un 27% cuenta con algún tipo de beca y un 21% dispone de recursos propios). En otro reciente estudio se destacaba que el 75% de los universitarios españoles cree que el 2016 será un mejor año a nivel laboral y hasta un 70% espera lograr insertarse en el

---

<sup>28</sup> <http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2015/09/11/1131049/52-espanoles-elige-estudios-vocacion.html>  
Visitado el 25 de mayo de 2016.

mercado laboral y conseguir un buen sueldo en su empleo<sup>29</sup>. Sorprenden estos datos por su incongruencia con otro dato arrojado en esa misma encuesta: el 82% de los españoles está considerando abandonar España para buscar trabajo.

Las cifras de titulados universitarios en paro o desempeñando tareas para las que no se precisan los estudios realizados, en España o en otros países europeos (el clásico ejemplo del titulado empleado en un McDonald en Londres) se atribuía con frecuencia a que su formación no había sido buena («su paso por la Universidad no les ha servido para nada»). En ese discurso establecido en la sociedad, el profesorado universitario era el «entrenador» al que atribuir los malos resultados del «equipo universitario» y para ser sinceros, nosotros hemos sido responsables de ser el eslabón más débil de la cadena, y por ello, el primero en romperse: ningún otro cuerpo de la Administración del Estado o de la Administración Autónoma está tan desunido como el nuestro, sin conciencia de colectivo profesional, como el profesorado universitario. No sólo está sometido a la distinción entre funcionarios y no funcionarios, sino además, cada uno de estos dos grupos conteniendo sus propios «primeros y segundos espadas»: Catedráticos, Profesores Titulares, de Universidad y de Escuelas Universitarias, Profesores Asociados, Ayudantes, Sustitutos, Contratados, Ramón y Cajal, Becarios con o sin grado de Doctor. No es de extrañar que sólo recientemente se haya manifestado la conciencia de colectivo, si bien, aún de manera fragmentaria: los «anecables», los «asociados que quieren dedicarse de pleno a la Universidad», los «Ramón y Cajal retornados», etc.

Frente a otros cuerpos de la Administración (jueces, fiscales, notarios, registradores, etc.) en los que no se aprecia esta diferenciación, los profesores de Universidad se encuentran sometidos, además, a un interminable proceso de continuas evaluaciones sobre su actividad profesional que abarca las tres áreas de su interés: la docencia, la investigación y la gestión.

En un contexto como el que acabo de describir y con el que se podrá estar en acuerdo o en desacuerdo, las cuestiones claves sigue siendo las planteadas al comienzo de estas páginas: ¿de qué calidad estamos hablando? ¿Cómo podremos medir ésta, al valorar los esfuerzos de innovación docente y su peso en los procedimientos de promoción universitaria, si no partimos de una definición de la calidad en el contexto de la Educación Superior? ¿Cómo valorar, entonces, positivamente los planes de flexibilización del sistema universitario con Grados de tres años?

La calidad en la Educación Superior es medida con frecuencia a través de «rankings» como el de Shanghái o el del MIT. Los autores que defienden ese modelo de excelencia para comparar la calidad de los estudios ofertados por distintas universidades de todo el mundo se encuentran en frente con el discurso de sus detractores, centrados en la función social de la Universidad y en la defensa de otros criterios –más allá de los estrictamente economicistas– como sería la repercusión que para una sociedad suponen tener una población bien formada con estudios superiores. Estos autores se fijan en el derecho a la salud cual aparece recogido en los principales instrumentos internacionales: en ellos se reconoce el derecho a disfrutar del mayor estándar posible de salud (en una determinada sociedad, en función de las posibilidades económicas del momento), de manera que este derecho estaría garantizado en un sistema público de salud como el español, en un sistema de copago como el de Francia, o en otro como el estadounidense que sólo cuanta con un mínimo asistencial con financiación pública para las urgencias de personas sin recursos económicos.

En mi opinión ambos planteamientos son criticables como maniqueos desde posiciones maximalistas pero, sobre todo, porque descuidan preguntarse: ¿quién es el verdadero cliente de la Universidad? Creo que no son las empresas ni la sociedad en general sino los propios estudiantes universitarios. Son ellos los que acuden a formarse en las aulas con el fin de acceder más tarde a una condiciones laborales mejores que las que podrían tener en caso de no haber pasado por la Universidad.

Si esto es así, y yo así lo creo, la rentabilidad de los estudios universitarios debería ser medida desde y para sus usuarios. Ahora bien, éstos deben ser conscientes de que están empleando un servicio –en gran medida subvencionado con fondos públicos– cuya calidad están en relación directa con el precio pagado a cambio del mismo. Nadie cuestiona que el ancho de los asientos de avión en clase business sea mayor que la del resto de asientos, siempre que el precio de uno y otro lo justifique. Sin

---

<sup>29</sup> <http://buscaremprego.republica.com/formacion/el-75-de-universitarios-espanoles-cree-que-el-2016-sera-un-mejor-ano-laboral.html> Visitado el 25 de mayo de 2016.

embargo, en mis años de docencia y de conversación con mis sucesivos alumnos, he percibido su incompreensión frente a este hecho y he escuchado sus quejas de falta de calidad de sus estudios en Derecho. ¿Cómo pueden pretender que una Universidad pública como la de Sevilla, cuya matrícula es ridículamente inferior para el alumno con respecto a otra privada, como por ejemplo la Loyola también en Sevilla, tengan índices similares de calidad entendida ésta como proponemos desde estas páginas, como rentabilidad de sus estudios en orden a encontrar un trabajo bien remunerado acorde a su preparación?

A mayor abundamiento, en un excelente trabajo de investigación recién publicado en España sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos, los Profesores MARTÍNEZ GIRÓN y ARUFE VARELA desvelan que, por paradójico que pueda resultar, nadie discute en los Estados Unidos que estudiar Derecho deba resultar caro<sup>30</sup>. No resulta sorprendente, en consecuencia, que en el listado de las mejores Facultades de Derecho norteamericanas –según la ABA (Asociación Americana de la Abogacía)– el 41% de ellas sean públicas<sup>31</sup>, desmintiendo así, el falso mito de que lo privado tiene mayor calidad que lo público y poniendo de manifiesto que a similar inversión económica, los resultados en términos de calidad no difieren de una universidad pública a otra privada.

## 6. EL DOCENTE FRENTE A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA ÚLTIMA CARGA DE LA CABALLERÍA LIGERA

Una vez concretada la idea de calidad en el contexto universitario desde la perspectiva de los usuarios del servicio, esto es, los estudiante que se titulan al finalizar su paso por la aulas, a fin de superar las contradicciones internas del modelo Bolonia que hemos revelado desde el comienzo de estas páginas, defendemos ahora la idea de que la calidad de la educación superior no viene de la mano del Plan Bolonia a pesar de que se haga pivotar desde finales de los 90 en la idea de que la innovación docente es el motor de cambio para una universidad de calidad en el Siglo XXI. La calidad implica, por el contrario, la necesidad de adoptar una perspectiva amplia y concreta simultáneamente a pesar de que con ello entremos en un debate políticamente incorrecto.

Desde la perspectiva amplia a la calidad en el contexto universitario, diversas cuestiones pueden plantearse al menos para un debate sosegado con relación a su incidencia directa o indirecta en una mejora de la calidad. Salvo error por mi parte no me consta que se haya llevado a cabo con carácter riguroso dicho debate sobre todas o algunas de las ocho principales cuestiones que, en mi opinión, afectan a la calidad de la enseñanza universitaria<sup>32</sup>:

- La eventual unificación del cuerpo de profesores universitarios en dos únicos grupos: funcionarios y laborales.
- La reducción del número de estudiantes universitarios que se permite matricular cada año, por ejemplo, estableciendo cupos para las carreras más saturadas.
- Elevación de las tasas universitarias reduciendo progresivamente el carácter subvencionado de este servicio al mismo tiempo que se asegure –con una partida real e intocable en los presupuestos nacional y autonómico– un sistema público de becas basado en el expediente académico de aquellos que deseen acceder a la universidad y carezcan de los recursos económicos suficientes.
- Liberalización a los docentes universitarios de todas las tareas administrativas que en la actualidad hacen y que se incrementan año tras año de manera inexorable, centrando su actividad sólo en el doble eje: docencia e investigación.

<sup>30</sup> MARTÍNEZ GIRÓN, J. Y ARUFE VARELA, A., *La enseñanza del derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos*, Atelier, 2015, Barcelona, pág. 172.

<sup>31</sup> MARTÍNEZ GIRÓN, J. Y ARUFE VARELA, A., *La enseñanza del derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos*, *Op. cit.*, pág. 169.

<sup>32</sup> Adviértase que algunas de ellas ya han sido señaladas como carencias del modelo Bolonia tanto por la Comisión Europea (el seguimiento de los egresados universitarios) o en las distintas Declaraciones Ministeriales adoptadas en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior (mayor transparencia sobre los resultados de la calidad).

- Creación de un servicio externo a la propia Universidad que asesore a los estudiantes antes del comienzo de sus estudios sobre cuál sería la mejor carrera a estudiar en función de sus circunstancias personales y del mercado laboral en el que aspira a integrarse. Este mismo servicio sería el encargado de ayudar a los titulados universitarios en su búsqueda de su primer empleo al finalizar sus estudios debiendo hacer públicos los porcentajes de colocación de titulados por universidades.
- Revisión obligatoria de los planes de estudio ofertados por las universidades con carácter periódico (por ejemplo, cada diez años) para ajustar la utilidad real de la oferta académica a las exigencias de la sociedad asegurando así una mayor posibilidad de inserción laboral de los titulados. A título de ejemplo, parece increíble -pero es un dato real- que en ninguna de las siete titulaciones oficiales que en Grado oferta la Facultad de Derecho de Sevilla se dé una sola asignatura en inglés a pesar de la relevancia que tiene el conocer esta lengua para los juristas europeos en nuestros días.
- Sometimiento de las Universidades Públicas a estándares contrastados de calidad (como la normativa ISO) que abarquen todos los componentes que hacen posible la Universidad: personal PDI, personal PAS, estudiantes, gestores, proveedores. De manera especial, debe medirse conforme a criterios objetivos de eficacia la gestión de los responsables políticos universitarios: Directores de Departamentos, Decanatos y Rectorado a fin de generalizar la cultura de la rendición de cuentas como paso previo e imprescindible para la calidad en la educación superior.

La octava y última cuestión afecta específicamente a la innovación docente y al modelo de enseñanza-aprendizaje que en el contexto del Plan Bolonia –pero al margen del mismo o, incluso, pese al mismo– debería desarrollarse en una Universidad de Calidad en el Siglo XXI.

En mi opinión, la innovación docente debe centrarse en impulsar el talento de los estudiantes a fin de que puedan sacar lo mejor de ellos mismos durante su proceso formativo (presencial, parcialmente presencial o a distancia) y que esa experiencia sea significativa para el resto de sus vidas<sup>33</sup>. Esto puede hacerse desde el primer día de clase cambiando el enfoque de su presencia en la Universidad: del ¿por qué estudio esta carrera? Al ¿para qué estoy estudiando en esta Universidad esta carrera? Este planteamiento parte de un revulsivo previo en los propios estudiantes: desmitificación de que son la generación mejor preparada de la Historia y la aceptación de sus limitaciones y carencias, en un mundo altamente competitivo, como paso previo al abandono de la cultura de la resignación («esto es lo que hay», «la situación está muy mal para todos», «al finalizar mis estudios intentaré trabajar de lo que sea...») y la apuesta decidida por la excelencia («me he preparado para ser de los mejores y voy a luchar para que la sociedad así me lo reconozca»).

Este arriesgado enfoque de la innovación docente exige que se tome mucho más en serio de lo que ha venido siendo hasta ahora mediante una regulación que someta a evaluación previa y posterior las distintas iniciativas de innovación docente que potencien el talento de los estudiantes, de una forma más seria que las típicas memorias que cumplido el trámite administrativo de su presentación formal en plazo, nadie que teniendo una capacidad real de evaluar los objetivos, la metodología y los resultados alcanzados llega a leer.

El principal obstáculo a esta propuesta es el coste económico que supondría prever reales incentivos económicos a los docentes que se implicaran en desarrollar verdaderos proyectos de innovación docente y asumir el coste de los servicios de evaluación de dicha innovación, preferentemente externos a la Universidad cuyo Plan de innovación docente va a ser evaluado. La Comisión Sectorial de I+D+i de la CRUE publicó en junio de 2015 los resultados de la «Encuesta de Investigación y Transferencia de Conocimiento correspondientes al bienio 2012-2013»<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Coincido con el planteamiento del Profesor WAGNER cuando sostiene que un estudiante debe aprender a pensar de manera crítica y que, en este sentido, el buen profesor se asemeja a un instructor que instruye a los alumnos para alcanzar sus mejores resultados. Sobre la esencia de sus ideas pedagógicas puede verse la reciente entrevista de 17/12/2015 disponible en internet: <http://one.elmundo.es/que-educacion-necesitan-nuestros-hijos-para-afrontar-el-futuro?> Visitado el 25 de mayo de 2016.

<sup>34</sup> Cfr. [http://www.crue.org/Documents/Informe%20Encuesta%20ITC%20RedOTRI\\_2012y2013.pdf](http://www.crue.org/Documents/Informe%20Encuesta%20ITC%20RedOTRI_2012y2013.pdf) Visitado el 25 de mayo de 2016.

De especial relevancia es el dato relativo a la incidencia de la crisis económica sobre la financiación de las universidades públicas: en sólo cuatro años, desde 2010 –se indica en el informe de la CRUE– «las Universidades han perdido un 28% de lo que venían obteniendo en financiación pública. La disminución de la financiación en ese periodo se ha notado especialmente en los proyectos de investigación competitiva (– 38%), que es la partida más importante, y en las ayudas a las infraestructuras (– 66%). Por el contrario, las ayudas a los recursos humanos, que retrocedieron en 2011 y 2012 han recuperado el nivel de 2010. De nuevo todo se reduce a la clásica cuestión de si queremos viajar en avión en primera o en segunda clase. La elección es nuestra pero si optamos por la tarifa económica, seamos consecuentes y no nos pasemos todo el trayecto quejándonos de la estrechez de nuestros asientos.

## 7. A MODO DE CONCLUSIÓN: NO DISPAREIS AL MENSAJERO

Partiendo de la necesidad de concretar la idea de calidad de la enseñanza-aprendizaje universitario desde la perspectiva de los estudiantes como usuarios de un servicio, en este trabajo se ha criticado como una entelequia el planteamiento de que la aplicación del Plan Bolonia está incidiendo positivamente en la calidad de la enseñanza universitaria, ni siquiera a pesar de la implicación de los profesores que desarrollan proyectos de innovación docente en el ámbito de la educación superior. Esta lectura crítica se apoya en el análisis de las contradicciones internas reveladas en los principales documentos emanados del proceso Bolonia (Declaraciones ministeriales) así como en diversos datos estadísticos recientemente publicados.

Ante la ausencia de una verdadera conciencia de la calidad universitaria constatada en el caso de España que se mueve entre el mantra «a coste cero» y la cultura de la cumplimentación de casillas en insufribles aplicaciones informáticas, se ha defendido la necesidad de cambiar la resignación por la excelencia, de manera que la formación universitaria sirva para impulsar el talento de los estudiantes a fin de que éstos puedan sacar lo mejor de ellos mismos durante su proceso formativo y que esa experiencia, más allá de que pueda ser significativa para el resto de sus vidas, obtenga como resultados inmediatos, el facilitar su inserción en el complejo mercado laboral.

La tarea que tenemos por delante es titánica, casi irrealizable. Todo parece en contra:

- un pesimismo generalizado entre los jóvenes, aceptando sin rebeldía ser la «generación laboral perdida»;
- una pasividad, inquietante en ocasiones, por parte del personal de administración y servicios, parapetado en el estricto cumplimiento de sus tareas (sólo de ellas) sin advertir que todos viajamos en un barco que hace aguas y que si nos hundimos nos ahogaremos todos;
- una mediocridad sin parangón entre los gobernantes políticos –también en el ámbito académico– que se han protegido en el discurso de lo políticamente correcto sin atreverse a pensar medidas para cambiar la situación presente, y
- una resignación como nunca antes se ha vivido entre los docentes universitarios que, por un lado están hastiados de interminables procesos de acreditación de sus cualidades y competencias, y por otro lado se ven sometidos a continuos sacrificios en su quehacer diario, con más miserias y penas que gratificaciones, cuando deciden ser investigadores además de docentes.

Y a pesar del pesimismo, si nos cortan las velas... Remaremos en galeras.



## CAPÍTULO II

### MODELO Y EVALUACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

ENRIQUE PÉREZ-LUÑO ROBLEDO

Departamento de Derecho Procesal

Universidad de Sevilla

#### 1. LOS MODELOS DE PROFESOR UNIVERSITARIO

Tras la entrada en vigor del plan de Bolonia, se ha producido una importante reforma en todos los ámbitos de la vida universitaria. Esos cambios han afectado también a la propia imagen del profesorado, que ha debido adaptarse a la nueva situación académica y que, por tanto, presenta hoy rasgos que lo diferencian de cuanto pudo significar en etapas anteriores del desarrollo de la actividad universitaria. Como quiera que, las más de la veces la preocupación perentoria por la reforma de las titulaciones, de los sistemas de evaluación del alumnado, de las innovaciones didácticas..., han monopolizado el debate sobre la nueva coyuntura, estimo que quizá no sea del todo ocioso reflexionar sobre la incidencia de las reformas en el profesorado, en especial, en cuanto atañe a los modelos de profesor universitario que existen en la actualidad.

En el año 2000 se publicó en la Revista *Sistema* un artículo titulado: «La soledad del profesor de fondo»<sup>1</sup>, que provocó un fértil debate en determinados ámbitos de nuestra cultura jurídica. En ese ensayo se aludía a la presencia en el panorama universitario actual de dos modelos de profesor: el profesor de fondo y el profesor de forma.

En opinión del autor de dicho estudio, el profesor de fondo venía representado por los docentes vinculado al mundo universitario del pasado. Se trata de una figura que, con gesto solemne, sobrevive como un residuo de fidelidad al ideal universitario orteguiano. Son docentes dispuestos a consagrar su vida a la labor didáctica e investigadora, con el ademán decidido, severo y fervoroso de quien actúa movido por una ética académica de principios y convicciones.

Esos profesores no piden grandes cosas, sólo quieren vivir con modestia, pero suficientemente e independientemente. Se contentan con instrumentos de trabajo ligados a la concepción tradicional del quehacer universitario: bibliotecas, laboratorios, becas de viaje, promoción de publicaciones... Renuncian en cambio a los cargos académicos, al admitir, de forma implícita, su ineptitud para las exigencias burocráticas que la actual y compleja coyuntura académica impone.

Frente a esa imagen tradicional, el profesor de forma, viene caracterizado en el ensayo de referencia, a partir de las dos coordenadas que, distinguen su conducta: la información y la imagen. Usuario entusiasta de las nuevas tecnologías el profesor de forma se concibe así mismo como una eficiente base de recepción, almacenamiento y transmisión de datos. Su preocupación, casi obsesiva, es mantener plenamente actualizada esa base dinámica de datos sobre la que gravita su ser y su quehacer.

Consciente también del valor decisivo que tiene la imagen en las sociedades del Tercer milenio, no escatima esfuerzos en cultivarla. Por eso invierte los términos del célebre lema de GIUSEPPE CARDUCCI: «*essere, e non parere*»; porque para él lo que importa no es el ser sino el aparentar. Los profesores de forma rinden tributo y se complacen en el conocimiento virtual, que, en alguno de ellos, encubre la falta real de conocimiento.

---

<sup>1</sup> PÉREZ LUÑO, A. E., «La soledad del profesor de fondo», *Sistema*, 2000, vol. 158, pp. 115 ss.

En aras del cultivo y la proyección de su imagen, los profesores de forma no han dudado en abdicar del sosiego y del reposo del estudio, para embarcarse en un ir y venir peripatético por rutas sóliticas e insólitas, para asestar sin pausa cursos y conferencias. Se muestran, de este modo, por actitud vital y por dedicación de tiempo, más amigos de los aeropuertos que de las bibliotecas.

El profesor de forma se siente plenamente integrado en la sociedad informatizada del presente; Internet constituye el *partner* cotidiano de su actividad universitaria. Muestra una aguda sensibilidad para captar las inquietudes y expectativas del contexto social en el que vive y, por ello, se muestra como un operador eficiente de la interacción Universidad/sociedad.

Se preocupa también, de forma constante, del *aggiornamento* de sus programas docentes, cuyos rótulos delatan un atento y deliberado afán por hacerse eco de las últimas y más novedosas tendencias de la disciplina que imparten.

Suele ser rasgo distintivo de los profesores de forma una generosa disponibilidad para desempeñar cargos académicos. Para estas tareas, complejas y absorbentes, demuestran actitud y vocación notables. En determinados casos extremos, se desemboca en la figura de los profesores de forma profesionales del gobierno universitario, o sea, aquellos cuya carrera docente consiste en una sucesión ininterrumpida y ascendente de cargos académicos, hasta el punto de convertir en excepcionales sus etapas de magisterio directo.

Para el autor de este trabajo, cada uno de estos dos modelos de profesor entraña un conglomerado de virtudes y vicios académicos. Si se quisiera elaborar un arquetipo sobre cómo debe ser el profesor universitario ideal, sin duda, habría que tomar y rechazar diferentes rasgos de cada uno de ellos. Coincido con esas apreciaciones para concluir que en la Universidad actual sería deseable un modelo de profesor universitario que, por decirlo en expresión weberiana, asumiese la ciencia como tarea (*Wissenschaft als Beruf*); el estudio como hábito; la renovación y la actualización crítica del conocimiento como actitud; y la transmisión de sus saberes como compromiso indeclinable hacia la institución universitaria a la que deben servir con competencia y lealtad.

La Universidad del presente exige un modelo de profesor que, sin renunciar a la vocación por el estudio, y el rigor en la investigación y la dedicación a la docencia, se halle abierto a los cambios e innovaciones de la sociedad tecnológica en la que debe desempeñar su labor en el presente.

## 2. SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

El modelo ideal de profesor universitario guarda una relación inmediata con los sistemas a partir de los cuales se va a proceder a evaluar la investigación y la docencia de los miembros de la Universidad. Para ello, se han creado en nuestro ordenamiento jurídico académico el sistema de las acreditaciones y el de la evaluación de los sexenios de investigación. Con referencia a estos sistemas, deseo avanzar aquí algunas consideraciones críticas.

En esos sistemas parece advertirse la preocupación de nuestro legislador universitario por dotar del mayor grado de *objetividad* la evaluación de los méritos del profesorado. En aras de esa percepción objetiva, empíricamente verificable, de la actividad investigadora del profesor han adquirido una importancia decisiva sus publicaciones.

Ahora bien, se ha advertido, con razón, que la Universidad es mucho más de lo que se imprime. Muchas veces las reflexiones de los profesores de las Facultades de Derecho se han llevado a cabo en las lecciones de sus cursos, al impartir seminarios o cursillos monográficos, o en los debates suscitados en el seno de las Juntas de Facultad o del Claustro. Se ha tratado en suma del testimonio palpitante de unas inquietudes que difícilmente se han transmitido al papel y más difícilmente todavía han superado la prueba de la imprenta. Muchos de los mejores docentes jurídicos han sido en esta faceta de su magisterio, «ágrafos» en la acepción noble del término a la que, se ha hecho referencia<sup>2</sup>, cuando se ha indicado para aludir a la situación del que no escribe, siendo así que por alguna manera oral desborda ideas que se estiman merecedoras de la imprenta.

---

<sup>2</sup> MURILLO, F. y Díez del Corral, L., «Prólogo» al vol. de NICOLÁS RAMIRO RICO, *El animal ladino y otros estudios políticos*, Alianza, Madrid, 1980, p. 10.

El sistema actual de evaluación del profesorado tiende, de este modo, a propiciar la «grafomanía», a concluir que, como observó irónicamente uno de los principales juristas del S.XIX: «el camino hacia la Cátedra, pasa por la imprenta»<sup>3</sup>. La obsesiva necesidad de publicar, puede afectar a la calidad de lo que se publica, porque la necesidad de aducir méritos objetivables en cuanto impresos, puede mediatizar el rigor, la reflexión y la calma que exige un buen trabajo científico.

El principio de la dialéctica marxista del tránsito desde la cantidad a la calidad se impone en nuestro actual sistema de evaluación de la actividad del profesorado, produciendo importantes distorsiones. Quien tenga experiencia en el ejercicio de la investigación científica será consciente, de que la cantidad no es sinónimo de calidad. En la cultura jurídica, del pasado y del presente, son notorias obras muy breves que han aportado ideas e innovaciones relevantes para la evolución cualitativa del Derecho. Al propio tiempo, la experiencia cotidiana es pródiga en la apreciación de innumerables publicaciones extensísimas, que constituyen un cúmulo farragoso y prolijo de páginas inútiles, desde el punto de vista cinético jurídico.

Los sistemas actuales de evaluación del profesorado quisieron acabar con el margen de discrecionalidad, que degeneraba, en ocasiones, en arbitrariedad, propia de los sistemas de evaluación de los méritos académicos del profesorado, imperantes en el pasado. Las oposiciones y los concursos previstos para acceder al profesorado vigente en etapas anteriores de nuestra vida universitaria mostraron los un sin número de agravios de quienes se sintieron víctimas de aquel sistema. La transparencia y publicidad de los ejercicios, la necesidad de que cada miembro del Tribunal hiciera público, con su voto personalizado y declamado, su veredicto, no excluyó resultados manifiestamente injustos. Ni la pluralidad de ejercicios, ni las «trincas» entre opositores o las críticas públicas de los miembros del Tribunal hacia éstos, impidieron algunos lamentables resultados escandalosos. Quedaba para sus víctimas el consuelo de la publicidad del agravio ante la comunidad universitaria.

Es conveniente recordar y aludir a esas situaciones para evitar caer en el tópico de que «cualquier tiempo pasado fue mejor». Pero de esas observaciones críticas no debe derivarse la complacencia para la situación presente. Los sistemas de acreditación y evaluación de sexenios no se hallan exentos de injusticias y arbitrariedades por parte de quienes ejercen la actividad evaluadora, pese a la pretendida objetividad y cuantificación verificable de los varesmos utilizados para calificar y evaluar al profesorado. Este sistema adolece también el defecto de falta de transparencia y publicidad en la elaboración de sus decisiones que, cuando son adversas, las más de las veces, utilizan motivaciones estandarizadas, que dejan en una práctica indefensión e inseguridad jurídica a los profesores que solicitan ser evaluados.

En la célebre ópera de GIOACHINO ROSSINI y libreto en italiano de CESARE STERBINI, *El barbero de Sevilla*, existe un fragmento cuyo título es muy significativo, se trata de: «la precaución inútil». Cuando se observa el desarrollo de los sistemas de evaluación del profesorado, en el pasado y en el presente, se siente la tentación escéptica de inferir que ninguno de ellos se halla exento de incurrir en errores o injusticias. En definitiva, será la competencia el buen juicio y la probidad de quienes tengan, en cada caso, la tarea de evaluar, lo que determinará el éxito o el fracaso del sistema elegido. Confiar más en el sistema que en las personas equivaldría a cifrar la confianza en una «precaución inútil».

---

<sup>3</sup> IHERING, R., *La Jurisprudencia en serio y en broma*, trad. cast. de R. Riaza, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid, 1933, p. 47.



## **BLOQUE II**

### **CALIDAD Y ENCUESTAS**



## CAPÍTULO III

### APROXIMACIÓN CIENTÍFICA A LAS ENCUESTAS DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

JOAQUÍN GARCÍA DE LAS HERAS\*. GEMMA LUISA INFANTE GONZÁLEZ\*\*. MARÍA MACARENA MUÑOZ CONDE\*\*. JOAQUÍN MUÑOZ GARCÍA\*

\* Departamento de Estadística e Investigación Operativa. Universidad de Sevilla

\*\* Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Junta de Andalucía

#### 1. INTRODUCCIÓN

Se ha de partir de que toda sociedad democrática debe tener como uno de sus objetivos la evaluación de los servicios que presta a la sociedad.

El servicio público de la educación superior, mediante la investigación, la docencia y el estudio lo realiza la universidad, por consiguiente la docencia en la Universidad debe ser evaluable y, ante ello, caben preguntas como: ¿qué se evalúa de la docencia?, ¿cómo hay que evaluarla?

Para responder a estas cuestiones, entre otras, puede recurrirse a distintos documentos, como son los elaborados por la Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (en adelante ANECA), las Comunidades Autónomas y por las Universidades, respectivamente. En lo que sigue se valora la documentación elaborada por la ANECA, la del Consejo de Universidades de la Junta de Andalucía y la de la Universidad de Sevilla, ello no supondrá restricción alguna en lo que se plantea sobre las encuestas de calidad en la Universidad española, ya que las universidades tienen un comportamiento más o menos similar sobre las citadas encuestas.

Respecto a las encuestas de calidad de la docencia que se imparte, se pone de manifiesto a lo largo de los apartados que siguen las incongruencias que se observan, y que van desde la ambigüedad que se plantea en los fines y objetivos de la encuesta hasta el análisis de los datos, pasando por la discusión que puede plantearse sobre la población objeto de la encuesta. También se propondrán posibles soluciones para mejorar la calidad de la información que se obtenga desde las encuestas.

Se finaliza mostrando la necesidad de debatir y conocer determinadas cuestiones en torno a la calidad de la docencia y del profesorado de la Universidad con el fin de diseñar un proceso de encuestación más científico y riguroso.

#### 2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA Y ENCUESTAS

En la evaluación de la calidad de la docencia del profesorado universitario español confluyen, tal como se ha indicado, el «Programa Docencia, programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario» de la ANECA (en adelante Docencia), el «Marco andaluz de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario» del Consejo de Rectores de la Comunidad Autónoma de Andalucía (en adelante M.A.) y el «Sistema de evaluación quinquenal de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Sevilla», que corresponde a la citada universidad (en adelante S.E.); estas normas se analizarán desde el punto de vista de las encuestas que se realizan a los estudiantes de la Universidad. Una comparación más exhaustiva y precisa de estas normas se encuentra en COLÁS (2012).

El programa Docentia está «...orientado a apoyar a las instituciones de educación superior españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario...».

Con el M.A. se pretende disponer de «.. un modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario común a todas las universidades públicas andaluzas y dotar a las mismas de un procedimiento de evaluación válido, fiable, útil y viable...».

Además, este marco responde a la Ley Andaluza de Universidades que recoge en su articulado: «la mejora de la calidad y excelencia docente, investigadora y de gestión, mediante la fijación de criterios comunes de evaluación de la eficacia, eficiencia y rendimiento de las actividades, estructuras y servicios universitarios».

Por último, el S.E. que explicita: «La Universidad de Sevilla considera la calidad de la docencia como uno de sus objetivos principales, ..., y en su Plan Estratégico, cuya línea de acción 1 está encaminada a conseguir «Una Universidad excelente para aprender y enseñar». Y, afirma que el S.E.: «...tiene como finalidad última garantizar la mejora de la calidad docente y contribuir a alcanzar la excelencia docente en la Universidad de Sevilla...»

Tras lo descrito conviene plantearse dos cuestiones, la primera es: ¿Qué significan «calidad» y «excelencia»? tan repetidas en cada uno de los documentos citados, dichos términos no admiten un significado único cuando se aplican a un determinado campo, por lo que habrá que ponerse de acuerdo en qué significan desde el punto de vista de la docencia, ya que estos pueden oscilar desde el significado de calidad y excelencia en una universidad elitista, hasta el que se pueda tener en una universidad popular. Términos y conceptos más formales de calidad en la universidad se recogen en COLÁS (2012).

Y la segunda cuestión es más simple, ¿Por qué se recurre a las encuestas?

El programa Docentia recoge: «Los modelos de evaluación de la actividad docente deben establecer las fuentes, técnicas y herramientas que van a utilizarse para recoger la información sobre la actividad docente que demandan.»

«La elección de unas determinadas fuentes y procedimientos de recogida de información está condicionada al cumplimiento de los siguientes requisitos, orientados a asegurar la calidad de la información que debe servir de base a la evaluación».

- A) Han de evitar posibles sesgos en la información recogida.
- B) Han de ser válidos.
- C) La evaluación debe apoyarse en la interacción de los evaluados.
- D) Las fuentes y formas de evaluación han de ser viables y sostenibles.

Y respecto a las opiniones de los estudiantes, dice que deben recogerse mediante herramientas que garanticen la calidad de los datos: representación y adecuación de la información que aporten. Y contempla las posibilidades que puedan ser encuestas, entrevistas o grupos de discusión.

Sin embargo, el M.A. fija que la recogida de la información de los estudiantes únicamente se hará a través de la encuesta de opinión al alumnado sobre la docencia que recibe.

Respecto a las exigencias en la información a obtener, recoge: «...que permita obtener una considerable cantidad de información sobre la labor docente del profesorado, con la mayor exhaustividad posible y con las máximas garantías de rigor».

Y por último el S.E., que asume la realización de encuestas previstas en M.A., y además en el artículo 57.1 de sus estatutos afirma: «... desarrollará un sistema de evaluación anual de la calidad docente, obligatorio para todo el personal docente e investigador incluido en los planes de organización docente, con las debidas garantías técnicas y basado esencialmente en encuestas realizadas a los estudiantes, ...».

Por consiguiente, una vez fijado que las encuestas es el método que se ha decidido en las universidades para obtener la opinión de los alumnos, se tratará, a continuación, cómo deberán abordarse estas encuestas, bajo las exigencias de los distintos documentos:

- Obtener datos con las cualidades previstas en el programa Docencia.
- Que permitan el rigor exigido según el M.A.
- Y respetando las garantías técnicas que exigen los Estatutos de la Universidad de Sevilla.

### 3. APROXIMACIÓN AL DISEÑO DE LA ENCUESTA DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Esta aproximación al diseño científico de la encuesta se hará siguiendo las etapas propuestas para su elaboración en MUÑOZ GARCÍA y otros (2012).

#### 3.1. Fijar fines y objetivos

En el diseño de una encuesta resulta fundamental definir de una forma precisa cuáles son sus fines y objetivos, ya que ellos inciden de forma determinante en otras etapas del diseño de la encuesta.

De forma genérica, hay que decir que las encuestas de opinión de los alumnos están enraizadas en lo que supone la calidad de la enseñanza y la calidad del profesorado, pero estos son conceptos que a nuestra manera de ver no están definidos ni discutidos, como ya se ha indicado previamente, y por tanto existirá gran ambigüedad a la hora de precisar los posibles fines y objetivos de la encuesta.

No obstante, puede recurrirse a los documentos citados y destacar de ellos la información que debe proporcionar el alumnado respecto a las enseñanzas que recibe en la universidad y del profesorado que las imparten. Docencia recoge: «Los estudiantes pueden responder a cuestiones relacionadas con el logro de los objetivos formativos. Los estudiantes opinan sobre sus progresos alcanzados en la asignatura, con relación a las competencias y los resultados de aprendizaje previstos en el programa y a su situación de partida. Asimismo opinan sobre las carencias en su formación, con relación a la prevista en la asignatura.»

Con el fin de precisar algo más sobre estas cuestiones, se afirma: Los estudiantes responden (a través de una encuesta, entrevistas o grupos de discusión), a cuestiones relacionadas con: La guía docente de la asignatura. Los estudiantes opinan sobre la claridad con la que están planteados los objetivos y el consiguiente despliegue de contenidos, actividades a realizar por los estudiantes, criterios y formas de evaluación, bibliografía y otros recursos. De igual modo, los estudiantes opinan sobre la viabilidad de desarrollo efectivo del programa desde la perspectiva del tiempo que debe invertir el estudiante (crédito europeo).

En relación a la coordinación docente: «Los estudiantes opinan sobre la existencia de repeticiones o solapamientos de contenidos en el programa de la asignatura, así como sobre las diferencias manifiestas en los criterios de evaluación con relación a programas de otras asignaturas».

El documento M.A. hace una referencia a cuatro dimensiones: Planificación de la docencia. Desarrollo de la enseñanza. Resultados. Innovación y mejora.

Y, respecto a la encuesta de opinión del alumnado, contiene el siguiente texto: «La Encuesta... deberá recoger información sobre las dimensiones incluidas en el modelo de evaluación, al menos en lo referente a la planificación de la enseñanza-aprendizaje, desarrollo de la enseñanza y resultados (eficacia y satisfacción de los estudiantes). Al margen de éstas, se incluirán otra serie de cuestiones que recabarán información personal y académica del/la estudiante; entre éstas se recogerá la edad, el género, el curso más alto y el más bajo en el que el/la estudiante está matriculado, las veces que se ha examinado, el uso de las tutorías o la asistencia a clase, por citar algunas.»

Respecto al S.E., mantiene las cuatro dimensiones del M.A. y la información personal del alumnado.

Tras lo descrito, hay que hacerse entre otras la siguiente pregunta: ¿Qué calidad de enseñanza y profesorado se desea medir con los fines y objetivos reseñados?

#### 3.2. Determinar la Población

Al realizar una encuesta hay que tener prefijada la población referencia de la encuesta y, además, siempre es conveniente que los elementos de la citada población sean accesibles e

identificables, en el caso que nos ocupa esas dos últimas condiciones se cumplen porque serán alumnos matriculados.

Sin embargo, si se vuelven a considerar los tres documentos, hay que decir que Docencia y M.A. citan a los estudiantes en general sin precisar quiénes son, mientras que el S.E. especifica que serán alumnos del profesor que han de valorar, y la encuesta se cumplimenta durante el curso que están recibiendo la enseñanza.

Respecto a esta etapa, hay que plantearse si los alumnos que están recibiendo la enseñanza de una asignatura, y en el momento que la reciben o tiempo de realización, son los más adecuados para responder de una forma objetiva a lo que se disponga en el cuestionario de la encuesta. Algunos autores indican que entrevistar alumnos como los previstos en S.E. puede dar lugar a que no basen sus respuestas en los contenidos de la asignatura y las capacidades del profesor, sino en aspectos como su amabilidad, la dificultad de la materia, etc., o también al contrario el profesor puede decidir disminuir la materia y/o tratar de evitar cualquier tipo de exigencia, etc., para adecuar su evaluación.

Por consiguiente, resulta absolutamente necesario precisar la población y el tiempo de realización, para este tipo de encuestas, y ello es debido entre otras cuestiones a que todas las normativas tienen como una de sus exigencias obtener datos válidos y fiables.

### **3.3. Variables y Escalas**

Es necesario expresar mediante variables aisladas y/o escalas los contenidos que se derivan y se fijan en el apartado dedicado a fines y objetivos. Ya que este tipo de encuestas, que tratan de valorar la calidad de la docencia a través de la evaluación del profesorado, nunca podrán reducirse a una única variable o una simple pregunta, ya que la actividad docente es un fenómeno multivariante.

### **3.4. Instrumento y método para la recogida de la información**

Para la realización de la encuesta, de opinión a los estudiantes es necesario elaborar un cuestionario que refleje en sus preguntas los objetivos y fines previstos, a través de las variables y/o escalas que se hayan fijado. Además, se le puede añadir, y de hecho se añaden, lo que se contempla en M.A. y S.E., variables de carácter académico de cada uno de los alumnos que respondan a las encuestas.

En la construcción del cuestionario deben seguirse las etapas apropiadas para ello, y de estas etapas se ha de hacer hincapié en la de la validación del cuestionario, es decir se debe estar seguro de que el cuestionario cumplimentado por los estudiantes coadyuva a identificar o distinguir esas categorías establecidas para el profesorado en las distintas normativas, como son: profesor con un desempeño excelente, notable, aceptable e insuficiente o en otro caso la de informes excelente, muy favorable, favorable o desfavorable del profesorado.

Sobre el cuestionario de la encuesta, cabe también decir que éste no debe ser homogéneo para toda la Universidad, ya que las enseñanzas que se imparten y la estructura de las mismas no son idénticas en todas las especialidades que se abordan en la Universidad. Como meros ejemplos, basta plantearse si el cuestionario que se elabore para los estudios de Odontología debería ser el mismo que el que se pasa en Filosofía, o el que se pasa en Matemáticas con el que se pasa en Biología.

La elaboración del cuestionario se encuentra también muy relacionada con el método de recogida de la información previsto en la encuesta, en el S.E. se dispone: «Las encuestas serán presenciales, se recogerán en el aula durante una de las actividades presenciales del profesor en un período que se establecerá anualmente».

Hay que resaltar que aquellas encuestas que se apoyan en la red para recoger la información presentan grandes defectos sobre la fiabilidad de los datos que se obtengan, tal como se recoge en numerosa bibliografía.

### **3.5. Método para seleccionar a los estudiantes y errores**

Al realizar la encuesta de opinión de los estudiantes, una vez finalizadas las etapas anteriores, hay que decidir que estudiantes de la población, previamente fijada, serán seleccionados para responder a la encuesta.

En general hay dos métodos, uno por el que deben responder al cuestionario todos los alumnos de la población especificada, lo que se denomina censo, y otro donde sólo responde una parte de la población, a lo que se denominará encuesta, recurriendo al Diccionario de la Lengua Española, encuesta es:

«Conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar estados de opinión...»

La exigencia de una muestra representativa supone que se tengan que elegir los elementos de la población que tienen que responder a la encuesta de una forma aleatoria, ya que es la mejor forma de aproximarse a esa representatividad que exigen los documentos que se han considerado.

En el caso que nos ocupa, habría que decir que lo más recomendable, desde un punto de vista técnico, es realizar un censo para aquellos casos en que la población tenga un número reducido de alumnos, y en el caso de disponer de un número elevado de estudiantes se realizaría una encuesta, donde los alumnos serán seleccionados de forma aleatoria y el número de ellos a seleccionar se determinarían según los errores de muestreo que se fijen. Además no hay que olvidar, que todos los documentos recogen frases como las siguientes:

«Los profesores cuyos expedientes no contengan la información necesaria y suficiente para poder realizar la evaluación del desempeño de su actividad docente de manera fiable deben quedar excluidos del proceso de evaluación y no se podrán computar o considerar como evaluados. Esta situación se producirá cuando...». Y cita entre ellas: «Las opiniones recogidas de los estudiantes sobre la actividad docente del profesor no sean suficientemente representativas.»

Y también dice: «Se tiene que prestar especial atención a la tasa de respuesta de las encuestas docentes, en el caso de que ésta sea la fuente de información utilizada por la universidad para recabar la opinión de los estudiantes.»

En el documento M.A. hace suya las precisiones del documento Docencia, expresándolo: «Siguiendo las directrices marcadas por ANECA en el Documento «Modelo de evaluación» del programa DOCENTIA, y con la finalidad de obtener información con las suficientes garantías científicas de fiabilidad y validez.»

El S.E. recoge: «Arbitrar el procedimiento a seguir en los casos de no disponibilidad de datos de encuestas de los alumnos o, en el caso de que el número de las mismas no sea relevante estadísticamente.»

Es decir, también se debe considerar en la encuesta los llamados errores ajenos al muestreo, así es el caso de la no respuesta, que puede excluir a profesores de la evaluación por tener una tasa de respuesta baja en su encuesta.

### **3.6. Aproximación al Análisis de Datos**

Una vez cumplimentado el cuestionario por parte de los estudiantes, hay que tratar los datos para llegar a disponer de una calificación del profesorado. El tratamiento dependerá del cuestionario que se elabore, ya que ello delimitará los cálculos a realizar.

Sin embargo sobre lo dispuesto en el caso de M.A. y, en particular, del S.E., hay que cuestionarse si las valoraciones que hacen los estudiantes respecto a un mismo profesor tienen el mismo peso o valen lo mismo, ya que en ambos casos se obliga a recoger en el cuestionario aspectos del comportamiento del alumno durante el curso que valora, esto da lugar a diferenciar unos estudiantes de otros, así, han de contestar a: su asiduidad a las clases, las veces que se han examinado en la asignatura correspondiente, los cursos en que están matriculados, etc. Por tanto, cabe preguntarse ¿vale lo mismo la opinión de un alumno que asiste a clase que otro que no?, ¿vale lo mismo la opinión de un alumno que aún no se ha examinado con el profesor, que otro que ya se ha examinado varias veces?, etc.

#### 4. CONCLUSIONES

Tras lo descrito puede concluirse lo siguiente:

- Se desconoce hacia qué modelo de calidad de la enseñanza universitaria y calidad del profesorado se dirige la Universidad española.
- Se desconoce si el método de las encuestas de opinión es el mejor para valorar el profesorado por parte de los estudiantes.
- Se desconoce si el cuestionario de las encuestas de opinión, que se está pasando en cada Universidad, está validado, en el sentido de conseguir una valoración objetiva del profesorado.
- Se desconoce si un único cuestionario homogéneo es válido para todas las titulaciones impartidas en la Universidad.
- Se desconocen qué alumnos son los que deben proporcionar la información más fiable sobre el profesor que se desea evaluar.
- Se desconoce qué tiempo de realización es el más adecuado para obtener una información fiable.
- Se desconoce en las encuestas que se hacen actualmente por qué la opinión de todos los estudiantes vale lo mismo.
- Y, por último, se desconoce por qué una institución como la Universidad, dedicada al estudio y a la investigación, no es capaz de responder a las cuestiones planteadas con el fin de disponer de un método riguroso y científico para evaluar la calidad de su docencia y de su profesorado.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- ANECA. Programa Docencia. «Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Integración y actualización de la documentación del programa 2015». v1.
- COLÁS BRAVO, P. (2012). «La complejidad de la evaluación docente de la universidad. Una perspectiva pedagógica». En *Calidad Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria*. Editado por Castro Sáenz y otros. Ediciones Laborum.
- Consejo Andaluz de Universidades. «Marco andaluz de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario». Consejería de Innovación Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.
- MUÑOZ GARCÍA, J; JIMÉNEZ GAMERO, M.D. y MUÑOZ CONDE, M.M. (2012). «Encuestas evaluadoras del profesorado. Prueba de cargo. Prueba lícita. Prueba tasada». En *Calidad Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria*. Editado por Castro Sáenz y otros. Ediciones Laborum.
- Universidad de Sevilla. Docencia-Sevilla. «Sistema de evaluación quinquenal de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Sevilla».

## CAPÍTULO IV

### LA CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ¿EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DEL PERSONAL DOCENTE?

VICENTE MANZANO ARRONDO

Dpto. Psicología Experimental  
Universidad de Sevilla

#### 1. PAN ECOLÓGICO

Es un hábito muy extendido considerar el comportamiento humano como simple, racional y teleológico. Quizá el ejemplo más conocido y discutido en la literatura académica sea el del *homo economicus*, que nutre los fundamentos de la visión dominante de la economía. Este psicópata (MANZANO-ARRONDO, 2016) busca minimizar costes y maximizar beneficios, a través de actos racionales de intercambio en situaciones de información completa (LEVITT y List, 2008), concibiéndose como un *cyborg* carente de pasión, tentaciones o empatía (BRZEZICKA y WISNIEWSKI, 2014). En coherencia con ese hábito simplificador, la versión más extendida de evaluación se ciñe a medir la distancia que separa el monto de logros obtenidos respecto a los objetivos previamente planteados, desde una óptica exclusivamente racional, teleológica, simple y cuantitativa. No parece existir una motivación trascendente para considerar las particularidades de cada contexto, los medios disponibles o las situaciones de partida, entre otros elementos.

Esta concepción aterriza en el entorno universitario a través de la extensión del modelo *Nueva Gestión de lo Público*, a partir de la década de los 80 (CHRISTENSEN, 2011; VENIERIS & COHEN, 2004), centrado en la rendición de cuentas y la productividad. El proceso llega a ser tal que los indicadores de resultados terminan adquiriendo más protagonismo que los propios objetivos institucionales, hasta el punto que incluso los objetivos desaparecen y la meta única es obtener valores altos en indicadores estandarizados de producción, es decir, insensibles a la disparidad de objetos sobre los que se aplican.

En coherencia con ello, el mundo universitario vive una creciente presión por publicar según un patrón de *productividad científica restringida* (PCR): se contempla únicamente las publicaciones realizadas en revistas situadas en las primeras posiciones de alguno de los rankings considerados por la empresa Thomson & Reuters. La PCR está generando un aumento significativo de los valores de los indicadores de calidad, al mismo tiempo que un paquete amplio de consecuencias negativas que apuntan hacia la reducción de la calidad del trabajo académico (ALDERMAN y BROWN, 2005; GRANDA, 2003; IRIGOYEN, 2011; MATEO, 2012; OYARZUN, 2008; Saainen, 2009; URCELAY y GALETTO, 2011; WATERMEYER, 2014).

La situación aconseja hablar ya de *dictadura* de la PCR. En esta situación, es difícil plantear disidencia sin que la conducta sea castigada directamente, o mediante la retirada de refuerzos institucionalizados. La alternativa no consiste en defender que las universidades eviten rendir cuentas a la sociedad en la que realizan su trabajo. La solución pasa necesariamente por desprotagonizar los indicadores y por descentrarlos de los resultados. Como modelo inspirador, tomo las palabras de una panadera de Puerto Real (Cádiz), especialista en panes ecológicos. Su respuesta a una discusión sobre sellos, acreditaciones y certificados de productos fue: «la única garantía es el amor por lo ecológico; si quien hizo el trabajo no lo amaba, no lograrás convencerme con un número ni un certificado».

## 2. EL ANTIGUO IDEAL

El mundo académico —es decir, la dimensión que aglutina a las personas que forman parte de las instituciones de educación superior y sus prácticas— ha surgido de la combinación de dos mundos paralelos, los de la ciencia y la docencia. El lado científico creaba conocimiento. El lado docente nutría las comunidades de maestros y discípulos. En consecuencia, el referente durante siglos ha sido la búsqueda y transmisión de la verdad. Si bien hoy, el término «verdad» suele generar sonrojo, hasta hace poco seguía siendo cierto que la peor acusación para una persona del mundo académico era la de fraude. En los últimos pocos años, se observa un cambio drástico y profundo del imaginario. Esta mutación vertiginosa cambia también los referentes: lo que ahora ha de buscar la academia no es la verdad sino la calidad; lo que han de temer sus miembros no es la acusación de fraude sino la de ser insuficientemente productivos.

Tradicionalmente, ha sido una élite social la que ha tenido la oportunidad de vivir la dimensión de la academia. Esta élite se ha centrado en su propio interés por descubrir, aprender y enseñar. La ética académica ha sido también interna: no solo ha vivido expresamente el desprecio al fraude, sino también la promoción de ciudadanía académica (MACFARLANE, 2005) o vida académica (CELEDÓN, 2004), entendidas como la motivación de la gente experimentada por cuidar, guiar y nutrir académicamente a quienes ingresan, a la vez que por participar en los órganos de gestión de la institución. En el imaginario colectivo, la búsqueda de la verdad, la transmisión del saber y la vida académica en su conjunto, son actividades desinteresadas, que se llevan a cabo por amor o vocación.

Se trata de una concepción de universidad que MANZANO-ARRONDO y TORREGO (2009) denominan «modelo A», DÍAZ-SALAZAR (2015) etiqueta como «humanista-liberal» y MONTALBÁ (2015) califica de «universidad dormida». En ella, la ética interior ha contado con *esperanza* de efectos secundarios externos: la construcción científica de conocimiento y la transmisión docente del saber que provee materia intangible y recursos humanos para que las personas a quienes les corresponda lleven a cabo la tarea de gestionar la sociedad del mejor modo.

## 3. EL NUEVO PARADIGMA

SHIELDS y MCGINN (2011) hablan del «mito de la fidelidad académica» para referirse a la distancia entre el ideal antiguo descrito y las prácticas observadas. Cualquier miembro de la academia puede señalar a personas concretas de su alrededor que encarnan muy bien el antiguo ideal. No obstante, la combinación de libertad académica, retribución económica cómoda y alto prestigio social, han sido atractores potentes para personas que nada tienen que ver con el ideal y que han tomado la universidad como una buena palanca para el provecho propio. Estas excepciones a la ética interior del trabajo desinteresado han acompañado siempre a la institución y, sin ser el *individuo característico*, han tenido la virtud de dañar sensiblemente no solo las misiones supuestas para la academia, sino incluso a sus propios miembros (ver, por ejemplo, RODRÍGUEZ-CUNILL, 2014).

En la investigación de SHIELDS y MCGINN, se denuncia una fuerte y frustrante sensación de abandono en quienes ingresan hoy en la universidad. La colisión entre el ideal y las nuevas prácticas, llevan a un rápido descompromiso académico, de tal forma que los miembros renuncian a su membresía o se adaptan a un creciente clima de auto-salvación. En el nuevo ideal, se ha roto la fusión histórica entre ciencia y docencia. La segunda dimensión recibe al menos cuatro golpes relevantes.

- *Invisibilización*. En el nuevo ideal, «todo docente universitario que se respete y que busque reconocimiento debe denominarse investigador/a.» (GÓMEZ y JÓDAR, 2013, p. 86) y debe concretarlo mediante el patrón PCR.
- *Incompatibilidad*. La agenda cotidiana se densa, de tal forma que la dictadura exige aplicar todas las energías disponibles hacia la PCR. Entre ella y la docencia, esta última tiene poco o nada que hacer.
- *Castiguización*. El neologismo apunta al proceso mediante el cual la docencia toma la forma de penalización legal, que señala con el dedo normativo a quienes no han sabido hacer las cosas bien. Si un miembro del profesorado incumple con el perfil investigador estandarizado, ha de aumentar su dedicación docente. Imagine que la calidad de un hospital se mide por la suma de la excelencia de su personal de quirófano. El personal

se dedica a dos tareas: sistematizar experiencias de laboratorio, y realizar operaciones quirúrgicas. No obstante, en el cálculo de la excelencia se consideran solo las sistematizaciones. Quien no cumple con el estándar establecido, es institucionalmente castigado, aumentando el número de operaciones quirúrgicas que ha de realizar. Este individuo no lleva a cabo más operaciones porque sea un buen cirujano, sino porque es institucionalmente considerado un mal sistematizador. Si necesita usted ser operado ¿se pondría en manos de ese hospital? Un sistema de salud basado en esa lógica sería desastroso, y lo sería precisamente en términos de salud. ¿Por qué ha de salvarse del mismo juicio un sistema de Educación Superior que utiliza también la misma lógica?

- *Estandarización.* La forma que tiene la dictadura de los indicadores para recuperar parcialmente la importancia de la docencia es someterla al mismo proceso aplicado sobre la PCR: estandarizarla mediante la aplicación de indicadores homogéneos centrados en la medición cuantitativa, aplicando un sistema de premios y castigos a los individuos en función de sus puntajes. Sin embargo, dado que los efectos de la educación son naturalmente difusos, difícilmente tangibles a corto plazo y en dimensiones acotadas (EGIDO, 2005) ¿cómo aspirar a medirlo cuantitativamente?

Consideradas estas consecuencias, procede retomar el sentido de la evaluación de la calidad, observar dónde se insertan las prácticas actuales y sugerir alguna posibilidad de solución.

#### 4. CINCO ELEMENTOS PARA UN MARCO GENERAL DE CALIDAD

Un sano interés por evaluar resultados en función de objetivos, se enfrenta a un problema serio cuando se aplica sobre el conocimiento, pues no hay forma de comprobar fehacientemente que se está consiguiendo lo que se pretende. El conocimiento da una amplia dispersión de frutos, en dimensiones diversas, hacia públicos difusos y con tiempos dispares. Por ello, cuando medir resultados es una obsesión, hay que realizar tal cúmulo de simplificaciones que se termina valorando lo que se deja medir, sustituyendo el todo por la parte, sea lo minúscula que sea.

Para juzgar en qué medida una institución del conocimiento está funcionando bien, se requiere considerar un paquete de elementos que va más allá de los resultados. En este epígrafe se dibuja un esquema de cuatro componentes que pueden configurar el marco completo de garantías para un trabajo bien hecho, inspirado en trabajos sintetizadores previos (véase, por ejemplo, DE MIGUEL, 1998). La evaluación sería el quinto elemento, aplicado sobre los otros y sobre sí misma.

##### 4.1. Acceso

Se refiere a su vez a la combinación de otros tres elementos: vocación, conocimientos y diversidad. La institución ha de procurar el acceso de personas con una alta motivación por la tarea, con amor por el trabajo bien hecho; que cuenten con los conocimientos necesarios y el interés por incrementarlos indefinidamente; y con perfiles muy distintos, de tal forma que la coincidencia en espacio y tiempo de personas muy diferentes estimule resultados sorprendentes. En su conjunto, esta combinación permite garantizar que se cuenta con personas que saben, que desean saber más, que aman lo que hacen y que, al coincidir con otras de perfiles diversos, surgirán ideas y concreciones con alto nivel de innovación. La vocación, añade GORROCHOTEGUI (2005), lleva a la conciencia de humildad que, a su vez, estimula el interés por mejorar las propias actuaciones, ensayando, investigando y reflexionando de forma proactiva.

##### 4.2. Contexto

No se puede valorar un trabajo si no se tiene en cuenta el contexto en el que se ha realizado. La universidad no es solo un contexto institucional en sí misma, si no que a su vez se inserta en un contexto glocal específico.

A nivel institucional, el contexto se refiere a (1) los medios tangibles e intangibles de que disponen los miembros para realizar su trabajo, (2) las condiciones laborales en las que trabajan, y (3) el clima organizacional. Aunque se cuente con personal motivado, sabio y diverso, si no tienen medios con los que realizar su trabajo ni apoyo institucional, difícilmente podrá esperarse algo notorio como resultado. Del mismo modo, una alta vocación puede incluso invertirse si la persona se siente

pobremente reconocida, si trabaja en condiciones precarias, si sufre vulnerabilidad a varios niveles, si no recibe una contraprestación económica afín a su labor, etc. El clima se concreta en términos de transparencia, diálogo, participación, aversión al acoso o a las discriminaciones de cualquier tipo, etc.

La institución universitaria, a su vez, se inserta en un contexto glocal. A nivel local existen retos concretos a los que responder. No es lo mismo ser una universidad socialmente trascendente en Londres que en Nairobi. No obstante, la aspiración de conocimiento universal y la fuerte conexión local-global de los acontecimientos, implica que al mismo tiempo toda universidad piensa, siente y actúa en un terreno planetario. Las relaciones local–global son las que construyen una configuración única para cada institución. Las evaluaciones no pueden ser universales, sino glociales, es decir, combinar aspectos globales con particularidades locales.

#### 4.3. Metas

En su versión mínima, la evaluación consiste en comparar el estado de una cosa con un referente. El referente inmediato es el objetivo: a dónde se está llegando respecto a dónde se pretendía llegar. Las medidas universales suponen metas exclusivamente universales. La realidad es y debe ser otra cosa. Cada universidad ha de saber para qué existe, cuál es su misión concreta. La misión debería articularse en un sistema transparente de categorías con metas y submetas, en el que va a existir un monto considerable –pero no total– de coincidencias con el resto de las universidades del mundo, precisamente por su cualidad universitaria.

#### 4.4. Efectos

Mirar los efectos del trabajo no requiere, hoy en día, de ninguna justificación extraordinaria, puesto que los sistemas de evaluación se centran en ellos. Aun así, es necesario destacar que los efectos se dejan sentir a niveles diversos y en aspectos también variables. La propuesta es considerar al menos cinco niveles.

- *Individuales.* Las personas que trabajan en la universidad se sienten o están mejor o peor respecto a áreas diversas. Una institución que produzca mucho de algo, a cambio de someter a sus miembros a servidumbre, debería ser catalogada como una organización de muy baja calidad. No se trata de medir directa y únicamente satisfacción del usuario, del cliente o del trabajador. Los modelos de medida sobre el bienestar están ya muy asentados en la literatura científica y pueden ser utilizados como herramienta de valoración (véase, por ejemplo, RYFF y KEYES, 1995).
- *Institucionales:* en qué medida la institución mejora como tal, gracias a sus actividades de investigación, docencia y extensión, incluyendo los procesos de evaluación.
- *Relativos a la comunidad científica.* Este es el apartado que más recursos y atención consume, si bien centrados en la PCR. Diversas iniciativas a nivel internacional destacan que los efectos en este nivel deben abrirse a otros formatos (HICKS, WOUTERS, WALTMAN, RIJCKE y RAFOLS, 2015).
- *En las políticas públicas.* En qué medida existe transferencia de conocimiento y profesionalidad desde la universidad hacia las administraciones públicas, de tal forma que enriquecen el trabajo que realizan gracias a la academia.
- Existe un cajón de sastre de efectos que abarca a la *sociedad en su conjunto* o como reunión de sectores. Interesa aquí el impacto social en la solución de problemas concretos en barrios, el trabajo conjunto con ONGs o empresas, el análisis y la opinión fundamentada en medios de comunicación, la construcción directa de bien común, etc.

#### 4.5. Evaluación

Es necesario que el proceso de evaluación se acompañe de estudios sobre su calidad (GAYTÁN, 2012). No obstante, se ha denunciado ya en varias ocasiones la notable incoherencia de las prácticas de evaluación: se someten a juicio las actividades académicas, bajo el supuesto de que se requieren evidencias empíricas para juzgar si el trabajo está bien hecho; y, al mismo tiempo, se actúa como si las prácticas evaluadoras fueran buenas de por sí, de tal manera que constituyen una actividad excepcional que no requiere evidencias. No hay cultura de la meta–evaluación (ALDERMAN y BROWN,

2005; de MIGUEL y APODACA, 2009). Es más, se denuncia que existe un abismo entre las investigaciones sobre el asunto y las decisiones políticas (PALAFOX, 2009). Una evaluación no evaluada no es creíble y, por tanto, no debería ser admisible.

El marco descrito considera, entonces, cinco elementos para ser sometidos a evaluación: (1) tres componentes de acceso –vocación, conocimientos, diversidad–, (2) cuatro para el contexto –medios, condiciones laborales, clima institucional y glocalidad–, (3) cinco niveles de efectos –individual, institucional, científico, político y social–, (4) el sistema de metas y (5) la propia actividad evaluadora. Al observar qué ocurre en la cotidianidad institucional universitaria, la conclusión es que las prácticas actuales [1] se centran únicamente a nivel de efectos; [2] principalmente en uno de ellos, el científico; y [3] lo hace básicamente desde el prisma de la PCR. En ese panorama, ¿qué hacer con la actividad docente?

## 5. INDIVIDUO Y DOCENCIA

«Tras la incorporación al EEES y ante una repetida exigencia de calidad a las Universidades, consideramos necesario conocer qué medidas se están tomando para adecuar la actuación de los docentes a las nuevas demandas» (CASTILLA, 2011, p.163).

La cita textual que encabeza este epígrafe es una buena representación del discurso de calidad docente al uso. Merece la pena desgranarlo, aunque sea con rapidez. Obsérvese que se inicia con «tras la incorporación al EEES». Anuncia un hecho irreversible, *ha ocurrido*. Antes de entrar en la consecuencia, el discurso sujeta con fuerza el preliminar con «y ante una repetida exigencia de calidad a las Universidades». En otras palabras, no se trata solo de que ha tenido lugar la incorporación al EEES, sino que las universidades están sujetas a una voz de tal envergadura que todavía *se repite*. Por tanto, se trata de un clamor. Y no es un clamor *expresivo o descriptivo*. La voz cuantiosa –se repite– y de poder –EEES– adopta a forma de «exigencia». El cuadro se completa con un elemento elíptico que forma ya parte del imaginario universitario: el discurso de calidad indica que hemos tocado techo, se trata de una calidad total, ante la que no cabe resistencia ni revisión (ALTAREJOS, 1998). Después de este preámbulo, es obvio que las instituciones universitarias no pueden escoger; han de plegarse ante la rendición de cuentas que implica facilitar «qué medidas se están tomando». Tales medidas podrían adoptar una amplia diversidad de formas. No obstante, el foco es muy concreto. El sujeto de la acción es «la actuación de los docentes». El discurso consigue que la institución pueda desplazar la responsabilidad sobre cada uno de sus miembros. Obsérvese finalmente que el sentido queda también claro: de las diversas posibilidades de actuación, solo cabe una: «adecuar» y hacerlo en respuesta a las «nuevas demandas». El docente no es entonces un ser proactivo, con libertad de cátedra o que puede tomar decisiones en base a su conocimiento altamente especializado. Es más bien un objeto de intervención que debe modelarse desde afuera, para que responda a un patrón único. Parece como si la humanidad entera lo vigilara para comprobar que no evadirá su responsabilidad en el proceso de clonación. No es sorprendente, entonces, que se conciban las políticas de calidad como prácticas de control de los comportamientos, más que como estímulos para la mejora (CHENG, 2011; de MIGUEL y APODACA, 2009); prácticas que configuran la universidad desde el exterior (SÍVORI, 2012).

Un elemento definatorio de la mencionada Nueva Gestión de lo Público es la asunción del individualismo metodológico, es decir, la defensa de que todo comportamiento supraindividual puede ser comprendido a partir de las partículas individuales, de tal forma que estas son causa y consecuencia suficiente (NOGUERA, 2003). Tal percepción termina instalándose en la cotidianidad de las instituciones educativas (EVERS y LAKOMSKI, 2013) y científicas (BALLESTER y COLOM, 2005), de tal forma que no se ha requerido una energía específica para conseguir otro tanto en la universidad. Desde esa perspectiva, una institución cuenta con calidad docente en la medida en que su seno alberga a docentes excelentes. De este modo, desaparecen casi todos los elementos descritos en el epígrafe anterior, de tal forma que la calidad de la docencia se entiende como una responsabilidad exclusivamente individual. El panorama empeora cuando la exigencia de una buena ejecución docente se realiza sobre una actividad invisibilizada, incompatibilizada, castigada y estandarizada.

El docente, tomado como individuo, es una pieza fundamental del edificio. Es obvio que cada cual debe desempeñar bien su función. No obstante, una cosa es reconocer la trascendencia del individuo y otra cargar sobre sus hombros toda la responsabilidad de los procesos y de los resultados, obviando la práctica totalidad del marco expuesto en el epígrafe anterior. Tal y como está derivando la

preocupación por la calidad docente, no solo cabe denunciar esta primera reducción, desde lo estructural a lo individual. Sino también una segunda, que se opera dentro de lo que cabe desear de las actuaciones individuales, bajo la lógica de que se medirá lo que se pueda –cuantitativamente mensurable, simple y compartido–. El modelo no contempla que, por ejemplo, un buen docente universitario es alguien que: acompaña al estudiante en la búsqueda del saber y le facilita que se abran incógnitas estimulantes (FAYOS, 2005); lleva a la formación de personas en democracia, con espíritu científico y conocimiento cultural (CARIDE, 2009); cataliza el debate fundamentado, ejerce una buena mentoría y constituye un modelo de comportamiento (MACFARLANE, 2011); tiene una actitud proactiva de mejora pedagógica continua (CORLETT, 2005); elabora buenos materiales de apoyo, reflexiona los programas, organiza cursos (de Miguel, 1998); y un amplio etcétera. En este océano de cualidades, evaluar puede llegar a ser una tarea tan ardua, que se opera una simplificación extrema, centrada habitualmente en algún cuestionario de satisfacción del cliente/estudiante e informes que fácilmente son automáticos/rutinarios o reflejan las relaciones de poder intra-departamentales.

El individualismo metodológico llevado hacia la responsabilidad exhaustiva individual está teniendo repercusiones drásticas en el entorno académico. Además de la frustración y el distanciamiento a que se refiere el estudio mencionado de SHIELDS y MCGINN (2011), completado con indicios de amargura, cansancio e inseguridad (Ball, 2003), la literatura añade otras consecuencias, como son la devaluación de las personas (MALECKI, 2000), el refuerzo del fundamentalismo del éxito (BALESTENA, 2001), moldeando a individuos centrados en sí mismos (SHUMAR, 2004), que no participan de ningún espíritu colectivo y colaborativo (GREWOOD, 2012; MACFARLANE, 2005), y se transforman en empresarios de sí (GÓMEZ & JÓDAR, 2013; GRINBERG, 2009; HALL, 2015). En su conjunto, las denuncias dibujan un panorama muy distante de aquel antiguo ideal fundamentado en el trabajo desinteresado. Para ello, los miembros de la institución deberían sentir que su universidad les garantiza la seguridad que se requiere para realizar un trabajo centrado en el amor por lo bien hecho, que les protege (MCARTHUR, 2011) y que defiende con devoción la libertad, sea en términos de requisito de trabajo (BARNHIZER, 1993), responsabilidad pública (MANZANO-ARRONDO, 2015) o fundamento identitario (DERRIDA, 2002). Los mencionados trabajos de SHIELDS y MCGINN y BALL, denuncian más bien lo contrario: el extendido sentimiento de abandono propiciado por una institución que se lava las manos ante la sospecha de que todo miembro de la academia es culpable mientras no se demuestre lo contrario. En el extremo, se reporta incluso un creciente número de efectos patológicos, en términos de consumo de alcohol, ansiedad, depresión y suicidios (SHAW y WARD, 2014).

Mientras los procesos de evaluación no sean completos, en el sentido de considerar los elementos descritos en términos de condicionantes previos, contextuales y de metas, aunque el sistema resultante no sea perfecto; mientras no se realice un visible esfuerzo de meta-evaluación; mientras no exista un clima de protección fundamentada –que nada tiene que ver con el corporativismo–; mientras no ocurra todo ello a un nivel razonable y siempre mejorable, ningún resultado de evaluación docente es digno de tomarse en serio. No es admisible considerar que todo docente universitario realiza bien su labor sin establecer procedimientos para estudiarlo. Tampoco lo es partir de que la calidad de la docencia es una atribución exclusiva del individuo simplificado. Procede realizar evaluaciones y procede realizarlas bien, lo que implica no apartarse de la visión de conjunto (GONZÁLEZ, 2004). Lo que estamos viviendo dista mucho de esa pertinencia.

## 5. REFERENCIAS

- ALDERMAN, G. & BROWN, R. (2005). Can quality assurance survive the market? Accreditation and audit at the crossroads. *Higher Education Quarterly*, 59(4), 313-328. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2005.00300.x>
- ALTAREJOS, F. (1998). La docencia como profesión asistencial. En F. ALTAREJOS, J.A. IBAÑEZ-MARTÍN, J.A. JORDÁN & G. JOVER (Eds.), *Ética docente* (pp. 19-50). Barcelona: Ariel.
- BALESTENA, E. (2001). Ética del saber y de las instituciones. En N. KISNERMAN (Eds.), *Ética, ¿Un discurso o una práctica social?* (pp. 45-62). Buenos Aires: Paidós.
- BALL, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.

- BALLESTER, L. & COLOM, A. J. (2005). El concepto de explicación en las ciencias sociales. *Papers*, 77, 181-204.
- BARNHIZER, D. (1993). Freedom to do what? Institutional neutrality, academic freedom, and academic responsibility. *Journal of Legal Education*, 43(3), 346-357.
- BRZEZICKA, J. & WISNIEWSKI, R. (2014). Homo Oeconomicus and Behavioral Economics. *Contemporary Economics*, 8(4), 353-364.
- CARIDE, J.A. (2009). La calidad y la equidad en la educación como quehacer cívico-social. En M.A. SANTOS (Eds.), *Políticas educativas y compromiso social* (pp. 141-155). Barcelona: Octaedro.
- CASTILLA, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Educade*, 2, 157-172.
- CELEDÓN, C. (2004). ¿Qué es ser académico? *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 84, 181-182.
- CHENG, M. (2011). The perceived impact of quality audit on the work of academics. *Higher Education Research & Development*, 30, 179-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.509764>
- CHRISTENSEN, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy? «Higher Education», 62, 503-517. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9401-z>
- CORLETT, J. A. (2005). The good professor. *Journal of Academic Ethics*, 3, 27-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10805-005-9003-z>
- DE MIGUEL, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- DERRIDA, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (2015). ¿Reproducción o contrahegemonía? ¿Puede contribuir la universidad al cambio ecosocial? *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (130), 13-26.
- EGIDO, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. «Tendencias Pedagógicas», 10, 17-28.
- EVERS, C.W. & LAKOMSKI, G. (2013). Methodological individualism, educational administration, and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 159-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2013.768969>
- GAYTÁN, S. P. (2012). Evaluar la docencia. Estudio meta-evaluador del desarrollo del proceso de encuestas al alumnado y su fiabilidad en el grado en biología de la Universidad de Sevilla. En A. Castro (Eds.), *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria* (pp. 41-53). Murcia: Ediciones Laborum.
- GÓMEZ, L. & JÓDAR, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, 13(1), 81-98.
- GONZÁLEZ, I. (2004). *Calidad en la universidad. Evaluación e indicadores*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- GORROCHOTEGUI, A. (2005). Compromisos de la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 105-121.
- GRANDA, J. (2003). Algunas reflexiones y consideraciones sobre el factor de impacto. *Archivos de Bronconeumología*, 39(9), 409-417.
- GREENWOOD, D. J. (2012). Doing and learning action research in the neo-liberal world of contemporary higher education. «Action Research», 10(2), 115-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1476750312443573>
- GRINBERG, S. M. (2009). Tecnología del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección. *Psicoperspectivas*, 8(2), 293-308.

- HALL, G. (2015). Post-Welfare Capitalism and the uberfication of the university III: the freelance microentrepreneur to come that I am. Recuperado de <http://www.garyhall.info/journal/2015/4/29/post-welfare-capitalism-and-the-uberfication-of-the-universi.html>
- HICKS, D., WOUTERS, P., WALTMAN, L., DE RIJCKE, S. & RAFOLS, I. (2015). The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429-431.
- IRIGOYEN, J. (2011). La refundación de la evaluación. *Laberinto*, 33, 35-44.
- MACFARLANE, B. (2005). The disengaged academic: the retreat from citizenship. *Higher Education Quartely*, 59, 296-312. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2005.00299.x>
- MACFARLANE, B. (2011). Professors and intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36, 57-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903443734>
- MALECKI, E.S. (2000). Teaching/Power. Part II. *Radical Pedagogy*, 2.
- MANZANO-ARRONDO, V. (2015). Academia, evaluación y poder. *RASE*, 8(2), 197-222.
- MANZANO-ARRONDO, V. (2016). Un psicópata llamado Homo Economicus. *Análisis Económico*, 31(77), 7-26.
- MANZANO-ARRONDO, V. & TORREGO, L. (2009). Tres modelos para la universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.
- MATEO, J.L. (2012). Les revistes d'impacte i el nou ordre científic mundial. *L'Avenç*, 383, 41-49.
- MCCARTHUR, J. (2011). Exile, sanctuary and diaspora: mediations between higher education and society. *Teaching Higher Education*, 16, 579-589. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.560264>
- MIGUEL, M. & APODACA, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295-310.
- MONTALBÁ, C. (2015). El sueño de la excelencia. *Arxius de Ciénces Socials*, (32), 83-98.
- NOGUERA, J. A. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers*, 69, 101-132.
- OYARZUN, R. (2008). Ciencia, revistas científicas y el Science Citation Index: o cómo volvernol locos a golpe de números. REDVET. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 9(9), 1-6.
- PALAFIX, J. C. (2009). Breves reflexiones sobre calidad educativa. En J.E. Villa & C. Núñez (Eds.), «Compromiso social por la calidad de la educación» (pp. 57-60). México: Instituto Politécnico Nacional.
- RODRÍGUEZ-CUNILL, I. (2014). Making visible the act of watching: artistic resistance in the fase of psychological violence I. *Visual Culture & Gender*, 9, 78-94.
- RYFF, C. D. & KEYES, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- SAAINEN, T. (2009). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher educational policy. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 29, 179-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01596300801966807>
- SHAW, C. & WARD, L. (2014, 6 de marzo). Dark thoughts: why mental illness is on the rise in academia. *The Guardian. Higher Education Network*, p. 1.
- SHIELDS, C. & MCGINN, M. (2011). The erosion of academic troth: disengagement and loss. *Teaching Higher Education*, 16, 471-482. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.570441>
- SHUMAR, W. (2004). Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 823-839. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0951839042000256475>
- SÍVORI, L. (2012). La evaluación de la calidad académica y el rol de las ciencias sociales. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 9, 103-129.

- URCELAY, C. & GALETTO, L. (2011). ¿Editar o no editar?: reflexiones sobre las revistas científicas regionales y algunas propuestas. *Kurtziana*, 36(1), 3-7.
- VENERIS, G. & COHEN, S. (2004). Accounting reforms in Greek universities: a slow moving process. *Financial Accountability & Management*, 20, 183-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0408.2004.00192.x>
- WATERMEYER, R. (2014). Issues in the articulation of 'impact': the responses of UK academics to 'impact' as a new measure of research assessment. *Studies in Higher Education*, 39(2), 359-377. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.709490>



## CAPÍTULO V

### DE CÓMO FOMENTAR LA PÉRDIDA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA DESMOTIVACIÓN DEL PROFESORADO: PEQUEÑAS PINCELADAS<sup>1</sup>

**OLGA FOTINOPOULOU BASURKO**

Prof. T.U. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

#### 1. INTRODUCCIÓN

Quisiera comenzar estas líneas agradeciendo muy profundamente a los/las organizadores del «III Congreso Nacional de calidad, docencia universitaria y encuestas: 'Bologna a coste cero'» por darnos la oportunidad de reflexionar acerca de la situación de la Universidad española post Bologna, de la tan cacareada calidad de la misma y del presunto fomento que de ésta última se hace a través de los distintos sistemas y procedimientos burocráticos creados para la consecución de la misma, ya sea en relación con la docencia, el profesorado, los programas de estudios (en grado y en postgrado) y un largo etc. Vaya por delante (y creo no haberlo ocultado, dado el título elegido para esta comunicación), que no tengo una buena opinión –por no decir otra cosa- de las exigencias que se nos vienen imponiendo en relación con todas estas cuestiones. Ello no quiere decir que considere que las tradicionales formas de impartir las enseñanzas universitarias o que los anteriores sistemas de acceso y promoción universitaria me parecieran mejores que las actuales, ni mucho menos<sup>2</sup>. De hecho, siempre he creído en la necesidad de que se realizara una profunda revisión, previa reflexión colectiva, de cuantas cuestiones relacionadas con la Universidad fueran necesarias en aras al incremento real de la calidad en la investigación, en la docencia o en la gestión como los tres ejes o pilares fundamentales en los que se divide el quehacer cotidiano de un profesor/a universitario. Ahora bien, mientras que el punto de partida: la transformación de lo obsoleto, siempre me ha parecido razonable; no me parece tan convincente el estadio en que nos encontramos, aunque éste no sea muy probablemente el punto de llegada. Y es por esta razón que felicito a la organización de este evento por permitirme, a través de esta pequeña contribución, romper mi ostracismo y mis tradicionales reticencias para exponer la opinión que me merece todo este proceso en los distintos circuitos que se han creado e impulsado para satisfacer la cobertura de los puntos de «innovación docente» que son necesarios cubrir en los distintos sistemas de acreditación del profesorado, ya sea el de carácter

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco del PIE titulado: Los PODCAST como método de aprendizaje autónomo en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la UPV/EHU concedido en la modalidad HBT (nº 25) en la convocatoria de la UPV/EHU 2015-2017.

<sup>2</sup> A este fin, suscribo palabra por palabra el artículo firmado por el Prof. GARCÍA AMADO, J.A: «Debatiendo: Lo real y lo aparente en la selección y promoción del profesorado universitario», *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* nº 6, 2014, pp. 326-337.

nacional o en cualquiera de los autonómicos<sup>3</sup>. Y ello así, porque los temas incorporados al programa de este encuentro permiten abordar las materias allí contempladas también desde una visión crítica y no exclusivamente autocomplaciente. Así, a continuación trataré de exponer en algunas líneas y bajo el formato de «pincelada», dada las limitaciones lógicas en cuanto a la extensión de un trabajo de estas características, algunos de los temas objeto de análisis en este Congreso. Y opto por esta formulación, ante la imposibilidad de centrarme exclusivamente en alguno de los temas propuestos, ya que todos ellos me parecen sumamente sugerentes. Para ello, emplearé los ejemplos que me proporciona mi experiencia más cercana, focalizando mi atención en alguno de los procesos que para la consecución de la tan ansiada calidad y la mejora de la labor del profesorado universitario se han dispuesto en la UPV/EHU. Así, partiré de una valoración general de la formación del profesorado en la Universidad para poder abordar la problemática que encierran las encuestas de evaluación por parte del alumnado de la UPV/EHU y el programa Docentiaz establecido para valorar la calidad de la docencia en esta Universidad. Finalmente, realizaré una pequeña valoración del porqué considero que el sistema de complementos retributivos adicionales en la UPV/EHU, más que incentivar al profesorado, lo desmotiva de una manera clara y evidente<sup>4</sup>.

## **2. DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: LA FORMACIÓN PREVIA Y CONTINUA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO PRIUS PARA VALORAR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA**

Con anterioridad a abordar los dos aspectos relacionados con la evaluación de la calidad docente a los que me acabo de referir y que se expondrán en los epígrafes tres y cuatro de este trabajo, quisiera aproximarme, en muy pocas líneas, a uno de los grandes olvidados en los discursos sobre la mejora de la calidad universitaria en nuestro país. Y es que no descubro el Potosí, si digo y subrayo que la formación inicial docente del profesorado universitario es inexistente en nuestros días. Esto que quizá pueda sorprender a quien no se encuentre familiarizado con la Universidad y la selección de su profesorado, es una de las grandes tachas de nuestro sistema educativo superior si lo que se pretende es que ejerzamos nuestra actividad docente de la mejor manera posible y no «como Dios nos da a entender» en función de las experiencias personales previas que cualquiera que haya pasado por los estadios educativos previos pueda tener. Pero es que no sólo nos encontramos ante una total ausencia de formación antes de presentarnos ante un aula repleta de alumnos/as «ansiosos/as por aprender<sup>5</sup>», sino que además no conozco precisamente muchos casos en los que los departamentos universitarios hagan esfuerzos por contribuir a dicha formación, ni tan siquiera me consta la existencia de un intercambio formativo de experiencias entre compañeros y compañeras de profesión que pertenezcan a una misma área de conocimiento<sup>6</sup>. Con este preámbulo parece difícil que sepamos exactamente en qué consiste ser buen profesor/a universitario, cómo debemos desempeñar nuestra actividad docente o qué parámetros debemos seguir para que, con posterioridad, nuestra evaluación docente sea satisfactoria y quizá, incluso, de calidad. Es verdad que en todas las Universidades españolas y la mía no es una excepción, se han establecido actividades de formación y de intercambio de experiencias

---

<sup>3</sup> Tema éste que por sí mismo daría para una larga «introspección». De todos modos, me remito al trabajo del Prof. ÁLVAREZ GARCÍA, F.J: «Debatiendo: la selección del profesorado en la Universidad española», *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* nº 5, septiembre 2013-febrero 2014, pp. 139-158 y en particular las pp. 150 y ss sobre su punto de vista en relación con la docencia.

<sup>4</sup> En otra ocasión abordaré otro de los grandes sistemas de desmotivación, cual es la implantación de Plan de dedicación académica (PDA) en la UPV/EHU, aunque si alguien tiene curiosidad el link es el siguiente: <http://www.ehu.es/es/web/iip/jardun-akademikoaren-plana>

<sup>5</sup> Es verdad que existen algunas experiencias en otras universidades en ese sentido, tal y como señalan JORNET MELIÁ, J.M; PERALES MONTOLÍO, M.J. y GONZÁLEZ SUCH, J: «Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario», *Revista Fuentes* nº 10, 2010, pp. 33-51; si bien en la UPV/EHU más allá de un Manual que establece orientaciones básicas (y por cierto útiles) para el profesorado de nueva incorporación, no existen cursos de otra naturaleza o similares. En cuanto al citado manual, vid. <http://www.ehu.es/documents/1870360/4517619/UPV+Manual+Profesores.pdf>

<sup>6</sup> Al respecto, CABALLERO RODRÍGUEZ, K: «La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional», *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (2), Mayo-agosto 2013, pp. 391-412. Recuperado el (15 de mayo 2016) en <http://red-u.net/>

para contrarrestar esas lagunas iniciales y/o permanentes que todos tenemos (y que, por cierto, ya se tenían con anterioridad al proceso de adaptación al EEES), si bien no sé en qué medida responden eficazmente a los intereses de los propios docentes en su conjunto<sup>7</sup>, puesto que en realidad se centran en muchas ocasiones en un incremento de la burocracia administrativa bajo el disfraz del desempeño de una actividad docente de calidad<sup>8</sup> y a las que, en general acudimos, de manera mansa y sumisa, con la finalidad de cumplimentar el apartado de innovación docente preceptivo para acreditarse e incluso, en alguna ocasión, confieso que para aprender sin que quizá hayamos podido lograr, probablemente por incompetencia o escepticismo propios, este objetivo. Y es que en realidad, se sea o no más o menos incrédulo con respecto al modelo implantado y sin renunciar a decir que la formación siempre es necesaria, es posible afirmar, aunque no sea políticamente correcto, que buenos y malos docentes ha habido siempre y que la formación del profesorado universitario y la consecución de ciertos objetivos docentes no sólo se obtienen de asistir y/o aprovechar los cursos que se imparten con tal finalidad<sup>9</sup>.

### 3. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y DE SU PROFESORADO (I): LAS ENCUESTAS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN LA UPV/EHU

La opinión que el alumnado tenga sobre su profesorado y sobre su actividad docente es esencial para conocer las debilidades o fortalezas de cada cual en el desempeño docente en el aula y, de hecho, entiendo que sobre este tipo de instrumentos se pueden establecer mecanismos de mejora por lo que se refiere a las flaquezas que puedan detectarse, ya sea de manera individual o colectiva. Ahora bien, lo que no me parece tan lógico es que sus resultados se incluyan en los procesos internos de calidad de los centros o en los procesos en la renovación de la acreditación de las titulaciones, ya que se trata de un mecanismo en cuyo establecimiento, al menos en el caso de la UPV/EHU, no hemos participado todos los protagonistas afectados: docentes y estudiantes<sup>10</sup>. En consecuencia, entiendo que sus resultados pueden y deben ponerse en cuarentena en la mayor parte de los supuestos, sobre todo si además a éstos (los resultados) no se incorporan o introducen factores externos que puedan coadyuvar

<sup>7</sup> Dando lugar a la proliferación de innumerables trabajos sobre las necesidades formativas del profesorado. Para muestra un botón y los allí citados: ÁLVAREZ-ROJO, V; ROMERO, S; GIL-FLORES, J; RODRÍGUEZ-SANTERO, J; CLARES, J; ASENSIO, I; DEL FRAGO, R; GARCÍA-LUPIÓN, B; GARCÍA-GARCÍA-GARCÍA, M; GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D; GUARDIA, S; IBARRA, M; LÓPEZ-FUENTES, R; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G, SALMERON-VILCHES, P: «Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», *Relieve*, v. 17, n. 1, art. 1, 2011, pp. 1-22. [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm)

<sup>8</sup> Realizo esta afirmación sobre la base de las competencias docentes que elabora MAS TORELLÓ, O: «El profesor universitario: sus competencias y formación», *Profesorado-Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 15, 3, 2011, pp. 199-200, Vid. [www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf](http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf). En el esquema que presenta este autor, son seis las competencias que el docente debe desarrollar y que se focalizan en: 1.- Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales; 2.- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individuales como grupales; 3.- Tutorizar el proceso de aprendizaje al alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía; 4.- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 5.- Contribuir activamente a la mejora de la docencia y 6.- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución. Estas seis competencias se dividen a su vez en 37 unidades de competencia que, en la práctica real, se traducen en la elaboración de una ingente documentación que normalmente no se traduce en una mejora de la calidad de la docencia.

