






# TRABAJO

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ESTATAL DE  
CENTROS UNIVERSITARIOS DE RELACIONES LABORALES  
Y CIENCIAS DEL TRABAJO

Nº 25  
JULIO - DICIEMBRE 2011

Nº 26  
ENERO - JUNIO 2012

HUELVA, JUNIO 2012

Universidad de Huelva  
PUBLICACIONES  


I.S.S.N. 1136-3819

*Editan*

Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva  
Campus de El Carmen  
Avda. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21.071 Huelva  
Teléfs.: 959 21 93 26 - 959 21 93 24  
e-mail: publica@uhu.es

**Universidad de Huelva**  
**PUBLICACIONES**  


I.S.S.N. 1136-3819

REVISTA TRABAJO

©

Los autores

©

Editan

Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo

DIRECTOR

Agustín Galán García

*Decano CCTT - U. Huelva - (agustin@ubn.es)*

SECRETARIA

Elena López Barba

*Profesora Contratada Doctora - U. Huelva - (elopez@ubn.es)*

Francisca Fuentes Hernández

*Profesora Colaboradora - U. Huelva - (francisca.fuentes@aatss.ubn.es)*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ignasi Lerma Montero

*Decano Facultad Ciencias Sociales*

*Universidad de Valencia*

*(Ignacio.Lerma@uv.es)*

David Lantarón Marquín

*Vicedecano de la Facultad de Derecho*

*Universidad de Cantabria*

*(david.lantarón@unican.es)*

Domingo A. Manzanera Martínez

*Decano Facultad Ciencias del Trabajo*

*Universidad de Murcia*

*(dmanzana@um.es)*

Pablo Benlloch Sanz

*Coordinador de Relaciones Laborales*

*Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*

*Universidad Rey Juan Carlos*

*(pablo.benlloch@urjc.es)*

Antonio Delgado Padial

*Decano Facultad de Ciencias del Trabajo*

*Universidad de Granada*

*(adpadial@ugr.es)*

Juan José Ares Fernández

*Director E.U. Relaciones Laborales*

*Universidad de A Coruña*

*(juan.ares@usc.es)*

CONSEJO ASESOR

Carlos Arenas Posadas, *Catedrático E.U. Historia e Instituciones Económicas*. - Manuel Ramón Alarcón, *Catedrático Derecho del TSS* - Manuel Alcaide Castro, *Catedrático Economía* - Antonio Miguel Bernal, *Catedrático Historia e Instituciones Económicas* - Jesús Cruz Villalón, *Catedrático Derecho del TSS* - Manuel Delgado Cabeza, *Catedrático Economía* - Emilio Díez de Castro, *Catedrático Organización de Empresas y Marketing* - Fernanda Fernández López, *Catedrática Derecho del TSS* - Miguel Gómez Oliver, *Catedrático Historia Contemporánea* - Rafael Infante Macías, *Catedrático Estadística* - Antonio Leal Millán, *Catedrático Administración de Empresas* - Camilo Lebón Fernández, *Catedrático Economía* - Isidoro Moreno Navarro, *Catedrático Antropología Cultural* - Antonio Ojeda Avilés, *Catedrático Derecho del TSS* - Manuela de Paz Báñez, *Catedrática Economía* - Manuel Pérez Yruela, *Catedrático Sociología* - Miguel Rodríguez-Piñero Royo, *Catedrático Derecho del TSS* - Fermín Rodríguez Sañudo, *Catedrático Derecho del TSS* - Juan Torres López, *Catedrático Derecho del TSS* - Salvador del Rey Guanter, *Catedrático Derecho del TSS*

DEPÓSITO LEGAL: SE-724-96

I.S.S.N. 1136-3819



## SUMARIO

PRESENTACIÓN DE LA REVISTA.....	9
---------------------------------	---

### SECCIÓN TEMÁTICA

#### INNOVACIÓN Y CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES LABORALES Y LOS RECURSOS HUMANOS

PRESENTACIÓN.....	15-16
-------------------	-------

EL PORTAFOLIOS COMO HERRAMIENTA CLAVE DE LA EVALUACIÓN DOCENTE: SU APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS DE DERECHO DEL TRABAJO EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

*María José Gómez-Millán Herencia*

*María Dolores Mazuelos Flores*

*Rafael Gómez Gordillo.....* 17

APRENDER DIAGNOSTICANDO Y RESOLVIENDO PROBLEMAS EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES LABORALES Y LOS RECURSOS HUMANOS

*Miriam Benítez González*

*José M. León Pérez.....* 41

ANÁLISIS DEL MARCO NORMATIVO DE LOS SISTEMAS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. INCIDENCIA EN LA CALIDAD E INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

*José Manuel López Gómez.....* 57

IMPLANTANDO EL GRADO DE RR.LL. Y DESARROLLO DE RR.HH