<sup>9</sup> Baste señalar a estos efectos, y ya por experiencia propia, que aunque he acudido a unos cuantos cursos de formación ofertados en la UPV/EHU, decidí cursar la carrera de filosofía en la medida en que ésta contiene asignaturas indudablemente necesarias para la formación del profesorado universitario, tales como metodología en ciencias sociales o humanas, pero también en metodología científica en general, sin que éstos puedan ser computados a efectos de formación docente al no constar dentro de los cursos de formación «oficiales». Es posible preguntarse, por tanto, si el modelo de formación del profesorado universitario que se implanta a partir del EEES no responde a su vez a un modelo de negocio.

<sup>10</sup> Tal y como expone, de manera clara y certera, CASERO MARTÍNEZ, A: «Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 1, 2008, pp. 25-44.

o no en unos corolarios más o menos positivos o negativos para el docente o docentes afectados, como puedan ser, entre otros, un mayor relajamiento en el nivel o en las competencias de acceso que los estudiantes ostentan cuando ingresan en la Universidad o también, para qué engañarnos, que de los resultados de esta evaluación dependa (incluso aunque sea de manera testimonial), parte de la retribución del propio profesorado, como acaece en estos lares. Así, no resulta extraño que la implantación unilateral de este tipo de recursos haya sido objeto de grandes críticas y rechazos por parte del profesorado concernido<sup>11</sup>; sobre todo, si como ocurre en nuestro caso, la metodología empleada para su introducción y los datos que de estos se obtienen no se ponen en entredicho<sup>12</sup>, al menos contrastando la opinión del alumnado con la de los propios docentes, si bien en sentido contrario. Y es que entiendo que, como mínimo, las dinámicas en el aula no sólo dependen de un único factor, esto es, de la mayor o menor capacidad del enseñante para motivar e instruir a sus estudiantes, sino también de que los estudiantes «cumplan» con su parte del «contrato»; algo que en ocasiones se olvida. En consecuencia, comparto plenamente las dudas, más que razonables, que existen en cuanto a la implantación de las encuestas de opinión del alumnado como mecanismo para conocer si nuestra labor en el aula es más o menos óptima, cuando por ejemplo, y por lo que se refiere a la encuesta de la UPV/EHU<sup>13</sup> contienen algunos ítems sobre planificación de la docencia o de la metodología docente que difícilmente puede ser respondidos con cierta solvencia por la mayor parte de los estudiantes que se concentran en nuestras aulas, e incluso me atrevería a decir que tampoco por parte del propio profesorado, fundamentalmente de los noveles pero, incluso, tan siquiera, por los más veteranos, en la medida en que algunos de los elementos allí contenidos no pertenecen a nuestro haber, ni son responsabilidad nuestra<sup>14</sup>. Es por estas razones, aunque también por otras a las que no he hecho mención, como las del carácter meramente subjetivo en su cumplimentación por parte del alumnado, por las que no comparto la idea de que las encuestas de evaluación docente sean un instrumento que realmente permita coadyuvar a la mejora de la calidad docente.

<sup>11</sup> APODACA, P. y RODRÍGUEZ, M: «La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores» en *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*, Madrid, Consejo de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura, 1999, pp. 311-327.

<sup>12</sup> Para un análisis de la obtención de datos de las encuestas de opinión de los alumnos, vid. APODACA, P. y GRAD, H: «Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas», *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, nº 2, 2002, pp. 385-409.

<sup>13</sup> <http://www.ehu.eus/es/web/sed-iez/erabilitako-tresna-graduoko-galdetegia>

<sup>14</sup> Así, por ejemplo en relación con la planificación de la docencia, se interroga a los alumnos si: 1. *La programación está enfocada hacia el desarrollo de competencias para nuestra futura profesión o si* 2. *El programa de la asignatura contiene la información necesaria para el seguimiento de la misma (objetivos, competencias, recursos, modalidades de enseñanza-aprendizaje, temporalización, criterios de evaluación, bibliografía)*. Como es visible, en el primero de los casos, asaltan importantes dudas en relación con ciertos valores cuando por ejemplo se interroga al estudiante si el programa le parece el más adecuado para el desarrollo de las competencias profesionales. Hay que tomar en consideración que muchas veces el profesorado adscrito a una determinada docencia no ha tenido nada que ver ni en los planes de estudios post-bolonia, ni en muchos casos, en la elaboración de las directrices y programas específicos de las distintas asignaturas en los distintos Grados, luego se nos imputa una responsabilidad que en gran medida no es nuestra. Por su parte, en lo que se refiere a la metodología docente, son varios los ítems propuestos en el cuestionario de la UPV/EHU, y que versan sobre si 3. *Las modalidades de enseñanza-aprendizaje (tutorías, clases magistrales, seminarios, talleres, lecturas, trabajos de equipo, etc.) se ajustan a:* 3.1.- *las características del grupo de estudiantes.* 3.2.- *la naturaleza de la asignatura o.* 3.3.- *nuestras necesidades de aprendizaje.* 4. *Los recursos utilizados por el profesor o profesora (bibliografía, materiales, nuevas tecnologías, etc.) ayudan a nuestro proceso de aprendizaje o si* 5. *Las actividades prácticas propuestas por este profesor o profesora facilitan el aprendizaje de los contenidos teóricos y viceversa.* En fin, interrogar a los alumnos sobre si la bibliografía o los materiales recomendados les parecen o no las más adecuados, o si el sistema de enseñanza-aprendizaje en el aula de acuerdo a varios parámetros es o no la más pertinente para la consecución de la adquisición de las competencias asociadas al título que cursen me parece del todo excesivo y poco realista, dado que la mayor parte de los estudiantes responden a estas cuestiones «a ciegas», en la medida en que –lógicamente– no tienen la formación suficiente para poder responderlas con solvencia.

#### **4. LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y DE SU PROFESORADO (II): EL PROGRAMA «DOCENTIAZ» DE LA UPV/EHU**

Es sabido que la calidad de la docencia no se reduce exclusivamente a la opinión que de nuestra actividad tengan los estudiantes, sino que además se ha implantado un programa, denominado DOCENTIAZ, de evaluación de la actividad docente del profesorado de la UPV/EHU y que cumple con los requisitos que el programa DOCENTIA de la ANECA pone en marcha en el año 2007. Hasta la fecha, el programa DOCENTIAZ en la UPV/EHU ha contado con seis convocatorias, todas ellas experimentales, voluntarias por parte el profesorado<sup>15</sup> y que progresivamente han sido objeto de mejora, como es lógico. La primera de las convocatorias nace en el curso académico 2009-2010, mientras que las restantes se han venido desarrollando a partir de aquélla, siendo la vigente la sexta convocatoria publicada este mismo año<sup>16</sup>. Pues bien, en este discurso no es mi intención hacer una valoración de las razones por las que se implanta un sistema de esta naturaleza, pero sí la de señalar algunas cuestiones que considero relevantes y que ponen en entredicho la capacidad de esta herramienta para revelar si el desarrollo de nuestra docencia es óptimo o no (o en terminología moderna post EEES, de calidad). En este sentido, baste especificar que por lo que respecta al programa de la UPV/EHU, éste se basa en la evaluación de la actividad de la enseñanza sobre la base de lo que de la documentación a aportar o extraer se derive. Así, del 100% de la valoración a obtener, el 50% se basa en la presentación de una Guía docente, a partir del cual se valora la planificación docente de las materias y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya aportación corresponde en exclusiva al docente que se somete al programa. El 20% siguiente se basa en los resultados que el docente haya obtenido, esto es, en las tasas de éxito conseguidas por el alumnado y en las encuestas de opinión, datos que obran en poder de la universidad. Finalmente, existe una tercera dimensión, denominada desarrollo profesional docente, que computa en hasta un 30%, donde se tienen en cuenta aspectos tales como el liderazgo docente, los trabajos dirigidos o supervisados, la formación recibida, innovación docente en educación y la proyección. Como es perfectamente visible sin necesidad de dar demasiadas explicaciones, dos son las consecuencias que se pueden extraer del sistema propuesto e implantado. En primer lugar, la calidad de la docencia universitaria se basa exclusivamente en lo que el papel sostenga, esto es, sin que nadie valore real y presencialmente lo que se hace o se deja de hacer en el aula. Y en segundo lugar, del 100% de la valoración final, llama la atención que la mitad de la puntuación máxima se obtenga en función, ya sea de la tasa de éxito del alumnado o de las encuestas (todos sabemos qué tenemos que hacer para que sean positivas y/o muy positivas), ya sea en función de si hemos participado en PIEs, asistido a cursos de innovación docente o si hemos o no dirigido TFGs y TFM a mansalva, con independencia de cualquier otra consideración. Sinceramente, creo que el instrumento propuesto no es un mecanismo capaz de valorar si se es o no un buen docente de acuerdo a estos parámetros, puesto que conozco docentes buenísimos que no cumplen con estos ítems y, en consecuencia, nunca serían bien valorados, y viceversa.

#### **5. UN EJEMPLO DE CÓMO DESMOTIVAR AL PDI EN LA UNIVERSIDAD: LOS COMPLEMENTOS RETRIBUTIVOS ADICIONALES EN LA UPV/EHU**

En fin, es el momento de describir en unas pocas líneas la desmotivación a la que conducen ciertos sistemas de compensación, ya sea a nivel retributivo en forma de complementos adicionales por méritos, ya sea a nivel de reducción de créditos docentes por la realización de diversas actividades docentes, investigadoras y de gestión en la Universidad. Así, dejando de lado las segundas, por falta de espacio, lo cierto es que por lo que respecta a los complementos retributivos adicionales existentes y de los que pueden ser beneficiario el Personal Docente e Investigador de la UPV/EHU, conforme al protocolo de evaluación de Unibasq-Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco, se ha de

---

<sup>15</sup> Si bien hay que hacer constar que de la participación en el mismo, en función de la puntuación obtenida, se pueden reducir créditos docentes o también que éste es uno de los puntos que se tienen en cuenta para obtener un PIE en la Universidad; amén –obviamente– de que los informes que se dan son objeto de valoración en los sistemas de evaluación y acreditación del profesorado.

<sup>16</sup> A un mayor abundamiento tanto de la normativa que es de aplicación, como del propio procedimiento Docentiaz establecido en la UPV/EHU, me remito al siguiente enlace <http://www.ehu.eus/es/web/sed-iez/docentiaz>

señalar que éstos fueron instaurados por Decreto 209/2006, de 17 de octubre, sobre complementos retributivos adicionales del personal docente e investigador de la UPV/EHU<sup>17</sup> y modificados por Decreto 64/2011, de 29 de marzo<sup>18</sup>. Es cierto que estos complementos retributivos han sido y siguen siendo objeto de importantes litigios ante los Tribunales por distintas razones, a las que en este escrito no me referiré, porque en realidad quiero simplemente mostrar la problemática que se presenta con los ítems de evaluación dispuestos en el protocolo de aplicación, así como al sistema corrector establecido en la última de las convocatorias y que básicamente, tanto en uno como en otro caso, conducen al establecimiento de un sistema que claramente perjudica al profesorado más joven y talentoso. Y es que el sistema de complementos en la UPV/EHU se establece mediante diversas escalas: Nivel C, Nivel B y Nivel A, de menor a mayor respectivamente, que a su vez se subdividen en varias según el nivel (C1, C2, B1, B2, B3, A1 y A2)<sup>19</sup>. Pues bien, mientras que en el caso del Nivel C, bastaría simplemente con acreditar la antigüedad para el reconocimiento del o de los complementos correspondientes<sup>20</sup>; en el resto de los casos, es necesario que se evalúen los méritos del docente en los clásicos apartados de investigación, docencia y gestión y que, además, exista una cierta vinculación temporal con la Universidad. De este modo, se han dado casos, en los que si bien habiendo obtenido la puntuación necesaria para alcanzar, pongamos un nivel B2, el docente concernido no acreditaba una vinculación con la Universidad de, al menos, 10 años; produciéndose el indeseable efecto de que encontrándonos ante un docente e investigador trabajador y talentoso que reúne todos los méritos para la obtención de unos determinados complementos, éstos se les deniegan simplemente por no cumplir con el requisito de la antigüedad, esto es, por no haber nacido en un momento propicio y determinado. Pero es que además, el sistema establece un sistema corrector a través de la aplicación de una fórmula que, en la práctica, está destinada a devaluar los méritos

---

<sup>17</sup> BOPV de 31 de octubre de 2006.

<sup>18</sup> BOPV de 14 de abril de 2011.

<sup>19</sup> De manera resumida, **Nivel C: Complemento adicional destinado al reconocimiento de la dedicación profesional a la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea**. C1: Requisitos: acreditar 3 años de vinculación con la UPV/EHU y aportar un informe positivo, razonado y argumentado del Consejo del Departamento, fundamentado en los criterios previstos en el anexo al Decreto 209/2006, modificado por el Decreto 64/2011. C2: Requisitos: acreditar 7 años de vinculación con la UPV/EHU y aportar un informe positivo, razonado y argumentado del Consejo del Departamento, fundamentado en los criterios previstos en el anexo al Decreto 209/2006, modificado por el Decreto 64/2011. **Nivel B: Complemento adicional destinado al reconocimiento de la calidad y la mejora continua**. Requisitos para el B1: haber obtenido el tramo C1, acreditar 5 años de vinculación con la UPV/EHU y obtener al menos 25 puntos. Requisitos para el B2: haber obtenido el grado de doctor o doctora, los tramos C1 y C2, acreditar 10 años de vinculación con la UPV/EHU u otras universidades o centros de investigación y obtener al menos 50 puntos. Requisitos para el B3: haber obtenido el grado de doctor o doctora, los tramos C1 y C2, acreditar 10 años de vinculación con la UPV/EHU u otras universidades o centros de investigación y obtener al menos 75 puntos. **Nivel A: Complemento adicional destinado al reconocimiento de la excelencia**. Requisitos para el A1: obtener al menos 90 puntos, ostentar el grado de doctor o doctora, haber obtenido los tramos C1 y C2, 15 años de vinculación con la UPV/EHU u otras universidades o centros de investigación, y algún mérito relevante de entre los señalados en el anexo del Decreto. Requisitos para el A2: obtener al menos 90 puntos, ostentar el grado de doctor o doctora, haber obtenido los tramos C1 y C2, 15 años de vinculación con la UPV/EHU u otras universidades o centros de investigación, y algunos méritos relevantes de entre los señalados en el anexo del Decreto. A partir del cumplimiento de estas condiciones, los comités de evaluación realizarán una propuesta de personas candidatas para el nivel A2 al Comité de evaluación de la excelencia, quién tras analizar equilibradamente las propuestas de los diferentes comités, decidirá las concesiones de este tramo.

<sup>20</sup> Y por si alguien tuviera alguna duda, estos son compatibles con los trienios y quinquenios existentes.

obtenidos por el solicitante para alcanzar uno u otro tramo de complementos<sup>21</sup>, ya que como bien dice la propia norma: «Esta fórmula pretende reconocer la persistencia en la mejora de la calidad a lo largo de la carrera académica» o dicho de una manera llana: da igual que su carrera académica sea meritoria y además alcance una evaluación alta en pocos años, porque lo que en realidad importa es que usted resista, si se prefiere, que aguante cuantos más años en la UPV/EHU mejor. Y así, sólo así, conseguirá los complementos retributivos «por méritos» que ponemos a su disposición, siempre que para entonces haya capacidad presupuestaria para ello y la convocatoria pertinente se publique. ¿Es ésta la mejor manera de motivar al profesorado de una Universidad?

---

<sup>21</sup> Contenido en el apartado VI, relativo al cómputo de la puntuación, del protocolo para la Evaluación y Asignación de complementos retributivos individuales del PDI de la UPV/EHU, aprobada mediante Resolución de 4 de junio de 2015, del Director de Unibasq-Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (BOPV de 7 de julio de 2015), que establece que «La puntuación se obtendrá en función de las siguientes fórmulas: a) Para primeras evaluaciones:  $PF = 0.72PP$  b) Para segundas evaluaciones o posteriores. La puntuación final tras la nueva evaluación se obtendrá como una ponderación entre la puntuación obtenida en la evaluación inmediatamente anterior y la obtenida en la nueva evaluación:  $PF = 0.72PA + 0.43PN$  Donde,  $PP$  = puntuación total obtenida en la primera evaluación, de acuerdo con los criterios desarrollados en el presente documento.  $PA$  = puntuación final de la evaluación anterior.  $PN$  = puntuación total obtenida en la nueva evaluación, de acuerdo con los criterios desarrollados en el presente documento.  $PF$  = puntuación final tras la evaluación; en todo caso no podrá exceder los 100 puntos. Esta fórmula pretende reconocer la persistencia en la mejora de la calidad a lo largo de la carrera académica».



## CAPÍTULO VI

### ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA NORMATIVA APLICABLE EN LA UNIVERSIDAD DE SIENA Y EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ EN MATERIA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

M.<sup>a</sup> JOSÉ CERVILLA GARZÓN. CARMEN JOVER RAMÍREZ

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Cádiz

#### 1. REGLAS GENERALES SOBRE EL PROCEDIMIENTO APLICABLE A LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN AMBAS UNIVERSIDADES

Las universidades españolas e italianas tienen previsto unos procedimientos de evaluación del profesorado que cuentan con significativas diferencias cuyo análisis nos puede resultar de interés, en aras a mejorar el contenido de la normativa aplicable en el territorio español. En nuestro estudio, vamos a realizar un análisis comparativo entre la normativa aplicable en la «Università degli studi di Siena» y la Universidad de Cádiz. En el ámbito de la Universidad de Cádiz, este procedimiento se regula en el Reglamento de 25 de junio de 2013, por el que se regula la realización de encuestas a los grupos de interés de la Universidad de Cádiz y, en la Universidad de Siena, en la normativa de 6 de noviembre de 2013 «Proposta operativa per l'avvio delle procedure di rilevamento dell'opinione degli studenti».

Destacando las diferencias en los procedimientos previstos por ambas Universidades, en primer lugar debemos destacar el hecho de que en la Universidad de Siena la evaluación del profesorado se realiza, al igual que en la Universidad de Cádiz, en base a la realización de encuestas a los alumnos sobre distintas cuestiones atinentes a la labor docente de los profesores. Sin embargo, la realización de estas encuestas se efectúa con significativas diferencias que procedemos a poner de manifiesto.

La mayor diferencia entre ambos procedimientos deriva del hecho de que la normativa de la Universidad de Siena establezca una clara diferencia entre el alumnado que realiza el seguimiento de las asignaturas de forma presencial o de forma no presencial (lo que ellos denominan enseñanza en modalidad tradicional o a distancia), pues en cada caso se efectúan encuestas diferentes. Para los alumnos que elijan la modalidad de enseñanza presencial, la encuesta se podrá efectuar en clase, una vez se hayan realizado 2/3 de la actividad docente, u *on line*, en cuyo caso debe realizarse antes de presentarse al examen correspondiente. Para los alumnos que elijan la modalidad de enseñanza a distancia, el cuestionario sólo está disponible *on line* y debe ser cumplimentado antes del 30 de septiembre o del 28 de febrero, dependiendo de si es una asignatura semestral o anual. El propio alumno es el que decide en qué modalidad va a cumplimentar la encuesta.

La Universidad de Cádiz sólo tiene prevista la realización de las encuestas de forma presencial, preavisándose al profesor asignado a cada asignatura el día en que se pasarán los correspondientes cuestionarios a los alumnos cuando ya se haya impartido, al menos, el 60% de los créditos y el profesor haya tenido asignado, al menos, 1 crédito de la docencia.

La posibilidad de extrapolar la metodología de encuestas *on line* nos parece que agilizaría este proceso, reduciría costes y evitaría la paradójica situación que se produce cuando, el día previsto para hacer la encuesta, si los alumnos más interesados en la asignatura o que asisten con más frecuencia no están ese día, el profesor queda evaluado por alumnos que conocen poco o nada del desarrollo de su docencia. El sistema *on line* nos parece más justo en cuanto todos los alumnos van a poder tener

acceso a la evaluación del profesor y, por lo tanto, el resultado de la misma será mucho más acorde a la realidad.

## 2. DIFERENCIAS EN EL CONTENIDO DE LAS ENCUESTAS

La principal diferencia a destacar en la estructura de los cuestionarios que deben ser respondidos por el alumnado en la Universidad de Siena y en la Universidad de Cádiz parte del hecho de que en la primera las preguntas son diferentes atendiendo a la situación del estudiante en cuanto al seguimiento de la enseñanza, presencial o no. Sin embargo, en la Universidad de Cádiz el cuestionario es único para el alumnado, siendo en este caso indistinta cual haya sido la asistencia del alumno a clase, al ser suficiente para poder realizar la misma el encontrarse en el aula el día en que la misma se realice.

La encuesta para el alumnado de la Universidad de Siena distingue cuatro apartados: un primer apartado referente al propio estudiante, una segunda parte de preguntas referidas a la organización de la enseñanza, una tercera referida a la propia docencia y una cuarta parte del cuestionario en referencia al interés del alumnado y a sus propias sugerencias al respecto. En el cuestionario ofrecido al estudiante en la Universidad de Cádiz, se observan similitudes en cuanto a la materia objeto del cuestionario, abordándose algunas preguntas de carácter general sobre el estudiante y su relación con la asignatura, una segunda serie de preguntas sobre la planificación de la enseñanza y aprendizaje, una tercera sobre el desarrollo de la docencia y una última parte sobre los resultados.

Si bien, se hace necesario destacar una importante diferencia entre ambos sistemas. En el seno de la Universidad de Siena, el profesorado responde a una serie de preguntas sobre el grupo de estudiante sometido a evaluación. Aspecto este que como posteriormente destacaremos nos parece de un interés extremo y relevante.

Trataremos a continuación de determinar el concreto contenido de ambos cuestionarios con el fin de deslindar coincidencias y diferencias y proponer los posibles aciertos y mejora de ambos sistemas.

En lo que concierne al modelo italiano, la primera parte del cuestionario que se presenta al estudiante se destina a identificar la asignatura que se somete a evaluación: curso en que se imparte, denominación, código de la misma y creditaje. Junto a dichos datos, coincidentes en los diferentes grupos en que se imparte dicha asignatura, se procede a concretar el docente que se evalúa, el tipo de actividad así como el grupo al que pertenece el estudiante.

Una vez identificados dichos datos es determinante la indicación por parte del estudiante de la asiduidad en cuanto a su asistencia a clase ya que ello determinará que sean diferentes las preguntas que se le ofrezcan a responder en el cuestionario de la evaluación. Ello entendemos es de suma importancia. La existencia de preguntas idénticas en ambos supuestos creemos que hace que se desvirtúe el sentido de apreciación de las mismas y que el estudiante responda a cuestiones que en ningún caso han podido ser correctamente apreciadas por el mismo. A modo de ejemplo, aquellas que se refieren a la puntualidad en el cumplimiento del horario de la sesión de clase.

Por lo que corresponde a estos datos identificativos del estudiante en el cuestionario de la Universidad de Cádiz, se identifica la edad del encuestado, el sexo, el curso más alto y más bajo en el que se está matriculado, el número de veces que se ha matriculado y examinado de la asignatura que se evalúa, su interés por la asignatura, cuál es el uso que se hace de la tutoría, la dificultad de la asignatura, la calificación esperada y su porcentaje de asistencia a clase. No obstante esta última diferenciación, el cuestionario continua siendo el mismo sea cuál sea el porcentaje de asistencia del estudiante a las clases de dicha asignatura cuya evaluación afronta.

Una vez respondidas dichas preguntas de carácter general, en el cuestionario italiano, la estructura de las preguntas responde a un mismo esquema independientemente del porcentaje de su asistencia o de su seguimiento *on line*. Así un bloque de preguntas se refiere a la enseñanza, un segundo bloque a la docencia y un tercer bloque al interés suscitado en el mismo, concluyendo con sugerencias que el propio estudiante puede señalar de entre las previstas. Las respuestas se reflejarán numéricamente habiéndose asignado a cada número una apreciación cualitativa: 1, decididamente no; 2, más no que sí; 3, más sí que no y 4, decididamente sí.

Las cuestiones que integran el primer bloque, referidas a la enseñanza, son idénticas para los diferentes grupos de estudiantes sea cuál sea su porcentaje de asistencia a las sesiones presenciales ya que preguntan al alumno sobre la suficiencia de sus previos conocimientos para comprender el contenido de la materia del programa de la asignatura; si la carga de estudio que supone la asignatura es proporcional al número de créditos asignados; si el material indicado y disponible es adecuado para el estudio de la materia y si el sistema de evaluación está definido de manera clara.

Las cuestiones que se incluyen en el segundo bloque, destinado a la evaluación de la docencia, presentan una gran diversidad dependiendo de cuál sea el seguimiento de la asignatura por el estudiante, presencial o no, y dentro de cada una de estas modalidades atendiendo al porcentaje de seguimiento. En la modalidad presencial en la que el estudiante asiste con frecuencia a las sesiones, entendiéndose por frecuente un porcentaje superior al 50% se pregunta al estudiante si se cumple el horario previsto para las clases, prácticas y cualquier otra actividad prevista; si el docente motiva el interés sobre la disciplina, si las explicaciones del docente son claras, si las actividades que forman parte de la docencia (talleres, prácticas, pruebas de laboratorio...) contribuyen al aprendizaje de la materia; si la enseñanza se adecua a lo establecido en la web del curso y si el docente realiza las aclaraciones y explicaciones que se le soliciten.

En el caso en el que los estudiantes siguiendo un régimen presencial asistan a las sesiones en un porcentaje inferior al 50%, este segundo bloque de preguntas se ciñe única y exclusivamente a determinar la disponibilidad del profesor para efectuar aclaraciones y explicaciones sobre la materia.

Como ya adelantábamos entendemos es de toda lógica que el estudiante que no asiste con asiduidad a las sesiones presenciales no pueda apreciar con objetividad la impartición de la docencia al no efectuar con regularidad un seguimiento de la misma ya que ofrecería una visión parcelada y sesgada. De ahí que entendamos sea correcto que su evaluación se refiera única y exclusivamente a lo que podría entenderse referido al cumplimiento de sus tutorías.

En la modalidad *on line*, aquellos estudiantes que realicen un seguimiento de la asignatura superior al 50% deberán contestar si la actividad docente *on line* (contenido multimedia, temas, bibliografía...) resultan de fácil acceso y uso así como las mismas preguntas que el estudiante presencial en cuanto a la motivación e interés suscitado por el docente en el alumno, su claridad expositiva, la adecuación de las actividades a la docencia y su disponibilidad para ofrecer aclaraciones y explicaciones, incorporándose una pregunta sobre la disponibilidad del tutor para las explicaciones y aclaraciones que se soliciten. En aquellos casos en los que el seguimiento *on line* de la asignatura por parte del estudiante no alcance el 50%, las preguntas realizadas en este apartado se circunscriben a la disponibilidad del docente y del tutor para las explicaciones y aclaraciones solicitadas por el estudiante.

El tercer bloque comprende únicamente una cuestión sobre el interés del estudiante en los temas tratados en la enseñanza.

Concluye el cuestionario con una serie de sugerencias que expresamente previstas, el estudiante puede decidir marcar o no. Dichas sugerencias van destinadas a determinar si se estima necesario reducir la carga general de la enseñanza, aumentar la actividad que suponga un apoyo didáctico a la misma, reforzar el conocimiento de materias básicas, eliminar del programa materias que son estudiadas en otras asignaturas, mejorar la coordinación con otros docentes, mejorar la calidad del material didáctico, proporcionar con antelación el material didáctico o incluir pruebas parciales. Estas sugerencias son idénticas sea cuál sea la modalidad de seguimiento de la asignatura por parte del estudiante, a excepción de una última cuestión que se incorpora en el caso del alumnado *on line* al que se le plantea la posibilidad de sugerir si se entiende necesario activar actividades nocturnas o en fin de semana.

Por lo que se refiere al cuestionario de la Universidad de Cádiz, en el apartado referente a la planificación de la enseñanza y aprendizaje se pregunta si el profesor informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura. El segundo bloque, referido al desarrollo de la docencia, presenta un elenco de preguntas más exhaustivo al que se ha señalado en la Universidad de Siena, entrando al detalle en cada una de las siguientes materias: cumplimiento de las obligaciones docentes, cumplimiento de la planificación, metodología docente, competencias docentes desarrolladas por el profesor y sistemas de evaluación. Concluyendo un tercer bloque sobre la eficacia

y satisfacción del alumnado en cuanto a la contribución de las actividades desarrolladas para alcanzar los objetivos de la asignatura y la satisfacción del estudiante con la labor docente del profesor.

Ahora bien, como ya señalábamos, el sistema de evaluación objeto de análisis omite en el caso de la Universidad de Cádiz, evaluación alguna por parte del docente a diferencia de lo que se realiza en la Universidad de Siena. En esta última, el profesor responde sobre el curso, el aula, los equipos y servicios de apoyo señalando si la carga lectiva prevista en el periodo docente es adecuada; si el horario y la organización de exámenes parciales y finales es adecuada, si el horario de las clases está diseñado de tal modo que facilita el estudio al alumno, si el aula es adecuada para impartir la docencia, si los espacios y equipos como biblioteca, laboratorios y la labor de los servicios administrativos son pertinentes. Asimismo se responde sobre la docencia y enseñanza en sentido estricto en lo que concierne a su apreciación sobre si los conocimientos previos del alumnado son o no adecuados para entender el contenido de la asignatura, si está prevista la coordinación con otros docentes en el periodo de referencia, si el examen o prueba de evaluación se entiende claramente, concluyendo con una pregunta general sobre la satisfacción del docente con la enseñanza o docencia llevada a cabo.

Es quizás este último aspecto el que se echa en falta en un sistema de evaluación cómo el seguido en la Universidad de Cádiz. El docente debe tener la posibilidad de ofrecer igualmente su opinión respecto de la docencia impartida en un grupo concreto que va a evaluar dicha docencia. Es necesario ofrecer una opinión sobre aspectos externos que han podido incidir en el adecuado desarrollo de sus sesiones tales como condiciones del aula, de los medios informáticos o, como no, también sobre el funcionamiento de los servicios administrativos en lo que puede afectar a la docencia. A título de ejemplo, podemos pensar en aspectos tan concretos como la división administrativa de grupos de docencia que puede empecer un adecuado desarrollo de la misma, siendo aspectos estos que escapan del propio control del docente. Pero junto a dichos factores externos, la idiosincrasia propia del grupo de estudiantes y la opinión sobre los mismos del docente entendemos es fundamental a la hora de poder cotejar e interpretar los resultados conjuntos de estudiante y docente, máxime cuando los resultados de tales encuestas tienen, como veremos en el próximo apartado, importantes efectos sobre la promoción del profesorado.

### **3. EFECTOS DEL RESULTADO DE LA EVALUACIÓN EN LA PROMOCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO: UNA OSTENSIBLE DIFERENCIA DE TRATO ENTRE AMBOS PAÍSES**

La incidencia que el resultado de las encuestas de evaluación de alumnos va a tener en la promoción profesional del profesorado es ostensiblemente distinta en el sistema universitario italiano y español. De hecho casi podríamos decir que pasamos de un extremo a otro: en Italia no se tiene en cuenta ningún factor relacionado con la docencia en sus procedimientos de habilitación del profesorado, y en España es un factor bastante decisivo para la obtención de la acreditación, tomándose como uno de los indicadores de referencia básicos la evaluación de la docencia reflejada en el documento DOCENTIA.

Comenzando por la normativa aplicable en las universidades italianas, la Ley de 30 diciembre de 2010, n. 240<sup>1</sup> tiene previsto que el profesorado necesita obtener la denominada «abilitazione» para acceder a las categorías de profesor ordinario o asociado. A tal efecto, se prevé la promulgación de un Reglamento en el cual se valoren las publicaciones científicas del candidato, en ningún caso su calidad como docente<sup>2</sup>. Analizando el contenido del Decreto de 7 de junio de 2012<sup>3</sup>, la comisión evaluadora debe formular un juicio motivado de los méritos del candidato, valorando las publicaciones presentadas, sin que se incluya ninguna alusión a méritos en la calidad de su docencia.

---

<sup>1</sup> «Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonche' delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario», art. 16.

<sup>2</sup> En el mismo sentido, Decreto de 14 de septiembre de 2011 «Regolamento concernente il conferimento dell'abilitazione scientifica nazionale per l'accesso al ruolo dei professori universitari», art. 4.

<sup>3</sup> «Regolamento che stabilisce i criteri e i parametri per la valutazione dei candidati ai fini dell'attribuzione dell'abilitazione scientifica nazionale per l'accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori universitari», art. 3.

En el modelo universitario español, la relevancia del resultado de las encuestas en relación con el sistema previsto para la promoción del profesorado universitario es muy elevada, casi diríamos que desproporcionada, al contrario de lo analizado respecto de las universidades italianas. En ello influye básicamente el contenido de dos normas: por una parte, el propio Real Decreto 415/2015, de 20 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios; por otra parte, la normativa reguladora en cada Universidad del DOCENTIA, como procedimiento que evalúa la calidad docente del profesorado, que, en nuestro caso, tiene como referencia en el análisis la vigente en la Universidad de Cádiz.

El Real Decreto 415/2015 establece que las solicitudes de acreditación a los cuerpos docentes universitarios deben justificar, como mérito obligatorio, la docencia, exigiéndose «una valoración positiva de la actividad docente»<sup>4</sup>, mérito que, como ya hemos visto, no está incluido como evaluable en la habilitación italiana. En la Universidad de Cádiz, el procedimiento DOCENTIA-UCA que dirige la Unidad de Calidad y Evaluación determina que, para obtener dicha valoración positiva, se deben puntuar numerosos ítems, varios de ellos valorados en función de la información que aporten las encuestas realizadas a los alumnos. En concreto, de 26 ítems, 10 (es decir, un 38,4 %) tienen establecido que la información a tener en cuenta por la Universidad de Cádiz proviene de las encuestas de satisfacción de la docencia, cuales son: comprensión guías docentes, cumplimiento planificación, cumplimiento tutorías, grado de coordinación, organización de actividades, utilidad de recursos didácticos, competencias docentes, conocimiento y satisfacción, eficacia y satisfacción docencia recibida. Si analizamos el documento en el cual se desarrollan las puntuaciones otorgadas a cada uno de los ítems evaluados (denominada «Tabla de dimensiones y pesos»), es posible observar como, de los 120 puntos totales máximos que se pueden alcanzar, prácticamente la mitad provienen de indicadores medidos a través de la encuestas de satisfacción de la docencia<sup>5</sup>.

En conclusión, nuestro sistema universitario, y más en concreto, la Universidad de Cádiz, hace recaer la probabilidad de obtención de una valoración positiva de la actividad docente de los profesores y, por ende, las probabilidades de promoción del profesorado universitario a través de la obtención de la correspondiente acreditación, en la opinión del alumnado sobre la actuación del docente. Teniendo en cuenta que la valoración de los alumnos depende, en muchos casos, de factores no necesariamente relacionados con la calidad profesional (no ya sólo docente) de un profesor (mayor o menor simpatía personal, resultados en las pruebas de evaluación continua, desatención a requerimientos personales fuera de lugar...), nos parece evidente que hay que replantearse la cuestión, sobre todo teniendo en cuenta referentes como el italiano en los cuales ni siquiera la docencia es un factor a evaluar. La reflexión puede realizarse en dos líneas argumentativas diferentes: si es o no necesario evaluar la calidad de la docencia como factor determinante de la acreditación de un profesor o, en caso de tomar como premisa que es un elemento a tener en cuenta, si el peso de los resultados de las encuestas a los alumnos puede ser tan desmesurado. A nuestro juicio, sin llegar al extremo de suprimir por completo una valoración de la actividad docente del profesor, entendemos que es posible implantar un sistema que dependa de indicadores objetivos, en el cual la opinión del alumno no sea determinante de algo tan decisivo como es la promoción profesional. Así, el contenido del material disponible en el campus virtual, las tasas de éxito y rendimiento, las guías docentes, los proyectos de innovación en los que se participa, los cursos recibidos y ponencias presentadas en materia de innovación... ya aportan datos muy valorables sobre el nivel de la calidad docente de un profesor.

#### 4. CONCLUSIONES

Resulta relevante la necesidad de trasladar a nuestro sistema de evaluación algunos de los aspectos destacados en el sistema de evaluación italiano analizado. En primer lugar, el diferente

---

<sup>4</sup> Art. 14.2 b).

<sup>5</sup> Produciéndose, a nuestro juicio, un desproporcionado valor a factores determinados únicamente por la opinión de los alumnos. Por ejemplo: la participación en proyectos de innovación recibe un máximo de 5 puntos, sin embargo, la satisfacción de los alumnos con la docencia recibe 9 puntos o su opinión respecto de la eficacia que recibe, también, 5 puntos. En general, no se aprecia que haya una debida ponderación entre factores objetivos y los determinados por la opinión subjetiva del alumno.

régimen de evaluación realizado al alumnado atendiendo a su seguimiento presencial o no de la docencia y dependiendo de su porcentaje en uno y otro caso. Es evidente que lo que puede interesar a un estudiante en régimen de presencialidad no es similar a lo que puede interesar y sobre lo que responder un estudiante no presencial o en régimen *on line*. En segundo lugar, entendemos es necesario extrapolar el sistema de encuestas *on line* italiano, ya que permite el acceso a todos los alumnos seguidores de una asignatura y, por lo tanto, un resultado más acorde a la realidad y no dependiente de los alumnos concretos que se encuentren en un determinado día y hora en un aula. En tercer lugar, es absolutamente necesario que el docente responsable de la impartición de la docencia en un grupo concreto responda igualmente a una serie de cuestiones relacionadas con el grupo de estudiantes; solo así entendemos que se podrá cotejar la información facilitada por el grupo y el docente. Dicha información dual permitirá en una gran número de ocasiones dilucidar el porqué de ciertas respuestas o discrepancias, en muchas ocasiones ajenas absolutamente al docente que dadas las características del sistema de promoción del profesorado en España puede encontrar un importante obstáculo al mismo al realizarse una evaluación en la que para nada se ha atendido a sus observaciones u opiniones.

Por otra parte, no es comprensible que en un sistema universitario cada vez más tendente a la uniformidad en el ámbito de la Unión Europea, las encuestas de evaluación de alumnos puedan tener tan dispares consecuencias en la promoción del profesorado, desde la total irrelevancia italiana hasta el efecto tan determinante del modelo español. Es por ello quizás momento de cuestionar el sistema y poner en equilibrio intereses que reclaman un cambio en aras de mejorar y garantizar más allá de meros resultados cuantitativos, la calidad de la docencia.

## CAPÍTULO VII

### **CALIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. PROBLEMAS PARA DEFINIRLA, MEDIRLA Y AGENTES QUE ACTÚAN SOBRE ELLA<sup>1</sup>**

MARÍA DEL MAR COBEÑA RUIZ-LOPERA

Investigadora  
Universidad de Sevilla

#### 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día nadie duda del papel relevante que tienen las universidades en la sociedad, debido a que son organizaciones cuya función principal es la transmisión de conocimientos.

Tal es su importancia que, desde la década de los ochenta, dichas instituciones han perseguido el objetivo de perseguir la calidad en la enseñanza (CARDONA RODRÍGUEZ, BARRENETXEA AYESTA, MIJANGOS DEL CAMPO y OLASKOAGA LARRAURI, 2009). Así, desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha impuesto la máxima de alcanzar la calidad en todos los ámbitos en los que participa la universidad, no sólo en la docencia. Este espacio ha supuesto un verdadero compromiso con esta meta y, por ello, se pretenden crear procedimientos que la garanticen (OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ, 2009; SELVA, MEDINA y MARZAL, 2014; RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, 2013; LOUREIRO y GONZÁLEZ, 2010).

La calidad es una cuestión que afecta a todos los públicos de la universidad (alumnos, profesores, investigadores, personal administrativo...). Además, se emplea para medir la eficacia de los «servicios» ofrecidos por la institución (enseñanza a diferentes niveles: grados, másteres o doctorados; investigaciones, etc.) (BUELA-CASAL *et al.*, 2010; 2012; Selva *et al.*, 2014).

La entrada en vigor del conocido Plan Bolonia ha ahondado aún más en esta senda, la de la consecución de la calidad. De este modo, desde las instituciones gubernamentales se ha intentado poner en marcha medidas para alcanzar la excelencia y la eficiencia en el ámbito académico. Producto de ello, en el RD 1947/1995 de 1 de diciembre, el Ministerio de Educación y Ciencia establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, que tenía como fin elaborar metodologías y recopilar datos objetivos (CORREIA LOUREIRO y MIRANDA GONZÁLEZ, 2010). Tras este plan, en el Real Decreto 408/2002, de 20 de abril, se establece el II Plan de la Calidad, destinado a las instituciones de educación superior. Esta segunda iniciativa ya tenía como prioridad establecer un sistema de calidad y metodologías similares a las europeas (LOUREIRO y GONZÁLEZ, 2010).

Además de ser una cuestión de suma transcendencia para las universidades como forma de tomar medidas correctivas, es una manera de poder garantizar a los estudiantes y a la sociedad el correcto ejercicio de su principal función, la enseñanza superior. Es decir, se le está ofreciendo a la sociedad una preparación académica y profesional ajustada a unos principios básicos acordados en instituciones transnacionales (OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ, 2009).

Como veremos a continuación, el concepto de calidad es muy difícil de medir, particularmente, cuando se vincula a un servicio que se le entrega a los ciudadanos como es la educación.

---

<sup>1</sup> Agradecimientos: Esta investigación ha sido apoyada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ayudas de Formación del Profesorado Universitario), España.

## 2. LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

La sociedad busca la calidad en las instituciones públicas, en especial en la universidad. Por ello, debe garantizarse el cumplimiento de unos estándares mínimos.

Entre los objetivos que los ciudadanos pretenden que la universidad alcance está, en primer lugar, que los egresados, gracias a la educación reciba en dicha institución y a las capacidades y habilidades desarrolladas por ellos durante su estancia en esta, consigan un puesto de trabajo acorde con su formación, ya que deben existir más oportunidades para ellos (OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ, 2009). Por ello, una de las mayores críticas que recibe el conjunto de las universidades es la inadecuación al mercado laboral (OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ, 2009). Así pues, la aplicación del Plan Bolonia supone una renovación en metodologías y sistemas de aprendizaje (RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, 2013) que debe ser evaluado para conocer su eficacia.

La calidad universitaria afecta más que al propio estudiante en el momento en el que está realizando sus estudios, también le afecta en su futuro y por ello repercute sobre el resto de la sociedad. Así pues, como apunta OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ (2009), medir la eficiencia de las instituciones e informar de los resultados es una forma para responder a las expectativas.

No obstante, en numerosos estudios se señala la dificultad de medición de la calidad. Uno de los principales problemas para empezar con un sistema de medición es delimitar el concepto. A continuación, realizamos una breve revisión literaria sobre la dificultad de definición de la calidad en el ámbito académico.

### 2.1. ¿Qué es la calidad?

Como hemos mencionado previamente, antes de evaluar un concepto es necesario tener claro qué se quiere medir. Así, por ejemplo, CARDONA RODRÍGUEZ *et al.* (2009) determinan que primero se debe definir el servicio final que genera la universidad o cómo se puede medir o detectar tal servicio y a continuación evaluar tal propiedad.

Diversos estudios, como CARDONA RODRÍGUEZ *et al.* (2009), Osuna Carrillo de Albornoz (2009) o SELVA ET AL. (2014), recogen la dificultad de definir qué representa la calidad en el contexto universitario.

HARVEY y GREEN (1993) idealizaron un modelo sobre la calidad en la enseñanza superior, basado en cinco enfoques de calidad:

- Excepcionalidad.
- Adecuación.
- Perfección.
- Valor (dinero).
- Transformación.

CARDONA RODRÍGUEZ *et al.* (2009) reflexionan acerca de cada una de las dimensiones y las aplican al ámbito universitario. De este modo, respecto a la calidad como excepcionalidad, lo que se quiere reflejar es que sería una educación excelente que cumple unos estándares y es algo exclusivo.

Si se liga la definición a la adecuación, los autores señalan que primero debe conocerse qué espera el cliente del servicio. Como apuntan CARDONA RODRÍGUEZ *et al.* (2009), la universidad tiene diferentes clientes, no sólo se centra en los estudiantes o el público interno de la propia universidad (personal docente e investigador, así como personal de administración), también se dirige a la sociedad. Por ello, es necesario conocer las expectativas de cada cliente y adecuar el servicio a estos (FIRDAUS, 2006; LOUREIRO y GONZÁLEZ, 2010).

La calidad vinculada a la perfección persigue el coste 0 (CROSBY, 1979), es decir, que se dé el servicio sin desperdicios. Así pues, guarda relación con la dimensión anterior.

La dimensión de calidad como valor pretende reflexionar acerca de los costes que puede suponer el servicio dado desde las universidades (CARDONA RODRÍGUEZ *et al.*, 2009). Es decir, la enseñanza superior será de calidad cuando se atenga a unos costes mínimos.

Respecto a la última dimensión, la calidad como transformación se refiere a que el consumidor o cliente principal sufra un cambio positivo. Así pues, la calidad de la universidad radicará en la transformación del estudiante, el cual recibe conocimientos y desarrolla capacidades para enfrentarse al mercado laboral.

Pese a esta diversidad de acepciones, CARDONA RODRÍGUEZ *et al.* (2009) se inclinan por vincular la calidad a la noción de transformación, es decir, la enseñanza universitaria será de calidad cuando sea capaz de transformar al alumno, capacitándolo para poder evolucionar y enfrentarse al futuro, siendo este fin un compromiso que deben adquirir dichos alumnos con la sociedad.

Del mismo modo, KENT (1996) y SELVA *et al.* (2014) recogen otras acepciones de calidad dentro del ámbito universitario. Por ejemplo, la calidad se vincula con: la obtención de méritos académicos (calidad como excepcionalidad), la satisfacción de necesidades de sus clientes (calidad como adecuación), la evolución del estudiante (calidad como transformación) y el cumplimiento de la función para la que se diseñó la universidad dentro de unos estándares de eficiencia y eficacia (calidad como perfección y ligada al valor).

Por otra parte, OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ (2009) relaciona la calidad con criterios económicos. De este modo, el autor propone que se vincule la consecución de los objetivos de calidad a la obtención de financiación por parte de los organismos públicos.

Asimismo, el autor señala que otro factor que incide sobre la dificultad para definir la calidad es que depende de diferentes variables que no están bajo su control (ciclo económico, mercado laboral...). Es decir, existe cierta incertidumbre que puede llevar a que las universidades no alcancen unos mínimos exigibles.

Tras analizar las diferentes acepciones y el carácter abstracto del concepto de calidad, vamos a realizar una breve revisión sobre las diversas formas que se han propuesto en la literatura para medirlo.

## 2.2. Problemas para medir la calidad

Como ya hemos comentado, es difícil proponer una metodología objetiva cuando la comunidad científica no es capaz de llegar a un acuerdo acerca de qué es la calidad. Dada tal diversidad, en este apartado recogemos diferentes métodos empleados en la literatura.

En primer lugar, diferentes estudios como el de SELVA *et al.* (2014) emplean rankings que jerarquizan las universidades a nivel mundial conforme distintos indicadores, basados principalmente en la producción científica. Así también, se señala que estos listados se crean con datos suministrados por los propios centros educativos o por encuestas de opinión (USHER y SAVINO, 2007; SELVA *et al.*, 2014).

Como solución a la disparidad de resultados BUELA-CASAL, GUTIÉRREZ, BERMÚDEZ y VADILLO (2007) y SELVA *et al.* (2014) proponen que las posiciones se otorguen conforme a dos criterios: primero, la calidad de la producción científica (en la que se pueden usar medidas más objetivas como índices de impacto) y segundo, la reputación académica de cada centro.

Dentro de las clasificaciones más conocidas están las elaboradas por:

- Universidad Jiao Tong de Shanghai.
- Periódico *Times-The Sunday Times*.
- Revista *Asian Week*.
- Grupo Scimago (RI3).
- Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología.
- Instituto de Análisis Industrial y Financiero de la Universidad Complutense de Madrid.
- Diario *El Mundo*.

Los propios autores subrayan que todas estas clasificaciones persiguen llegar a ser un instrumento de *benchmarking*. Esto quiere decir, que las universidades peor ubicadas dentro de cada clasificación deben aspirar a aprender de las mejores, llevando a cabo sistemas y metodologías

similares en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También sirven para que los futuros alumnos puedan tomar una decisión fundamentada a la hora de elegir un centro de educación superior.

No obstante, la subjetividad a la hora de ponderar los diversos resultados científicos obtenidos hacen que los *rankings* difieran entre sí.

Además de las clasificaciones universitarias, se proponen otras técnicas. Por un lado, SELVA *et al.* (2014) crean un modelo no paramétrico siguiendo la metodología del Análisis Envoltante de Datos, en el cual emplean principalmente el número de alumnos matriculados y profesores disponibles y lo comparan con el número de titulados y doctores, contratos de investigación realizados entre la universidad en cuestión y otras organizaciones.

Siguiendo en esta misma línea, OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ (2009) expone un modelo similar al anterior, en el que se comparan los *inputs* (fondos públicos y privados con los que cuentan los centros, número de alumnos y de profesores, infraestructura...) y los *outputs* (tesis leídas, patentes, publicaciones científicas, etc).

Por otro lado, LOUREIRO y GONZÁLEZ (2010) proponen la aplicación del modelo EFQM (*European Foundation for Quality Model*), que se está implantando en diferentes universidades españolas. Con este modelo se persigue la excelencia y los centro pueden evaluar en qué fase se encuentran para alcanzar dicho objetivo. Profundizando en este sistema, se pretende dirigir y planificar el personal, los recursos materiales y las organizaciones colaboradoras que forman parte de la institución que se está evaluando. Así, se consigue la satisfacción, no sólo de los alumnos y empleados, sino también de la comunidad (LOUREIRO y GONZÁLEZ, 2010).

También se apunta, a la posibilidad de emplear estándares de calidad, como pueden ser las normas ISO, en particular los conjuntos ISO 9000 y 14000, que suponen certificaciones en calidad, tiempo de entrega, nivel de servicio (satisfacción) y gestión medioambiental (residuos, reciclaje, etc.) (LOUREIRO y GONZÁLEZ, 2010). Estos sistemas suponen evaluaciones mediante auditorías externas, que aportan cierta objetividad al proceso.

Pese a los diversos sistemas que se han enumerado, ARAMBEWELA y HALL (2006) y LOUREIRO y GONZÁLEZ (2010) subrayan que normalmente las universidades buscan medir la satisfacción de los alumnos como indicador del nivel de calidad de los servicios que ofrecen. No obstante, ya hemos comentado la pluralidad de clientes que tiene el ámbito educativo superior.

A continuación, vamos a realizar una breve revisión literaria sobre los diferentes sujetos que intervienen en la gestión de la calidad de las instituciones de enseñanza superior.

### **2.3. Agentes que participan sobre la calidad universitaria**

Una característica de los servicios es que influyen diferentes factores sobre la calidad de los mismos. En un servicio tan complejo como la enseñanza, que además comprende un proceso largo, intervienen varios agentes que participan en la calidad (ALASHLOO, CASTKA y SHARP, 2005; LOUREIRO y GONZÁLEZ, 2010).

En primer lugar está el docente, que es el responsable de hacer que el alumnado evolucione, desarrollando habilidades y orientándolo, mientras estimula su potencial (CARDONA RODRÍGUEZ *et al.* 2009).

En segundo lugar está el estudiante. No solo influye sobre la calidad de la enseñanza que recibe éste su actitud o capacidades, sino también las circunstancias que lo rodean (CARDONA RODRÍGUEZ *et al.*, 2009). De este modo, el ambiente en el que esté el estudiante puede determinar la consecución de unos logros académicos mejores.

A continuación, citamos la propia universidad. Las características del propio centro de enseñanza también influye sobre el proceso educativo. Es la misma institución la que debe adoptar un modelo que facilite la gestión de la calidad (CARDONA ET AL. RODRÍGUEZ *et al.*, 2009).

Dentro de la institución, RODRÍGUEZ-IZQUIERDO (2013) subraya que las instituciones deben cuidar el equilibrio en el reparto de las tareas docentes e investigadoras del profesorado, evitando desequilibrios, debido a que esto también puede afectar a la calidad de la enseñanza.

Teniendo en cuenta un punto de vista amplio sobre los agentes que influyen en la calidad universitaria, LOUREIRO Y GONZÁLEZ (2010) y FIRDAUS (2006) determinan que además de los ya citados, la excelencia se alcanza mediante los servicios que apoyan al aprendizaje, como: bibliotecas, acciones sociales, servicios académicos y administrativos (por ejemplo, las secretarías).

Por último, OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ (2009) señala que las administraciones públicas también son responsables en la prestación de una enseñanza superior de calidad, ya que a ellas les corresponden las tareas de coordinación y homologación, así como la capacidad de elaborar planes que incentiven la obtención de resultados positivos.

### 3. CONCLUSIONES

En esta breve revisión hemos constatado que la calidad es una cualidad que debe estar presente en la universidad, debido a la importancia que tiene esta institución dentro de la comunidad.

Del mismo modo, hemos comprobado que no existe una clara definición del término, siendo su definición dispersa y compleja. Esto provoca que desde diferentes investigaciones se propongan múltiples métodos para medirla y evaluarla. Así pues, encontramos algunas técnicas más cualitativas, como los rankings. Estas técnicas parecen algo denostadas porque difieren entre sí, por ello, se intentan emplear otra más cuantitativas que parecen aportar más rigor, como diferentes ratios o cantidades totales de *inputs/outputs*, o la aplicación de normas ISO o modelos de calidad, que exigen una fase de auditoría.

Por último, concluimos nuestra revisión señalando sujetos y organismos que influyen sobre la calidad de la enseñanza superior. Asimismo, contribuimos a ampliar el punto de vista centrado principalmente en la figura del equipo docente. Hemos comprobado que existen diferentes estudios que incluyen al alumno, a las universidades y a los gobiernos como responsables de la calidad.

### 4. BIBLIOGRAFÍA

- ARAMBEWELA, R. & HALL, J. (2006). A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research*, 6, 141-163.
- ALASHLOO, F. R., CASTKA, P., & SHARP, J. M. (2005). Towards understanding the impeters of strategy implementation in higher education (HE): A case of HE institutes in Iran. *Quality Assurance in Education*, 13, 132-147.
- BUELA-CASAL, G., BERMÚDEZ, M.P., SIERRA, J. C., QUEVEDO-BLASCO, R., GUILLÉM-RIQUELME, A. & CASTRO, A. (2012). Productividad y eficiencia en investigación de 2010: relación con la financiación de las comunidades autónomas españolas. *Revista electrónica de metodología aplicada*, 17(1), 35-50.
- BUELA-CASAL, G., BERMÚDEZ, M.P., SIERRA, J. C., QUEVEDO-BLASCO, R., GUILLÉM-RIQUELME, A. & CASTRO, A. (2010). Relación de la productividad y eficiencia en investigación con la financiación de las comunidades autónomas españolas. *Psicothema*, 22(4), 924-931.
- BUELA-CASAL, G., GUTIÉRREZ, O., BERMÚDEZ, M. P. & VADILLO, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71(3), 349-365.
- CARDONA RODRÍGUEZ, A., BARRENETXEA AYESTA, M., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J. & OLASKOAGA LARRAURI, J. (2009). Concepto y Determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un Sondeo de Opinión entre Profesores de Universidades Españolas. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- CROSBY, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- IZQUIERDO-RODRÍGUEZ, R.M. (2013). Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 226-242.
- FIRDAUS, A. (2006). The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581.

- HARVEY, L. & GREEN, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- KENT, R. (1996). Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas. *Documento de trabajo comisión 2. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC, UNESCO.*
- LOUREIRO, S. M. C., & GONZÁLEZ, F.J.M. (2012). DUAQUAL: Calidad percibida por docentes y alumnos en la gestión universitaria. *Cuadernos De Gestión*, 12(1), 107-122.
- OSUNA CARRILLO DE ALBORNOZ, E. (2009). Calidad y financiación de la universidad. «Revista de Investigación en Educación», 6, 133-141.
- SELVA, M. L. M., MEDINA, R. P., & MARZAL, C. C. (2014). Calidad y eficiencia de las universidades públicas Españolas. *Revista de Estudios Regionales*, 99, 135-154.

## **CAPÍTULO VIII**

### **DILEMAS ACTUALES SOBRE LA CALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES**

**LUIS ÁNGEL TRIGUERO MARTÍNEZ**

Profesor Contratado Doctor

Acreditado como Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Granada

#### **1. DISYUNTIVAS SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE CALIDAD**

La esencia y razón de ser de la universidad, la calidad docente que se presume de su regulación jurídico-política y la transferencia de conocimiento que la ha de hacer posible, en esencia, en la práctica, encuentra dificultades a la hora de materializarse. Cuestión que, sin duda alguna, hace que, en muchas ocasiones, mandato jurídico y político y realidad social transcurran paralelamente, sin converger. Consecuencia inmediata: son la calidad docente y la transferencia de conocimiento las que se ven principalmente afectadas y resquebrajadas.

Al respecto, se ha de partir de un hecho claro y evidente: se menciona la necesidad de una calidad en la docencia pero no se define ni política ni jurídicamente en la Ley de Universidades. Paradójicamente, desde su consideración como un derecho que forma parte del estatuto jurídico del estudiante universitario, se entiende como aquella docencia que impulse la adquisición de competencias correspondientes a los contenidos, habilidades, actitudes y valores de los estudios conducentes a la obtención de la titulación elegida. No se halla mención alguna al medio de su consecución, ni a los aspectos o criterios a seguir para materializarla.

En conexión con ello, atendiendo al grupo normativo regulador del sistema educativo universitario español, se entiende que implícitamente viene ya dada con el cambio de metodología docente que supuso el Espacio Europeo de Educación Superior. Desde la consideración implícita de la carencia de calidad a las lecciones magistrales que han venido constituyendo un pilar esencial de la docencia universitaria durante siglos, se repiensa las mismas y se genera y produce el cambio, implicando con ello una redefinición en el rol del profesor y la docencia que imparte con respecto al alumno.

Éste ahora, se constituye en el epicentro más que nunca desde la perspectiva de su inducción a un aprendizaje autónomo tutorizado y seguido de cerca por el docente en el que la clase magistral pierde relevancia. La transferencia de conocimiento en sesiones generales se relativiza. A priori, es menor. Pero, a posteriori, de conformidad con la razón de ser de la universidad, ésta ha de ser más si cabe selectiva a fin de que no se vean afectados los estándares de calidad. Sobre todo, porque la autoridad magistral del profesor universitario en la docencia como transmisor de conocimiento no desaparece. Ésta se ha de revalorizar desde su compaginación con su función de impulsor e incitador al ejercicio de las competencias, actitudes, contenidos y procedimientos propios de la disciplina.

Los conocimientos y las competencias y habilidades asociadas a ellos descansan esencialmente en la carga teórica y práctica de las materias. En ambas, el docente tiene ahora ya no sólo el rol de transferir conocimientos sobre la disciplina en cuestión de una forma más individualizada, sino que también ha de enseñar a aprender al alumno en su trabajo individual, autónomo y profesionalizante. Para ello, el profesor tiene que implementar dimensiones formativas que conlleven el desarrollo de las

habilidades, procedimientos y estrategias que se traduzcan en fórmulas para evaluar no sólo conocimientos, sino también competencias profesionales. Esto se convierte, en definitiva, en el dominio de las herramientas para aprender de forma autónoma y profesional. Acción que, en última instancia, representa el comienzo de un proceso continuo proyectado más allá de la experiencia formativa universitaria<sup>1</sup>.

Esto conlleva, a priori, un desarrollo de una relación más directa y estrecha entre docente y alumno en forma de seguimiento de sus actividades teórico-prácticas. En tanto en cuanto se está ante un modelo que compagina aprendizaje y docencia, desde la consideración de los conocimientos transferidos y adquiridos en las lecciones, el alumno ha de interiorizarlos, comprenderlos, desarrollarlos y potenciarlos con su trabajo autónomo siguiendo las directrices del docente para aprender a aprender sobre la disciplina y la futura profesión. Se ha de formar a profesionales de la futura profesión para la que se están cursando los estudios. Si acontece un seguimiento estrecho y continuo, con total seguridad los estándares de calidad no se han de ver afectados. Enseñar y aprender no se conciben separadamente, sino en conexión.

Sin embargo, dificultando la practicidad de lo planteado aparece el problema del tamaño de los grupos a los que se responsabiliza de su docencia al profesor. Esta metodología es viable, en términos de calidad, en grupos reducidos. Por contra, en la práctica, no han visto reducido su tamaño. Siguen teniendo el mismo, aproximadamente, que antes del citado Proceso de Bolonia. Con ello es muy difícil que el profesor realice con calidad el seguimiento de más de medio centenar de alumnos y que éstos tengan un buen rendimiento académico en términos cualitativos. La docencia y la transferencia de conocimiento hacia la sociedad así pierde calidad, pero por un motivo ajeno: una no adecuada estructura organizativa en forma de grupos en los que se incluyen los discentes.

Y esto conecta con, precisamente, la necesidad que conllevaría de una adecuada estructuración de grupos: su incremento como resultado de reducir los mismos. Automáticamente, sin duda, se genera la necesidad de un mayor número de efectivos del cuerpo de profesores de la universidad responsables de su docencia de calidad. Es decir, el aumento de la razón de ser y de los profesionales que constituyen la academia. Y aquí la cuestión radica en el hecho de que la implementación y desarrollo del espacio europeo de educación superior viene coincidiendo en nuestro país con momentos económicos difíciles en los que la inversión pública necesaria para ello se ha visto claramente frenada, cuando no disminuida<sup>2</sup>. En consecuencia, la carga de trabajo del docente es mayor, redundando en su calidad, que significativamente no viene a ser también mayor, sino que tiende a limitarse, precisamente, por una carestía de tiempo que le impide dedicarse a la misma y al seguimiento de la docencia impartida a sus alumnos con el tiempo, la minuciosidad y la calidad requerida.

En ello, también, tiene mucho que ver la falta de adaptación que han sufrido los espacios de las facultades y centros que componen la institución universitaria. Funcionalmente se requieren espacios más pequeños, de conformidad con el tamaño de los grupos, así como salas habilitadas pertinentemente con material en las que hacer propicio el seguimiento individualizado –o en grupos pequeños– de los alumnos. Tampoco se ha favorecido esta cuestión por los motivos económicos apuntados.

Estas realidades generan que la calidad docente implícita a la inclusión del sistema universitario español en el espacio europeo de educación superior quede más en una aspiración en sentido amplio que en una realidad. La calidad exige costes. Costes que, desde la carencia de su planteamiento desarrollado y justificado, no han sido asumidos. No es posible materializar Bolonia y el espacio europeo de educación superior a coste cero descargando la total responsabilidad en los docentes con idéntica estructura organizativa del sistema e infraestructuras que en los años anteriores al mismo. O,

---

<sup>1</sup> Así, SÁNCHEZ PÉREZ, J. y TRIGUERO MARTÍNEZ, L. Á., «La competencia comunicativa y la inserción sociolaboral en los estudios de grado: desafíos y método para su implementación adecuada en las materias relacionadas con el ejercicio profesional del Derecho», en *Prácticas de innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas*, AA. VV., DÍAZ AZNARTE, M<sup>a</sup> T. y GRANADOS ROMERA, M<sup>a</sup> I. (dirs.), Comares, Granada, 2014, p. 69.

<sup>2</sup> En este sentido, PUYOL ANTOLÍN, R., «¿Ha resuelto Bolonia los problemas de la Universidad española?», *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 21, 2015, p. 3.

por lo menos, no es posible con la calidad que se le presume o que, llegado el caso, ha de conllevar y se le ha de exigir.

## 2. LA APUESTA POR LA CALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA. REFLEXIONES SOBRE EL MODELO

Ante esta circunstancia y paradoja que, en última instancia, viene a poner en jaque tanto al mandato jurídico como a la política resultante sobre el sistema universitario español, desde las propias universidades, se ha apostado de forma clara y decidida por la formación del profesorado en aras de desarrollar todo el potencial de sus competencias profesionales y habilidades comunicativas con la esencia de implementar esa calidad presupuesta a través de la metodología implícita al espacio europeo de educación superior. En lógica consonancia, si son los docentes los encargados de implementarla, se descarga sobre ellos toda la responsabilidad de la consecución de la docencia de calidad.

Esta es la justificación por la que, en los últimos años, son constantes los planes y programas de formación para el profesorado orientados a la adquisición de aptitudes y actitudes a tener en consideración y desarrollar en su actividad docente ordinaria y en la transferencia de conocimiento que han de realizar como inherente a la misma. Se persigue con ello que no se estanquen y hacer posible la tan necesaria calidad con su formación continua en materia docente que le lleva a repensar sus roles y competencias en el desarrollo de sus actuaciones.

Se concibe así, de facto, a la docencia como un proceso de carácter permanente y dinámico que, en aras de alcanzar y mantener un concreto nivel de calidad, exige su constante atención por medio de actividades formativas innovadoras y de reciclaje para sus principales protagonistas con el propósito de que el sistema educativo ofrezca una coherente respuesta de conformidad al nivel de desarrollo social. De ahí la razón de ser de su planificación y de su carácter programático<sup>3</sup>.

Simultáneamente, esta formación docente orientada teleológicamente hacia la consecución de una docencia de calidad, se ha venido imponiendo también al profesorado desde el propio sistema universitario. Es así porque las actividades de este tipo que sigan, realicen y superen satisfactoriamente, formarán parte destacada de su *currículum vitae* y serán tenidas en consideración de una forma muy positiva en la obtención de las acreditaciones profesionales que ha de tener el profesorado para el acceso y consolidación en los diferentes cuerpos de profesores universitarios, tanto laborales como funcionarios. Se ha convertido esta formación en un mérito a valorar en la carrera profesional del profesor universitario. Se transforma, a su vez, en filtro y condición necesaria para el docente. Se satisface de esta forma, a priori y sobre el papel, la necesidad de que el cuerpo de profesores de toda universidad esté formado y conformado por los mejores. O, por lo menos, se brindan las oportunidades en tan noble y loable fin.

Esta cuestión ha conllevado que, de forma automática, se haya borrado, de un plumazo, el planteamiento por el cual la formación del docente universitario no se debía de considerar ni enjuiciar por el hecho de que poseía unos conocimientos profundísimos –fruto de su labor investigadora– de una disciplina, de su disciplina. A modo de ejemplo ilustrativo, significativa era antes la consideración de grandes maestros en las Ciencias Jurídicas, en el Derecho, cuya labor investigadora y docente trascendía y superaba los límites de las ramas concretas del ordenamiento jurídico y las distintas subdisciplinas incluidas en el mismo. Se entendía y comprendía que su manejo profesional permitía al profesor universitario su procedente transferencia, impacto transdisciplinar y comunicación satisfactoria.

Esto ya no es así. Impera una especialización particularizada. El profesor universitario, actualmente, es profesional de una subdisciplina muy concreta en la que desarrolla su labor y de la

---

<sup>3</sup> En esta dirección, RODRÍGUEZ CRESPO, M<sup>a</sup> J., «Innovación docente: elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza de las Universidades y su repercusión en la carrera profesional del docente universitario», en *El Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en la encrucijada: retos para la disciplina laboral*, AA. VV., SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO, C. y GARRIDO PÉREZ, E., (dirs.), Laborum, Murcia, 2015, p. 492.

que se considera especialista, respetando a las restantes y no introduciéndose en ellas<sup>4</sup>. Desde esta consideración, en la docencia a impartir ha de responder a una serie de competencias que corresponden formal y materialmente con su categorización estricta como personal docente e investigador. Destaca, al respecto, la racionalidad de la exigencia de, entre otras: la comprensión del proceso de aprendizaje del alumno universitario en el contexto académico de la institución universitaria y de los planes de estudio de la titulación que cursa; la planificación detallada y pormenorizada de la docencia; el uso de la técnica docente procedente en cada una de las asignaturas impartidas en las titulaciones; la evaluación de las competencias y habilidades adquiridas por el alumnado en correspondencia con los contenidos estudiados de conformidad con los programas oficiales de las asignaturas conformadores de la titulaciones; o el conocimiento de la normativa universitaria particular en relación a la actividad docente e investigadora<sup>5</sup>.

En este sentido, por ejemplo, la docencia en el campo de las Ciencias Jurídicas, ha de seguir una doble dirección. De una parte, el docente ha de enseñar al alumno a transformar los conceptos jurídicos en herramientas jurídico-profesionales desde la condición dinámica del derecho y la observación de la propia naturaleza móvil de la disciplina, debiendo aquél saber y transmitir los conocimientos de ella. Y, de otra parte, se ha de asumir una función socioprofesional transmitiendo la importancia de la disciplina y cuál es la auténtica y genuina función del derecho en la sociedad enfocando la docencia desde el rol que han de cubrir los agentes jurídicos en el adecuado ejercicio profesional<sup>6</sup>.

Ante este presente y desde la perspectiva planteada, se hace más necesario que nunca el logro de una docencia universitaria de calidad en la que la comunicación eficaz y eficiente del docente con sus alumnos en aras de la implementación de las competencias que paradigmáticamente han sido citadas –a modo ejemplificador– sea el eje central del proceso docente. El estudiante, con la motivación necesaria de estar formándose profesionalmente, ha de implicarse activamente en su proceso de aprendizaje. Ha de asumir éste así el rol de ser protagonista esencial de su aprendizaje profesional, de ser un profesional en formación.

### 3. NECESIDADES ANTE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA CALIDAD DEL MODELO UNIVERSITARIO

La metodología docente particular del espacio europeo de educación superior focaliza su atención en una docencia de calidad asentada en el aprendizaje basado en competencias. Comprendiendo a éstas como la combinación dinámica de las capacidades cognitivas, metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales, prácticas y de valores éticos<sup>7</sup>, se pretende la adquisición y desarrollo por parte del alumnado tanto de las específicas, propias y particulares de la disciplina, como de las generales o transversales comunes, bien sean académicas

<sup>4</sup> En este sentido, DE MONTALVO JÄÄSKELÄINEN, F., «¿Cómo se interrelaciona Bolonia con la sociedad?: la experiencia desde una Facultad de Derecho», *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 21, 2015, p. 28. Asimismo, se considera éste uno de los males que aquejan a la Universidad actual, FERNÁNDEZ AVILÉS, J. A., «Los retos de la educación universitaria: ¿formar profesionales o formar ciudadanos?», en *Cómo comunicar y ser competente: habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas*, AA. VV., SÁNCHEZ PÉREZ, J., ORTEGA PÉREZ, N., TRIGUERO MARTÍNEZ, L. Á. y ALCÁZAR CAMPOS, A. (eds.), Atelier, Barcelona, 2015, p. 31.

<sup>5</sup> Significativamente, Rodríguez Crespo, M<sup>a</sup> J., «Innovación docente: elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza de las Universidades y su repercusión en la carrera profesional del docente universitario», en *El Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en la encrucijada: retos para la disciplina laboral*, AA. VV., SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO, C. y GARRIDO PÉREZ, E., (dirs.), cit., pp. 495-496.

<sup>6</sup> Ilustrativamente, SÁNCHEZ PÉREZ, J. y TRIGUERO MARTÍNEZ, L. Á., «La competencia comunicativa y la inserción sociolaboral en los estudios de grado: desafíos y método para su implementación adecuada en las materias relacionadas con el ejercicio profesional del Derecho», en *Prácticas de innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas*, AA. VV., DÍAZ AZNARTE, M<sup>a</sup> T. y GRANADOS ROMERA, M<sup>a</sup> I. (dirs.), cit., p. 69.

<sup>7</sup> Análogamente, CANEDO ARRILLAGA, M<sup>a</sup> P. y COMELLAS ANGULO, P., «El jurista global del S. XXI: innovación docente y nuevos perfiles académico-profesionales», *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 21, 2015, p. 7.

bien sean profesionales. Pero, principalmente, estas últimas, las de marcado carácter profesional, instrumentalizando la enseñanza superior a las exigencias del mercado de trabajo<sup>8</sup>.

Está latente y subyace de forma inherente, por tanto, la tan defendida necesidad de que ámbito académico y profesional tiendan a confluir. Llegado a este punto, es necesario traer a colación que el indicador de calidad al que principal y esencialmente se viene atendiendo para medir cualitativamente a una titulación universitaria es, precisamente, la empleabilidad de los egresados y, conectadamente, su inserción profesional.

Es así porque se impone una docencia sensible y adecuada a las demandas de la sociedad a la que se debe. Más particularmente, a las de las profesiones del mercado de trabajo. Impera una universidad que esté conectada con las necesidades del mercado laboral y los perfiles por éste demandados. Sólo si ello acontece se considera que universidad y sociedad conectan, convergen. Esto es consecuencia del mercado perfil profesionalizante que se le ha otorgado a la docencia universitaria con la implementación del espacio europeo de educación superior. Los estudios universitarios se han convertido en estudios profesionales<sup>9</sup>. Se ha concebido a la calidad docente universitaria y a la transferencia del conocimiento a ella implícita con la adecuada formación y cualificación profesional para el ejercicio de una actividad por parte del egresado<sup>10</sup>. Se viene transitando en el camino de una universidad funcional y operativa<sup>11</sup>.

En consonancia, se ha redefinido la función social de la institución universitaria, de formar ciudadanos en su sentido integral a través de una educación en valores, amplia y humanista, se ha pasado a formar profesionales que, de una forma pretendidamente fehaciente, contribuyan al desarrollo socioeconómico inmediato de la sociedad. Y, para ello se les forma en competencias consideradas necesarias en el momento actual por el mercado de trabajo. El dilema aquí, que pone en entredicho la misma, acontece cuando este capital humano formado y cualificado siguiendo los cánones de la política jurídica universitaria, se ve forzado a emigrar en búsqueda de su inserción laboral y empleabilidad porque el citado mercado nacional se encuentra con dificultades de funcionamiento que impiden la inclusión de estos egresados ante la facilitación del acceso universal a la educación superior universitaria, beneficiándose de esta repensada función social de la Universidad otros Estados.

Otros estados que, al igual que el español y al margen de su inclusión o no en el espacio europeo de educación superior, demandan egresados universitarios cualificados formados en competencias siguiendo los parámetros de éste último. Es así porque, en esencia, la universidad actual, como institución formativa, capacita a priori a sus estudiantes desde su perfil académico-profesional para que desarrollen las competencias que les son requeridas en el mercado laboral por las distintas actividades profesionales que lo conforman<sup>12</sup>.

Sin embargo, el sistema universitario y la Universidad de hoy en día, no detecta ni percibe un problema de fondo que, en última instancia, viene hasta a replantear su propia función, orientación y razón de ser actual, así como, automáticamente, la calidad de su docencia y de la transferencia de

<sup>8</sup> Tajantemente, al respecto, FERNÁNDEZ AVILÉS, J. A., «Los retos de la educación universitaria: ¿formar profesionales o formar ciudadanos?», en *Cómo comunicar y ser competente: habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas*, AA. VV., SÁNCHEZ PÉREZ, J., ORTEGA PÉREZ, N., TRIGUERO MARTÍNEZ, L. A. y ALCÁZAR CAMPOS, A. (eds.), cit., p. 28.

<sup>9</sup> Motivo por el cual, incluso, se apunta, que se ha elevado el número de estudiantes universitarios, Linda Paniagua, E., «La Universidad en el laberinto», *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 21, 2015, pp. 10-11.

<sup>10</sup> Esto ha generado el planteamiento de que la enseñanza de calidad impulsada por el proceso de Bolonia se ha confundido o fusionado con la formación profesional de grado superior, produciendo la consecuencia inmediata de la disminución de la calidad científica del conocimiento, FERNÁNDEZ MIRANDA, A., «Reflexión limitada sobre el Plan Bolonia», *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 21, 2015, p. 2.

<sup>11</sup> Insistiendo en esta concepción, SÁNCHEZ LORENZO, S., «Paideia: una reflexión sobre la misión educativa de la Universidad», Conferencia pronunciada en el acto de la festividad de San Raimundo de Peñafort, Facultad de Derecho, Universidad de Granada, 2015, p. 12

<sup>12</sup> En esta dirección, CANEDO ARRILLAGA, M<sup>a</sup> P. y COMELLAS ANGULO, P., «El jurista global del S. XXI: innovación docente y nuevos perfiles académico-profesionales», cit., p. 8.

conocimiento que acontece en su seno. Y no es más que el hecho objetivo de que las competencias incluidas en los planes de estudio de las titulaciones actuales para su adquisición, desarrollo y trabajo con el noble fin de impulsar y favorecer una vinculación estrecha entre formación universitaria y desarrollo profesional posterior, en su mayoría de ocasiones no coinciden con las definidas, en última instancia, por las estrategias empresariales. Es así porque éstas se integran en los sistemas de organización y gestión desde la consideración oportuna de las necesidades y requerimientos organizacionales particulares. Es por ello por lo que presenta una severa dificultad de aplicación práctica los genéricos modelos de competencias generales, transversales y específicas profesionales definidos curricularmente<sup>13</sup>. Éstas no son aplicables, en última instancia, a todos los sectores económicos y sus empresas.

Ahora bien, esto no implica la necesidad de que haya que hacer planes de estudio de titulaciones orientados individualizadamente a las competencias requeridas en cada sector por cada empresa y sus particularidades. Muy al contrario, en tanto en cuanto se ha dado el paso decidido de reorientar el modelo universitario, su metodología y su función social, hacia su conversión en una institución formadora –principalmente– en habilidades y competencias profesionales para los futuros egresados, el tejido productivo y el mercado laboral, deberían de dar un paso decidido que los aproximase y conectase, directamente ya, con las titulaciones redefinidas y reorientadas y las capacidades con las que salen los alumnos que las cursan.

Sería importante, como medio para su consecución, la información clara y la mejora del proceso de retroalimentación entre universidad y sociedad –a través de estrategias técnicas y de canales institucionalizados– en materia de capacidades instrumentales materializables por los egresados a través de las competencias profesionales desarrolladas y fomentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. La institución universitaria ha de estar conectada con la realidad empresarial y productiva, pero no replegada ni supeditada a ella siendo mero instrumento a su servicio<sup>14</sup>.

En el supuesto de que no acontezca esta convergencia entre definiciones y concreciones competenciales, la institución universitaria camina hacia una pérdida de su función social y razón de ser, poniéndose sólidas bases para comenzar a discutir no ya la calidad de su docencia o la transferencia de conocimiento, sino su propia funcionalidad en la sociedad actual y su propia existencia.

---

<sup>13</sup> En este sentido, AA. VV., *Informe competencias profesionales y empleabilidad*, núm. 3, 2015, CES, Madrid, 2015, p. 15.

<sup>14</sup> Explícitamente, FERNÁNDEZ AVILÉS, J. A., «Los retos de la educación universitaria: ¿formar profesionales o formar ciudadanos?», en *Cómo comunicar y ser competente: habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas*, AA. VV., SÁNCHEZ PÉREZ, J., ORTEGA PÉREZ, N., TRIGUERO MARTÍNEZ, L. Á. y ALCÁZAR CAMPOS, A. (eds.), cit., p. 23.

## **CAPÍTULO IX**

### **SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DEL GRADO EN ENFERMERÍA CON LAS TUTORÍAS**

**MARÍA DOLORES GUERRA-MARTÍN**

Profesora Titular de Universidad.

Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología

Universidad de Sevilla

#### **1. INTRODUCCIÓN**

En los estudios de Enfermería una de las causas del abandono escolar son, entre otras, la insatisfacción con los estudios y la falta de integración en la institución, siendo por tanto muy importante el apoyo tutorial durante la carrera y muy especialmente durante el primer curso (MITCHELL, 2004; WATTS, 2011).

GUERRA-MARTÍN (2015) refiere que las tutorías son una parte de la función docente del profesorado, donde participan profesores y estudiantes que establecen una relación de ayuda, con la participación y compromiso de ambos, teniendo como objetivo el desarrollo académico, profesional, personal y social de los estudiantes, mediante la orientación, guía e información ofrecida por los tutores.

FERNÁNDEZ-GÁMEZ y GUERRA-MARTÍN (2016) resaltan la función de los tutores, como guías y facilitadores del proceso de aprendizaje. En este sentido, se plantea la tutoría como una estrategia de mejora para aumentar la retención de los estudiantes (DORSEY y BAKER, 2004).

LEE, DENNIS y CAMPBELL (2007) plantean que tener pronto un buen tutor o tutora puede significar la diferencia entre el éxito y el fracaso de cualquier carrera.

PÉREZ, MARTÍNEZ y MARTÍNEZ (2015) exponen que los estudiantes están satisfechos con las tutorías, cuando perciben que estas les ayudan a cubrir sus necesidades.

#### **2. OBJETIVO**

El objetivo de este estudio fue conocer la satisfacción de los estudiantes y profesores con las tutorías llevadas a cabo en los distintos centros docentes de Enfermería de la Universidad de Sevilla.

#### **3. MÉTODO**

El diseño fue descriptivo de corte transversal. La muestra fue de 1.015 estudiantes y 181 profesores de los distintos centros docentes propios y adscritos a la Universidad de Sevilla (US).

Se utilizó como instrumento para la recogida de datos, un cuestionario para estudiantes y otro para profesores. De los mismos y para este trabajo se extrajo la información relacionada con la satisfacción. Se les preguntó a ambos grupos por el grado de satisfacción con las tutorías. Siendo las opciones de respuesta: 1. Muy poco satisfecho/a. 2. Poco satisfecho/a. 3. Algo satisfecho/a. 4. Bastante satisfecho/a. 5. Muy satisfecho/a.

La recogida de datos se realizó durante el año 2012. Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18.0.

Respecto a las características de la muestra de profesores, el 67,4% pertenecían a los centros propios de la US. La edad media era de 46,8 años. Aproximadamente la mitad eran mujeres. El 62,4% estaba contratado a tiempo parcial.

Respecto a las características de los estudiantes, algo más de la mitad pertenecían a los centros propios de la US. Una tercera parte eran mujeres. La edad media era de 21 años. Mayormente eran estudiantes del Grado en Enfermería, solo 1,6% de Máster.

Para este estudio se obtuvo la aprobación del Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla. La participación voluntaria, respetando el anonimato y se les solicitó el asentimiento informado.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a los profesores, manifestaron estar algo más satisfechos que los estudiantes, el 60% del profesorado afirmó estar bastante y muy satisfecho con las tutorías frente al 47,9% de los estudiantes (figuras 1 y 2). Los resultados obtenidos en los profesores son mayores que en el estudio de GARCÍA (2011) con un 39,7% y bastante más que en el de CID y PÉREZ (2006) con un 19,5%. En relación a los estudiantes, los resultados son también, mayores que los del estudio de GARCÍA (2011) con poco más del 35% y bastante más elevados que los de PÉREZ (2007) con solo algo más del 18%.

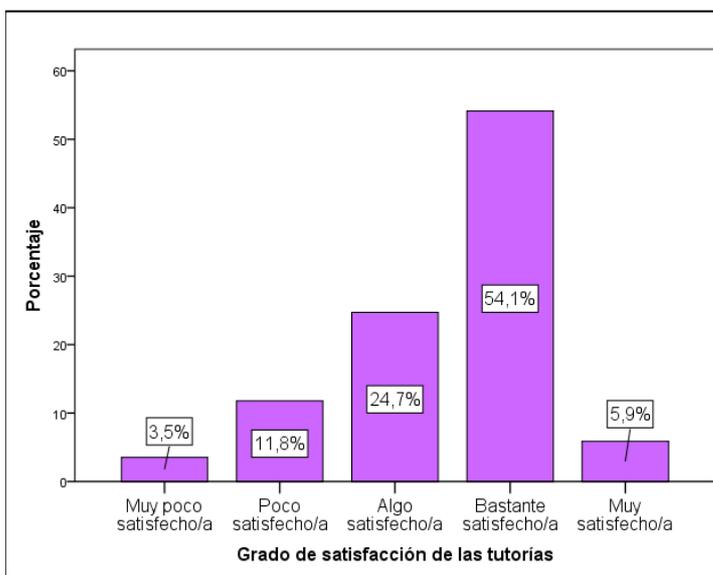


Figura 1: Grado de satisfacción de las tutorías desde la perspectiva de los profesores. Fuente: Elaboración propia.

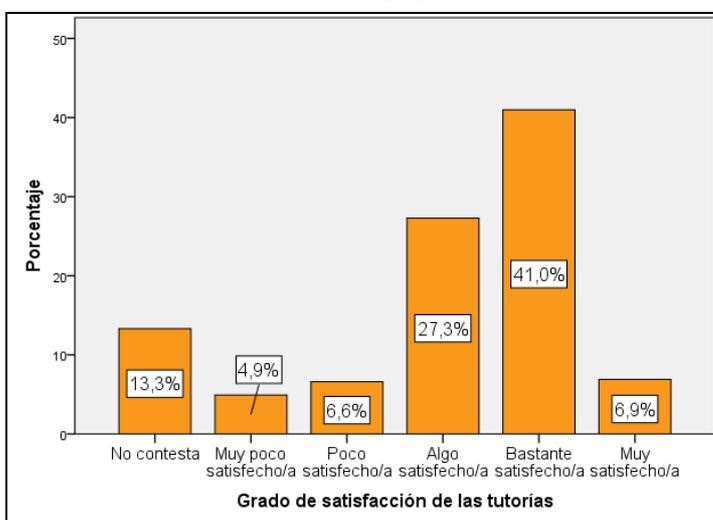


Figura 2: Grado de satisfacción de las tutorías desde la perspectiva de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Se realizó prueba U de MANN-WHITNEY para el contraste en función del centro docente de la US, en la satisfacción con las tutorías. Los profesores y los estudiantes de los centros propios estuvieron satisfechos en mayor medida que en los centros adscritos. Estos datos pueden reflejar como la estructura institucional influye en la percepción de estos. Según PÉREZ y colaboradores (2015) los estudios de satisfacción son predictores de la organización de los centros y sirven para mejorarla.

Se llevó a cabo la prueba de KRUSKAL-WALLIS para la dedicación docente en relación con la satisfacción con las tutorías. El profesorado a tiempo completo tuvo un grado de satisfacción con las tutorías, en mayor medida que, al menos, el profesorado a tiempo parcial. Esto puede ser debido a que el profesorado a tiempo completo dispone de un mayor tiempo horario para las tutorías (6 horas) que los de tiempo parcial (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

También, se realizó la prueba de KRUSKAL-WALLIS para la relación del curso con la satisfacción con las tutorías. Los estudiantes de tercero afirmaron estar satisfechos con las tutorías, en mayor grado que, al menos, los estudiantes de Máster. Esto últimos tienen, normalmente, más edad y los resultados están en concordancia con el estudio de PÉREZ y colaboradores (2015), donde los estudiantes de mayor edad estuvieron menos satisfechos que los que tenían menos edad.

## 5. CONCLUSIONES

Como conclusión decir que las características del centro propio o adscrito a la US, la dedicación docente del profesorado y el curso de los estudiantes, influyen en la satisfacción de profesores y estudiantes con las tutorías. Para finalizar referir que las tutorías son una buena estrategia para conseguir una mayor satisfacción de los estudiantes de Enfermería y por tanto una mayor calidad del sistema educativo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- DORSEY, L. E. & BAKER, C. M. (2004). «Mentoring Undergraduate Nursing Students: Assessing the State of the Science». *Nurse Educator*, 29 (6): 260-265.
- CID, A. & PÉREZ, A. (2006). «La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores». *Revista de Educación Educativa*, 24 (2): 395-421. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96911/93091>
- FERNÁNDEZ-GÁMEZ, D. y GUERRA-MARTÍN, M. D. (2016). «Aprendizaje inverso en formación profesional: opiniones de los estudiantes». *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2 (1): 29-37. Recuperado de <http://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1048/1856>
- GARCÍA B. (2011). *La tutoría en la Universidad: percepción del alumnado y profesorado*. Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. Santiago de Compostela. Recuperado de [https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2840/1/9788498874402\\_content.pdf](https://dspace.usc.es/bitstream/10347/2840/1/9788498874402_content.pdf)
- GUERRA-MARTÍN, M. D. (2015). *Características de las tutorías realizadas por el profesorado de los estudios de Enfermería de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- LEE, A., DENNIS, C. & CAMPBELL, P. (2007, 14 JUNE). «Nature's guide for mentors [Feature]». *Nature*, 447: 791-797. doi:10.1038/447791a. Recuperado de <http://www.nature.com/nature/journal/v477/n7146/full/447791a.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *El Sistema educativo Español*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de información y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/gl/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie/informes-generales/see-2002.pdf>
- MITCHELL, G. J. (2004). «The Mentoring of Nurses: Possibilities for Times of Transition». *Nursing Science Quarterly*, 17 (4): 317. doi: 10.1177/0894318404268816.
- PÉREZ, A. (2007). *Percepciones sobre la función tutorial en profesores y alumnos universitarios en la Universidad de Vigo*. En Teses de doutoramento da Universidade de Vigo. Curso 2005-2006

(CD-ROM) Ciencias de la Educación. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo. [http://publicacions.uvigo.es/publicacions\\_gl/contenido/publicacions/publicacion\\_0256.html?\\_\\_locale=es](http://publicacions.uvigo.es/publicacions_gl/contenido/publicacions/publicacion_0256.html?__locale=es)

PÉREZ, F. J., MARTÍNEZ, P. & MARTÍNEZ, M. (2015). «Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida». *Estudios sobre Educación*, 29: 81-101. doi: 10.15581/004.29.81-101.

WATTS, T. E. (2011). «Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: Some reflections». *Nurse Education Today*, 31: 214-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.005>

## CAPÍTULO X

### LA CALIDAD DE LA DOCENCIA FRENTE A DOS MALES UNIVERSITARIOS: LA MASIFICACIÓN Y EL ABSENTISMO

MARINA ROJO GALLEGO-BURÍN

Departamento de Internacional Privado e Historia del Derecho  
Universidad de Granada

#### 1. INTRODUCCIÓN

Desde que el 19 de junio de 1999 se firmara la Declaración de Bolonia soplan vientos de renovación en el mundo universitario. Era un proyecto que se presentaba como revolucionario en la vida universitaria, una nueva estrategia en la educación superior. Fue en el año 2010 cuando el Plan Bolonia llegó a las Universidades europeas, lo cual venía a transformar el sistema universitario a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicho plan Bolonia, envuelto aún en la polémica, tenía como pretensión velar y mejorar la calidad docente de nuestras Universidades, que el alumno desarrollara sus capacidades, destrezas y competencias.

Dado que algunos de los problemas que se intentan solucionar con la implantación de este nuevo sistema son la calidad, la masificación y el absentismo, sería interesante establecer dos binomios: calidad-masificación y calidad-absentismo. En otras palabras, contraponer estas ideas.

#### 2. CALIDAD VS MASIFICACIÓN

En primer lugar, para referirnos al fenómeno de la masificación es imprescindible determinar qué es la masificación. Si acudimos al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se define masificación como «acción y efecto de masificar» y se dice de masificar «hacer multitudinario algo que no lo era». Dado lo impreciso del término, nos hallamos con la problemática de, ¿cómo determinar si nos encontramos ante masificación universitaria? Esta es una cuestión compleja, pues se trata de un concepto subjetivo; lo que puede ser masificación para un profesor, quizás para otro distinto no lo sea. Como se ha reseñado en algún estudio, el formular este tipo de consideración depende de diferentes variables. Por ejemplo, en Europa unas aulas con 100 o 200 alumnos, normalmente, se conciben como masificación; por el contrario para América Latina hablarían de masificación para cifras más elevadas, de 600 u 800 discentes<sup>1</sup>.

El referirnos a la masificación de las Universidades españolas no es nuevo; basta acudir al primer proyecto de Ley de Autonomía Universitaria (LAU) que se redactó en la transición política. En el preámbulo de dicho proyecto, de 30 de diciembre de 1978, se aseveraba que «La Universidad española acusa una crisis profunda y atraviesa por notorias dificultades» y se afirmaba que «se necesita una renovación de nuestra vida universitaria». También, que «ante el aumento espectacular del alumnado, la incorporación progresiva de las mujeres a las aulas universitarias y la integración de nuevas ramas de estudios, escuelas y centros, no se ha producido el adecuado respaldo de medios financieros ni de dotación de personal estable»<sup>2</sup>. Dichas consideraciones son alarmantes, pero lo que

---

<sup>1</sup> LIGIA SAINZ-BALDERRAMA, «Universidad y masificación. Acepciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI» en Punto Cero v.12 n.14, Cochabamba, 2007, p. 66.

<sup>2</sup> Boletín Oficial de las Cortes Generales, núm. 221, de 30 de diciembre de 1978, p. 4722.

resulta más alarmante aún es que, casi cuarenta años más tarde, esta serie de afirmaciones continúen vigentes. Y lo que agrava aún más la situación es que cuando se presenta como imprescindible la reducción del número de discentes, ello no se respeta siempre.

El plan Bolonia implicaba que llegara a su fin la problemática de la masificación de las aulas, que se redujera el número de alumnos en las clases; establecía que estas contarán con un máximo de 40 o 50 alumnos por grupo<sup>3</sup>, por lo que se puede afirmar que toda clase que excediera dicha cifra sería masificación. Con ello, se pretendía que el profesor tuviera un trato más personalizado con el alumno, una relación más cercana, lo cual podría favorecer la reflexión, el debate, la realización de prácticas... en las clases. Es una constante el vincular siempre una mayor calidad de la enseñanza con grupos reducidos, aunque también es cierto que esto es algo que se cuestiona y pone en duda<sup>4</sup>. Estudios y estadísticas realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desvelan que la reducción del número de alumnos por aula no implica un aumento del rendimiento académico. Concluyen que lo que incrementa la calidad de la enseñanza es el fomento de la calidad del profesorado, no el construir aulas más pequeñas. Es cierto que dicho estudio se refiere a la enseñanza no superior pero ello se puede hacer extensible a la enseñanza universitaria.

Por otra parte, el Plan Bolonia, como ya hemos afirmado, aconsejaba la reducción del número de alumnos por aula, acabar con la masificación. Pero ello no se ha cumplido ni respetado siempre, pues por diversas circunstancias como la crisis económica, las Universidades españolas padecen falta de personal docente para poder estructurar los cursos en grupos reducidos de alumnos. La mayoría de las clases de las Universidades españolas cuentan con un número de alumnos superior a lo recomendado, por ello se convierte en noticia, y lo reflejan los medios de comunicación, que determinadas Universidades, como la de Castilla La Mancha, cuenten con grupos de hasta 100 discentes<sup>5</sup>.

Por tanto, se puede afirmar que nos hallamos con tres circunstancias fundamentalmente contradictorias:

- Las recomendaciones del Plan Bolonia de que los grupos sean reducidos.
- La realidad de que dada la situación de crisis económica las Universidades no pueden asumir la incorporación de más profesorado para hacer efectivas esas pautas.
- Los datos objetivos demuestran que aulas más reducidas no implican necesariamente un aumento del rendimiento académico.

Aunque no estén íntimamente relacionadas la masificación y la calidad, sí es cierto que para algunas cuestiones son influyentes. De hecho, para el *U-Ranking*, realizado por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE), para elaborar el ranking de las mejores y peores Universidades de España el ratio de profesores por alumno, es uno de los 25 indicadores que se valoran, junto a las publicaciones realizadas, tesis doctorales defendidas, cantidad de alumnado extranjero, presupuesto<sup>6</sup>...

Según el *U-Ranking*, la media en las Universidades españolas es de un PDI doctor por cada 60 alumnos. Pero en Universidades como la Autónoma de Madrid se eleva hasta 100, en la Complutense y en la de Córdoba es de 70 alumnos por docente; también casi 70 en la Universidad de Granada; en Universidades como la Pablo de Olavide y la de Cádiz son 60 discentes por profesor y algo menos la de Sevilla. Pero también hay otras que no sobrepasan dicha media, como Huelva, con un ratio de 50

<sup>3</sup> ALMUDENA GARCÍA-MANSO y ANTONIO MARTÍN-CABELLO, «Aplicando metodologías 2.0 En títulos de grado: Luces y sombras en la adaptación al EEES», en *Aplicación del EEES a las necesidades docentes*, Carmen Salado Santamaría (Coord.), Ed. Visión Libros, Madrid, 2013, pp. 169-187.

<sup>4</sup> Informe de la OCDE. Recuperado el 14 de julio de 2016 de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393626.pdf>; <http://www.abc.es/sociedad/20121221/abci-alumnos-clase-ratio-ocde-201212202229.html>

<sup>5</sup> *El diario*. Recuperado el 14 de julio de 2016 de [http://www.eldiario.es/clm/Plan-Academico-UCLM-alumnos-profesor\\_0\\_337366612.html](http://www.eldiario.es/clm/Plan-Academico-UCLM-alumnos-profesor_0_337366612.html)

<sup>6</sup> Informe *U-Ranking*. Recuperado el 14 de julio de 2016 de <https://drive.google.com/file/d/0B9DIuxBCJhBoSmVyeXRVMHVPUmM/edit?pref=2&pli=1>

alumnos por docente<sup>7</sup>. Estos pueden parecer meros datos estadísticos, pero en una situación como la actual en la que se quiere reemplazar el viejo sistema de las clases magistrales por una mayor interacción profesor-alumno, se convierten en transcendentales, pues por la nueva metodología de enseñanza que se quiere implantar, la calidad sí puede verse afectada. Al imponerse en la actualidad la tutorización, la implicación del profesor, las prácticas..., cuando se trate de grupos más amplios, el docente, en ocasiones, podrá sentirse «desbordado» y, por tanto, la calidad de la enseñanza perjudicada. El que el docente cuente con un número excesivo de alumnos, tanto en cada grupo determinado como por tener muchos grupos diferentes a los que impartir clase, puede hacer inviable esa tutorización del profesor respecto del alumno. De igual modo, la utilización de nuevas técnicas docentes, la comprobación de los resultados de la puesta en marcha de proyectos de innovación docente, la utilización de las nuevas tecnologías pueden verse afectadas e incluso hacerse inviables.

Es decir, en la actualidad se comprueba cómo el modo de impartir las clases ha cambiado, se ha producido un incremento de actividades prácticas que tiene que supervisar el profesor, y se han elaborado nuevos planes de estudios. Pero todo ello se ha realizado sin que se haya procedido con anterioridad, en todos los casos, a un aumento del personal docente que lo posibilite adecuadamente. Se puede afirmar que en esta ocasión el orden de los factores sí altera el producto. No se puede poner en marcha un plan como el de la implantación del Proceso de Convergencia Europea sin que antes se hayan producido las transformaciones estructurales necesarias. ¿Cómo se puede comprobar realmente si el Plan Bolonia es un buen plan si no se dan todas las circunstancias precisas?

En definitiva, aunque la masificación sea algo independiente de la calidad de la enseñanza, sí se presenta como un grave obstáculo para desarrollar aquellas destrezas que el Plan Bolonia pretende que adquieran los nuevos estudiantes de grado. De modo que para garantizar una adecuada calidad docente con los propósitos que persigue el Plan Bolonia, y que aumente el rendimiento académico de los estudiantes universitarios se impone como necesario buscar otras alternativas. Dadas las circunstancias económicas que se padecen en el mundo universitario, en la actualidad, aunque ello sea importante, no se pueden priorizar en demasía las prácticas de los alumnos –hasta que no se realicen nuevas incorporaciones en el cuerpo docente–, pues son inasumibles por parte de muchos profesores; así, se presenta como imposible la tutorización absoluta del alumno y eso sólo perjudicaría la calidad de la docencia.

### 3. CALIDAD VS ABSENTISMO

Al igual que hicimos con el término de masificación, lo primero que debemos (realizar) hacer para referirnos al absentismo universitario es definir dicho fenómeno. Concepciones sobre él hay muchas; la que consideramos más adecuada es la que lo define como «la acción consciente y voluntaria de ausentarse del medio físico de la clase universitaria, el aula, condicionada por una serie de factores, y que conduce a la búsqueda de alternativas en el uso del tiempo»<sup>8</sup>.

La lucha contra el absentismo en las Universidades es una de las problemáticas que se trata de combatir, casi podríamos decir, desde tiempo «inmemorial». Pero ahora, con el Plan Bolonia, se erige como un grave problema, casi se convierten en términos antagónicos EEES y absentismo. El Plan de Convergencia Europea presenta como imprescindible una actividad proactiva del alumno, en la que se valora tanto su asistencia como su intervención durante las clases. De modo que en este nuevo sistema se «premia» y obtiene unos mejores resultados el discente que asiste a clase y participa; se reniega del viejo procedimiento del profesor que imparte la clase teórica y el alumno que se limita a coger apuntes, pues se concibe esa metodología como favorecedora del absentismo.

Pero claro, esta nueva situación que se da en la actualidad, el que sea preceptivo que el alumno tenga que acudir a las clases, provoca que nos planteemos:

---

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> LUCÍA DEL MORAL ESPÍN, LUIS NAVARRO RIVERA y MANUEL GARCÍA BERNÁRDEZ, «Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla» en José Luis Jiménez Caballero y Álvaro Rodríguez Díaz (Coord.) *El absentismo en las aulas Universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Ed. Grupo Editorial Universitario, Sevilla, 2010, p. 20.

- I. ¿Esa asistencia obligatoria realmente repercute en la calidad de la enseñanza?
- II. Imponiendo que el discente acuda a los centros universitarios ¿mejora el rendimiento académico?

En cierta medida resulta algo contradictorio el pretender convertir la enseñanza superior y voluntaria en obligatoria, pues ello se convertiría en una especie de «chantaje», de tal forma que si el discente acude a clase se le premia con un tanto por ciento de la calificación. Además, por otra parte, al obligar a que todo tipo de alumnos tengan que acudir a las aulas significa que reciben un trato igualitario tanto quienes muestran interés por la asignatura, como aquellos que no muestran ningún tipo de filia por ella, y esto sólo puede repercutir en el buen desarrollo de las clases y perjudicar la calidad de la docencia.

Recientes trabajos y estudios, realizados por LUCÍA DEL MORAL ESPÍN, LUIS NAVARRO RIVERA Y MANUEL GARCÍA BERNÁRDEZ, ponen de manifiesto que existen una serie de factores que inciden directamente en que el alumno asista o no a las clases, y ellos son: en primer lugar, que el que el profesor sea «motivador», capaz de empatizar con su alumnado, transmitir los conocimientos de un modo ameno ; en segundo lugar la metodología y la forma de evaluación utilizada por el docente, si hay posibilidad de seguir evaluación continua o no, también el empleo de nuevas tecnologías, la participación de los alumnos en clase, el que exista en el aula un ambiente positivo...<sup>9</sup>

Por tanto, contamos con estudios que señalan qué factores influyen para que el alumnado acuda o no a clase. Incidamos en esos aspectos y en su mejora y no le obliguemos a ir a clase a cambio de recibir un tanto por ciento de nota. Ese sería el método más eficaz de combatir el absentismo universitario, atrayendo verdaderamente al estudiante. Este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior lo que debe de hacer no es establecer un sistema estricto de control de la asistencia sino mejorar la docencia para que los discentes sientan que es necesario e imprescindible acudir a las aulas, que sean ellos los que libremente decidan su asistencia. Pues, aunque las estadísticas muestren que el absentismo disminuye una vez que el estudiante se siente «obligado» a ir a clase, no se podrían considerar representativas; sólo serían certeras aquellas estadísticas realizadas cuando el alumno es libre de decidir si acude o no a clase. De nuevo, se comprueba cómo sólo mejorando la calidad de la enseñanza se combate realmente el absentismo.

#### 4. CONCLUSIÓN

Una vez analizados los binomios calidad-masificación y calidad-absentismo, podemos concluir cómo se pone de manifiesto la relevancia que tiene la calidad de la enseñanza. Ha surgido un nuevo concepto de masificación universitaria; ahora los grupos, según los umbrales establecidos por el Plan Bolonia, no pueden o no deben superar los 40 o 50 alumnos si queremos una absoluta adaptación de este sistema en nuestras Universidades. De modo que para que no se vea perjudicada la calidad de la enseñanza se alza como imprescindible terminar con la masificación de las aulas; es absolutamente necesario que en ellas los grupos sean reducidos para que sea efectivo el Espacio Europeo de Educación Superior. Y asimismo se ha puesto de manifiesto cómo la calidad de la enseñanza y el absentismo son fenómenos íntimamente relacionados. Sólo con una mejora de la calidad se podrá erradicar efectivamente el absentismo.

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 25-28.

## CAPÍTULO XI

# LA PERCEPCIÓN DE LA AUTOCAPACITACIÓN PARA REALIZAR ENCUESTAS SOBRE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA POR LOS ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

PABLO FRAILE-JURADO. CÉSAR BORJA-BARRERA

Departamento de Geografía Física y Análisis Geográfico Regional  
Universidad de Sevilla

### 1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas se han implementado en las universidades españolas una serie de cuestionarios de evaluación de la calidad docente, con desigual desarrollo de sus contenidos, e incluso, con diferentes denominaciones (MUÑOZ CANTERO *et al.*, 2002). En el caso de la Universidad de Sevilla, en la que se realiza el presente trabajo, ha transcurrido más de una década en la que pasaron de ser encuestas optativas por parte del profesorado a convertirse en una herramienta de evaluación de la calidad de la docencia de carácter obligatorio.

Varios análisis realizados han recalcado la falta de homogeneidad de dichas pruebas (MUÑOZ CANTERO *et al.*, 2002; BERRO *et al.*, 2011). Este tipo de evaluaciones deberían ser un elemento imprescindible a la hora de valorar el trabajo docente desde el punto de vista de los estudiantes de un modo homogéneo en todo el territorio nacional, por lo que su utilidad de cara a procesos de acreditación a nivel estatal ha sido fuertemente cuestionada.

Otra cuestión relevante, abordada en esta comunicación, es la del uso de indicadores basados en la opinión de estudiantes como principales indicadores de la evaluación docente. Siendo actores esenciales en el proceso de evaluación, es evidente que la opinión de los estudiantes puede estar sesgada por aspectos personales o simplemente relacionados con la complejidad de la materia impartida. Algunos de estos aspectos han sido analizados en sucesivos trabajos (ESCUADERO, 1999; CARRASCOSA, 2005), en los que se identificaron como principales debilidades de este sistema ciertas incoherencias sobre cuestiones fácilmente controlables por otras vías (la asistencia del profesorado) o el problema en sí mismo de usar la encuesta como único método de evaluación de la calidad docente.

Esta comunicación pretende soslayar algunos aspectos no afrontados en la bibliografía consultada, centrándose esencialmente en la autoevaluación de la capacitación a la hora de responder a las cuestiones que se plantean en los cuestionarios.

### 2. DATOS Y MÉTODOS

Se diseñó una encuesta con 21 preguntas en el portal de encuestas [www.survio.com](http://www.survio.com) (<http://www.survio.com/survey/d/N9S0B4K9G8J6W2Y0K>). En las primeras 18 preguntas se pidió a los estudiantes que valorasen su capacitación para responder a cada una de las 18 preguntas que realiza la Universidad de Sevilla en las encuestas sobre evaluación de la docencia. Las posibles respuestas sobre la capacidad personal a la hora de valorar cada pregunta de estos cuestionarios fueron «Poca o ninguna certeza», «Alguna certeza» o «Mucha certeza». Se añadieron tres preguntas más para contrastar los resultados obtenidos. La primera de estas preguntas fue acerca de si la opinión personal de cada estudiante puede influir en la valoración realizada, y en qué medida. La segunda consistió en una valoración acerca de si la fecha (a mitad o final de cuatrimestre, antes de los exámenes) es la

idónea, o si deberían realizarse con posterioridad a conocer la calificación. La tercera pregunta se centró en valorar si todos los estudiantes deberían estar igualmente habilitados a realizar la encuesta, incluyendo a aquellos que hayan acudido poco o nada a clase.

Para evitar que se pudiese relacionar el cuestionario con algún profesor determinado e influir en las respuestas, el enlace de la dirección web de la encuesta se lanzó de manera anónima a través del portal web alojado en Facebook *Becas para Geógrafos*, seguida por 2400 estudiantes de Geografía de España y Latinoamérica (a fecha de julio de 2016), considerándose únicamente los casos de los estudiantes de universidades españolas. Salvo las últimas 3 preguntas, el resto de preguntas se presentaron ordenadas de manera aleatoria. La encuesta fue realizada por 68 estudiantes de Geografía de universidades españolas durante los días 5, 6 y 7 de julio de 2016.

### 3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos sobre las 18 primeras preguntas del cuestionario aparecen sintetizados en la tabla 1. Los resultados obtenidos sobre las tres preguntas restantes acerca de las influencias que la valoración personal del profesor pueda tener, la idoneidad de las fechas de las encuestas y la capacitación de todos los estudiantes para realizar encuesta, aparecen reflejadas en los gráficos de las figuras 1, 2 y 3.

Los resultados obtenidos evidencian la existencia de diferencias notables en la percepción del alumnado acerca de su capacitación a la hora de responder preguntas del cuestionario, dentro de un tono general de valoraciones positivas sobre dicha capacidad. De este modo, existen preguntas sobre las que los estudiantes expresaron una casi unánime confianza acerca de sus capacitaciones, como aquellas referidas a la capacidad de evaluar la calidad de las explicaciones, la resolución de las dudas que se plantean en clase, y sobre todo, el respeto con el que el docente trata a los estudiantes.

PREGUNTA	NINGUNA CERTEZA	ALGUNA CERTEZA	MUCHA CERTEZA
P1-Me ha dado orientaciones para conocer el proyecto docente de la asignatura	10,7	33,7	55,4
P2-Su docencia se ajusta a la planificación prevista en el proyecto docente	8,9	23,2	67,9
P3-Me atiende adecuadamente en tutorías	28,6	16,1	55,4
P4-Su horario de tutorías es adecuado	17,9	42,9	39,3
P5-La bibliografía y demás material docente recomendado me están resultando útiles para el seguimiento de la asignatura	7,1	30,4	62,5
P6-Su docencia está bien organizada	5,4	35,7	58,9
P7-Los medios que utiliza para impartir su docencia son adecuados para mi aprendizaje	5,4	35,7	58,9
P8-La bibliografía y demás material docente recomendado están a disposición de los estudiantes	8,9	19,6	71,4
P9-Explica con claridad	1,8	25	73,2
P10-Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	0	33,9	66,1
P11-Expone ejemplos para poner en práctica los contenidos de la asignatura	1,8	21,4	76,8
P12-Resuelve las dudas que se le plantean	0	14,3	85,7
P13-Fomenta un clima de trabajo y participación	1,8	30,4	67,9
P14-Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	3,6	32,1	64,3
P15-Trata con respeto a los/as estudiantes	0	3,6	96,4
P16-Su docencia me está ayudando a alcanzar los objetivos de la asignatura	3,6	23,2	73,2
P17-Los criterios y sistemas de evaluación me parecen adecuados para evaluar mi aprendizaje	7,1	35,7	57,1
P18-En general, estoy satisfecho/a con la actuación docente desarrollada por este/a profesor/a	0	21,4	78,6

Tabla 1. Resultados obtenidos en las 18 primeras preguntas.

Hay un segundo grupo de preguntas en los que, sin que apenas haya estudiantes que se declararon incapaces de poder responder a dicha pregunta, se decantaron en una elevada proporción por la respuesta «Tengo alguna certeza», como sucede con las preguntas sobre si los medios que utiliza el profesor son los adecuados para explicar, si los criterios empleados para evaluar son los idóneos, o si la docencia está permitiendo alcanzar los objetivos de la asignatura.

Por último, existe un grupo de preguntas en las que numerosos estudiantes (entre el 40 y el 46% respectivamente) indicaron no tener ninguna certeza a la hora de responder a preguntas acerca del horario de tutorías o la calidad de las mismas, o acerca de la información recibida sobre el proyecto docente, en la que una mayoría se decantó por las dos opciones negativas.

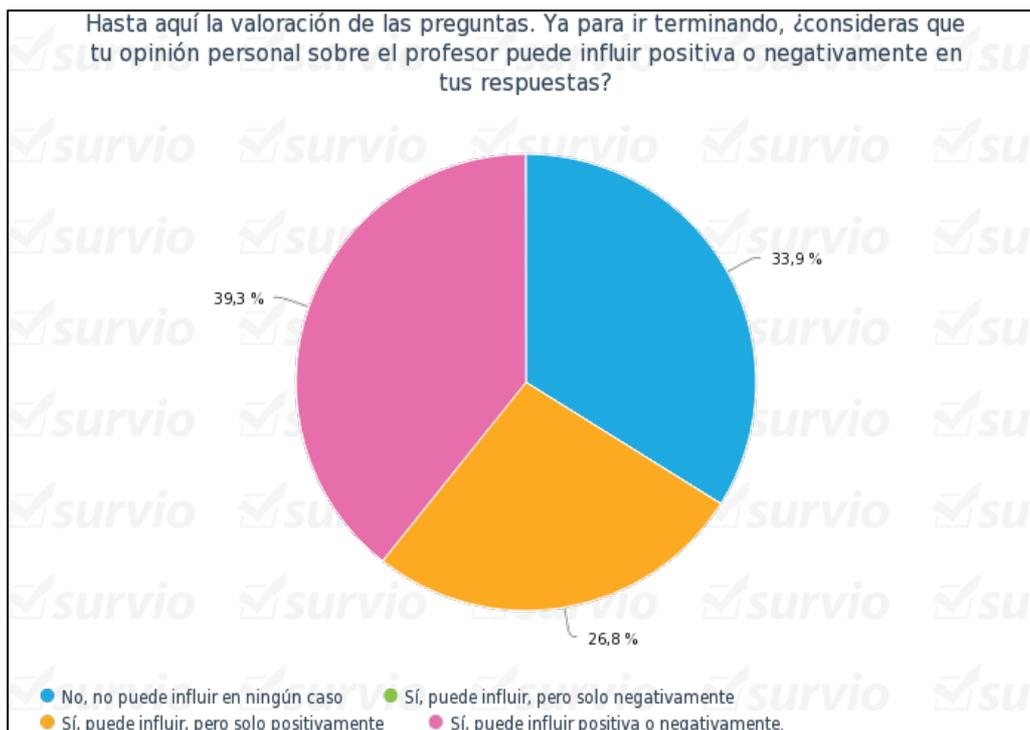


Figura 1. Resultados obtenidos en la pregunta 19 del cuestionario.

Los estudiantes encuestados reconocieron mayoritariamente (un 67,1%) que la opinión personal sobre el profesor encuestado puede influir en sus respuestas a las encuestas. Un 26,8% indicó que solo podría hacerlo positivamente, mientras el resto (39,3%) indicó que sus respuestas podrían variar positiva o negativamente en función de su opinión personal. La mayoría de los estudiantes se mostraron conformes con la fecha de realización de las encuestas, existiendo diferentes causas de disconformidad con las fechas actuales dentro del casi 40% de estudiantes que respondió negativamente a su capacitación a la hora de responder a esta pregunta.

Por último, un 75% de los estudiantes indicó que no todos sus compañeros están igualmente capacitados para realizar las encuestas debido a su desconocimiento de diferentes aspectos sobre los que tratan las preguntas, como tutorías, bibliografía, proyecto docente, o sencillamente por acudir poco a clase.



Figura 2. Resultados obtenidos en la pregunta 20 del cuestionario.



Figura 3. Resultados obtenidos en la pregunta 21 del cuestionario.

#### 4. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidencian varias cuestiones relevantes. En primer lugar, una aparente satisfacción del alumnado con los cuestionarios realizados y sus capacidades, salvo en preguntas puntuales. Es evidente que existe un grupo no minoritario de estudiantes que reconocen tener escasas

capacidades a la hora de valorar algunas cuestiones relevantes en estos cuestionarios, como las mencionadas anteriormente acerca de los medios empleados por el profesorado, los métodos de evaluación, el proyecto docente o la bibliografía. Algunas han sido señaladas por otros autores, y son comúnmente comentadas en la comunidad universitaria: resulta casi imposible que un alumno, sea del curso que sea, esté capacitado para responder acerca de la bibliografía empleada en clase, debido a que se encuentran en el propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, al profundizar algo más en la lectura de los resultados obtenidos, es posible identificar incongruencias mayores de este proceso. Esto se evidencia especialmente en dos de las últimas preguntas, en las que los estudiantes mayoritariamente reconocen que sus opiniones pueden modificarse al alza o a la baja a la hora de evaluar a un profesor en función de la opinión personal que tengan sobre éste. Este reconocimiento prácticamente echa por tierra los resultados obtenidos en las 18 preguntas anteriores sobre la autocapacitación del alumnado, y confirma otro sentir general de la comunidad docente: la de que, al menos hasta la hora de realizar las encuestas, los profesores deben comportarse como relaciones públicas si desean obtener buenas valoraciones en las encuestas.

Adicionalmente, la pregunta acerca de la capacitación del resto de compañeros, en la que un 75% de los estudiantes respondieron que no todos están igualmente capacitados, pone de relieve dos cuestiones: la primera, que de nuevo se observa cierta autocomplacencia en algunas de las respuestas emitidas, al identificarse una mayoría como muy capacitados para responder casi todo y, sin embargo, no reconocerlo por igual en los compañeros; y, en segundo lugar, esta respuesta muestra la necesidad de arbitrar un nuevo sistema de evaluación del profesorado, quizá ponderado por la asistencia a clase (que podría ser autoevaluada), de tal manera que no todas las respuestas de cada estudiante tenga el mismo peso, en función de su conocimiento de la asignatura.

En cualquier caso, es evidente la necesidad de reformar este tipo de cuestionarios. Estas reformas se deben encaminar tanto a eliminar preguntas que difícilmente los estudiantes estén capacitados para responder, como sobre todo, a arbitrar un sistema justo de seguimiento de la actividad docente dentro del aula. Este sistema deberá tener en cuenta otros factores además de la opinión de los estudiantes, dado el peso que este tipo de evaluaciones está tomando en los últimos tiempos en los procesos de acreditación del profesorado. Se trata de una cuestión capital, pues con el actual sistema no existe ninguna posibilidad que permita al docente poder revertir los resultados obtenidos, ni poder contrarrestar opiniones, que como se ha comentado a lo largo del trabajo, pueden llegar a ser completamente subjetivas. Esto es especialmente grave, en tanto que este tipo de encuestas pueden llegar a condicionar la promoción profesional de los docentes.

## 5. REFERENCIAS

- BERRO, E. G., PASTOR, X. C., SOLANAS, É. M., SALLARÉS, J., & MARTÍN, S. R. (2011). «La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado». *Aula Abierta*, 39(3), 3-14.
- ESCUDERO, T. (1999). «Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (34), 69-86.
- CARRASCOSA, J. R. (2005). «La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad». *Educación XXI*, 8(1).
- PRADA, J. A., VERÁSTEGUI ESCOLANO, C., & VELÁZQUEZ MARTÍNEZ, R. (2003). «Aportaciones del Alumnado al estado actual de la calidad de la docencia en Anatomía». *Educación Médica*, 6(4), 153-158.



## **CAPÍTULO XII**

### **DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DEL CINE: UNA NUEVA FORMA DE INNOVAR EN LOS GRADOS EN TURISMO Y EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS**

**BELÉN DEL MAR LÓPEZ INSUA**

Profesora Ayudante Doctora de Derecho del Trabajo y Seguridad Social  
Universidad de Granada

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Uno de los mayores inconvenientes que encuentran los profesores de Derecho del Trabajo que imparten docencia en los Grados en Turismo y en Administración y Dirección de Empresas consiste, precisamente, en determinar cuál va a ser el método de enseñanzas a seguir para estas carreras no jurídicas e interdisciplinares, teniendo en cuenta la falta de base y conocimientos del alumnado en este complejo campo de conocimiento. A todo ello hay que sumar, la sustancial redefinición y grave condensación en el contenido de las distintas asignaturas, lo cual dificulta notablemente el desempeño de la labor docente para estos grados.

Tratando de combinar las enseñanzas teóricas con el desarrollo de problemas prácticos busco con esta comunicación profundizar en posibles metodologías activas didácticas en la disciplina jurídico-laboral, exponiendo así algunos ejemplos de experiencias recientes. Los métodos didácticos basados en la transmisión del conocimiento acumulado no parecen ser suficientes en la actualidad. De ahí la necesidad de implantar metodologías que promuevan la aplicación práctica de los contenidos teóricos y aseguren, en la medida de lo posible, el aprendizaje autónomo del alumnado. A este respecto, una de las más notorias metodologías didácticas se concreta en el «aprendizaje del Derecho del Trabajo a través de cine», mediante la cual el estudiante en carreras no jurídicas puede desarrollar activamente estrategias de búsqueda, análisis crítico y uso de la información, además de integrar el conocimiento teórico adquirido. Y es que el arte –incluido el cinematográfico– constituye una fuente valiosa de entendimiento de la realidad social y económica.

#### **2. EL MODELO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: NUEVOS ESCENARIOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS**

Gracias al proceso de Bolonia se pone en funcionamiento, por primera vez, en España el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y el Grado en Turismo. Títulos que tienen como principales objetivos dotar a los graduados de una formación versátil, que les permita tanto iniciar su propio negocio como desempeñar una gama muy amplia de funciones de dirección y gestión en empresas y otras instituciones públicas y privadas (competencias más específicas para el Grado en ADE) o cuanto no formar a profesionales capaces de realizar labores de gestión empresarial, promoción, comercialización y planificación turística para el conjunto de organizaciones (competencias más enfocadas para el Grado en Turismo).

La integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) ha supuesto la introducción de importantes cambios en los sistemas de metodología

docente. El proceso Bolonia<sup>1</sup> avanza de manera implacable en todos los estados que forman parte del colectivo comunitario, buscando así realizar una profunda transformación de las instituciones universitarias en los procedimientos de enseñanzas que se adapte perfectamente a las nuevas demandas sociales. Mejorar la calidad y competitividad de los estudiantes constituye un objetivo prioritario que sólo se podrá alcanzar gracias a la armonización conjunta de los mecanismos de aprendizaje en el conjunto de países que conforman la Unión Europea<sup>2</sup> (FERNÁNDEZ, 2004).

Todo ello ha motivado la aparición de nuevas carreras y tramos curriculares<sup>3</sup>, proyectos de reforma e innovación en la enseñanza, estrechamente vinculados a la reestructuración académica de las universidades (ASTUDIO & RIVAROSA, 2010).

Se apuesta por un concepto de enseñanza más amplio que no sólo habrá de estar basado en el número de horas lectivas, sino también en otras actividades docentes (prácticas, trabajo personal y en grupo, seminarios, elaboración de trabajos, investigación... etc). Lo que ha dado lugar a un desplazamiento del centro de atención puesta en el docente, hacía una mayor consideración de los estudiantes y de su proceso de aprendizaje (ASTUDIO & RIVAROSA, 2010).

Constituyen pilares base para la consecución de este ambicioso objetivo: 1) el fomento de una sociedad de conocimiento –entendido en sentido amplio– (FERNÁNDEZ, 2004)<sup>4</sup>; 2) la empleabilidad, centrando el aprendizaje constructivo del alumno en aquello que es relevante para el mercado de trabajo y 3) facilitando la movilidad interna y externa, tanto de los estudiantes, como de los profesores (PESET, *et al*, 2004).

### **3. LOS NUEVOS GRADOS EN TURISMO Y EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS TRAS EL PROCESO BOLONIA**

Desde que en 2010 se produjera la implantación definitiva de los grados en los planes de estudio universitarios españoles, adaptados al EEES, se ha efectuado una nueva configuración de contenidos de las asignaturas, que han sido reconcentrados ante la necesidad de adecuarse al diseño minimalista de los grados. En este sentido, un paradigma del efecto que la reforma auspiciada desde el Plan Bolonia ha producido en el diseño clásico de los estudios superiores nos lo proporcionan los Grados en ADE y Turismo, en los que han sido simplificadas (si no prácticamente erradicadas) las materias de naturaleza laboral.

En este sentido, tras cinco años de experiencia docente, me doy cuenta de que la organización mental o la forma de procesar información de estos estudiantes es distinta a la de aquellos alumnos dedicados al ámbito jurídico, fundamentalmente debido a su formación u orientación académica. Esto es, nos encontramos con personas que abordan la realidad desde una aproximación más pragmática, más del día a día, es decir, son alumnos que necesitan materializar los conceptos jurídicos, generalmente más abstractos y teóricos de lo que están acostumbrados, para aprehenderlos y, por eso, tratando de amoldarme a la dinámica propia de este colectivo he llegado a la conclusión de que la visualización de películas comerciales, que traten los términos *iuslaboralistas*, proporciona mejores resultados en el aprendizaje que las simples clases magistrales.

---

<sup>1</sup> Acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), en la ciudad de Bolonia.

<sup>2</sup> «La declaración de Bolonia supone un punto de inflexión en el que las universidades europeas inician un proceso cuyo espíritu descansa sobre los siguientes puntos: 1) desarrollar Europa, fortaleciendo su dimensión intelectual, cultural, social, científica y tecnológica; y 2) asegurar que el atractivo de la EEES es tan alto como el de sus tradiciones culturales».

<sup>3</sup> Lo que ha implicado la formación docente, sea cual sea su área de conocimiento, a través de una serie de acciones institucionales destinadas a formar, capacitar y actualizar sus conocimientos a través de cursos, seminarios, conformación de prácticas institucionales... etc.

<sup>4</sup> El aprendizaje a lo largo de toda la vida implica que el sujeto sea capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico de aprender permanente, de entender lo que se aprende y todo ello, de tal forma, que se pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transformen rápidamente.

Tratando de combinar las enseñanzas teóricas con el desarrollo de problemas prácticos busco profundizar en posibles metodologías didácticas para la disciplina jurídico-laboral, exponiendo así algunos ejemplos de experiencias recientes. Es más, pretendo así mostrar algunas soluciones alternativas en las que sea posible combinar los objetivos del EEES con los fundamentos y los fines de la enseñanza del Derecho Laboral. Las propuestas de enseñanza basadas en la mera transmisión del conocimiento acumulado no parecen ser suficientes en la actualidad. De ahí la necesidad de implantar metodologías que promuevan la aplicación práctica de los contenidos teóricos y aseguren, en la medida de lo posible, el aprendizaje autónomo del alumnado. A este respecto, entre los sistemas de enseñanza de mi campo de estudio más atractivos se encuentra el «aprendizaje del Derecho del Trabajo a través de cine», mediante el cual el estudiante de carreras no jurídicas puede desarrollar activamente estrategias de búsqueda, análisis crítico y uso de la información, además de integrar el conocimiento teórico adquirido. Y es que el arte –incluido el cinematográfico– constituye una fuente valiosa de entendimiento de la realidad social y económica (MONTROYA, 2015).

### **3.1. El Derecho del Trabajo en el cine**

Desde siempre los conflictos entre capital y trabajo han constituido uno de los problemas que más se han representado en el cine. Y es que, consciente del interés que el fenómeno del trabajo suscita en el arte e industria del cine he pensado en la idea de hacer conocer a mis alumnos las enseñanzas del Derecho Laboral a través del cine. La temática en común para todas las películas se relaciona con el Derecho del Trabajo, entendido éste como el sector del ordenamiento jurídico regulador del tipo de trabajo más extendido en nuestras sociedades.

El común denominador de las películas visualizadas busca ofrecer el «lado oscuro» de las relaciones laborales contemporáneas. El telón de fondo, como no podía ser de otra manera, es el conflicto entre capital y trabajo, que ha dado lugar a multitud de historias de injusticias sociales, desigualdades socioeconómicas en donde los trabajadores aparecen como víctimas de un «capitalismo voraz» y a los modernos métodos de producción como generadores de un trabajo alineado, deshumanizado, cosificado y mercantilizado. A través de las diversas películas que les propongo a los alumnos, éstos han podido encontrar constantes denuncias a situaciones tales como: vulneración de la dignidad y sus derechos fundamentales; tratos discriminatorios; despidos injustificados; precariedad contractual; dificultades para la conciliación de la vida laboral y familiar... etcétera

### **3.2. Cine y Derecho del Trabajo en escena: una experiencia positiva para aquellas carreras no jurídicas**

A buen ejemplo, para la explicación del tema dedicado al nacimiento del Derecho del Trabajo y el movimiento obrero, base fundamental para entender el resto apartados que componen el amplio recorrido temático de mi asignatura, he planteado el siguiente programa:

- He propuesto cuatro películas que tratan dicha temática, pero desde distintos puntos de vista cimentados en la realidad histórica que describe cada una, lo que otorga la dimensión temporal a la actividad (a saber: «Tiempos modernos», «David Copperfield», «Los miserables» y «¡Qué verde era mi valle!») a fin de que los alumnos, optativamente, escojan libremente aquella que les resulte más atractiva
- Acto seguido, se plantean varias preguntas que son comunes a todas las películas indicadas y se asigna un día para la puesta en común.
- A la hora del debate, observo como los alumnos forman pequeños grupos de manera espontánea y en función de la película escogida. De manera que comienza una charla enriquecedora y en la que todos los alumnos interaccionan de forma espontánea. Me ha sorprendido gratamente comprobar que incluso aquellos menos participativos en la rutina de clase, se animan, sin embargo, a dar su opinión y defender sus argumentos durante estas sesiones especiales.

Únicamente mi función es de moderación y orientadora del debate, ya que la idea es que sean ellos los que participen y construyan conocimiento bajo mi guía. Llego incluso a formular preguntas espontáneas e inicialmente no previstas para ver la reacción y respuestas de los alumnos.

#### 4. CONCLUSIONES

Básicamente, podría resumir mi experiencia docente en tres ideas:

1. El sistema del «aprendizaje del Derecho del Trabajo a través de cine» ha sido acogida con entusiasmo por el alumnado.
2. Como docente percibo que la comprensión de cada una de las materias es mucho mejor al utilizar una coartada cinematográfica.
3. Aumenta la participación y se forman interesantes debates en la que todos los alumnos participan aportando su opinión.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- ASTUDIO, M. & RIVAROSA, A.; (2010). «Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: Un desafío metodológico". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº54/3, pp 1-11.
- FERNÁNDEZ, A.; (2004). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- MONTOYA, A.; (2015). Prólogo. En J. LUJÁN & A. ARIAS (Coords), *El Derecho del Trabajo en el cine* (pp. 11-14). Murcia: Laborum.
- PESET MANCEBO, F.; FERRER SAPENA, A. & LLORET ROMERO, N.; (2004). «El aprendizaje desde la práctica: integración de nuevas tecnologías docentes en documentación». *Scire*.10:1, pp 169-183.

## CAPÍTULO XIII

### «LOS LUNES AL SOL», UNA SECUENCIA CRÍTICA ACERCA DE LOS CONVENIOS COLECTIVOS

ANTONIO MEGÍAS-BAS

Contratado predoctoral FPU-UM

Universidad de Murcia

#### 1. INTRODUCCIÓN

En este texto me voy a centrar en el cine como una vía para promover la innovación docente de manera que contribuya, en el aula, a reflexionar sobre la cultura actual, a vincular situaciones cotidianas con el Derecho del Trabajo y, concretamente con la asignatura Derecho del Trabajo I del Grado de Relaciones Laborales de la Universidad de Murcia, que sigue el manual de las profesoras LÓPEZ AMORTE y RODRÍGUEZ EGÍO (2014) De esta forma, se potenciará la participación del alumnado, contribuyendo a la formación de quienes, en el futuro, se dedicaran profesionalmente al ámbito laboral.

Las reformas en la educación lograron un gran protagonismo con la publicación del libro de COOMBS (1968), «*The World Educational Crisis: A Systems Analysis*» (La crisis mundial de la educación: análisis de los sistemas), examinaba los problemas que afrontaba la educación en el mundo e indicaba una serie de acciones para darles respuesta. Por ejemplo, los «problemas de aprendizaje» dejaban de concebirse como una cuestión individual para situarlos en el marco institucional, estos afloraban dentro del aula, pero no se podrán abordar al margen de la política universitaria. A la vez que se defendía la educación como el medio más adecuado para la creación y transmisión de conocimientos, ésta resultaba insuficiente para responder a las nuevas realidades. Los debates se ha ido sucediendo (UNESCO, 1972; Delors, 1996; UNESCO, 1998; CMES+5 (1998-2003)). La educación ha de tener un fin predecible, afirmaba Arendt (1996), porque no es posible educar sin enseñar al mismo tiempo; así pues, una educación sin aprendizaje no tiene sentido y, por tanto, corre el riesgo de derivar en una retórica moral-emotiva.

Actualmente nos encontramos bajo el paraguas de las reformas propugnadas y aplicadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que no sólo han supuesto una nueva organización de las enseñanzas universitarias sino que además han impulsado un cambio en las metodologías docentes, orientado al aprendizaje del alumnado, que deja de ser sólo un receptor de conocimientos (docencia basada en la enseñanza), para pasar a asumir una actitud activa y autónoma con relación a las actividades planificadas que ha de realizar (docencia basada en el aprendizaje). Ello supone superar el enfoque lineal tradicional del proceso Enseñanza-Aprendizaje (contenidos-métodos-evaluación) e incorporar un enfoque innovador en el que todas las decisiones sobre la metodología de enseñanza se realicen a partir de las interrelaciones que, alrededor de las competencias a alcanzar, se establecen en cada contexto institucional entre las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de trabajo a desarrollar en cada uno de estos escenarios, y los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas (De Miguel, 2006).

## 2. CALIDAD, INNOVACIÓN DOCENTE

La calidad es otra constante del EEES y la innovación una vía para lograr los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la incorporación de nuevas metodologías y recursos, que como el cine, contribuyan a mostrar situaciones reales y su relación con los contenidos teóricos, en nuestro caso, convenios colectivos.

Por una parte, La Ley Orgánica de Universidades (LOU) modificada en 2007, en el artículo 31 afirma que «la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades Españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria», y, por consiguiente, «la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades». Por otra parte, la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), sostiene que el profesorado debe utilizar modernas metodologías activas desde la perspectiva de un nuevo paradigma formativo socio-constructivista centrado en el alumnado. Estas metodologías tienen que tener en cuenta:

- Los conocimientos previos, las creencias y las motivaciones del alumnado.
- El valor que tiene la búsqueda y selección de información relevante, así como el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de la misma que posibilite al alumnado la construcción de redes de significado para establecer relaciones entre los conceptos.
- La construcción de contextos de aprendizaje motivadores, que orienten al alumnado en la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- Fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el alumnado, fundamentalmente porque desarrollan competencias necesarias para su futuro personal y/o profesional.
- Promover el aprendizaje colaborativo para contribuir al intercambio de información y al desarrollo de competencias.

Como afirma RAMSDEN (2007) para lograr una enseñanza de calidad en educación superior es preciso utilizar recursos que contribuyan a que el alumnado comprenda, interprete, valore y tome decisiones respecto a su realidad más próxima como respecto al mundo que les rodea.

Las modalidades de enseñanza utilizadas vienen determinadas tanto por el propósito que tiene el profesorado cuando se comunica con el alumnado -ya que no es lo mismo hablar al alumnado, que hablar con el alumnado, que hacer que estos aprendan entre ellos,- como por los recursos con que cuenta la institución (número de alumnado, profesorado, aulas, etc.). Los nuevos requerimientos educativos exigen pasar de una planificación centrada prioritariamente en una modalidad de enseñanza-aprendizaje de clases teóricas (y en algunos casos, clases prácticas), a una planificación que incluya modalidades que incorporen diversidad de estrategias metodológicas y actividades que puede desarrollar el alumnado para lograr las competencias. La planificación metodológica es un proceso de reflexión permanente, de quien lleva a cabo la acción docente, mediante el cual revisa, adapta y combina coherentemente los métodos que conoce con su forma de entender y actuar en la práctica. Enseñar mejor no es fruto de la casualidad ni de la simple experiencia -de hecho, se pueden pasar muchos años haciendo lo mismo y haciéndolo mal, pese a que el propio docente justifique sus malos resultados imputándolos a factores ajenos a su práctica-. A enseñar se aprende, puesto que es una competencia que incluye un conocimiento, y todo conocimiento surge de la investigación.

Como sostiene SAVATER (1997, pp.119-126) «la virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan no estriba en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y del espacio, sino en la concreta manera de impartirlas, aquí y ahora. No es cuestión de qué sino del cómo». Por consiguiente, el profesorado que pretende enseñar una asignatura tiene que empezar por provocar en el alumnado el deseo de aprenderla, sin agobiarlo, ni impresionarlo. En su opinión, «tiene que fomentar las pasiones intelectuales, porque son lo contrario de la apatía esterilizadora que se refugia en la rutina y que es lo más opuesto que existe a la cultura. Y estas pasiones brotan de abajo, no caen desde el Olimpo de los que ya creen saberlo todo. Por eso no hay que desdeñar el lenguaje llano, ni las referencias a lo popular, ni el humor sin el cual la inteligencia no es más que un estofado de imbecilidades elevadas».

### 3. PROCEDIMIENTO A SEGUIR

Una vez estudiados los contenidos sobre los Convenios, visualizaremos la secuencia de la película «Los lunes al sol» de FERNANDO LEÓN DE ARANO<sup>1</sup>. A continuación se les pedirá que escriban individualmente, con la intención de promover la reflexión individual, la respuesta a una serie de preguntas relacionadas con los contenidos académicos. Después formarán grupos de entre tres y seis personas, para poner en común aquellos aspectos trabajados individualmente, fomentando el intercambio de pensamientos y la interrelación dentro del grupo, elaborando un nuevo documento grupal. Posteriormente, se realizará una puesta en común con las respuestas de todos los grupos, generando un coloquio-debate y tratando de llegar a unas conclusiones relacionadas con los contenidos teóricos. De esta forma se fomenta también la enseñanza a cargo de compañeras y compañeros.

### 4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PELÍCULA

FERNANDO LEÓN DE ARANO dirigió en 2002 su tercer largometraje: «Los lunes al sol». La película muestra la situación de unos hombres, y sus familias, antiguos empleados del astillero de una población del norte de España, que tras perder su empleo vagan por las calles, las plazas, el bar... en busca de una nueva oportunidad laboral. El director muestra de forma clara y precisa, la problemática derivada de la falta de empleo en personas de mediana edad, algunos con cargas familiares, otros sin ellas, mostrando las distintas formas de afrontar la pérdida del empleo. La película se adelanta a una situación que se convertiría en común para muchas familias españolas. El año 2002 terminó con una tasa de paro del 11'61%, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística, la tasa de paro durante el primer trimestre del año es del 21%<sup>2</sup>.

Nos centraremos en una secuencia de la película, en la que los protagonistas se encuentran en el bar de Rico. En ella se muestran diversas posturas ante la situación que viven. Para algunos, la rutina y el conformismo dominan sus vidas, no hay lugar para la rebelión, para el cambio, para el inicio de otra forma de subsistencia, debido, en parte, a la aceptación de su situación; podríamos incluso entrever cierta dejación sobre las riendas de su propio destino, ya que no reclaman el cumplimiento de sus derechos. Podríamos compartir con ROSELLINI (2001, p. 38), «que tantas contradicciones y oposiciones racionales, tantas violencias, disensiones, peleas y polémicas los han hecho unos inválidos». Por otra parte, sería oportuno analizar a responsables institucionales, con frecuencia, alejados de la realidad social, de las condiciones de la vida laboral a las que, al menos, por ley tendrían que atender<sup>3</sup>. Sin embargo, en el fragmento, hay quien lamenta las decisiones tomadas en la negociación colectiva, la falta de unidad, de masa social y de conciencia obrera. Circunstancias que les hizo perder poder ante la empresa avocándolos a una situación de desempleo.

### 5. OBJETIVO Y COMPETENCIAS A LOGRAR CON LA SECUENCIA

Con la utilización del fragmento no se pretende aleccionar, prescribir o inculcar una ideología concreta, la utilizamos como un recurso para posibilitar la reflexión, el estudio y análisis de la realidad social y laboral, en el aula, a partir de un hecho concreto que permita al alumnado vincular los contenidos teóricos de la materia con situaciones reales, comprendiendo, a su vez, las posibilidades de acción. «Acción entendida como la posibilidad de iniciar algo nuevo, como actividad política por excelencia, al tener lugar en el ámbito público. La acción como energía, como acción directa, discusión y actividad teórica» (ARENT, 1993, p. 23).

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ibk5kt6OokI>.

<sup>2</sup> [http://www.ine.es/prensa/epa\\_tabla.htm](http://www.ine.es/prensa/epa_tabla.htm) Consultada el 15 de julio de 2016.

<sup>3</sup> Burocracia que nos remite a obras como *El proceso* de FRANZ KAFKA, en donde se aborda dicha burocracia de una forma extrema, pero lo refleja con mucho acierto en toda su obra. Como anécdota recordad que esta joya de la literatura se ha llevado al cine en contadas ocasiones.

### 5.1. Objetivos

- Analizar el concepto, naturaleza y eficacia del convenio colectivo.
- Identificar los diferentes actores que intervienen en la negociación colectiva.
- Analizar las diferentes actitudes que tienen lugar ante dichas situaciones.
- Desarrollar la capacidad crítica respecto a las cuestiones sociales y a la intervención de los iuslaboralistas.
- Emitir valoraciones fundamentadas sobre las mismas.
- Elaborar propuestas de intervención jurídico-laboral.

### 5.2. Competencias

- Conocer el marco regulador de las relaciones laborales en el ámbito de la relación laboral individual y colectiva, y el control de su cumplimiento.
- Conocer el convenio colectivo como fuente específica del Ordenamiento laboral.

## 6. CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN Y EL TRABAJO EN EQUIPO

1. ¿Cuáles son los problemas fundamentales planteados por el director?
2. ¿Qué aspectos del fragmento de la película te han llamado la atención y por qué?
3. ¿Cuál es el rol de los distintos actores en los convenios colectivos?
4. Señala los problemas sociales derivados de actos jurídico-laborales que aparecen en la película. ¿Qué harías ante cada uno de ellos?
5. Busca en la prensa alguna noticia relacionada con estos problemas, y las medidas adoptadas ante los mismos.
6. Analiza las posturas de las administraciones ante los problemas colectivos.
7. ¿Cómo abordarías esta problemática desde la perspectiva jurídico-laboral?
8. En síntesis: ¿Qué te ha descubierto el fragmento? ¿En qué relación se encuentran las cuestiones aquí debatidas con tus conocimientos anteriores y con tus concepciones o expectativas?
9. Indica las posibilidades y limitaciones de la negociación colectiva en relación con tu futuro profesional.

## 7. EVALUACIÓN PRÁCTICA POR PARTE DEL ALUMNADO

1. Comenta brevemente qué te ha aportado la realización de esta práctica.
2. Evaluar la práctica siguiendo la técnica:
  - a) Felicito.
  - b) Crítico.
  - c) Propongo.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

ARENT, H. (1998): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

ARENT, H.(1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.

COOMBS (1968): «The World Educational Crisis: A Systems análisis» (La crisis mundial de la educación: análisis de los sistemas).

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.

- DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.) (2006): Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- LÓPEZ ANIORTE, M. C. & RODRÍGUEZ EGÍO, M. M. (2014): Introducción al Derecho del Trabajo. Murcia: Diego Marín.
- RAMSDEN, P., PROSSER, M., TRIGWELL, K., & MARTIN, E. (2007): University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140-155.
- ROSSELLINI, R., & GUARNER, J. L. (2001): Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SAVATER, F. (1997): El valor de educar. Barcelona: Ariel.



## CAPÍTULO XIV

### PROBLEMAS DE LAS ENCUESTAS EVALUADORAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENCUESTADOR

MARTA FERNÁNDEZ CABRERA

Área de Derecho Penal de la Facultad de Derecho  
Universidad de Málaga

#### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de un servicio público no es un fenómeno circunscrito únicamente al ámbito académico y menos aún al universitario. En general, todos los sectores de la Administración pública deben someterse a dicho procedimiento y más aún, tras la generalización del paradigma administrado-cliente<sup>1</sup>. A través de esta concepción se potencia «el papel de los ciudadanos como receptores y usuarios de la acción del Estado y, al mismo tiempo, como agentes de control de la eficacia, eficiencia, calidad y pertinencia de los servicios»<sup>2</sup>. Dicha perspectiva se apoya precisamente en la condición del ciudadano como contribuyente.

En el ámbito de la docencia, la evaluación adquiere una importancia fundamental dado que la Educación constituye un objetivo social de primer orden y el derecho a la misma se erige como derecho constitucional. No hay duda de que una docencia de calidad exige de buenos mecanismos para evaluarla que permitan corregir errores y mejorar su gestión, facilitando la toma de decisiones en los mismos<sup>3</sup>. Por ello, deben implantarse procedimientos que lo hagan de forma continua y fiable.

La técnica mayormente empleada a tal efecto, desde que se establecieron hace quince años, es la realización de encuestas al alumnado<sup>4</sup>. La discusión en torno a las mismas y qué repercusiones han de tener en el profesor que recibe una mala valoración son cuestiones que no han estado exentas de polémica a lo largo de todo este tiempo. Sin embargo, hay dos razones de peso que impiden que dicho sistema desaparezca en favor de otros que no suponen una participación por parte de los usuarios beneficiarios del servicio como por ejemplo, los informes de superiores o la evaluación de resultados. En primer lugar, porque es el alumno como administrado-cliente el principal consumidor del servicio

---

<sup>1</sup> Perspectiva sobre la que también insisten: OLIVÁN DEL CACHO, J.: «La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario a través de encuestas: en particular, el problema del anonimato», en *Revista de Administración pública*, nº 139 (enero-abril), 1996, pág. 325; MUÑOZ GARCÍA, J.; JIMÉNEZ GAMERO, M. D.; MUÑOZ CONDE, M.: «Capítulo II: Encuestas evaluadoras del profesorado. Prueba de Cargo. Prueba lícita. Prueba tasada», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, pág. 28.

<sup>2</sup> VV.AA. (GARDE ROCA, J. A. Coord.). *La agencia estatal de evaluación de la calidad de los servicios y las políticas públicas. Reflexiones y propuestas de creación. Informe Comisión Expertos*. Instituto Nacional de Administración pública. Madrid. 2005, pág. 9.

<sup>3</sup> GAYTÁN GUÍA, S. P.: «Capítulo IV: Evaluar la docencia. Estudio meta-evaluador del desarrollo del proceso de encuestas del alumnado y su fiabilidad en el grado de Biología de la Universidad de Sevilla. VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, pág. 41.

<sup>4</sup> Aunque no es el único método, pues el portafolios también constituye una herramienta en este sentido. *Vid.* CONDE JIMÉNEZ, J.; MARTÍN GUTIÉRREZ, A.; GONZÁLEZ PÉREZ, A.: «Capítulo XXIV: El portafolios como alternativa a las encuestas de evaluación del profesorado universitario» VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, págs. 279 y ss.

público que se analiza y el sujeto que se encuentra en una mejor disposición para llevar a cabo una crítica a la labor del docente. En segundo lugar, porque las encuestas también sirven al objetivo de satisfacer necesidades democráticas de participación del ciudadano, el alumno en este caso, en asuntos que le son de su interés.

Por tanto, a pesar de la polémica generada en torno a las mismas, lo cierto es que las encuestas de evaluación se han convertido en el instrumento de análisis de la calidad docente por excelencia en las universidades españolas. Asumido esto, el principal objetivo de aquellos que formamos parte, de un modo u otro, de dicho procedimiento evaluador debe ser el de llevar a cabo nuestra tarea lo más eficientemente para que de las mismas se pueda predicar el mayor rigor y significado estadístico posible.

Probablemente, a lo largo de todo el procedimiento evaluador hay muchos aspectos mejorables. A menudo, desde diversos sectores se han abordado los problemas que plantean las mismas en su fase de planteamiento o en el tratamiento y análisis de los datos recogidos pero raramente se analizan y se proponen soluciones a aquellos inconvenientes que tienen lugar durante la realización de la misma, cuando el encuestador se encuentra a pie de aula y realiza el trabajo de campo. La incidencia de la labor del encuestador en los resultados de la encuesta es mayor de la que parece. De hecho, se puede afirmar que, en gran medida, de él depende el éxito o fracaso de la encuesta como método de evaluación. Esto se debe a que se trata de un sujeto que mantiene una estrecha relación con los principales agentes involucrados en el proceso, lo que le permite una visión general del mismo.

El objetivo del presente trabajo es relatar mi experiencia como encuestadora del Centro andaluz de Prospectiva durante los cursos 2008-2009 y 2012-2013 y señalar los incidentes que se produjeron a lo largo de las mismas y que podrían mermar tanto su fiabilidad como su valor estadístico. La clasificación de los problemas se ha hecho desde una triple perspectiva, que se corresponde con los colectivos implicados en su realización: el profesor evaluado, el alumno que evalúa y la organización que gestiona y coordina todo el procedimiento<sup>5</sup>. Una vez expuestos los inconvenientes, plantearé algunas soluciones que de forma sencilla puedan aumentar la fiabilidad de las encuestas y su capacidad de adaptación a la realidad.

## **2. PROBLEMAS Y PROPUESTAS SOLUCIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DEL DOCENTE SOMETIDO A EVALUACIÓN**

### **2.1. Recelo del profesor a someterse a la encuesta**

Ser sometido a evaluación por parte del alumnado no siempre es bien recibido por parte del docente responsable del aula:

- Porque desconfía del alumno como fuente fiable de la actividad docente que realiza<sup>6</sup>.
- Porque percibe la encuesta como un examen en el que alumno aprueba o suspende su actividad.
- Porque concibe la encuesta como una pérdida de tiempo.
- Porque teme recibir una opinión desfavorable.

Esto se traduce en que a menudo el profesor es reticente a permitir al encuestador entrar al aula, deja poco tiempo para su contestación o incluso se niega a someterse a la misma. Para evitar este problema el entrevistador pero, sobre todo, el organismo que las lleva a cabo, el Vicerrectorado de Calidad<sup>7</sup>, debe trabajar para crear conciencia entre el profesorado sobre la importancia de evaluar la calidad del docente a través de las mismas. Si la enseñanza universitaria tiene como objetivo formar a los profesionales y al tejido social del futuro, sería hipócrita e irresponsable desoír su opinión sobre cuestiones que le afectan directamente como en temas relacionados con su formación. Para que las

<sup>5</sup> En caso de la Universidad de Málaga, el Vicerrectorado de Calidad.

<sup>6</sup> GONZÁLEZ VALVERDE, P. Y GRANDE QUEJICO, F. J.: «La experiencia en la evaluación de la Universidad. El caso del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34 (enero/abril), 1999, págs. 61-67.

<sup>7</sup> Actual Vicerrectorado de Coordinación Universitaria.

encuestas tengan valor estadístico y sirvan para cambiar las cosas no se debe deslegitimar al alumno como sujeto capaz de realizar un juicio de valor<sup>8</sup> Hay continuos estudios que demuestran que debemos rechazar la imagen del estudiante como alguien cuyo objetivo es aprobar sin esforzarse y que valora mal a un profesor que le pone dificultades para llegar a dicha meta, sin valorar el procedimiento de aprendizaje.

La principal queja que formulan los profesores al encuestador cuando llega al aula es la falta de tiempo y el inconveniente que le supone en ese momento que los alumnos rellenen la encuesta. Por ello, resulta fundamental que el encuestador lo haga al principio, en los primeros quince minutos o al final de clase. A mi juicio, resulta mejor hacerlo en los primeros quince minutos porque el encuestador se asegura que efectivamente el profesor le concede tiempo suficiente para hacerlo. Por el contrario, si se hace al final, resulta conveniente que el profesor se quede hasta que la encuesta finaliza, pues de lo contrario, puede darse el riesgo de que el alumno no tenga alicientes para quedarse y prefiera marcharse antes de rellenarla.

Unido al argumento temporal, otro de los argumentos que suele exponer el profesor para evitar que los alumnos realicen la encuesta durante su hora de clase es el de que si se le hubiera avisado con carácter previo se hubiera organizado mejor a lo largo de la semana y hubiera sacado un hueco para llevar a cabo la misma<sup>9</sup>. Ante este razonamiento, el encuestador debe insistir sobre la importancia que tiene para que los resultados de la misma que el profesor no sepa qué día va a ser evaluado, para que no se prepare a tal efecto y no dirija consciente o inconscientemente la encuesta en un sentido determinado.

## 2.2. Que el profesor dirija de algún modo la respuesta del alumno (palos y zanahorias)

A menudo, el profesor, con o sin intención, puede coaccionar o dirigir, de algún modo, la respuesta del alumno. Esta conducta puede llevarla a cabo a través de incentivos, como por ejemplo, persuadir con ciertas ventajas<sup>10</sup>. Pero también puede hacerlo de forma más negativa, a través de presiones que pueden hacer temer al alumno la toma de represalias contra él como por ejemplo observando las respuestas que van marcando o desanimando a completarla a aquellos alumnos que no van a clase asiduamente. También es habitual que el profesor desautorice el propio sistema de evaluación, informando a los alumnos de que sirven de poco las respuestas que den en la encuesta porque «afortunadamente en la Universidad de Málaga carecen de valor, a diferencia de otras Universidades, donde afectan de algún modo al salario del docente»<sup>11</sup>.

Ante este tipo de situaciones recae sobre el encuestador la responsabilidad de evitar posibles sesgos. Puede hacerlo de forma discreta, con mano izquierda, por ejemplo, entreteniéndolo al profesor para evitar que se desplace a lo largo del aula y pueda observar la respuesta de los alumnos o incluso proponerle, educadamente, si desea permanecer fuera del aula durante la realización de la misma para que los alumnos se sientan con libertad a la hora de responder. Por otro lado, ante el argumento de que la encuesta no sirve de nada, es cierto que los alumnos no saben muy bien para qué sirve<sup>12</sup>. Por ello, el encuestador debe formarse sobre los efectos que la misma tiene en su propia Universidad y trasladar a

<sup>8</sup> De la misma opinión, OLIVÁN DEL CACHO, J.: «La evaluación...». *Op. cit.* Pág. 343.

<sup>9</sup> También señala este aspecto BAUTISTA HERNÁNDEZ, A.: «Capítulo VI: experiencias en la evaluación de la calidad docente mediante las encuestas de opinión a los alumnos en la Universidad de Málaga», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, pág. 69.

<sup>10</sup> Como por ejemplo, una vez presencié, a través del ofrecimiento de caramelos.

<sup>11</sup> Las consecuencias negativas que se pueden derivar de una mala valoración van desde la denegación del correspondiente quinquenio, la obligación de recibir cursos de actualización pedagógica, procedimientos disciplinarios...pero en la mayoría no pasa nada. *Vid.* GONZÁLEZ VALVERDE, P. Y GRANDE QUEJIGO, F. J.: «La experiencia en la evaluación de la Universidad. El caso del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34 (enero/abril), 1999, págs. 61-67.

<sup>12</sup> GONZÁLEZ REDONDO, P.; FERNÁNDEZ CAÑERO, R.; DELGADO-PERTÍÑEZ, M.; QUINTERO, J. M.; PARDO, G.; MARTÍNEZ-MORENO, F.; MARTÍN-PALOMO, M. J.: «Capítulo V. Percepción de las encuestas evaluadoras del profesorado por los estudiantes de la Escuela técnica superior de Ingeniería agrónómica de la Universidad de Sevilla», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, pág. 64.

los alumnos el mensaje de que la encuesta sí tiene efectos. El principal objetivo de la misma es que los profesores puedan hacer autocrítica respecto a su labor pedagógica pero también puede servir para mejorar la asignatura o del plan de estudios. Aunque no suscite consecuencias negativas personales, se puede decir a los alumnos que en realidad, el docente le da más importancia de la que en principio reconoce<sup>13</sup>. Además, al margen de la trascendencia de la misma con respecto al profesor, a largo plazo, la encuesta tiene como objetivo convertirse en herramienta para la toma de decisiones administrativas o de carácter político<sup>14</sup>.

### 3. PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE SOLUCIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DEL ALUMNO QUE EVALÚA

#### 3.1. Recelo por parte del alumnado a contestar a la encuesta

En general el encuestador es bien recibido por parte del alumno en el aula pues, suele aceptar de buena gana los quince minutos de duración de la misma que le saca de su rutina habitual. Sin embargo, no es raro que a menudo se muestren reticentes a hacerlo, especialmente cuando el profesor les informa de que las encuestas carecen totalmente de importancia y que no sirven para mejorar el sistema<sup>15</sup>. Para evitar que el alumno realice la encuesta con desgana y a la ligera, como se acaba de señalar, recae sobre el encuestador la labor de trasladar al alumno la importancia en su realización de forma seria.

#### 3.2. Sinceridad en la respuesta

Otro de los problemas que se plantea con respecto a los alumnos, tal y como sucede con cualquier encuestado en general, es que éste no conteste de forma sincera a lo que se le pregunta, sesgando voluntariamente la encuesta<sup>16</sup>. A menudo inciden en la opinión de los alumnos factores como la dificultad del curso, la popularidad del profesor, el interés del alumno en la materia, la carga de trabajo del alumno... Así, si el profesor evaluado cae bien, de forma inconsciente, el alumno tiende a puntuar todos los ítems de forma positiva sin contestar verazmente a las preguntas formuladas. Por el contrario, si los alumnos están descontentos en general con la labor del docente, recibe una valoración negativa en cada uno de los ítems, incluso en las preguntas más objetivas como las que hacen referencia a la puntualidad o al uso de tecnologías en la docencia<sup>17</sup>. Para evitar esta situación, el encuestador debe advertir al alumno con carácter previo de la importancia de responder de forma sincera, atendiendo a los puntos concretos que se le preguntan, haciendo hincapié en que lea atentamente el enunciado y que simplemente conteste aquello que se le pregunta.

También se puede plantear la cuestión de que el alumno no conteste de forma veraz a la encuesta porque carezca de información suficiente para evaluar la labor del docente porque, por ejemplo, no haya asistido a clase o, por el motivo que sea, no conozca al profesor. En este caso, el encuestador debe instar al alumno a ser responsable y que sólo la conteste en caso de que tenga la

---

<sup>13</sup> Todo ello, si no se quiere entrar a explicar la importancia cada vez mayor que tienen las encuestas en los procesos de acreditación del profesorado.

<sup>14</sup> MUÑOZ GARCÍA, J.; JIMÉNEZ GAMERO, M. D.; MUÑOZ CONDE, M.: «Capítulo II: Encuestas evaluadoras del profesorado...». *Op. cit.* pág 28-29.

<sup>15</sup> Así lo demuestra el estudio realizado por GONZÁLEZ REDONDO, P.; FERNÁNDEZ CAÑERO, R.; DELGADO-PERTIÑEZ, M.; QUINTERO, J. M.; PARDO, G.; MARTÍNEZ-MORENO, F.; MARTÍN-PALOMO, M. J.: «Capítulo V. Percepción de las encuestas evaluadoras...». *Op. cit.* pág. 64.

<sup>16</sup> Así, este efecto se produce respecto a cualquier encuesta de satisfacción de un servicio público. Como señalan las autoras GONZÁLEZ FERRERA, G. y RIBÓN MARÍA, A. es normal plantearse respecto a las mismas «¿Hasta qué punto somos rigurosos contestando? ¿Le dedicamos el tiempo necesario? ¿Cuántas veces hemos contestado a un ítem sin tener muy claro qué significaba? ¿Cuántas veces hemos pensado que lo que nos preguntan no era relevante? ¿Cuántas veces nos han preguntado por aspectos en los que no nos hemos fijado y, por tanto, no podemos dar una respuesta fiable?». *Id.* «Capítulo XXIII. La percepción de los jóvenes universitarios sobre las encuestas de satisfacción con la labor docente», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, pág. 265.

<sup>17</sup> Señalan también este aspecto MUÑOZ GARCÍA, J.; JIMÉNEZ GAMERO, M. D.; MUÑOZ CONDE, M.: «Capítulo II: Encuestas evaluadoras del profesorado...», *Op. cit.* pág. 35.

suficiente información para poder hacer una valoración realista. Por ello, debe aludir a que la encuesta es voluntaria y que, por supuesto, no se tomarán represalias en caso de que alguien no quiera o no se vea capacitado para rellenarla.

#### **4. PROBLEMAS Y PROPUESTA DE SOLUCIONES DESDE LA ADMINISTRATIVOS Y ORGANIZACIÓN**

##### **4.1. Momento del curso en el que se pasa la encuesta**

Las encuestas a los profesores deben realizarse en el momento del curso en el que la impartición de las asignaturas se encuentren a punto de finalizar, es decir, a finales del primer cuatrimestre, que se corresponde con los meses de enero febrero o marzo y a finales del segundo cuatrimestre, que coincide con los meses de abril y mayo<sup>18</sup>. Sin embargo, la práctica demuestra que esto funciona más como una declaración de intenciones que como un calendario real, lo que ocasiona una serie de inconvenientes. Si se realiza demasiado pronto, se corre el riesgo de que los alumnos carezcan de información suficiente para realizar un juicio de valor adecuado. Por el contrario, si se lleva a cabo demasiado tarde, el problema suele ser que las facultades se encuentran en el periodo de exámenes, no hay clases y se hace imposible localizar a sus alumnos, por lo que se produce una pérdida de recursos y de tiempo por parte de la Administración pública.

Una posible solución planteada es que se coordinen los órganos implicados para poner en común las fechas y establecer de antemano desde el Vicerrectorado calendarios o cronogramas acordados con los centros donde se van a realizar las encuestas<sup>19</sup>. Sin embargo, aunque esta forma de proceder tendría ventajas organizativas, pues el encuestador llegaría a un aula en el que tanto profesor como alumnos se encuentran dispuestos a realizar la encuesta, esta medida restaría valor estadístico a la misma dado que daría margen al profesor a dirigir de un modo u otro los resultados de la misma. Por ello, a pesar de los inconvenientes administrativos que ocasiona el desconocer la fecha exacta de su realización, no se debe sacrificar las ventajas estadísticas que aporta el factor sorpresa.

Precisamente para resolver este tipo de cuestiones, así como ahorrar los costes de personal, papel, interrupciones en las aulas... hay quien apuesta por su realización *online*. Sin embargo, demuestran los datos que el éxito de participación no es comparable si se carece del elemento coactivo que supone la presencia física del encuestador<sup>20</sup>. Además, a mi juicio, también se perderían otras de las ventajas que aporta esta figura como la importante labor de concienciación al alumno que éste realiza.

##### **4.2. Las encuestas se pasan muy próximas en el tiempo**

Una de las quejas más reiteradas por parte de los alumnos durante la época de realización de encuestas es que todas se realizan en la misma fecha y que acaban saturados de esta labor, con lo que al final acaban completándola de forma mecánica y sin ganas. Aunque se trata de un problema organizativo de difícil solución dado que, como ya se ha dicho, las encuestas no se pueden llevar a cabo durante todo el curso, lo cierto es que este es un dato que el Vicerrectorado podía tener en cuenta para intentar coordinar que los mismos alumnos no realicen en un mismo día más de dos o tres encuestas.

##### **4.3. Atender a las particularidades propias de cada centro**

Sin perjuicio de que se pueda plantear un debate en relación a si el contenido de la encuesta debe atender a las particularidades propias de cada titulación o estudio, de lo que no cabe duda es de que desde la organización de las mismas sí debe atender a dichas singularidades.

---

<sup>18</sup> Así, de hecho, aparece en la propia página web de la UMA. <http://www.uma.es/calidad/cms/menu/encuesta-de-opinion-del-alumnado/>

<sup>19</sup> BAUTISTA HERNÁNDEZ propone incluso que se informe a principio de curso tanto del mes como incluso del día en el que se realizarán. Vid. «Capítulo VI: experiencias...». *Op. cit.* pág. 75.

<sup>20</sup> Así, MUÑOZ GARCÍA, J.; JIMÉNEZ GAMERO, M. D.; MUÑOZ CONDE, M.: «Capítulo II: Encuestas evaluadoras del profesorado...». *Op. cit.* pág. 32.

En algunas facultades, como por ejemplo en la de Medicina, es habitual que roten por los mismos cursos una gran cantidad de profesores, por lo que el Vicerrectorado traslada al encuestador una hoja con todos los nombres, con la pretensión de que se analice la labor docente de todos y cada uno de ellos. En mi opinión, pretender analizar la labor docente de todos y cada uno de ellos resulta desproporcionado y poco acertado. En primer lugar, porque no da tiempo material al alumno a contestar en una hora todas ellas y a hacerlo en las condiciones de sinceridad y tranquilidad que se le exigen. Y en segundo lugar, y más importante, porque a menudo el alumno ni si quiera tiene conocimientos suficientes para evaluar a un profesor que sólo le ha dado unas pocas horas a lo largo del cuatrimestre y del que a menudo no conocen ni si quiera su nombre. Por ello, tras mi experiencia como encuestadora he podido comprobar que lo idóneo para que la encuesta se realice de forma serie es que sólo se interroge a los alumnos por dos o tres profesores como mucho, aspecto que debería tener en cuenta el Vicerrectorado a la hora de hacer las listas que entrega al encuestador.

Otro aspecto que distingue a unas facultades y a otras, es el número de alumnos que tienen, aspecto que también debe ser tenido en cuenta de cara a la organización. Por ejemplo, no deben ser planteadas del mismo modo las encuestas que se pasan en la Facultad de Derecho, con un número de alumnos considerable, que aquellas en Facultades como Matemáticas, con un número muy reducido de alumnos. Precisamente en la Facultad de Matemáticas, me he encontrado con aulas en las que había menos de cinco alumnos e incluso una de ellas en la que sólo había uno. Ante estos datos uno de puede cuestionar incluso si, en estas circunstancias, la encuesta es anónima y tiene valor estadístico alguno.

## 5. CONCLUSIONES

Las encuestas al profesorado son un buen método de evaluación de la calidad, que el docente puede utilizar como guía de cara a analizar el éxito de su propia labor pedagógica. Sin embargo, hay ciertos aspectos que durante la elaboración de la misma podrían ser modificados para poder afirmar que los datos que de ella se extraen tienen un mayor rigor científico. Para ello, no es necesario hacer mejoras profundas o aumentar el presupuesto destinado a las mismas, sino que basta con llevar a cabo ciertas medidas de carácter sencillo.

En primer lugar, es fundamental que desde el Vicerrectorado se realice una buena labor de formación dirigida a la persona del encuestador. No es necesario que el procedimiento sea largo pero es esencial que éste comprenda porqué es importante evaluar la docencia a través de encuestas de satisfacción del usuario así como trasladarle la idea de que el éxito o fracaso de la misma depende en gran medida del trabajo que lleve a cabo dentro del aula. El encuestador es una figura que debe transmitir ésta información tanto a los alumnos como a los profesores en caso de que sea necesario. Por ello, no se debe configurar su rol como el de un sujeto que se limita a repartir y recoger los formularios, sino que debe velar porque en su presencia no se produzcan incidentes que puedan alterar la fiabilidad de las encuestas.

En segundo lugar, el Vicerrectorado también debe hacer una campaña en la comunidad universitaria dirigida a la concienciación sobre la importancia de la evaluación de la calidad docente a través de las encuestas de satisfacción del alumnado, lo que allanaría el camino al encuestador. Asimismo, debería plantearse la posibilidad de tomar medidas respecto a aquellos profesores que no quieran someterse a la misma. Desde luego, deberá mantener una postura firme en caso de que dicha actitud se produzca de forma reiterada en determinados centros, trasladando las quejas de los encuestadores a los decanos o vicedecanos correspondientes. Asimismo, deberá organizar adecuadamente los calendarios atendiendo especialmente a las particularidades propias de cada centro y teniendo en cuenta los aspectos anteriormente señalados.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

BAUTISTA HERNÁNDEZ, A.: «Capítulo VI: experiencias en la evaluación de la calidad docente mediante las encuestas de opinión a los alumnos en la Universidad de Málaga», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, págs. 67-76.

- CONDE JIMÉNEZ, J.; MARTÍN GUTIÉRREZ, A.; GONZÁLEZ PÉREZ, A.: «Capítulo XXIV: El portafolios como alternativa a las encuestas de evaluación del profesorado universitario», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, págs. 279-286.
- GAYTÁN GUÍA, S. P.: «Capítulo IV: Evaluar la docencia. Estudio meta-evaluador del desarrollo del proceso de encuestas del alumnado y su fiabilidad en el grado de Biología de la Universidad de Sevilla». VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, págs. 41-54.
- GONZÁLEZ REDONDO, P.; FERNÁNDEZ CAÑERO, R.; DELGADO-PERTÍÑEZ, M.; QUINTERO, J. M.; PARDO, G.; MARTÍNEZ-MORENO, F.; MARTÍN-PALOMO, M. J.: «Capítulo V. Percepción de las encuestas evaluadoras del profesorado por los estudiantes de la Escuela técnica superior de Ingeniería agronómica de la Universidad de Sevilla» en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, pág. 64.
- GONZÁLEZ FERRERA, G. y RIBÓN, M. A.: «Capítulo XXIII. La percepción de los jóvenes universitarios sobre las encuestas de satisfacción con la labor docente», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, págs.263-278.
- GONZÁLEZ VALVERDE, P. y GRANDE QUEJIGO, F. J. «La experiencia en la evaluación de la Universidad. El caso del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34 (enero/abril), 1999, págs. 61-67.
- MUÑOZ GARCÍA, J.; JIMÉNEZ GAMERO, M. D.; MUÑOZ CONDE, M.: «Capítulo II: Encuestas evaluadoras del profesorado. Prueba de Cargo. Prueba lícita. Prueba tasada», en VV. AA. *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Ediciones Laborum. Murcia. 2012, págs. 27-36.
- OLIVÁN DEL CACHO, J.: «La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario a través de encuestas: en particular, el problema del anonimato», en *Revista de Administración pública*, nº 139 (enero-abril), 1996, págs. 325-344.
- VV.AA. (GARDE ROCA, J. A. -Coord.-). *La agencia estatal de evaluación de la calidad de los servicios y las políticas públicas. Reflexiones y propuestas de creación. Informe Comisión Expertos*. Instituto Nacional de Administración pública. Madrid. 2005.



## **BLOQUE III**

### **DOCENCIA Y PROMOCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO**



## CAPÍTULO XV

# ¿EXISTE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO INDIRECTA EN LA ACTIVIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA?

**INMACULADA MARÍN ALONSO**

Profesora Titular de Universidad  
Universidad de Sevilla

1. Cuenta la leyenda que la igualdad entre hombres y mujeres será, tarde o temprano, una realidad. En este empeño la Carta de las Naciones Unidas de 1945 reafirmó la igualdad entre mujeres y hombres<sup>1</sup>, dando pie a una serie de declaraciones y acuerdos posteriores que tienen como objetivo principal alcanzar esa igualdad y erradicar cualquier tipo de discriminación sobre la mujer. Al respecto es significativa la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de cualquier forma de discriminación sobre la mujer de 18 de diciembre de 1979, celebrada en Nueva York<sup>2</sup>, así como su Protocolo Facultativo, en vigor desde 2001, donde se señala que «los Estados deben tomar las medidas apropiadas, incluyendo las de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer en todos los ámbitos (...)»; añadiendo que «no se considerará discriminación la adopción de medidas especiales encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer». Otro hito importante para la igualdad entre mujeres y hombres ha sido la IV Conferencia Mundial de la Mujer, celebrada en Pekín en 1995, donde se puso de relieve que el cambio en la situación de las mujeres es un objetivo en el que se tiene que implicar la sociedad en su conjunto, afirmándose que el tratamiento de la discriminación de la mujer no puede ser sectorial sino que debe integrarse en el conjunto de políticas gubernamentales.

En el ámbito de la Unión Europea, la igualdad es un principio fundamental de la UE tras la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam en 1999 y el Tratado de Lisboa en 2009; son de particular importancia, las Directivas 2006/54/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación; la Directiva 92/1985/CEE del Consejo relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en período de lactancia; la Directiva 2004/113/CEE sobre el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes, servicios y suministros o la Directiva 2010/18/UE del Consejo de 8 de marzo de 2010, por la que se aplica el Acuerdo Marco sobre el permiso parental; también son especialmente relevantes la Carta de la Mujer de 5 de marzo de 2010, la Estrategia de la Comisión Europea para la Igualdad entre mujeres y hombres (2010-2015) y el II Pacto Europeo para la Igualdad de Género (2011-2020).

No obstante, a día de hoy, resulta evidente que la mujer es discriminada en numerosos aspectos, teniendo mayor o menor calado esa discriminación en función de los distintos países y territorios de los que hablemos y de la efectividad y alcance de la normativa prohibitiva de discriminación por razón de género, cuando existe. Así, en España, resulta reveladora la cifra anual de violencia

---

<sup>1</sup> Firmada en la Conferencia de las Naciones Unidas en San Francisco el 26 de junio de 1945.

<sup>2</sup> Ratificada por España el 16 de diciembre de 1983 y publicada en el BOE de 21 de marzo de 1984.

doméstica sobre las mujeres<sup>3</sup> o los supuestos de acoso sexual en el trabajo<sup>4</sup>, así como la brecha salarial existente entre hombres y mujeres<sup>5</sup> o el trato personal en el trabajo; o, también, la dispar distribución de las tareas domésticas entre ambos sexos<sup>6</sup> o, incluso, la publicidad que absorbemos a diario y que, en numerosas ocasiones, relega a la mujer a un mero objeto sexual.

Pero, más allá de esa realidad, la discriminación de la que queremos hablar en estas páginas es la que se produce en un ámbito privilegiado: la Universidad. Esta perspectiva nos proporcionará un barómetro ideal para valorar la situación real de discriminación de la mujer en el empleo, sobre todo, porque la Universidad, en su faceta de empleadora y de Administración Pública, preconiza y lidera la igualdad de oportunidades para todo su personal.

En tal sentido, la Universidad española pretende hacer gala, en atención al importante papel que desempeña en la sociedad en orden a la transmisión de conocimientos y valores, de una efectiva igualdad y no discriminación entre los hombres y mujeres que, como docentes e investigadores, forman parte de ella. Muestra de ello es, por ejemplo, la implantación de un lenguaje no sexista en las diferentes normativas que regulan la actividad docente e investigadora<sup>7</sup> o la existencia, por ejemplo, de Unidades para la igualdad<sup>8</sup> o la impartición de Másteres Universitarios en estudios de género y no discriminación<sup>9</sup>, así como la elaboración de Planes de Igualdad en aplicación de la Ley Orgánica

---

<sup>3</sup> Según el INE, en el año 2013, se inscribieron en el Registro Central para la protección de las víctimas de la Violencia doméstica y de género 34.376 personas, de las cuales 31.612 fueron mujeres y 2764 hombres; en 2014 se inscribieron 34.407, de las que 31.538 fueron mujeres y 2.869 hombres. En 2015 se contabilizaron 57 mujeres asesinadas por violencia de género.

<sup>4</sup> Sobre el acoso sexual a las mujeres en el trabajo puede verse el Informe publicado por la Secretaría General de Política de Igualdad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales publicado en [pmayobre.webs.uvigo.es](http://pmayobre.webs.uvigo.es). Sobre su definición puede verse la STS de 6 de julio de 2006 -R. 212/2004-.

<sup>5</sup> Según Eurostat, en 2014 las mujeres españolas ganaron, de media, un 18,8% menos por hora trabajada que el varón. España se sitúa en el 6 país con mayor brecha salarial entre los países de la UE.

<sup>6</sup> Según el INE, para el periodo 2009-2010, la mujer dedicó a las tareas del hogar y cuidado de la familia 4h 7' frente a las 1h 54' que dedicó el varón.

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, que el articulado de la vigente Ley Orgánica de Universidades hace referencia constante a «profesores» y «profesoras», y el Reglamento de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla hace referencia en su Disposición Adicional Primera a la «cita en género femenino de los preceptos de este Reglamento». Numerosas Universidades españolas han elaborado una guía para evitar un lenguaje sexista (véase, por ejemplo, la Guía de la Universidad de Murcia de 2011) si bien debe tenerse en cuenta que, como señala la Real Academia de la Lengua Española, no hay discriminación en la falta de correspondencia entre género y sexo. Sobre esta cuestión puede verse, entre otros, MARTÍNEZ, J.A.: *El lenguaje de género y el género lingüístico*, Universidad de Oviedo, 2008; GARCÍA MESEGUER, A.: *¿Es sexista la lengua española?*, Paidós, Barcelona, 1994; Bosque, I.: «Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer», publicado en *El País*, 4 marzo 2012.

<sup>8</sup> La Universidad de Sevilla, por ejemplo, dispone de una Unidad de Igualdad que «pretende colaborar a que se reconozcan y se aprovechen las capacidades y potencialidades de todas las personas eliminando aquellas desigualdades que conducen a injusticias y favoreciendo que las diferencias existentes entre mujeres y hombres repercutan en beneficios para todas y todos»; también disponen de Unidades para la Igualdad –o denominaciones parecidas como la Oficina para la Igualdad en la Universidad Pablo de Olavide o de Secretariado de la Mujer como la Universidad de Almería, etc.– la mayoría de las Universidades españolas como, por ejemplo, en Andalucía, las Universidades de Huelva, Córdoba, Jaén o la Universidad Internacional de Andalucía: por su parte, la Universidad de Murcia cuenta con una unidad para la igualdad entre mujeres y hombres o, también, la Universidad del País Vasco cuenta con una Dirección de Igualdad.

<sup>9</sup> El Máster en estudios de género y no discriminación de la Universidad de Sevilla (RD 1393/2007) tienen como principal objetivo «la formación especializada de profesionales de alto nivel capaces de asumir tareas relevantes en la gestión, dirección y planificación de la promoción de la igualdad de oportunidades en actividades, instituciones públicas y privadas, empresas y otras entidades». Véase la página web propia del máster en <http://masteroficial.us.es/genero>; Véase también, por ejemplo, el Máster en igualdad y no discriminación de la UNED.

3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres<sup>10</sup>, del Estatuto de los Trabajadores<sup>11</sup> y del Estatuto Básico del Empleado Público<sup>12</sup>.

Pero el objetivo de este estudio no es realizar un análisis en profundidad de los aspectos en que la mujer docente e investigadora puede resultar discriminada en relación con el hombre en la Universidad, sino que su finalidad es, principalmente, dejar apuntados algunos de esos aspectos y poner de manifiesto las mayores dificultades a las que se enfrenta la mujer en el ejercicio de su actividad docente e investigadora y que, en numerosos casos, suelen ir relacionadas con el rol tradicional que la misma desempeña en la sociedad.

Es más, mi contribución al debate sobre la posible discriminación o no de las investigadoras y docentes en la Universidad en este Congreso no resulta de mi especialización en el estudio de cuestiones de género en mi área de conocimiento, sino que parte, a petición de los organizadores de este evento, de mi propia experiencia como mujer, madre, con veinte años de experiencia como docente universitaria e investigadora con tres sexenios de investigación reconocidos por la CNAI.

2. La maternidad es, sin duda, y pese a la devaluación de la misma en la sociedad contemporánea<sup>13</sup>, el primer escollo visible que se presenta a la actividad investigadora de la mujer en la Universidad. Compaginar docencia e investigación de calidad con las responsabilidades familiares resulta, ciertamente, una tarea difícil de realizar, al menos, durante el tiempo que los hijos son de corta edad; los datos estadísticos sobre esta materia revelan que los derechos de conciliación de la vida familiar y laboral son ejercidos predominantemente por el sexo femenino tanto en la Universidad como fuera de ella, teniendo ello un impacto negativo mayor para la mujer que para el hombre en el desarrollo y promoción de su actividad docente e investigadora<sup>14</sup>. Este dato se constata fácilmente, por ejemplo, con el número de sexenios de investigación obtenidos por mujeres con hijos pequeños – aunque este último dato no se refleje en las estadísticas al subsumirse en el dato genérico–, o en el liderazgo de mujeres en grupos proyectos de investigación o contratos 68/83<sup>15</sup>.

Esta realidad marca la carrera profesional de las mujeres no sólo desde el momento del disfrute de derechos como las licencias de maternidad, reducción de jornadas o excedencias por cuidado de hijos o familiares, sino que se prolongan durante buena parte de su vida activa. Detalles tan nimios como, por ejemplo, fijar las reuniones de trabajo en horario incompatible con el horario escolar hace que la mujer con responsabilidades familiares se sienta en desigualdad con sus compañeros, ya sean varones o hembras; la misma sensación se padece en el ámbito de la investigación cuando la participación en Congresos Nacionales o Internacionales requieren el abandono de sus responsabilidades familiares durante varios días, por no hablar de la realización de estancias de investigación de larga duración, necesarias para la promoción profesional conforme a los sistemas de acreditación nacional.

---

<sup>10</sup> En aplicación de la Ley Orgánica 3/2007, de igualdad efectiva entre mujeres y hombres, puede verse el vigente II Plan para la Igualdad entre mujeres y hombres en la Administración General del Estado y en sus organismos públicos (BOE 10 de diciembre de 2015), así como los Planes de Igualdad de las Universidades; en la Universidad de Sevilla se encuentra vigente el II Plan de Igualdad, aprobado por el Consejo de Gobierno el 14 de mayo de 2014 para el período 2014-2018. En Andalucía, puede verse, además, la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.

<sup>11</sup> Véase el art. 85.1 del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 24 de octubre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

<sup>12</sup> Véase la Disposición Adicional Séptima del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.

<sup>13</sup> Según datos del Banco Mundial el descenso de la natalidad en el mundo ha sido generalizado y en España el número de hijos por mujer es de 1,3. Las parejas sin descendencia en la década 2000-2010 subió a un 45,1%.

<sup>14</sup> En la Universidad de Sevilla, en el año 2012, la brecha de género en el disfrute de licencias y derechos relacionados con la conciliación era del 89,2%; el porcentaje de mujeres PDI que disfrutaron de la licencia de maternidad alcanzó el 97,2%; igualmente, la reducción de jornada y la acumulación de días disfrutada por mujeres alcanzó el 91,7% y de las excedencias por cuidado de hijos y la de familiares hizo uso un 60 % y 33,3% de mujeres respectivamente Fuente: Vicegerencia de Profesorado de la US.

<sup>15</sup> En la Universidad de Sevilla, los grupos de investigación que tenían a una mujer como investigador responsable era, en 2012, del 24,4%; los proyectos, el 20,4% y los contratos 68/83 el 18,2%.

Pero junto a los escollos visibles también se encuentran otros menos evidentes o cotidianos que dejan a la mujer en un segundo plano profesional. Ello ocurre, por ejemplo, en el marco de la promoción profesional. Así, algunos estudios sociológicos sobre género han abordado en profundidad las barreras invisibles con las que se encuentran las trabajadoras altamente cualificadas a las que se les impide alcanzar los puestos de mayor responsabilidad en una organización productiva<sup>16</sup>. El famoso «techo de cristal» se considera ya una nueva forma de violencia de género que, en la Universidad, se sustancia en conductas o situaciones que impiden a las mujeres ascender a los cargos de dirección en las Universidades, promocionar a los niveles más altos de la carrera universitaria<sup>17</sup>, acceder a programas o proyectos para financiar la investigación o dirigir trabajos de investigación de trascendencia en áreas de conocimiento masculinizadas.

Puede también señalarse, como otro ejemplo de barrera a la igualdad, el escaso reconocimiento social que padece la mujer en todos los ámbitos<sup>18</sup>, incluyendo la Universidad ya que, en el año 2010, el número de profesoras Doctoras Honoris Causa no alcanzó en el conjunto de las Universidades Españolas el 15,5% (aunque en el año 2000 era sólo de un 2,2%)<sup>19</sup>. No deja de ser un posible factor de cambio en el futuro que los premios extraordinarios Fin de Carrera otorgados ese mismo lo recibieran el 56,5% de estudiantes de sexo femenino aunque es el ámbito laboral y no el formativo el que muestra claramente las diferencias de trato entre mujeres y hombres.

Es, precisamente, el efecto adverso de la maternidad y del entorno social para la mujer lo que plantea distintas situaciones de discriminación que, a mi juicio, no están justificadas objetivamente ni son proporcionales en un Estado Social de Derecho que garantiza en su Carta Constitucional el derecho a la familia, a la promoción profesional y a la no discriminación por razón de género (arts. 14, 35.1 y 32 CE).

3. La normativa infraconstitucional que contempla la prohibición de discriminaciones por razón de sexo en el ordenamiento jurídico español se concentra, principalmente, en el art. 17 del Estatuto de los Trabajadores (ET, en adelante) y, también, en el art. 14 del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP, en adelante), dada la convivencia del régimen jurídico privado y público en las Administraciones Públicas y, por ende, en las Universidades públicas; contemplan también esa prohibición de discriminación de género la mencionada Ley Orgánica de Igualdad (LOI, en adelante) e, indirectamente, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades (LOU, en adelante)<sup>20</sup>.

En tal sentido, y en el marco de los derechos y deberes derivados del contrato de trabajo nos encontramos con el apartado 1 del art. 17 del ET, el cual prohíbe la discriminación en las relaciones laborales al señalar que «se entenderán nulos y sin efecto los preceptos reglamentarios, las cláusulas de los convenios colectivos, los pactos individuales y las decisiones unilaterales del empresario que den lugar en el empleo, así como en materia de retribuciones, jornada y demás condiciones de trabajo, a situaciones de discriminación directa o indirecta desfavorable por razón de edad o discapacidad o a situaciones de discriminación directa o indirecta por razón de sexo, origen, incluido el racial o étnico, estado civil, condición social, religión o convicciones, ideas políticas, orientación o condición sexual, adhesión o no a sindicatos y a sus acuerdos, vínculos de parentesco con personas pertenecientes a o relacionadas con la empresa y la lengua dentro del Estado español. Serán igualmente nulas las órdenes

<sup>16</sup> Entre otros, BURIN, M.: *Una hipótesis de género: el techo de cristal en la carrera laboral*, Género, Psicoanálisis y subjetividad, Paidós, 1996.

<sup>17</sup> En la Universidad de Sevilla, por ejemplo, el PDI está formado por un 64% de hombres frente al 36% de mujeres; Según el Anuario de la Universidad de Sevilla 2012/13, los hombres Catedráticos de Universidad alcanzan el 79,81% y las mujeres el 20,2%; en la categoría de Titulares de Universidad, el 62,51% son hombres y el 37,5% mujeres.

<sup>18</sup> Según el Instituto de la Mujer, los Premios Nacionales de Cultura (comprende Bellas Artes, Cine y Audiovisuales, Letras y Artes Escénicas y Música, fueron otorgados en 2015 a un 38,78% de mujeres; en el año 2001 ese porcentaje era del 10%; Asimismo, los Premios Princesa de Asturias (comprende Artes, Ciencias Sociales, Comunicación y Humanidades, Investigación Científica y Técnica, Deportes, Letras, Cooperación Internacional y Concordia) fueron otorgados en 2015 a un 37,50% de mujeres; en el año 2001 ese porcentaje era del 10%.

<sup>19</sup> Fuente: Instituto de la Mujer.

<sup>20</sup> Por la que se modifica a la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

de discriminar y las decisiones del empresario que supongan un trato desfavorable de los trabajadores como reacción ante una reclamación efectuada en la empresa o ante una acción administrativa o judicial destinada a exigir el cumplimiento del principio de igualdad de trato y no discriminación».

Por su parte, el art. 1.3 del EBEP considera un fundamento de actuación «la igualdad de trato entre mujeres y hombres» y, en su art. 14, establece “el derecho a la no discriminación por razón de género y sexo».

Sentados tales derechos, la LOI establece una distinción trascendental a la hora de apreciar una posible discriminación por razón de género; en tal sentido declara que «1. Se considera **discriminación directa** por razón de sexo la situación en que se encuentra una persona que sea, haya sido o pudiera ser tratada, en atención a su sexo, de manera menos favorable que otra en situación comparable. 2. Se considera **discriminación indirecta** por razón de sexo la situación en que una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros pone a personas de un sexo en desventaja particular con respecto a personal del otro, salvo que dicha disposición, criterio o práctica puedan justificarse objetivamente en atención a una finalidad legítima y que los medios para alcanzar dicha finalidad sean necesarios y adecuados. 3. En cualquier caso, se considera discriminatoria toda orden de discriminar, directa o indirectamente, por razón de sexo».

Por su parte, la LOU no contiene una declaración general sobre la no discriminación entre mujeres y hombres en la Universidad pero señala en algunos preceptos la obligación de promover «una presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos los ámbitos» (apartado 4 del art. 41, dedicado al fomento de la investigación, del desarrollo científico y de la innovación tecnológica en la Universidad; también, para la acreditación nacional, su art. 57 establece que «Reglamentariamente se establecerá la composición de las comisiones reguladas en este apartado, la forma de determinación de sus componentes, así como su procedimiento de actuación y los plazos para resolver. En todo caso, deberá ajustarse a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una *composición equilibrada entre mujeres y hombres*, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas»).

4. La discriminación de género que puede padecer la mujer en su actividad profesional en la Universidad no deriva, por tanto, de la existencia de normas que permitan claramente extraer esa conclusión (discriminación directa) sino que, por el contrario, se deducen de la aplicación y efectividad de unas normas que son aparentemente neutras, es decir, aplicables a todo el profesorado universitario por igual (discriminación indirecta).

Puede afirmarse así que no existe un tratamiento jurídico diferenciado o desfavorable hacia la mujer respecto del hombre en la actividad docente e investigadora, sino un tratamiento formalmente neutro del que deriva un impacto adverso sobre los miembros de un determinado sexo. Esta discriminación indirecta es más sutil y, como señala el Tribunal Constitucional, no precisa que la norma, tratamiento o medida afecte en exclusiva a uno de los dos sexos sino que es suficiente con que afecte mayoritariamente a uno de ellos en detrimento del otro<sup>21</sup>.

En todo caso, la visibilidad de discriminaciones indirectas por razón de género o sexo en la Universidad resulta ciertamente difícil de apreciar, pero ello no debe llevarnos a pensar que sean inexistentes. Es más, las discriminaciones se destapan rápidamente cuando se escarba un poco en la superficie normativa que permite hacer creer que el impacto de las normas tiene el mismo alcance para hombres y mujeres en el ejercicio de la actividad docente e investigadora. La situación de desventaja en la que, por diferentes motivos, se encuentra la mujer en general y, en especial, en la Universidad es la que hace palpable la existencia de discriminación.

Un posible ejemplo de neutralidad normativa con efectos discriminatorios para la mujer podría ser el que plantea el sistema de elección de asignaturas para la elaboración de los planes de adscripción docente en la Universidad de Sevilla ya que, conforme al art. 5 del Reglamento para la

<sup>21</sup> STC 3/2007, de 15 de enero, que añade que cuando se denuncia una discriminación indirecta no se requiere aportar como término comparativo la existencia de un trato beneficioso sólo para uno de los sexos; basta con que exista una norma que, en sí misma, o en su aplicación o interpretación produzca prejuicios a un grupo formado mayoritariamente –aunque no de manera exclusiva– por uno u otro sexo. En el mismo sentido puede verse la STJE de 9 de febrero de 1999, Asunto SEYMOUR-SMITH y LAURA PÉREZ.

elaboración de los Planes de asignación de profesorado a los POD<sup>22</sup>, se establece un orden de prelación objetivo para escoger asignaturas y horarios basado en la categoría y antigüedad en dicha categoría. El criterio utilizado es, por tanto, neutro pero las estadísticas señalan que los puestos de mayor categoría son desempeñados, muy mayoritariamente, por hombres, circunstancia que hará inviable que la mujer escoja las asignaturas y horarios a impartir.

En definitiva, para hablar de las posibles discriminaciones indirectas que pueden sufrir las docentes e investigadoras en las Universidades españolas debe atenderse no sólo a las diversas facetas en que las profesoras ejercen su actividad profesional, es decir, a la actividad docente, investigadora o de gestión sino, también, a los distintos momentos en que tales facetas pueden ejercerse. Así, no pueden analizarse de manera igual las dificultades que pueden surgir en el momento de acceso a la carrera universitaria, o en su finalización<sup>23</sup>, con aquellas otras que se evidencian en el desarrollo de la actividad profesional y que están, en gran medida, relacionadas con la promoción profesional («segregación vertical») y con el ejercicio de los derechos de conciliación de la vida familiar y laboral.

**4.1.** No obstante, pese a que lo contrario sucede en otros ámbitos, no resulta de interés analizar en el marco universitario la posible discriminación que derive de la contratación de profesoras a tiempo parcial ya que las figuras contractuales actualmente vigentes exigen, para tales casos, la necesaria compatibilidad con otra actividad profesional que permita aportar conocimiento y experiencia profesional<sup>24</sup>. En todo caso, no está de más recordar que los abusos que con esta figura se realizaban antes de la Ley Orgánica de Universidades venían motivadas, principalmente, por el menor coste de estos contratos y la ausencia de indemnización a la hora de su extinción –así como por el incumplimiento de las Universidades de los requisitos exigibles para la contratación–, ocasionando que la baja retribución de esta modalidad contractual, en sus diferentes tipos, fuera caldo de cultivo para la contratación de docentes de sexo femenino<sup>25</sup>.

**4.2.** Sí es interesante tratar, aunque sea brevemente, un tema clásico en la discriminación laboral entre hombre y mujeres: la retribución. Ciertamente, las normas que, con carácter general, regulan la fijación del salario establecen la igualdad de remuneración por razón de sexo; así, el art. 28 del ET señala expresamente que «el empresario estará obligado a pagar por la prestación de un trabajo de igual valor la misma retribución, satisfecha directa o indirectamente, y cualquiera que sea la naturaleza de la misma, salarial o extrasalarial, sin que pueda producirse discriminación alguna por razón de sexo en ninguno de los elementos o condiciones de aquélla»; dicha prohibición de discriminación salarial no se reitera tal cual en el EBEP pero se deduce de los apartados d) e i) de su art. 14; por su parte, la LOU, sólo indica la estructura salarial de funcionarios y personal laboral a su servicio, dejando que la normativa de desarrollo de la misma vincule la percepción de un determinado complemento retributivo de productividad (sexenio de investigación) a la obtención de una valoración

<sup>22</sup> Modificado por Acuerdo 7.7 del Consejo de Gobierno en la Sesión de 14 de mayo de 2014.

<sup>23</sup> Señala el Auto del Tribunal Supremo 7013/2013, Recurso 2930/2012, que «la desproporción entre hombres y mujeres en la salida de la empresa y la consiguiente reducción de la presencia de estas últimas en la plantilla de la misma constituye un indicio de discriminación por razón de sexo, (...), pues el criterio alegado de la menor antigüedad no es neutro como la empresa pretende, debido a la incorporación tardía de las mujeres en la empresa, por lo que su aplicación supone una discriminación indirecta de la mujer».

<sup>24</sup> La Ley Orgánica 4/2007, de Universidades señala que los profesores asociados deben reunir el requisito de ser especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad fuera del ámbito académico universitario.

<sup>25</sup> Sobre la discriminación de la mujer en la contratación a tiempo parcial pueden verse, entre otros, los siguientes pronunciamientos del TSJE: de fecha 13.5.1986, asunto 170/84 (BILKA-KAUFHOF); de fecha 1.7.1986, asunto 237/85 (RUMMLER); de fecha 13.7.1989, asunto 171/88 (RINNER-KÜHN); de fecha 17.10.1989, asunto 109/88 (DANFOSS); de fecha 27.6.1990, asunto C-33/89 (KOWALSKA); de fecha 7.2.1991, asunto C-184/89 (NIMZ); de fecha 4.6.1992, asunto C-360/90 (BÖTEL); de fecha 27.10.1993, asunto C-127/92 (ENDERBY). En España, puede verse la SSTC 253/2004, de 22 de diciembre, donde señaló que debe considerarse discriminación indirecta por razón de sexo el supuesto en que la empresa establece menores derechos para los trabajadores y trabajadoras contratados a tiempo parcial ya que esta contratación afecta más a las mujeres.

positiva de la investigación por la ANECA o por el órgano equivalente de las Comunidades Autónomas (art. 55 y 69 LOU)<sup>26</sup>.

La regulación neutra de esta normativa no induce a pensar, en un primer momento, la existencia de discriminación alguna entre hombres y mujeres dedicados a la investigación ya que son los méritos de investigación aportados por cada uno de ellos lo que permite lucrar el complemento en función de los principios de mérito y capacidad.

No obstante, entiendo que la percepción de dicho complemento pudiera plantear una discriminación indirecta para las investigadoras en la medida que dicha normativa no prevé las distintas situaciones que pueden afectar a hombres y mujeres para su percepción. Así, dicha regulación puede resultar desventajosa para las mujeres en la medida que durante los seis años tomados en consideración para lucrar el complemento, las investigadoras hayan podido disfrutar, por ejemplo, de licencias de maternidad o reducciones de jornada para atender al cuidado de los hijos o incluso padecer, debido a la situación de embarazo, de mayores dificultades para el mantenimiento de la actividad investigadora.

Esta circunstancia produce una evidente desventaja en doble sentido para las mujeres ya que, por un lado, tendrán mayores dificultades para lucrar el complemento económico ligado a los sexenios de investigación<sup>27</sup> y, por otro, la ausencia de sexenios les castigará con un incremento de la actividad docente que tenderá, a la postre, a perpetuar su situación<sup>28</sup>.

Al respecto debe tenerse en cuenta que la doctrina del Tribunal Constitucional señala que la prohibición de discriminación por razón de sexo se cualifica no sólo por el resultado peyorativo para la mujer que ve limitados sus derechos o sus legítimas expectativas por la concurrencia de un factor cuya virtualidad ha sido expresamente descartada por la Constitución dado su carácter atentatorio a la dignidad del ser humano sino, también, cuando el tratamiento peyorativo se funde en la concurrencia de condiciones o circunstancias que tengan con el sexo de la persona una relación de conexión directa e inequívoca como ocurre, por ejemplo, con el embarazo o la maternidad (STC 66/2014, de 5 de mayo).

Este efecto negativo sobre la mujer investigadora está relacionado directamente, además, con la promoción de las mujeres en la Universidad pues qué duda cabe que la obtención de sexenios de investigación se conciben como méritos irrefutables para acceder a las categorías académicas más elevadas. La neutralidad de la norma en los requisitos para obtener los méritos investigadores produce, en todo caso, un efecto no deseado respecto del colectivo femenino dedicado a actividades investigadoras en la Universidad pues la regulación no prevé las dificultades añadidas que, al menos, mayoritariamente padece la mujer. Estas dificultades están relacionadas, principalmente, con la existencia de cargas familiares que obligan a la mujer investigadora a reducir –cuando no desatender– su actividad investigadora.

Dicho efecto negativo podría, en cierta medida, aliviarse con el establecimiento de «lagunas de investigación» o, en otros términos, con el descuento de los períodos en que la mujer acredite encontrarse en alguna de las circunstancias anteriormente mencionadas dentro del período de referencia (seis años). Mantener vivo un sexenio anteriormente alcanzado por un tiempo superior al referente de seis años, permitirá equilibrar algo la balanza entre mujeres y hombres aunque no resolverá definitivamente las diferencias que existen entre éstos cuando se trata de atender y compaginar necesidades familiares y laborales.

---

<sup>26</sup> Véase el art. 2 del RD 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario, modificado por el RD 1112/2015, de 11 de diciembre.

<sup>27</sup> Puede comprobarse como en la US, en el período de 2008 a 2011, tanto la retribución anual media del PDI funcionario como contratado a tiempo completo fue menor para las mujeres. Así, en 2009, la media anual para los hombres funcionarios alcanzó los 56.695 euros mientras que la media para las mujeres funcionarias fue de 53.314 euros; entre los contratados, la media anual de retribución de los hombres fue de 33.545 euros y la media anual de las mujeres contratadas a tiempo completo de 32.451 euros. Fuente: Vicegerencia de Organización de la US.

<sup>28</sup> Véase el RDL 14/2012, de 20 de abril, sobre dedicación docente del profesorado universitario; esta norma fija un abanico general de dedicación entre 16 y 32 créditos para los profesores a tiempo completo. No disponer de sexenio vivo equivale a la posibilidad de impartir 32 créditos de docencia.

**4.3.** Respecto de otras condiciones de trabajo, resulta destacable que la LOU haya previsto, para evitar la discriminación de la mujer, la suspensión de la duración de los contratos temporales (Ayudantes y Ayudantes Doctores)<sup>29</sup> en los supuestos de maternidad y adopción o acogimiento (incluye también la Incapacidad Temporal que, aunque puede ir referida, en su caso, a la situación de embarazo, no se especifica así y tiene un destinatario genérico), si bien, deja fuera otros supuestos relacionados con la conciliación de la vida familiar y profesional que ayudarían al fomento de la igualdad entre mujeres y hombres (ej. la licencia de paternidad, excedencias).

No obstante, incide en discriminación contra la mujer la política universitaria de no sustituir a las docentes que estén disfrutando de sus derechos de conciliación de la vida familiar y laboral con personal externo a la Universidad, así como la pretendida práctica de obligar a la docente a impartir todo su encargo docente en un cuatrimestre para que no suponga un incremento de la carga al resto de compañeros o alterar la asignación docente con perjuicio para la trabajadora<sup>30</sup>. En todo caso, la discriminación hacia la mujer es evidente, ya sea por suprimir el derecho a la licencia de maternidad de facto o por situar a la mujer en una posición incómoda frente al empleador y a los compañeros cuando son éstos los que asumen su docencia.

**5.** De las diferentes facetas que componen la actividad profesional de la mujer en la Universidad (docencia, investigación y gestión) es, sin duda, la investigación la que presenta una mayor diferencia entre hombres y mujeres.

En el empeño de hacer visible a la mujer que presta sus servicios profesionales como investigadora en la Universidad se involucran no sólo las instituciones universitarias sino, también, los propios transmisores del conocimiento como demuestra, por ejemplo, la petición a los investigadores, por parte de algunas revistas científicas internacionales, que no usen únicamente la inicial del nombre de pila en las citas bibliográficas de sus trabajos ya que tienen constancia de la tendencia a considerar, por defecto, que el autor de la obra es un varón en lugar de una mujer<sup>31</sup>.

El mito de la «neutralidad de la ciencia y la investigación» ha quedado definitivamente atrás ya que la realidad es que la visibilidad de la mujer en el campo de la investigación es mucho menor que la del varón. El estudio publicado por *Nature* el 11 de diciembre de 2013, desvela que de los 5,4 millones de artículos aparecidos en revistas científicas entre 2008-2012 incluidos en la base de datos *Web of Science* de Thomson-Reuters, menos del 30% de los artículos publicados en las principales revistas tienen como autora principal a una mujer<sup>32</sup>. Las estadísticas hablan por sí solas.

En España, la participación de la mujer en revistas científicas o en sus comités científicos es, en esa misma línea, muy escasa, existiendo una brecha entre hombres y mujeres del 48% en publicaciones en revistas de alto nivel de impacto (JCR)<sup>33</sup>.

La constancia de la situación de la mujer en el ámbito de la ciencia y la investigación quedó patente en el marco de la Unión Europea a través del revelador Informe ETAN de la Comisión Europea del año 2000 sobre las mujeres y la ciencia, el cual obliga por primera vez a los Gobiernos

<sup>29</sup> Véanse los arts. 49 y 50 de la LOU. La contratación de Ayudantes y Ayudantes Doctores en la Universidad de Sevilla indica que la contratación de mujeres con estas categorías es inferior a la de hombres pero se mantiene en valores igualitarios (40-60%). El permiso de maternidad es solicitado, mayoritariamente, por mujeres.

<sup>30</sup> Denuncia esta situación en la Universidad de Sevilla el sindicato SAT en un comunicado dirigido a la comunidad universitaria el pasado 20 de julio de 2016.

<sup>31</sup> Esta medida, sin embargo, no dejar de ser vista por algunos sectores como una circunstancia negativa para la mujer ya que el consumidor de ciencia, mayoritariamente masculino, es poco dado a los cambios y puede provocar el efecto contrario al deseado. Al respecto, puede verse, MIQUEO, C.; GERMÁN BES, M.; FERNÁNDEZ TURRADO, T. y BARRAL MORÁN, M<sup>a</sup>. J.: *Ellas también cuentan. Científicas en los comités de revistas científicas biomédicas*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011, pág. 72.

<sup>32</sup> *International weekly journal of Science*. VINCENT LARIVIÈRE, CHAOQIN NI, YVES CHINGRAS, BLAISE CRONIN y CASSIDY R. SUGIMOTO: *Bibliometrics: Global Gender Disparities in Science*.

<sup>33</sup> La tasa de visibilidad de la mujer en revistas científicas biomédicas españolas sólo alcanza un 21,21% según el estudio realizado por MIQUEO, C.; GERMÁN BES, M.; FERNÁNDEZ TURRADO, T. y BARRAL MORÁN, M<sup>a</sup>. J.: *Ellas también cuentan. Científicas en los comités de revistas científicas biomédicas*, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011.

responsables de política científica a facilitar información desagregada por sexo con el objetivo de promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros.

Pero la investigación en España no sólo requiere la visibilidad de la mujer asociada a la identidad de las autoras en los trabajos científicos o a las ventajas técnicas que supone su localización sino que, también, exige la paridad en la composición de los comités científicos de revistas o en sus órganos directivos, circunstancia esta última que está muy lejos de alcanzarse.

A estos datos se le añade una circunstancia adicional que, a mi juicio, contribuye a que la mujer se mantenga en la sombra en el ámbito de la investigación: la escasa sensibilidad ante la discriminación de género por el propio entorno investigador y docente. Y es ese bajo índice de sensibilidad lo que permite, en cierta medida, perpetuar la invisibilidad.

6. Destapados algunos supuestos discriminatorios, sólo quedaría establecer mecanismos para evitar el resultado no deseado como, tal vez, el establecimiento de las poco populares «discriminaciones positivas» que, en igualdad de condiciones, favorezcan a la mujer pese a las fuertes críticas recibidas por sectores privilegiados que insisten en el establecimiento de ventajas que no atienden a los principios de mérito y capacidad<sup>34</sup>. Debe tenerse en cuenta, en todo caso, que la desigualdad de trato que sufre la mujer por su pertenencia a un grupo subordinado es distinto de la injusticia que pueda sufrir un individuo por su pertenencia a un grupo socialmente dominante<sup>35</sup>. En este último caso, un hombre puede ser injustamente tratado ante ciertas medidas de acción positiva que favorezcan a la mujer, pero ello no constituye un supuesto discriminatorio<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> La discriminación «inversa» es el fenómeno de injusticia que se produce en un individuo a través de una acción positiva y al que dicha acción no va dirigida. Supuesto emblemático es el que se planteó en los Estados Unidos de América a finales de los años setenta en el marco de los conflictos raciales. Así el caso *Regents of the University of California vs Bakke* (1978) planteaba la posible discriminación de un varón blanco cuya solicitud de ingreso en la Facultad de Medicina fue rechazada pese a haber obtenido una calificación mayor que los aspirantes pertenecientes a otras etnias minoritarias (negros, asiáticos, chicana e indio-americana). El demandante, apoyándose en la Ley de Derechos Civiles americana se considera víctima de «discriminación inversa» basándose en la cláusula de igual protección de la XIV Enmienda de la Constitución. El Tribunal considera que la cuestión constitucional tiene preferencia sobre los Derechos Civiles y entra a considerar si el sistema de cuotas viola el derecho a trato igual. Sobre la evolución del principio de igualdad puede verse a MARTÍN VIDA, M<sup>o</sup> A.: «Evolución del principio de igual en Estados Unidos: nacimiento y desarrollo de las medidas de acción afirmativa en Derecho estadounidense», *Revista Española de Derecho Constitucional*, n<sup>o</sup> 68, 2003.

<sup>35</sup> Véase PUJOL ALGANS, C.: «¿Las medidas de acción positiva discriminan a los varones?», página web de la Asociación de Mujeres Juristas Themis, citado por Martín Vida 2000 pág. 322.

<sup>36</sup> BARRÈRE UNZUETA, M.<sup>a</sup> A.: «Problemas del Derecho antidiscriminatorio: subordinación versus discriminación y acción positiva versus igualdad de oportunidades», *Revista Vasca de Administración Pública* n<sup>o</sup> 60, págs. 145 y ss.



## CAPÍTULO XVI

### **LA PARADOJA EN LA PROMOCIÓN DEL PDI NOVEL CON CONTRATOS DE INTERINIDAD A JORNADA PARCIAL, PERO CON DEDICACIÓN PLENA A LA UNIVERSIDAD: EL EJEMPLO DE LA UPV/EHU**

**EIDER LARRAZABAL ASTIGARRAGA**

Prof. Laboral Interina de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Hoy día, tanto los méritos exigidos al PDI novel universitario, como al no tan inexperto, son más exigentes debido a la diferentes reformas efectuadas en los procedimientos de acreditación del profesorado. No obstante, tales reformas no afectan de la misma forma a unos y otros, ya que tales colectivos no se encuentran en la misma situación laboral. Es decir, mientras que el profesorado más experto disfruta normalmente de contratos estables a jornada completa, el profesorado no tan experto se ve sometido a la figura de los contratos –normalmente de interinidad– a jornada parcial.

Dicha situación del profesorado novel va a repercutir, por las razones que se expondrán posteriormente, de forma negativa, en la consecución de los méritos que curiosamente se les van a exigir para poder promocionarse académicamente. ¿No resulta, cuando menos, un tanto contradictorio?

Por supuesto, en este trabajo se hace referencia al profesorado novel contratado a jornada parcial, pero con dedicación plena a la universidad. Es decir, aquel que se encuentra obligado a firmar este tipo de contratos –debido a la infrecuencia de los contratos a jornada completa– si quiere permanecer en esta profesión, pero que, a efectos prácticos, se dedica a la universidad a jornada completa, ya que la consecución de los cada vez más exigentes requisitos de acreditación así lo van a requerir.

#### **2. LA PREFERENCIA EN EL USO DE CONTRATOS DE INTERINIDAD A JORNADA PARCIAL ANTE NUEVAS NECESIDADES, QUE AFECTAN ESPECIALMENTE AL PROFESORADO NOVEL**

La universidad, ante suspensiones temporales de la prestación laboral (por incapacidad temporal, maternidad, excedencias, etc.) del PDI recurre, como no podría ser de otra manera, a la cobertura de tales puestos mediante contratos de interinidad<sup>1</sup>. Aunque el motivo que produce la necesidad de cobertura del puesto es, en principio, de carácter temporal, no es menos cierto que tales situaciones suelen alargarse mucho en el tiempo, llegando, por ejemplo, en los casos de excedencias, ejercicio de cargos públicos y sindicales... a superar los cuatro, cinco o más años.

Tampoco puede obviarse que, además de lo apenas señalado, es muy típica la concatenación de este tipo de contratos, es decir, que tras la finalización de la cobertura de un puesto, el interino/a sea llamado, acto seguido o de manera no muy lejana en el tiempo, para la cobertura de otro puesto de características similares. De esta forma, la situación de «temporalidad» se alarga o puede alargarse

---

<sup>1</sup> Así lo requiere al artículo 15.1. c) del Estatuto de los Trabajadores.

durante mucho tiempo. Sobre esta cuestión en particular, llama la atención, además, la especial repercusión que la regulación de las consecuencias sobre el recurso a la concatenación de los contratos temporales existe en el sector público. Como se sabe, el encadenamiento de contratos temporales está sometido a una serie de reglas<sup>2</sup> para evitar el fraude en su utilización y que, en caso de incumplimiento, provoca la conversión de los contratos de los trabajadores temporales en indefinidos y celebrados a tiempo completo *iuris et de iure*. No obstante, las previsiones contempladas en el art. 15.5 ET sólo son de aplicación para los supuestos de concatenación de los contratos de obra o servicio determinado, así como para los contratos eventuales, excluyendo –por tanto– a los contratos de interinidad<sup>3</sup> que no se computan a los efectos señalados. Como se adelantaba, esta regulación tiene una especial incidencia en el sector público, y, por ende, en la universidad, ya que una gran parte de los contratos temporales son de interinidad, lo que conlleva que los contratados interinos puedan estar años y años en la universidad en situación de temporalidad, sin límite alguno<sup>4</sup>.

Sin embargo, no es sólo el carácter temporal de tales contratos la circunstancia que dificulta la consecución de los méritos ligados a la promoción del profesorado novel. A dicha temporalidad debe sumarse el tipo de jornada laboral, ya que, en la gran mayoría de los casos, los contratos de interinidad llevan aparejada la jornada parcial. El principal motivo para que la universidad recurra a este tipo de jornada es, a mi parecer, económico, ya que si se sacan las cuentas pertinentes (un interino a jornada parcial de 6 horas suele cobrar en neto alrededor de los 600 euros, mientras que a jornada completa cobraría alrededor de los 1800) la conclusión es que dos interinos a jornada de seis horas salen mucho más «baratos» que un solo interino a jornada completa. Y si a ello añadimos la desproporcionalidad de la carga docente que acompaña a cada tipo de jornada laboral, los resultados salen todavía más favorables desde el punto de vista empresarial, pues en la jornada laboral de seis horas los créditos docentes a impartir son 18 y en la jornada completa suelen ser, en la mayoría de los casos, 24<sup>5</sup>. Por tanto, con dos interinos a jornada parcial no sólo se cubre la carga docente de un interino a jornada completa, sino que se llega a superar aquélla en 12 créditos, con los beneficios que de ello se derivan, a pesar del impacto negativo que ello genera en la planificación y en la calidad de la docencia.

Los efectos prácticos de recurrir a este tipo de contratos (temporales y de jornada parcial) van a afectar seriamente en la promoción del profesorado novel, ya que, en proporción, deben hacer frente a una mayor carga docente que el profesorado a jornada completa, y además, con una retribución considerablemente menor a la que perciben los anteriores. Obviamente, esta situación se traduce en menos tiempo para investigar y publicar (que, como se sabe, son las actividades principalmente valoradas en las acreditaciones que dan pie a la promoción, muy por encima del valor que a esos mismos efectos se otorga a las actividades docentes y/o de gestión) y menos recursos económicos (debido a la diferencia salarial aludida y a la imposibilidad de concurrir en igualdad de condiciones a proyectos de investigación u otras fórmulas de subvención de esta actividad) para hacer frente a los gastos que suelen acompañar a tales actividades (publicación de monografías en editoriales de prestigio, asistencia a congresos, viajes, etc.). En efecto, en relación a esta última cuestión, podría pensarse que tales gastos pueden afrontarse a través de proyectos de investigación u otros. No

---

<sup>2</sup> Artículo 15.5 del Estatuto de los Trabajadores: (...), *los trabajadores que en un periodo de treinta meses hubieran estado contratados durante un plazo superior a veinticuatro meses, con o sin solución de continuidad, para el mismo o diferente puesto de trabajo con la misma empresa o grupo de empresas, mediante dos o más contratos temporales, sea directamente o a través de su puesta a disposición por empresas de trabajo temporal, con las mismas o diferentes modalidades contractuales de duración determinada, adquirirán la condición de trabajadores fijos.* (...).

<sup>3</sup> Así lo establece expresamente el último párrafo del artículo 15.5 ya citado.

<sup>4</sup> Sobre la contratación laboral temporal en las administraciones públicas véase: CUEVA PUENTE, C., «Contratación temporal: régimen en las Administraciones Públicas», *La reforma del mercado de trabajo de 2010* (Coord. por VALDÉS DAL-RÉ, F., GONZÁLEZ-POSADA MARÍNEZ, E. y VALDÉS ALONSO, A.); 2011, pp. 137-158.

<sup>5</sup> Al menos en la UPV/EHU y cuando hablamos del profesorado laboral permanente, dado que el funcionariado está sometido a la regulación contemplada en el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, por lo que su carga docente, salvo que se cuente con el o los sexenios preceptivos será más elevada.

obstante, ¿qué ocurre cuando el propio carácter temporal y/o de jornada –parcial– constituyese un límite impuesto por la propia universidad para que el profesorado pueda participar en estos proyectos o solicitar ayudas económicas? A ello nos referiremos a continuación.

### **3. LAS LIMITACIONES DERIVADAS DEL DISFRUTE DE UN CONTRATO A JORNADA PARCIAL Y/O TEMPORAL A LA HORA DE SOLICITAR AYUDAS Y BECAS; PARTICIPAR EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y EN ACTIVIDADES DE GESTIÓN**

Como se ha adelantado, en muchas ocasiones existen restricciones impuestas por las propias bases de las diferentes ayudas que se otorgan a que los profesores que se encuentran en esta situación precaria puedan acceder a las mismas, provocando que sean los propios profesorado afectados por tal situación quienes asuman con sus propios recursos (si es que los tienen), los gastos antes aludidos si es que desean llevar a cabo las actividades que van ser tenidas en cuenta tanto de cara a su acreditación como a la correlativa promoción.

Estas dificultades no sólo existen a la hora de poder participar en proyectos de investigación, sino que se extienden a la posibilidad de solicitar diferentes ayudas universitarias y a la posibilidad de participar en actividades de gestión universitaria.

Como se sabe, los méritos principalmente valorados cuando un profesor solicita la acreditación, por ejemplo, para la figura de profesor adjunto doctor (que es el primer nivel que hoy día existe en la carrera profesional universitaria), son los ligados a la investigación<sup>6</sup>. Entre ellos se valoran muy especialmente la publicación de artículos doctrinales en revistas indexadas y capítulos de libro y monografías en editoriales de prestigio, pero también se toman en consideración, entre otras cuestiones, la presentación de comunicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales, que en la actualidad requieren, sobre todo en el caso de la publicación de monografías o la asistencia a congresos de todo tipo, el que haya un previo desembolso económico que no queda cubierto por las distintas ayudas que a tal fin se ofertan. Y ello así, porque tal y como se anunciaba previamente, la posibilidad de participar en proyectos de investigación viene muchas veces condicionada a la situación laboral de los posibles participantes. Así, son varios los casos en los que estar contratado de forma temporal y/o a jornada parcial son claros impedimentos u obstáculos para poder participar en los mismos<sup>7</sup>. Ante esta situación, ¿cómo puede el profesorado novel conseguir los méritos de investigación que se les van a solicitar (por ejemplo, la participación en proyectos de investigación) si la propia universidad o el ente público que convoca el proyecto establece como obstáculo el carácter temporal y/o parcial de la situación laboral a la que, casi siempre de forma involuntaria, se ve sometido? ¿No debería de fomentarse justamente lo contrario? Es decir, apoyar la participación en dichas actividades de quienes más difícil lo tienen, como son, precisamente, el profesorado joven con contratos temporales a jornada parcial.

El problema, como se ha dicho, se extiende a la posibilidad de solicitar diferentes ayudas o becas en el propio ámbito universitario. Así, pongámonos de nuevo ante una situación concreta. Como es conocido, otra cuestión a la hora de valorar la posible acreditación del profesorado novel es la realización de una estancia de investigación en una universidad o centro distinto al de adscripción, a poder ser de reconocido prestigio y en el extranjero. El profesorado novel difícilmente puede afrontar los gastos ligados a dicha estancia con el sueldo de una jornada parcial. Es más, difícilmente puede afrontar sus gastos cotidianos imprescindibles para vivir si dicho sueldo constituye única y exclusivamente su única fuente de ingresos. Es cierto que la universidad es consciente de que tales estancias en el extranjero suelen conllevar un gasto considerable, por lo que suele ofertar o convocar diferentes ayudas dirigidas a cubrir parte de los gastos. Pero, ¿qué sucedería, si, precisamente, el carácter temporal o de jornada parcial del contrato laboral constituyese un inconveniente para poder

---

<sup>6</sup> Consúltese, en este sentido, el documento explicativo «Los principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación» de la ANECA, accesible en: <http://www.aneca.es/Programas/PEP/Documentos-de-ayuda>

<sup>7</sup> Como muestra, obsérvese la Base 3 de la «Convocatoria para la concesión de ayudas a los grupos de investigación en Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2015)», accesible en: <http://www.ehu.eus/es/web/ikerketaren-kudeaketa/deialdiak-ikerketa-taldeak-eta-piuk>

acceder a tales ayudas?<sup>8</sup> La respuesta, una vez más, es clara: el profesorado novel se ve excluido, digamos por su precaria situación laboral, del acceso a dichas ayudas, y, consecuentemente, debe afrontar el obstáculo económico en cuestión con sus propios medios si quiere llegar a realizar la estancia de investigación requerida y conseguir los puntos derivados de dicha actividad en una eventual y futura acreditación.

En esta línea, otra de las actividades valoradas en la acreditación del profesorado, aunque sea en bastante menor medida que la anterior, es la participación en actividades de gestión universitaria. También en este punto las restricciones ligadas al tipo de contrato resultan una traba a fin de que el profesorado novel pueda adentrarse en la gestión universitaria<sup>9</sup>. Así, suele exigirse que el profesorado interesado se encuentre a jornada completa, y, en algunos casos, contratado de forma permanente. Este requerimiento es lógico en la medida en que la dedicación a tareas de gestión exige una continuidad en el tiempo y una dedicación más o menos plena; aspectos ambos que no pueden cumplir, al menos en teoría, los trabajadores contratados en interinidad y a jornada parcial. Sin embargo, debería especialmente en este lugar tenerse en cuenta tanto la permanencia real que ese profesor/a novel viene manteniendo en la universidad, (ya que, como se ha visto, puede llegar a ser muy duradera en el tiempo), así como su interés en dedicarse única y exclusivamente a la profesión universitaria. A pesar de ello, como se ha dicho, la gestión es uno de los apartados menos valorados en las acreditaciones iniciales, por lo que el límite al que se expone el profesorado novel en este lugar es el que en menor medida le afecta en su promoción.

Todo lo que hasta aquí se ha indicado son los impedimentos y sus consiguientes efectos negativos en la acreditación y consecuente promoción profesional del profesorado novel. Ello no obsta para que, efectivamente, existan en el ámbito universitario otras muchas herramientas con las que realmente sí se favorece al profesorado novel, sobre todo, en las etapas concernientes a la realización de la tesis doctoral. En este sentido, existen las becas doctorales, predoctorales... así como otro tipo de ayudas destinadas especialmente a dichos becarios a fin de apoyar sus diferentes actividades económicamente. No obstante, en este trabajo se ha querido hacer referencia a aquellos casos en los que, una vez agotadas tales becas y ayudas, el sujeto en cuestión pasa a ser contratado como laboral interino a jornada parcial.

#### **4. PARADOJA: EL TIPO CONTRACTUAL MAYORMENTE USADO (INTERINIDAD A JORNADA PARCIAL) RESTRINGE LA CONSECUCCIÓN DE LOS MÉRITOS NECESARIOS PARA LA PROMOCIÓN DEL PROFESORADO NOVEL**

Debido a la preferencia en el uso de contratos de interinidad a jornada parcial, son muchos y muchas los profesores noveles que, involuntariamente, se ven obligados a aceptar tales contratos si desean dedicarse a la profesión académica universitaria. A pesar de que, en principio, se encuentran en situación de temporalidad y con una dedicación parcial, lo cierto es que en muchos casos llevan años y años vinculados de forma más o menos continua y con una dedicación plena a la universidad. Durante esos años, este profesorado, como el resto, debe ir realizando todos aquellos méritos, sobre todo de investigación, para poder acreditarse y promocionarse en su carrera profesional, a fin de conseguir, entre otras cuestiones, una cierta estabilidad laboral. La paradoja es que, precisamente, las características de su contrato laboral (interinidad y jornada parcial) van a constituir una de las mayores barreras a la hora de llevar a cabo las tareas conducentes a la consecución de dichos méritos para poder acreditarse. Además de los impedimentos anteriormente aludidos, este profesorado debe afrontar los constantes cambios de adscripciones a diferentes departamentos (cuando su contrato ha terminado y le llaman para cubrir otro puesto en otro departamento, por ejemplo), a diferentes centros,

---

<sup>8</sup> A modo de ejemplo sobre la existencia de dicho inconveniente, véase la Base 4 de la convocatoria de «Movilidad de personal investigador en estancias» de 2016 del Vicerrectorado de Investigación de la UPV/EHU, accesible en: <http://www.ehu.es/es/web/ikerketaren-kudeaketa/home>

<sup>9</sup> Véanse, como ejemplos, los artículos 24 y 29 del «Acuerdo de 23 de febrero de 2012, del Consejo de Gobierno de la UPV/EHU, por el que se aprueba el Reglamento Marco de Centros». En el primero de ellos se establece que «los Directores, los Decanos y las Decanas se elegirán de entre personal docente e investigador permanente doctor...». En el segundo, se regula que los Vicedecanos y Vicedecanas o Subdirectores y Subdirectoras se nombrarán «de entre el profesorado del Centro con dedicación completa».

así como la preparación y la impartición de un sinnúmero de diferentes asignaturas, con todo lo que ello implica.

Si de verdad quiere introducirse savia nueva en la profesión académica universitaria y asegurar el reemplazo del colectivo con más edad, debe corregirse la injusta y desproporcionada situación laboral en la que se encuentra sumergido el profesorado novel. La solución debe contemplar, para empezar, la necesidad de priorizar la jornada completa frente a la jornada parcial<sup>10</sup>. En segundo lugar, para los casos en que la contratación a jornada parcial resulte totalmente necesaria, deben eliminarse todas las discriminaciones que el profesorado novel padece, por lo que se refiere, a las siguientes condiciones de trabajo: retribución, asignación de carga docente, participación en proyectos de investigación, disfrute de ayudas y gestión universitaria. Por último, la Universidad debería aprobar más plazas en los primeros niveles académicos universitarios, es decir, en la figura de profesor adjunto<sup>11</sup>.

## 5. CONCLUSIÓN

Los cambios normativos operados en la universidad española han provocado, entre otras cuestiones, la existencia de diferentes estatutos de profesorado que conviven en la misma sin que, a su vez, se haya procedido a alterar el régimen general que existía con anterioridad. Así, aquí se ha dado cuenta de la situación a la que se ve sometido el profesorado contratado de manera interina y a tiempo parcial, que si bien debería cubrir necesidades puntuales y temporales para cumplir con el elemento causal de este tipo de contratación; en muchas ocasiones –al menos en la UPV/EHU– estas plazas son cubiertas con docentes que desean realizar la carrera profesional universitaria en toda su extensión, desarrollando las mismas actividades o más que sus compañeros y compañeras con una relación laboral permanente y a tiempo completo. El hecho de que, por dificultades presupuestarias, requisitos externos en la contratación o simplemente por conveniencia económica, se recurra a estas figuras para cubrir la docencia y que el personal que accede a ellas no pueda beneficiarse del sistema en su conjunto, provoca que si se continúa por esta senda, difícilmente pueda asegurarse no sólo la promoción del colectivo afectado, sino también el futuro de la propia Universidad española.

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, cuando surja una nueva necesidad de interinidad a jornada parcial, convirtiendo el contrato a jornada parcial de un profesor ya contratado en jornada completa, tal y como lo establece, por ejemplo, el artículo 7.2.e) del Reglamento para la gestión de la lista de candidatas y candidatos a sustituciones de personal docente de la UPV/EHU: *La Universidad ofrecerá a la candidata o candidato con mayor puntuación que esté prestando servicios a tiempo parcial, y haya optado también por la prestación de servicios a tiempo completo, la modificación del contrato que desempeña, por otro de dedicación completa, cuando surja otra necesidad a tiempo parcial para sustituir a una profesora o profesor con reserva del puesto de trabajo, en el Departamento del mismo área de conocimiento y perfil lingüístico, cuando de la suma de las dos parciales dé como resultado una dedicación a tiempo completo, siempre que ya existan en el Departamento dos contratos de estas características a tiempo parcial.* Aunque, mejor sería, en mi opinión, si estableciese tal obligación desde el momento en que en ese departamento existe uno, y no dos, contratos a jornada parcial.

<sup>11</sup> Cuestión esta que se ha visto totalmente afectada en los últimos tiempos por la crisis económica, que ha llevado a un importante recorte en gastos públicos y, por ende, en la aprobación de nuevas plazas debido a la conocida «tasa de reposición».



## CAPÍTULO XVII

### LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS INGENIEROS EN CIENCIAS INFORMÁTICAS

EYLÍN HERNÁNDEZ LUQUE. FEBE ANGEL CIUDAD RICARDO

Universidad de las Ciencias Informáticas

La Habana, Cuba

#### 1. PROBLEMA A RESOLVER. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

La educación superior hoy, es considerada un indicador del desarrollo humano y un elemento indispensable en la transformación de la sociedad contemporánea. El escenario mundial actual, impone una visión de la educación universitaria, caracterizada esencialmente por la búsqueda de tres principios básicos: la pertinencia, calidad e internacionalización de los servicios que presta la universidad, basados en la influencia creciente del desarrollo científico técnico y en la concepción del conocimiento como punto de partida de las estrategias de desarrollo socio económicos de las naciones.

En Cuba, varios son los trabajos de investigación en el área de la calidad. DE ARMAS y otros (2012) plantean que la calidad en la educación superior cubana debe observarse a través de la integración de la excelencia académica y la pertinencia integral de las instituciones. El primero de los componentes de esta unidad se refiere a la excelencia tanto de los recursos humanos, como de la base material y de la gestión del proceso universitario. Una institución pertinente, a criterio de los autores, es aquella que logra la unidad entre la instrucción y la educación y el vínculo estudio-trabajo; así como que es de amplio acceso y logra estabilidad en el ingreso, la permanencia de sus estudiantes y su egreso. A pesar que estos autores consideran dentro las posibles variables a la gestión del proceso universitario y al vínculo estudio-trabajo, que son referentes para futuras investigaciones, se limitan a explicar cómo evaluar la calidad, pero no especifican cómo concebir esta.

FUENTES y otros (2003) también realizan un estudio de la calidad de la educación. Son del criterio que puede ser analizada por otra unidad dialéctica diferente a la planteada por DE ARMAS y otros (2012) y que consta de los componentes calidad individual y calidad social. La primera entendida como el «desarrollo de hombres plenos, comprometidos social y profesionalmente y preparados para satisfacer necesidades individuales y sociales en un momento histórico concreto». Por su parte, la calidad social es definida como la «promoción de la equidad social, del bien común y de las aspiraciones y necesidades ascendentes de la sociedad».

FUENTES y otros (2003) plantean que existen diferentes enfoques en la concepción de la calidad, dentro de los que destacan aquel que la considera «como transformación» y la definen como un «cambio cualitativo, donde la transformación se refiera tanto a cambios físicos como cognitivos; así como cuantitativos y cualitativos». A su vez, este propio enfoque tiene cuatro premisas, a saber:

- Una «educación de calidad» efectúa cambios en el participante y por tanto presumiblemente lo enriquece.
- El «valor agregado» es medida de calidad en tanto la experiencia educacional incrementa el conocimiento, las habilidades y los valores.
- Institución de «alta calidad» es aquella que en gran medida enriquece a los participantes.

- La «transformación» incluye la entrega de poder a los participantes para influir en su transformación.

Estos autores proponen una concepción sistémica de la calidad compuesta por siete dimensiones: política, académica, investigativa, extensionista, gestión de recursos humanos, gestión de recursos materiales y gestión de recursos financieros. A pesar de hacer referencia a varias dimensiones de interés, no queda claridad de los niveles de la formación donde es aplicable esta concepción y quedan sin expresión procesos sustantivos de la educación superior como el trabajo metodológico y la superación. Al mismo tiempo, en instituciones con condiciones particulares (como ocurre en la Universidad de las Ciencias Informáticas), con otros encargos sociales como la producción de software, no es suficiente con concepciones como la abordada.

La calidad de la educación constituye un área de interés en la investigación del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba desde su propia creación. En la actualidad se materializa en diferentes documentos oficiales, dentro de los que se puede mencionar el Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias, disponible en el documento SEA-CU (2009). En estos documentos se han normado oficialmente los métodos y variables para los procesos de evaluación a todos los niveles de la educación superior en Cuba; sin embargo, tienen limitaciones en cuanto a favorecer concepciones más integrales de la calidad o con mayor flexibilidad para singularizar nuevos modelos de formación u otros con características concretas diferentes en determinadas instituciones de este nivel de educación.

La calidad de la educación constituye un área de interés en la investigación del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba desde su propia creación y se dirige y se controla desde la Junta de Acreditación Nacional (JAN).

La calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior, dado fundamentalmente porque la satisfacción de las necesidades de la sociedad y las expectativas que suscita la educación superior dependen en última instancia de la calidad del personal docente, los planes y programas de estudio tanto como de la infraestructura y del medio universitario. La búsqueda de la calidad tiene aspectos múltiples, las medidas para acrecentarlas deben estar destinadas a alcanzar objetivos institucionales y de mejoramiento del propio sistema. (UNESCO; 1996:9)

Se entiende por calidad de un programa al sistema de propiedades que caracteriza, a través de estándares establecidos previamente, la relación dialéctica entre la excelencia académica (claustro, estudiantes, infraestructura y currículo) y la pertinencia integral (respuesta al entorno: interpretación al encargo social y transformación educativa y duradera como expresión de impacto), en aras del cumplimiento de la misión de la Educación Superior (JAN, 2013)

Evaluar la calidad del proceso de formación de los profesionales es una tarea compleja que involucra a muchas personas, y será efectiva cuando se logre que todas esas personas e instancias involucradas en el proceso de formación de los profesionales, compartan ideales de calidad semejantes y los estándares o parámetros se conviertan en conciencia común. (JAN, 2013)

La evaluación se concibe como el proceso mediante el cual se estudia una carrera, un programa de maestría, de doctorado y la institución universitaria. Incluye la recopilación sistemática de datos referidos a la calidad de la gestión y la emisión de un juicio de valor o diagnóstico a partir del análisis de los resultados.

Para el propósito de lograr una educación de calidad, hay que considerar también las tendencias significativas que con respecto a la educación se declaran el informe HORIZON (2010):

- Las personas esperan poder trabajar, aprender y estudiar cuando quieran y desde dónde quieran.
- El trabajo de los estudiantes se hace en colaboración cada vez más, y existe más colaboración entre departamentos en todo el campus.
- Cada vez más, tanto los estudiantes como sus profesores ven que los retos a los que se enfrenta el mundo son multidisciplinarios y que la necesidad de colaboración es importante.

- En todas partes, las instituciones tratan de encontrar maneras de controlar los costes y a la vez proporcionar un servicio de alta calidad.

Estas tendencias son consecuentes con las condiciones planteadas por CIUDAD (2012) y que debe satisfacer la industria de software donde laboran un significativo número de ingenieros y otros profesionales, no solo de la rama de la informática y que plantean:

- Comunicar de forma más efectiva las prácticas industriales.
- Alcanzar el necesario balance teoría-práctica y universidad-industria.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades de comunicación y trabajo en equipo.
- Usar proyectos industriales como centro del currículo, que no sean en exceso complejos y constituyan el resultado de una cuidadosa selección.
- Aumentar la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje; así como incrementar el uso de la modalidad semipresencial para garantizar el aprendizaje desde la industria de software.
- Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje basados en la práctica industrial y la colaboración en el aprendizaje, que promuevan la investigación.

La propia investigación de CIUDAD (2012) plantea que la industria de software, como industria del conocimiento, tiene otro conjunto de condiciones que deben ser tomadas en consideración por los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades para garantizar la calidad de la formación y que son:

- El proceso industrial de desarrollo de software es altamente impactado por condiciones del mercado y tecnológicas.
- Los participantes del proceso industrial de desarrollo de software generalmente no coinciden en espacio y tiempo, sino que están dispersos en diferentes ubicaciones geográficas.
- Los problemas profesionales básicos que se resuelven son complejos y se necesita siempre de trabajo multidisciplinario y en equipo.
- La frecuencia de actualización del conocimiento científico y de generación de nuevas tecnologías de software y hardware es elevada e impacta sensiblemente a la producción.

Desde otros escenarios también hay pronunciamientos relacionados con la flexibilidad y colaboración que requiere la educación en general y particularmente, la educación superior. En este sentido están, las consideraciones que se expresan en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI (1998), en el referido documento se plantea: «la flexibilidad implica la capacidad de los centros de enseñanza para reaccionar rápidamente ante las nuevas necesidades y preverlas, suprimir la rigidez de las estructuras y hacerlas evolutivas, y modificar los criterios de acceso con miras a tomar en consideración la experiencia de la vida profesional. La enseñanza a distancia, la enseñanza en los lugares de trabajo, y sobre todo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, amplían considerablemente las posibilidades de la educación superior para aplicar en la práctica el concepto de educación permanente». (p.14).

Las universidades actualmente, como fue expresado en la Cumbre de los 77 (1999), enfrentan nuevos desafíos y juegan un papel importante en el sistema de innovación, se plantea además que la enseñanza de las ciencias y tecnologías debe fomentar un enfoque científico a la solución de los problemas. Debe promoverse la cooperación universidad industria, para favorecer la enseñanza de la ingeniería y la educación profesional permanente.

No obstante, el llamado realizado en la Cumbre de los 77 (1999), CASTRO (2002), señala como problemas existentes en el mundo de hoy: Universidades débiles, pocos centros de investigación, comunidades científicas subcríticas, y aisladas, debilidad en la educación científico-tecnológica, así como la manera en que la actividad científica se ha proyectado.

El autor referido, expresa respecto a la política educacional en ciencia y tecnología que en la era de la Revolución Informática se requiere una educación científica cada vez más avanzada de los trabajadores. Reconoce que la relación universidad-empresa constituye una problemática,

particularmente en lo relacionado con la investigación, por lo que hay que transmitir a los estudiantes el concepto de que la información científica y los conocimientos constituyen claves del desarrollo, hay que enseñar al estudiante a aprender en el futuro.

Otras ideas expresadas por CASTRO (2002) con respecto al papel de las universidades con respecto a la ciencia y el uso del saber científico son:

- La universidad hay que empezar a entenderla como una función formadora y como un elemento de generación de valores pues cada vez es más corto el ciclo de vida de los conocimientos adquiridos por el estudiante en relación con su vida profesional. Se prepara al hombre para el futuro y no para el presente.
- Se deben incluir disciplinas y metodologías, como enseñanza a distancia, cooperación entre instituciones educativas y empresas para que los profesionales se adapten rápidamente a las modificaciones del entorno.
- Los recursos técnicos, el capital y la mano de obra no son los elementos básicos del desarrollo, estos recursos sólo son funcionales en la medida que exista alguien que los reúna, asigne y combine con objetivos claros, exista información y el conocimiento (tecnología) necesarios, para hacerlos productivos.

El modelo de formación en las universidades cubanas se sustenta en un modelo de formación que establece dos ideas rectoras fundamentales: la formación de valores, visto desde la unidad de los aspectos educativos con los de carácter instructivo; y el vínculo estudio- trabajo, que tiene el propósito que los estudiantes universitarios cubanos, dediquen una parte importante de su tiempo de estudio a desarrollar habilidades y competencias profesionales en diferentes entidades laborales, productivas y de servicios, a todo lo largo y ancho del país.

El vínculo del estudio-trabajo está estrechamente relacionado a la integración entre la universidad y la sociedad, expresada en la posibilidad de que los estudiantes universitarios cubanos, en todas las carreras, con resultados reconocidos en la formación de profesionales de la salud y de la educación.

En la literatura consultada, se constata que el principio estudio-trabajo ha sido abordado con diversas denominaciones y enfoques. GALLART (1996), CRESALC-UNESCO (1996), SOTO y otros (2007), YUSUF (2007), MOWERY (2007), Wu (2007), BASANT y CHANDRA (2007), MARZO y otros (2008), han hecho referencia al principio referido, a través de términos como universidad-empresa, academia-industria y universidad-industria, aunque en su mayoría utilizan la última denominación.

En el ámbito nacional autores como: CASTRO (2002), HERRERA (2003, 2006), HERRERA y otros (2005), HORRUITINIER (2006), ROSALES y ÁLVAREZ (2007), CARBALLO y otros (2008), BECERRA (2009), ROMILLO y OROPESA (2011) y ALEMÁN y MARTÍNEZ (2012), CIUDAD (2012) abordan el principio estudio-trabajo a través de diferentes denominaciones, aunque predomina el término universidad-empresa.

El vínculo estudio-trabajo ha sido tratado particularmente en las carreras técnicas bajo otras denominaciones y otro enfoque como es el caso de vínculo universidad-empresa, vínculo universidad-industria o vínculo academia-industria. El vínculo estudio-trabajo como parte de la formación del profesional en la UCI, tiene como particularidad que los estudiantes tienen la posibilidad de incorporarse a un entorno «real» de la industria de desarrollo de Software, ubicada en el propio campus universitario. A los efectos del proyecto que se propone, se asume la denominación de vínculo universidad-industria por las razones que plantea Ciudad (2012).

El autor referido, expresa que la industria de software se caracteriza por el trabajo en proyectos industriales definidos por PRESSMAN (2010) y SOMMERVILLE (2007), los cuales presentan una dinámica y organización del trabajo en equipos diferentes al que se materializa en otro tipo de organizaciones. Por ejemplo, el trabajo a distancia, el empleo de tecnologías producidas por terceros, la colaboración en comunidades de desarrollo y el cumplimiento de cronogramas y contratos legales establecidos previamente.

Independientemente de la forma en que se ha denominado el vínculo estudio – trabajo, en la literatura consultada se valoraron diferentes investigaciones relacionadas con la problemática objeto de análisis, así como las soluciones ofrecidas, entre las cuales se encuentran el Modelo de Triple

Hélice, de HENRY ETZKOWITZ y LOET LEYDESDORFF (2002), el Modelo Didáctico de HERRERA (2003) y el sistema de gestión de la relación universidad-empresa de ALEMÁN y MARTÍNEZ (2012).

El Modelo de Triple Hélice, declara la vinculación como un proceso dinámico, que se representa en un esquema de tres planos, donde, la universidad, la empresa y el Estado interactúan de manera complementaria, buscando acuerdos que sean de beneficio mutuo para sus planes y objetivos. El Modelo Didáctico, establece como debe ser la relación universidad-empresa en las unidades docentes, tomando en consideración:

- La generación de problemas profesionales laborales reales en la empresa, factibles de solucionar a través del trabajo científico de estudiantes y profesionales de ambas instituciones.
- Concepción de la formación, con calidad, de los profesionales como una tarea y responsabilidad compartida.
- El establecimiento de la relación prioriza la existencia de problemas profesionales laborales reales, complejos y multivariados en la empresa, cuya solución requiera de la integración de estudiantes de diferentes carreras y años en el trabajo investigativo de integración interdisciplinar.

ALEMÁN y MARTÍNEZ (2012) expresan como resultado de una investigación realizada en la Universidad de Pinar del Río, Cuba que: *«La gestión de la relación Universidad-Empresa (UE) se hace más necesaria para la educación superior cubana actual, inmersa en un proceso de transformaciones en la búsqueda de mayor calidad de sus procesos formativos, donde esta relación adquiere una mayor relevancia para dotar a los futuros profesionales de los conocimientos, habilidades y valores que les permitan enfrentar exitosamente los problemas de su profesión. El sector empresarial cubano, también en un proceso de cambios como parte de la actualización del modelo económico; requiere de la aplicación de soluciones científicas y personal altamente capacitado para alcanzar altos niveles de competitividad nacional e internacional».* (n/p).

No obstante, el sistema de gestión de la relación universidad-empresa propuesto para la Universidad de Pinar del Río constituye un punto de referencia para el desarrollo de este proyecto, pero no suficiente ya que las condiciones de la UCI difieren de las de la universidad referida, así como las del profesional que se forma.

En la UCI, si bien se ha abordado el vínculo universidad-industria a través de la investigación científica, las mismas han tenido la particularidad de responder a problemáticas puntuales y no con un enfoque de sistema. Esta valoración y las realizadas anteriormente, han estado sustentadas en la concepción que el vínculo universidad-industria, hay que proyectarlo con enfoque de sistema, en el cual deben interrelacionarse los sujetos participantes, currículos y recursos tecnológicos para contribuir a la calidad de la formación del Ingeniero en Ciencias Informáticas, permanentemente. Por lo anteriormente planteado, las soluciones encontradas no satisfacen totalmente la problemática planteada.

A las razones expuestas se adiciona, que en Cuba se cuenta con el apoyo de una política gubernamental, basada en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, consultables en LPESPR (2011), relacionada con Ciencia, Tecnología, Innovación y Medio Ambiente y con la educación, que justifica una investigación que aborde el proceso de formación del profesional a través del vínculo universidad-industria contribuyendo de esa manera a la demanda de una universidad socialmente responsable.

El análisis de encuestas; entrevistas; documentos como modelo del profesional, plan de estudio, informe de visita realizada por el Ministerio de la Educación Superior y resultados de investigaciones realizadas permitieron emitir una valoración de la situación de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), con respecto a las demandas sociales que tienen las universidades en el mundo y particularmente la Universidad Cubana Actual, con respecto a la formación de profesionales. Se identificaron carencias que pueden afectar la **calidad** de la formación del Ingeniero en Ciencias informáticas de la UCI.

- Limitaciones en la proyección integral del principio estudio-trabajo a partir de los tres procesos sustantivos (formación, investigación y extensión universitaria) y de las particularidades del profesional que se quiere formar en la UCI.
- El principio estudio- trabajo ha sido abordado fundamentalmente desde la ubicación de la industria dentro del campus universitario, que, aunque constituye una oportunidad para una mayor retroalimentación, no representa exactamente las condiciones de la industria en otros contextos.
- Aún hay limitaciones en el diseño de un currículo que tribute a una educación en Ciencias, en una carrera declarada como Ingeniería en Ciencias Informáticas.
- El diseño de la disciplina principal integradora en lo estructural-formal y procesar-práctico sigue teniendo necesidad de perfeccionamiento para dar respuesta al modelo del profesional declarado.
- No se tiene control de todas las investigaciones que en el campo de las Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación se han realizado en la institución, su pertinencia y el nivel de generalización.
- Hay limitaciones en el uso de la investigación pedagógica, como vía para contribuir a la proyección de la superación postgraduada de los profesionales graduados en la UCI, de los colectivos de trabajo donde están insertados y el perfeccionamiento del plan de estudio.
- Insuficiente uso de las TIC en la solución de problemas relacionados con los tres procesos sustantivos (formación, investigación y extensión universitaria).
- Insuficientes estudios de los resultados científicos y experiencias de otras carreras, que permitan proyecciones para contribuir a mejorar la formación permanente de los profesionales a partir de su integración con la investigación y extensión universitaria.
- Limitaciones en la evaluación de la calidad del proceso de formación permanente del Ingeniero en ciencias Informáticas, a partir de su integración con la investigación y extensión universitaria.

## 2. METODOLOGÍA A UTILIZAR

- Población: total de estudiantes de pregrado de una cohorte de la especialidad de Ingeniería en Ciencias Informáticas y total de especialistas y profesores de la UCI graduados de esa especialidad. Donde se tiene representación de todas las facultades de la UCI.
- Muestra: al menos el 30% seleccionado de forma aleatoria de ambos estratos (estudiantes de pregrado de una cohorte de la especialidad de Ingeniería en Ciencias Informáticas y especialistas y profesores de la UCI graduados de esa especialidad).
- Métodos empíricos fundamentales:
  - Entrevistas: para la obtención de información verbal de las categorías científicas y el objeto de estudio del proyecto.
  - Encuestas: para la obtención de información no verbal de las categorías científicas y el objeto de estudio del proyecto y que posibiliten orientar la ejecución de las entrevistas y las observaciones.
  - Observación: para la obtención de información in situ del objeto de estudio de la investigación de los sujetos que en dicho objeto están presentes.
  - Experimentación: para la introducción en la práctica del resultado científico en forma de concepción y su validación, que permita a la universidad conocer el estado de cada facultad para enfrentar la evaluación institucional en la variable infraestructura.

### 3. COMPONENTES DE LA VARIABLE INFRAESTRUCTURA

Los aspectos que se tuvieron en cuenta para realizar estas entrevistas fueron:

- Análisis de la información disponible. Entrevistas a estudiantes, profesores, tutores y asesores.
- Cómo el entorno complementa a la carrera. Alianzas estratégicas.
- Resultados concretos.
- Validar las tablas del Resumen de datos cuantitativos como parte integrante del informe de evaluación externa.

#### Aseguramiento bibliográfico en el área de conocimientos de la carrera.

- Analizar la disponibilidad de textos básicos y guías de estudio. Analizar el uso de los textos básicos y guías de estudio en las distintas formas de enseñanza y evaluaciones por los estudiantes a través de entrevistas a grupos de profesores, tutores, asesores y estudiantes en algunas materias.
- Análisis de la disponibilidad de fondos bibliotecarios en el entorno. Relación de bibliotecas o hemerotecas a las que acceden los estudiantes. Materiales que se indica consultar en las mismas.
- Acceso a revistas de la especialidad y base de datos internacionales.
- Balance general de materiales docentes propios. Cuántos libros son de autores cubanos, libros en la red y otros materiales.
- Laboratorios virtuales que se desarrollan.
- Asignaturas en plataformas interactivas que se utilizan.

#### Aseguramiento de la base material de los laboratorios.

- Base material propia y del entorno que posibilita la formación del profesional. Número de laboratorios con que cuenta la carrera. Aseguramiento de las ciencias básicas.
- Red de unidades docentes y entidades laborales base donde se realiza la práctica investigativa laboral u otro tipo de práctica de laboratorio.
- Vías alternativas a las que se ha acudido para suplir las dificultades materiales.
- Características de los laboratorios o métodos empleados para desarrollar habilidades. Relación dialéctica necesaria entre el trabajo individual y colectivo.
- Convenios firmados con organismos para apoyar el proceso de formación.

#### Aseguramiento material para el empleo de la computación y las TICs.

- Base computacional disponible en la facultad y fuera. Laboratorios de computación. Número de máquinas, y de estudiantes por máquina. Tiempo de explotación. Computadoras en laboratorios de investigación y en unidades docentes a las que los estudiantes tienen acceso. Software profesional que se emplean. Plataformas interactivas. Uso de Internet y de la Intranet. Uso de bases de datos.
- Análisis del grado de explotación de las TICs en la formación de profesionales competentes.

#### Otras instalaciones docentes.

- Estado de aulas, bibliotecas y otros locales. Aulas especializadas.
- Aulas en unidades docentes.
- Utilización de la infraestructura del territorio para la formación profesional.

El instrumento que se preparó para realizar las encuestas se basaron en los indicadores que se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Indicadores y criterio de evaluación propuestos para evaluar la calidad en la variable infraestructura**

Indicador	Criterio de evaluación
<b>Sistema integrado y progresivo de medios de enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales impresos o digitalizados: textos y guía, y guía del profesor, revistas científicas, etc.</li> <li>• Medios audiovisuales e informáticos: software educativo, videos, multimedia, laboratorios virtuales, etc.</li> <li>• Plataforma de teleformación.</li> <li>• Textos básicos y guías de estudio disponibles para la carrera.</li> <li>• Actualidad de los fondos de biblioteca, incluidas las revistas científicas.</li> <li>• Materiales elaborados por el claustro, incluido en soporte electrónico y acceso de los estudiantes a los mismos.</li> </ul>
<b>Aseguramiento de la base material en el área de conocimientos de la carrera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia de la base material disponible con las necesidades de la carrera y calidad de la misma</li> <li>• Organización del trabajo en los laboratorios</li> </ul>
<b>Aseguramiento material para el empleo de la computación y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la carrera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipamiento de computación disponible para la carrera, en proporción al número de estudiantes.</li> <li>• Posibilidades de acceso de los estudiantes a los servicios de la Intranet del centro e Internet.</li> <li>• Acceso de los estudiantes a plataformas de teleformación.</li> <li>• Software profesional y plataformas interactivas disponibles en correspondencia con los avances de la profesión y con las necesidades del proceso enseñanza aprendizaje.</li> </ul>
<b>Otras instalaciones de carácter docente utilizadas por la carrera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad de las aulas, del mobiliario, de los talleres, gabinetes, bibliotecas, locales de estudio, etc., y el uso de la infraestructura del territorio.</li> </ul>

#### 4. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Para facilitar la interpretación de los resultados que se han alcanzado en el estudio de la variable infraestructura y teniendo en cuenta los indicadores y criterio de evaluación que se muestran en la **Tabla 1**, a continuación, se presenta un análisis descriptivo de los resultados:

- Los encuestados evidencian que conocen la importancia y los beneficios de acreditar las facultades. Manifiestan lo oportuno que ha sido conocer las estrategias, metodologías y sistemas de trabajos para contribuir desde sus actividades y tareas al proceso de acreditación de la carrera en cada facultad.
- En la universidad se cuenta con laboratorios tanto para la docencia como para el desarrollo de software. Es decir, a pesar de tener una matrícula muy alta se cuenta con instalaciones favorables para el proceso docente y un claustro preparado y en formación para continuar con la hermosa tarea de educar en el área de las ciencias informáticas.
- Se manifiesta por parte de los encuestados que el trabajo en el EVA no es suficiente, hay que actualizar toda la documentación referente a las asignaturas y aprender a trabajar con ello. Hay que convocar a los profesores para ponerlo en práctica, en fin, hay que retomar el objetivo del mismo, ya que permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con mayor calidad y a la altura de estos tiempos.
- La biblioteca cuenta con la bibliografía necesaria, pero a los estudiantes les falta sistematicidad y mayor aprovechamiento porque desde el aula se le orienta, pero no aprovechan al máximo ese espacio.
- La biblioteca online se orienta bastante en las asignaturas para buscar documentos actualizados que puedan complementar la bibliografía física con la que se cuenta.
- Se reciben curso de capacitación para el uso del EVA en su nueva plataforma lo que conlleva a formar a los profesores e inculcarles su uso sistemático.
- Más del 95% de los profesores y directivos encuestados comprende la importancia y los beneficios de acreditar la carrera, la maestría, el doctorado y la institución.
- La carrera cuenta en todas las facultades con un adecuado aseguramiento bibliográfico en copia dura y digital.

- Se cuenta con los expedientes técnicos de todas las computadoras en las facultades los centros de desarrollo, lo que permite un mayor control de las mismas.
- El 90 % de las computadoras en las facultades tienen instalado una distribución de sistema operativo LINUX.
- Se dispone de una infraestructura constructiva con 19 aulas y cuatro salones de conferencias hábiles en cada docente, que garantizan una docencia de calidad.
- Se dispone de acceso a información especializada y actualizada, fundamentalmente en formato digital.
- Se dispone de acceso a la red de datos con acceso a internet, para asegurar las necesidades de la formación, producción e investigación.
- Se dispone en la universidad con una biblioteca con acceso a diversos recursos de información para satisfacer las necesidades de la carrera.
- Se cuenta con un equipamiento de computación en laboratorios estudiantiles y centros de desarrollo que se utilizan a toda capacidad y garantizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5. CONCLUSIONES

Una vez concluido el proceso de análisis de información que fue desarrollado por estudiantes de pregrado de una cohorte de la especialidad de Ingeniería en Ciencias Informáticas, así como de especialistas y profesores de la UCI graduados de esa especialidad, con representación de todas las facultades de la UCI, a través de entrevistas y encuesta, se mostró que:

- El análisis del estado actual de la variable infraestructura, evidenció que existen limitaciones en cuanto al uso de las TIC, específicamente el uso del EVA para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La organización de la disciplina principal integradora en lo estructural-formal y procesar- práctico sigue teniendo necesidad de perfeccionamiento para dar respuesta al modelo del profesional declarado.
- En la universidad se cuenta con espacios físicos y virtuales, con un adecuado aseguramiento bibliográfico en copia dura y digital, que permiten la formación permanente del ingeniero en ciencias informáticas.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, C. «La escuela en la vida. La Habana: Félix Varela», 1996.

BÁEZ E.R (2009) «La Formación Multimedia del Profesorado Universitario en el proceso de Integración Curricular de las TIC. Estudio de caso: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus Santiago de los Caballeros». Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

GUIZA, M. «Trabajo colaborativo en la web: Entorno Virtual de Autogestión para docentes». Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares, 2011.

Junta de Acreditación Nacional. (2005). Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. Ministerio de Educación Superior. República de Cuba.

RAMA CLAUDIO (2008). «La acreditación universitaria. Oficina de Evaluación y Acreditación Académica». Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Alojado en: <http://oeafachse.blogspot.com/2008/09/la-acreditacin-universitaria.html>.



## CAPÍTULO XVIII

### CALIDAD Y DOCENCIA UNIVERSITARIA EN INGLÉS: RETOS Y RECOMENDACIONES

CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ DÍAZ

Profesora-Investigadora en Derecho Penal

Universidad de Málaga

#### 1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue el resultado de la firma de la Declaración de Bolonia<sup>1</sup>, que tuvo lugar en 1999 entre diversos países de la Unión Europea principalmente. Nacido en el marco de un proceso de ampliación e intensificación de las relaciones con otros países europeos en diversos ámbitos, dicho espacio busca el desarrollo de la dimensión cultural europea, incrementando la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior y promoviendo la movilidad de los ciudadanos en este contexto. Para lograr este último objetivo, se abogaba por la eliminación de obstáculos en la libre circulación de estudiantes –en relación al acceso a oportunidades de estudio y formación– y de profesores, investigadores y personal técnico-administrativo –mediante el reconocimiento de estancias de investigación, docencia y formación en centros extranjeros–.

Siendo este el marco en el que la educación universitaria se encuadra actualmente, el uso del inglés como herramienta en la investigación y la docencia necesita poca justificación. Por un lado, son cada vez más los centros de educación primaria, secundaria y bachillerato, que ofrecen una educación bilingüe a sus alumnos<sup>2</sup>, por lo que muchos de ellos poseen ya una formación preuniversitaria que potencia el uso de los idiomas. Por otro lado, ya en el ámbito de la universidad, el inglés es considerado el idioma científico por excelencia<sup>3</sup> y, en un contexto de internacionalización de las universidades<sup>4</sup>, adquiere también dicho carácter el mercado laboral, constituyendo el aprendizaje del inglés a nivel técnico una necesidad inexorable, no siendo ya entendido como un mérito más sino como una exigencia ineludible.

Ante esta realidad, las universidades van progresivamente adquiriendo conciencia de la importancia del manejo de varios idiomas para la promoción profesional en un mundo hoy globalizado, estimándose imprescindible la implementación de programas de estudio que tengan

---

<sup>1</sup> <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

<sup>2</sup> MARTÍN DEL POZO, M. A.: «Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés», p. 205, en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (3) Octubre-Diciembre 2013, pp. 197-218.

<sup>3</sup> GORDILLO PÉREZ, L. I.: «La irrupción del inglés y el Derecho», p. 4, en *Revista General de Derecho Constitucional*, nº 21, 2015.

<sup>4</sup> Se han identificado cinco etapas de la internacionalización de las universidades, la cual dependería de: i) la internacionalización de su personal investigador, a través de estancias, publicaciones y participación en eventos internacionales; ii) la internacionalización de su personal docente, mediante la movilidad para dar clase en otro idioma; iii) la internacionalización de sus estudiantes, tanto para atraer extranjeros como para ofertar estancias fuera a los nacionales –programas erasmus–; iv) la internacionalización del personal de administración y servicios (PAS), responsable en última instancia de implementar la internacionalización de PDI y alumnos; y v) la internacionalización de la financiación, elemento transversal a los precedentes (en este sentido, *Ibidem*, pp. 5-7).

como meta la impartición de contenidos en inglés. Dicha conciencia también encuentra su razón de ser en la búsqueda de la calidad en la enseñanza<sup>5</sup>, pues resulta evidente que alumnos con un nivel de formación en diferentes idiomas desarrollan un mayor número de habilidades y recursos para su desenvolvimiento profesional, garantizando así una enseñanza cualitativamente superior.

Sin embargo, no se presenta esta una tarea fácil, siendo numerosos los retos y dificultades con los que un docente universitario se encuentra ante la enseñanza de materias que exigen un alto grado de especialización en una lengua que no es la propia y ante un auditorio para el que tampoco lo es.

Ante dicha realidad en el presente trabajo se ponen de manifiesto algunas cuestiones relevantes a tener en cuenta en la impartición de asignaturas en inglés en la enseñanza universitaria, tratando de aportar posibles soluciones a las dificultades que dicha tarea puede plantear. Todo ello, sin lugar a dudas, presentará particularidades en función del área de estudio de que se trate, partiendo en este caso de la experiencia personal de la autora como docente del Curso de Experto de Derecho español impartido en inglés de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y de bibliografía en la materia.

## **2. RETICENCIAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN INGLÉS**

La docencia universitaria en inglés, como acaba de exponerse, se presenta como una necesidad imperiosa en la realidad en la que vivimos. Sin embargo, no toda la comunidad docente ve tan clara esta necesidad o está en la capacidad de afrontarla. Ciertamente, la impartición de asignaturas en inglés supone un gran sobreesfuerzo que exige contar con PDI que disponga de las competencias lingüísticas para ello y con la voluntad de afrontar dicho reto. De ahí que haya departamentos más tendentes que otros a aceptar dicha labor.

En mi opinión, la voluntad de impartir clases en inglés de una materia que ya entraña dificultad por se, nace de una actitud favorable a ello que podría equipararse a la creencia en un dogma, y sólo aquellos que verdaderamente creen en él serán los que anhelan llevar a cabo esta ardua tarea, en realidad, poco valorada. Esta voluntad no está necesariamente unida a las competencias lingüísticas que uno tenga, sino más bien a la voluntad de superarse.

En este contexto se requiere afrontar ciertas necesidades que operan en dos niveles<sup>6</sup>: por un lado, en un macronivel, siendo necesaria una planificación, respaldo institucional y recursos, así como la necesidad de que el esfuerzo que supone esta labor sea especialmente reconocido<sup>7</sup>; por otro lado, en un micronivel, se hace necesaria la preparación del personal docente y del alumnado para abordar esta tarea.

A estas cuestiones se suman ciertas dificultades de carácter práctico que la impartición de asignaturas en inglés en el ámbito universitario conlleva, y que se exponen a continuación.

## **3. DIFICULTADES PRÁCTICAS EN LA IMPARTICIÓN DE ASIGNATURAS EN INGLÉS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

### **3.1. Universalidad o localidad del área de conocimiento**

La enseñanza de una materia perteneciente a un área de conocimiento concreto entrañará mayor dificultad si su carácter es local, que si es universal. Así, ciencias como la ingeniería, la biología, la química o las matemáticas constituyen estudios generales aplicables en cualquier lugar del mundo. De hecho, en la mayoría de estas disciplinas el inglés es esencial para su estudio por constituir el lenguaje

---

<sup>5</sup> MARTÍN DEL POZO, M. A.: «Formación del profesorado...», *op. cit.*, p. 204. La autora pone de manifiesto que la internacionalización de una universidad es un creciente indicador de prestigio.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 207.

<sup>7</sup> Si bien el uso del inglés sí tiene un importante reconocimiento en la investigación, siendo más valoradas aquellas publicaciones que se encuentran en revistas incluidas en índices de reconocido prestigio de ámbito internacional cuya lengua es el inglés, no ocurre lo mismo con la docencia. Así, su valoración en los mismos términos que la impartida en español desincentiva sin duda a que ésta se siga llevando a cabo.

en el que se expresa la gran parte de la información técnica<sup>8</sup> o los resultados de investigación de muchas de ellas<sup>9</sup>.

Otras, en cambio, como es el caso de determinados estudios de humanidades y ciencias sociales, como es el caso del Derecho, son eminentemente nacionales. Estas últimas las que quizás planteen mayores problemas, sobre todo por la utilidad real que puede tener impartirlas en otro idioma para su futura puesta en práctica. Así, hay autores que abogan por impartir en inglés aquellas asignaturas de contenido íntegro internacional o comparado, pues estima que son las que suponen un valor añadido en el proceso de formación del estudiante<sup>10</sup>. Sin embargo, en mi opinión, también la impartición en inglés de estas últimas asignaturas puede contar con dicho valor añadido, en la medida en que su funcionalidad práctica no supone sólo aplicarlas en el extranjero, sino también en el ámbito nacional con extranjeros, algo que tiene particular relevancia en el ámbito del Derecho, teniendo en cuenta la cantidad de turistas que visitan nuestro país, sin hablar nuestro idioma, y que pueden precisar en algún momento asistencia legal<sup>11</sup>.

### 3.2. Presencia de diferentes niveles de inglés en el auditorio

A la hora de impartir una asignatura en inglés, el docente universitario tiene que partir de que no todos los alumnos van a contar con el mismo nivel de conocimiento del idioma. Ello hace que sea necesario partir de un nivel mínimo para poder matricularse en una asignatura impartida en inglés. Sin embargo, aun cuando se ponga este primer requisito, pueden existir grandes disparidades entre el nivel idiomático de unos y otros alumnos, desde el que apenas ha superado ese mínimo al alumno cuya lengua materna es el inglés, como algunos alumnos erasmus.

Ello es consecuencia en numerosas ocasiones de que no todos los alumnos poseen una acreditación del nivel de idioma, siendo el nivel de inglés percibido del que parten para acceder a una asignatura<sup>12</sup>. Este factor es importante, dado que el nivel del auditorio repercutirá sin duda en los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>13</sup>, ralentizándolo o acelerándolo según las dificultades que vayan presentándose.

### 3.3. Adaptación de la metodología en la materia a su impartición en inglés

La enseñanza de una asignatura en la que un docente lleva años trabajando no entraña dificultad alguna, más allá de la modernización de los materiales y recursos a los que normalmente acude para

---

<sup>8</sup> Así lo exponen los profesores del Departamento de Expresión Gráfica y Cartografía de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Alicante, que como objetivos transversales del grado de Ingeniería Civil establecieron que el alumno debía adquirir la capacidad de utilizar la lengua inglesa con fluidez para acceder a la información técnica (SENTANA GADEA, I. / DÍAZ IVORRA, M. C. / ORTIZ ZAMORA, J. / APARICIO ARIAS, E. / LLORCA SHENCK, A. J. / JIMÉNEZ CANO, J. M. / ALCARAZ MARTÍNEZ, E.: «Estrategias para la introducción y motivación del uso del idioma inglés en la docencia de Ingeniería», p. 853, en ÁLVAREZ TERUEL, J. D. / GRAU COMPANY, S. / TORTOSA YBAÑEZ, M. T. (Coords.): *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, Universidad de Alicante, 2016, pp. 851-865).

<sup>9</sup> MARTÍN DEL POZO, M. A.: «Formación del profesorado...», *op. cit.*, p. 205. La autora cita como ejemplos titulaciones técnicas y ciencias económicas.

<sup>10</sup> GORDILLO PÉREZ, L. I.: «La irrupción del inglés...», *op. cit.*, pp. 7-8. El autor se refiere en este caso a los estudiantes del Grado de Derecho.

<sup>11</sup> Con dicha finalidad se crea, por ejemplo, el Curso de Experto Universitario en Derecho español impartido en inglés, que ofrece la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).

<sup>12</sup> El nivel de inglés percibido es aquél que el alumno reconoce en sí mismo para desenvolverse y comunicarse en inglés (así, SERRANO-ESTRADA, L. / GARCÍA MAYOR, C. / MARTÍ CIRIQUIÁN, P. / NOLASCO-CIRUGEDA, A. / PÉREZ DEL HOYO, R.: «La Enseñanza en Inglés de las Asignaturas de Urbanismo en Arquitectura de la Universidad de Alicante», p. 1241, en ÁLVAREZ TERUEL, J. D. / GRAY COMPANY, S. / TORTOSA YBAÑEZ, M. T. (Coords.): *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, Universidad de Alicante, 2016, pp. 1237-1248).

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 1238.

ello. Sin embargo, cuando se trata de impartirla en otro idioma, como es el inglés, es evidente que la rapidez con la que se recurre a los conocimientos que uno ya tiene asentados no es la misma.

Ello supone un esfuerzo por buscar nuevos recursos y metodologías didácticas que permitan transmitir los conocimientos sobre la materia en el idioma extranjero, extremando para ello la preparación de las clases, que conllevará sin duda un mayor empeño que si tuviera que impartirlas en su lengua materna. Dicha tarea podría suponer incluso un replanteamiento total del contenido de la asignatura, al no consistir simplemente en la traducción del material, sino en el empleo y la elaboración de nuevos materiales donde se utiliza el lenguaje técnico<sup>14</sup>, que además hay que explicar atendiendo en muchas disciplinas a la equivalencia en la materia en España, como ocurre en el ámbito del Derecho.

### **3.4. Ausencia de material docente**

Es frecuente que las materias que se impartan en inglés carezcan de material docente al que acudir para elaborar su contenido. Este problema se dará sobre todo cuando el área de conocimientos de que se trate tenga carácter local, en la medida en que en aquellas materias de carácter universal podrá acudirse a libros de texto, artículos, monografías, manuales o diferentes publicaciones electrónicas que ya están escritas en inglés.

Estos últimos casos no plantean especial problema, como digo, pero en aquellos en los que la materia esté concretamente adscrita a un país o región, puede resultar más difícil encontrar materiales docentes ya elaborados, suponiendo un sobreesfuerzo preparar las clases en inglés, junto a la necesidad de crear materiales propios para ello.

## **4. RECOMENDACIONES PARA LA IMPARTICIÓN DE ASIGNATURAS EN INGLÉS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

### **4.1. Participación activa del alumnado**

En primer lugar, hay que partir de la idea de que los alumnos que se matriculan en una asignatura en inglés, conocedores del esfuerzo que ello conlleva, suelen ser alumnos con una alta motivación por aprender. Es importante por ello, en la sesión inicial de la asignatura, conocer cuáles son sus motivaciones y expectativas sobre el curso, lo cual mejorará sin duda la experiencia y la calidad del aprendizaje-enseñanza. Se deja así completamente de lado ya la clásica lección magistral, cada vez menos presente desde que Bolonia apareció en las universidades españolas.

La participación activa del alumno debe fomentarse, dándole los medios y la confianza a hacerlo pero sin forzarlo a ello si no es su deseo, pues en muchas ocasiones, el alumno quiere aprender una materia en inglés, pero no necesariamente intervenir activamente en público<sup>15</sup>. De ahí que la participación deba favorecerse sin que llegue a perderse el estímulo o incentivo de los alumnos por la clase, buscando también formas de participación no exclusivamente públicas, como la propuesta de los docentes de la asignatura de urbanismo en arquitectura de la Universidad de Alicante, que como actividad plantearon la creación de un glosario colaborativo de vocabulario básico de la materia, que posteriormente podría constituir objeto de evaluación<sup>16</sup>.

Para estimular la participación activa resulta necesario además, crear grupos reducidos, en la medida en que éstos garantizan una mejor calidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza frente a los grupos con un gran número de alumnos.

---

<sup>14</sup> REA RIZZO, C.: «Introducción a las actividades en inglés, recursos lingüísticos y lenguaje del aula», p. 10, en *Jornada de Promoción y Mejora de la Docencia en Inglés*, Rai-UPCT ediciones, Cartagena, 2015.

<sup>15</sup> SERRANO-ESTRADA, L. / GARCÍA MAYOR, C. / MARTÍ CIRIQUIÁN, P. / NOLASCO-CIRUGEDA, A. / PÉREZ DEL HOYO, R.: «La Enseñanza en Inglés...», *op. cit.*, p. 1244. Estos docentes detectaron en la asignatura de Urbanismo en Arquitectura que impartían, que los alumnos encontraban dificultades para exponer en público y explicarse fluidamente en temas técnicos.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 1246 y 1248.

#### 4.2. El inglés como medio, nunca como fin

En el momento de afrontar el reto de impartir una asignatura en inglés, hay que tener presente en primer lugar que el inglés es el vehículo comunicativo, pero no el fin mismo de la enseñanza. Esta es, de hecho, la denominación que recibe con carácter general la impartición de asignaturas en inglés, conocida como *English as a Medium of Instruction* (EMI)<sup>17</sup>.

Lo determinante de la docencia impartida en inglés es la adquisición de competencias y recursos sobre el tema, así como terminología en el otro idioma, pero no prima un conocimiento experto de la lengua, sino la instrumentalización de ésta para impartir los contenidos básicos de la materia<sup>18</sup>.

Sin embargo, el uso de la lengua inglesa debería potenciarse en las asignaturas de los últimos cursos, pero no en los primeros<sup>19</sup>, pues siendo lo relevante la adquisición de los contenidos básicos de la carrera, es en los últimos cursos cuando ya se estaría en la condición de estudiar ciertas materias en otro idioma. Una buena práctica en este sentido, por ejemplo, fue la que llevó a cabo la Universidad de Málaga en el curso académico 2015/2016, ofertando gratuitamente a los estudiantes de nuevo ingreso en el Grado de ingeniería, un «curso cero» dedicado a repasar contenidos de la materia de matemáticas correspondiente a secundaria y bachillerato, para nivelar así sus conocimientos ante el inicio de sus estudios universitarios.

#### 4.3. La importancia del soporte visual y del material docente propio

En la exigencia de un mayor esfuerzo para preparar una clase en inglés sobre una materia en la que se ha trabajado, cobran especial importancia dos aspectos clave.

Por un lado, en el momento de impartir la clase, es esencial contar con un soporte visual, mediante la presentación con programas como Power Point o Prezi, que permita a los alumnos seguir la explicación sin necesidad de hacer un sobreesfuerzo de comprensión exclusivamente auditiva, lo que sin duda supondría una merma en la capacidad de transmitir y adquirir los conocimientos, quedándose algunos en el camino. Si bien este hecho parece una obviedad, y es también aplicable a las clases que se imparten en español, ello cobra especial relevancia en las clases en inglés, pues el auditorio en su mayor parte tendrá el español como lengua materna y, remitiendo al anterior epígrafe, hay que recordar que el inglés es el medio, por lo que lo esencial no es que realicen dicho esfuerzo de comprensión auditiva, sino que adquieran los conocimientos que desean transmitirse. En este punto hay que resaltar también la importancia de que el profesor no pierda el contacto con el grupo, preguntando frecuentemente a los alumnos sobre la materia y su comprensión, manteniendo así su atención<sup>20</sup>.

Por otro lado, la preparación por parte del profesor del material docente se hace especialmente necesaria, como se ha anunciado, en aquellas asignaturas de carácter local, sobre las que no resulta fácil encontrar material ya elaborado. En muchas ocasiones, en este tipo de asignaturas, además, puede encontrarse material que haya sido traducido de forma estándar, no resultando útil por carecer de la precisión suficiente la alusión a determinados tecnicismos que pueden no tener equivalencia directa en el otro idioma y que resulta preciso explicar de forma más detenida. También puede

<sup>17</sup> MORRELL, T. / ALESÓN, M. / BELL, D. / ESCABIAS, P. / PALAZÓN, M. / MARTÍNEZ, R.: «English as the medium of instruction: a response to internationalization», en *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, 2014, pp. 2608–2631.

<sup>18</sup> MARTÍN DEL POZO, M. A.: «Formación del profesorado...», op. cit., p. 201. Así, la autora ha afirmado que una de las características de los programas universitarios bilingües es la supremacía de la enseñanza de contenidos sobre la enseñanza de la lengua. Por otro lado, GORDILLO PÉREZ, L. I.: «La irrupción del inglés...», op. cit., p. 16, apunta que el dominio de la «ciencia» –de lo que se está explicando–, compensaría las posibles lagunas del idioma.

<sup>19</sup> Así lo apuntan en su experiencia SENTANA GADEA, I. / DÍAZ IVORRA, M. C. / ORTIZ ZAMORA, J. / APARICIO ARIAS, E. / LLORCA SHENCK, A. J. / JIMÉNEZ CANO, J. M. / ALCARAZ MARTÍNEZ, E.: «Estrategias para la introducción...», op. cit., p. 864.

<sup>20</sup> GORDILLO PÉREZ, L. I.: «La irrupción del inglés...», op. cit., p. 15.

encontrarse material docente quizás de forma dispersa, sin que el mismo responda al contenido exacto de la materia que se imparte. De ahí que se recomiende especialmente que el profesor sea el que elabore su propio material docente.

#### 4.4. El protagonismo de conceptos básicos y recursos

Ya ha sido puesta de manifiesto la importancia de entender el inglés como un medio de transmisión del contenido de la asignatura, verdadero objeto de la enseñanza. Ante esta realidad, la misión principal del docente que imparte su asignatura en inglés es la de transmitir los contenidos básicos de la misma y los recursos suficientes para que el alumno sepa dónde acudir para resolver los problemas que aquélla plantea. Así, el docente debe tener conciencia de que es muy probable que no alcance a impartir los contenidos completos de una asignatura como lo haría en español, por lo que deberá seleccionar los conocimientos que constituyen la esencia de la materia.

Para ello, puede resultar de gran utilidad partir de una o más clases terminológicas bilingües, en las que se ponga el acento en la realización de glosarios de conceptos clave de la asignatura en ambos idiomas, teniendo en cuenta sobretodo que en numerosas ocasiones los alumnos tienen conocimientos generales de inglés pero no dominan la terminología específica de las asignaturas<sup>21</sup>. Es más, lo más probable será que ni siquiera conozcan dicha terminología en español<sup>22</sup>, al ser en numerosas ocasiones el primer contacto que tienen con la materia.

Ello no supondría un desaliento a los alumnos extranjeros para venir a estudiar a España, sino todo lo contrario. Más bien se les estaría ofreciendo una formación más completa, que no implicaría sólo el aprendizaje de los conocimientos técnicos en inglés, sino también el de los conceptos clave en español, no olvidando en ningún caso el papel instrumental del idioma y siendo conscientes de que su posible futura aplicación en España, si bien exige el conocimiento de otro idioma como es el inglés, no puede dejar de lado la lengua nativa.

## 5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión cabe incidir en el hecho de que, ante un mundo cada vez más globalizado en el que la internacionalización de las universidades y del mercado laboral es una realidad, resulta una necesidad de primer orden poseer competencias lingüísticas, no consistentes exclusivamente en conocimientos generales de un idioma, sino sobre todo, en competencias técnicas para su aplicación en el ámbito profesional.

Ello ha llevado a las universidades a iniciar un cambio en el paradigma enseñanza-aprendizaje, adaptando las competencias hasta ahora existentes al uso de un instrumento más para la docencia, como es el inglés. Sin embargo, no es esta una tarea fácil, existiendo no sólo reticencias a nivel institucional, sino problemas prácticos que dificultan esta necesaria tarea, y que están condicionados por diversos factores como la disciplina que se imparte, los diferentes niveles de inglés en el aula, la exigencia de un mayor esfuerzo –poco valorado en general– para adaptar la metodología de la materia a ello y para subsanar la ausencia de material docente existente.

Por ello, es necesario tener en cuenta ciertas premisas que facilitarán en cierta medida la ardua labor que supone la impartición de docencia universitaria en inglés. En primer lugar, resulta imprescindible inmiscuir activamente a los alumnos en la actividad docente, creando especialmente grupos pequeños para hacerlo posible y dejando ya de lado la tradicional lección magistral. En segundo lugar, hay que tener presente que el inglés es un instrumento para el aprendizaje, y aun cuando tenga un papel crucial en el proceso de aprendizaje-enseñanza de las asignaturas impartidas en inglés, no hay que olvidar que lo determinante siguen siendo los contenidos, lo que hará que no se exija un nivel bilingüe para acceder a estos cursos. En tercer lugar, la importancia de un soporte visual en las clases, que facilite dicho proceso y la elaboración de un material docente propio del profesor,

<sup>21</sup> SENTANA GADEA, I. / DÍAZ IVORRA, M. C. / ORTIZ ZAMORA, J. / APARICIO ARIAS, E. / LLORCA SHENCK, A. J. / JIMÉNEZ CANO, J. M. / ALCARAZ MARTÍNEZ, E.: «Estrategias para la introducción...», *op. cit.*, p. 856.

<sup>22</sup> SERRANO-ESTRADA, L. / GARCÍA MAYOR, C. / MARTÍ CIRIQUIÁN, P. / NOLASCO-CIRUGEDA, A. / PÉREZ DEL HOYO, R.: «La Enseñanza en Inglés...», *op. cit.*, p. 1238.

son aspectos clave de la docencia universitaria en inglés. Y, por último, el docente de una asignatura impartida en inglés debe ser consciente de que el contenido de la asignatura se reducirá considerablemente respecto a la misma materia impartida en español, a favor de una enseñanza en la que prime la transmisión de los contenidos básicos y de la identificación de los recursos esenciales para solventar problemas en la materia de forma autónoma por el alumno.

Con estas recomendaciones y una actitud integradora favorable a concebir el idioma como medio de enseñanza, estaremos más cerca de lograr la pretendida competitividad internacional de la enseñanza universitaria española, ofreciendo así una docencia de calidad y creando una verdadera dimensión cultural europea.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GORDILLO PÉREZ, L. I.: «La irrupción del inglés y el Derecho», en *Revista General de Derecho Constitucional*, nº 21, 2015.
- MARTÍN DEL POZO, M. A.: «Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés», en *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (3) Octubre-Diciembre 2013, pp. 197-218.
- MORRELL, T. / ALESÓN, M. / BELL, D. / ESCABIAS, P. / PALAZÓN, M. / MARTÍNEZ, R.: «English as the medium of instruction: a response to internationalization», en *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, 2014, pp. 2608–2631.
- REA RIZZO, C.: «Introducción a las actividades en inglés, recursos lingüísticos y lenguaje del aula», en *Jornada de Promoción y Mejora de la Docencia en Inglés*, Rai-UPCT ediciones, Cartagena, 2015.
- SENTANA GADEA, I. / DÍAZ IVORRA, M. C. / ORTIZ ZAMORA, J. / APARICIO ARIAS, E. / LLORCA SHENCK, A. J. / JIMÉNEZ CANO, J. M. / ALCARAZ MARTÍNEZ, E.: «Estrategias para la introducción y motivación del uso del idioma inglés en la docencia de Ingeniería», en ÁLVAREZ TERUEL, J. D. / GRAY COMPANY, S. / TORTOSA YBAÑEZ, M. T. (Coords.): *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, Universidad de Alicante, 2016, pp. 851-865.
- SERRANO-ESTRADA, L. / GARCÍA MAYOR, C. / MARTÍ CIRIQUIÁN, P. / NOLASCO-CIRUGEDA, A. / PÉREZ DEL HOYO, R.: «La Enseñanza en Inglés de las Asignaturas de Urbanismo en Arquitectura de la Universidad de Alicante», en ÁLVAREZ TERUEL, J. D. / GRAU COMPANY, S. / TORTOSA YBAÑEZ, M. T. (Coords.): *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, Universidad de Alicante, 2016, pp. 1237-1248.



## CAPÍTULO XIX

# MALES ENDÉMICOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA. UN ANÁLISIS EN EL CONTEXTO DE LAS FACULTADES DE DERECHO<sup>1</sup>

MARGARITA OROZCO GONZÁLEZ

Contratada FPU Departamento Derecho Civil  
Universidad de Granada

### 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria en nuestro país ha mantenido unas características constantes históricamente. El centro o base del sistema ha sido tradicionalmente la clase magistral en la que un elevado número de alumnos escucha y toma notas de un profesor, subido a una tarima, que imparte sus conocimientos a los estudiantes, cuyo dominio y aprendizaje debían demostrar mediante un examen, bien oral o bien escrito. La imagen clásica de las aulas de las Facultades es, por tanto, aquella caracterizada por un elevado ratio de alumno-profesor. Ya en la Edad Media, en los monasterios, que eran los centros educativos de la época, el método utilizado era esencialmente personalista pues varios discípulos dependían de un maestro y, básicamente, escribían los textos que les eran dictados por éste. Por ello se afirma que se cultivó esencialmente el «*ars dictáminis*», pues al no existir la imprenta la única forma de poseer el conocimiento transmitido por el «*magister*» es la copia escrita del dictado efectuado en sus «clases». Junto a ello funciona el método memorístico como base del conocimiento y la dialéctica de preguntas y respuestas. Todo ello, indudablemente, ha dejado una huella que perdura en la concepción más tradicional de la pedagogía que aun se aplica en nuestros tiempos.

Fue ya en los siglos XV y XVI, en el seno de las Universidades, como las de Bolonia, Salamanca y Granada, en las Facultades de Derecho donde se establece como instrumento docente básico la clase magistral junto con la lectura y comentario de textos y libros fundamentales de cada disciplina, tal era el caso del «*Corpus Iuris Civilis*» y del «*Corpus Iuris Canonici*», las Decretales, las Clementinas, los comentarios y las glosas. Todo el sistema se basaba en la «*lectio*» y la «*disputatio*» que permitían al alumno conocer la disciplina y ejercitarse en la dialéctica, para probar su conocimiento de las materias y el manejo del lenguaje y la técnica argumentativa, llegándose a organizar disputas sobre las diversas materias. Con ello se combinaban la teórica memorística con la «*participativa*», pues se vertebraba el aprendizaje en la lectura, la exposición, la disputa y la repetición.

Este sistema ha ido manteniéndose más o menos constante hasta nuestros días. Sin embargo la Universidad, como institución viva, se encuentra en constante cambio y, de hecho, nos encontramos en la actualidad en pleno proceso de revolución del modo en que concebimos la docencia universitaria a raíz de la implantación del Plan Bolonia y la influencia de las nuevas tecnologías. Así, esta institución en el momento actual se inserta en una realidad 3.0., propia de una sociedad del conocimiento eminentemente digital y cuyo eje principal sobre el que todo gira es internet. Es obvio ya que, tanto esta institución como todos los sujetos que formamos parte de ella (alumnos, profesores, investigadores, responsables institucionales, etc.) hemos de adaptarnos y avanzar con esta nueva realidad.

---

<sup>1</sup> Trabajo llevado a cabo en el marco de un Contrato FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España 2015-2019.

Por otro lado, vivimos hoy en día en un progresivo y constante proceso de armonización y unificación entre los distintos Estados miembros de la Unión Europea lo cual hace necesario e influye en la modificación del sistema educativo de todos los países. Así lo pone de manifiesto parte de la doctrina, cuando sostiene que *«nadie duda hoy que la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento urgido por la realidad social y la demanda de calidad. La universidad humboldtiana del siglo XVIII está dando paso a un espacio más abierto y flexible que prepare personal y profesionalmente para la vida, que responda a los problemas que tiene la sociedad actual. Los procesos de cambio que afectan a la sociedad en general y a la educación en particular; la marcha imparable de la globalización económica y socialización del conocimiento, la progresiva introducción de los paradigmas ecosistémicos en las Ciencias Sociales (impulsados por autores como MATURANA y VARELA, 1997; y analizados y trabajados por MORAES, C. 1997, 2002, 2003), la eminente y acelerada presencia de la convergencia europea sobre la enseñanza universitaria nos hacen pensar que la creatividad debe tener un lugar destacado en este proceso de transformación.»*<sup>2</sup> Ahora nos acercamos más al sistema clásico británico, basado en los fundamentos de la universidad benzaniana mas vinculada a la realidad social, alejada de la figura de la *«torre de marfil»* como metáfora del profesor universitario aislado de su entorno y ajeno a los reclamos de la sociedad y burocratización. En efecto, hemos pasado en los últimos tiempos a unas Facultades cuyos planes de estudio y organización docente giran entorno al alumno, sobre el que pasa a recaer la responsabilidad del aprendizaje de conocimientos y que actúa más como un cliente, desplazando hacia el profesor la tarea de motivar e interesar al alumno; de modo que la enseñanza universitaria se ha convertido en una suerte de institución antropocentrista en la que el alumno ha desplazado al docente en la posición de punto central entorno al que gira la enseñanza. En este sentido, el recientemente instaurado Plan Bolonia, con sus numerosos cambios, entre los que destaca la introducción del crédito ECTS, la reducción temporal de las titulaciones y la evaluación por competencias, ha implicado un cambio radical en la estructura de la formación, imponiendo la innovación docente al profesorado sin que se haya dado una adaptación real en el alumnado y las propias Instituciones ni se haya formado suficientemente para ello al propio profesor. Así lo señala Salinas, cuando defiende que *«para que tanto las instituciones existentes como las que están naciendo ex profeso puedan responder verdaderamente a este desafío, deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza- aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje; es decir, en los procesos de innovación docente, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías.»*<sup>3</sup>

## 2. LA REALIDAD DE LAS AULAS

Todo el proceso de metamorfosis pincelado con anterioridad y cuya implantación ya ha tenido lugar ha comenzado ya a mostrar su complejidad y problemática. Ya en su fase inicial pudimos ser testigos de los puntos de fricción y descontento que producía en todos los agentes implicados –es decir, tanto alumnado, como profesorado e instituciones universitarias– cada uno por diversos motivos, pero es ahora, cuando comenzamos a ver la realidad de su implantación y desarrollo en las aulas cuando verdadera y certeramente podemos enjuiciar sus pros y contras.

De un lado, nos encontramos con que la evaluación de la calidad en los títulos formativos se ha convertido en una prioridad en la actualidad, los procesos de evaluación son cada vez más pormenorizados y exhaustivos e imponen un alto nivel de exigencia en los centros universitarios y su oferta formativa. Por mi experiencia como evaluadora de la agencia catalana de la calidad he podido comprobar de primer mano el rigor y la seriedad con la que se estudian y evalúan un elevado número de elementos y condicionantes de las instituciones y sus titulaciones y masters, lo cual garantiza en la actualidad el elevado nivel de calidad que se exige a nuestras Universidades y docentes.

<sup>2</sup> DE LA TORRE, S.; VIOLANT, V.; OLIVER, C.: «El Relato Como Estrategia Didáctica Creativa. Estudio de casos y perfil de estrategias docentes», *Contextos Educativos*, 6-7 (2003-2004), 65-86, pág. Pág. 66.

<sup>3</sup> SALINAS, J.: «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria», *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, vol. 1 núm. 1, noviembre 2004, ISSN 1698-580X, pág. 2.

Por otro lado, la Universidad del Plan Bolonia ha supuesto un cambio radical en el modo en que se ha entendido y planteado la enseñanza superior en nuestro país tradicionalmente, como ya he comentado con anterioridad, sin que, en mi opinión los sujetos afectados hayan podido adaptarse correctamente.

Para comenzar, el sistema actual ha supuesto, con la introducción de los créditos ECTS, una reducción de las horas de clase presencial en favor de mayor tiempo de estudio autónomo del alumno. Por otro lado, la educación ahora pasa a tener una visión eminentemente práctica, buscando cumplir en la medida de lo posible las exigencias del mercado laboral en detrimento, en cierto modo, de la adquisición o aprendizaje de conocimientos teóricos por el alumno. En esta misma línea se inserta otra de las novedades del Plan en cuestión, consistente en la implantación de la evaluación por competencias, de modo paralelo a la de los conocimientos, buscando el desarrollo por parte del alumno de habilidades y capacidades que se han venido a denominar *profesionalizantes*, con el fin de que se preparen en la propia Universidad para la salida laboral. A estas demandas externas responde, así mismo, en parte, la reducción de la extensión temporal de las titulaciones en la actualidad, habiéndose reducido, por ejemplo, la Licenciatura en Derecho de cinco años al Grado de cuatro. Ello ha supuesto un drástico recorte en la duración de la asignaturas tanto troncales como optativas, pretendiendo mantener los contenidos previstos en las mismas.

Sin embargo, como he mencionado ya, los alumnos que entran en la Universidad siguen estando acostumbrados a un tipo de enseñanza propio de los colegios e institutos, en los que la *tutorización* por parte del profesor y su seguimiento individualizado del alumno son extremos. Además, los jóvenes estudiantes no son formados en esos grados en competencias básicas de expresión oral y escrita, comprensión de textos, trabajo en equipo, ni se le fomenta la habilidad de hablar en público, entre otras muchas, capacidades que suponen la base para lo que luego se le exigirá en la Universidad y, de modo específico, en las titulaciones jurídicas, donde son, de hecho, en mi opinión, características indispensables para un buen jurista. Es por ello que se da un choque frontal en el momento en que acceden a la enseñanza superior y cambia por completo la forma en que deben estudiar y organizarse el trabajo; y es que, tras solo un verano, el alumno, supuestamente más maduro que dos meses atrás, debe comenzar a cumplir muchas de las funciones que venía desempeñando su profesor de bachillerato, y debe desarrollar una serie de competencias que nunca antes ha tenido que trabajar. Esto da lugar a un alumnado desbordado por el trabajo autónomo que se le encarga, desmotivado *per se* de manera intrínseca y que requiere que sea el profesor quien le inculque y desarrolle esa motivación. A esta desmotivación contribuye en gran medida, aún hoy en día, el hecho de que las enseñanzas del Derecho se oferten sin limitación de plazas o nota de corte, lo que sigue provocando que muchos alumnos opten por estas titulaciones al no haber conseguido acceder a aquella que tenía en primera opción. Esto da lugar a una masa indeterminada y numerosa de alumnos en nuestras aulas poco o nada interesados por la disciplina con los que el profesor tiene la tarea *titánica* de motivar e inculcar la pasión por la materia.

Como contrapunto debemos referirnos a la figura del docente universitario, que en la actualidad se asemeja al célebre «*Inspector Gadget*», al que se le requieren una multiplicidad de herramientas y mecanismos que le permitan a la vez enseñar y comunicar contenidos y conocimientos, desarrollar y potenciar capacidades en el alumnado, motivarles y formarles como profesionales, a la vez que se le exige un alto rendimiento en su carrera investigadora para poder prosperar dentro de la Institución. En cierto modo, el Profesor Universitario, en mi opinión, debe tener «*súper poderes*», debiendo ser bueno en numerosos roles y papeles a la vez, siendo necesario que sea un buen comunicador y docente, *coach*, tutor, así como mentor y guía para inculcar valores, habilidades y sacar lo mejor de cada alumno, al mismo tiempo que debe ser prolífico en su labor investigadora. Para todo ello se hace necesaria una labor de reciclaje y la disponibilidad de herramientas y mecanismos innovadores para los que en la actualidad aún no se forma al profesor universitario. Los que nos iniciamos en esta carrera, así como aquellos que ya llevan muchos años desempeñando esta profesión, debemos enfrentarnos a estos requerimientos sin que se nos instruya y forme correctamente acerca de cómo hacerlo, y recae sobre nosotros la responsabilidad cada vez mayor del éxito o fracaso futuro de los alumnos. Y es que, en cierto modo, con el sistema actual, la carrera del alumno y sus resultados presentes y futuros son en gran parte ya responsabilidad del profesor; no es el propio alumno el que debe encontrar sus motivaciones para estudiar y formarse, ni quien debe trabajar de modo personal

sus capacidades y habilidades, sino que es el docente el que tiene la carga de llevar a cabo todo lo anterior, lo cual resulta, en mi opinión desproporcionado.

Punto y aparte, aunque íntimamente relacionado con lo anterior, es la exigencia cada vez más instaurada en nuestro sistema universitario de que los profesores se formen en idiomas y realicen estancias investigadoras y docentes en centros internacionales, lo cual resulta prácticamente imposible, al menos durante el curso académico, durante en cual el número de horas de clase a impartir y las obligaciones de evaluación y preparación de tema dificultan hasta el extremo que el docente pueda abandonar ya no sólo el país, sino el propio centro de trabajo.

Todo lo anterior se da, así mismo, en una realidad muy poco diferente a la propia del sistema anterior, lo que nos lleva a afirmar que se trata de males endémicos de este nivel de la enseñanza. En este sentido, nos encontramos con que determinadas facultades en algunas universidades, entre las que se encuentra la Facultad De Derecho de la Universidad de Granada, reciben un elevadísimo número de alumnos por curso, lo que conlleva que lo habitual aún es que en los primeros cursos haya unos ocho grupos de media, con un número de alumnos por grupo que supera los cien. Con esta altísima ratio alumno-profesor la evaluación por competencias, el enfoque práctico de las clases y la implantación de innovaciones docentes por parte del profesor es materialmente imposible. En este entorno un seguimiento individualizado de los alumnos, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades como la expresión en público se vuelven una quimera, y los esfuerzos del profesorado resultan inútiles.

### 3. CONCLUSIONES

A modo de cierre y, como conclusión de todo lo expuesto, cabe afirmar que la Universidad actual continua arrastrando los mismos males que ya la acechaban en los años setenta, la masificación de las aulas y la desmotivación de alumnos y profesores, así como la pérdida de calidad, en algunos casos, en la enseñanza, que son consecuencia de la falta de medios, humanos y materiales, y de la ausencia de una adecuada planificación de nuestro sistema y de las necesidades que el mercado laboral, técnico, científico y profesional, plantea. Ciertamente el aludido fenómeno de la masificación condiciona enormemente al sistema educativo universitario, pues ha provocado, no solo la rebaja de la calidad docente por la improvisación de profesores, la falta de medios y su incidencia en la motivación de los docentes, sino también la desmotivación de muchos alumnos que no logran acceder a la carrera para la que tienen vocación e ingresan en facultades de «reciclaje» en las que deberán estudiar unas materias con el mismo ánimo de un forzado «converso». Es por ello que nos encontramos ante un profesor que no solo ha de enseñar, sino que ha de motivar a un alumno no demasiado entusiasmado con la carrera que le ha «tocado» cursar. Ello exige del docente vocación, entusiasmo, conocimientos, paciencia y dotes de psicólogo, lo cual unido a la falta de tiempo, ha dado lugar a consecuencias de diversa índole, tales como improvisación del profesorado, desmotivación en el docente, despersonalización en el trato con el alumno, falta de participación de éste en las clases, dificultad de organizar docencia según otros esquemas pedagógicos, predominio de la clase discursiva y unilateral, así como cuantiosas dificultades para compatibilizar la enseñanza de los mismos contenidos en titulaciones mucho más reducidas en el tiempo con actividades paralelas como prácticas, seminarios, debates o visitas tuteladas al foro.

Además, como se ha visto, la ratio alumno-profesor es muy elevada como para hacer posible la implantación por el docente de métodos innovadores en la enseñanza y evaluación, y lo mismo ocurre con la carga docente media, lo que implica un predominio casi total de la docencia en detrimento de la investigación, ya que el profesor no tiene tiempo para profundizar en su línea de investigación, ni que decir de ampliarlas.

Nos encontramos, así mismo, con aulas saturadas, sobre todo en el caso de las Facultades de Derecho, que arrojan egresados a un mercado laboral masificado que no los puede absorber. Es necesario, en mi opinión, concienciar a la sociedad de la inutilidad del esfuerzo personal y económico, que supone egresar todos los años un elevado número de graduados sin perspectivas de trabajo mínimamente seguras; siendo preciso replantear todo el sistema partiendo de la enseñanza primaria y secundaria, cuya descoordinación con la Universidad es bien patente, existiendo una enseñanza secundaria y bachillerato completamente aislada de su fase posterior. Se precisa más que nunca que el futuro universitario conozca las opciones de las posibles carreras a cursar, sus exigencias de

preparación previa, los requisitos de aptitudes y notas exigidas y las salidas profesionales reales que permite. Se debería replantear, además, el sistema de acceso a la Universidad dando más protagonismo a los centros y planificar las necesidades y medios, adecuando a ello la oferta de plazas en los centros, los planes de estudios y las dotaciones presupuestarias. Y ello porque, en mi opinión, la simple ley de la oferta y la demanda, la demagogia y la continua improvisación son las que nos han traído a la situación caótica actual.

El otro elemento indispensable en el que se debe centrar la atención es el profesorado. Para asegurar la vocación de los docentes y la calidad de su trabajo hemos de «*dignificar*» su tarea en distintos frentes. Un profesor no se puede improvisar ni tampoco puede hacerse a sí mismo. Actualmente muchos profesores tienen que «*enseñar lo que no saben y no tienen tiempo ni medios de aprender*», tal y como afirmaba OLLERO TASSARA. Hoy muchos becarios y asociados se enfrentan al problema que supone la carencia de tiempo y la falta de una previa preparación técnica adecuada para realizar su labor en dos frentes: docente e investigador. Así los futuros profesores no reciben una formación pedagógica adecuada, nadie les enseña a enseñar, la única posibilidad consiste en asistir de motu propio a cursos de pedagogía o a clases de otros profesores universitarios con experiencia para aprender sus técnicas. Es preciso, pues, posibilitar una formación pedagógica para el recién ingresado y de actualización para los ya consagrados, debiendo también, desde mi punto de vista, potenciarse la figura del Catedrático y «*maestro*» que tutele en cierto modo y enseñe el oficio a los recién llegados, lo cual permite el aprovechamiento del valor, la sabiduría y experiencia acumulados por estos profesionales de larga trayectoria.



## CAPÍTULO XX

### LA APROBACIÓN DEL CATÁLOGO DE ÁREAS AFINES EN LA UEX: ¿HACIA UNA DOCENCIA DE CALIDAD?

**JULIA DÍAZ CALVARRO**

Profesora Sustituta Área de Derecho Constitucional

Facultad de Derecho UEX

#### 1. INTRODUCCIÓN

El pasado 1 de julio el Consejo de Gobierno de la UEX aprobó el Catálogo de Áreas de Conocimiento Afines, que se concibe como un instrumento para racionalizar la «toma de decisiones en la organización académica de la UEX»<sup>1</sup>, especialmente en tres aspectos; primero, en la adscripción de docencia a áreas de conocimientos; segundo, en la dotación de nuevas plazas y tercero, en los procesos de selección del Personal docente e investigador laboral (en adelante, PDI-Laboral)<sup>1</sup>.

Previamente a su análisis y al estudio de las consecuencias de la implantación de este instrumento, tenemos que definir los conceptos que vamos a manejar en este trabajo: áreas de conocimiento, departamentos y, obviamente, que es el llamado catálogo de áreas afines. Se consideran, por tanto, áreas del conocimiento «aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de profesores e investigadores»<sup>2</sup>. Una o más áreas de conocimiento científico, técnico o artístico pueden formar un Departamento, e incluye a todos los docentes e investigadores adscritos a esas áreas; según la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades<sup>3</sup> (en adelante, LOU) son las unidades de docencia e investigación encargadas de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la Universidad.

Según esta clásica organización de la Universidad, un profesor/investigador está adscrito a una determinada área que, a su vez forma parte de un Departamento e implica su especialización en una determinada materia o ámbito de conocimiento. En la actualidad, esta afirmación no es del todo cierta o no se puede asumir en términos absolutos; en primer lugar, por la precariedad laboral que sufre el profesorado universitario, que lleva aparejado contratos temporales y no siempre en la misma área o incluso en el mismo departamento y, en segundo lugar, la creación de áreas afines que, atendiendo a la definición de la palabra afin, son áreas que tienen una o más cosas en común, lo que justificaría el «trasvase» de docentes entre ámbitos de conocimientos cercanos en determinadas circunstancias como analizaremos a continuación.

Y es que, mediante el Catálogo de Áreas afines se establece la posibilidad de que bajo determinadas condiciones, profesores de una materia puedan impartir clase de una asignatura de un área afin a la que el docente está adscrito y que vienen especificadas en un documento llamado catálogo. Más concretamente, en el caso de la UEX, cuando se necesite dotar nuevas plazas por necesidades urgentes e inaplazables, se estudiará el índice de ocupación de las áreas afines y si no

---

<sup>1</sup> <http://www.regiondigital.com/noticias/juventud/257311-el-consejo-de-gobierno-de-la-uex-aprueba-el-catalogo-de-areas-de-conocimiento-afines-de-la-institucion-universitaria.html>. (Último acceso: 8 de julio de 2016).

<sup>2</sup> Art. 71 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

<sup>3</sup> Art. 9.

alcanzan un porcentaje determinado de carga docente, la docencia será asignada a dichas áreas afines siempre y cuando no superen doce créditos<sup>4</sup>. Es decir, en el caso de que exista una necesidad urgente de cubrir la docencia en el área de Derecho Financiero, se podrá acudir a profesores de las áreas de Derecho Administrativo y de Derecho Constitucional, consideradas como afines, que tendrán que asumir esa tarea siempre y cuando no tengan el máximo de docencia<sup>5</sup> y las asignaturas objeto de sustitución no computen más de doce créditos<sup>6</sup>.

Nos planteamos las consecuencias positivas y negativas de la aplicación de esta medida desde varios puntos de vista; en primer lugar, mediante el análisis del propio catálogo, y la forma de elaborarlo; en segundo lugar, analizado su impacto en la calidad de la docencia y de la investigación y en tercer lugar, si va a afectar a la convocatoria de concursos o a la dotación de nuevas plazas.

## 2. EL CATÁLOGO DE ÁREAS AFINES DE LA UEX

El catálogo de áreas afines, como ya hemos adelantado, nace como un instrumento para ayudar en la toma de decisiones en la organización académica de la UEX<sup>7</sup>. En el apartado dos del documento se detallan los departamentos de la UEX, así como las áreas que conforman cada uno de ellos. Así, por ejemplo, el Departamento de Derecho Público incluye las áreas de derecho Administrativo, Derecho Eclesiástico del Estado, Derecho Financiero y Tributario, Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Derecho Penal y Derecho Procesal.

Por último se establece el Catálogo propiamente dicho, es decir, que áreas son afines. Siguiendo con el ejemplo anterior

- Derecho Administrativo tiene afinidad con Derecho Financiero y Tributario, Derecho Constitucional y Derecho Mercantil
- Derecho Constitucional tiene afinidad con Derecho Administrativo y Derecho Internacional Publico
- Derecho Eclesiástico del Estado tiene afinidad con Filosofía del Derecho e Historia del Derecho
- Derecho Financiero tiene afinidad con Derecho Administrativo y Derecho Constitucional

Y así sucesivamente. Algunas afinidades, en un primer vistazo, llaman la atención por, la a priori, divergencia entre las materias de estudio, que se puede justificar, primero, en las dificultades por las especialidades de determinados ámbitos del conocimiento y, segundo, que el término afín tiene una zona gris indeterminada. Además está la cuestión –curiosa– de que la afinidad no tiene por qué ser recíproca. Es decir, Derecho Constitucional es afín a Tributario pero Tributario no lo es a Constitucional. Es más, en el caso de ser profesor de Derecho Constitucional de la UEX, tendríamos que estar un poco preocupados porque si se dan los requisitos anteriormente descritos, podría, en su momento tener que impartir clases de asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, Derecho Internacional Público, Derecho Penal y Derecho Administrativo. Ahí es nada.

No desvelamos un secreto si afirmamos que las opiniones han sido inmediatas pero partamos de una premisa, la aprobación del catálogo de áreas afines como instrumento que coadyuva a que un profesor adscrito a una determinada área de conocimiento pueda impartir docencia en otra asignatura «afín», no ha sido bien recibida ni por los docentes de la UEX ni por los sindicatos que ven sólo aspectos negativos. Entre ellos destacamos, en primer lugar, cómo se ha elaborado el catálogo. La comunidad universitaria y los sindicatos consideran que se ha ignorado la opinión de los departamentos; hablan concretamente de «necesidad de una reflexión más profunda y desde luego una mayor interacción con los Departamentos»<sup>8</sup>; en segundo lugar, el concepto de afín, en algunos casos

<sup>4</sup> En un primer momento se consideraban veinticuatro créditos.

<sup>5</sup> 24 créditos ECTS.

<sup>6</sup> Boletín USO INFORMA 21-2016; Mesa negociadora 11 de abril de 2016.

<sup>7</sup> Catálogo de Áreas de Conocimientos Afines de la UEX; Edición 1ª, Código: VICEPRO-2015.

<sup>8</sup> USO INFORMA 47-2015 – Comisión Permanente del Comité de Empresa PDI.

discutible. El Derecho Eclesiástico tiene unas peculiaridades más que manifiestas con respecto a otras ramas del Derecho pero considerar que su máxima proximidad en cuanto a contenido y metodología se encuentra en Historia del Derecho y en Filosofía del Derecho también es un ejercicio de fe; en tercer lugar, se ve como una excusa más para no facilitar la contratación de nuevos profesores, y en último lugar, se entiende que va a provocar un impacto negativo en la calidad tanto de la docencia como en la formación del profesorado. Es complicado conciliarlo con la idea de que la Universidad es un centro de enseñanza superior y por tanto, requiere una alta especialización de sus docentes.

Analicemos algunas de estas consecuencias, sobre todo, en relación a su impacto en la calidad y la excelencia.

### 3. LAS ÁREAS AFINES Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

La calidad la podemos definir como la superioridad o excelencia de algo o alguien, o la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor<sup>9</sup>. Es un objetivo o ideal que buscamos todos los que trabajamos en la Universidad cuyo fin es formar profesionales capaces y excelentes para la sociedad. Como bien expresa REMOLINA VARGAS<sup>10</sup> «la Universidad es una escuela, pero una escuela especial. En ella no solo deben dictarse clases: es una institución en la que a través de la enseñanza de sus profesores, los estudiantes deben ser conducidos a participar de la actitud de sus profesores y llegar así a adquirir una forma de pensar científica que determine su vida».

Y para ello, la Universidad debe tener una organización y unos recursos humanos que cumplan esos requisitos. Tal es así, que esa idea de excelencia y calidad viene recogida como un fin prioritario en la L.O 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, ya en su Exposición de Motivos: «Si reconocemos que las Universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social de un país, será necesario reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de la mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado... Y solo así, la sociedad podrá exigir de sus Universidades las más valiosas de las herencias para su futuro: una docencia de calidad, una investigación de excelencia». En palabras del legislador y como fin último «se pretende alcanzar una Universidad moderna que mejore su calidad, que sirva para generar bienestar y que en función de unos mayores niveles de excelencia, influya positivamente en todos los ámbitos de la sociedad»<sup>11</sup>. Posteriormente el art. 39 lo establece como un fin esencial<sup>12</sup>.

Para ello es necesario un profesorado cualificado que, a su vez, forme a estudiantes, que, en un futuro, van a asumir las riendas de una sociedad que plantea numerosos retos. Por tanto, el cuerpo docente se convierte en la piedra angular de todo este proceso; en consecuencia, en su elección debe prevalecer el mérito y la calidad y debe primar la formación permanente en toda su carrera profesional. Sin olvidar ese otro ámbito que caracteriza a los que trabajamos en la enseñanza superior, la investigación. Ambos aspectos, docencia e investigación, deben estar perfectamente equilibrados y plenamente desarrollados y son considerados por su importancia, un derecho y deber del personal docente<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

<sup>10</sup> REMOLINA VARGAS, G.; «El docente universitario: profesor y maestro»; *Revista de la Universidad de la Salle*, nº 67; p.15.

<sup>11</sup> Exposición de Motivos L.O. 6/2001, de diciembre, de Universidades.

<sup>12</sup> Art. 31 LOU: Garantía de calidad: 1. La promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos: c) La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades.

<sup>13</sup> Art. 33 y 40 LOU.

Esta percepción teórica del papel del docente universitario que valora la LOU en su art. 33<sup>14</sup>, choca con la realidad de los últimos años donde, además del cambio de modelo con la implantación de Bolonia, con sus problemas y dudas y también con sus aspectos positivos, que alguno tiene; debemos que citar, como no puede ser de otra forma, las consecuencias de la crisis económica en la educación en general y en la universitaria en particular. Los llamados «recortes»<sup>15</sup> han cambiado el escenario y así, la tasa de reposición, es decir, el porcentaje de profesionales que se incorporan a nuevos puestos de trabajo en relación a los que abandonan, es casi un mito que nos cuentan nuestros mayores<sup>16</sup>, porque lo que prima es la reducción de plazas mediante la amortización de aquellas consideradas «innecesarias» o «superfluas» y el aumento del tiempo de dedicación docente. Si le añadimos el Catálogo de Áreas Afines y su aplicación en el caso de suscitarse necesidades docentes urgentes, añadimos un nuevo elemento a la ecuación porque un profesor de una determinada materia, tendrá que hacer un esfuerzo extra para impartir una asignatura de una materia ajena a la que se ha especializado durante los últimos años, aunque como hemos comentado antes, dicha adscripción a un determinado área no debe darse por supuesta<sup>17</sup>. En cualquier caso se generaliza un modelo de doble nivel, que reduce el número de funcionarios y recurre a contrataciones precarias, temporales para reducir costos<sup>18</sup>.

Todos estos cambios implican unas consecuencias que, no podemos calificar como positivas:

- Si aumentamos el tiempo de dedicación a la docencia, se resiente, como no puede ser de otra manera, el ámbito de la investigación, es decir, la dedicación a su formación investigadora y a la defensa de la tesis, entre otras cosas, porque no hay tiempo material para asumir ambos aspectos, lo cual no deja de ser curioso cuando en la LOU hay un mandato a la Universidad para facilitar «la compatibilidad en el ejercicio de la docencia y la investigación e incentivará el desarrollo de una trayectoria profesional que permita una dedicación más intensa a la actividad docente o a la investigación»<sup>19</sup>. Precisándose en el art. 68 que la dedicación a la actividad docente debe ser, «en todo caso, compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos».
- Hay un bloqueo para la entrada de nuevos docentes porque hay menos plazas, lo que implica que hay una masa flotante de profesores en precarios en la franja de edad entre los veinticinco y los treinta y cinco años y que, en algunos casos, «saltan» de un área de conocimiento a otra en contratos de sustituto que les perjudica en su curriculum profesional pero que les permite seguir manteniendo una vinculación con la institución docente. Pero es que además, estos contratos de sustituto pueden reducirse o eliminarse porque con el escenario que se vislumbra, con un contrato en vigor y la adscripción a

<sup>14</sup> Art. 33 LOU: 1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.

2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.

<sup>15</sup> Los recortes presupuestarios en todas las universidades públicas rondan los 1523 millones € en el periodo 2010-2014; Santos Ortega, A.; Muñoz Rodríguez, D. y Poveda Rosa, M.; «En cuerpo y alma. Intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario»; ARXIUS nº 67, junio 2015; p.14.

<sup>16</sup> Ha disminuido gradualmente desde el año 2009 y se ha mantenido congelado en el 10% desde el año 2012; LÓPEZ-VILCHEZ, J.; GIL MONTE, P.; «Sobrecarga laboral y de gestión del personal docente en el entorno universitario actual en España»; ARXIUS nº 32, junio 2015; p.112.

<sup>17</sup> Art.173 Decreto 65/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Extremadura: 1. Los concursos de acceso serán convocados por el rector y publicados en el BOE y en el DOE incluyendo las siguientes menciones: b) el perfil de la plaza, relativo a las actividades docentes e investigadoras referidas a una materia o especialidad de las que se cursen para la obtención de Títulos de carácter oficial, que deberá realizar quien obtenga la plaza. La existencia de dichas especificaciones en ningún caso supondrá, para quien obtenga la plaza, un derecho de vinculación exclusiva a esta actividad docente e investigadora, ni limitará la competencia de la universidad para asignarle distintas obligaciones docentes e investigadores.

<sup>18</sup> SANTOS ORTEGA, A.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, D. Y POVEDA ROSA, M.; *ob.cit.* «En cuerpo y alma»; p.19.

<sup>19</sup> Art. 40.3 LOU.

un área concreta, ante situaciones de necesidad, cualquier docente va a experimentar la sensación de enfrentarse a una materia nueva. Sensación que puede ser emocionante y un reto profesional pero que no es aplaudido ni valorado positivamente si realmente quieres hacer una carrera universitaria. Tienes que tener un perfil especializado.

- La política universitaria está cerrando sus puertas con medidas que ya hemos mencionado; primero, la amortización de plazas consideradas innecesarias; segundo, aumentando la carga docente.
- Tener que impartir más asignaturas, implica una dedicación temporal mayor, como hemos dicho, y puede suponer que se resienta la calidad de algunas de ellas. Asimismo, que cada año se cambie el profesorado de determinadas materias no ayuda a ello. Si tiene que impartir contenidos ajenos a su especialidad va a repercutir en la calidad de la docencia por mucho que el docente desarrolle todo su esfuerzo en formarse y cubrir sus carencias.
- La precariedad laboral<sup>20</sup> no ayuda a que los nuevos docentes sean excelentes .
- Mejor no hablamos de la conciliación.

#### 4. CONCLUSIÓN

Una forma de finalizar estas líneas es explicarlo a través de una situación ficticia pero posible que puede darse en la Universidad de Extremadura, concretamente en la Facultad de Derecho. Si existe una necesidad urgente en el Área de Derecho Financiero y Tributario y se dan las circunstancias requeridas, es decir, que en el área afín de Derecho Constitucional el índice de capacidad no supera determinado umbral y el cómputo de las asignaturas a impartir no exceda de doce créditos, un docente que esté adscrito a Derecho Constitucional puede verse obligado a asumir la docencia de una asignatura como Sistema Tributario Español, es decir, parte especial de Derecho Financiero y Tributario. Por tanto, debe explicar a lo largo del semestre impuestos como el IRPF, impuestos locales, ISS etc...con sus prácticas respectivas. Aunque la tesitura a la que se enfrenta nuestro profesor universitario no es imposible si es muy complicada ya que el esfuerzo y tiempo que va a tener que dedicar a la preparación de esa asignatura va a ir en detrimento de las que ya imparte habitualmente, así como del desarrollo de ciertas actividades con los alumnos que ni se planteará y, no hablemos de la investigación que dejará aparcada.

Por otra parte, dominar una materia, impartirla con calidad y en beneficio del alumnado, que es lo que se pretende desde la Universidad, es incompatible con este sistema que no favorece la estabilidad laboral ni la adscripción de un profesor a un ámbito del conocimiento donde pueda especializarse.

Algunas voces propugnan acabar con el actual sistema de Áreas, Departamentos y Centros, en resumen con la multicefalia en la Universidad<sup>21</sup>. Con respecto a las áreas, propone cambiarlas por macro áreas de conocimiento y que éstas sean las que se encarguen de la asignación, planificación y coordinación docentes para distribuir mejor los recursos humanos. Desde luego, habría más flexibilidad para asumir decisiones como las que implican la aplicación del catálogo de áreas afines, pero no es ésta la realidad donde nos movemos.

El problema es que lo que existe es, por una parte, una exigencia por la calidad y la especialización de los docentes y, por otro, la prioridad de que se debe conseguir a coste cero. Y las víctimas de esta lucha sin cuartel son, sobre todo, el PDI laboral, que son los que sufren las consecuencias de estas ideas luminosas y, a la vez tienen que sacar adelante su tesis, publicar, asumir tareas de gestión, en un proceso que puede durar años. Es una carrera de fondo donde, por desgracia,

---

<sup>20</sup> El Anuario de Indicadores Universitarios 2014 estima que el PDI estable es del 60% quedando un porcentaje de inestables de un 40%. SANTOS ORTEGA, A.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, D. Y POVEDA ROSA, M.; *ob.cit.* «En cuerpo y alma»; p.19.

<sup>21</sup> VILLATORO, F. R.; «Si hay que recortar, recortemos cabezas en nuestra universidad multicefálica». En <http://francis.naukas.com/2012/05/29/si-hay-que-recortar-recortemos-cabezas-en-nuestra-universidad-multicefalica/> (Último acceso: 10 de julio de 2016).

hay abandonos. Lo peor es que son profesionales válidos, paradigma de esa excelencia que, hace mucho tiempo, era la figura del profesor universitario. Para MARUGAN y CRUCES<sup>22</sup>, se está configurando «una universidad que avanza en la vía de la precarización con una heterogeneidad y polarización creciente en su personal por categorías».

---

<sup>22</sup> SANTOS ORTEGA, A.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, D. y POVEDA ROSA, M.; ob.cit.; «En cuerpo y alma»; p.19.

## **CAPÍTULO XXI**

### **IMPLEMENTACIÓN DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS**

**SELINA SERRANO ESCRIBANO**

Profesora Contratada doctora. Dpto. Derecho Mercantil y Derecho Romano  
Universidad de Granada

#### **1. INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la selección de aquellos aspectos esenciales que la universidad desea para la formación de sus estudiantes, junto con el análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en una determinada área profesional. La formación en competencias ha permitido que se incorporara un modelo de diseño de los estudios diferente al habitual, consistente en no solo enseñar conceptos sino en aplicarlos a situaciones prácticas.

El informe del proyecto TUNING (2003) señala tres grandes factores que explican el interés de desarrollar las competencias en programas educativos:

- La necesidad de mejorar la ocupabilidad de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento (rápida obsolescencia del conocimiento, necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.).
- La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones (descriptor de Dublín para bachelor y máster), etc.
- Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que hace más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza.

El debate sobre la enseñanza basada en competencias sigue estando vigente, si bien es el momento de reflexionar, una vez implantados los títulos de grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, sobre la consecución de esas habilidades que capacitan para el desarrollo de determinadas destrezas profesionales. En este nuevo modelo educativo, tanto los estudiantes como los profesores han tenido que adaptarse a un rol diferente del que se venía utilizando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así en el caso del estudiante su perfil viene caracterizado por ser más autónomo, activo, cooperativo y responsable. Para el profesor uno de los objetivos sería su profesionalización a través del aprendizaje de nuevas estrategias docentes. La labor del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al estudiante mientras sea necesario. El aprendizaje significativo tiene una gran importancia, se trata de una forma de aprender activa y basada en tareas reales, lo que será una garantía de aprendizaje duradero. El profesor buscará situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles.

Existen diferentes formas de definir las competencias. Los docentes, por ejemplo, definen las competencias desde su ámbito pedagógico en términos de logros, indicadores de logros, capacidades y conocimientos; los empresarios, en cambio, las abordan desde el ámbito laboral, en términos de desempeño, productividad, eficiencia y profesionalidad y desde un punto de vista teórico en términos

de nociones y conceptos. Como puede verse, el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño. MAURINO *et al.* (2001 p. 200) proponen una clasificación que comprende tres niveles de desempeño humano basado en:

- Habilidades en tareas ampliamente practicadas y programadas.
- Reglas preestablecidas en una situación modificada y prevista.
- Conocimiento (comprensión) y uso de técnicas para la resolución de problemas y para encontrar soluciones a situaciones nuevas.

Hay dos clases generales de competencias: competencias específicas y competencias genéricas. Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional (por ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones. Las competencias genéricas o transversales, están referidas a la capacidad de aprender a aprender y constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de la mayoría de las titulaciones. Se pueden transferir a través de diferentes tareas o funciones y capacitan al estudiante para integrarse en la vida laboral y social. Son necesarias para desempeñar de manera adecuada el nivel requerido por el empleo, al tiempo que permiten una continua adaptación al cambiante mundo laboral. Se caracterizan porque aumentan las posibilidades de empleo, al favorecer en las personas el cambio de un trabajo a otro; favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; permiten la adaptación a diferentes entornos laborales; no están ligadas a una ocupación en particular; se consiguen mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa.

Finalmente, las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación. Competencias específicas, son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbra a tener una proyección longitudinal en la titulación.

Dentro de este escenario, los pilares sobre los que descansa el sistema son el compromiso de los estudios universitarios con las salidas profesionales de los egresados y el aprendizaje basado en competencias como vía para garantizar la adquisición del saber y del saber hacer necesario para el mercado de trabajo. Por ello nos interesa conocer el marco teórico de las competencias profesionales que habilitarán al estudiante para el desempeño de los retos laborales del grado en el que se está formando.

## 2. COMPETENCIAS PROFESIONALES: MARCO TEÓRICO

Entre las diferentes definiciones que podemos encontrar de las competencias profesionales destacamos la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional, que define la competencia profesional como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo». La competencia profesional comprende un conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. En esta misma línea, la Organización Internacional del Trabajo afirma que una competencia es la «capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada». También en *Definition and Selection of Competences*. DESECO (OCDE, 2002) las competencias se definen como «las habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas». De esta manera, las competencias se precisan en un contexto determinado, atendiendo a las características personales de cada individuo. Si analizamos la literatura científica, FERNÁNDEZ (2005 p. 3), afirma que las competencias son «cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantiene un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficientes».

Así mismo DELGADO *et al.* (2005 p. 22), definen el concepto de competencia como «una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de

*una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica,...), que permiten una formación integral (lifewide learning), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas». Los autores vinculan el término competencia al de resultado del proceso de aprendizaje, así afirman que «los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje».*

En el caso de las competencias profesionales se encuentran unidas al perfil profesional para el cual se está formando el estudiante, así como destaca YANÍZ, C. (2004) «el concepto de perfil profesional define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor» y por tanto la relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación para llevarlas a cabo. Así se dibuja la línea que une el concepto de perfil profesional con las competencias profesionales y con los estudios de grado.

Para la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales tanto de carácter genérico como específico durante el proceso educativo se ponen en práctica diferentes metodologías. En este trabajo queremos plasmar la iniciativa llevada a cabo en el proyecto de innovación docente Aula práctica jurídico-laboral para futuros graduados sociales, que tenía como finalidad implementar las competencias profesionales de los alumnos del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Sociales de Melilla, en la Universidad de Granada.

### **3. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS**

En una sociedad dinámica, competitiva e innovadora, donde la incorporación al mercado de trabajo presupone la adquisición de las competencias para el desarrollo de la actividad profesional en la que se ha formado previamente. La principal característica del enfoque del aprendizaje basado en competencias es que se trata de un sistema de formación fundamentado en la acción. La acción forma parte del contenido para aprender y debe formar parte, por tanto, del proceso de aprendizaje, debemos entrenar esa acción cuya ejecución se supone que hemos de aprender, puesto que forma parte de la competencia. Aprender a analizar una situación, a tomar decisiones en un proceso, elaborar un discurso, etc., exige procesos específicos de formación conceptual pero, también, de entrenamiento práctico. Por eso en los modelos de competencias, las prácticas desempeñan un papel sustancial que permite al alumno trabajar en un entorno próximo a un contexto profesional real y complejo.

Con el fin de potenciar las competencias profesionales y la inserción laboral de nuestros egresados, un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Granada con experiencia innovación docente y responsabilidad académica en el grado, desarrollamos un proyecto de innovación docente denominado «Aula práctica jurídico-laboral para futuros graduados sociales. 14-100». Una de las salidas profesionales para la que habilita la obtención del grado en Relaciones Labores y Recursos Humanos es la de graduado social. La profesión liberal de graduado social tiene como funciones propias las de colaborar, informar, y asesorar a los distintos agentes sociales, esto es empresarios y trabajadores, así como la mediación en la resolución de conflictos laborales y la representación de empresas y trabajadores ante los tribunales de justicia y ante la administración del Estado, Comunidades Autónomas, Corporaciones Provinciales y Locales y la Seguridad Social.

El libro blanco del título de grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos recoge los perfiles profesionales del grado, así como las competencias que han de adquirir los alumnos. Dentro de las competencias profesionales se destacan las competencias comunicativas, así la capacidad para de transmitir y comunicarse por escrito y oral usando la terminología y las técnicas adecuadas. También trabajamos la capacidad de representación técnica en el ámbito administrativo y procesal y defensa ante los tribunales y la capacidad para asesorar y gestionar en materia de empleo y contratación laboral. El proyecto mejoró además la metodología docente, favoreciendo la colaboración entre profesores de distintas asignaturas del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos con profesionales que aportarán su visión práctica de las mismas

En la misma línea, pensamos que era inexcusable promover la cultura emprendedora, representada en la creación de su propia empresa con la figura de despacho, asesoría o consultoría,

una fórmula para desarrollar la vocación empresarial de nuestros graduados. Para la mejora de las competencias profesionales se realizaron diferentes talleres y seminarios relacionados con la práctica profesional del graduado social. Diversos graduados sociales se desplazaban a nuestra facultad en varias sesiones para la exposición y resolución de casos reales sobre materia laboral y jurídico-social, a los que ellos mismos se habían enfrentado en su ejercicio profesional. Los talleres se dividieron en tres áreas atendiendo a materias centrales que encontrarán en su labor profesional y se denominaron aulas. El aula práctica Laboral se desarrollaron actividades como:

- Diferentes modalidades de contratos de trabajo y sus bonificaciones.
- Conocimiento y manejo de programas informáticos en materia laboral.
- Confección de nóminas y seguros sociales en los diferentes regímenes de la Seguridad Social y sus encuadramientos.
- Elaboración de partes de accidentes de trabajo.
- Redacción de cartas de despido y sanciones.

En el aula práctica de Seguridad Social los temas que se trataron eran:

- Las prestaciones de la Seguridad Social y la cumplimentación de solicitudes ante la Seguridad Social.
- Las redacción de solicitudes de pago directo de la incapacidad temporal en diferentes mutuas.
- Las reclamaciones previas e impugnaciones de altas médicas

En estos talleres se trabajaron competencias como la gestión de la información y el conocimiento, comprensión de la información jurídica, actividades de análisis y síntesis, expresión oral y escrita, argumentación y razonamiento jurídico y manejo de fuentes jurídicas. Los alumnos aprendieron a identificar pautas o normas de conducta que pueden facilitar la comunicación y cómo en contextos donde se encuentra la comunicación deteriorada esas pautas no son relevantes.

El aula práctica de práctica jurídica tenía como finalidad:

- La redacción de demandas ante el CEMAC en materia laboral.
- Las reclamaciones previas a las demandas ante el juzgado de lo Social y el CEMAC
- Las demandas en materia laboral y de Seguridad Social ante el Juzgado de lo Social
- Escenificación de pleitos de las demandas ante el Juzgado de lo Social mediante juegos de rol.

Los talleres desarrollados en esta aula fueron los más demandados por los alumnos ya que adquirieron un mejor conocimiento de la materia de estudio, utilizando para ello mecanismos motivadores y atractivos como son las recreaciones de juicios o la asistencia a los Juzgados de lo Social, para la visualización de juicios, guiadas por un graduado social que previamente a la entrada en sala les introducía en los detalles procesales del procedimiento. Posteriormente a las visitas a los juzgados, el magistrado impartía un seminario de análisis de sentencias y dictámenes en el que se trabajaba la comprensión e interpretación jurídica, teniendo presente que las peculiaridades lingüísticas del Derecho se convierten en una de las mayores dificultades de aprendizaje para los estudiantes. Mediante estas acciones los alumnos han desarrollado las competencias sistémicas que implican la combinación de todos los conocimientos teóricos de las diferentes asignaturas con su aplicación práctica, permitiéndoles ser capaces de trabajar desde una perspectiva general no sólo la expresión oral y escrita, sino también la argumentación y el razonamiento jurídico.

#### **4. CONCLUSIONES**

Parece claro que en este nuevo modelo de enseñanza basado en las competencias la universidad asume la responsabilidad de capacitar a los estudiantes para que puedan desarrollar efectivamente una actividad profesional. En este sentido se realizan múltiples actividades dentro de las enseñanzas de grado, que acercan a los estudiantes a su futuro laboral. En el proceso de adquisición de competencias profesionales la acción forma parte del proceso de aprendizaje. Por ello hemos desarrollado diferentes

acciones para la adquisición de las competencias profesionales como graduado social. Aprender a analizar una situación o a tomar decisiones en un proceso son acciones que necesitan de un entrenamiento práctico además de su formación conceptual. Así mismo la capacidad para de transmitir y comunicarse por escrito y oral usando la terminología y las técnicas adecuadas, requiere una transición y adecuación para el dominio de esta competencia.

Mediante este proyecto se ha proporcionado los alumnos nuevas formas de aprender, creativas e innovadoras con el apoyo de profesionales en ejercicio de amplia experiencia, que les transmitieron sus conocimientos en la gestión de la información y documentación en materia laboral, nuevas técnicas y herramientas informáticas que se utilizan en los despachos profesionales y empresas, etc. Compartiendo con ellos los casos reales que han resuelto en su actividad profesional. Y coordinado con el profesorado de las materias que conllevan a la adquisición de esas destrezas profesionales, mediante un cronograma y la metodología de cada una de las prácticas que se realizaron.

La formación del alumno en competencias profesionales plantea como retos crear las herramientas adecuadas al perfil académico y profesional en el cual pretende integrarse el alumno. El apoyo del colegio profesional de graduados sociales ha permitido dar un enfoque de la formación universitaria como proceso de acercamiento, incorporación e integración progresiva en la comunidad profesional del área para la que se forman.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- DELGADO GARCÍA, A. M.<sup>a</sup> (Coord.); BORGES BRAVO, R.; GARCÍA ALVERO, J.; OLIVER CUELLO, R.; SALOMÓN SANCHO, L. 2005. *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis*. Dirección General de universidades. MEC. Madrid.
- MAURINO, D. E. *et al.* Beyond aviation: Human factors. Avebury: Aldershot, 1995. En: Carpper, Phillip. «La competencia en contextos laborales complejos». En: ARGÜELLES, ANTONIO y GONCZI, ANDREW. *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*. México: Limusa, 2001.
- FERNÁNDEZ, J. M. (2005). «Matriz de competencias del docente de educación básica», en *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 36-2. En <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.); PÉREZ, A.I.; MARTÍNEZ, J. B.; TORRES, I.; ANGULO, J. F.; & ALVAREZ, J.M. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 2008. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ, J. y WAGEMAAR, R. (2009). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase I. Bilbao, Universidad de Deusto.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; FONSECA ROSARIO, P. y RUBIO ESPÍN, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid La Muralla.
- HERNANDO CALVO, A. (2009). *Competencias: el árbol genealógico y empresarial de este nuevo término pedagógico*. Escuela, Nº 3830, Wolters Kluwer España.
- YÁNIZ, C. (2004), «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas», *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 4, nº 1, pág. 5. En <http://www.uam.es>.



## **CAPÍTULO XXII**

### **EL EXCESO DE DOCENCIA ASIGNADA A LOS AYUDANTES COMO OBSTÁCULO PARA SU FORMACIÓN Y PROMOCIÓN PROFESIONAL: ESTUDIO DE SU TRATAMIENTO EN VIA JURISDICCIONAL<sup>1</sup>**

**CARMEN SOLÍS PRIETO**

Ayudante de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad de Extremadura

#### **1. EL AYUDANTE COMO PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR CONTRATADO: CARACTERÍSTICAS**

En las Universidades públicas, el personal docente e investigador se compondrá, según lo dispuesto en el artículo 47 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante, LOU), de funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y de personal contratado. Respecto a los segundos (art. 48.2 LOU), ha de subrayarse que las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario son las que se corresponden con las figuras de Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante.

Conviene hacer una referencia somera a las principales notas caracterizadoras de la figura del Ayudante, dejando a un lado el resto de tipos contractuales, puesto que las mismas servirán de base para seguir con mayor facilidad los datos y argumentos aportados a lo largo de esta exposición.

El artículo 49 de la primera versión de la LOU establecía que los Ayudantes serían contratados entre quienes hubiesen superado todas las materias insertadas en los estudios de Doctorado con la finalidad principal de completar su formación investigadora. La contratación sería a tiempo completo, con una duración no superior a cuatro años improrrogables, y se habilitaba a los Ayudantes para colaborar en tareas docentes en los términos que estableciesen los Estatutos de la Universidad contratante.

Pero la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante, LOMLOU), que entró en vigor el 3 de mayo de 2007, afectó sustancialmente a lo allí establecido. En base al nuevo artículo 49, se podría contratar como Ayudantes a quienes hubiesen sido admitidos o a quienes estuviesen en condiciones de ser admitidos en los estudios de Doctorado; se añadió la formación docente a la investigadora por lo que hace a la finalidad principal de dicho contrato; se tasó en un máximo de 60 horas anuales de índole práctica la colaboración de los Ayudantes en las tareas docentes; se aclaró que dicha modalidad contractual sería de carácter temporal y con dedicación a tiempo completo y se dio una nueva formulación a la duración prevista para la misma, señalando que no podía ser inferior a un año ni superior a cinco, pudiendo prorrogarse o renovarse si se hubiera concertado por una duración inferior a la máxima, siempre que la duración total no excediera de los indicados cinco años, y subrayando que las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el período de duración del contrato interrumpirían su cómputo.

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido realizado en el contexto del grupo de investigación sobre «Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social» financiado por el Gobierno de Extremadura.

En términos similares se manifestaban las diferentes leyes autonómicas en la materia, que tuvieron también que adaptarse a la reforma operada en 2007<sup>2</sup>.

En la actualidad y tras las modificaciones operadas, el contrato de Ayudante tiene por finalidad principal completar la formación docente e investigadora de dichas personas [artículo. 49.b) LOU], motivo por el que se introdujo la limitación a un máximo de 60 horas anuales de índole práctica para la colaboración de éstos en las tareas docentes. Sin embargo esta previsión no es obstáculo para que haya Universidades que aprovechen la posibilidad del Ayudante de participar en las mismas como una vía de apoyo a la docencia regular de las materias impartidas en las diferentes titulaciones.

## **2. LA COLABORACIÓN EN TAREAS DOCENTES POR PARTE DE LOS AYUDANTES: CRITICABLES PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS A ESTE RESPECTO**

En no pocas ocasiones se tiene noticia oral de criticables prácticas sobre la asignación de tareas docentes a los Ayudantes, pero son muy pocos los casos denunciados. Por ello, la escasez de pronunciamientos jurisprudenciales al respecto a nivel de Tribunales Superiores de Justicia y, salvo error u omisión, el silencio del Tribunal Supremo en esta materia no debe hacernos pensar que las Universidades respetan escrupulosamente los dictados contenidos en la LOU y normativa concordante sobre la posibilidad de los Ayudantes de colaborar en las tareas docentes.

Precisamente los hechos probados recogidos en las pocas sentencias que se han pronunciado sobre la cuestión servirán para poner de manifiesto las principales irregularidades cometidas por las Universidades por lo que hace a esta materia.

La STSJ de Castilla y León (Valladolid) de 26 de junio de 2013 (sentencia núm. 1222/2013), en su hecho probado tercero, señala que el Ayudante desarrolló tareas docentes por un tiempo superior a 60 horas, ya que llegó a impartir 21'62 créditos entre asignaturas (completas o compartidas) de Licenciatura y Máster y tareas de tutorización de prácticas.

La STSJ de Madrid de 12 de diciembre de 2014 (sentencia núm. 992/2014) subraya que el Ayudante «vino realizando, en realidad, las mismas funciones llevadas a cabo hasta entonces, publicitándose así por la Universidad», con quien había estado vinculado con anterioridad a través de diversas figuras contractuales de naturaleza administrativa.

La STSJ de Andalucía (Sevilla) de 1 de octubre de 2015 (sentencia núm. 2437/2015) manifiesta, en los hechos probados del quinto al octavo, que, en varias ocasiones durante la vigencia del contrato, al Ayudante se le encomendaron tareas docentes adicionales a las propias a fin de cubrir las ausencias de ciertos compañeros, lo que determinó que se le exigiese durante algún curso académico el desarrollo de una docencia que excedía con mucho de la prevista para ese tipo contractual, circunstancia que consta en las propias certificaciones emitidas por la Universidad, aunque curiosamente la misma procediera a realizar una segunda certificación, una vez iniciado el proceso judicial, donde se reducían considerablemente las horas de docencia impartidas (hecho probado duodécimo).

De la lectura detallada de los tres pronunciamientos judiciales antes mencionados pueden extraerse los rasgos identificativos de la criticable práctica empresarial seguida por algunas Universidades por lo que hace a la colaboración docente de los Ayudantes:

- 1) Asignación de un número de créditos anuales que supera el máximo legal, apartándose así de una mera «colaboración» que no interfiera en la formación del Ayudante.

---

<sup>2</sup> Como ejemplo, puede citarse la normativa de Andalucía al respecto: el artículo 38 de la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades, fue reformado por la Ley 12/2011, de 16 diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades. Hay que hacer constar que actualmente existe un Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, aprobado mediante Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero.

2) Incumplimiento de la exigencia de que las tareas docentes encomendadas sean de índole práctica, entendiendo por tal el desarrollo de competencias de carácter práctico y accesorio de las teóricas<sup>3</sup>.

3) Responsabilidad en solitario de la docencia y evaluación de las asignaturas impartidas, cuando la LOU no otorga al Ayudante la consideración de profesor. Se entiende que la participación docente de esta figura prevista en la normativa no puede implicar asumir la responsabilidad docente sobre la impartición y evaluación de una materia de estudio, en base a sus limitaciones horarias antes mencionadas respecto a la docencia. Así, esta situación casa mal con la colaboración del Ayudante en las tareas docentes pues, si se acude a la definición de «colaborar» recogida en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, ello consiste en «trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra».

A la vista de estas criticables prácticas, surge inmediatamente una cuestión: ¿qué consecuencias tendría que la figura del Ayudante fuera usada por algunas Universidades como medio de apoyo a la docencia para suplir o aligerar la carga de trabajo de otros profesores en detrimento de la formación y correlativa promoción profesional de los primeros?

### **3. LOS INTENTOS DE CORRECCIÓN EN VÍA JURIDICCIONAL DE LOS PERNICIOSOS EFECTOS DERIVADOS PARA EL AYUDANTE DEL EXCESO EN LA DOCENCIA ASIGNADA**

El punto de partida de las sentencias analizadas en el apartado anterior es común: tras haber impartido una docencia que excedía de la legalmente establecida, el Ayudante ve extinguir su contrato laboral al alcanzarse la fecha de finalización del mismo sin que se cumplan los requisitos académicos y curriculares necesarios que permitirían su promoción a otra figura contractual o funcionarial.

Ante esta circunstancia, los Ayudantes entendieron que sus contratos temporales se habían convertido en indefinidos al haberse producido desviaciones en el cumplimiento de las exigencias de sus contratos por lo que hace a la colaboración en tareas docentes puesto que se había rebasado con creces su dedicación a las mismas durante su vigencia, habiéndose llevado a cabo una prestación equiparable en sus condiciones a las de otras categorías laborales o funcionariales de personal docente e investigador menoscabando fuertemente su dedicación a la investigación hasta hacerla imposible durante su jornada laboral. De esta forma, se habría pervertido el objeto del contrato por lo que, en base a los artículos 15.3 ET y 9.3 del Real Decreto 2720/1998, de 18 de diciembre, por el que se desarrolla el artículo 15 ET en materia de contratos de duración determinada, se deduciría la presunción *iuris et de iure* de contratos por tiempo indefinido para estos casos de contratos de duración determinada celebrados en fraude de ley. A su vez, la presunta extinción contractual por alcance del límite temporal se convertiría en un despido con las consecuencias legales oportunas.

Según el artículo 49 de la originaria versión de la LOU, el contrato de Ayudante tenía como finalidad principal completar la «formación investigadora» del contratado, pues dicho contrato supone la forma de iniciación en la carrera universitaria, lo cual casaba con la posibilidad de colaborar en tareas docentes en los términos que estableciesen los Estatutos de las Universidades. Sin embargo, tras la redacción dada al mencionado artículo 49 por la LOMLOU, su apartado b) determina que la finalidad será «completar la formación docente e investigadora de dichas personas», quienes colaborarán en tareas docentes de índole práctica hasta un máximo de 60 horas anuales. De ahí se colige que «las labores docentes no son la tarea principal del Ayudante» y que superar las horas anuales de docencia que éste puede desempeñar conlleva que «el contrato perdió su naturaleza temporal», para el que «se exige no sólo un plazo de duración de la contratación, sino que [...] se estuviera destinado a la labor investigadora, y de forma complementaria a la docencia» puesto que esta última «sigue siendo una actividad secundaria en este tipo de contrataciones, que no puede primar sobre la investigadora», como se desprende de la expresa limitación de horas para la docencia

---

<sup>3</sup> CAIRÓS BARRETO, D. M.: «El régimen jurídico del personal docente e investigador laboral de las Universidades Públicas», en VV.AA.: *El Estatuto Básico del Empleado Público. XIX Congreso Nacional de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (volumen I)*, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Madrid, 2009, página 468.

presente en la LOU también tras su reforma<sup>4</sup>. A este respecto, «la finalidad prevista en la Ley Orgánica de Universidades, mantenida en su reforma de 2007, concibe el contrato del Ayudante como una figura eminentemente investigadora y formativa, limitando la dedicación de este personal a la actividad docente, lo que tiene su lógica, porque de no ser así, con ello se entraría de lleno en la actividad normal de apoyo a la docencia, lo que no es la intención de la norma, y así mismo, porque de lo que se trata con la creación de esta figura es de formar investigadores y no de suplir o aligerar la carga de trabajo de otros profesores. No cabe duda que una excesiva carga docente puede suponer un obstáculo para la labor formativa del contratado»<sup>5</sup>.

Así, tras subrayarse que la actividad predominante de los Ayudantes no puede ser otra que la investigación, y no la docencia, se hace necesario que las funciones a ellos asignadas sean compatibles con la finalidad principal de completar su formación investigadora (esto es, la elaboración y defensa de la tesis doctoral y el desarrollo de otras actividades complementarias como la asistencia a eventos científicos o las estancias en el extranjero, entre otras), circunstancia que se dificulta sobremanera con un desmesurado número de créditos asignados. En este sentido, MORENO GENÉ y ROMERO BURILLO ponen de manifiesto que una excesiva carga docente supone un lastre a la función formativa de este tipo de contratos y que ello es la razón de que la LOMLOU con la voluntad de garantizar la misma, haya limitado tanto cuantitativa como cualitativamente la colaboración de estos contratados en las tareas docentes<sup>6</sup>, puesto que «el carácter formativo de la figura de los Ayudantes se puede quedar en una mera declaración programática muy alejada de la realidad cotidiana de nuestras Universidades en las que los Ayudantes asumen muchas más obligaciones de las que realmente les corresponden»<sup>7</sup>. Así, como sostiene BAYLOS GRAU, la colaboración docente a veces es una excusa, puesto que se considera un instrumento de mejora y adquisición de méritos en el desarrollo de la carrera universitaria, pero las Universidades lo han utilizado como un elemento de sostén de la docencia regular de las materias impartidas en las respectivas titulaciones, por lo que, con esta medida limitadora introducida a través de la LOMLOU, se trata de poner límites y restringir esa perversa práctica universitaria<sup>8</sup>.

«El contrato de ayudante está concebido por el legislador como un contrato de trabajo cuya naturaleza es temporal derivada de una determinada causa que estructura al contrato con un tiempo para formar al futuro investigador y en menor medida al docente»<sup>9</sup>. La LOU marca una diferencia tanto cualitativa como cuantitativa entre la formación investigadora, centro de su actividad, y la colaboración en tareas docentes como un complemento secundario de este proceso formativo, que necesariamente debe quedar en segundo plano. De ello se infiere que «los Ayudantes no son unos docentes más con menos horas de clase», sino personal en formación que debe desempeñar tareas docentes de un nivel básico apropiadas a su situación de inicio de la carrera docente e investigadora<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> El entrecomillado procede de la SJS núm. 4 de Sevilla de 25 de febrero de 2013 (sentencia núm. 73/2013), siendo el recurso de suplicación presentado contra ésta resuelto por la STSJ de Andalucía (Sevilla) de 1 de octubre de 2015 (sentencia núm. 2437/2015) antes citada.

<sup>5</sup> STSJ de Andalucía (Sevilla) de 1 de octubre de 2015 (sentencia núm. 2437/2015).

<sup>6</sup> MORENO GENÉ, J. y ROMERO BURILLO, A. M.: «La contratación laboral del personal docente e investigador en las universidades públicas», en SEMPERE NAVARRO, A. V. y CARDENAL CARRO, M. (dirs.): *El contrato de trabajo (volumen II): relaciones laborales especiales y contratos con particularidades*, Aranzadi, Cizur Menor, 2011, página 1441.

<sup>7</sup> MORENO GENÉ, J.: «Las figuras contractuales del PDI en la negociación colectiva: clasificación profesional y carrera académica», en ROMERO BURILLO, A. M. y MORENO GENÉ, J. (coords.): *El personal docente e investigador laboral de las Universidades Públicas: aspectos legales y negociación colectiva*, Bomarzo, Albacete, 2010, página 136.

<sup>8</sup> BAYLOS GRAU, A.: «El personal docente e investigador contratado en régimen laboral después de la reforma de la LOU en 2007», *Revista de Derecho Social*, núm. 44 (2008), página 57.

<sup>9</sup> ÁLVAREZ DE LA ROSA, M.: «Figuras legales de contratación laboral del profesorado de las Universidades Públicas», en MOLINA NAVARRETE, C.; ÁLVAREZ DE LA ROSA, M. y OJEDA AVILÉS, A.: *Ordenación y gestión del personal docente e investigador contratado: problemas y soluciones*, Universidad de Jaén, Jaén, 2003, página 38.

<sup>10</sup> NOGUEIRA LÓPEZ, A.: *Régimen jurídico de la selección del profesorado universitario*, Atelier, Barcelona, 2004, página 90.

A su vez, ha de tenerse en consideración que a las tareas docentes, entendidas como mera impartición de clases, habrán de sumársele otras actividades conexas e imprescindibles (preparación de las mismas y del material a utilizar, corrección de las actividades llevadas a cabo por el estudiante, atención del mismo en horario de consulta, tareas de gestión o corte administrativo...) que no resultan computadas para la determinación de los créditos asignados y que restan horas de dedicación a la investigación.

Es por ello que, además del exceso ya reiterado de los créditos asignados (tanto de naturaleza práctica como teórica), y debido precisamente a ello, se menoscabaría sobremanera la investigación necesaria y obligatoria en este tipo de contratos, no dándose cumplimiento a su única finalidad (completar la formación investigadora, según la original versión del artículo 49 LOU) o a su finalidad principal (la formación investigadora, frente a la formación docente, puesto que, si bien ambas aparecen en la nueva versión de dicho artículo tras la LOMLOU, a nadie se le escapa que no se encuentran al mismo nivel y/o proporción).

De todo lo dicho anteriormente se desprende la aplicación supletoria del artículo 15.3 ET, que determina el carácter indefinido de la relación laboral. Y es que, ¿dónde queda la formación investigadora del Ayudante cuando imparte un número de créditos superior al exigido al personal que ya está formado en el ámbito investigador, que tiene plena capacidad investigadora y que ya ha obtenido el título de Doctor? Apoya esta idea de forma patente PEDRAJAS MORENO, quien entiende que una manifiesta irregularidad durante la ejecución del contrato sería la constituida por desviaciones en el cumplimiento de las exigencias del mismo. Así, poniendo como ejemplo el caso de los Ayudantes, señala que de la exigencia a éstos de una docencia que exceda la prevista para este tipo contractual resultaría de aplicación el fraude de ley (arts. 15.3 ET y 9.3 Real Decreto 2720/1998), convirtiéndose su contrato en indefinido<sup>11</sup>.

En el mismo sentido, la STSJ de Castilla y León (Valladolid) de 26 de junio de 2013 (sentencia núm. 1222/2013) señala que «nos hallamos aquí, por tanto, ante un contrato temporal que no respondía en absoluto a la finalidad para el que había sido concertado [...]. En definitiva, que también este contrato temporal ha de reputarse fraudulento, con lo que la declaración contenida en el fallo de la sentencia impugnada respecto a la naturaleza indefinida de la relación laboral mantenida entre las partes se ajusta perfectamente a lo dispuesto en el artículo 15.3 ET, que establece que se presumirán por tiempo indefinido los contratos temporales celebrados en fraude de ley», puesto que el contrato temporal suscrito (Ayudante) «no está previsto para tareas docentes e investigadoras, sino para completar la formación de aquellas personas que hayan sido admitidas o estén en condiciones de ser admitidas en los estudios de Doctorado». Así, se pone de manifiesto también jurisprudencialmente lo que define a la figura del Ayudante, la necesidad de completar la formación y los efectos del incumplimiento de dicha finalidad.

En conclusión, tras comprobarse por el órgano jurisdiccional el abuso por parte de las Universidades empleadoras en torno a los límites impuestos a la colaboración docente de los Ayudantes o la falta de respeto a la exigencia del carácter práctico de la misma, se produciría una vulneración del régimen jurídico de esos contratos, siendo entonces de aplicación lo prescrito en el Estatuto de los Trabajadores que, ante el fraude de ley de la contratación, ordena el carácter indefinido de los contratos temporales. Así, las eventuales extinciones contractuales por alcance del límite temporal producidas ante la falta de los requisitos necesarios para transitar a otra figura contractual, en tanto el exceso de docencia asignada habría menoscabado la dedicación del Ayudante a las tareas investigadoras, se convertirían en despidos susceptibles de ser calificados como improcedentes (art. 55.4 ET). Ante esta circunstancia, teniendo en consideración que el derecho de opción entre readmisión del trabajador o extinción del contrato con abono de la correspondiente indemnización correspondería a la Universidad como empleadora (art. 56.1 ET), cabría preguntarse si realmente supone una buena técnica para tutelar los derechos del Ayudante o si en realidad no supone más que

<sup>11</sup> PEDRAJAS MORENO, A.: «Las irregularidades de la contratación laboral temporal del profesorado universitario: ¿indefinición contra su ley habilitante?», en CARO MUÑOZ, A. I. y VALLE PASCUAL, J. M. DEL (coords.): *Jornadas sobre el Profesorado Universitario Laboral*, Universidad de Burgos, Burgos, 2004, página 84. De la misma opinión, en cuanto a la aplicación de ambos preceptos en relación con las modalidades contractuales de naturaleza temporal específicas recogidas en la LOU, ÁLVAREZ DE LA ROSA, M.: «Figuras legales de contratación laboral del profesorado de las Universidades Públicas», ob. cit., página 45.

un límite de entidad menor a la impunidad de la que tradicionalmente han venido gozando las Universidades en materia de contratación de personal docente e investigador laboral.

## **BLOQUE IV**

### **TRABAJOS DE FIN DE GRADO, MASTER Y DOCTORADO**



## CAPÍTULO XXIII

### MÁSTER UNIVERSITARIO: LA CALIDAD TIENE SU COSTE

**JOAQUÍN BORREGO DÍAZ**

Coordinador del Máster en Lógica, Computación e Inteligencia Artificial  
Depto. Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial  
Universidad de Sevilla

#### 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad española lleva más de una década embarcada en procesos reformistas que, tomando como origen y pretexto diversas iniciativas europeas de compatibilización de los estudios superiores en la UE, han transformado profundamente el esquema de los estudios que oferta e imparte. Este proceso incluye la reforma del postgrado. La docencia de los antiguos programas de doctorado desaparece, y en muchos casos se transformó parte de ésta en asignaturas de los nuevos Másteres Universitarios, que permiten acceso a los nuevos programas de doctorado.

El proceso, aunque partiendo de una premisa razonable, ha producido el efecto contrario al pretendido por las instancias comunitarias: en vez de adoptar la estructura de estudios 3+2 se adoptó la excepcional 4+1. En realidad, desde instancias superiores (gobierno y comunidades autónomas) han utilizado el objetivo europeo como pretexto para implantar un modelo nuevo, basado en el concepto de «calidad», «empleabilidad» y «viabilidad», entre otros. Desde la perspectiva de esta década ya pasada, la comunidad educativa ha constatado que se escondía una confusa mezcla de nociones de calidad empresarial con elementos de pedagogía, organización educativa y de estrategias de orientación al mercado de trabajo.

Esta confusión se refleja especialmente en el discurso oficial alrededor de los másters oficiales, que concentran en un sólo año todas las contradicciones en el aparato normativo construido alrededor de los estudios. Una confusión que no es inocente y esconde, en el fondo, la mercantilización del postgrado (independientemente de su orientación académica, investigadora o profesional). Una visión general (y ciertamente no muy equivocada) de la comunidad educativa es que el proceso ha consistido, simplemente, en hacer el quinto curso muy caro para pagar el título «Máster».

#### 2. CALIDAD COMO NOCIÓN COMODÍN

De acuerdo a la Wikipedia, una **norma de calidad** es «un papel, establecido por consenso y aprobado por un organismo reconocido (nacional o internacional), que se proporciona para un uso común y repetido, una serie de reglas, directrices o características para las actividades de calidad, o sus resultados, con el fin de conseguir un **grado óptimo** de orden en el contexto de la calidad». Esta definición encaja a la perfección tanto con los procesos normativos asociados (por ejemplo lo de la organización emisora ISO) como con las prácticas en las organizaciones, incluido el sistema de gestión de calidad de la I+D+i de las mismas. La pregunta que nos plantea esta definición cuando la enfrentamos a los procesos de calidad en los estudios universitarios, es por qué razón las autoridades responsables no adoptaron como principio ese tipo de normas. Es decir, por qué no adaptaron estándares reconocidos internacionalmente (por ejemplo, los de la ISO), contrastados y relativamente fáciles de implementar.

La reforma e implantación de la «calidad» en la Universidad española no sólo no ha adoptado y adaptado esos procesos y normas. Se ha creado un edificio normativo confuso, caduco desde su creación, inapropiado y, como intentaremos justificar más adelante, sin ninguna base científica (ni legal). La reforma emprendida refleja una ideología que se ha adherido parasitariamente al proceso seminal de Bolonia para ejecutar otras reformas –que sospechamos– tienen objetivos inconfesables.

### 3. VERIFICACIÓN, SEGUIMIENTO Y ACREDITACIÓN

En el caso de los másters universitarios, su creación (o adaptación desde el periodo de docencia de los programas de doctorado, el DEA) ha seguido una rígida norma, impuesta tanto por las condiciones económicas y políticas del estado como por las autoridades de las universidades: el llamado «coste 0».

Independientemente de la calidad e interés científicos del proyecto de Máster, y de su imbricación en la I+D+i, un requisito indispensable para pasar el primer filtro es su aspecto económico: el proyecto no puede implicar en la práctica incremento alguno de coste en materia de personal cualificado para docencia y laboratorios. Además debe asegurar un número mínimo de alumnos (número variable que depende de los cambiantes criterios de la política autonómica), y lo que es más grave aún: el grupo proponente (normalmente un centro en representación de un departamento o grupo de departamentos) debe aceptar implícitamente la realización de un abanico de actividades alejadas de las responsabilidades del profesorado responsable. Ese grupo de actividades comprende, entre otras, las siguientes que se enumeran a continuación, y que son necesarias para los procesos de seguimiento y renovación de la acreditación como máster oficial. Discutamos a continuación algunos ejemplos.

#### *Encuestas y estadísticas.*

La realización de encuestas, como por ejemplo entre las empresas contratantes, es una obsesión permanente de las comisiones de evaluación. Fuente de conflictos competenciales, la reiterada petición por parte de los evaluadores (y en última instancia de la dirección de evaluación y acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento, en el caso andaluz) de resultados de satisfacción con los egresados por parte de los empleadores provoca la frustración del profesorado y de los responsables de calidad (no es competencia de éstos la confección de estadísticas, y es difícil rastrear la trayectoria profesional de los egresados en muchos casos). Además, la falta de base científica de las conclusiones que extraen de muestras de datos de tamaño ridículo (hablamos de unos 30 alumnos como máximo para Máster), obligan a los coordinadores y responsables de la calidad a alegar contra recomendaciones y modificaciones totalmente inadecuadas.

Aunque las universidades están invirtiendo dinero y personal en la confección de estas estadísticas, recae en el coordinador del Máster y en sus colegas de calidad del centro la responsabilidad de obtener los resultados «significativos» (un número relevante de encuestas rellenas). A sabiendas de que estos datos son irrelevantes, los evaluadores utilizan éstos no sólo como indicadores, sino como **objetivos**: la tasa de éxito, el número de Trabajos de Fin de Máster (TFM) aprobados en convocatorias regulares, etc. deben ser mejorados.

La conversión de indicadores en objetivos a optimizar responde a una interpretación perversa del concepto original de indicador: los indicadores sólo *indican* cómo ciertas estrategias ayudan o han ayudado a mejorar a la organización. Deben ser índices consensuados, elegidos con cierto criterio y especificidad, y que permitan, una vez obtenidos, discutir la estrategia futura. En el caso universitario, no es raro encontrar en los informes de seguimiento y/o renovación la apelación a la mejora de un indicador como recomendación y/o modificación de algún aspecto, sin argumentación alguna, y utilizar indicadores generales que pierden sentido en muchos de los Másters, debido a la especificidad de este tipo de estudios.

La confusión entre indicadores y objetivos (algo en principio inaceptable en una institución del conocimiento como es la Universidad) se refleja también en la desorientación de los gestores de éstos. Se ha optado por elegir una ingente cantidad de indicadores que deben ser calculados, explicados y en algunos casos disculpados. Esta tarea corresponde a las comisiones de calidad del título (del máster y del centro), y por tanto, recae en su mayor parte en profesores. El resultado es el incremento inaceptable de la gestión administrativa de la calidad.

### *Evidencias y rigidez.*

Dentro del estudio de los indicadores, existe otra noción que enrarece la gestión: el manejo de evidencias. La centralización de los indicadores y la recolección de éstas comporta tareas inabordables.

Por ejemplo, la centralización de las evidencias sobre formación del profesorado ha provocado que se centralice la formación y actualización de conocimientos del profesorado. De esa forma se intenta solventar el problema de recolección de datos mediante la rigidez de protocolos de solicitud - aprobación - impartición -expedición de títulos. Pero esta opción deja fuera del sistema cualquier método de formación del profesorado que no se ajuste a ese mecanismo burocrático.

Este problema es especialmente importante en el caso de los másteres: el profesorado de Máster es personal I+D+i altamente cualificado, es capaz de autoformarse, y que recibe formación permanente (workshops, cursos especializados, seminarios, etc.). Esa competencia adquirida por el profesorado en su carrera profesional es descartada por el panel evaluador al otorgarle un papel de dudosa credibilidad pues carecen de evidencias documentales en las plataformas de evaluación. Como la única alegación posible para este razonamiento es la presentación de evidencias heterogéneas y de diversa naturaleza, los responsables académicos y de calidad se enfrentan a una tarea formidable: recolección de datos de (auto)formación de todo el claustro del título.

### *Evaluadores y meta-evaluación.*

El problema también afecta a los comités de evaluación. Los evaluadores se enfrentan a sistemas de calidad complejos, excesivamente burocratizados, repletos de indicadores sin criterios de importancia o adaptados de nociones didácticas de las enseñanzas medias, y atenazados por una normativa rígida. Por ejemplo, el caso de la renovación de la acreditación. Es un proceso complejo, repleto de fechas y plazos que en muchos casos no se pueden cumplir de manera realista. Implica la realización de numerosas reuniones a distintos niveles que incluso tratan de cuestiones alejadas de las competencias del profesorado (como la ya mencionada de contactar con egresados) o para resolver cuestiones planteadas por sistemas informáticos de gestión inadecuados.

Es curioso observar cómo estos procesos, completamente inadecuados para el fin que persiguen, la calidad, no han sido objeto de profunda reflexión por parte de las autoridades competentes. Sería interesante y realmente enriquecedor que las agencias responsables adaptaran sus propios procesos a las normas UNE de gestión de la I+D+i y fueran evaluados por agencias expedidoras, para que esa adaptación permitiera reformular de manera solvente y ágil las tareas de evaluación que son su responsabilidad.

## **4. COSTE 0 MEDIANTE LA ASUNCIÓN DE COMPETENCIAS POR EL PROFESORADO**

Por cuestiones de espacio no se enumeran y describen en la sección anterior todas las dificultades que los procesos de gestión de la calidad específicos de la acreditación universitaria provocan en la tarea docente, investigadora y administrativa del profesorado. Pero muestran un panorama desolador para los profesores implicados, que afecta incluso a sus otras responsabilidades: la docente y la investigadora.

También muestran cómo el coste 0 ha provocado la asunción de competencias que dudosamente pueden ser asignadas a un profesor. En un entorno económico saludable, gran parte de las tareas burocráticas realizadas de facto por el profesorado deberían ser responsabilidad del personal de administración cualificado, asignado específicamente al título, que trate con las peculiaridades de cada Máster.

### *Distorsión del concepto de Trabajo Fin de Estudios.*

La implantación de los nuevos grados y postgrados ha implicado un crecimiento notable del número de créditos ECTS asignados a los departamentos, especialmente en el caso de los Trabajos Fin de Grado (y los Trabajos Fin de Máster). Estos trabajos suponen una carga docente real que no se refleja de manera fiel en los planes de asignación del profesorado porque no se reconocen desde la propia universidad (al tener amputada su capacidad de contratación de personal). Por tanto, para resolver el problema se ha distorsionado de manera fundamental el concepto original de Trabajo Fin

de estudios para poder ofrecer ese servicio (de manera dispar según el número de alumnos matriculados).

#### *Internacionalización.*

Entre los mantras que se repiten desde las autoridades educativas, las *nociones de internacionalización, mejora en los rankings, excelencia*, etc. mantienen un lugar destacado debido, en parte, a su popularidad mediática (en algunos casos, esa popularidad mediática no es inocente y está relacionada con intereses privados). La popularidad entre las autoridades educativas estriba en que simplifica el discurso político y la propia evaluación global de los sistemas educativos, y coincide con la visión neoliberal del *servicio educativo*. Pero esconde varios problemas científicos fundamentales:

- Se basan en métricas generales y diseñadas por un grupo de expertos local y asociados a una fundación concreta.
- Utilizan indicadores acontextualizados de la realidad socio-económica específica de cada país.

El principio de que unos indicadores permiten ordenar de manera lineal un conjunto de universidades de distinta naturaleza y finalidad es una perversión completamente injustificable desde el punto de vista científico. Es sorprendente que sólo las universidades de élite hayan alertado sobre los peligros de esos *rankings* y los países con dificultades (como España) los hayan aceptado en el debate educativo.

¿En qué afecta la «Internacionalización» a nuestros másters, modestos en comparación con el ámbito de esos *rankings*? Afecta desde la verticalidad de nuestra institución: los *rankings* dependen de indicadores que, tomados como objetivos, deben ser optimizados y esa tarea vuelve a recaer en los profesores del Máster. La consecuencia es que con presupuestos irrisorios (de facto, hemos pasado de disponer de un presupuesto anual modesto a no disponer de presupuesto fijo) debemos invitar a profesorado internacional de reconocido prestigio a impartir clases en el máster. También presionan desde los comités de evaluación a los coordinadores para que, con una estructura 4+1 a coste 0, incentivemos la movilidad internacional en un entorno 3+2 (otra competencia implícitamente asumida), algo que es incompatible económica y administrativamente.

Finalmente, la propia rigidez de la institución obstruye ciertos tipos de innovación en ese aspecto. Por ejemplo, la incapacidad (económica) de la institución para asumir retos como el reconocimiento pleno al profesorado de la docencia *on line* (aunque, sorprendentemente, citan a los MOOCs como innovación interesante), o el olvido de la importancia de América Latina como oportunidad de liderazgo científico para España (se mira siempre hacia universidades con mejor ranking que la nuestra, olvidando nuestra misión de difusión del conocimiento).

#### *Sistemas de Información.*

Resulta sorprendente que en informes de seguimiento y renovación de acreditaciones de Máster se requiera a las comisiones de calidad modificaciones (o se informe negativamente) de la información pública disponible específica del Máster, más allá de la oficial que refleja la aprobada en la memoria de verificación. La suposición de que dichas comisiones académicas deben crear y mantener portales específicos en Internet con esa información es otra de las consecuencias de las políticas de coste 0. Implica el deseo de suplantar tareas propias de los servicios de informática de la Universidad (ahorrando así nueva contratación), y pone en riesgo legal al profesorado (por ejemplo, en materia de protección de datos o responsabilidad legal de la información publicada).

#### *Los coordinadores como agentes de marketing.*

Además, y no por último menos importante, la política de recorte de títulos emprendida por las administraciones presiona a los coordinadores académicos a ejercer actividades de reclutamiento y *marketing*, para conseguir el número de alumnos exigido por las administraciones (número basado en ahorro y recorte económicos sin criterio científico alguno). La amenaza de eliminación en este sentido (la eliminación del Máster podría conllevar despidos entre sus compañeros) debería ser respondida desde la institución universitaria, pero no lo hace debido a la presión presupuestaria que padece por parte de las propias autoridades educativas.

## **5. ASUNCIÓN DE ATRIBUCIONES A COSTE 0**

El coste 0 (junto con las últimas medidas tomadas por el Ministro WERT) ha conllevado, también, que la dedicación adicional a actividades relacionadas con el proceso de garantía de calidad (verificación, seguimiento y renovación) sea «recompensada» con disminución de la dedicación docente. Así, el coste 0 vuelve a pervertir los mecanismos fundacionales de la universidad, al pagar las actividades suplementarias con disminución de docencia, como si esta última fuera una pesada losa del profesorado. Esta forma de pago sirve para aceptar tareas que no nos son propias, ni para las que tenemos formación. Pone en riesgo legal los derechos tanto de alumnos como de profesores.

## **6. CONCLUSIONES**

Solo la concienciación del colectivo del profesorado y su cohesión para hacer frente a las perversiones provocadas por la extraña combinación de políticas de austeridad, el proceso de Bolonia y los de calidad puede resolver los problemas anteriormente planteados. También sería un buen punto de partida para la próxima batalla, donde se pretenderá que el cambio al 3+2 (que provocará subir las tasas universitarias de un curso más) vuelva a tener coste 0.



## CAPÍTULO XXIV

### EL PROGRAMA DE DOCTORADO: ¿EL NÚMERO *CLAUSUS* GARANTÍA DE CALIDAD?

FERNANDO H. LLANO ALONSO

Vicedecano de Investigación y doctorado. Facultad de Derecho  
Universidad de Sevilla

#### 1. PLANTEAMIENTO

En el presente trabajo pretendo justificar la conveniencia de seguir manteniendo el *numerus clausus* o límite de plazas que dan acceso al Programa de Doctorado en la universidad española, en la medida en que es la puerta de entrada al máximo nivel de la enseñanza superior. Para justificar mi posición favorable respecto a la selección de los mejores candidatos en el proceso de admisión al Programa de Doctorado, en aras de la calidad del título de doctor, estudiaré tanto la normativa que regula los estudios de tercer ciclo en la actualidad (RD 99/2011, de 28 de enero), como la regulación de la formación doctoral en el sistema educativo de otros países de nuestro entorno.

Desde un punto metodológico, no parece procedente plantear el debate en torno a la conveniencia o la inoportunidad de continuar exigiendo el *numerus clausus* en el acceso a los estudios de tercer ciclo sin hacer referencia a estas tres cuestiones esenciales: el concepto de doctorado en la cultura universitaria contemporánea; su razón de ser como requisito *sine qua non* para obtener la suficiencia investigadora y, por último, desde un punto teleológico, la finalidad a la que se dirigen las actividades formativas que se ofertan en el actual Programa de Doctorado. En el siguiente epígrafe trataré de dilucidar estas tres cuestiones.

#### 2. CONCEPTO, FUNDAMENTO Y FINALIDAD DEL PROGRAMA DE DOCTORADO

Según se establece en el Preámbulo del RD 99/2011 el componente fundamental de la formación doctoral es el avance del conocimiento científico a través de la «investigación original». Además, se considera que en este tercer ciclo los doctorandos no son sólo estudiantes sino investigadores en formación. Con esta premisa, el legislador español vincula, de acuerdo con el espíritu del Proceso de Bolonia, la formación doctoral, la carrera investigadora y la transmisión de conocimiento a la sociedad, y define en el art. 2 el doctorado como:

«el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad».

La regulación del Programa de Doctorado en España sigue las recomendaciones de los Comunicados de Berlín (2003)<sup>1</sup> y Lovaina (2009)<sup>2</sup> en el que los ministros europeos responsables de la educación superior han ido avanzando en el desarrollo de aquellos aspectos que deben caracterizar un programa de doctorado en el marco de los Espacios Europeos de Educación Superior (EEES) e Investigación (EEI). De acuerdo con esta política de convergencia y armonización en la educación

---

<sup>1</sup> [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003\\_berlin\\_communique\\_spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_berlin_communique_spanish.pdf)

<sup>2</sup> <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/prueba/Bienestar/SRPA/Tab/DLovaina-2009.pdf>

superior de los países miembros de la Unión Europea, el Programa de Doctorado debe jugar un papel fundamental como intersección entre el EEES y el EEI.

El proceso de concreción del doctorado como tercer ciclo se percibe de forma clara a partir del proyecto «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society», promovido por la European University Association (EUA)<sup>3</sup>, cuyas recomendaciones fueron asumidas por los ministros europeos responsables de la educación superior en la Conferencia de Bergen (2005), donde se configuró definitivamente el doctorado como tercer ciclo de los estudios europeos, diferenciado del máster<sup>4</sup>.

Aunque el proceso que perfila y delimita los contenidos del EEES no debe entenderse como un proyecto cerrado, sino como un espacio de formación de futuros docentes e investigadores en permanente desarrollo, abierto a las necesidades y a los retos planteados por la sociedad moderna, tal y como se desprende de los diez principios básicos aprobados en febrero de 2005 en la reunión-seminario de Salzburgo sobre programas de doctorado para la sociedad europea del conocimiento<sup>5</sup>. En este importante documento se hace especial hincapié en la función que le corresponde desempeñar a los doctores en la nueva sociedad del conocimiento a través de su contribución a la investigación, el desarrollo y la innovación, de ahí que la oferta formativa de los programas de doctorado deba contar con unos niveles de alta calidad que permitan a los estudiantes de tercer ciclo realizar su investigación (materializada en una tesis original) en condiciones idóneas para lograr los objetivos de excelencia, internacionalización, reconocimiento, innovación y movilidad fijados en las estrategias institucionales en proyectos de I+D+i de las universidades europeas.

Las universidades europeas gozan de plena autonomía y competencia para configurar la programación y organizar el funcionamiento de los programas de doctorado, aunque todos ellos deben converger en una finalidad académica común: la formación de futuros investigadores y docentes capaces de alcanzar las cotas de calidad, internacionalización, innovación, reconocimiento y movilidad que la sociedad del conocimiento demanda a la Universidad del siglo XXI en cuanto centro de educación superior. En el siguiente epígrafe veremos qué criterios de acceso se exigen actualmente en España y en algunos países de nuestro entorno con una tradición de estudios de doctorado prestigiosa e históricamente consolidada.

### **3. LA ADMISIÓN AL PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑA Y OTROS PAÍSES EUROPEOS**

#### **3.1. España**

En general, las especiales características de los estudios de doctorado, la variedad metodológica y las diversas necesidades de los distintos ámbitos del conocimiento aconsejan un alto grado de flexibilidad en la regulación de los estudios de doctorado. En este sentido, el legislador español señala, al final del Preámbulo del RD 99/2011, que pese a que el Estado es competente para la regulación de las enseñanzas de doctorado, las CC.AA. están autorizadas para realizar el desarrollo normativo de esta norma a nivel autonómico, y también las universidades, a través de las Comisiones Académicas, podrán establecer requisitos y criterios adicionales para la selección y admisión de los estudiantes a un concreto programa de doctorado (art. 7.1). Son las universidades, en última instancia, las que deciden, a través de sus Escuelas de Doctorado, el número de plazas que se ofertan en cada convocatoria atendiendo a la ratio profesor-doctor/alumno que haya en el total de líneas de investigación integradas en el programa de doctorado de cada Facultad. A modo de ejemplo, podríamos comentar que, en la actualidad, el límite establecido en uno de los Programas de Doctorado de referencia de la Universidad de Sevilla, el de la Facultad de Derecho, se sitúa en 33 plazas por cada convocatoria.

Corresponde a las Comisiones Académicas de cada Facultad comprobar que los aspirantes a acceder al Programa cumplen con los requisitos generales de admisión dispuestos en el art. 6.1: «estar en posesión de los títulos oficiales de Grado, o equivalente, y de Máster Universitario» y con los

<sup>3</sup> [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral\\_Programmes\\_Project\\_Report.1129278878120.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf)

<sup>4</sup> [http://www.uma.es/eees/images/stories/conferencia\\_de\\_bergen.pdf](http://www.uma.es/eees/images/stories/conferencia_de_bergen.pdf)

<sup>5</sup> [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg\\_Report\\_final.1129817011146.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf)

requisitos específicos (art. 6. 2). En el Programa de Doctorado en Derecho de la Universidad de Sevilla, conforme al art. 7.1 del RD 99/2011 y el Acuerdo 7.2/CG 17-6-11, las plazas ofertadas se asignan mediante la aplicación de los siguientes criterios, que se enumeran especificando las reglas de valoración y su peso respectivo en la puntuación total:

1.º Adecuación del perfil académico al Programa de Doctorado.-50 por 100. Distribuido de la siguiente manera:

A. Adecuación de los estudios de Grado realizados al contenido jurídico del Programa de Doctorado. 20 por 100. A los Graduados en Derecho, se les otorgará en este apartado la máxima valoración. Para los titulados en estudios diferentes a los de Derecho, la valoración se emitirá en función del peso relativo de las disciplinas jurídicas en el conjunto de los créditos del título cursado.

B. Adecuación de los estudios de Máster realizados al contenido jurídico del Programa de Doctorado. 20 por 100. La valoración se emitirá en función del peso relativo de las disciplinas jurídicas en el conjunto de los créditos del título cursado.

C. Adecuación de los estudios de Grado y Máster realizados a la línea de investigación y al objeto de la investigación proyectada. 10 por 100. En relación con este criterio de valoración, se entiende que existe adecuación entre las titulaciones y las siguientes áreas de conocimiento o temas de investigación: Gestión y Administración Pública únicamente con Derecho Administrativo y Derecho Financiero y Tributario; Criminología únicamente con Derecho Penal y Derecho Procesal; Relaciones Laborales y Recursos Humanos únicamente con Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Este requisito resulta excluyente para puntuaciones inferiores a 5 sobre 10.

2.º Nota media del expediente académico de Grado y Máster. -30 por 100.

3.º Publicaciones y asistencia a eventos científicos adecuados al Programa. -10 por 100.

4.º Conocimiento de idiomas. -5 por 100.

5.º Actividad profesional adecuada al Programa y otros méritos. -5 por 100<sup>6</sup>.

### 3.2. Italia

El acceso al *Dottorato di ricerca* italiano, exige a los aspirantes unos requisitos generales similares a los de España y formalmente se estructura de acuerdo con el sistema de homologación de créditos ECTS del EEES<sup>7</sup>. Cada Facultad o Departamento establecerá las pruebas y los requisitos específicos del acceso a sus programas de doctorado (así, por ejemplo, en el *Dipartimento di Giurisprudenza de la Università degli Studi di Pisa*, fundada en 1343, se realiza un examen de acceso a los estudiantes preseleccionados al *Corso di Dottorato in Scienze Giuridiche*, pues de la selección depende también la concesión de becas a los estudiantes de tercer ciclo para la realización de su tesis doctoral)<sup>8</sup>.

### 3.3. Alemania

Los estudios de tercer ciclo en Alemania tienen una estructura similar a los PhD *Programmes* de los países anglosajones. Para acceder al Doctorado en una universidad alemana se requiere una alta calificación o nota media en un título de reconocido prestigio en el sistema académico germano (equivalente a un Master realizado en Alemania después de ocho semestres de estudio). Excepcionalmente a los aspirantes extranjeros que tengan una alta calificación en un *Bachelor degree* (equivalente a una Licenciatura) se les puede convocar a un examen de acceso. Al igual que en

<sup>6</sup> [http://www.doctorado.us.es/impresos/admision/ficha\\_derecho.pdf](http://www.doctorado.us.es/impresos/admision/ficha_derecho.pdf)

<sup>7</sup> <https://www.unipi.it/index.php/estudiantes/item/3943-el-sistema-educativo-italiano>

<sup>8</sup> <http://web.jus.unipi.it/formazione-post-lauream/attivita-del-dottorato-di-ricerca/corso-di-dottorato-in-scienze-giuridiche/>

España o Italia, cada universidad tiene la responsabilidad de establecer los criterios específicos de admisión, los exámenes y la valoración de los méritos<sup>9</sup>.

### 3.4. Francia

En Francia, la formación doctoral se lleva a cabo dentro de un equipo o Unidad de Investigación (UR), asociada a una Escuela de Doctorado, bajo la supervisión y la responsabilidad de un director de tesis (siguiendo el modelo de tutela tradicional vigente en el resto de países europeos). Al igual que en España, las Escuelas de Doctorado constituyen el lugar donde se estructura la oferta de la formación doctoral y es a través de ella donde se tramita la inscripción en el programa de doctorado. Entre los principales requisitos para realizar dicha inscripción cabe destacar la acreditación del grado de Máster (*Baccalauréat*+5 años), la financiación de la estancia de estudios doctorales y la firma de una Carta de tesis en el que se establece un compromiso moral entre el doctorando con su director de tesis y el director de la Escuela de Doctorado, y en el que las partes acuerdan sus respectivos derechos y obligaciones en relación con el tema y las condiciones de trabajo necesarias para el avance de la investigación<sup>10</sup>.

### 3.5. Reino Unido

La carrera formativa del doctorando en Reino Unido es una de las que más duración tiene hasta la obtención del título de *Doctorate of Philosophy* (PhD/DPhil). Antes de la solicitud de admisión a un Programa de Doctorado, los futuros doctorandos deben presentar un proyecto de investigación en el que se expliquen los presupuestos metodológicos que se seguirán para el desarrollo de la investigación y se justifique el tema objeto de estudio. Aquellos solicitantes que hayan sido admitidos deberán cursar el *Master of Philosophy* (MPhil Degree). Tras uno o dos años de estudio en el MPhil el estudiante es promocionado al *PhD Programme* a condición de que haya demostrado que ha realizado avances en su investigación y que ha cubierto las expectativas creadas en su memoria. El tiempo de duración del PhD oscila entre los tres años (tiempo completo) y los seis años (tiempo parcial), con una opción intermedia de cuatro años (*NewRoute PhD*). Las tasas de la matrícula son quizás de las más caras del mundo (hasta que sea firme la decisión de salir de la UE por parte del Reino Unido, tras la celebración de las elecciones del pasado 23 de Junio, en las que salió vencedora la propuesta del *Brexit*, los estudiantes comunitarios deben pagar por año entre 3.000 y 6.000 £)<sup>11</sup>.

## 4. CONCLUSIONES

Como cabe deducir de la lectura del estudio comparativo que hemos realizado en el epígrafe anterior, todos los países que cuentan en sus sistemas universitarios con una tradición arraigada de estudios de doctorado de calidad siguen apostando por mantener unos criterios de selección rigurosos, y una limitación de plazas proporcional al número de profesores disponibles y cualificados para dirigir tesis doctorales en régimen de exclusividad. De esta forma se evitará también la masificación de los estudios de tercer ciclo y la consiguiente pérdida de prestigio del título de doctor en el ámbito internacional.

El Doctorado no solamente conlleva la realización de una tesis original cuyos resultados pretenden tener impacto en el ámbito académico, de la investigación, el desarrollo y la innovación científico-técnica de un país, sino que supone también un compromiso moral y fiduciario entre el director, el doctorando y su universidad (representada por el Programa de Doctorado de su Facultad y la Escuela de Doctorado) para llevar a cabo un estudio vocacional en base a una metodología de trabajo y unos objetivos consensuados entre las dos partes directamente implicadas (docente y discente).

El hecho de que el actual Programa de Doctorado en España esté limitado a una duración de 3 ó 5 años (dependiendo de si la modalidad de dedicación que se ha escogido es a tiempo completo o parcial) hace presumir que quienes han decidido cursar los estudios de tercer ciclo para la obtención

<sup>9</sup> <http://www.daad.co/imperia/md/content/informationszentrum/ic-bogota/otros-docs/faq-doctorate.pdf>

<sup>10</sup> [http://ressources.campusfrance.org/catalogues\\_recherche/diplomes/es/niveau\\_d\\_es.pdf](http://ressources.campusfrance.org/catalogues_recherche/diplomes/es/niveau_d_es.pdf)

<sup>11</sup> <https://www.prospects.ac.uk/postgraduate-study/phd-study/what-is-a-phd>

del título de doctor reúnen las capacidades y las cualidades necesarias para completar una formación superior dirigida a preparar a los doctores que en el futuro serán los profesores e investigadores de nuestra Universidad. Por eso es preciso seguir manteniendo el *numerus clausus* en el acceso al Programa de Doctorado, para seleccionar a los mejores doctorandos, aquellos cuyo expediente y memoria de investigación permitan auspiciar la realización de tesis que aspiren a conseguir la excelencia y el reconocimiento de la doctrina por su calidad.



## CAPÍTULO XXV

# PROTOCOLO DE ACTUACIÓN PARA LA MEJORA EN LA COORDINACIÓN DE ESTUDIANTES Y TUTORES DE LOS TFC EN ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA<sup>1</sup>

MARÍA VALDÉS DÍAZ

Profesora Titular adscrita al Departamento Personalidad,  
Evaluación y Tratamiento Psicológicos  
Universidad de Sevilla

### 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se puede afirmar que ya es una realidad la transformación que han sufrido los planes de estudio con la declaración de Bolonia (1999), pero sin duda, los trabajos fin de carrera (TFC) y, especialmente, los trabajos fin de grado (TFG) constituyen la mayor innovación normativa en los planes de estudio universitarios como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ello ha obligado al estudiante a afrontar de manera autónoma la planificación, redacción y exposición del TFC lo que supone una prueba de madurez necesaria a la culminación de los estudios universitarios.

La puesta en marcha de la normativa –y la logística– relacionada con los TFC no ha sido fácil en los centros, ya que ha supuesto una nueva y necesaria tarea tanto para los servicios administrativos como para el profesorado ocasionando un aumento de la carga administrativa y académica. Hacer frente a un cambio en condiciones de «crisis» (y sobre todo «a coste cero») siempre es más difícil, por interesante que sea dicho cambio (GARCÍA, 2016).

Respecto al TFG, cabe señalar que se trata de una asignatura incluida en la Memoria de Verificación del Grado de Psicología en el módulo denominado *Iniciación a la actividad profesional junto con la asignatura Prácticas Externas* y se define como «un proyecto de final de grado en el que el estudiante demuestre el grado de madurez alcanzado durante sus estudios de psicología» (pág. 60).

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, el TFG es una asignatura obligatoria con duración anual, que se desarrolla durante 4º curso con una carga lectiva de 6 créditos, repartidos a lo largo de los dos semestres (tres en el primero y tres en el segundo).

El TFG consistirá en la realización por parte del estudiante, bajo la dirección de un tutor<sup>2</sup>, de un proyecto, memoria o estudio sobre un tema de trabajo que se le asignará y en el que desarrollará y aplicará conocimientos, capacidades y competencias adquiridos en la titulación (art. 1.1. Acuerdo 5.3/CG 21-12-09).

El tutor sustantivo asignará un tema sobre el que el estudiante deberá desarrollar un trabajo en cualquiera de los ámbitos de la psicología y el tutor metodológico orientará sobre las diferentes cuestiones metodológicas que precisará el trabajo. Este modelo tiene la ventaja de que los estudiantes

---

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el II Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Convocatoria 2015.

<sup>2</sup> En la asignatura TFG del Grado en Psicología el estudiante contará con dos tutores, uno sustantivo (adscrito a cualquiera de los departamentos) y otro metodológico (adscrito al Departamento de Psicología experimental).

cuentan con un referente experto en metodología e investigación clínica durante toda la asignatura. Además, los estudiantes se encuentran con una situación cercana a la realidad en investigación clínica, donde los facultativos tienen que trabajar con un equipo multidisciplinar.

En cuanto al TFM coincide en muchos aspectos con lo descrito sobre el TFG. Así, se trata de una asignatura obligatoria con duración anual, que se desarrolla durante el 2º curso del Máster con una carga lectiva de 12 créditos. La tutela también es compartida con un tutor sustantivo y otro metodológico.

Los trabajos presentados deben ceñirse al formato de un trabajo de investigación y consecuentemente, salvo ocasiones excepcionales, deben reproducir una investigación que implique una recogida de datos en la que el alumno/a haya participado directamente.

En el marco del Máster de Psicología General Sanitaria se contemplan dos tipos básicos de TFM: estudios descriptivos o comparativos y diseños de caso único.

## 2. OBJETIVO

Con este proyecto se pretende protocolizar las actividades y directrices que se llevan a cabo con el alumnado que realiza el TFC (TFG y TFM) durante el curso académico 2014-15, sobre *Estudios de Personalidad, Evaluación e Intervención en Psicología Clínica y de la Salud*, líneas de trabajo ofertadas por el Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos cuyo objetivo es la formación para la metodología científica y la iniciación a la actividad profesional. De esta manera se propone una transferencia de los conocimientos adquiridos durante el título hacia la aplicación en la investigación y las intervenciones clínicas de dichos conocimientos, de manera que se asemeje a la aplicación técnica del psicólogo.

## 3. PLAN DE ACTUACIÓN

La metodología llevada a cabo ha consistido en cinco actividades de carácter obligatorio en donde se convoca de manera **grupal** a los estudiantes matriculados en la asignatura de TFC (TFGs y TFMs) adscritas al Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos y que tutelan un total de 6 profesores que son los que han participado en este proyecto. Se desarrolla con un formato de Seminario o Taller. No obstante, todos los estudiantes pueden tener cuantas sesiones presenciales consideren necesarias con su docente/ tutor de forma individual y también a través de la plataforma virtual (*Blackboard* de la US) haciendo uso del correo electrónico, lo que facilita un contacto continuo y seguimiento de las tareas en tiempo real.

### Actividad 1

A. Acogida y reunión informativa sobre la normativa y desarrollo del TFC. En el caso de los TFG, breve reseña sobre la **Guía** que la **Facultad de Psicología** tiene elaborada al respecto, actualizada cada curso académico y aprobada en Junta de Facultad (JF 21-03-2014) ([http://psicologia.us.es/wp-content/uploads/2013/09/GUIA\\_TFG\\_2015-16-octubre-2015.pdf](http://psicologia.us.es/wp-content/uploads/2013/09/GUIA_TFG_2015-16-octubre-2015.pdf)) poniendo el énfasis en la importancia de acogerse a sus directrices y adaptar el informe final y presentación a su normativa.

B. Abordaje y presentación de las distintas modalidades de trabajos que se pueden realizar:

- Estudios empíricos.
- Estudios de casos.
- Estudios de revisiones teóricas.
- Diseños de propuestas de intervención.

C. Descripción del *alcance e interés* que puede tener cada una de estas modalidades. Importancia a la hora de trabajar un *tema que sea factible, acotado y concreto*.

D. Se hace hincapié en cómo generar una idea de investigación, la importancia de plantear los objetivos generales y específicos del trabajo, tanto a corto plazo como a largo plazo.

E. Pautas y recomendaciones precisas para la búsqueda de información científica. Recomendación de lecturas y materiales específicos sobre el tema así como referencias. En este sentido, se alienta e instruye al alumnado a que realice el curso *on-line* que la Biblioteca de la US tiene elaborado para facilitar esta tarea sin necesidad de inscribirse ni de asistencia presencial (**Trabajo fin de Grado: material de apoyo**; [http://bib.us.es/estudia\\_e\\_investiga/guias/tfg](http://bib.us.es/estudia_e_investiga/guias/tfg)).

### Actividad 2

A. Importancia en el planteamiento de las **hipótesis** de trabajo que son necesarias comprobar, formulación de una hipótesis operativa y aspectos metodológicos del protocolo de investigación.

B. Organización del *Trabajo de Campo* (tipo de material necesario para cubrir los objetivos y dar respuesta a las hipótesis, documentación para el consentimiento informado si se trata de trabajos empíricos o estudios de caso, instrumentos de evaluación, etc.). Información exhaustiva sobre las dificultades e inconvenientes que son precisos solventar y cuestiones a tener en cuenta.

C. Necesidad de mantener *informado en todo momento a los tutores académicos* del curso de la investigación, los cuales van a retroalimentar al alumnado sobre el contenido del trabajo.

D. Resaltar la relevancia de que el tema suscite *curiosidad*.

E. Reflexión sobre el *papel que puede desempeñar el trabajo al campo científico*.

### Actividad 3

A. Esta actividad está centrada en las pautas para llevar a cabo el *Informe Final* tanto a nivel formal como científico. Se lleva a cabo una explicación exhaustiva sobre las normas de redacción científica y necesidad de seguir el modelo propuesto en las normas APA en su última edición. Se recomienda y facilita bibliografía específica (CARO, VALVERDE y GONZÁLEZ, 2015; LEÓN, 2016).

B. Revisión y orientación de *cuestiones de investigación puntuales*; este seminario puede dar la oportunidad a los estudiantes de exponer sus dudas e ideas en presencia del grupo y puede cubrir una doble finalidad; no sólo aclarar una cuestión concreta e individual, sino que resulte de utilidad al resto de los asistentes gracias al debate generado y potenciando la búsqueda de soluciones al diseño por parte del grupo. Siempre orientados y dirigidos por el tutor asignado.

C. Tras la entrega de un borrador avanzado del TFC se lleva a cabo (bien de forma individual o en grupo con el tutor) el análisis de la evolución de los distintos apartados escritos del TFC: introducción, metodología, organización, aspectos éticos, bibliografía y cuántas dudas puedan plantear los estudiantes.

### Actividad 4

A. Recomendaciones para **realizar la presentación** del TFC:

- *en el caso de los TFG*, se hacen recomendaciones de la importancia a la hora de *realizar el Póster y su defensa*. Para ello se le muestran *enlaces y ejemplos* de investigaciones que garantizará una adecuada presentación. Revisión del formato final de la presentación y retroalimentación del contenido.

- *en el caso de los TFM* se pone el énfasis en la importancia de la *defensa frente al tribunal*, tiempo y presentación de diapositivas aclaratorias (poco texto, colorido, efectos, etc.).

En ambos casos se realizan *ejercicios prácticos* para preparar la presentación del TFC mediante *role playing* y otras técnicas grupales. El objetivo es trabajar la comunicación científica del proyecto de manera oral. Los estudiantes presentan el TFC a los compañeros y al tutor y se realizan preguntas, simulando el tribunal de lectura.

### Actividad 5

A. Proyección de futuro del TFC:

- *En el caso del TFG*, servir como primeros pasos para el futuro TFM.

- Si se trata del TFM, promover su publicación para que sirva de mérito al acceso al Doctorado (Cómo publicar trabajos de investigación, dónde publicar, requisitos, tipos de revistas, factor de impacto, etc.).

#### 4. RESULTADOS

La realización del TFC permite al estudiante **dominar la búsqueda y selección de información científica y analizar los resultados** y obtener datos objetivos que ayudan a confirmar y/o rechazar las hipótesis científicas planteadas en el estudio.

Con la protocolización de estas actividades se **mejora la calidad de los TFC** (TFG y TFM). El estudiante tiene que demostrar no sólo sus conocimientos en la búsqueda de información científica sino también en saber seleccionarla y trasladar a su estudio lo más relevante para dar respuesta a sus objetivos y resultados. Tiene que demostrar que ha adquirido las **competencias para redactar un informe de investigación o de caso**.

Se ayuda (con la orientación de los tutores) a la **transferencia de resultados obtenidos** en foros específicos (Jornadas, Congresos) nacionales e internacionales así como su difusión en revistas científicas contribuyendo al intercambio de conocimientos, puesto que es uno de los puntos de partida al comprometerse en la realización del trabajo. Es una manera de comprometerse con él mismo para la consecución de una meta favorable a su futuro.

De esta forma se promueve la **proyección de Futuro**, a través de la **transferencia y difusión** de conocimientos.

Se fomenta el **trabajo autónomo** en la planificación, redacción y exposición del TFC.

La realización del TFC posibilita la enseñanza/aprendizaje al alumnado de **competencias de investigación científica**; aprende a **dominar el uso de tecnologías de la información para la investigación** constituyendo un punto de partida para el futuro desarrollo de una posible tesis doctoral durante un periodo posterior de especialización.

Más del 95% de los estudiantes que han defendido su TFC obtiene una calificación de sobresaliente o notable, elemento de suma importancia para mejorar la media en el expediente.

#### 5. CONCLUSIONES

El modelo adoptado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla ha demostrado su efectividad.

Los estudiantes han llevado a cabo diseños de investigación acorde con sus posibilidades de realización como investigadores noveles.

El análisis de las calificaciones de los estudiantes evidencia que el TFC (TFG y TFM) en el grado de Psicología consistente en la realización de un trabajo de investigación en el que el estudiante es guiado por un tutor sustantivo y otro metodológico permite evaluar la adquisición de las competencias de pensamiento crítico e investigación, así como conocer los distintos campos de aplicación de la Psicología.

Estos TFC permiten tener los conocimientos necesarios para incidir y promover la salud y la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínico, trabajo y organizaciones y comunitario desde una perspectiva aplicada o de investigación.

#### 6. REFERENCIAS

CARO, M.<sup>a</sup> T., VALVERDE, M.<sup>a</sup> T., GONZÁLEZ, M. (2015). *Guía de trabajos fin de grado en educación*. Madrid. Pirámide.

GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2016). *Presentación*. En VV.AA. «Guía de la asignatura Trabajo Fin de Grado Curso 2015-16». Facultad de Psicología Universidad de Sevilla. Disponible en:

[http://psicologia.us.es/wp-content/uploads/2013/09/GUIA\\_TFG\\_2015-16-octubre-2015.pdf](http://psicologia.us.es/wp-content/uploads/2013/09/GUIA_TFG_2015-16-octubre-2015.pdf)

LEÓN, O. G. (2016). *Cómo redactar textos científicos y seguir las normas*. APA 6ª. Madrid. Ed. Garceta.

Memoria de Verificación. Grado en Psicología. Facultad de Psicología (2009-2010). Disponible en: [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_176](http://www.us.es/estudios/grados/plan_176)

Normativa Interna de los Trabajo Fin de Carrera de la Facultad de Psicología (JF 21-03-2014).

Normativa Reguladora de los Trabajo Fin de Carrera de la Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://bous.us.es/2010/numero-1/numero-1/archivo-4>



## CAPÍTULO XXVI

### TRABAJO DE FIN DE GRADO. ASPECTOS SUSTANTIVOS Y METODOLÓGICOS

JUAN ANTONIO MARTOS NÚÑEZ

Profesor Titular de Derecho Penal

Universidad de Sevilla

#### 1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, el Reglamento General de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla (en adelante, RGADUS), establece que las enseñanzas oficiales de Grado y Máster finalizarán con un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG).

Conforme al artículo 3 de la citada Normativa los trabajos consistirán en «la realización por parte de los estudiantes, bajo la dirección de un tutor, de un proyecto, memoria o estudio sobre un tema de trabajo que se le asignará y en el que desarrollará y aplicará conocimientos, capacidades y competencias adquiridos en la titulación». La finalidad del trabajo será demostrar la capacidad crítica y reflexiva del alumno, el fomento y toma de decisiones y la puesta en práctica de su capacidad de análisis y síntesis. Las competencias que debe adquirir el estudiante con esta asignatura **Trabajo de Fin de Grado** son las descritas en la memoria de verificación del Grado en cuestión.

Los trabajos se presentarán en formato A4 con una extensión máxima de 30 a 35 páginas, incluyendo los apartados siguientes:

1. Portada.
2. Índice de contenidos.
3. Resumen.
4. Objetivos y metodología.
5. Desarrollo de los contenidos.
6. Conclusiones.
7. Bibliografía y fuentes consultadas.

Ahora bien, a la luz de la experiencia adquirida, cabe preguntarse:

¿El TFG es una verdadera asignatura o un simple trámite? ¿Está basado en el trabajo e inspiración del alumno o, por el contrario, en la ley del mínimo esfuerzo; a saber: el plagio y el recurso a las páginas web? ¿Está capacitado el alumno para la defensa oral del TFG? Esta comunicación pretende profundizar en la enseñanza y dirección del TFG, desde la experiencia práctica, aportando los recursos sustantivos y metodológicos que, a mi juicio, contribuirían a la implementación cualitativa de esta enseñanza.

#### 2. MARCO LEGAL

El marco legal que desarrolla la materia se encuadra en la «Normativa» interna reguladora de los **Trabajos de Fin de Grado** de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, de 8 de

Noviembre de 2012 y en las «Directrices» para la Ordenación Académica de la Asignatura **Trabajo de Fin de Grado**, impartida en el Curso Académico 2013/2014.

Conforme a la normativa vigente, el TFG debe ser realizado individualmente por cada alumno bajo la dirección de un tutor, «que asignará el tema del TFG, previa audiencia del alumno»; concretamente, según las Directrices mencionadas se sugiere explicar a los estudiantes, en una sesión presencial, las instrucciones generales del TFG; el ritmo de realización del trabajo que se estime conveniente; asignación de temas concretos; enfoques metodológicos, revisiones parciales del TFG, entrega de borradores previos; etc.

Esta primera «tutoría» es fundamental porque supone un contacto personal con el alumno, en el que el Profesor Tutor debe conocer las posibilidades reales de aquél, básicamente, su disponibilidad horaria, para el estudio y la dedicación que, inexcusablemente, exige un TFG, correctamente planificado y realizado. Otra cuestión esencial es la elección del tema del TFG, que, a mi juicio, es preferible dejar al criterio, interés y preferencia del alumno, salvo que el Profesor tutor aconseje, bien por dificultades técnicas, excesiva complejidad o escaso interés del tema elegido por el alumno, el cambio de materia.

### 3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS FUNDAMENTALES

Para alcanzar los fines del TFG que exige la Normativa citada, es necesario tener en cuenta ciertos aspectos esenciales de toda investigación jurídica, en el ámbito de la Ciencia Penal. En efecto, la peculiaridad de esta Ciencia permite que el TFG tenga un contenido dogmático distinto si se escoge un tema de la «Teoría Jurídica del Delito» (v. gr. «El moderno sistema de la culpabilidad en el Derecho Penal») o, por el contrario, si se opta por el estudio de un delito en particular: por ejemplo, «El asesinato. Análisis de los arts. 139-140 CP». La praxis enseña que, en general, los alumnos eligen la segunda opción, para lo cual precisan de un conocimiento actualizado del delito en cuestión, basado no sólo en la Doctrina, sino de una manera muy importante, en la Jurisprudencia que el Tribunal Supremo, básicamente, ha elaborado sobre la figura delictiva en cuestión.

Para ello, es necesario que el tutor dote al alumno de las herramientas necesarias para alcanzar tales objetivos. A este fin, es esencial la distinción, en todo trabajo –aunque sea aproximativo a la investigación– entre el **texto** y las **notas a pie de página**, de las que nos ocuparemos a continuación.

Por lo que se refiere al **texto**, es recomendable el uso esmerado del lenguaje jurídico-penal. En efecto, la hermenéutica de nuestra disciplina jurídica está basada en términos jurídicos específicos (v., gr.: bien jurídico, tipicidad, dolo, culpabilidad, autoría, participación, concurso, delito, omisión, tentativa, penalidad, etc.), cuyo manejo a lo largo del TFG debe resultar manifiesto para el Tribunal evaluador. En concreto, se recomienda la claridad expositiva y el uso de fuentes conocidas y de contrastada calidad científica. Por ejemplo, si se cita a un autor, en el texto sólo deben figurar, en mayúscula, sus apellidos: MUÑOZ CONDE. La cita debe ser concisa, consignándose en el texto la tesis del autor. Esta fuente debe resultar acreditada en la nota a pie de página (separando con una breve línea horizontal el texto de la nota), del modo siguiente:

MUÑOZ CONDE, FRANCISCO. «Derecho Penal. Parte Especial». 20ª edición.  
Tirant lo Blanch, Valencia, 2015, p.

Si la cita del referido autor se repitiese en el texto, se citarían, sucesivamente, del modo siguiente:

<sup>2</sup> MUÑOZ CONDE, FRANCISCO. “Derecho Penal...”, op. cit., p...

<sup>3</sup> *Ibidem*, p....

En el caso de que estemos comentando en el texto la tesis de un autor, otra forma de cita sería la siguiente:

«El Derecho Penal debe tutelar la Constitución del Estado Social y Democrático de Derecho».<sup>4</sup>

----

Vid. MARTOS NUÑEZ, JUAN ANTONIO. «Derecho Penal. Parte General. Fundamentos del Derecho Penal». Civitas Ediciones, S.L., Madrid, 2001, p. 45.

Si, por el contrario, comentamos en el texto la tesis de un autor que aparece en un Capítulo de Libro, la cita en nota a pie de página sería la siguiente

<sup>5</sup> MARTOS NUÑEZ, en POLAINO NAVARRETE (Director); MARTOS NUÑEZ; HERRERA MORENO; BLANCO LOZANO; MONGE FERNÁNDEZ; REQUEJO-CONDE; POLAINO-ORTS. «Lecciones de Derecho Penal. Parte Especial». Tomo I. Editorial Tecnos, Madrid, 2010, pp. 307 y ss.

Además de la Doctrina es muy importante que el TFG contenga el aval interpretativo de la reciente Jurisprudencia del Tribunal supremo. Gracias a los modernos recursos tecnológicos, además de la recomendable consulta a las Bibliotecas de las Facultades de Derecho, es aconsejable la consulta de las clásicas Bases de Datos; a saber: Aranzadi, Tirant on line; Iustel, Dialnet; Wikipedia, etc.

Sin embargo, esta referencia jurisprudencial «nunca puede sustituir a la labor dogmática», sino complementarla, enriquecerla, clarificarla, etc., estableciendo un necesario punto de encuentro y debate sobre la más correcta interpretación de la norma o el delito objeto del TFG. La cita de la Doctrina Jurisprudencial en el texto debe ser concisa, apoyando o negando, en su caso, la tesis que se plantee y su acreditación en la nota a pie de página, debe ser la siguiente:

<sup>6</sup> Vid. STS 22/2007, de 22 de Enero de 2007. Fuente: Base de datos LA LEY DIGITAL. En el caso de autos, el Alto Tribunal declara probado: ...

Cuando la fuente o el artículo consultado está en una página web, la cita correcta en la nota a pie de página sería la siguiente:

<sup>7</sup> Vid. ULRICH SIEBER. Programas de «compliance» en el Derecho Penal de la empresa. Una nueva concepción para controlar la criminalidad económica, p.

<sup>2</sup> Fuente: <http://www.defensesociale.org/>

Redactado el TFG con sus epígrafes numerados correspondientes, procede establecer las **CONCLUSIONES** que hemos obtenido con el estudio, debate y desarrollo del mismo. Este epígrafe último es fundamental porque debe reflejar, en teoría, «la capacidad crítica y reflexiva del alumno; y su nivel de síntesis», sobre los resultados de su TFG. A este respecto, se recomienda su ordenación numérica, aproximadamente, 10 a 15 formulaciones claras, precisas y con aportación personal.

Finalmente, el TFG concluye con un **BIBLIOGRAFÍA** que debe cuidarse al extremo porque son las credenciales que presentamos al Tribunal evaluador, sobre las fuentes consultadas para la realización de nuestro TFG.

En este sentido, recomiendo la siguiente división:

### **BIBLIOGRAFÍA**

Aquí debe incluirse por riguroso «orden alfabético», los Libros, Artículos, Capítulos de Libros y Monografías que hayamos consultado.

### **WEBGRAFÍA**

Deben citarse todos los enlaces y páginas web a los que hayamos accedido para realizar el TFG.

### **LEGISLACIÓN**

Deben registrarse las distintas Constituciones, Leyes Orgánicas, Leyes, Decretos-Leyes, Reglamentos, Ordenanzas, etc., que hayamos consultado.

En su caso, el TFG puede finalizar con un **ANEXO JURISPRUDENCIAL**, en donde se incluyan todas las resoluciones jurisprudenciales, ordenadas por años de antigüedad, que hemos aportado al TFG.

#### 4. ASPECTOS SUSTANTIVOS RELEVANTES

En la Ciencia Jurídico-penal, el TFG exige la interpretación y aplicación de la Ley; es decir la L.O. 1/2015, de 30 de marzo, de Reforma de la L.O. 10/1995, de 23 de noviembre del Código Penal. Conforme a la doctrina clásica,<sup>1</sup> la misión de la interpretación es evitar la contradicción de normas, medir de modo muy general el alcance de cada regulación. La interpretación es, pues, la difusión y exposición del sentido dispuesto en el texto, pero, en cierto modo, todavía oculto, de tal modo que, mediante la interpretación «se hace hablar» a este sentido, es decir, éste es enunciado con otras palabras más claras, expresado más precisamente y hecho comunicable. Sin embargo, las ideas normativas de los autores de la ley son sólo «un» criterio de interpretación, entre otros; no son vinculantes para el intérprete, pues la finalidad última de la interpretación es averiguar el significado de la ley hoy jurídicamente decisivo.<sup>2</sup>

En este sentido, considero primordial la aproximación de la Ciencia del Derecho Penal a la realidad práctica. En efecto, como subraya MORILLAS CUEVA<sup>3</sup>, el Derecho Penal debe tener en cuenta “tanto la norma individual como el hecho social que regula y debe perseguir finalidades prácticas para cuyo logro ha de emplear una metodología adecuada”. Por consiguiente, es preciso limitar los temas de análisis a aquellos que sean interesantes a efectos de la aplicación de las normas, así como atender permanentemente a la realidad social que la Ley regula.<sup>4</sup>

La elaboración sistemática del TFG exige, por tanto, la ordenación y correcta aplicación de los conocimientos científicos alcanzados, sin soslayar de «legefèrenda», la posibilidad de la reforma del Derecho Penal vigente, conforme a las consideraciones críticas y las propuestas de Política Criminal que se hayan extraído de la elaboración del TFG<sup>5</sup>.

#### 5. CONCLUSIONES

Primera. A pesar del alto porcentaje de plagio y de la «técnica» de pegar y cortar, creo que es necesario un compromiso académico entre profesores y alumnos para la implementación cualitativa de los TFG.

Segunda. Es fundamental el conocimiento y la correcta aplicación de la técnica de las citas de autores y notas a pie de página.

Tercera. Las fuentes consultadas: Manuales, Monografías, Artículos, Capítulos de Libros, Sentencias, etc., y los enlaces y páginas web a los que se ha accedido para la elaboración del TFG «siempre deben ser contrastados», en sus correspondientes notas a pie de página.

---

<sup>1</sup>Vid. LARENZ, KARL. «Metodología de la Ciencia del Derecho». Traducción de MARCELINO RODRÍGUEZ MOLINERO, Segunda edición. Editorial Ariel, Barcelona, 1980, pp. 308 y ss.

<sup>2</sup> Vid. LARENZ, KARL. «Metodología de la Ciencia del Derecho», *op. cit.*, p. 350.

<sup>3</sup> MORILLAS CUEVA, LORENZO. «Metodología y Ciencia Penal», Universidad de Granada, 1990, pp. 261.

<sup>4</sup> Vid. MORILLAS CUEVA, LORENZO. «Metodología y Ciencia Penal», *op. cit.*, pp. 261 y s.

<sup>5</sup> Vid. MARTOS NUÑEZ, JUAN ANTONIO. «Derecho Penal. Parte General: Fundamentos del Derecho Penal», *op. cit.*, p. 79.

## CAPÍTULO XXVII

### LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA O *E-LEARNING* EN LOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS: POSIBLES MEJORAS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA<sup>1</sup>

LUCÍA ARAGÜEZ VALENZUELA

Becaria de colaboración

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Málaga

#### 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es protagonista de numerosos cambios motivados fundamentalmente por la incorporación en la vida cotidiana de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Sin lugar a dudas, esta situación ha afectado a los procesos de enseñanza y formación debido a la flexibilización de las instituciones de educación por adaptarse a un nuevo modelo de enseñanza digitalizado.

En el año 2000, se incorporaron las plataformas virtuales como medios de enseñanza online. Sin embargo, entonces existía un evidente desconocimiento del mundo virtual y una deficiente adaptación de los contenidos formativos que evidenciaban la poca calidad en la enseñanza. No obstante, a finales aproximadamente del año 2014<sup>2</sup>, las infraestructuras tecnológicas y el acceso a internet de la mayoría de las poblaciones se había consolidado, lo que provocó que la enseñanza a través de las plataformas virtuales comenzase a crecer.

Indiscutiblemente, la implantación de las tecnologías de la información y de la comunicación van a desencadenar una readaptación de los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, siendo el objetivo último aportar una enseñanza de calidad a través del uso de las plataformas virtuales.

En este estudio se analizará la educación a distancia a través del programa de Másteres universitarios y tratará de proponer posibles mejoras, tanto en la enseñanza como en la formación, para implantar un modelo *e-learning*<sup>3</sup> de calidad.

#### 2. LA EDUCACIÓN ONLINE Y LOS NUEVOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES: VENTAJAS E INCONVENIENTES

La educación online es una modalidad de enseñanza a distancia que utiliza Internet para la formación y el aprendizaje del alumno. Es cierto que la educación tradicional o presencial, siempre ha tenido un componente «a distancia» cuando los docentes exigen la realización de tareas en casa. Sin embargo, la gran diferencia con la enseñanza online estriba en la idea de que, sin prescindir necesariamente de dichos materiales, éstos son fundamentalmente digitales, estando por tanto a

---

<sup>1</sup> La autora adscribe la comunicación al tema: «Master Universitario: la calidad tiene su coste».

<sup>2</sup> «El número de estudiantes universitarios que demandan másteres *online* ha crecido un 300% en los últimos dos años», según los datos del Ministerio de Educación.

<sup>3</sup> Enseñanza a distancia caracterizada por una separación espacio/temporal entre el profesorado y el alumnado.

disposición de los alumnos y profesores en cualquier momento sin necesidad de perderse o deteriorarse.

Gracias a los avances en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, la educación online ha desarrollado los conocidos *webtools* o plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje. Estos entornos virtuales son considerados como un escenario «físico» donde el alumno es capaz de desarrollar su trabajo gracias a las herramientas y las aplicaciones que la tecnología les ofrece.

Este tipo de enseñanza a través de las redes se denomina educación en línea o *e-learning*. Generalmente se caracteriza por el hecho de que el alumno no se encuentra presencialmente con el profesor (a diferencia de lo que ocurre con los métodos tradicionales de enseñanza), sino que puede estar en cualquier lugar con conexión a Internet (su casa, un lugar de trabajo, una biblioteca...).

Esta comunicación a través del portal digital creado específicamente para el fin de enseñanza online, tiene una doble vía de comunicación que merece ser considerada. De un lado, nos encontramos con la sincronía que se lleva a cabo cuando el emisor y receptor del mensaje en el proceso de comunicación, operan en el mismo marco temporal; por ello, la característica fundamental de este sistema se basa en que tanto el profesor como el alumno están presentes en el mismo momento en que se produce la comunicación. Las características principales de esta primera vía de comunicación son: la independencia del lugar para llevar a cabo dicha comunicación y la dependencia temporal de la misma (emisor y receptor en el mismo momento). De otro lado, nos encontramos con la comunicación basada en la asincronía, donde se transmiten mensajes sin necesidad de coincidir entre el emisor y el receptor en dicha interacción. En este caso, será necesario un lugar virtual donde se guarden y almacenen los mensajes. Las características fundamentales son: la independencia tanto del lugar de interacción como del espacio temporal (emisor y receptor no tienen que estar «conectados» en el mismo momento). La enseñanza por cualquiera de estas dos vías, se considera educación a distancia.

La implantación por tanto de estos dos canales de comunicación, ha dado lugar a que cada vez sean más las universidades o instituciones que fomentan la realización de másteres universitarios públicos o privados a través de plataformas virtuales. Un ejemplo claro es la Universidad Internacional de La Rioja que comenzó a funcionar hace 5 años con 900 alumnos y a día de hoy cuenta con casi 19.000 matriculados.

Para profundizar en el método *e-learning* y así tratar de garantizar un sistema de calidad en la enseñanza, es preciso mencionar algunas ventajas e inconvenientes de la educación a distancia:

#### **Ventajas del *e-learning*.**

- Se personaliza el aprendizaje a través de la adaptabilidad del tiempo de estudio por parte del alumno y permitiendo por tanto una mayor autonomía para los estudiantes en establecer los ritmos de trabajo.
- Los docentes, a través de las plataformas virtuales, valoran el progreso o las dificultades de los estudiantes constantemente.
- Eliminación de las barreras temporales y espaciales accediendo a la plataforma virtual desde cualquier lugar con conexión a internet.
- Mejor conciliación de la vida familiar y laboral del estudiante, ya que la flexibilidad en la realización de un máster universitario online, te permite ser dueño de tus horarios de clase y estudio.
- Reducción de costes en materiales de estudio, debido a que el alumno puede descargar los mismos a través de la plataforma virtual, evitando de este modo su pérdida o deterioro.
- Actualización de los contenidos académicos con mayor facilidad.
- Gestión del conocimiento a través del intercambio de ideas, opiniones, prácticas..., enriqueciendo el proceso de aprendizaje colectivo con el resto de compañeros que estén realizando el máster.

### **Inconvenientes del *e-learning*.**

- Estos estudios requieren de una mayor voluntad y compromiso por parte del alumno, por lo que aquellos con dificultades autodidactas suelen abandonarlos<sup>4</sup>.
- Los estudiantes con dificultades en la autodisciplina y organización de tareas se les desaconseja la formación online por no ser capaces de obtener los resultados esperados.
- En la mayoría de los casos la formación online exige un mayor nivel de rendimiento que la formación presencial, ya que la no asistencia de los alumnos a clase origina un mayor control del progreso de capacitación del alumno a través por ejemplo de: casos prácticos, test de autoevaluación, entrega periódica de trabajos, entre otros.
- La calidad de los medios no suele ser la adecuada en la mayoría de las instituciones que imparten formación online para un proceso efectivo del alumno.

Hace algunos años, podríamos encontrar como desventaja en la formación a distancia los problemas de comunicación fluida con el profesor o resto de compañeros que por ejemplo estén cursando un máster online. Sin embargo, es cierto que hoy día esas dificultades se han visto superadas por la aparición de nuevas herramientas de trabajo gracias a las mensajerías instantáneas, los chats, las videoconferencias...

La finalidad de los másteres universitarios online tienen también una perspectiva didáctica y pedagoga. Se caracteriza por el aprendizaje del alumno a través del «ciberespacio», y para ello se requiere una mayor capacidad de integración de las herramientas y recursos necesarios para gestionar, administrar, coordinar, organizar y diseñar programas de formación a través de la utilización de la tecnología. Por ende, el *e-learning* también tiene como desventaja la insuficiencia tanto de tecnología como de conocimientos técnicos o informáticos por parte de algunos docentes y alumnos.

Es este sentido, el punto de mira de la educación a distancia es propiciar una educación de calidad basada en la articulación coherente y armonizada de un modelo que ponga por encima de los instrumentos, el sentido pedagógico de los procesos. Así, una educación de calidad puede salir adelante con una tecnología inadecuada, pero jamás de una tecnología excelente se podrá conseguir buenos resultado con un proceso educativo de baja calidad.

### **3. LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE *ON-LINE*: POSIBLES MEJORAS DEL SISTEMA**

La educación de calidad ha sido una preocupación constante en las instituciones de la Unión Europea (UE), consensuando numerosas directivas encaminadas a la mejora en los procesos de calidad de la educación superior. Sin embargo, estas directivas resultan insuficientes para cubrir las peculiaridades de la modalidad no presencial, dificultado aún mas la creación de un marco común de referencia en la formación online de los estudiantes universitarios a nivel europeo. Debido a esta situación, la UE ha puesto en marcha, gracias a EFQUEL (*European Foundation for Quality in e-Learning*), la certificación UNIQUe para la innovación y mejora mediante las tecnologías de la información y de la comunicación respaldado por las Universidades.

España ha mostrado su intranquilidad en la calidad de la enseñanza, y por ello creó en el año 2001 la ANECA<sup>5</sup> (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) caracterizada por la evaluación de planes de estudio de las titulaciones de educación superior. Los protocolos de

---

<sup>4</sup> Según EUGENIO LANZADERA, Secretario General de la UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid) la tasa de abandono es del 30% aproximadamente durante el primer año.

<sup>5</sup> Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

evaluación necesarios para su verificación y acreditación se basan en indicadores concretados en los Criterios y Directrices para la garantía de la Calidad<sup>6</sup>.

En el caso de Andalucía, el AGAE (Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria) es el órgano encargado de garantizar los criterios de calidad establecidos en Bolonia. Sin embargo, hasta el año 2011 no se incorporaron modalidades de enseñanza y aprendizaje no presencial a través de VERIFICA<sup>7</sup>.

A pesar de estos programas europeos, nacionales y autonómicos, lo cierto es que la enseñanza online tiene aún deficiencias que directamente provocan una menor calidad en los programas formativos. Este estudio tratará de analizar las posibles deficiencias de la enseñanza y la formación a través de las plataformas virtuales, proponiendo seguidamente algunas recomendaciones o mejoras para conseguir una mejor calidad educativa.

Actualmente, la enseñanza superior se caracteriza por la importancia en la interactividad en el proceso de aprendizaje que marca la calidad en los servicios educativos a través de la red, el cambio de rol de profesores de sabio a guía, la necesidad de destrezas de gestión del conocimiento y finalmente el fomento de los recursos hacia una mejora en el aprendizaje.

La formación online de calidad debe caracterizarse por tanto en una mejora en la distribución de los contenidos, de los accesos a la información, de la interacción entre los profesores y el alumnado, de una adecuada gestión del curso, de un claro control de los alumnos en el desarrollo de sus capacidades, etc. En definitiva, la calidad en la enseñanza se basa en el rediseño de los métodos tradicionales para mantener el equilibrio del modelo pedagógico clásico en las tecnologías.

Así, a pesar de que la mejora en las tecnologías resulta adecuado para la enseñanza, lo que realmente interesa a la calidad es el diseño pedagógico a través de la implantación de las tecnologías de la información y de la comunicación. Sólo de este modo, se pueden conseguir entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje efectivos.

Para que un sistema educativo de calidad garantice al alumno que va a alcanzar sus objetivos, se debe combinar de una forma adecuada: los métodos, los medios y las técnicas de enseñanza del modo más sencillo y eficaz para el alumno. Esta combinación de elementos tecnológicos, pedagógicos y de organización de forma creativa, se hacen de suma importancia en la calidad del sistema *e-learning* y, además, activan la capacidad de los alumnos al ver al profesor como un profesional dotado de capacidad de decisión y juicio.

El método didáctico de las Comunidades Virtuales de aprendizaje, resulta de suma importancia para garantizar la educación de calidad el denominado: método colaborativo. El epicentro de la enseñanza debe ser el alumno, y por tanto este método colaborativo trata de ver el conocimiento como un constructo social caracterizado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales<sup>8</sup>.

Con estas notas características de la educación a distancia, es preciso mencionar que la calidad se debe basar en tres factores fundamentales que relacionan al alumno con los contenidos, al alumno con el profesor y finalmente al alumno con el resto de sus compañeros:

- Relación alumno-contenido: el contenido es uno de los aspectos fundamentales para la obtención de un sistema de calidad adecuado en la educación online. Gracias a estos materiales, el alumno puede profundizar en la materia, determinando su complejidad o facilidad a la hora de afrontar su estudio.

Unos contenidos adecuadamente identificados, redactados, y estructurados, facilita la comprensión de los alumnos y el abordaje metodológico del estudio. Por ello, se requiere unos materiales adaptados al entorno virtual, más interactivos y atractivos, que

---

<sup>6</sup> MONTES, R.; RODRÍGUEZ-PINA, G.; GONZÁLEZ, M.; GEA, M. «Enseñanza online y Recursos de Aprendizaje Abiertos: Recomendaciones de procedimientos basados en modelos de calidad». III Congreso Iberoamericano sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2012), At Alcalá de Henares (España).

<sup>7</sup> El programa VERIFICA evalúa las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>8</sup> SALINAS, J. «Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje».

hagan de la enseñanza a distancia un entorno más cercano (videos en *YouTube*, utilización del programa *Prezi*,...).

- Relación alumno-profesor: el apoyo y la comunicación son dos factores fundamentales tanto en la enseñanza tradicional (presencial) como en la no presencial o *e-learning*. De este modo, los programas formativos de calidad deberán potenciar un nuevo perfil docente, donde el profesor sea considerado como un facilitador o guía en los esfuerzos individuales o grupales de los alumnos. El objetivo de este sistema es el autoaprendizaje y la auto observación del alumno respaldado siempre por la valoración del docente. Así, se fomentan las habilidades y capacidades del alumno en el uso de las nuevas tecnologías.

Una mejora en la relación del alumno-profesor, puede caracterizarse por la comunicación a través de mensajería instantánea o videoconferencias que incentiven el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

- Relación alumno-alumno: una de las principales desventajas de la educación a distancia hace referencia a la ausencia de contacto del alumno con el resto de compañeros, siendo la misma un pilar fundamental en la formación de calidad. Por ello, esta última dimensión debe dirigirse a potenciar los ordenadores no únicamente como herramienta de aprendizaje, sino también como medio de comunicación para las personas que están colaborando en alcanzar objetivos compartidos.

Esta interacción con otros compañeros, puede incluso incentivar la actitud activa del alumno, así como de autoajustar su forma de estudio con el enriquecimiento del resto de compañeros, a través del intercambio de ideas, opiniones, comentarios, resolviendo dudas o problemas...

Una vía muy adecuada para llevar a cabo esta tercera vertiente puede ser a través de la creación de foros donde los estudiantes puedan participar e interactuar entre sí.

#### 4. CONCLUSIONES

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza, puede resultar atractivo para numerosos estudiantes. Las ventajas del sistema *e-learning* ha dado lugar a que sean muchas las universidades o instituciones que implanten este sistema educativo. Un ejemplo claro lo encontramos con el vicerrector de docencia y aprendizaje de la Universitat Oberta de Catalunya<sup>9</sup> (UOC) que señala que en un futuro no muy lejano, la enseñanza online estará en todas partes.

Ante este nuevo panorama educativo, resulta imprescindible rediseñar el sistema tradicional de enseñanza para adaptarlo a la nueva situación de educación digitalizada. De este modo, se deberán desarrollar planes y programas cuyo objetivo último sea establecer una educación a distancia de calidad tanto para los profesores como para los estudiantes.

---

<sup>9</sup> La primera universidad 100% online fundada en 1994.



## CAPÍTULO XXVIII

### EL RETO DE LOS ALUMNOS ANTE LA DEFENSA DE LAS DISCIPLINAS JURÍDICAS

MARÍA DEL CARMEN BURGOS GOYE  
Profesora Colaboradora Doctora  
Derecho de Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad de Granada

#### 1. CONSIDERACIONES GENERALES

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) motivada por la Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza en Bolonia de 19 de junio de 1999, ha supuesto no sólo reformar la enseñanza superior de los países que forman la Unión Europea, sino también establecer una nueva articulación respetando la independencia de las Universidades pero garantizando a su vez, su adecuación a las exigencias de la sociedad y del conocimiento científico, contribuyendo al desarrollo económico y cultural de la sociedad europea.

En todo caso, se trata de una declaración de objetivos, de modo que, no se establecen los medios para alcanzar los mismos. En el caso de nuestro país, la convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se configuraron *ex novo*, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de 29 de octubre<sup>1</sup>, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Nuestro examen lo vamos a focalizar en los trabajos fin de grado y fin de máster, cuyas directrices vienen recogidas en los arts. 12 y 15 respectivamente. Con respecto al primero, el apartado 2 del referenciado art.12, disponía la cuantificación de créditos necesarios que deben superar los alumnos de grado, en concreto, 240 créditos (4 años), cuyo contenido debía comprender tanto la formación teórica como práctica, en la el legislador español enumera de forma pormenorizada su composición: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, *trabajos dirigidos*, *trabajo de fin de Grado* u otras actividades formativas. Mientras que el segundo, su sistematización se realizaba en el art.15, si bien, su desarrollo más destacado figura en los acápites 2, 3 y 4, en el que su regulación es más pormenorizada en particular, en apartado 2, establece la cuantificación de créditos –cuya horquilla se sitúa entre 60/120 créditos– y cuya composición es idéntica a la de los grados, a excepción del trabajo específico de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título.

De otra parte, en el apartado 2, se establece que la conclusión de los másteres se produce tras la presentación del trabajo fin de máster, cuya realización supone una carga entre 6-30 créditos, según lo haya acordado la universidad de que se trate. Y finalmente, el apartado 4, su tenor literal dispone «*Cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable (...)*».

---

<sup>1</sup> BOE núm. 260, 30 de octubre. *Rec.* 18770, pp. 3246-3258.

No obstante, esta normativación producía un agravio para el estudiante español que el legislador ha corregido a través del RD 43/2015, de 2 de febrero<sup>2</sup>, por el que se modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado<sup>3</sup>, de modo que, se produzca una homogenización de los estudios de grado y de máster en España con el resto de países europeos, para lograrlo, esta disposición en su artículo primero dos, modifica el art 12.2 citado, en el sentido de que, rebaja cuantitativamente el número de créditos exigidos para la obtención del título de grado, permitiendo que éstos se sitúen en la horquilla que oscila entre 180 y 240 créditos, dependiendo del reconocimiento de sus atribuciones profesionales. De modo que, el techo mínimo que debe obtener un estudiante en España para obtener el título de grado, se sitúa actualmente en 180 créditos<sup>4</sup> (3 años), si bien, en estos casos, las Universidades, deberán arbitrar mecanismos que complementen el número de créditos de Grado con el número de créditos de Máster, de manera que se garantice que la formación del Grado es generalista y los contenidos del Máster se orienten hacia una mayor especialización. Asimismo hay que subrayar, la especificación contenida en el apartado 7 del precitado artículo, en el que establece, que el trabajo de fin de Grado, tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 % del total de los créditos del título. También la reforma vigente, recuerda que deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

En síntesis, la obtención del título de grado, habilita como regla general para el ejercicio de una profesión, si bien, existen excepciones como son las requeridas para el ingreso de los cuerpos docentes de profesores de enseñanzas medias y para el ejercicio de la abogacía, que constituye requisito *sine qua non* para poder desempeñar la profesión, la obtención del un máster específico. Consecuentemente, en el resto de titulaciones, no es exigible la formación especializada que conlleva cursar un «máster», para acceder al ejercicio profesional o a los niveles superiores de la Administración (García González, 2007)<sup>5</sup>. De otro lado, conviene apostillar que, la duración de los másteres no se ha modificado y sigue siendo la prevista en el Real decreto 1393/2007, es decir, 60 y 120 créditos ECTS. Asimismo la reforma operada reciente sobre la admisión de reducción del número de créditos, para que de este modo se produzca convergencia con los países de nuestro entorno, supone un avance significativo al facilitar el reconocimiento de títulos entre universidades, incluyendo el establecimiento de dobles titulaciones con otras universidades, y la movilidad de los estudiantes. Si bien, esta reforma no sólo debe realizarse en el plano material, sino que es preciso que, paralelamente se acometa una reforma sustancial en la universidad española, lo cual obliga a tener en cuenta la búsqueda de la excelencia de forma multifactorial, en consonancia con los objetivos fijados para el periodo 2013-2020, por el espacio europeo de educación superior, tanto en su vertiente conexas a la responsabilidad social universitaria (atendido a la accesibilidad, entorno), como en el plano puramente académico (transferencia de conocimientos, resultados, investigación y tecnología); y a la dimensión social (facilitando el acceso a becas y ayudas) para de este modo, lograr alcanzar la igualdad de oportunidades y la internacionalización de todas las actividades académicas, potenciación la movilidad *ad intra* y *ad extra* tanto de estudiantes como de profesores, y tratando de atraer talentos (no se alude a retener a los talentos nacionales o extranjeros internos) y mejorar el I+D<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> BOE núm. 29, 3 de febrero, *Rec.* 943, pp. 8088-8091.

<sup>3</sup> BOE núm. 35, 10 de febrero, *Rec.* 2541, pp. 13909-13926.

<sup>4</sup> El establecimiento de que los grados podían ser de 180 créditos, no es novedoso en nuestro ordenamiento, puesto que el RD. 55/2005, de 21 de enero, por el que se establecía la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulaban los estudios universitarios oficiales de Grado, previa esta flexibilidad, estableciendo que los Grados podrían tener entre 180 y 240 créditos.

<sup>5</sup> GARCÍA GONZÁLEZ, G. «La Declaración de Bolonia aplicada a los estudios de Comunicación», *Comunicación y pluralismo* núm.4, 2007, Universidad Pontificia de Salamanca, pp. 189-215, especialmente, p.198.

<sup>6</sup> Vid, por todos, *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*, Ministerio del Interior, 2011, especialmente pp.15-19.

En este sentido, establece el documento *La organización de las enseñanzas universitarias en España*, elaborado por el MEC<sup>7</sup>, obtener el título de grado supone para el alumno en materia de competencias: haber demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, saber aplicar sus conocimientos a su trabajo, ser capaz de reunir e interpretar datos relevantes, de transmitir información y de desarrollar habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

## 2. LOS PROBLEMAS DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS DE DERECHO EN ESPAÑA

El *Higher Education and Graduate Employment in Europe. European Graduate Survey*, utiliza una base de datos europea sobre el empleo de los titulados superiores. Según los resultados generales del Informe Higher, referidos al conjunto de titulaciones en Europa, la crítica más extendida de los empleadores suele ser la falta de conocimientos prácticos y especializados de los graduados universitarios. En el caso de España, nuestros graduados presentan asimismo escasa formación práctica, carencia de conocimientos instrumentales y poca formación en habilidades de expresión oral y escrita; lo que da como resultado un tipo de enseñanza universitaria fundamentalmente academicista, que da poca importancia a las destrezas y habilidades que facilitan el paso del conocimiento a la acción.

La situación de los graduados en Derecho no obstante, si bien presenta las mismas carencias, es mucho más homogénea en la práctica totalidad de los países europeos. La escasa formación práctica, en este caso concreto, se debe casi exclusivamente a la importancia que se le concede al mapa conceptual. Hecho que nada tiene que ver con una enseñanza de tipo memorístico y mucho con el «aprender a aprender» intrínseco en la docencia jurídica tradicional dada la movilidad consustancial del ordenamiento jurídico.

Concretamente, los déficits formativos que afectan a la generalidad de los graduados universitarios españoles según el *Libro Blanco de Títulos de Grado* se concentran fundamentalmente en las competencias participativas: toma de decisiones, capacidad para el liderazgo, asunción de responsabilidades, trabajo en equipo, rigor en el trabajo, y capacidades de planificación, coordinación, organización, negociación y de resolución de problemas<sup>8</sup>.

### 2.1. Enseñanza de tipo memorístico

El ejercicio de cualquier profesión necesita el dominio de ciertas habilidades y conocimientos, para de este modo, lograr rentabilizar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, paradójicamente se observa como de forma recurrente, como en la carrera de Derecho, desde sus orígenes hasta su actual segmentación en las vertientes: ADE + Relaciones Laborales, ADE + Derecho. Se suele omitir equívocamente la enseñanza de asignaturas relativas al discurso jurídico, y menos aún, se alude a las dos tipologías de comunicación distintas en que se configuran –hablar y escribir– cuyas técnicas de expresión son en algunos aspectos distintas e incluso opuestas. Sin embargo, la metodología que utiliza el docente en esta área es *específicamente jurídica*, es decir, se enseña a solventar problemas jurídicos, para realizar esta instrucción, se siguen unas pautas básicas para investigar en Derecho, como son: detectar problemas jurídicos, investigar en Derecho y a redactar documentos legales, así como a argumentar jurídicamente y para lograrlo, se utiliza una metodología *dogmática-académica*, que consiste básicamente en estudiar de un caso específico, analizarlo para determinar el procedimiento adecuado y de este modo, lograr una respuesta jurídica que permita resolver el problema jurídico planteado o la resolución del litigio. Este planteamiento es correcto para al desarrollo de ciertas profesiones «parajurídicas»: funcionarios públicos, gestores, empleados, administrativos, procuradores, etc.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Disponible en [http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf)

<sup>8</sup> Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Junio 2005, Universidad de Vigo, p. 61.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 37.

En cambio, si el estudiante opta por la salida profesional del ejercicio en las profesiones jurídicas (abogado, jurista, etc.) precisa una correcta formación jurídica y deberá cursar los 240 créditos al menos en teoría a lo que habría que adicionar los 60 créditos del Máster de la Abogacía, de esta forma se acredita su aptitud profesional y se presume su capacitación de conformidad con el art.2 del RD. 775/2011 de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales, que exige como requisitos:

- a) Estar en posesión del título de Licenciado en derecho, Graduado en Derecho o de otro título universitario de Grado equivalente.
- b) Acreditar la superación de los cursos de formación exigidos como competencias necesarias para el ejercicio profesional.
- c) Desarrollar un periodo formativo de prácticas en instituciones, entidades o despachos.
- d) Superar la prueba de evaluación final acreditativa de la respectiva capacitación profesional.

A lo que debe añadirse que la metodología que debe instrumentalizarse en el caso de ejercicio profesional, debe ser eminentemente judicial, es decir, aquella que se produce en la práctica del derecho ante los tribunales.

## **2.2. La persuasión un importante omisión en las enseñanzas jurídicas**

Para obtener el rendimiento más eficaz en el ejercicio profesional, los juristas deben haber adquirido al cursar sus estudios en Derecho, las competencias genéricas transversales siguientes: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación; comunicación oral y escrita en castellano; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información; resolución de problemas y, finalmente, capacidad de decisión.

En relación a la primera, capacidad de análisis y síntesis, exige en primer término saber lo que queremos transmitir, en base a ello, estructuraremos nuestro discurso siguiendo una estructura lógica: definir conceptos, antes de desarrollarlos y realizar un resumen o conclusiones al finalizar. Es recomendable utilizar palabras sencillas, coloquiales, propias del vocabulario del receptor y nunca emplear un lenguaje técnico o científico cuando los receptores no son profesionales del tema.

Con respecto a la segunda, capacidad de organización y planificación empresarial, hay que tomar como punto de inflexión, que el abogado es un empresario prestador de servicios, consecuentemente, debe poseer habilidades de dirección, gestión y organización empresarial, porque al fin y al cabo es un empresario y como tal la Universidad debe instruirlos para trabajar en equipo, enseñando a ser *proactivo*, para que cuando se le presente una controversia jurídica, adopte una posición «positiva» y «aseverativa» no «defensiva» y esta actitud, le va a permitir anticiparse a los problemas y de este modo, obtener unos resultados más satisfactorios.

En tercer lugar, comunicación oral y escrita en castellano, el alumno de derecho debe demostrar y hacer uso del léxico jurídico adquirido, lamentablemente tanto en sala como en los escritos, se aprecia importantes deficiencias, carencias que se observan en el conocimiento del vocabulario jurídico avanzado, que suplen con el uso no siempre correcto del diccionario, o en otras ocasiones, se aprecia una errónea o escasa utilización de aforismos latinos para sustentar su argumentación en el caso de comunicación escrita. Mientras que por el contrario, en la comunicación oral, se debe enseñar al futuro jurista a utilizar un lenguaje claro para evitar que su significado sea equivoco, además debe ser «oportuno y útil». El mensaje debe ser adecuado al receptor e identificable con el mismo. Para que un mensaje sea comprensible se precisa que el receptor pueda enlazar las nuevas ideas o conceptos con sus experiencias anteriores. Deben utilizarse palabras sencillas, coloquiales, propias del vocabulario del receptor y nunca emplear un lenguaje técnico o científico cuando los receptores no son profesionales del tema.

En cuarto lugar, conocimiento de una lengua extranjera, la capacidad de comunicación en otro idioma diferente al de origen, es uno de los aspectos que reclama el cliente, y que la actual sociedad globalizada y la prestación transnacional de servicios exige, de ahí que, la prestación de servicios

jurídicos en otras jurisdicciones y a *sensu contrario*, prestar servicios en nuestro país de ciudadanos extranjeros, es hoy día una práctica cotidiana, consecuentemente el conocer *otro idioma* resulta esencial.

En quinto lugar, se debe adiestrar en las habilidades en el uso de las nuevas tecnologías y la comunicación, debemos saber utilizar estas herramientas en nuestro provecho, jerarquizando la información recibida de conformidad a su relevancia, para de este modo, sistematizar la información que realmente no es de utilidad *ad hoc*.

En sexto lugar, resolución de problemas y capacidad de decisión, el jurista debe intentar solucionar la controversia jurídica, «desjudicializando» el problema si es viable, debe desarrollar su capacidad de negociación a fin de llegar a acuerdos con la parte contraria. Debe buscar primar el interés de su cliente, abaratar los costes y buscar una solución rápida satisfactoria para el mismo.

### 3. CONCLUSIÓN

La formación en competencias profesionales, constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante. Sin embargo, esta formulación teórica no se aplica desde mi punto de vista con todo rigor en las disciplinas jurídicas, apreciándose como *lato sensu*, las Universidades en el Grado de Derecho españolas, continúan aferradas debido al carácter técnico-jurídico de esta disciplina, al modelo dogmático-académico, basado en clases magistrales, cuya transmisión de conocimientos se realiza de forma verbal, posponiendo la formación práctica del jurista a la realización obligatoria de máster especializados. Olvidando que las condiciones del desempeño profesional, en el caso de los juristas, requiere obligatoriamente haber adquirido además del aprendizaje de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales, sistémicas. Como el desarrollo de competencias específicas: académicas–disciplinares (hacer) y profesionales (saber hacer), que difícilmente se pueden lograr, desde mi modesta opinión, sino se les adiestra a utilizar correctamente las técnicas de deliberar, argumentar y convencer.

Como corolario, la adaptación a la estructura de la enseñanza universitaria del modelo de Bolonia por parte de nuestro país, han supuesto una importante quiebra al corporativismo y la obsesión reglamentista que caracteriza al modelo universitario español y que exigen no sólo la adaptación formal al modelo de enseñanza europeo, sino que está tenga igualmente un reflejo material endógeno en la cultura universitaria no sólo de profesores y alumnos, sino que precisa además de la sinergia de otros actores: colaboración interadministrativa, agentes sociales y económicos, que continúan aún con recelos en este camino de reformas.



## CAPÍTULO XXIX

### EL TRABAJO FIN DE GRADO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE POR APROBAR

**FCO. JAVIER FERNÁNDEZ ORRICO**

Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad Miguel Hernández

#### 1. INTRODUCCIÓN

La implantación en España del llamado Plan Bolonia provocó entre otras cuestiones, un cambio drástico de los planes docentes en la enseñanza superior.

Sobre la oportunidad de su instauración ya tuve ocasión de pronunciarme en algunos de sus aspectos, precisamente en el Congreso Nacional en su segunda edición<sup>1</sup>. El balance no parece positivo en su conjunto, si se considera la experiencia de los últimos años, como quedó patente en el anterior Congreso<sup>2</sup>, celebrado en 2014.

Ese cambio, está suponiendo que una concepción de la docencia muy distinta a la que venía aplicándose en España (en particular, en materias jurídicas), se haya impuesto legalmente, en contra de muchas voces que clamaban y siguen haciéndolo por las dificultades que plantea su puesta en práctica y, sobre todo porque supone una metodología que no se corresponde con nuestra cultura docente universitaria ni con la idiosincrasia comúnmente aplicada en la enseñanza superior.

Es un sistema –se ha dicho-, para ricos que deben poner en marcha los pobres. No existen infraestructuras adecuadas para ello, y menos aun en los inicios al coincidir con la crisis económica que ha afectado a todos los ámbitos de la Universidad, comenzando con la restricción en la creación de plazas docentes, con la falta de formación y reciclaje de muchos de los docentes en activo para afrontar los nuevos retos, y desde luego, se ve inalcanzable el uso de la nueva metodología, que requiere necesariamente, más aulas con pocos estudiantes y una dedicación más personalizada por los profesores.

En cualquier caso, debe reconocerse que pese a todo, el personal docente investigador de nuestras universidades, se ha puesto manos a la obra y dentro de las posibilidades existentes, se ha esforzado en poner por obra aquellas directrices impuestas por la normativa.

Una de las cuestiones que mayores polémicas están planteando, es la que se refiere a los Trabajos Fin de Grado (TFG). En efecto, asombra poderosamente en un primer sondeo los problemas que acarrear este tipo de trabajos. Problemas que no solo encuentran los alumnos al intentar realizar el primero más que probable de los trabajos serios de investigación de su vida. Los inconvenientes se centran, sobre todo, en la búsqueda de un sistema óptimo que ofrezca la oportunidad a los estudiantes de realizar un trabajo que culmine el esfuerzo de su paso por la universidad. Junto a ello, conviene

---

<sup>1</sup> En este Congreso participé con una comunicación titulada: «Razones para el descuelgue del plan Bolonia de la docencia universitaria en España». *II Congreso Nacional Calidad de la docencia universitaria y encuestas: balance del plan Bolonia*. Facultad de Ciencias del Trabajo y Facultad de Derecho. Universidad de Sevilla, 18 de junio de 2014, (CD del Congreso en págs. 247-252).

<sup>2</sup> En especial en la ponencia 4ª sobre «Los efectos perversos del Plan Bolonia» (CD del Congreso págs. 179-252), con hasta diez comunicaciones sobre el particular.

que el sistema que se vaya a adoptar no suponga una excesiva carga para los profesores, que estando finalizando el curso deban de examinar en poco tiempo un buen número de TFG, pese a «la escasa carga docente atribuida por los diferentes Vicerrectorados de Ordenación Académica a esta obligación docente, lo que no refleja en modo alguno el trabajo real que el profesorado lleva a cabo de facto con estos estudiantes. Es más, si el alumno en cuestión, efectivamente tutorizado, finalmente no llega a defender su trabajo, el referido proceso de tutorización no tendrá ningún valor académico. Tampoco se compensa con la asignación de créditos la participación de los profesores en las diferentes comisiones evaluadoras»<sup>3</sup>.

De modo que de entrada, es preciso urgentemente buscar un sistema óptimo de funcionamiento de los TFG, a la vista de los múltiples sistemas que existen en las universidades e incluso dentro de ellas, en diferentes departamentos.

Asimismo se debe guardar la proporcionalidad, en el sentido de que se establezca la asignación de los TFG con criterios de equidad, de manera que la necesidad de su evaluación, no signifique una carga excesiva en unos pocos profesores sino que los TFG se deben distribuir entre todos, a ser posible a través de una previa negociación. En suma, como se ha señalado, «estos trabajos adolecen de una importante falta de planificación, que se visualiza, en especial, a la hora de designar tutores y líneas de investigación»<sup>4</sup>.

Además, sería deseable que la dirección o tutorización de los TFG, se valore de alguna manera, pues es verdad que una correcta dirección de un trabajo de cierta envergadura requiere dedicarle tiempo, pues el estudiante suele ir algo desorientado. Para remediar este inconveniente, sería deseable que en los planes de estudio de grado se incorporara alguna asignatura que tenga que ver con la metodología en la elaboración de TFG, TFM, etc., de modo que con los conocimientos adquiridos tengan a su disposición los medios necesarios para realizar un trabajo con un mínimo de calidad, en lugar de que el tutor deba corregir desde cero en cuestiones elementales.

## 2. CÓMO DEBERÍA SER Y COMO ES EL TRABAJO FIN DE GRADO

Quizá sea este el asunto más debatido por los responsables que idean la forma en que se llevan a cabo este tipo de pruebas.

La idea de culminar la titulación de Grado con un TFG, en principio resulta atractiva, porque en teoría el estudiante debería manejar con soltura todos los elementos que ha ido aprendiendo a lo largo de la titulación de cuatro años para adquirir las necesarias competencias que le capaciten para desarrollar su futura actividad al terminar sus estudios de grado<sup>5</sup>. En principio el TFG, es un acercamiento a un trabajo de investigación científica que supone en la mayoría de las veces el final de la vida académica del estudiante, pero también puede significar el inicio de una floreciente actividad investigadora. En este sentido, durante los pocos años que llevo tutorizando estos trabajos, se vislumbran algunos que apuntan a un futuro prometedor, si bien, son los menos. Por eso, debería plantearse hasta qué punto resulta útil el TFG, cuando en realidad solo va a tener relevancia en los casos de quienes se decidan a continuar su vida académica con el consiguiente master, seguido del correspondiente programa de doctorado. Para estos sí que tiene utilidad y debe ser obligatorio. Sin embargo, para quienes tengan el interés centrado en la búsqueda de un empleo, quizá podría sustituirse el TFG por otro tipo de actividad más acorde con sus objetivos. De ahí que, para quienes decidan abandonar la vida académica, el TFG podría reconvertirse en un trabajo en el que se restase su ámbito teórico y se adicionara la práctica de lo que «en teoría» va a ser su trabajo habitual acorde

<sup>3</sup> BOMBILLAR SÁENZ, F. y GARCÍA LOZANO, L.M.: «La evaluación de TFGS y TFMS: ¿existen criterios comunes en Europa?», *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de Resúmenes XII FECIES*, edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) pág. 51.

<sup>4</sup> BOMBILLAR SÁENZ, F. y GARCÍA LOZANO, L.M.: «La evaluación de TFGS y TFMS: ¿existen criterios comunes en Europa?», *cit.*, pág. 51.

<sup>5</sup> Hay que tener en cuenta que «estos trabajos iniciales de investigación suponen un importante esfuerzo tanto para el alumnado, que no cuenta con la formación metodológica necesaria para encarar los mismos, como para el profesorado, que ve ampliadas por esta vía sus múltiples tareas docentes e investigadoras» [BOMBILLAR SÁENZ, F. y GARCÍA LOZANO, L.M.: «La evaluación de TFGS y TFMS: ¿existen criterios comunes en Europa?», *cit.*, pág. 51].

con los conocimientos adquiridos en la carrera. Como es lógico el caso práctico, dependerá naturalmente de la titulación que haya cursado.

En fin, debe reconocerse que las posibilidades de elección del sistema de los TFG son inabarcables, tantas como universidades, más aun diría, como departamentos existen. Esto es debido a que el desarrollo reglamentario del TFG llevado a cabo por las Universidades en cumplimiento de lo indicado por la legislación (Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, art. 12.3 y disposición adicional tercera) facilita una elevada discrecionalidad en su elaboración ya que pueden ser objeto de variación importantes aspectos como: el número de créditos asignados –entre 6 y 30– y sus consecuencias en términos de horas de trabajo para el estudiante –entre 150 y 900–, los procedimientos de defensa y de evaluación<sup>6</sup>.

Por eso, debería ponerse orden a esta situación y trazar una serie de líneas maestras que delimiten la forma de realizar los trabajos, de manera que aunque no se apliquen idénticas normas, al menos se respeten una serie de parámetros que garanticen un mínimo de calidad de los trabajos. Y es que, el panorama que presenta la regulación de los TFG es de una cierta anarquía.

### 2.1. Propuestas innovadoras de mejora del TFG

Es una realidad, sin embargo, que se han presentado en diversos congresos y jornadas, proyectos de mejora de los TFG<sup>7</sup>, incluso aprovechando esa tarea que debe realizar el estudiante, para proyectos de innovación docente<sup>8</sup>, de mejora de la evaluación del estudiante de su TFG mediante la «rúbrica», entendida como una herramienta de evaluación, que «sirve para reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo»<sup>9</sup>, o a través de un proyecto colaborativo transversal<sup>10</sup>, o en fin, como en la Universidad Miguel Hernández, en que se le pueden dotar a los TFG una orientación social a quien lo desee, a través de la reciente creación de la clínica jurídica<sup>11</sup>. Se trata de dar una respuesta científica a través del TFG, sobre cuestiones que se plantean diversos colectivos (instituciones que trabajan con personas con discapacidad, con personas desfavorecidas, con mujeres víctimas de violencia de género, con familias numerosas, etc.) para que, al mismo tiempo que realizan el trabajo, se estudie la problemática que plantean tales colectivos desde un punto de vista investigador, sin que esto signifique una suplantación de los profesionales competentes que se encargan habitualmente de tales labores. De hecho, los resultados obtenidos en el estudio de la problemática concreta se facilitan a los interesados sin contraprestación alguna, y de entre todos ellos, se otorga un premio al mejor TFG, siempre que previamente hayan comunicado su intención de integrarse en la clínica jurídica por medio de un TFG que reúna los requisitos, especialmente, el de

<sup>6</sup> VERA GIMÉNEZ, J.: «El Trabajo de Fin de Grado: análisis de los resultados desde su implantación desde la perspectiva del profesorado y del alumnado». *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de Resúmenes XII FECIES*, edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) pág. 116.

<sup>7</sup> La mayoría de tales propuestas innovadoras han sido puestas en práctica.

<sup>8</sup> Pudendo dar lugar a tres tipos de trabajos diferenciados dependiendo del perfil del alumno, ya sea produciendo trabajos de carácter aplicado orientados a la especialización laboral, o trabajos más orientados a la actividad investigadora y que puedan dar lugar a estudios superiores centrados en el ámbito de la investigación o finalmente, la utilización de estos trabajos finales para la elaboración de un proyecto emprendedor que permita el diseño y análisis de una idea de negocio INVESLAB (Grupo de Innovación e Investigación en Ciencias Laborales), Universitat de València: «La innovación como respuesta a una necesidad de futuro (académica y profesional) de la titulación», FECIES 2014, XI Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES) Bilbao (España), 8-10 julio, 2014, págs. 144-145.

<sup>9</sup> En ese sentido, MIRAFLORES GÓMEZ, E., CREMADES ANDREU, R., y RAMÍREZ RICO, E.: «La rúbrica como herramienta de evaluación del Trabajo Fin de Grado». FECIES 2014, XI Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES). Bilbao (España), 8-10 julio, 2014, págs. 273-279.

<sup>10</sup> BARAÑANO A., DE LA PEÑA, J.I. y HERRERA, A.T.: «Preparando el TFG a través de un proyecto colaborativo transversal» FECIES 2014, XI Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES) Bilbao (España), 8-10 julio, 2014, págs. 1009-1014.

<sup>11</sup> Sobre la clínica jurídica en la Universidad Miguel Hernández: <http://clinicajuridica.edu.umh.es/>

que se ponga en contacto con la correspondiente entidad que represente al colectivo que será quien le plantea el problema objeto de la realización del TFG.

## 2.2. Un repaso a algunos sistemas vigentes de TFG

A título ejemplificativo y en el ámbito del Derecho Laboral, área en la que me encuentro, y sin profundizar demasiado en el detalle, actualmente existen sistemas, como el de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Miguel Hernández, en que el tutor pone la nota que supone un 40% de la nota final, y a continuación un tribunal compuesto de tres profesores, después de haberse leído los correspondientes TFG, y sometido al estudiante a una exposición pública de diez minutos, aplica una puntuación que representa el 60% de la nota final. Este sistema, tiene la ventaja de que el trabajo se ve sometido a un doble filtro, primero por el tutor que además puntúa el trabajo, y luego por el correspondiente tribunal, que deberá poner otra nota, que salvo catástrofe debería coincidir o acercarse a la nota del tutor. El problema sería que si no es así, este procedimiento podría provocar alguna que otra desavenencia entre tribunal y tutor, ya que este se encuentra de algún modo implicado con el trabajo, por lo que a parte del doble esfuerzo que supone todo este mecanismo, sería recomendable modificarlo, bien con el sistema que se aplica en el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Valencia, según el cuál, la nota del TFG la pone el tutor, salvo que se trate de 9 o 10, en cuyo caso se constituye un tribunal que certifique esa nota o, el caso del Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de la Universidad de Alicante, en que la nota del TFG la pone directamente el tribunal que se constituya para evaluar el trabajo. En el homólogo Dpto. de Castellón además de la nota del tutor también se convocan los tribunales cuya misión es la de certificar que la nota impuesta por aquél es análoga a la del tribunal, salvo que haya mucha diferencia en cuyo caso la nota será la del tribunal.

Un sistema diferente, adoptado en la titulación de grado en relaciones laborales y recursos humanos implantado en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Murcia, consiste en que el TFG tiene la consideración de una asignatura más del plan de estudios, con algunas características como que no tiene docencia, está tutorizada por un docente a lo largo de varias de sesiones, y se defiende una vez cursadas y superadas todas las asignaturas que conforman el plan de estudios<sup>12</sup>.

En fin, se podrían comentar otros muchos sistemas, hasta en alguno en que no está prevista la propia existencia de los TFG, prueba de que esta dispersión no resulta precisamente positiva. Por lo que, en efecto, el TFG tal como se encuentra configurado en las diversas facultades, departamentos, etc., es sin duda, una asignatura pendiente por aprobar. De ahí que el siguiente apartado contenga una serie de propuestas ideadas con la esperanza de que mejore la forma de funcionar de los TFG.

## 3. UNA PROPUESTA DE TRABAJO FIN DE GRADO

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, mi propuesta sobre un nuevo sistema de funcionamiento de los TFG, sería la siguiente:

### a) *Voluntario u obligatorio.*

En primer lugar, en el caso de las carreras jurídicas (Derecho, RRLL y RRHH, etc.) establecería como voluntaria la confección del TFG (sin sustituirlo por otra actividad), de manera que el estudiante al finalizar sus estudios, habiendo alcanzado el número de créditos mínimos exigidos pudiera solicitar el título de graduado, y sin más preámbulos pueda buscar trabajo. Esto supone una importante liberación para el alumno, así como la posibilidad de recobrar un tiempo importante para la investigación de los profesores. Por el contrario, si continuara la carrera académica, como paso previo a la matriculación del correspondiente master, debería acreditar haber superado el TFG. De manera, que solo en este caso debería exigirse la superación del TFG. Algo que parece razonable, pues los

<sup>12</sup> MANZANARES MARTÍNEZ, D.A. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S.: «Aplicación de la rúbrica al trabajo fin de grado en el título de relaciones laborales y recursos humanos». *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de Resúmenes XII FECIES*, edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) pág. 64.

estudios de master, en especial si son de índole investigador, requieren una mayor preparación y el TFG, puede ser la actividad que contribuya a ello.

*b) Criterio de adjudicación de los TFG a los profesores evaluadores y tipo de prueba.*

En segundo lugar, en lo que se refiere a la prueba del TFG, creo que la forma de realizarse, teniendo presente la anterior propuesta que reduce en gran medida el número de TFG, consiste en que, dentro de cada área de conocimiento se reparten por sorteo las solicitudes de los estudiantes entre todos los profesores que adoptarán la condición de evaluadores. De manera que de forma aleatoria se adjudicará a los profesores los TFG. Y en cuanto al tipo de prueba, creo que, una vez se garantiza la objetividad, con esta forma de adjudicación de los trabajos, no habría inconveniente en que fuera el Profesor asignado el que pone la nota directamente, si bien este no debería ser el tutor. En la siguiente propuesta, se encuentra una idea que podría servir para suplir al tutor.

*c) Equipo de orientación que sirva de apoyo en la elaboración de los TFG.*

En tercer lugar, creo insisto, que a quien le corresponde poner la nota es al profesor. De modo, que para aclarar dudas a los estudiantes en la elaboración de los TFG, establecería un equipo de orientación durante la elaboración de TFG y TFM, constituido por 4 investigadores de cada área de conocimiento (coordinado por el responsable del área) que deberán asumir la orientación de los trabajos a los alumnos; 2 investigadores predoctorales, cuya misión sería la de servir de apoyo a los TFG y otros 2 postdoctorales para los TFM. De este modo, el profesor evaluador de los TFG o TFM, se limita a poner la nota con mayor independencia, y sin tener que asumir además la responsabilidad de orientar y sacar de dudas al estudiante en su elaboración. Asimismo, con ello se libera al profesor (antes tutor) de no poco tiempo y se consolidan los conocimientos de los investigadores pre o postdoctorales en las primeras investigaciones que tengan entre sus manos.

A parte de lo anterior, si se piensa bien, no tiene demasiado sentido, como sucede en algunos sistemas de TFG o TFM, que el tutor asuma la dirección de un trabajo y al mismo tiempo ponga un porcentaje de la nota, con lo que, en cierta forma, se constituye en parte interesada. Ni siquiera parece coherente que sea profesor evaluador y al mismo tiempo tutor. Lo razonable es que la tutorización (a cargo del equipo de orientación) y la evaluación del estudiante deben asumirse por distintos profesores.

Creo por tanto, que un sistema como el que propongo, dota de mayor independencia al profesor, ahorra de mucha gestión a la Facultad, a los profesores y a los propios estudiantes, pues desde luego, no falta burocracia en la universidad como para que se asuma esta nueva carga.

*d) Inclusión en el programa de la titulación correspondiente de una asignatura sobre «orientación y técnicas de aplicación en la redacción de documentos».*

Previamente a lo anterior, una forma de preparar a los estudiantes no solo con el objetivo de que aprendan a elaborar un TFG, sino para cualquier tipo de trabajo, e incluso para aprender a redactar, pues lamentablemente muchos alcanzan el último curso sin nociones de escritura, incluso en supuestos de haber obtenido altas calificaciones.

Creo que la inmersión de los estudiantes en las nuevas tecnologías, les ha dañado en el cuidado de las formas, especialmente en la redacción. No pocas veces se observa que en los exámenes, piensan que han hecho un examen excelente y al ver la nota se encuentran con que es mucho más baja de lo que esperaban. Y en la mayoría de las veces he comprobado que se produce una dicotomía entre lo que “tienen en la cabeza” y lo que expresan a través de su escrito, aparte de que suelen no fijarse en la cuestión concreta, contestando lo primero que se les ocurre que tenga algo que ver con lo que se les pregunta.

De modo que estimo imprescindible esa asignatura, insisto, no solo para el TFG, al final de la titulación, sino para cualquier escrito que deban realizar durante su vida académica. Por eso, se trataría de una asignatura que incluiría en los primeros cursos (1º o 2º de grado) y que podría denominarse: «orientación y técnicas de aplicación en la redacción de documentos». Y es que, debe reconocerse que nuestros estudiantes, al llegar a la universidad no se encuentran bien preparados para afrontar los retos que les esperan. Por eso, no basta la queja, sino que es preciso poner los medios para remediar esa situación, para que junto con su esfuerzo personal alcancen ese nivel que debe exigir la universidad a sus alumnos.

*e) Formación específica del profesorado y de los investigadores.*

Otro de los elementos que deben conducir a la mejora de este sistema de TFG que propongo es la organización de cursos o encuentros de formación del profesorado y de los investigadores pre y postdoctorales, con objeto de que cada uno conozca cuál es su misión, y se apliquen criterios de evaluación y orientación homogéneos. Bastaría con una sola sesión de 2 o 3 horas al inicio de cada curso docente, en que se explican las líneas de actuación durante ese curso y se clarifican todas aquellas cuestiones que tengan que ver con los TFG y los profesores e investigadores implicados.

## CAPÍTULO XXX

### ¿LUCES? Y SOMBRAS DE LOS TRABAJOS DE FIN DE GRADO EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS (UPV/EHU)<sup>1</sup>

MIREN EDURNE LÓPEZ RUBIA

Profesora TEU de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

#### 1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, agradezco a la organización del *III Congreso Nacional de calidad, docencia universitaria y encuestas: «Bologna a coste cero»* la oportunidad que me brinda de poder hacer una pequeña aportación en torno a los Trabajos Fin de Grado (TFG).

Se ha escrito mucho sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y también sobre los TFG. Sin embargo, el contenido de esos documentos ha girado, sobre todo, en torno a las competencias que deben integrarse en el TFG<sup>2</sup>, a la gestión que implica la realización de los TFG, a los resultados del proceso y al establecimiento de pautas para realizarlo. En este contexto, la aportación que pretendo desarrollar en las siguientes páginas se basa en mi experiencia como directora de TFG<sup>3</sup> y como

---

<sup>1</sup> Trabajo realizado en el marco del PIE titulado: Los PODCAST como método de aprendizaje autónomo en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la UPV/EHU concedido en la modalidad HBT (nº 25) en la convocatoria de la UPV/EHU 2015-2017.

<sup>2</sup> Véase, por ejemplo, JIMÉNEZ ALEMÁN, ÁNGEL ADAY: «Competencias a validar a través del Trabajo de Fin de Grado en derecho», *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 9, 2015; FREIRE ESPARÍS, PILAR *et al.*: «Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado», *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, 2015; RULLÁN AYZA, MERCÉ y ESTAPÉ DUBREILL, GLORIA: «Implementación de los Trabajos Fin de Grado: objetivos y retos», en *VII Intercampus 2011, Trabajos Fin de Grado y Máster: La evaluación Global*, Vicerrectorado de Ordenación Académica, UCLA, Toledo, 2011, págs. 17-26; REKALDE RODRÍGUEZ, ITZIAR: «¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias», *Revista Complutense de Educación*, vol. 22, núm. 2, 2011, págs. 179-193; FERRER CERVERÓ, VIRGINIA *et al.*: *El trabajo fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*, McGraw Hill, 2012; MANZANARES MARTÍNEZ, DOMINGO A. y DÍAZ DELFA, M.<sup>a</sup> TERESA: «Resultados de la experiencia en la asignatura Trabajo Fin de Grado en el Título de Relaciones Laborales y Recursos Humanos», *Lan Harremanak*, núm. 32, 2015, págs. 420-452. INGELLIS, ANNA y PICAZO LAHIGUERA, CARMEN: «Análisis de un modelo de tutorización de TFG en el Espacio Europeo de Educación Superior: una aplicación en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos», *Lan Harremanak*, núm. 32, 2015, págs. 528-552.

<sup>3</sup> Los datos que apporto tienen como única finalidad que quien lea esta comunicación disponga de datos para valorar desde qué circunstancias estoy haciendo mi propia aportación. Desde el curso 2010-2011 he dirigido 21 TFG, 3 TFM (11 TFG en euskara, el resto en castellano). En este momento estoy dirigiendo 5 TFG, que se defenderán en la convocatoria de septiembre-2016, 2 TFM, que se defenderán en enero de 2017 y otros 2 TFG, en fase inicial, cuya defensa se prevé para mayo de 2017. Así, con los datos del aplicativo de TFG, que recoge el número de TFG defendidos en el Grado desde 2011 (259 TFG), 101 lo han sido bajo la dirección del Departamento de Derecho de la Empresa, al que pertenezco. Por tanto, si de esos 101 trabajos he dirigido 21, el porcentaje de TFG que he dirigido es del 20,79 % (desde 2010 somos unos 18 profesores/as del Dpto. de Derecho de la Empresa en la Facultad, de los cuales unos 6 son parciales que, habitualmente, no dirigen TFG).

miembro de tribunales evaluadores de los mismos<sup>4</sup>, de tal manera que lo que les presento a continuación es el resultado de una reflexión totalmente personal y, consecuentemente, «algo» subjetiva; máxime teniendo en cuenta que mi experiencia se reduce, casi totalmente<sup>5</sup>, a un solo centro y a un solo Grado, el de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social de la UPV/EHU<sup>6</sup>. Sin perjuicio de lo anterior, entiendo que las cuestiones que a continuación pretendo abordar pueden ser perfectamente compartidas por todos/as los/as docentes (o no), con independencia del centro y/o Universidad donde desenvuelvan su actividad.

En ese sentido, son cuatro las cuestiones que se tratan en este trabajo y que comienzan con unas breves pinceladas sobre lo que, a la luz de la normativa, debe ser un TFG. En segundo lugar, trataré sobre la actitud del alumnado frente a la realización del TFG, para a continuación, tratar de plasmar las diferentes actitudes del profesorado ante la tesitura de tener que dirigirlos. En cuarto lugar, intentaré describir las fortalezas y debilidades de la docencia/aprendizaje que se reflejan en los TFG, finalizando por presentar las conclusiones a las que he llegado.

## 2. EL TFG EN LA NORMATIVA DE LA UPV / EHU Y EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

El TFG lo encontramos en el último módulo del Plan de Estudios del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, como una materia de carácter obligatorio de 6 créditos<sup>7</sup> (150 horas de trabajo). Para el profesorado, la dirección de un TFG que haya sido defendido «se compensa» con 0.25 créditos, es decir, el equivalente a dos horas y media de dedicación. Y en cuanto a la participación en los tribunales de evaluación, hasta el curso 2014/2015 formar parte de 4 tribunales equivalía a 0.1 créditos para el profesor/a<sup>8</sup>, pero a partir del curso 2015/2016 ser miembro de estos tribunales es una labor que no se «retribuye o compensa» de ninguna forma<sup>9</sup>.

Ante la ausencia de una descripción detallada en la normativa estatal sobre lo que debe entenderse por TFG<sup>10</sup>, la UPV/EHU, al igual que el resto de Universidades<sup>11</sup>, ha aprobado su propia normativa al respecto, cuya última versión la encontramos en la Resolución de 26 de marzo de 2015, de la Vicerrectora de Estudios de Grado e Innovación de la UPV/EHU, por la que se procede a la publicación de la Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en la UPV/EHU, aprobada en el Consejo de Gobierno de 12 de marzo de 2015 (BOPV 13-05-2015). En ese sentido, el TFG «supone la realización por parte de cada estudiante y de forma individual de un proyecto, memoria o estudio original bajo la supervisión de uno o más directores o directoras, en el que se integren y desarrollen los contenidos formativos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del Grado» y estará «orientado a la aplicación de las competencias generales asociadas a la titulación, a capacitar para la búsqueda, gestión,

---

<sup>4</sup> Desde el curso 2010-2011 he sido miembro de 42 tribunales evaluadores de TFG y de 2 de TFM.

<sup>5</sup> Salvo mi participación en 5 tribunales de TFG en el Grado de Administración y Dirección de Empresas (UPV/EHU).

<sup>6</sup> Centro que, desde el 5 de enero de 2016, acoge a las anteriores Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales (Leioa, Campus de Bizkaia) y de Trabajo Social (Vitoria-Gasteiz, Campus de Vitoria-Gasteiz).

<sup>7</sup> Carga lectiva mínima del TFG (art. 12.7 Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).

<sup>8</sup> Pág. 14 del documento disponible en: <http://www.ehu.es/documents/3087158/3127977/Normativa+PDA+curso+2015-16.pdf>.

<sup>9</sup> Pág. 16 del documento disponible en: <http://www.ehu.es/documents/3087158/3127977/Acuerdo+modificacion+PDA.pdf>.

<sup>10</sup> Art. 12.7 del real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

<sup>11</sup> Por ejemplo: Acuerdo 5.3 del Consejo de Gobierno de la Universidad de Sevilla por el que se aprueba la Normativa Reguladora de los Trabajos Fin de Carrera (BOUS 18-01-2010); Reglamento de Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster de la Universidad de Salamanca (aprobado por el Consejo de Gobierno e su sesión de 27 de julio de 2010); Acuerdo del Consejo de Gobierno de 24 de julio de 2012, por el que se aprueba las Directrices del Trabajo Fin de Grado (Universidad Complutense) (BOUC 30-07-2012).

*organización e interpretación de datos relevantes, normalmente de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica, tecnológica o ética, y que facilite el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo» (art. 2.1 y 2 de la Resolución, respectivamente). Junto con ella, son los centros de la UPV/EHU quienes adaptan esa normativa general a las peculiaridades de sus propios entornos, de tal manera que la regulación propia del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (UPV/EHU) añade que «El TFG se plasma en una investigación académico-profesional que exige la aplicación por parte del alumno o alumna de sus conocimientos, dotes de creatividad y originalidad, e implica una prueba de madurez antes de iniciar el ejercicio profesional»<sup>12</sup>.*

### **3. ACTITUD DEL ALUMNADO QUE DEBE REALIZAR EL TFG**

Miedo. Miedo es el sentimiento que, en mayor o menor medida, tiene el alumnado que, por vez primera, se enfrenta a la elaboración del TFG. Una incertidumbre que, a menudo, se percibe ya en tercero de Grado. Por mucha «charla» informativa que se dé al alumnado, por mucho que se insista en el hecho de que el TFG hay que enfocarlo como una asignatura más de 6 créditos, ese miedo está presente.

Parte del alumnado hace frente a ese miedo acudiendo a determinado/a profesor/a para que le dirija el TFG<sup>13</sup> nada más aprobar las asignaturas de tercero (antes de vacaciones). El hecho de empezar antes y disponer de más tiempo parece conferirles mayor seguridad. Ahora bien, también hay alumnos/as con los/as que te comprometes a principios de curso y luego no aparecen hasta abril, pretendiendo hacer el TFG de prisa y corriendo, y exigiendo tu plena dedicación al mismo. La falta de planificación, la pereza, etc. del alumnado, se hace patente en estos casos y también su falta de comprensión frente a la necesidad de planificación del profesorado.

Otra parte del alumnado reacciona ante ese miedo dedicándose al resto de asignaturas e ignorando, hasta donde se puede, el hecho de que tienen que realizar el TFG. Entre estos/as estudiantes, algunos «plantan cara» y empiezan su elaboración en el segundo cuatrimestre del último curso, de forma que están en disposición de defenderlo ese mismo curso, ya sea en la convocatoria de mayo o en la de septiembre. Hay otra parte, sin embargo, que va posponiendo de una convocatoria a otra la realización del TFG, de forma que es posible encontrar bastantes alumnos/as –más de lo deseable– que, habiendo superado el resto de las asignaturas, por ejemplo en el curso 2013/2014, actualmente, julio de 2016, no han defendido su TFG<sup>14</sup>. En este último caso, se trata habitualmente de personas que cuentan con un empleo y que pueden no tener premura en finalizar el Grado.

Finalmente, y en mi experiencia, son pocos/as los/as alumnos/as que se enfrentan con naturalidad a la realización del TFG.

### **4. ACTITUD DEL PROFESORADO ANTE EL TFG**

La dirección del TFG, así como la participación en los tribunales de evaluación de los mismos, es una más de las tareas que se nos han asignado últimamente.

---

<sup>12</sup> Normativa de centro sobre la elaboración y defensa del trabajo fin de grado, Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, pág. 2. Disponible en: <http://www.ehu.es/documents/2005117/2070738/Normativa+Centro+TFG+2015>.

<sup>13</sup> Nuestra Normativa de Grado permite dos vías de asignación de directores/as: que la coordinadora del módulo remita la lista de alumnos/as al departamento y se asignen los TFG en función de la línea de investigación elegida por el/a alumno/a; o que sea el propio alumno/a el que se dirija a un determinado/a profesor/a solicitando la dirección del TFG.

<sup>14</sup> El curso pasado, desde la Facultad se llevó a cabo una campaña especial para «recuperar» de alguna forma a esta parte del alumnado: se les llamó por teléfono a cada uno/a de ellos/as para animarles a retomar el TFG, defenderlo y, así, poder graduarse. Me consta que hubo algún resultado positivo.

#### 4.1. La dirección del TFG

En nuestro Grado la dirección de los TFG se distribuye entre los Departamentos, en función de los créditos docentes de cada uno. Así, el Departamento de Derecho de la Empresa<sup>15</sup> debe asumir en torno al 40 % de los TFG que se realizan.

Después de 5 cursos de experiencia, he observado que el profesorado del Grado, esto es, no solo los pertenecientes a mi departamento, puede clasificarse en tres grupos atendiendo a la actitud que cada uno/a de ellos/as presenta ante la tarea de tener que dirigir TFG.

En el primer grupo encontramos al profesorado que, normativa en mano, se compromete a dirigir el mínimo de trabajos que su propio departamento haya estipulado, siguiendo «a rajatabla» lo que la normativa del centro establece sobre la relación del alumno/a con el director/a<sup>16</sup>. Así, se establecen cinco reuniones que, aunque son una referencia, este profesorado cumple (ni una más, ni una menos): una primera reunión de diseño del proyecto, en la que el alumno/a presenta a su director/a un proyecto de trabajo y en la que el director/a le facilitará una información de partida, le explicará las diferentes partes del proyecto, le ayudará a estructurarlo, establecerá las pautas formales a seguir, le dará los criterios de evaluación y fijará un calendario de tutorización. En la segunda reunión (1 o 2 semanas después), el alumno/a presentará el proyecto de TFG y el director/a le dará las pautas y recomendaciones que estime oportunas. En la tercera y cuarta se hará un seguimiento del desarrollo del TFG y se verificará su contenido, estructura, profundidad, extensión y formato, se solucionarán las dudas y se harán las recomendaciones oportunas. En la última reunión, el director/a revisará si se han llevado a cabo todas las correcciones pactadas. Si estima que el TFG cumple los requerimientos mínimos, redactará el informe positivo preceptivo para su defensa y lo valorará hasta un máximo del 40 % de la nota. Si, por el contrario, cree que no alcanza el nivel mínimo exigido, informará negativamente, de forma que el alumno/a no podrá presentar y defender su TFG hasta la obtención del informe positivo.

La razón principal del profesorado de este primer grupo para actuar como lo hace, a sabiendas de que habitualmente no es suficiente con el número mínimo de reuniones recomendadas, es la escasa valoración del trabajo de dirección prevista: 0.25 por TFG dirigido y defendido, es decir, que la dedicación reconocida al director/a es de dos horas y media y, consecuentemente, es el tiempo máximo que hay que dedicar a las tareas de dirección de cada TFG.

El segundo grupo está integrado por el profesorado que excede lo previsto por la norma. Por un lado, asume la dirección de TFG sin tener en cuenta mínimos y, por otro lado, estima que no es suficiente con las cinco reuniones sugeridas. Estas personas creen que gran parte del alumnado necesita una mayor y más detallada tutorización, porque carecen de las habilidades o competencias necesarias para realizar un trabajo de estas características.

Así, este grupo de profesores/as atiende al alumnado en cualquier hora de tutoría e, incluso, responde a las dudas planteadas por el alumnado vía correo electrónico o teléfono. El tiempo que dedica el profesorado a la dirección de los TFG excede, por mucho, las dos horas y media de trabajo de dirección que reconoce la UPV/EHU (0.25 créditos que se computan a dos años vista y siempre que se haya defendido el TFG).

En tercer y último grupo está integrado por aquella parte del profesorado que estima «que eso del TFG no va con ellos/as». Normalmente son profesores/as que gozan de estabilidad, que no aspiran a nada más que a vivir lo mejor posible, sin mayores esfuerzos y complicaciones, y que ignoran deliberadamente cuáles son las obligaciones docentes. La mayoría de este profesorado no asume la dirección de ningún trabajo y cuando lo hace, el alumno/a se siente desamparado porque no obtiene ningún tipo de ayuda durante la elaboración del TFG.

---

<sup>15</sup> Departamento compuesto por 3 áreas: Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Derecho Mercantil y Derecho Internacional Privado. Son las dos primeras las presentes en este Grado.

<sup>16</sup> Págs. 6 y 7 de la Normativa del Grado en RRLL y RRHH, <http://www.ehu.es/documents/2005117/2070738/Normativa+Centro+TFG+2015>.

## 4.2. La evaluación del TFG

Si ya resulta difícil que el profesorado asuma la dirección de los TFG, más complejo resulta la configuración de los tribunales de evaluación de esos trabajos cuando la participación en los mismos implica muchas horas de trabajo y ningún tipo de reconocimiento en créditos.

La lectura lo suficientemente detallada de un TFG, como para estar en disposición de hacer una buena valoración del mismo, requiere tiempo –en algunos casos más que en otros, sobre todo cuando se sospecha que hay plagio y hay que demostrarlo–.

Por otro lado, el hecho de que parte del profesorado entienda que se está valorando no solo el trabajo del alumno/a, sino el trabajo de dirección de un compañero/a, tampoco facilita la participación en este tipo de tribunales. Esto es así, porque los/as miembros del tribunal tienen en sus manos la valoración del director/a de TFG; una valoración que, a pesar de suponer hasta el 40 % de la nota, se suele dar sobre 10 y no sobre 4, por lo que ante un 9 del director/a, los miembros del tribunal entienden que lo ha valorado con un sobresaliente y ¿quiénes son ellos/as para bajar esa nota? Cuando lo cierto es que un 9 del director/a es un 3,6 sobre 10, al que luego hay que sumar las notas que el tribunal otorga al trabajo (hasta un 30 % o un 3 sobre 10) y a la presentación oral y defensa (hasta un 30 % o un 3 sobre 10). Es decir, como directora puedo valorar el proceso de elaboración de TFG con el máximo de la nota que se me permite, un 4/4 o 10/10, pero ello lo único que implica es que, en el proceso de elaboración, el alumno/a ha cumplido con lo que se le ha exigido, y no que ese trabajo sea excelente; porque no todo alumno/a tiene las mismas capacidades, a pesar de haberse esforzado al máximo.

Como consecuencia de todo lo expuesto, también nos encontramos con diferentes actitudes entre el profesorado que forma parte de esos tribunales: están quienes se toman en serio su labor, leen el TFG, hacen las observaciones oportunas al alumno/a y lo evalúan en consecuencia. Por otro lado, tenemos a aquellos/as que leen el trabajo, hacen algún tipo de observación y se dejan guiar por la valoración hecha por el director/a; y, finalmente, está el grupo formado por quienes no desean «perder» el tiempo, no leen el TFG y lo evalúan atendiendo exclusivamente a lo valorado por el director/a.

## 5. FORTALEZAS (¿?) Y DEBILIDADES QUE SE APRECIAN TRAS LA DIRECCIÓN Y LECTURA DE LOS TFG

En este apartado, me propongo presentar qué es lo que queda al descubierto cuando se dirigen este tipo de trabajos o cuando se evalúan. Como observarán, se trata de cuestiones muy diversas que, con toda seguridad, son una mínima parte de lo que otros/as directores/as han descubierto y que no tienen porqué apreciarse en todos los TFG.

Muchos de los TFG no son «originales», de hecho el plagio está extendidísimo. En los cinco años que llevamos con los TFG he detectado, al menos, 6 trabajos en los que el plagio era total, esto es, o bien habían presentado el TFG de alumnos/as de otras Universidades (disponibles en Google) o bien habían elaborado el TFG con partes íntegras de varios TFG y de otro tipo de documentos (monografías, artículos doctrinales, documentos INSHT,...). En otros tantos TFG, el plagio era parcial.

El «corta y pega» también abunda. Me refiero al TFG elaborado con citas, literales o no, de otros/s autores/as que, aunque debidamente citados/as, dejan en entredicho la originalidad del TFG.

A lo anterior, hay que añadir la existencia de diversos anuncios en distintos medios en los que, por un determinado precio, te venden un TFG o TFM que evidentemente son muestra de la existencia de un negocio en torno a esta asignatura.

También se pone de manifiesto la incapacidad del alumnado para obtener información de fuentes fidedignas, a pesar de que he podido constatar que durante los diferentes cursos hay

profesores/as que dedican bastante tiempo a la búsqueda de información en las diferentes bases de datos a las que el alumnado tiene libre acceso y al tratamiento de la misma<sup>17</sup>.

Otra de las cuestiones que queda al descubierto es la dificultad que tiene gran parte del alumnado para escribir correctamente y, en nuestro caso, en cualquiera de los dos idiomas oficiales: castellano y euskara. Las normas gramaticales brillan por su ausencia (ausencia de verbo principal, falta de concordancia entre el sujeto y el verbo, faltas de ortografía,...). Ante «el toque de atención» sobre esta cuestión al alumno/a, la reacción es variada, pero predomina la falta de interés al respecto. Al parecer, para el alumnado es una cuestión menor y, al parecer, también para parte del profesorado.

En cuanto al contenido de los TFG, se aprecia un desconocimiento de los conceptos básicos del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y, además, una tendencia a culpabilizar al profesorado de los cursos anteriores, tanto por parte del alumnado como por parte del propio profesorado que dirige o evalúa los TFG.

Por último, se constata, igualmente, que el alumnado, en la mayoría de los casos, es incapaz de tratar y analizar un tema desde diferentes perspectivas, es decir, es incapaz de realizar asociaciones entre los contenidos de diferentes asignaturas. Para el alumnado, cada asignatura es un compartimento estanco que no guarda relación con otras asignaturas. Es más, incluso dentro de una misma asignatura, son incapaces, en muchos casos, de ver la relación existente entre las diferentes lecciones o temas que la componen.

## 6. CONCLUSIONES

Son muchas las conclusiones a las que he llegado, pero me limitaré a las que considero más importantes:

1.<sup>a</sup> No se cumple con lo que se pretendía, porque, en la mayoría de los TFG:

- El alumnado no aplica «*dotes de creatividad*» y mucho menos de «*originalidad*».
- No se integran y desarrollan «*los contenidos formativos recibidos, capacidades, competencias y habilidades adquiridas durante el periodo de docencia del Grado*».
- No se aplican «*las competencias generales asociadas a la titulación*», en nuestro caso ni la mayoría de las competencias transversales (comunicación escrita, uso de las TIC, tratamiento de la información, pensamiento crítico, comportamiento ético y adaptación al entorno)<sup>18</sup>, ni algunas de las específicas de la titulación, como es «*manejar de forma interrelacionada el conjunto de las disciplinas que configuran las Relaciones Laborales*»<sup>19</sup>.
- No «*implica una prueba de madurez antes de iniciar el ejercicio profesional*».

En definitiva, se toma como punto de partida que el alumnado llega al momento de la elaboración del TFG con unos conocimientos mínimos, con unas capacidades y unas competencias adquiridas, pero parece evidente que estas premisas están lejos de ser una realidad.

2.<sup>a</sup> La escasa valoración de la dirección de los TFG trae consigo el desinterés de gran parte del profesorado y una gran frustración para aquellos/as profesores/as que se implican en serio en la dirección de los mismos. En nuestro caso, se considera que el TFG requiere un trabajo de 150 horas por parte del alumno/a; ¿por qué no se ha previsto una dedicación del/a docente proporcional a la dedicación del alumnado? Todo esto nos invita a «rehuir» este trabajo docente y al alumnado a intentar graduarse de cualquier manera.

---

<sup>17</sup> Especialmente frustrante resulta el caso del alumno/a cuyo TFG diriges, que es incapaz de buscar bibliografía sobre un tema determinado, y te dice que nadie le ha enseñado, cuando he sido yo misma la que, en el curso anterior, en las clases de la asignatura que imparto, clases en las que el alumno/a ha estado presente, has tratado de enseñar cómo se busca, dónde, cómo se discrimina la información.

<sup>18</sup> <http://www.ehu.es/es/web/lan-harremanak/guias-docentes-de-las-competencias-transversales-de-grado>.

<sup>19</sup> <http://www.ehu.es/documents/2005117/4337505/n%C2%BA%207+-+cas>

3.<sup>a</sup> Creo que muchos/as nos hemos equivocado en la aplicación de «Bolonia» al adaptar «a la baja» el contenido de las asignaturas del Grado y el nivel de exigencia –hasta un nivel «de vergüenza», en algunos casos–, y no las metodologías, que es lo que Bolonia exige.

Algunos/as os preguntarán por las «luces», yo... también.



## **CAPÍTULO XXXI**

### **APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LOS TFG EN EL EEES: EL CASO PARTICULAR DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OSUNA**

**JUAN MANUEL MORENO DÍAZ**

Prf. Área Derecho de Trabajo y Seguridad Social  
E.U. Osuna, Universidad de Sevilla

#### **1. EL MARCO GENERAL: LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OSUNA**

Las reflexiones que se van a hacer con carácter general en relación con los Trabajos Fin de Grado exige una particularización de su aplicación al caso concreto de la Escuela Universitaria de Osuna.

En efecto, siendo esta Escuela un centro adscrito a la Universidad de Sevilla, esto hace que exista una autonomía de gestión y de financiación del Centro, pero obliga a que la práctica totalidad de los aspectos académicos estén guiados por lo que se hace en aquella universidad, dado que así lo exige el convenio de adscripción que regula la relación entre ambas instituciones<sup>1</sup>.

Sin embargo, tal exigencia, que se ve cumplida a rajatabla, por la estricta consideración de pertenencia que la Escuela Universitaria de Osuna tiene respecto de la Universidad de Sevilla, se ve modulada y flexibilizada en gran medida por las características particulares que el Centro tiene.

En primer lugar, la Escuela Universitaria de Osuna es un centro de reducidas dimensiones en lo que respecta al número de alumnos. En la actualidad cursan allí sus estudios en torno a 1.300 estudiantes, de los cuales, solo 250 lo hacen en la Titulación de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

En segundo lugar, hay que resaltar la interdisciplinariedad de los estudios de la Escuela Universitaria de Osuna. Dicho Centro cuenta con siete titulaciones en total, congregadas en torno a tres áreas de conocimiento diferentes. En primer lugar, el área de las Ciencias Sociales y Jurídicas, con los Grados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, el Grado en Finanzas y Contabilidad y el Doble Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Finanzas y Contabilidad. En segundo lugar, el área de Salud, con las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia; y, por último, el área de Educación, con los Grados en Educación Primaria y en Educación Infantil. En cuanto a títulos de posgrado, desde el curso 2013/14 viene impartándose el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

En tercer lugar, hay que aludir al perfil de los alumnos que cursan sus estudios en el Centro de Osuna. En concreto, por lo que se refiere a las titulaciones del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, se trata de un alumnado que tiene su residencia en la comarca de Osuna, con un perfil socioeconómico medio-bajo y cuyas pretensiones profesionales pasan, fundamentalmente, por trabajar en el territorio de donde proceden, a diferencia del resto de titulaciones, que por su propia idiosincrasia (educación y sanidad) tendrán que buscar el trabajo allá donde esté.

Todo lo mencionado anteriormente da una impronta particular a la Escuela Universitaria de Osuna. Y, en particular, por lo que hace a la Titulación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos

---

<sup>1</sup> Convenio entre la Fundación Pública de Estudios Universitarios de Osuna y la Universidad de Sevilla de 1993.

Humanos, todas las particularidades que se han referido vienen a añadirse al hecho de ser una titulación con pocos alumnos en total, y con un número bajo de estudiantes en cada curso. Ello, como se ha dicho, va a permitir modular las exigencias del EEES en dichos estudios, por lo que es bastante fácil llevar a cabo cualquier tipo de experiencia metodológica en cualquiera de las asignaturas que componen los mismos.

## **2. LA EXPERIENCIA DEL TFG EN EL TÍTULO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS.**

### **2.1. La variada tipología de trabajos realizados en la EU Osuna**

En relación con los tipos de trabajos a llevar a cabo en la Escuela Universitaria de Osuna, hemos de distinguir entre las distintas titulaciones impartidas en dicho Centro, dado que es distinta la tipología de trabajo según se hable de las titulaciones de Educación, de Salud o de Ciencias Sociales y Jurídicas<sup>2</sup>. Y, en concreto, en la Escuela de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, a diferencia de otros centros<sup>3</sup>, se ha optado desde la implantación del EEES por un tipo concreto de trabajo fin de grado, que es el que hace referencia a un trabajo que llamaríamos de pre-investigación, dado que el alumno deberá estudiar el tema propuesto, haciendo un estudio de campo en el territorio en el que se inserta el Centro, aplicando una metodología concreta, con el ánimo de obtener unos resultados.

Aunque esto es fundamentalmente así, es verdad también que en ocasiones se han hecho trabajos de otra índole, centrados en el estudio de la evolución de la jurisprudencia en un tema concreto, o bien, en la actualización de alguna normativa relacionada con el ámbito laboral.

#### *2.1.1. El primer paso hacia la investigación*

Como decimos, pues, la tipología fundamental de trabajos que se ha elegido para la realización de los TFG en la titulación de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, se aproxima a un trabajo de investigación.

A este respecto, se entiende que todos los conocimientos adquiridos por el estudiantado a lo largo de sus estudios son suficientes para emprender un trabajo de estas características. Eso sí, esto requiere de algunas nociones previas básicas sobre cómo afrontar esta actividad, fundamentalmente, de tipo instrumental, es decir, las que se refieren a la búsqueda de la información relativa al tema, y, por otro lado, al manejo de las bases de datos, normativas y jurisprudenciales, donde hallar la información con la que realizar el trabajo.

Así, desde el propio Centro se han implementado acciones de formación colectivas dirigidas a todo el alumnado de cuarto curso, al inicio del curso académico, para iniciar en estas cuestiones a todos los alumnos que van a llevar a cabo sus TFG en el curso en cuestión. A esto hay que añadir las orientaciones oportunas que cada tutor hace con su alumno/a antes de comenzar sus trabajos.

#### *2.1.2. Temáticas de los trabajos centrados en estudios sobre características del tejido productivo de Osuna y su comarca*

En relación con los temas sobre los que versan los trabajos, y dado que la práctica de la totalidad del profesorado de la titulación forma parte del elenco de tutores de los TFG, hay que decir que es una temática variada, que incluye temas de organización de empresas, de derecho del trabajo, de contabilidad, etc. Por lo demás, es característica común a la mayor parte de los trabajos la profundización en temas que tengan que ver con las actividades que se llevan a cabo en las empresas y organismos públicos de la zona de influencia de Osuna. Así, el alumno, después de profundizar en la teoría de un determinado tema, deberá llevar a cabo un estudio de campo del tema en cuestión y ver

---

<sup>2</sup> En las titulaciones de Salud puede hacerse un trabajo de investigación al uso, o bien algún tipo de revisión bibliográfica sobre un tema específico. Por lo que respecta a las titulaciones de Educación, estaríamos hablando de trabajos más centrados en intervenciones de los alumnos en el aula derivadas de su fase de prácticas.

<sup>3</sup> A este respecto, MANZANARES MARTÍNEZ, D. y DÍAZ DELFA, M. T.: *Resultados de la experiencia en la asignatura Trabajo Fin de Grado en el título de Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, Lan Harremanak/ 32 (2015-1), p.437 ss., señalan los distintos tipos posibles de TFG en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Murcia, distinguiendo entre trabajo documental, trabajo empírico, estudio de un caso y proyecto de intervención social.

cuál es su comportamiento en el tejido empresarial de la comarca. Ello permite conocer cómo se plasma en la realidad más cercana todas las instituciones jurídicas y económicas que han sido estudiadas por él a lo largo de su paso por dicha titulación.

En concreto, en el ámbito de las relaciones laborales han sido estudiados aspectos relativos a la negociación colectiva, a la verdadera implantación de representaciones de los trabajadores en las empresas de la zona, a la evolución de la contratación a tiempo parcial, o la siniestralidad laboral en sectores de gran importancia en la zona como el sector sanitario<sup>4</sup> o el agroalimentario, solo por poner algunos ejemplos. En definitiva, estudios de relevancia para el tejido productivo empresarial de dicha comarca.

## **2.2. La figura del tutor/a**

El papel del tutor se torna en fundamental cuando hablamos de la realización de los TFG. Si tenemos en cuenta que se trata del primer acercamiento del alumnado a un trabajo de estas características, parece obvio que la persona del tutor juegue un papel preponderante en la realización de dicho trabajo.

Sin embargo, por lo que respecta al papel del tutor, hay que decir que éste, que es siempre un profesor del Centro, no es quien deba empujar a la realización del trabajo por parte del alumno; la guía de TFG de la EU Osuna deja claro que es el alumno quien debe interesarse por la llevanza del trabajo y por que éste se lleve a término, y, por tanto, no podrá hacerse responsable a aquél, ni de la dejadez del alumno en su realización, ni de que éste no cumpla los plazos y no pueda presentar el trabajo en plazo. Al fin y al cabo, se considera al TFG como otra asignatura más, y si no se hace el trabajo en plazo, el alumnado deberá presentarse a la convocatoria de septiembre, y si finalmente tampoco llegara a tiempo a éste, deberá matricularse en el curso siguiente.

Por tanto, y una vez aclarado esto, hay que decir que la importancia del tutor se centra en otras labores a llevar a cabo en la realización del trabajo. En primer lugar, deberá proponer la temática del trabajo, cosa que se hace al final del curso académico anterior a aquél en que se realiza el TFG. El tema es fundamental para motivar al alumno a escogerlo, teniendo en cuenta que va a estar todo un curso trabajando en él. A este respecto, es importante decir que se pueden producir acuerdos previos entre alumnado y tutor para llevar a cabo el trabajo que propone el segundo, y del cual se benefician, normalmente, los alumnos que tienen mejor expediente académico.

En segundo lugar, hay una faceta de gran trascendencia del tutor que es la orientación del alumno en la realización del TFG. La primera incursión del estudiante en un trabajo de estas características necesita de un referente, de alguien que haya realizado previamente un trabajo como éste. A este respecto, aunque el TFG está bastante condicionado en su estructura y en su dimensión por la guía que cada Centro tiene, los consejos del tutor sobre el contenido de cada uno de los apartados es crucial, dado que se trata de elaborar un marco teórico sobre un tema, de realizar unos cuestionarios que sirvan para presentarlos en las distintas empresas de los sectores elegidos, en orden a obtener la información precisa, y, una vez aplicada una metodología concreta, obtener los resultados perseguidos. Es por ello que en todo este proceso, hay una persona que acompañará al estudiante en su proceso de indagación, el tutor, sin cuya presencia podría llegar el trabajo a buen fin.

El tutor, por último, tendrá un importante papel en la nota final que el trabajo obtenga, dado que un porcentaje de la calificación es otorgada por aquél. Éste, además, es quien determina los tiempos y quién ratifica el que el trabajo pueda presentarse, dado que es necesario su aval para la presentación final del trabajo.

Por tanto, en definitiva, estamos ante una figura de suma trascendencia en el TFG, que orienta, acompaña y aconseja al alumno en la realización de un trabajo de tanta enjundia como el TFG.

## **2.3. La presentación y defensa del trabajo**

La presentación del trabajo después de su realización es otra de las piezas claves para la obtención de una calificación importante. El trabajo tiene que adecuarse a las directrices que establece la Guía del TFG que tiene el Centro, lo cual es de enorme importancia dado que la evaluación

---

<sup>4</sup> Hay que recordar que Osuna es cabecera de un Área Sanitaria desde el año 1992.

posterior va a tener en cuenta dicha adecuación. Esto hace referencia al contenido del mismo, pero también a los aspectos formales, a la justificación del trabajo elegido y a la metodología a emplear en su elaboración.

Por otra parte, hay que aludir a la defensa del trabajo, cuya buena ejecución tiene también su importancia. En concreto, en la EU Osuna tiene un valor de un 20% del total de la nota final. De esta manera, se fuerza al alumno a preparar a conciencia la misma, normalmente a través de la utilización de medios audiovisuales, tales como las presentaciones en powerpoint, para que el trabajo llevado a cabo durante todo un curso académico pueda llegar a obtener la máxima calificación.

La defensa del trabajo es realizada ante un tribunal compuesto por tres miembros, normalmente profesores del Centro (aunque es posible invitar a profesionales relacionados con los temas del trabajo), que juzgarán la bondad del trabajo escrito y de la defensa del mismo hecha por el alumnado.

La evaluación tiene lugar a través de la rúbrica efectuada a tal fin, donde constan los extremos a valorar (tanto formales, como de contenido, como relativos a la propia presentación), de forma tal que la calificación será mayor cuanto más ítems de la rúbrica sean cumplidos por el examinando.

### 3. LUCES Y SOMBRAS DE LOS TFG EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE OSUNA

Una vez que se ha explicado el esquema general de los TFG en la EU Osuna, y como punto final, vamos a proceder a hacer una valoración de la experiencia de los que se han presentado en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos desde su implantación en el curso 2010/11, haciendo mención a los aspectos positivos y negativos observados durante estos años.

En el plano positivo, hay que hablar de que los trabajos presentados han obtenido buenos resultados en general. Es verdad que los resultados han ido mejorando a medida que los cursos se han ido sucediendo. En las primeras ediciones había mucho miedo escénico por parte del alumnado a algo nuevo como el TFG, e inseguridad por gran parte del profesorado por afrontar algo desconocido. En segundo lugar, hay que resaltar la comprobación de un alumnado preparado, con una buena formación teórica, y que ha dedicado mucho tiempo a la elaboración de un trabajo de tanta importancia como éste. En tercer lugar, por último, habría que resaltar las buenas presentaciones y defensas de los trabajos. En esto ha influido la experiencia del profesorado en la tutorización de años anteriores, y ello ha servido para dimensionar lo que es un TFG. En los primeros años, la poca experiencia hizo que los trabajos tuvieran una dinámica parecida a un TFM e, incluso, a una tesis doctoral. Con el paso del tiempo, los tutores han ido comprendiendo la dimensión que tiene que tener un trabajo de estas características y todo ha ido mejor.

En el plano negativo, hay que resaltar varias cuestiones. Se trata, en general, de un alumnado poco autónomo, que necesita de constantes sesiones de tutorización por parte del profesor para avanzar en su trabajo. Por otro lado, se ha detectado poca formación en las técnicas instrumentales que sirven para afrontar con garantías un trabajo de estas características. En concreto, hay una gran falla en las cuestiones lingüísticas, en términos generales, cuestión que tiene un alcance generalizado y que tiene su origen en el actual sistema educativo español<sup>5</sup>. Por otra parte, hay una deficiencia estructural relativa al manejo de las fuentes de información científica, cosa hasta cierto punto normal, teniendo en cuenta que hablamos de un alumnado de pregrado, y que es la primera vez que se enfrentan en serio a un trabajo de investigación. Por último, en lo relativo a la defensa de los trabajos, también se ha observado un déficit en las presentaciones orales, es decir, en el manejo adecuado del lenguaje hablado cuando se presenta el trabajo. Esto tiene que ver con lo mencionado anteriormente relativo a las cuestiones lingüísticas y posiblemente es algo que se dé en el resto del alumnado de otros centros universitarios, dada la poca afición a la lectura y a la escritura, en general, que tienen los jóvenes de hoy en día.

---

<sup>5</sup> Esta cuestión ha sido analizada por RICO MARTÍN, ANA MARÍA; NIKLEVA, DIMITRINKA: «Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria». *Rev. signos*, Valparaíso, v. 49, n. 90, p. 48-70, marzo 2016. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342016000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000100003&lng=es&nrm=iso). Accedido en 08 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>.

## 4. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS QUE DEBERÍAN IMPLEMENTARSE PARA LA MEJORA DE LOS TFG CON EL MODELO IMPLANTADO EN LA EU OSUNA.

### 4.1. Formación del alumnado

Con todo lo visto hasta el momento, y como forma de concluir la presente comunicación, vamos a proponer algunas actividades que sirvan para ayudar a mejorar las deficiencias observadas en la realización de los TFG en la EU Osuna, y que habría que englobar todas en la rúbrica de formación del alumnado.

Así, podrían proponerse regularmente y para todas las titulaciones actividades presenciales, tales como sesiones de búsqueda de información por personal especializado<sup>6</sup>. Dichas actividades tendrían lugar en el aula de informática del Centro, para ayudar a visualizar los recursos más importantes de cada titulación y de cada área de conocimiento, tales como páginas webs, bases de datos, revistas de acceso abierto, etc. El momento en el que debiera efectuarse estas sesiones sería quizás en los cursos previos al curso académico en el que se defiende el TFG, en orden a la progresiva familiarización del alumnado con el manejo habitual de dichos recursos. En esta misma línea, también sería importante sesiones de búsqueda de información en papel, en la biblioteca de cada Centro. Podría programarse una sesión en la propia biblioteca, donde el profesor o el personal de biblioteca haga una demostración in situ de la ordenación temática de los libros relativos a las materias estudiadas en la titulación, de forma tal que el propio alumno pueda conocerlo para hacer uso por sí mismo de dichas búsquedas en sucesivos trabajos. Esto ayudará también a paliar ese otro déficit comentado de la poca autonomía del alumno, dado que la mayoría de las veces ésta proviene del desconocimiento por parte de aquél del lugar donde está la información adecuada para llevar a cabo su trabajo.

Por otra parte, podrían también proponerse actividades mediante plataformas de docencia *on-line*. Dichas plataformas, que existen en todas las universidades, y que tienen una estructura similar (la mayor parte de ellas basadas en MOODLE), permiten una comunicación fluida con el alumnado y facilitan el intercambio de información con él. Siendo esto así, podrían subirse a dichas plataformas materiales que persigan el desarrollo de determinadas destrezas y habilidades por parte del alumnado, tales como la escritura científica o la búsqueda de información *on-line*.

### 4.2. Formación para la tutorización del profesorado novel

Por último, también podría pensarse en la propuesta de determinadas actividades que mejoren el rendimiento del profesorado que ejerce funciones de tutorización, y, en concreto, del profesorado novel. Aquí cabrían, no solo acciones de formación del profesorado tendentes a la mejora de su capacidad docente, sino también de otras que pudieran mejorar sus funciones de tutorización de los TFG<sup>7</sup>. Esto debería hacerse atendiendo a las áreas de conocimiento o a las titulaciones en las que se va a implementar el trabajo.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: «Tutorización y Evaluación del TFG: uso de rúbricas», en VII INTERCAMPUS 2011 *Trabajos Fin de Grado y Máster: La Evaluación Global*, Toledo, 2011 (Disponible en [http://www.uclm.es/organos/vic\\_docencia/uie/intercampus/intercampusVII/pdf/LibroActasVII\\_Intercampus.pdf](http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/uie/intercampus/intercampusVII/pdf/LibroActasVII_Intercampus.pdf))

---

<sup>6</sup> A este respecto se ha dicho que «la gran masa de información disponible en Internet y la proliferación de bases de datos exigen encontrar y organizar rápidamente información y desarrollar cierta habilidad de discriminación de la información», Instituto de Tecnologías Educativas: *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, 2010, p. 7 ([http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)).

<sup>7</sup> Este aspecto ha sido estudiado por BLANCO LÓPEZ, A., ALTAMIRANO JESCHKE, M. y BLANCA MENA, M.J.: *Experiencias de formación del profesorado para la tutorización y evaluación de los TFG*, I Congreso Interuniversitario del Trabajo de Fin de Grado (TFG), Retos y oportunidades del TFG para la sociedad del conocimiento ([http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7750/Blanco%20et%20al.\\_TFG.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7750/Blanco%20et%20al._TFG.pdf?sequence=1)).

- AA.VV.: *Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado*, Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (Número especial, 2013) (file:///C:/Users/Juan%20Manuel/Downloads/Dialnet-ImplementacionDeBuenasPracticasEnLosTrabajosFinDeG-4522418%20(1).pdf).
- BLANCO LÓPEZ, A., ALTAMIRANO JESCHKE, M. y BLANCA MENA, M.J.: *Experiencias de formación del profesorado para la tutorización y evaluación de los TFG*, I Congreso Interuniversitario del Trabajo de Fin de Grado (TFG), Retos y oportunidades del TFG para la sociedad del conocimiento ([http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7750/Blanco%20et%20al.\\_TFG.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7750/Blanco%20et%20al._TFG.pdf?sequence=1)).
- INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, 2010, p, 7 ([http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)).
- MANZANARES MARTÍNEZ, D. y DÍAZ DELFA, M.T.: *Resultados de la experiencia en la asignatura Trabajo Fin de Grado en el título de Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, Lan Harremanak/32 (2015-I).
- RICO MARTÍN, A.M. y NIKLEVA, D. «Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria». *Rev. Signos*, Valparaíso, v. 49, n. 90, p. 48-70, marzo 2016. (Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342016000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000100003&lng=es&nrm=iso). Accedido en 08 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>).
- ROMERO FLOR, L.M.: *Elaborar y presentar trabajo fin de grado, máster y tesis doctorales*, Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2013.
- SÁNCHEZ MARTOS, J. y Gamella Pizarro, C.: «Eficacia de la presentación oral y defensa del Trabajo Fin de Grado», *Revista Metas de Enfermería*, Vol. 16, nº 8, 2013.

## **CAPÍTULO XXXII**

### **NECESIDADES DE FORMACIÓN INVESTIGADORA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO PARA LA REALIZACIÓN DE LOS TFG**

**PILAR COLÁS BRAVO. TERESA GONZÁLEZ RAMÍREZ. SALVADOR REYES DE CÓZAR.  
PATRICIA VILLACIERVOS MORENO. JESÚS CONDE JIMÉNEZ**

Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM154)<sup>1</sup>  
Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D)  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

#### **1. INTRODUCCIÓN**

En los últimos años, se ha generalizado una preocupación entre los docentes universitarios en torno a la escasa formación investigadora que adquiere el alumnado a lo largo de sus estudios de grado. Además, la formación investigadora constituye un área de ejercicio pedagógico no suficientemente explorado hasta el momento. Así, ROJAS BETANCUR (2009) reconoce que uno de los grandes problemas de las Instituciones de Educación Superior a la hora de potenciar la producción científica es la formación y retención de nuevos investigadores. Este autor concluye que la formación de jóvenes investigadores constituye un problema esencialmente pedagógico, porque las instituciones universitarias apenas poseen capacidad para sistematizar acciones destinadas a la formación y el entrenamiento científico.

Teniendo en cuenta las características de los nuevos planes de estudio, esta formación se convierte ahora en una necesidad apremiante para los alumnos que tienen que enfrentarse al desarrollo de sus trabajos de fin de grado, TFG.

Por tanto, es oportuno considerar la adquisición de las competencias investigadoras de los estudiantes en tanto área clave y uno de los rasgos distintivos de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en educación superior. En este sentido, por tanto, la Universidad ha de ser capaz de dar respuesta a estas necesidades formativas implementando medidas correctoras en la docencia universitaria en el ámbito de la alfabetización científica.

Las nuevas exigencias precisan un abordaje educativo, implicando y conjugando, entre otros muchos aspectos, modelos pedagógicos, metodologías didácticas y competencias formativas y es, precisamente, esta oferta formativa, formal y estructurada, destinada específicamente a la formación investigadora, una de las tareas que tienen asignadas, histórica y socialmente las universidades.

Tanto la enseñanza como el desarrollo de la actividad científica forman parte del contenido necesario de todo proceso formativo en el sistema de Educación Superior, ya que formar científicos es uno de los procesos sociales más importantes que existen en la institución científica (FERNÁNDEZ, 2002). Tras la revisión internacional y nacional que realizan COLÁS, GONZÁLEZ y CONDE (2014) sobre los programas de formación científica puestos en práctica, en la que se identifican y reconocen tres modelos teóricos que fundamentan la formación investigadora: Técnico, Personalista y Cultural, surge una concepción compleja de la formación investigadora que requiere un abordaje holístico, donde se deben incluir múltiples facetas y dimensiones de aprendizaje que han de converger y nutrirse mutuamente.

---

<sup>1</sup> JESÚS CONDE JIMÉNEZ es Becario del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España).

A nivel teórico comprendemos, por tanto, que esta formación debería tener al menos un componente instrumental vinculado al desarrollo de técnicas específicas sobre metodología de investigación educativa, pero, también, incluir aprendizajes no visibles que afectan a los mecanismos internos que se activan en la formación investigadora. La conjunción de ambas facetas se estima necesaria en los procesos de desarrollo de los TFG, ya que son los ejes fundamentales sobre los que se vertebra un trabajo científico de calidad y sería necesario abordarlos con un Programa Formativo que articule de manera integrada estos distintos saberes orientados a la elaboración de los Trabajos de Fin de Grado en los centros de educación superior.

Aunque estas premisas teóricas nos pueden ayudar a delinear las características y requisitos de un plan de formación adecuado para lograr la capacitación investigadora necesaria de nuestro alumnado, sería necesaria una concreción mayor de las necesidades científicas basada en datos empíricos para establecer un plan de mejora adaptado a cada contexto. Consideramos fundamental, por tanto, que para alcanzar los objetivos deseables deben diseñarse las actuaciones a partir de las necesidades de formación investigadoras detectadas y percibidas por los propios estudiantes. En base a esta convicción, se elabora la presente aportación que trata de vislumbrar y concretar dichas carencias en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación sobre las que sustentar las acciones formativas que se ofrezcan desde la institución universitaria.

## 2. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio es «detectar las necesidades de formación investigadora del alumnado para la realización de sus Trabajos de Fin de Grado con la calidad científica demandada». Los resultados obtenidos nos permitirán aportar un conocimiento general de la situación actual que sirva de base teórica para el diseño e implementación de nuevos modelos formativos concretos y adaptados que incorporen los hallazgos resultantes de este diagnóstico previo.

## 3. MÉTODOLÓGÍA

Para este estudio de corte descriptivo y exploratorio se ha optado por utilizar una metodología multimodal donde se fusionan los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo. Ambos enfoques, utilizados en conjunto, enriquecen la investigación y permiten obtener una visión general comparativa entre las necesidades formativas que demanda la institución y la que perciben los propios estudiantes.

### 3.1. Muestra participante en el estudio

Dado el carácter exploratorio de este trabajo, se ha realizado un muestreo intencional no probabilístico. La muestra final resultante ha sido de un total de 125 estudiantes matriculados en la asignatura Trabajo Fin de Grado de 4º curso de las diferentes titulaciones ofrecidas por la Facultad de Ciencias de la Educación:

- a) Grado en Educación Infantil.
- b) Grado en Educación Primaria.
- c) Grado en Pedagogía.
- d) Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

### 3.2. Recogida de datos

Para la recogida de datos se han utilizado dos procedimientos complementarios de obtención de información:

- Entrevista exploratoria a alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla con una única cuestión: ¿Qué es lo que necesitas saber para enfrentarte a la elaboración del TFG?
- Diseño y aplicación de una escala de estimación de las necesidades formativas ad hoc en base experiencial. Los ítems que componen esta escala son las competencias científicas de formación investigadora que el profesorado de la Facultad de Ciencias de

la Educación, en base a su experiencia, considera que debe poseer un estudiante universitario para elaborar adecuadamente su TFG. El resultado ha sido una relación de 12 habilidades o destrezas específicas que se pueden visualizar en la siguiente Ilustración:

## **COMPETENCIAS CIENTÍFICAS NECESARIAS PARA REALIZAR UN TFG:**

1. Elegir una línea de investigación adecuada para la realización de mi TFG.
2. Elegir un tema interesante para la realización de mi TFG que sea de interés científico.
3. Ser capaz de plantear interrogantes de investigación.
4. Concretar y redactar objetivos científicos.
5. Identificar los apartados principales de un trabajo científico.
6. Elegir entre diferentes metodologías de investigación en función de los objetivos científicos planteados.
7. Saber seleccionar técnicas de análisis aplicables a los datos recogidos para mi TFG.
8. Manejar programas informáticos específicos para el desarrollo de mi TFG.
9. Saber analizar e interpretar los datos recogidos en mi TFG.
10. Elaborar un póster para hacer la defensa de mi TFG.
11. Saber estructurar y redactar un informe de investigación ajustado a la normativa exigible en un TFG
12. Redactar un resumen del TFG ajustado a los estándares científicos.

### 3.3. Análisis de datos

Los datos obtenidos para este trabajo de investigación han sido tratados de manera independiente en función de la naturaleza de los mismos.

Para el análisis cuantitativo se realizan análisis descriptivos mediante el paquete estadístico SPSS en su versión número 22.

El análisis cualitativo de las entrevistas se ha realizado a través del software Atlas.ti v.7 y ha seguido el siguiente proceso metodológico:

1. Transcripción de las entrevistas.
2. Análisis previo e identificación de variables y/o categorías.
3. Codificación de las entrevistas narrativas asignando códigos a la narración.
4. Construcción o elaboración teórica explicativa de las relaciones detectadas entre las categorías identificadas.

## 4. RESULTADOS

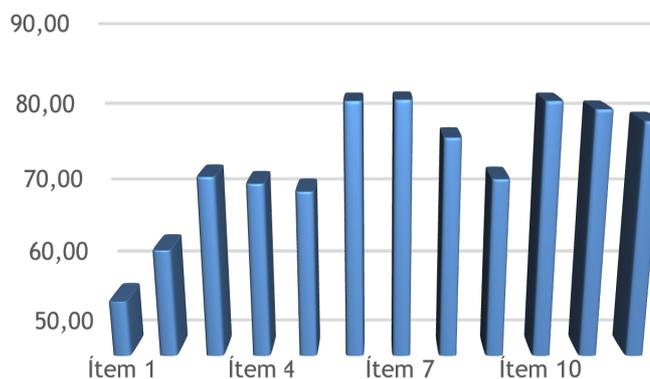
El análisis de las entrevistas realizadas, revela 2 grandes criterios taxonómicos de las necesidades formativas percibidas por los estudiantes a la hora de enfrentarse a la realización de sus TFG. Estas dimensiones en las que debe sustentarse la formación investigadora del alumnado universitario concuerdan y afianzan los componentes que ya apuntábamos a nivel teórico. Nos referimos concretamente a:

- *Un componente instrumental, concreto y vinculado a habilidades específicas necesarias para llevar a cabo técnicas y procesos metodológicos de investigación.*
- *Un componente intelectual, genérico y avanzado, menos visible, relacionado con el desarrollo de modelos mentales que influyen en nuestro modo de pensar; comprender y actuar y que afectan a los mecanismos internos que se activan en la formación investigadora.*

En la siguiente imagen incorporamos a cada grupo de las necesidades formativas detectadas, algunas de las cuestiones concretas más representativas de cada categoría que el alumnado encuestado ha señalado como carencias concretas de cara a la elaboración del TFG.



Para complementar este diagnóstico exponemos a continuación los resultados obtenidos en la escala de estimación administrada. En este instrumento se les solicitaba a los estudiantes que valorasen, de 0 a 100, la necesidad formativa percibida con respecto a cada uno de las competencias científicas necesarias para realizar un TFG propuestas por el profesorado. Un 100 indicaría que necesitaban aprender todo, es decir, que partirían de 0, mientras que un 0 indicaría un conocimiento total de ese contenido y que, por tanto, no necesitarían aprender nada más del aspecto indicado. La percepción de los alumnos sobre sus necesidades se recoge en la siguiente gráfica.



ÍTEM	INDICADOR
Ítem 1	Elegir una línea de investigación adecuada para la realización de mi TFG
Ítem 2	Elegir un tema interesante para la realización de mi TFG que sea de interés científico
Ítem 3	Ser capaz de plantear interrogantes de investigación
Ítem 4	Concretar y redactar objetivos científicos
Ítem 5	Identificar los apartados principales de un trabajo científico
Ítem 6	Elegir entre diferentes metodologías de investigación en función de los objetivos científicos planteados
Ítem 7	Saber seleccionar técnicas de análisis aplicables a los datos recogidos para mi TFG
Ítem 8	Manejar programas informáticos específicos para el desarrollo de mi TFG
Ítem 9	Saber analizar e interpretar los datos recogidos en mi TFG
Ítem 10	Elaborar un poster para hacer la defensa de mi TFG
Ítem 11	Saber estructurar y redactar un informe de investigación ajustado a la normativa exigible en un TFG
Ítem 12	Redactar un resumen del TFG ajustado a los estándares científicos

Tal como se observa, los ítems que se recogen en la escala planteada por el profesorado responden en general, a competencias instrumentales de los procesos de investigación.

Los resultados que se muestran en la gráfica representan las medias aritméticas calculadas de los porcentajes de necesidad atribuidos a cada ítem por los alumnos encuestados.

Centrándonos en los porcentajes otorgados, podemos reconocer que prácticamente todas las competencias son percibidas por los estudiantes como necesidades formativas para la realización de sus TFG, superando en todos los casos valoraciones medias de más del 50% de necesidad.

Destacan como habilidades más demandadas las capacidades: *Elegir entre diferentes metodologías de investigación en función de los objetivos científicos planteados*; *Saber seleccionar técnicas de análisis aplicables a los datos recogidos para mi TFG*; y *Elaborar un póster para hacer*

la defensa de mi TFG (todas con puntuaciones medias de 82,08%). A estas les siguen *Saber estructurar y redactar un informe de investigación ajustado a la normativa exigible en un TFG* con una media de necesidad percibida del 81,11% y *Redactar un resumen del TFG ajustado a los estándares científicos* con una valoración media de 79,72% sobre 100.

Parece, por tanto, evidente, después de exponer estos resultados, que el alumnado considera que no dispone de la formación científica necesaria para realizar un adecuado TFG tras finalizar su titulación de grado y que demanda adquirir estas competencias a través de acciones complementarias diseñadas a partir de la detección de sus propias necesidades.

## 5. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos en este estudio, justifican, tanto a nivel teórico como empírico, la necesidad de que la universidad ofrezca a sus estudiantes formación investigadora complementaria para afrontar con éxito la realización de sus trabajos de fin de grado, ya que los planes de estudio de las diferentes titulaciones no logran dotar al alumnado de las competencias investigadoras necesarias y que resultan imprescindibles para emprender esta labor con una garantía mínima de calidad exigible. Esta necesidad demandada por el profesorado universitario, queda refrendada por los propios estudiantes a través del diagnóstico expuesto en esta comunicación.

En esta misma línea, consideramos que, de cara a diseñar un proyecto formativo adecuado a tal fin, se debería atender la taxonomía de necesidades formativas detectada por los propios estudiantes para conseguir una capacitación holística de los jóvenes investigadores. Sería aconsejable igualmente, que los módulos resultantes atendiesen a la adquisición de las competencias específicas definidas, prestando especial atención a aquellas que obtuvieron porcentajes de necesidad percibida más elevados en cada titulación.

Conscientes de estas necesidades, desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se ha realizado con éxito una experiencia de impartición de seminarios formativos para la elaboración de un TFG durante el curso 2015/2016. Este proyecto formativo ha alcanzado los resultados previstos mejorando de forma tangible la elaboración de los TFG.

Por tanto, el planteamiento sería la consolidación de esta formación en todas las titulaciones universitarias y la ampliación de esta propuesta para la elaboración de los Trabajos de Fin de Máster y Programas de Doctorado de las diferentes Facultades en cursos posteriores, ofreciendo así un completo programa de formación a los alumnos interesados en la investigación.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE PABLOS, J., COLÁS, P., GONZÁLEZ, T., y CONDE, J. (2015). «Dimensiones en las que fundamentar la formación investigadora en Tecnología Educativa». *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 57-73.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T., y CONDE, J. (2014). *La formación investigadora (I). Modelos pedagógicos*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital: <http://hdl.handle.net/2445/53640>.
- ROJAS, H. M. (2009). «Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1595-1618.
- FERNÁNDEZ, M. (2002). *La formación de investigadores científicos en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

## CAPÍTULO XXXIII

### EL TRABAJO FIN DE GRADO. UNA OPORTUNIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

**JUAN HOLGADO BARROSO**

Profesor Titular. Departamento de Educación  
C.E.S. Cardenal Spínola (Universidad de Sevilla)

Hoy más que nunca se mantienen vigentes, tanto en el discurso como en la práctica, las dos funciones que ORTEGA Y GASSET asignaba a la universidad: el profesionalismo y la investigación o, lo que es lo mismo, la enseñanza de las profesiones intelectuales y la investigación y la preparación de futuros investigadores. Cuando hablamos de misiones nos referimos a la razón de ser de la propia institución, a las metas que definen su esencialidad, a cuáles deben ser sus objetivos y su papel en la sociedad y en el sistema educativo, lo que evidentemente condicionará todas sus propuestas y actuaciones. Mientras que las funciones se relacionen con las necesidades emanadas del entorno social, siempre serán variables en función de la evolución histórica. Es aquí, en el terreno de las funciones donde cobra sentido las reformas emprendidas en los últimos años. Aunque los pretendidos cambios se sitúan preferentemente en el nivel docente y metodológico, no se puede dejar pasar la ocasión para potenciar la esencia investigadora de nuestra institución. El trabajo fin de grado (TFG) puede suponer un medio para potenciar la actividad científica de profesores y estudiantes.

#### 1. BASES PARA EL APRENDER A INVESTIGAR A TRAVÉS DEL TFG

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva una serie de cambios docentes y metodológicos en el período de formación. A partir de esta reforma se quiere primar el trabajo del alumno como eje principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, guiado y tutorizado por el profesor, y darle un carácter autónomo y cooperativo entre estudiantes y docentes. Recoge, de manera más completa, las distintas actividades del alumnado, sean presenciales o no presenciales. La formación se centra en los perfiles profesionales, lo que conecta aún más la formación inicial con el futuro laboral de los aspirantes. Desde la función docente se potencia el abandono de la metodología tradicional y la clase magistral como bases de la enseñanza y la práctica de otras modalidades y recursos, con una mayor diversidad y adaptabilidad a diferentes situaciones de aprendizaje (seminarios, trabajos grupales, trabajos de campo, resolución de problemas, tutorías, etc.), lo cual lleva también a una actividad evaluadora más procesual y diversificada. Se apuesta por el empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

En este contexto, la investigación como proceso de aprendizaje y conocimiento, en sus distintos niveles y grados de dificultad, se quiere convertir en una acción básica en la enseñanza universitaria, y que va a tener en el Trabajo de fin de Grado su máxima expresión en lo referido al alumnado. El *aprender a investigar* se constituye como una de las competencias a desarrollar en todo el proceso formativo y que debe tener su culminación en el TFG.

Desde el inicio de la reforma se ha insistido, a través de distintos documentos, en la importancia de la investigación en una sociedad y en una educación en cambio permanente. Las funciones tradicionales de la universidad enlazan con los principios inspiradores de la *Carta Magna de las Universidades Europeas*, que combinan la tradición humanista liberal, transmisora de la herencia cultural, con las exigencias y avances del mundo actual y de los que destacaremos dos: una, la universidad es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por

medio de la investigación y la enseñanza. Para abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo debe lograr una independencia moral y científica de todo poder político y económico. Y dos, la libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las universidades (Carta Magna, 1988).

Una década más tarde aparece la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, aprobada por la Conferencia mundial de la educación superior auspiciada por la UNESCO (1998). Este texto se centra en la misión de educar, formar y realizar investigaciones, la implantación de métodos innovadores que potencien el pensamiento crítico y la creatividad desde el convencimiento de su contribución a la mejora social. Entre sus objetivos, se plantea promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.

La investigación se convierte en un pilar fundamental de la sociedad del conocimiento, considerada “como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común” (Declaración de Bolonia, 1999).

El movimiento reformista europeo iniciado oficialmente con el llamado Plan Bolonia, aparece de manera clara y evidente el interés y la preocupación por implantar un nuevo modelo acorde con los mecanismos de adaptación al mercado y al mundo laboral. No obstante, desde la década de los ochenta, diversos organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE vienen reclamando, a través de diversos informes, una reorientación del sistema educativo hacia funciones más centradas en los cambios económicos y en el mercado laboral mediante «la formación en competencias» (conjuntos de habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que capacitan al sujeto para el desempeño óptimo de una profesión) como el único e indiscutible paradigma formativo. Desde un enfoque crítico CASCANTE analiza lo que supone una vuelta al viejo planteamiento de los «programas basados en competencias» porque son «fácilmente evaluables numéricamente, resultan funcionales para establecer comparaciones entre los alumnos, los centros, e, incluso los rendimientos educativos de comunidades autónomas y Estados, y facilita la evaluación del rendimiento del profesorado posibilitando el establecimiento de escalafones según su nivel de competencia profesional» (2009, p. 139).

A estos planteamientos se unen incondicionalmente, en los noventa, diversas instancias europeas defensoras del *Proyecto Tuning* como medio para implementar dicho modelo en el ámbito universitario. Es una iniciativa que ponen en marcha un centenar de universidades (desde el año 2000), coordinadas por las de Deusto y Groningen, con ayudas de la Comisión Europea y dentro del Programa Sócrates. A partir de aquí, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) asume la metodología *Tuning* para el desarrollo de la reforma a nivel nacional y la impone, de manera acrítica, en las directrices contractuales de los convenios que suscribe con las distintas redes creadas para el diseño de Títulos de Grado adaptados al EEES.

*El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* (Comisión Europea, 2003) es un texto que aporta tres ideas fundamentales que han definido todo el proceso: la construcción de un sistema de enseñanza superior al que deben subordinarse los sistemas nacionales; el papel decisivo de la universidad en el desarrollo de Europa como potencia económica mundial y, tercera y consecuencia de la anterior, el hacer de las universidades centro competitivos en el mercado global y, muy especialmente, con respecto a las instituciones norteamericanas. Términos como flexibilidad, movilidad, cualificación versátil, competitividad, formación a lo largo de la vida, mercado laboral, etc., van a inundar todos los textos emanados de distintas instituciones y organismos europeos. La interrelación entre la economía y la sociedad del conocimiento se manifiesta en la combinación de cuatro elementos interdependientes: la producción del conocimiento, esencialmente por medio de la investigación científica, su transmisión mediante la educación y la comunicación, y su explotación a través de la innovación tecnológica.

## 2. EL TFG Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El aprendizaje se convierte en el protagonista de la enseñanza universitaria. El aprender a aprender, el autoaprendizaje, la figura del profesor como guía y facilitador de dicho aprendizaje y no como agente verdaderamente educativo, la fijación en los resultados y en la consecución de competencias, son rasgos del proceso didáctico. Pero se olvida de la asignación y delimitación de contenidos y pretende potenciar la actividad individual y grupal de los alumnos mediante una segmentación de tareas que hace olvidar el fin último de la educación superior. Todo esto impone un cambio en las percepciones y mentalidades de los protagonistas, que «exige: voluntad, esfuerzo, perseverancia, implicación y compromiso por ambas partes. Los comportamientos y las ideas tienden a reproducirse, se resisten al cambio porque encierran valoraciones y aspectos afectivo-motivacionales. Consecuentemente, todo cambio sigue un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje» (DE LA CRUZ, 2003, p.197).

A nivel normativo, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece que el trabajo de fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. Con posterioridad, el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el anterior, realiza un cambio en la asignación de créditos y pasa a tener un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 por ciento del total de los créditos del título.

A partir de este planteamiento legal general cada universidad regula todos los aspectos y componentes relativos al TFG. En nuestro caso, la Universidad de Sevilla aprueba el Reglamento General de Actividades Docentes (2009), donde se recoge la normativa reguladora de los Trabajos Fin de Carrera y su finalidad: la realización por parte del estudiante, bajo la dirección de un tutor, de un proyecto, memoria o estudio sobre un tema de trabajo en el que desarrollará y aplicará conocimientos, capacidades y competencias adquiridos en la titulación. El tercer nivel de concreción será la normativa interna fijada por cada Junta de Centro, que regulará todo lo relativo a: períodos de matriculación, directrices y procedimientos de asignación y modificación del tutor y del tema del trabajo, composición y procedimientos sobre comisiones y tribunales, el depósito, el acto de presentación y la evaluación y el procedimiento del recurso de apelación.

El TFG debe ser reflejo y consecuencia directa y final de los cambios producidos por «la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida» (R.D. 1393/2007 de 29 de octubre). Las competencias que trata de evaluar el TFG se definen como el conjunto de recursos intelectuales, habilidades, actitudes, etc. que el estudiante moviliza para responder con éxito a una situación real. Son conocimientos inseparables de la acción, asociados a una habilidad individual y que dependen de un saber práctico y capacidades para realizar una tarea relacionada con las exigencias de eficacia y flexibilidad.

El Proyecto *Tuning*, modelo competencial referente para la implantación del EEES, establece diversos niveles competenciales desde dos grandes bloques: las competencias transversales o genéricas y las competencias específicas. En este nivel se presenta el enfrentamiento entre la competencia académica (saber qué) y la competencia operacional (saber cómo). La primera ha definido a la universidad como institución formativa y docente y la segunda, potenciada por el modelo actual de racionalidad tecnocrática, responde a las exigencias del mundo del trabajo. Para Barnett se trata de superar ambas posturas porque «son representativas de mundos comparativamente cerrados: el del trabajo y la acción instrumental y el del pensamiento formal y la interacción cognitiva» (2001, p.265). La alternativa sería el desarrollo de competencias genéricas (comunes a todas las titulaciones) y específicas (propias de cada titulación y categoría profesional) desde una concepción diferente del ser humano y su interacción con el mundo de la vida.

El sistema competencial docente responde a una enseñanza técnica y profesional y a un intento de implantar un nuevo modelo de universidad, que pasaría del humanista, inspirado en la tradición del movimiento ilustrado, a otro económico y de mercado, más preocupado por la inserción laboral y los intereses económicos que en la formación integral y crítica de los estudiantes. Lo que está en cuestión es saber si la universidad es una instancia formativa especializada y estrechamente vinculada y

adaptada a las necesidades inmediatas de las empresas o si, por el contrario, tiene como finalidad el conseguir una educación general que permita a los estudiantes una mayor autonomía en sus vidas.

Las genéricas se dividen a su vez en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Desde las primeras, el estudiante debe *saber y saber hacer*, entre otras, el conocimiento científico de las materias, resolver problemas, aplicar el conocimiento desde una perspectiva investigadora, etc. Se trata de adquirir una serie de capacidades que tendrán su reflejo en el TFG: análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua materna, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, gestión de la información, resolución de problemas y la toma de decisiones.

Las competencias interpersonales se relacionan fundamentalmente con el *saber estar y saber convivir* o interactuar con los demás. El conocimiento y la investigación universitaria deben basarse en el trabajo en equipos interdisciplinarios, en el que se desarrollen una serie de habilidades en las relaciones interpersonales y reconociendo la diversidad y la multiculturalidad desde un razonamiento crítico y un compromiso ético.

Para el cumplimiento de su misión fundamental, la universidad debe potenciar una serie de valores académicos y científicos. En primer lugar, el *pluralismo* como valor específico de una institución formativa y razón de ser de una enseñanza capaz de entender la búsqueda y difusión del saber desde todos los ángulos y en todas las cuestiones. El *universalismo*, manifestación de la propia radicalidad universitaria, basa su existencia en una premisa básica: las ideas y tendencias que circulan en la academia pertenecen y revierten a la humanidad. La *solidaridad* –valor clave en la relación del hombre con la realidad humana– no se puede normalizar institucionalmente sino que es fruto de la práctica y consecuencia de las profundas convicciones de cada persona y de los principios cultivados en el ámbito universitario. La *ética*, valor esencial en las relaciones humanas, debe ser el parámetro superior de todas las acciones y debe condicionar la relación e integración entre alumnos y profesores. Y, por último, la excelencia supone la atención a la dimensión intelectual, la búsqueda y el amor a la verdad y al conocimiento como uno de los valores más nobles del ser humano, convirtiendo al sujeto en un agente de transformación de la realidad y de la mejora del mundo (MARCOVITCH, 2002).

Las competencias genéricas sistémicas tienen que ver con la visión totalizadora del conocimiento y de la actividad profesional, donde el sujeto pone en juego un conjunto de cualidades y destrezas: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad y la sensibilidad hacia temas medioambientales.

La evaluación de las competencias genéricas o transversales se debe fundamentar en una serie de criterios para la valoración del TFG: conocimiento disciplinar y científico, capacidad para formular y resolver problemas, capacidad para articular la teoría y la práctica, capacidad para valorar las consecuencias éticas del proceso y del producto investigador y capacidad para transferir el conocimiento generado a nuevas situaciones y contextos.

Las competencias específicas corresponden a las destrezas y habilidades de cada área temática o ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura), materializadas en cada titulación. Se pueden diferenciar las académicas o aquellas relacionadas con el saber, las disciplinares o las llamadas a demostrar los conocimientos prácticos, o sea al hacer; y por último las que se encuadran en la capacidad de saber hacer, ligadas al campo profesional.

De manera general se pueden relacionar una serie de competencias implicadas en la realización y evaluación del TFG: demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de la propia disciplina de especialización; comunicar de manera coherente el conocimiento básico adquirido; procesar y situar la información nueva y su interpretación en su contexto; demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con otros niveles disciplinares; demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías; implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina; demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina; demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.

De igual forma es importante que el estudiante demuestre: ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos adelantos en la teoría y en la práctica; tener suficiente competencia en las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados a nivel avanzado; ser capaz de hacer una contribución original, si bien limitada, dentro de los cánones disciplinares y mostrar originalidad y creatividad con respecto al manejo de su disciplina.

La evaluación sería el final del proceso, donde el estudiante ha sido tutorizado por un profesor y, como último acto, valorado por un tribunal. Es el momento en el que se toma la decisión sobre el nivel de consecución competencial. VALDERRAMA (2009) establece una serie de etapas en este proceso evaluador:

- 1ª. Descripción de la actividad (trabajos fin de grado) y sus objetivos docentes, que dependerán de las particularidades de cada titulación.
- 2ª. Caracterización, destinada a la identificación de las competencias genéricas y específicas a evaluar según los objetivos del TFG.
- 3ª. Operativización, consistente en fijar un conjunto de resultados de aprendizaje observables para cada una de las competencias (reflejadas en fichas) y bajo la terminología de indicadores.
- 4ª. Recogida de información. Se trata de responder a dos cuestiones, cuándo evaluar y qué evaluar en cada momento. A partir de tres momentos claves o hitos de evaluación se recogerá toda la información oportuna sobre el nivel de logro de las competencias y se diseñarán los instrumentos o acciones evaluadoras concretas, a lo que se acompañarán el/los agentes evaluadores.
- 5ª. Valoración en base a unos criterios claros y precisos y definiendo tres niveles de logro: el nivel mínimo permisible, el nivel adecuado y el nivel de excelencia.
- 6ª. Toma de decisiones: las calificaciones, reflejadas en una única tabla, con las correspondientes competencias y sus indicadores.

El procedimiento puede ser una guía de trabajo aunque cada centro o facultad, y sus correspondientes titulaciones, deberán establecer los objetivos del TFG, las competencias a evaluar (especialmente las competencias específicas), los indicadores observables, las acciones, el procedimiento y los momentos de la evaluación y cómo se plasmará la calificación del estudiante.

### 3. CONCLUSIONES

De manera sucinta, se puede concluir afirmando que el TFG representa una de las novedades de la reforma derivada del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde distintas instancias nacionales e internacionales, oficiales y académicas, se viene insistiendo en la trascendencia de la investigación como factor de desarrollo social y educativo, y muy especialmente de la enseñanza superior. El TFG supone una oportunidad para ampliar y enriquecer una función clave y tradicional de la institución universitaria, la investigación. El aprendizaje pasa a ser el referente del proceso formativo y el *aprender a investigar* se convierte en una capacidad a desarrollar en el estudiante como sujeto activo de su capacitación y en un instrumento docente para ampliar los contenidos y las temáticas investigadoras. El TFG permite la plasmación de todas las competencias adquiridas a lo largo de la carrera, tanto las genéricas o transversales como las específicas de la titulación. La evaluación será el medio para comprobar y evidenciar la consecución de dichas capacidades.

### 4. REFERENCIAS

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Carta Magna de las Universidades Europeas* (1988). Recuperado de <http://www.crue.org/cmue.htm>.\*
- CASCANTE, C. (2009). «¿Refundar Bolonia?. Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161.

- Comisión Europea* (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Recuperado de <http://www.ecm.ub.es/ceuropea/ComUniversidadesES1.pdf>.
- Declaración de Bolonia* (1999). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (19 de junio de 1999). Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentación>.
- DE LA CRUZ TOMÉ, M<sup>a</sup>. A. (2003). «El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes». *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. UNESCO, 9 de octubre de 1998. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declarationspa.htm>.
- MARCOVITCH, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Recuperado de [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)
- VALDERRAMA, E. (Ed.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las ingenierías*. Barcelona: AQU de Catalunya.

## **CAPÍTULO XXXIV**

### **FORMACIÓN POSGRADUADA Y COMPETENCIA INVESTIGATIVA: UNA PAREJA DE HECHO**

**MIGUEL ANGEL HERNÁNDEZ DE LA ROSA**

Universidad de las Ciencias Informáticas

La Habana, Cuba

#### **1. INTRODUCCIÓN**

En el contexto de la sociedad del conocimiento, las universidades juegan un papel fundamental como centros de formación y de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ello se materializa en la proliferación de cursos de posgrados, y la cada vez más estrecha relación entre universidad y empresas, tanto a nivel de investigación como de formación.

Según JAIK (2013), el desarrollo de competencias, ha irrumpido con fuerza en el mundo de la educación. Se ha convertido en un término globalizado en todo sentido, a nivel internacional, nacional y regional; y está en la mesa de la discusión de las reformas educativas, de los programas de estudio, del curriculum, de la evaluación y acreditación, de la formación docente, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las características que definen un cargo, de la gestión de los recursos humanos, etc., intentando con esto restaurar el enlace entre los sujetos y el ambiente, la escuela y la sociedad, la teoría y la práctica, la escuela y el empleo, la educación y el desempeño social.(JAIK, 2013).

Dada la importancia de las competencias en el ámbito educativo, a raíz del análisis de los factores que inciden entre la educación de los sujetos y el contexto social y laboral, las competencias se manifiestan en el marco de situaciones, actividades y contextos concretos. En este sentido, los recursos humanos requieren de habilidades y competencias, lo que implica un cambio en el papel de la formación, sobre la base de la adquisición de competencias. De manera que, la formación en competencias no preceda al trabajo, sino que camine a la par y lo acompañe.

La competencia nace no solo de la necesidad de definir el desempeño exitoso en el mundo laboral o profesional, sino también surge y se desarrolla en otros contextos. En el educacional, por ejemplo, para reflejar la necesaria integración del conocimiento, las habilidades y los valores con un sentido global y complejo, que permita caracterizar la actuación de un individuo frente a un fenómeno, cuando moviliza de forma integrada todos sus recursos para identificar, solucionar e incorporar nuevas experiencias a su modo de actuación. (VERDECIA, 2011).

La competencia investigativa adquiere gran importancia, frente a la demanda de formar investigadores creativos e innovadores, preparados para solucionar con autonomía y flexibilidad los problemas de su contexto, apoyándose en las herramientas que le ofrece el método científico. (COLÁS, 2009).

A escala global la formación de personal altamente calificado, se ha llevado a cabo tradicionalmente mediante políticas de formación de posgrado, donde se potencia el papel del profesor de este nivel, con amplio recorrido académico investigativo, aplicando modelos de formación investigadora con exigencias formativas cada vez mayores.

El aumento del nivel cultural de la población y de las exigencias del mercado laboral cada vez más competitivo, lleva a un incremento de la demanda formativa en los niveles superiores. Esta

circunstancia es una oportunidad para visibilizar y reflexionar sobre este espacio desde una perspectiva educativa. (COLÁS, GONZÁLEZ, & CONDE, 2014).

El proceso de formación de posgrado exige trascender de lo tradicional de la enseñanza a un enfoque flexible y creativo, donde se privilegie una formación para el análisis y la solución de los problemas, estando en necesaria correspondencia con los requerimientos demandados por la sociedad actual. En este aspecto comenta BERNAZA (2013) que «el proceso pedagógico de posgrado está constituido por el proceso de enseñanza-aprendizaje y por los procesos de alto grado de autonomía y creatividad; se caracteriza por su carácter formativo y desarrollador, cuyo fin es no solo el aprendizaje específico, sino el desarrollo de la personalidad del profesional» (BERNAZA, 2013).

El proceso pedagógico del posgrado ha transitado por diferentes etapas, donde las universidades juegan un papel fundamental, enfrentando retos y cambios que se expresan en sus características esenciales, que lo diferencian de los otros niveles educativos, así como el contenido de sus leyes, principios y categorías, lo cual permite una mejor comprensión de este, así como contar con sólidas bases científicas.

La Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI), es un centro de altos estudios con un modelo flexible docente-productor que le permite formar profesionales altamente calificados, así como producir aplicaciones y servicios informáticos a partir de la vinculación estudio-trabajo. La formación posgraduada en la UCI, plantea entre sus objetivos estratégicos: satisfacer de manera creciente las demandas de formación posgraduada de los profesionales de la UCI; así como desarrollar y consolidar una cultura de calidad del posgrado entre sus diversos actores. Para el logro de estos objetivos, se desarrollan permanentemente ciclos de actividades, desde una proyección acorde a la situación real del claustro de la universidad.

La Facultad 1 de la UCI cuenta con un amplio perfil docente-productivo, donde los profesores y especialistas se superan, a partir de los servicios de posgrado que ofrece la universidad, que incluye actividades de superación profesional, como cursos, pasantías y entrenamientos; y programas de posgrado, como diplomados, maestrías y doctorados.

En el presente trabajo, se analiza el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de la Facultad 1 matriculados en los programas de maestría: Informática Aplicada; Gestión de Proyectos Informáticos; y, Calidad de Software; así como el Programa Especial de Doctorado para la Formación en Ciencias Informáticas.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Este trabajo de análisis del desarrollo de la competencia investigativa, se puso en marcha en la Facultad 1, que ha venido aportando con regularidad en los últimos años, estudiantes de posgrado para los diferentes programas de maestría y el Programa Especial de Doctorado para la Formación en Ciencias Informáticas de la UCI.

Una necesidad sentida es que no se ha realizado ningún análisis previo, en cuanto al desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes de posgrado de la Facultad 1, lo cual dificulta conocer el comportamiento de los componentes que integran la competencia investigativa, así como el impacto que han tenido esos programas formativos en los estudiantes de posgrado.

## **3. MUESTRA DE ESTUDIO**

La muestra la integran 22 estudiantes (15 hombres y 7 mujeres) de posgrado de la Facultad 1, correspondientes a programas de posgrado académico que se imparten en la UCI, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Procedencia de la muestra

Programa de posgrado	Cantidad
Maestría Informática Aplicada	7
Maestría Gestión de Proyectos Informáticos	6
Maestría Calidad de Software	4
Programa Especial de Doctorado para la Formación en Ciencias Informáticas	5
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

#### 4. ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico asumido, se sitúa en una perspectiva de estudio que se enmarca en el contexto de las investigaciones educativas de carácter descriptivo, ya que se analiza una realidad con el objetivo de interpretarla teniendo en cuenta las necesidades planteadas. Además, resulta de interés conocer el impacto de los resultados de las acciones formativas, en cuanto al desarrollo de la competencia investigativa en el posgrado, por lo que se intenta indagar sobre la comprensión de los procesos y resultados en este nivel.

El método empleado fue flexible, con la finalidad de proporcionar conocimiento y comprensión, sobre la realidad de las acciones formativas del posgrado académico en la UCI. Se parte de un diseño inicial analítico, dado que el objetivo es estudiar el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes de posgrado. Esto ayudó a identificar variables de interés para el análisis.

#### 5. TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recogida de información tuvo por objeto la búsqueda de elemento explicativos capaces de fundamentar un juicio crítico sobre el desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes de posgrado de la Facultad 1, desde las acciones formativas impartidas en los programas de maestría y doctorado en la UCI.

La técnica empleada constituye un cuestionario ad hoc online para los participantes con ítems abiertos y cerrados. Se diseñó en un entorno Web apoyado en el sistema de encuestas LIME SURVEY, administrado por el Centro de Innovación y Calidad de la Educación en la UCI.

#### 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

La fase de análisis e interpretación de los datos constituyó un elemento clave en el estudio. Se partió de análisis estadísticos y cualitativos que aseguraron la fiabilidad y validez de los resultados, así como la credibilidad de los mismos. La interpretación tuvo como propósito combinar los resultados del análisis con los valores y criterios asumidos, a fin de elaborar las conclusiones.

La información recabada requirió hacer análisis descriptivos generales para el cuestionario de los participantes. Además, los análisis de contenido para las preguntas abiertas en el cuestionario.

#### 7. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA PRESENTES EN EL ESTUDIO

Para el presente estudio, la competencia investigativa se expresa en la vinculación dialéctica entre los componentes cognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad, donde se evidencia el papel de los profesionales de la educación en la construcción del conocimiento científico, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en la práctica educativa. La competencia investigativa se manifiesta, para este estudio, en tres dimensiones: Componente cognitivo, Componente motivacional y Cualidades de la personalidad.

Considerando que el desarrollo cognitivo implica el nivel alcanzado por el pensamiento y diferentes propiedades del funcionamiento intelectual, que expresa la capacidad de procesamiento del sujeto. En este sentido para la dimensión **Componente cognitivo** se identifican 3 indicadores: La independencia; La originalidad; y, La flexibilidad, como se aprecia en la Tabla 2.

En tanto el factor motivacional integra los contenidos y procesos psicológicos que posibilitan la estimulación, sostenimiento y orientación para un desempeño científico investigativo eficiente. Para la dimensión **Componente motivacional** se identifican 3 indicadores: Motivos intrínsecos por la actividad científica; Satisfacción por la realización de la actividad científica; y, Proyección consciente de la investigación de acuerdo a sus metas y expectativas.

En cuando a la dimensión **Cualidades de la personalidad** asociadas al desarrollo de la competencia investigativa, se identifican las siguientes cualidades: La responsabilidad; La actitud crítica y autocrítica; y, La honestidad científica. Los indicadores propuestos para cada una de las cualidades se muestran en la Tabla 3.

**Tabla 2. Especificaciones de la dimensión Componente cognitivo, sus indicadores y conceptualización**

Dimensión	Indicadores	Conceptualización
<b>Componente cognitivo</b>	Independencia	Posibilidad de cada sujeto de seguir una línea propia de pensamiento y modos de procesamientos autónomos; se relaciona con los diferentes niveles de ayuda y con el tipo de orientación que cada sujeto necesita.
	Originalidad	Variedad de ideas y de opiniones inusuales, no comunes, que la persona puede ofrecer y generar ante un hecho, situación, problema; por la posibilidad de elaborar soluciones y productos novedosos.
	Flexibilidad	Variedad de recursos que el sujeto es capaz de emplear en las situaciones que enfrente, en su posibilidad de generar diferentes alternativas de solución a los problemas, diferentes modos de contemplar un fenómeno; en la posibilidad de modificar el rumbo de su actividad intelectual cuando la situación lo requiere.

**Tabla 3. Especificaciones de la dimensión Cualidades de personalidad, sus indicadores.**

Dimensión	Cualidades	Indicadores
<b>Cualidades de personalidad</b>	Responsabilidad	Compromiso con la realización de su investigación
		Cumplimiento de las tareas asignadas
		Calidad de las tareas cumplimentadas
		Necesidad de autoperfeccionamiento
		Necesidad del empleo correcto de los métodos científicos de investigación
	Actitud crítica y autocrítica	Facilidad para realizar análisis críticos de su trabajo investigativo y el de otras personas
		Facilidad para realizar análisis críticos a los diferentes puntos de vista / o criterios que se manejen entorno a su investigación y la de otras personas
	Honestidad científica	Reconoce sus aciertos y errores
		Manifiesta modestia
		Tiene posibilidad de valorar la información que emplea en para su investigación
		Es riguroso en el empleo de la información que maneja para su investigación
Reconoce el valor de la obra de los demás		

## 8. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos en el estudio, se presentan los análisis descriptivos alcanzados por los estudiantes de posgrado que conforman la muestra.

Un elemento importante es que todos los encuestados (100%) están vinculados a proyectos de investigación, lo cual es altamente positivo pues en los proyectos se debe dar preparación para la investigación que lógicamente debe redundar en el desarrollo de la competencia investigativa, lo cual es esencial si se considera que al ser la investigación un proceso sustantivo universitario, todo profesor de este nivel de educación debe realizar actividad científico investigativa desde los problemas de su práctica profesional.

En cuanto a la participación en eventos y a la publicación de artículos se evidencia una limitada cultura científica en lo relativo a la socialización de los resultados de su actividad profesional, así como, un pobre desarrollo de la base de conocimientos de la investigación científica.

En este sentido se evidencia que el 74,0% ha tenido una baja participación en eventos y congresos internacionales tanto dentro como fuera del país, en esta categoría se encuentran profesores de diferentes generaciones, sin embargo, resulta significativo que hay recién graduados que sí han participado en eventos internacionales llevando las experiencias investigativas obtenidas con la realización de sus Trabajos de Diploma.

En lo referente al dominio del sistema de acciones para la investigación científica, donde los encuestados plantean lo que les resulta más fácil y más difícil durante el proceso investigativo. En este sentido la totalidad de elementos dados resultan difíciles para los encuestados, destacándose los que a continuación se relacionan:

Tabla No. 4 Sistema de acciones para la investigación

Aspectos de mayor dificultad	%
• Modelar la propuesta de solución	76,0
• Elaborar los instrumentos de investigación	72,0
• Precisar los indicadores para evaluar el objeto de estudio	68,0
• Instrumentar la propuesta de cambio	68,0

En el caso del componente motivacional se constató que algunos encuestados cursan estos estudios por un predominio de motivaciones extrínsecas, el 38,0% de los estudiantes refieren que lo hacen porque se dio la oportunidad.

Un 56,0% refiere motivaciones de tipo intrínsecas y en este caso plantean que lo hacen «para superarse profesionalmente» y «poder resolver problemas que se le dan en su práctica diaria» entre otros argumentos relacionados con su labor como especialistas. Es importante tener en cuenta estos datos en tanto la motivación por la ejecución y desarrollo de investigaciones resulta un componente de la competencia investigativa. El predominio de motivaciones extrínseca puede traer consigo la poca calidad del proceso investigativo de los profesores, así como la deserción en el transcurso de su ejecución, lo cual no niega que este estado motivacional puede irse transformando paulatinamente hacia motivaciones fundamentalmente intrínsecas.

El componente cualidades de la personalidad se tuvo en cuenta en el cuestionario, fundamentalmente a partir de una escala autovalorativa. Las cualidades de la personalidad asumidas, son el resultado del análisis de las cualidades asociadas a la competencia investigativa en el proceso científico investigativo en el posgrado. Se dispuso operativamente las categorías 1 y 2 para Nivel Bajo, 3 como Nivel Medio y 4 y 5 como Nivel Alto, como muestra la siguiente tabla:

**Tabla No. 5 Cualidades de la personalidad**

Cualidades	Niveles (%)		
	Bajo	Medio	Alto
Responsabilidad	37,0	35,0	28,0
Actitud Crítica	35,0	34,0	31,0
Honestidad Científica	38,0	37,0	25,0
<b>Promedio</b>	<b>36,6</b>	<b>35,3</b>	<b>28</b>

De manera general se pudo constatar que las cualidades de personalidad asociadas a la competencia investigativa se encuentran parcialmente limitadas, el 36,6% de los encuestados lo manifiestan así.

La interpretación de estos resultados permite realizar un análisis de las fortalezas y debilidades, a las que se enfrenta el desarrollo de la competencia investigativa en el posgrado, con el interés de encontrar posibles regularidades y/o tendencias que se manifiestan en este proceso en la Facultad 1 de la UCI.

Se listan a continuación las fortalezas:

1. Alto espíritu de investigación.
2. Recién graduados en adiestramiento con buena participación en eventos científicos.
3. Factibilidad de los problemas que resuelven las investigaciones.

Se listan a continuación las debilidades:

1. Ausencia de espacios de divulgación sobre competencias investigativas.
2. Insuficiente participación en eventos científicos y publicaciones de los resultados de las investigaciones.
3. Deficiente cultura científica en cuanto a publicaciones científicas.
4. Bajos conocimientos sobre la metodología de la investigación educativa.

Este análisis permite contar con una valoración del desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes de posgrado en la Facultad 1 de la UCI, donde se clarifican los puntos negativos y positivos, en este sentido deben explotarse las fortalezas que constituyen los puntos fuertes y ofrecen opciones ventajosas.

## 9. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de análisis de datos con la información suministrada por los estudiantes de posgrado de la Facultad 1 de la UCI, a través de un cuestionario que permitió realizar una descripción de la competencia investigativa, se encontró que:

El análisis del estado actual del desarrollo de la competencia investigativa en los de los estudiantes de posgrado de la Facultad 1 de los programas de maestrías de Informática Aplicada, Gestión de Proyectos Informáticos, y Calidad de Software, así como el Programa Especial de Doctorado para la Formación en Ciencias Informáticas, que se desarrollan en la UCI, evidenció limitaciones en cuanto a los componentes Cognitivo, Motivacional y Cualidades de la personalidad.

La organización del proceso formativo en los programas de posgrado en la UCI, constituye un aspecto fundamental, a partir de las condiciones concretas y del grado de desarrollo de cada una de las disciplinas que integran el currículo donde se potencia la actividad investigativa de los estudiantes en el propio desarrollo de los componente académico y laboral a partir de formar conocimientos, crear habilidades, potenciar la manifestación de valores y transformar el comportamiento de los estudiantes hacia la ciencia e investigación.

En la educación del posgrado, el proceso de formación investigativa potencia el desarrollo de la competencia investigativa, que se expresa en un aprendizaje significativo de saberes especializados y desarrollo de habilidades en la investigación, a través del uso de herramientas que les permiten diseñar y ejecutar proyectos de investigación, para solucionar problemas aplicando la metodología de la investigación.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNAZA, G. J. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque Histórico-Cultural* (Primera). México.
- COLÁS, P. (2009). «Competencias y contextos para realizar un trabajo de investigación». En *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci Continental, S. L.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T., & CONDE, J. (2014). *La formación investigadora (I). Modelos pedagógicos*. REUNI+D.
- JAİK, A. (2013). «Competencias investigativas»: *Una mirada a la Educación Superior*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. ReDIE.
- VERDECIA, E. Y. (2011). *Metodología para la certificación formativa de roles desde la práctica profesional*.



## CAPÍTULO XXXV

### EL DERECHO COMPARADO EN LA INVESTIGACIÓN

**MANUELA DURÁN BERNARDINO**

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad de Granada

#### 1. ASPECTOS CLAVES

La investigación jurídica española en ámbitos comparados, así como la formación de investigadores en este campo científico, no está teniendo el desarrollo deseado en la actualidad al no existir todavía un área de investigación específica de Derecho comparado<sup>1</sup>. Las Facultades de Derecho de las Universidades Españolas no le han dado al Derecho comparado el espacio que merece, lo que ha provocado que la formación en metodología jurídica comparada de los investigadores sea, cuando menos, escasa, teniendo que enfrentarse con gran esfuerzo a la utilización del método comparatista en sus trabajos de investigación para elaborar sus trabajos jurídicos con contenidos de derecho comparado.

Una prueba de la falta de atención mostrada a la metodología jurídica comparada la encontramos actualmente en los trabajos fin de grado, máster y doctorado. Si hacemos una revisión de su normativa reguladora, proporcionada por la Facultad de Derecho (en el caso de los TFG)<sup>2</sup> o por la escuela de posgrado (si se trata de TFM), nos damos cuenta que, salvo alguna excepción, por regla general no se hace referencia alguna al método comparado, dejándose, eso sí, amplio margen de elección a los alumnos y tutores para la elección de la metodología a utilizar en el desarrollo de la investigación. Sin embargo, lo cierto es que pese a todo, la mayoría de trabajos jurídicos de investigación incluyen una parte de derecho comparado, y ello se debe a su importancia para todas las ramas jurídicas y todas las disciplinas jurídicas, por sus numerosos aportes al derecho y por la proyección científica que implica en la formación de los investigadores.

En primer lugar, la metodología jurídica comparada nos permite confrontar las semejanzas y las diferencias de los diversos sistemas jurídicos vigentes en el mundo con la finalidad de comprender y mejorar el sistema jurídico de un determinado país.

Con carácter general, el derecho comparado permite que el derecho evolucione, proponiendo para tal efecto comparaciones o trasplantes, fusiones, escisiones entre otros tantos supuestos de derecho comparado, lo cual debe motivar estudios de esta importante pero descuidada disciplina jurídica.

---

<sup>1</sup> MORÁN, G. M., *El derecho comparado como disciplina jurídica: la importancia de la investigación y la docencia del derecho comparado y la utilidad del método comparado en el ámbito jurídico*, Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, ISSN 1138-039X, Nº 6, 2002.

<sup>2</sup> Concretamente, el artículo 4.8 de las Directrices sobre el desarrollo de los Trabajos Fin de Grado en el título de Grado en Derecho de la Universidad de Granada (aprobado en Junta de centro de 14 de mayo de 2014, modificadas parcialmente en sesión de Junta de Centro de 25/03/15), establece que estos trabajos deberán ajustarse a algunas de las modalidades recogidas en las Directrices Generales de la Universidad de Granada (Directriz 2.2).

Tiene importancia para todas las ramas del derecho y todas las disciplinas jurídicas por sus numerosos aportes al derecho y por la proyección científica que implica en la formación de los investigadores.

Es la conjunción entre estos dos factores (escasa formación de los alumnos en esta metodología y la importancia que tiene para su formación), lo que hace oportuno el estudio de la metodología jurídica comparada por todos los estudiantes de derecho a efecto de conocer las diferencias y similitudes entre distintas familias jurídicas y distintos sistemas jurídicos; y necesario explicar cómo se debe hacer un estudio de derecho comparado. Para ello, en esta comunicación se explican las diferentes etapas a seguir para realizar un análisis de derecho comparado, destacándose las principales dificultades a las que se enfrenta el investigador.

Dado el interés que suscita y la proyección científica que implica en la formación de los investigadores, se espera que este trabajo sea de utilidad práctica para quienes estén interesados en la comparación jurídica.

## **2. PRINCIPALES DIFICULTADES AL EMPLEAR EL MÉTODO COMPARADO EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN**

A la hora de utilizar el método comparado el investigador se enfrenta a numerosas dificultades que ha de superar, entre las que cabe destacar:

a. La principal dificultad a la que se enfrentará el investigador reside en los problemas derivados de las diferencias lingüísticas, semánticas y terminológicas. El léxico jurídico difiere notablemente de unos sistemas a otros con diversos lenguajes, no existiendo una terminología común, lo que da lugar a errores fruto de una deficiente traducción. Un error muy frecuente es la utilización de sinónimos de términos que nos parecen semejantes pero que su significado no es el mismo debido a la diversa traducción jurídica de donde proceden, como por ejemplo la traducción del término «ley» (norma) y el vocablo inglés «law» (derecho), términos que no se deben equiparar.

b. En segundo lugar, y no de menor importancia, las diferencias culturales no deben ser ignoradas por el investigador que emplee el método comparado. Los sistemas jurídicos están influenciados por la cultura y por la sociedad en su conjunto.

c. En tercer lugar, se debe evitar tomar el sistema propio como el más adecuado y trasladar sistemática y conceptualización jurídica a otros sistemas jurídicos. A tal fin, es necesario estudiar profundamente el sistema jurídico ajeno, lo que permitirá comprender sus propias estructuras e identidad, evitando así imponer el modelo jurídico del que partimos o descartar el ajeno por la simple falta de conocimiento sobre el mismo.

d. En cuarto lugar, la comparación debe ser viable, lo que se verá condicionado por factores socio-culturales, económicos, institucionales, culturales, etc., de cada sociedad.

e. El material de trabajo debe ser delimitado y clasificado con minuciosidad.

## **3. METODOLOGÍA EN LA COMPARACIÓN JURÍDICA. ETAPAS DEL ANÁLISIS COMPARADO**

Se pueden distinguir cinco etapas que deberían seguirse por el investigador en la utilización del método comparado<sup>3</sup>: elección del tema objeto de comparación, búsqueda de información (normas, instituciones, bibliografía, etc.), identificación de analogías y diferencias en las soluciones adoptadas por los distintos sistemas estudiados, evaluación de las soluciones adoptadas en cada uno de los derechos confrontados.

A continuación se analiza cada una de ellas con ejemplos para facilitar su comprensión e implementación práctica.

---

<sup>3</sup> De conformidad con los trabajos de la Escuela alemana juscamparartista y la de Análisis Económico del Derecho (AED), y con las aportaciones de autores como KAMBA: *Comparative law: a theoretical framework*, 1972, 23 *international comparative Law Quarterly*; y DE CRUZ (*Comparative Law in a Changing World* (2n ed. London, 1999).

### 3. 1. Materia objeto de comparación

La primera fase del derecho comparado es la elección del *tema objeto de comparación* y su contexto social, económico y jurídico. Consiste en ubicar un punto de partida común (*tertiumcomparationis*) un problema, una necesidad social, real que comparten dos o más países o sociedades a los cuales se requiere aplicar el análisis comparativo.

A modo de ejemplo: el tema elegido es la *protección jurídico-social de las personas en situación de dependencia* (son las personas que por razones derivadas de la edad o discapacidad necesitan ayuda de otra persona para realizar las actividades básicas de la vida diaria). Este tema de investigación permite realizar un estudio de derecho comparado básicamente por tres motivos:

a. Se trata de un problema social, como es el envejecimiento de la población, compartido por la gran mayoría de los países europeos.

b. A nivel europeo el envejecimiento de la población ha sido percibido como un nuevo riesgo que precisa ser protegido por los entes públicos, por lo que se han ido aprobando un conjunto de normas, un entramado jurídico para dar respuesta a esta situación, adaptado en cada país a su estado de bienestar y a su contexto social, económico y cultural (lo cual da como resultado un panorama comparado muy heterogéneo).

c. El tema elegido permite realizar una evaluación de resultados ya que las primeras respuestas se gestaron en la década de los noventa los países pioneros en esta materia fueron Alemania (1995) y Francia (1997), por lo que se puede estudiar no sólo la solución adoptada, sino también el recorrido e implantación efectiva en los diferentes modelos de protección a las personas en situación de dependencia y analizar los resultados obtenidos desde una perspectiva de derecho comparado.

La principal dificultad a la que el investigador se enfrenta en esta fase es la delimitación de la materia, de manera que nos permita obtener buenos resultados sin que nos veamos desbordados con la investigación. No es fácil enfrentarse a una investigación, y cuando tenemos que estudiar diferentes ordenamientos jurídicos la investigación se complica.

### 3.2. Búsqueda de información

La segunda fase consiste en encontrar las normas, instituciones o procesos jurídicos con los que los países examinados han intentado resolver el problema o necesidad que comparten, (las soluciones jurídicas del problema). En esta fase se estudiará el funcionamiento de cada sistema jurídico y su aplicación práctica, teniendo en cuenta que el resultado puede ser muy diverso de país a país sin que esto prive del significado a la comparación. Se debe prestar especial atención a la terminología y a su adecuada traducción.

En definitiva, se estudiarán en paralelo los sistemas jurídicos describiendo su forma de actuar, sus estructuras, fuentes, nociones jurídicas sobre las que se asienta, y los problemas jurídicos que conlleva su aplicación.

En primer lugar, es importante que estudiemos y analicemos muy bien el sistema jurídico propio, lo que nos permitirá conocerlo para a continuación realizar el estudio comparativo.

En el ejemplo expuesto, se parte del modelo de protección social a las personas en situación de dependencia instaurado en España, estudiando y analizando su marco normativo, aplicación, desarrollo y resultados obtenidos.

Una vez comprendido el sistema jurídico propio, se estudian otro u otros sistemas jurídicos que nos permitan realizar el estudio comparado.

En el ejemplo tratado, el análisis comparado se realizó a nivel europeo, estudiando los cuatro modelos de protección de las personas en situación de dependencia existentes: modelo nórdico (consolidado en Dinamarca, Finlandia, Suecia, Noruega y Holanda), modelo anglosajón (Reino Unido e Irlanda), modelo continental (instaurado en Austria, Alemania, Luxemburgo y Flandes) y el modelo mediterráneo (Italia, España). A tal fin, se crearon grupos donde se engloban ordenamientos jurídicos similares, siendo cada grupo diferente respecto a los demás.

Las principales dificultades que presenta esta etapa son fundamentalmente dos. Una, en la búsqueda de información y otra en el idioma.

*a. Búsqueda de información.*

Se deben utilizar fuentes de información adecuadas y serias. Las universidades españolas disponen de una amplia base de datos (Westlaw – Aranzadi Instituciones, Tirant Online, V-Lex, La Ley Digital, Dialnet, Ciss Online, entre otras muchas), que nos permite acceder al material bibliográfico que necesitemos sin demasiada dificultad. Además, cuenta con convenios que nos permite acceder a material no disponible en nuestras bibliotecas pero si en otras a nivel andaluz (Cbua) y nacional (catálogo Rebiun). Un paso más se ha dado recientemente en esta filosofía de préstamos interbibliotecario con la aprobación de un proyecto internacional que permite acceder a cualquier libro, revista, informe o documento que se encuentre en cualquier biblioteca del mundo. Se trata de un proyecto interesante, especialmente en el caso del estudio comparado, puesto que nos permite acceder a las bases de datos de todas las universidades sin que la distancia sea un impedimento para acceder a un material que consideramos interesante en nuestra investigación.

*b. Idioma.*

Se debe prestar especial atención a la terminología y a su adecuada traducción.

En un principio, para tener un primer acercamiento con la materia podemos empezar a trabajar con informes en castellano (en el ejemplo expuesto fueron muy útiles los informes de Gobierno para la Evaluación de la Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia) o estudios de otros autores que hayan realizado un estudio comparado en la materia que se quiere abordar. A continuación, es conveniente acceder a los textos normativos originarios y a publicaciones realizadas en el país cuyo sistema jurídico se está estudiando.

Para abordar el estudio comparado expuesto a modo de ejemplo el país seleccionado para realizar una estancia fue Italia, ya que su modelo de protección a las personas dependientes es muy próximo al nuestro, al igual que su contexto social, económico y cultural.

El idioma no debe ser un impedimento en el desarrollo de nuestra carrera profesional, aunque lo cierto es que en el caso de un trabajo fin de grado o máster es complicado realizar una estancia por cuestiones de tiempo que durante el desarrollo del doctorado.

Si no existe esta posibilidad siempre está la opción de contar con traductores que pueden facilitar el trabajo de la traducción, no obstante, es importante que además de conocer el idioma se tengan conocimientos jurídicos para que la traducción sea más correcta.

**3.3. Identificar semejanzas y diferencias entre los sistemas jurídicos comparados**

La tercera fase pretende identificar las analogías y diferencias en las soluciones adoptadas en respuesta al mismo problema por los sistemas estudiados, así como encontrar las razones que puedan explicarlas. En esta etapa debe tenerse en cuenta el contexto socio-cultural, económico y político para percibir con mayor destreza dichas similitudes y diferencias.

	MODELO NÓRDICO	MODELO ANGLOSAJÓN	MODELO CONTINENTAL	MODELO MEDITERRANEO
PROTECCIÓN	UNIVERSAL	ASISTENCIAL	UNIVERSAL	UNIVERSAL
PRESTACIÓN	SERVICIOS/ ECONÓMICA	SERVICIOS/ ECONÓMICA	SERVICIOS/ECONÓMICA	SERVICIOS/ ECONÓMICA
COBERTURA	PARTE DEL RIESGO	PARTE DEL RIESGO	PARTE DEL RIESGO	PARTE DEL RIESGO
FINANCIACIÓN	PÚBLICA/COPAGO	PÚBLICA/COPAGO	COTIZACIONES/IMPUESTOS/ COPAGO	IMPUESTOS/ COPAGO
DESCOORDINACIÓN SANITARIA	-----	-----	-----	-----
SOSTENIBILIDAD FINANCIERA	-----	-----	-----	-----
REGULACIÓN	INESPECÍFICA	INESPECÍFICA	ESPECÍFICA	ESPECÍFICA
CUIDADOS	PROFESIONALES	FAMILIARES	PROFESIONALES	FAMILIARES
SISTEMA			PÚBLICO	PÚBLICO

Este es el cuadro resultante del análisis comparado realizado en el trabajo de investigación expuesto a modo de ejemplo, donde claramente se pueden ver las semejanzas y diferencias entre los sistemas jurídicos analizados. Lo cierto es que se llegó a la conclusión de que existe una tendencia hacia la convergencia de los modelos europeos de protección social a la dependencia en aras a la construcción de un bloque común en esta materia. No obstante, esta tendencia se ve fuertemente contrarrestada por las diferentes líneas seguidas por cada uno de los Estados Miembros como fruto de su fidelidad a los diferentes tipos de Estados de Bienestar implantados en Europa. Por ejemplo, en el modelo nórdico no existe una regulación específica, sino que como mecanismo de reacción ante el envejecimiento de la población, fueron extendiendo progresivamente la red de servicios sociales municipales a medida que la demanda social fue aumentando.

Las soluciones adoptadas por los diferentes países tiene una justificación clara, y es que los nuevos sistemas implantados parten de sus mecanismos protectores tradicionales (es decir, no parten de 0 en la protección de las personas dependientes, sino que ya contaban con algunos mecanismos de atención, en unos casos más desarrollados que en otros). Esta situación da como resultado un panorama comparado muy heterogéneo a nivel europeo, reflejo de los diferentes modelos en los que se inserta la protección de la dependencia. Un claro ejemplo de ello lo tenemos en el modelo de protección social a la dependencia adoptado por los países nórdicos, que encuentra su justificación en el sistema de servicios establecido previamente y en los principios y valores, políticos y sociales, en los que se sustenta. La transición demográfica se produjo pronto en los países nórdicos, por lo que antes se enfrentaron a los cambios en los modelos de familia y antes invirtieron en servicios comunitarios. Si no se hubiese producido la inversión en servicios comunitarios, la demanda se hubiera dirigido hacia las clínicas u hospitales, resultando ser una alternativa más cara y menos apropiada dados los cuidados que requieren las personas en situación de dependencia.

### **3.4. Valoración de las soluciones adoptadas y los resultados obtenidos**

La cuarta fase consiste en evaluar las soluciones adoptadas en cada uno de los derechos confrontados, su eficacia o eficiencia, en el sentido de buscar cual es el mejor adaptado a una situación histórica determinada.

Para evaluar las soluciones adoptadas y determinar el éxito o fracaso de las mismas se analizaron los resultados obtenidos a lo largo de los años por los diferentes países en lo que se refiere al grado de protección de las personas en situación de dependencia, comprobando que los modelos europeos de protección a la dependencia más avanzados son el continental y el nórdico, en los que se ha inspirado el modelo de protección español. Concretamente, se determinó que el modelo de protección que había demostrado ser más garantista ha sido el continental, ya que al integrar la protección de las personas dependientes en el sistema de seguridad social se garantiza su reconocimiento como derecho subjetivo pleno y universal a las personas dependientes y una cobertura uniforme, equitativa y pública a todos los ciudadanos.

## **4. CONCLUSIONES**

A modo de conclusión, se destacan a continuación los motivos claves por los que la utilización de la metodología de derecho comparado es útil en los trabajos de investigación a realizar y en los proyectos que en un futuro se emprendan.

a. El trabajo se verá enormemente enriquecido por las soluciones adoptadas en los sistemas jurídicos estudiados. Permite abstraerse del sistema protector instaurado en España, observando que quizás la solución adoptada no es la más correcta.

b. Permitted hacer propuestas de mejora. En el ejemplo expuesto se llegó a la conclusión de que la solución adoptada en Alemania podría ser perfectamente viable en España y así se reflejó en las conclusiones del trabajo de investigación, como una propuesta para contribuir a la evolución positiva de la regulación vigente y a la mejora de las instituciones creadas, siendo esta la finalidad que había guiado la realización del estudio comparado.

c. E igualmente permitió saber que nuestra sociedad camina hacia las pautas jurídicas establecidas en los sistemas jurídicos más avanzados a nivel europeo.

Por todo lo aquí explicado y la experiencia adquirida, se emplaza a todo investigador y docente a utilizar la metodología de derecho comparado en los trabajos de investigación que emprender en el ámbito académico y/o profesional, así como en las aulas.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

DE CRUZ: *Comparative Law in a Changing World*, 2n ed. London, 1999.

FIX ZAMUDIO, H. «La importancia del derecho comparado en la enseñanza jurídica Kamba»: *Comparative law: a theoretical framework, international comparative Law Quarterly*, 23, 1972.

GARCÍA CANTERO, G: *Estudios de derecho comparado*, El Justicia de Aragón, Aragón, 2010.

GUAYO CASTIELLA, I.: «Derecho comparado: el contexto europeo», en VV.AA. MUÑOZ MACHADO, S. (Dir.), *Derecho de la regulación económica*, Vol. 3, Tomo 1, 2010.

LONASCO, A.: «Importancia del derecho comparado en la enseñanza del Derecho», Seminario de profesores de la Facultad de derecho, 1985.

MACERA TIRAGALLO, B.: «Una metodología para el Derecho comparado europeo», *Revista de Administración Pública*, Nº 169, 2006.

MORÁN, G. M.: *El derecho comparado como disciplina jurídica: la importancia de la investigación y la docencia del derecho comparado y la utilidad del método comparado en el ámbito jurídico*, Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, ISSN 1138-039X, Nº 6, 2002.

WASMANA, M. P. «Enseñar derecho comparado en el siglo XXI», *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Nº. 11, 2008.

## CAPÍTULO XXXVI

### REDEFINIENDO EL TRABAJO DE FIN DE GRADO: LA CLÍNICA JURÍDICA

MARÍA BERTRÁN GIRÓN\*. MARÍA ISABEL RIBES MORENO\*\*

\* Departamento Derecho Público  
Universidad de Cádiz

\*\* Departamento Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social  
Universidad de Cádiz

#### 1. PRESENTACIÓN

La culminación de los estudios de Derecho, con la realización del trabajo de fin de grado, se ha ido desarrollando en la Sede de Algeciras de la Universidad de Cádiz con normalidad durante los cuatro años que han transcurrido desde su implantación. Sin embargo, esta asignatura ha generado distintos problemas que se han ido detectando. Por una parte, la gran carga de trabajo que supone para los profesores encargados de tutorizar a los alumnos que durante sus estudios no han realizado actividades similares con cierta entidad científica, obligándoles a dedicar mucho más tiempo que el reconocido en el correspondiente plan docente, no sólo en tutorizarles y dirigirles, sino también en instruir al alumno en el aprendizaje de numerosas técnicas que no tienen por qué serles de utilidad en el futuro –salvo para aquellos que deseen seguir una carrera académica–<sup>1</sup>. Por otra parte, la evaluación de dichos trabajos en los tribunales ha dado lugar a un cierto descontento, ya que no se acaba de consensuar –y es difícil de establecer– un criterio homogéneo entre unos tribunales y otros. Y, por último, unido a todo lo anterior, teniendo en cuenta los numerosos recursos virtuales que pueden encontrarse en la red, en ocasiones ocasiona que los evaluadores sientan que planea la sombra de la duda del plagio, sin que exista a disposición de los profesores una herramienta que pueda detectarlo<sup>2</sup>.

En definitiva, tras evaluar los distintos problemas planteados, se decidió solicitar una actuación avalada para la mejora docente en la Sede de Algeciras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz, para el curso académico 2015/16, cuyo destinatario directo era dotar a la asignatura «trabajo fin de grado» de un contenido diferente<sup>3</sup>. En concreto, se consideró adecuado para una evaluación final de los conocimientos adquiridos por el alumno, plantear distintos casos prácticos interdisciplinares y globales a los que denominamos «casos clínicos jurídicos», para una vez diseñados y madurados, proponerlos como posible Trabajo Fin de Grado alternativo al tradicional de investigación. Como tutores de éstos durante varios años nos damos cuenta que hay un perfil de alumno que demanda otra forma de ser evaluado en esta asignatura, no tanto realizando una labor investigadora sino acometiendo un análisis práctico, transversal y complejo de un supuesto. En nuestra opinión, consideramos que puede resultarles útil en su futuro profesional. Así, se elaboró la

---

<sup>1</sup> Ello ha dado lugar, a actuaciones perversas [http://elpais.com/elpais/2016/07/08/opinion/1468004596\\_589072.html](http://elpais.com/elpais/2016/07/08/opinion/1468004596_589072.html)

<sup>2</sup> <http://ecoaula.economista.es/universidades/noticias/6631074/04/15/Crece-el-fraude-de-los-trabajos-fin-de-grado-con-negocios-explicitos-en-la-red.html> (última consulta 13 de julio 2016).

<sup>3</sup> Se presentó y fue concedida como actuación avalada dentro de los proyectos de innovación docente en la convocatoria 2015/2016 de la Universidad de Cádiz con el título «La “clínica jurídica” como método de evaluación de competencias en el grado en Derecho».

propuesta de actuación avalada referida planificando su desarrollo en tres cursos académicos. La estructura de la Sede resultaba idónea para iniciar esta actuación, ya que su dimensión y relación entre profesorado es una perfecta base para su elaboración y favorece el método planteado.

Con esta idea, como se ha mencionado, se crea un proyecto de innovación docente destinado a implantar la clínica jurídica como método de evaluación del Trabajo fin de Grado.

## 2. LA IDEA

Como se ha referido, la elaboración de una propuesta de estas características requería de una base de supuestos prácticos, los llamados «casos clínicos», complejos, elaborados y realizados en colaboración con varios profesores de distintas áreas del derecho. Por ello se decidió realizar una actuación avalada que en un primer estadio, el curso 2015-2016, tenía como objetivo inicial la creación de dichos supuestos o casos. Éstos no debían ser sencillos, sino que habían de tener un carácter interdisciplinar e interdepartamental, para que sirviesen como herramienta integradora y aglutinadora de las distintas ramas jurídicas. En nuestra opinión, esta opción práctica tiene la virtud de proporcionar al alumno una visión conjunta de cómo una situación tiene implicaciones en las distintas materias que integran las Ciencias Jurídicas, y se le enseñaría a dar una solución global mediante la utilización de las herramientas que la tecnología informática nos ofrece en la actualidad para la docencia. Una vez elaborados los llamados casos clínicos, durante el siguiente curso se procede a su perfeccionamiento y resolución con la idea de ser presentados, en un curso posterior, en Junta de Facultad, y así el curso 2017/2018 se oferte como una nueva modalidad en la asignatura «trabajo de fin de grado».

En un principio para dotar de esta nueva dimensión a la enseñanza del Derecho, era necesaria la colaboración y cooperación del mayor número de profesores, con el objeto de crear creando materiales docentes previamente consensuados que entrelazasen las distintas disciplinas, pudiendo ofrecer a los alumnos una visión jurídica conjunta de una misma situación. A tal efecto, este trabajo conjunto serviría de motivación tanto a alumno como profesor, fomentaría la coordinación entre el profesorado, desarrollaría y evaluaría competencias transversales del alumno, y permitiría aplicar nuevas herramientas, así como la elaboración de materiales docentes.

Por otra parte, queríamos establecer un diseño de infraestructura para la docencia virtual estandarizado para todos los supuestos prácticos, no necesariamente adscritos a una asignatura concreta. Actualmente, son muchos los profesores que utilizan materiales de Internet para su docencia pero falta, por un lado, una ordenación sistemática de todos ellos y, por otra parte, la homogeneidad en las herramientas utilizadas. En la práctica, los distintos docentes suelen tener sus materiales en páginas web personales muy heterogéneas, con diseño, contenidos y formas de acceso variadas. Por ello a través de este proyecto se plantea crear una nueva posibilidad anudada a los diferentes supuestos prácticos, incorporando junto a los materiales relativos a las materias o asignaturas exclusivamente, otros relativos a diferentes materias en las que existe una relación necesaria. No sería el fin principal del proyecto pero, como «efecto colateral», si se nos permite la expresión, podíamos obtener una cierta homogenización de materiales de trabajo.

En consecuencia, consideramos que esta modalidad «alternativa» de trabajo de fin de grado enriquecería los conocimientos teóricos y prácticos de los alumnos sirviendo de perfecto colofón para sus estudios, fundamentalmente para aquellos cuyo objetivo es el ejercicio práctico de la profesión<sup>4</sup>.

## 3. LOS OBJETIVOS

De este modo, como se ha señalado, la actuación avalada y el desarrollo de la misma durante los tres cursos académicos tenía como objetivo prioritario, en primer lugar, la elaboración de un material didáctico susceptible de ser publicado y propuesto a su vez como Trabajo Fin de grado. Su

---

<sup>4</sup> Reflejando el mismo objetivo, pero limitado a asignaturas correspondientes al ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en los estudios de grado vid. MORATO GARCÍA ROSA M<sup>a</sup>, «Reformulación del método docente basado en el análisis de casos prácticos», en CRUZ VILLALÓN, J. y RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. (coord.), *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 335.

consecución nos permitiría realizar la propuesta mencionada. Para ello, se conformaron grupos formados por distintos profesores pertenecientes a distintas áreas, ostentando cada uno de ellos la coordinación de un caso concreto. Una vez elaborados se prepararán para su posible publicación en un libro de casos prácticos.

En segundo lugar, la actuación tenía como resultado la creación de nuevos métodos docentes integradores de las distintas disciplinas jurídicas al caso concreto. Así, el hecho de tener que elaborar propuestas de casos prácticos conjuntos hace que se instaure un nuevo entorno de trabajo, con una nueva forma de llevarla a cabo, basado en la coordinación y en el *feedback* entre los profesores que vayan interviniendo en cada uno de ellos.

En tercer lugar, se potenciaba la visión completa de las disciplinas jurídicas, no de manera aislada por asignatura, sino desde la conexión entre ellas como vehículo de resolución del conflicto concreto planteado. Este objetivo permite que los alumnos obtengan una visión integradora del Derecho aplicado a la situación concreta, es decir, el análisis jurídico de cómo las distintas ramas o sectores del ordenamiento influyen en la configuración de determinados hechos. Y, por otro lado, fomenta el correcto tratamiento comprensión, gestión y aplicación de la información obtenida a través de la utilización de los medios informáticos junto con las herramientas clásicas aplicadas al caso.

Todo ello sirve como vehículo para promover el trabajo autónomo y autoaprendizaje del alumno, así como el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.

Por último, los casos propuestos y sus guías de solución serían agrupados en una publicación científica para su difusión en la comunidad universitaria interesada en esta experiencia. Igualmente, como se ha comentado, se elaboraría una memoria para su posible inclusión como materia de Trabajos Fin de Grado.

#### **4. LA PUESTA EN PRÁCTICA**

La actuación avalada conforma un Proyecto a medio plazo que consta de dos fases diferenciadas: Una primera de elaboración de esos supuestos, durante dos cursos académicos, resultado de la experiencia colaborativa descrita, objeto de la Clínica Jurídica y otra que será su elaboración y propuesta como posible trabajos fin de Grado. Y ello es así porque todo el sistema parte de la necesidad previa de organización y coordinación entre el profesorado así como la obtención de un resultado tangible, que serían esos supuestos recogidos como material docente. Estos casos no sólo deberán contemplar el planteamiento de la cuestión, sino también la guía de resolución, para que en un futuro pudiesen ser tutorizados por cualquiera de los compañeros con independencia de la materia de la que sean especialistas.

Por tanto, la primera fase de la puesta en práctica es uno de los pilares del proyecto: el trabajo en grupo de los profesores. Este trabajo en grupo exige:

- a) La planificación docente del grupo en coordinación con todos los profesores del grupo.
- b) La realización de un cronograma de actividades docentes (primeras propuestas de supuestos y áreas adscritas a cada uno de ellos, elaboración y desarrollo, selección de lo más importantes, preparación definitiva del material...) a desarrollar por los profesores de un mismo grupo con la finalidad de no interferir en el de los demás y obtener una mejor exposición de los contenidos y materiales docentes.
- c) Una labor de coordinación general, que se asume por el profesor promotor y coordinador de la actuación, para que exista un reparto de materia equitativo, y para que cada caso trate al menos tres áreas de conocimiento distintas.

Los profesores comprometidos realizarán trabajos por grupos que culminarán con la colaboración de los distintos compañeros y por ende, materias. Para ello se iniciará un tema y se comunicará al resto para que puedan ir añadiendo supuestos a la cuestión planteada. Por ejemplo una empresa en concurso de acreedores que tiene que liquidarse, (derecho mercantil), pero en la liquidación hay una sociedad de gananciales, (derecho civil), hay que ejecutar las extinciones contractuales de los trabajadores (derecho laboral) y por último hay una actitud delictiva de ocultación (derecho penal) o defraudación de Hacienda (derecho financiero y tributario). Cada participante ha iniciado como mínimo un caso práctico y participado en tres casos más. Aunque esta exigencia puede

ser orientativa en función del área de conocimiento. El que inicia un supuesto se encarga de coordinarse con su grupo y el registro y participación de las mismas será llevado, como se ha expresado, por el coordinador del proyecto.

A tal efecto, se difundieron estos objetivos para la adscripción de profesorado de las distintas ramas del Derecho, cuestión necesaria para que tenga un resultado adecuado. Es obvio que no todos los supuestos van a tener aspectos de todas las áreas, pero si todas ellas tendrán más de un supuesto.

Como consideramos que el objetivo de la publicación es muy necesario, se ha insistido en la elaboración de los casos prácticos que deben ir orientados a su posible publicación, que deviene fundamental por la difusión que conlleva. Somos conocedores de la existencia en diversas Universidades de este tipo de propuestas como TFG, pero las publicaciones sobre el particular son muy escasas. Por ello se inicia ahora una segunda fase de perfeccionamiento del trabajo realizado por los grupos de cara a su publicación en una editorial jurídica. Para ello se ha solicitado una nueva actuación avalada en el curso 2016-2017. Creemos que ello devendrá fundamental en la continuidad del proyecto.

## 5. CONCLUSIONES

La experiencia descrita, iniciada en el curso académico que finaliza y que continúa en la actualidad, ha sido altamente satisfactoria. De hecho, se han elaborado 15 casos en los que ha intervenido prácticamente todas las áreas de conocimiento y casi todos los profesores con docencia en la sede de Algeciras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz. Creemos que se trata de una actuación que no sólo tiene como objetivo una mejor formación de los alumnos, sino que también consigue una interrelación y coordinación del profesorado que, sin duda, revierte en una mayor calidad de la docencia.

La clínica jurídica como proyecto de innovación docente es, a nuestro juicio, un trabajo provechoso e interesante, no sólo por el objetivo perseguido, sino también por el método utilizado para llegar a él. Es un ejercicio basado en la colaboración y cooperación que fomenta un conocimiento transversal del Derecho tanto para el alumno como para el profesor, incentiva la colaboración y el trabajo entre las distintas áreas de conocimiento, compartiendo técnicas y materiales de enseñanza. Creemos que proyectos de este tipo debieran ser la impronta en muchas de las Universidades españolas.

Por último, esta propuesta de trabajos fin de Grado responde, a nuestro entender, al llamado «espíritu Bolonia» que promueve el trabajo y aprendizaje autónomo del alumno, fomentado la capacidad de interrelacionar conceptos, expresarse en público y darle una visión práctica al mundo del derecho. No en vano ya funciona en algunas Universidades españolas y esperamos que sea una realidad, más pronto que tarde, en nuestra facultad. Confiamos que este trabajo sea de interés para la comunidad universitaria que pueda encontrar utilidad en este proyecto de innovación docente.

## **CAPÍTULO XXXVII**

### **VALORACIÓN Y CRÍTICA DEL TUTOR SOBRE EL TRABAJO FIN DE GRADO**

**ESPERANZA MACARENA SIERRA BENÍTEZ**

Profesora Contratada Doctora

Universidad de Sevilla

#### **1. EL ESTABLECIMIENTO DEL TRABAJO FIN DE GRADO. CRÍTICA**

En el curso 2012/2013 tuve la «grata» experiencia de tutorizar cinco trabajos del Grado en Administración Pública (en adelante GAP) en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla. Lo de grata es algo irónico, dado que esta docencia se me contabilizó con sólo 0'4 créditos como muestra de la precaria situación en la que la Universidad, y en concreto la Facultad de Derecho, asumió esta nueva asignatura en 2012, año nefasto para la enseñanza universitaria pública. En realidad, esta asignatura se incorpora con una dedicación docente prácticamente a «coste cero». En ese año las Universidades Públicas sufrieron con gran virulencia los efectos de la nueva política de «recortes» tras una caída importante del empleo y del volumen de ingresos por parte del Estado debido a la grave situación financiera y económica que se inició en el año 2008 a nivel mundial.

En el mes de noviembre de 2012 la Facultad de Derecho, en sesión de Junta de Facultad, aprobó la normativa interna del centro sobre Trabajos Fin de Grado (en adelante TFG) con arreglo al Reglamento General de Actividades Docentes y a la Normativa reguladora de los Trabajos Fin de Carrera de la Universidad de Sevilla (períodos de matrícula para cada curso académico, directrices y procedimientos de asignación del tutor y del tema del trabajo; composición y procedimiento para designar la comisión evaluadora y el tribunal de apelación; depósito, acto de presentación y evaluación del trabajo y, por último, procedimiento del recurso de apelación de la calificación del trabajo).

Comenzado el segundo cuatrimestre, en el que estaba previsto cursar la asignatura TFG en el 4º curso del Grado en Derecho y del Grado en GAP, la normativa interna del Centro aún no había sido aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad. Por este motivo, y atendiendo a la propuesta aprobada en Junta de Centro, la Vicedecana de Ordenación Académica, como coordinadora de la asignatura, remitió algunas directrices y orientaciones relativas a la ordenación académica de la misma para el curso 2012/2013. En el Grado en Derecho, cada grupo de TFG que se correspondía con cada uno de los Departamentos (o áreas de conocimiento), figuraba en el POD y PAD con varios profesores adscritos. La asignación de tutor se llevaría a cabo previo acuerdo con los profesores adscritos al grupo de TFG y, en su defecto, por el profesor de mayor rango y antigüedad de entre los mismos. No obstante, el Grado en GAP en ese curso contó con un único grupo de docencia al que se adscribieron todas las áreas de conocimiento, asignando desde el Vicedecanato los estudiantes a cada Departamento o área de conocimiento. Tras dicha asignación, y una vez comunicada la misma a los Departamentos, se procedería al nombramiento de tutor en la forma descrita anteriormente o, en mi caso, por «reparto» de la carga docente de aquel curso y de la Comisión evaluadora conforme aprobación del Consejo de Departamento, teniendo en cuenta que en cada Comisión deberían figurar tres de los profesores adscritos al grupo, no pudiendo ser nombrado en cada caso el tutor del estudiante evaluado. Con independencia de lo anterior, en aquel año se inició el procedimiento para la tramitación de la modificación de los Planes de Estudios de los Grados en Derecho, GAP y Criminología, para la rebaja del número de ECTS superados, necesarios para la matrícula en la asignatura TFG, como se aprobó en Junta de Centro del mes de noviembre de 2012.

En definitiva, un comienzo precario no sólo por la regulación normativa, sino también por el reparto de horas de asignación al profesorado en las tareas de tutorización que perdura hasta nuestros días y que, obviamente, es causa de desavenencias entre el mismo profesorado que tiene que asumir esta carga docente.

## 2. EL PAPEL DEL TUTOR: CRÍTICA A LA FALTA DE RECONOCIMIENTO

El primer problema con el que se enfrenta el tutor es la escasez de horas o de créditos asignados por cada trabajo tutorizado, concretamente 0,5 créditos<sup>1</sup>. El cómputo de la dedicación académica, conforme a la resolución del Vicerrectorado del profesorado con fecha 2 de octubre de 2013, es el siguiente: 0,5 créditos por cada estudiante (5 horas de dedicación anual con un máximo de 3 créditos por profesor [30 horas anuales], que se reparten en el caso de cotutela). De esta forma, cada profesor puede asumir la tutela de hasta 6 estudiantes, con un encargo docente máximo de 3 créditos (30 horas anuales) por profesor. Sin duda alguna, un tiempo totalmente insuficiente para realizar el seguimiento y las correcciones del trabajo por parte del tutor para cumplir con las instrucciones generales del TFG, el ritmo de realización del trabajo y las instrucciones adicionales sobre la estructura y forma del TFG<sup>2</sup>.

No es exagerado decir que el tiempo asignado para un TFG prácticamente se agota en los contactos y reuniones con el alumno sólo para fijar la elección del tema y su estructura, y ya queda escaso para atender sus dudas y consultas, bien en tutorías o a través del correo electrónico. El seguimiento del comienzo y desarrollo del trabajo, como por ejemplo la búsqueda de la bibliografía, la jurisprudencia y la determinación del esquema del TFG, requieren de una dedicación mayor por parte del tutor dado que, por regla general, los alumnos carecen de las suficientes competencias para ello. En estos cuatro cursos he sido tutora de 13 TFG y todos ellos, en mayor o menor medida, han sido un ejemplo de las dificultades del alumnado para presentar una estructura coherente. En algunas ocasiones he adoptado la decisión de elaborar yo misma el esquema del trabajo, lo que sinceramente me ha proporcionado ahorro tanto del tiempo de dedicación como del desgaste psicológico que provoca esta situación. En otras ocasiones el alumno no sigue todas las indicaciones del tutor y, paradójicamente, el tribunal hace al alumno las mismas o parecidas observaciones durante la defensa del trabajo que las realizadas por el tutor.

Aparte del insuficiente tiempo asignado, el otro gran problema es la inadecuada preparación del alumno para enfrentarse a este tipo de trabajo, diferente a la mera recopilación de apuntes de clase y de otros materiales y a la preparación de un examen de contenido teórico y práctico, que es a lo que están acostumbrados. No obstante, a veces también puede ser en parte fallo del propio tutor, bien porque el tema del TFG resulta complicado para el alumno o bien porque ante la crítica del tutor es el propio alumno quien, siendo consciente de las dificultades del trabajo, decide desistir en una fase avanzada. Por estos motivos, en mi caso exijo a los alumnos que asistan y participen en los cursos que periódicamente imparte la biblioteca de Derecho y Ciencias del Trabajo sobre cómo elaborar los TFG, donde se les explica como citar la bibliografía y la jurisprudencia y se les dan otras indicaciones metodológicas al respecto.

El tercer problema es el plagio y la utilización de fuentes no científicas recopiladas a través de Google. Este problema queda solventado, en parte, si el alumno realiza el curso de biblioteca mencionado, aunque los alumnos son bastantes reacios al uso de artículos doctrinales de revistas científicas, quizás por desconocimiento o porque muchos optan por obtener las fuentes bibliográficas mediante las bases de datos y recursos electrónicos de la propia biblioteca de la Universidad o,

---

<sup>1</sup> La memoria de verificación 2009-2010, Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (en adelante US) contempla para la actividad presencial (tutorización del trabajo y defensa ante la comisión de 10% de horas y para la actividad no presencial (trabajo autónomo del estudiante) el 90% de las horas. El TFG en el Grado en Derecho consta de 6 créditos ECTS como actividad semestral que se desarrollará en el octavo cuatrimestre. En la Memoria para la solicitud de verificación del título oficial de Graduado o Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la US, la distribución de los créditos con la presencia del profesor es de 30 horas, 20%, 1,2 créditos de las actividades formativas (dirección, tutorización y evaluación de los trabajos) y el trabajo del alumno, unas 120 horas, 80%, 4,8 créditos.

<sup>2</sup> Véanse, por ejemplo, las Directrices para la ordenación académica de la asignatura «trabajo fin de grado» en el curso 2013/2014 de la Facultad de Derecho vigentes en el presente curso académico 2015/2016.

simplemente, acuden a los repositorios de publicaciones «en abierto». En este caso la labor de ayuda realizada por el personal de biblioteca resulta crucial. Hace dos cursos detecté un plagio de un TFG, que en ningún momento fue reconocido por el alumno y, siguiendo las directrices de mi departamento, decidí cambiarle el tema. Desde entonces no sé nada del alumno, pero todos somos conscientes de la existencia de un mercado de compra y venta de TFG difícil de erradicar. Por ello hay que intentar que tanto el tema del trabajo como la bibliografía seleccionada sean lo más concretos posible. El resto de los problemas con los que se encuentra el tutor están más próximos tanto a las características del alumnado como a la diversidad de las normativas existentes, por lo que los problemas se trasladan a la comisión evaluadora que es a la que corresponde la calificación de acuerdo con las capacidades que haya ejercitado o adquirido el alumno.

Finalmente, la función principal del tutor, que consiste en orientar al estudiante durante la realización del trabajo, supervisarlos y velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, se extiende también a la realización de correcciones ortográficas, sintácticas y semánticas de textos mal redactados, sin estructura lógica e incluso incomprensibles entregados durante la fase de elaboración del trabajo.

### 3. EL TRABAJO DEL ALUMNO: DEL RECURSO A «SAN GOOGLE» A LA EXCELENCIA

Es importante resaltar las características que deben reunir los trabajos fin de grado dado que los alumnos deben desarrollar y aplicar los conocimientos, las capacidades y las competencias adquiridos en la titulación. En la titulación de Graduado en Derecho por la US se exige que el alumno haya superado los 60 ECTS de formación básica y al menos 114 de los 162 créditos obligatorios (150 ECTS obligatorios en GAP), y además esté matriculado de todas las asignaturas que le resten para terminar sus estudios<sup>3</sup>. El alumno debe adoptar una posición crítica, analítica y conclusiva. La memoria de verificación del Grado es la que establece las competencias que debe adquirir el estudiante con los TFG. Así, por ejemplo, la memoria de verificación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante RRL y RRHH) delega estas competencias, una vez que establece aquellas que son genéricas y específicas, en los departamentos encargados de dirigir, tutorizar y evaluar las actividades formativas y las competencias del TFG.

No obstante, en la descripción de competencias se habla de «promover la iniciativa y espíritu emprendedor, respecto a los principios de libertad, igualdad, cooperación y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz y, cualquier competencia de éste», algo tan sumamente genérico y obvio que se queda en el mismo formalismo de su enunciado. En realidad, el Grado en RRL y RRHH por la US tiene como objetivo la formación de profesionales polivalentes que actúen en la gestión, el asesoramiento y el diseño estratégico de cometidos y funciones relativos al mundo del trabajo. Esta polivalencia se debe al carácter multidisciplinar de estos estudios, en los que se combinan conocimientos y competencias relativos al ordenamiento jurídico, al análisis y comprensión de la realidad económica y social, y a la adopción de iniciativas, metodologías y estrategias que conllevan a una mayor eficiencia y satisfacción del trabajo humano. La memoria de verificación de esta titulación contempla una tabla de competencias generales (instrumentales, personales y sistémicas) y un conjunto de competencias específicas del Grado. Algunas de estas competencias específicas tienen un carácter más transversal porque se entrenan en diferentes módulos. En cambio, otras son competencias que corresponden a un solo módulo con un nivel mayor de concreción. No obstante, estas competencias no tienen que ser necesariamente exigidas en todas las asignaturas en su expresión concreta de resultados del aprendizaje y, por lo tanto, no necesariamente tendrán que ser evaluadas en cada una de las asignaturas. Concretamente, el programa de esta asignatura hace hincapié en esta transversalidad de las competencias generales porque al alumno se le encomienda la presentación y defensa de un trabajo, que debe realizar bajo la dirección de un tutor, ante una comisión evaluadora de un trabajo, proyecto, memoria o estudio sobre un tema que se le asignará y en el que desarrollará y aplicará

<sup>3</sup> La memoria de verificación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la Universidad de Sevilla contemplaba la necesidad de que el alumno superase 60 créditos, pero en cambio son 150 los créditos que debe superar entre los obligatorios u optativos; entre ellos, el *practicum*. La normativa interna de la Facultad de Ciencias del Trabajo indica que sólo se podrán presentar y evaluar los TFG una vez que el estudiante haya superado el 70% de los créditos totales de la titulación.

conocimientos, capacidades y competencias adquiridos en la titulación. Consideramos que para cumplir tanto con el objetivo de formación como el desarrollo de la transversalidad de las competencias generales del alumno en los TFG, lo lógico es que éstos tuvieran un contenido polivalente y multidisciplinar. No obstante, esta propuesta es prácticamente inviable puesto que para ello sería necesario que el alumno contara con varios tutores adscritos a distintas disciplinas y, por lo tanto, sería necesaria una mayor dedicación al tiempo de presencia y tiempo de trabajo del alumno, lo que hoy por hoy no resulta operativo ni aconsejable.

En la memoria de verificación del Grado en Derecho se expresa con claridad y precisión la finalidad de estos trabajos destinados a comprobar la capacidad crítica y reflexiva del alumno, el fomento de la toma de decisiones y la puesta en práctica de su capacidad de análisis y síntesis de los fenómenos jurídicos. Como resultado, el alumno debe obtener el dominio y adquisición de los conocimientos y de las competencias propias del módulo como, por ejemplo, expresión correcta oral y escrita, capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio (competencias generales) y la comprensión de las diferentes formas de creación del derecho, su evolución histórica y su realidad actual (entre las competencias específicas).

Las normas internas en este centro son las mismas que las del curso 2013/2014 y, en relación a las características del trabajo, contemplan una extensión máxima (30 a 35 páginas), formato y una serie de apartados como la portada, índice de contenidos, resumen, objetivos y metodología, desarrollo de los contenidos, conclusiones y la bibliografía y fuentes utilizadas. Esta regla resulta muy práctica para unificar los aspectos formales del TFG, quedando por el contrario a criterio del tutor otras reglas de estilo como, por ejemplo, las citas doctrinales y jurisprudenciales. Estas son características del trabajo escrito que acompañan a la defensa oral del trabajo, dado que la Comisión de los TFG califica atendiendo no sólo al trabajo escrito presentado sino también a la defensa oral del mismo realizada por el alumno.

En la práctica, la fase de defensa oral del trabajo tiene una gran importancia porque se puede dar el caso que un trabajo muy bien presentado por escrito vea reducida su calificación cuando en su defensa el alumno demuestra que no reúne las competencias y habilidades en esta fase del TFG como, por ejemplo, desarrollo de la oratoria y dialéctica jurídica incluida la capacidad para utilizar el lenguaje económico. Por el contrario, en ocasiones se presentan trabajos que han mejorado su calidad mediante la defensa oral porque se han subsanado deficiencias presentadas. También puede suceder lo contrario: que una vez observadas las deficiencias, el alumno decida incorporar las mejoras en su discurso de defensa del TFG. Esto es algo muy aconsejable pero que hay que tratar con prudencia, dado que puede haber un número importante de presentación de trabajos en orden al cumplimiento de los plazos de depósito y de convocatoria.

Como indicamos más arriba, los recursos y las fuentes utilizadas por los alumnos no son del todo fiables ya que las herramientas preferentemente utilizadas son las que se pueden obtener mediante Google o bien mediante los recursos electrónicos que pueda facilitar la Universidad. Esta es una práctica cada vez más generalizada que impide que los alumnos se familiaricen con el uso de la biblioteca y con sus recursos tradicionales en papel, si bien es cierto que la biblioteca de la Universidad de Sevilla cuenta con unos recursos electrónicos y con un depósito de Investigación (idUS) suficientemente importantes para recopilar bibliografía para la elaboración de un TFG. No tengo datos de todos los TFG defendidos en mi departamento pero, por la experiencia que tengo como tutora y como miembro de una comisión evaluadora, puedo decir que la excelencia de los TFG no es difícil de alcanzar cuando el alumno tiene un nivel de conocimiento lo suficientemente alto para ello. No obstante, la calidad de los trabajos se puede detectar con cierta facilidad en los TFM, es decir en los trabajos fin de máster y, por lo tanto, en titulaciones superiores.

Sin embargo, y como problema inmediato, existe una cantidad de trabajos que son presentados por alumnos que no dominan ni las competencias relacionadas con el lenguaje escrito ni verbal. Esto no es un problema exclusivo de la Universidad española, sino de la sociedad en general y de la precariedad o baja calidad del sistema educativo español, más voluntarioso que operativo en la realidad. Una parte preocupante del alumnado tiene como premisa que «todo lo que está en Google es bueno y de calidad» frente a los tradicionales sistemas de búsqueda de bibliografía y material de investigación necesarios para que el alumno pueda desarrollar las competencias adecuadas en la realización del TFG. Este es un problema difícil de combatir con los escasos recursos del sistema

educativo español. En esta fase corresponde al tribunal de evaluación llevar a cabo la difícil tarea encomendada de la realización de la evaluación de las competencias, conocimientos y habilidades adquiridos por el alumnos durante el desarrollo del TFG.

#### **4. EL TRIBUNAL DE EVALUACIÓN**

La Normativa Reguladora de los Trabajos Fin de Carrera<sup>4</sup> contempla que el Centro establecerá tantas comisiones evaluadoras como tribunales de apelación estime conveniente, formadas al menos por tres profesores con plena capacidad docente. Serán objeto de evaluación las competencias, conocimientos y capacidades adquiridos por el estudiante mediante la realización de TFG. El trabajo será evaluado por una comisión tras la presentación del mismo por el estudiante mediante la exposición oral de su contenido en sesión pública convocada al efecto. Este trabajo solo puede ser presentado y evaluado una vez que el estudiante haya superado al menos el 70% de los créditos totales de la titulación. Los alumnos tendrán derecho a tres actos de presentación y evaluación del TFG en cada curso académico en que haya cursado su matrícula.

En la práctica, el papel de las comisiones de evaluación puede ser complicado cuando éstas no establecen unos criterios comunes en su labor de evaluación, al menos, respecto al resto de las comisiones del mismo Departamento. Al respecto es conveniente que el Departamento consensúe unas reglas comunes que eviten cualquier problema previo a la defensa pública del TFG como consecuencia de un posible plagio o bien cuando considere que se ha presentado un trabajo muy deficiente. Es importante subrayar que los TFG cuentan con el plácet del tutor y que éste puede darlo con reservas. Sin duda alguna estos son problemas que deben ser resueltos en la base previa al depósito del TFG, puesto que es el tutor el que debe tener un seguimiento del mismo. No obstante, puede ser que por la sobrecarga de trabajo del tutor o bien por descuido se deposite un TFG que no reúna las características suficientes para ser objeto de evaluación positiva. En este sentido se pueden arbitrar medidas por parte de la Comisión para evitar la defensa del TFG en estas condiciones, bien mediante audiencia previa al tutor o solicitarle un informe previo del mismo.

Por último, resaltaría un problema de difícil solución en relación a la variedad y diversidad de normas internas con la que se puede encontrar la Comisión evaluadora respecto a la convocatoria del acto oral, custodia, entrega y firma de las actas de calificación cuando el Departamento tiene docencia en diversos centros de la Universidad de Sevilla. Así, por ejemplo, la Secretaria de la Facultad de Ciencias del Trabajo es la que se ocupa de introducir la calificación del alumno en el acta, mientras que en otras facultades se le encarga al Secretario de la comisión evaluadora introducir las notas de los TFG delegando su firma en el Secretario del Departamento en cuestión (como ocurre en la Facultad de Derecho y en la Facultad de Económicas).

#### **5. CONCLUSIÓN**

Es una realidad constatable que desde que se han introducido los TFG en los planes de estudio la carga de trabajo del profesor ha aumentado considerablemente, al tener que ejercer como tutor de un TFG y como miembro de una comisión evaluadora. Esta última actividad no queda reflejada en la programación docente de los Departamentos de acuerdo con los planes de estudios y los de organización docente de los Centros en los que imparta docencia, por lo que es un tema pendiente de valoración.

No nos cabe la menor duda de que es necesaria una ampliación de las horas de dedicación del tutor para llevar a cabo las funciones que tiene asignadas para este cometido. Entendemos que sería más razonable una carga de 10 horas y 1 crédito por cada TFG para poder cumplir con los objetivos del plan de estudio.

Entendemos que desde los distintos centros es necesaria la organización de charlas, congresos y eventos dirigidos al alumnado para concienciarles de la importancia del TFG y el uso de las metodologías más adecuadas en la elaboración del mismo conforme a la docencia impartida. Junto a ello consideramos de gran importancia de la labor de apoyo a la elaboración del TFG desempeñada por el personal de las bibliotecas universitarias.

---

<sup>4</sup> Acuerdo 5.3/CG 21-12-09 (BOUS de 18 de enero de 2010).

Finalmente, considero fundamental que los Departamentos contemplen unos criterios internos sobre los trabajos fin de grado que recojan con claridad los objetivos y el desarrollo de los trabajos, y unos plazos para la elaboración, entrega, depósito y evaluación del TFG en cada curso académico, así como los aspectos formales del trabajo, y que se establezcan unas líneas de actuación en los casos de disconformidad entre el tutor y el alumno en relación al plácer del TFG y, por último, definir unas líneas de actuación comunes de las comisiones de evaluación de los TFG que aporten una cierta uniformidad en la evaluaciones. Véase, como ejemplo, la establecida por el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Sevilla anunciada en su propia página web.





ESTE LIBRO SE FINALIZÓ EL DÍA 11 DE AGOSTO DE 2016,  
FESTIVIDAD DE SANTA CLARA.



---

## EDITORIAL AMLA

### COMITÉ CIENTÍFICO Y EDITORIAL

---

**Prof. Dr. Pablo Andrés Arellano Ortiz**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile

**Prof. Dr. Daniel I. García San José**  
Universidad de Sevilla. España

**Profra. Dra. Risa Lieberwitz**  
Universidad de Cornell. USA

**Profra. Dra. Nicole Maggi-Germani**  
Universidad Paris I Panthéon-Sorbonne. Francia

**Prof. Dr. Antonio Ojeda Avilés**  
Universidad de Sevilla. España

**Profra. Dra. Catarina de Oliveira Carvalho**  
Universidad Católica Portuguesa. Portugal

**Prof. Dr. Frans Pennings**  
(Universidad de Utrecht). Holanda

**Prof. Dr. Hans-Joachim Reinhard**  
Instituto Max-Planck de Derecho y Política Social, Munich. Alemania

**Profra. Dra. Cristina Sánchez-Rodas Navarro**  
Universidad de Sevilla. España

**Profra. Dra. Esperanza Macarena Sierra Benítez**  
Universidad de Sevilla. España

**Prof. Dr. Michele Tiraboschi**  
Universidad de Módena. Italia

**Profra. Dra. Teresa Velasco Portero**  
Universidad Loyola-Andalucía. España

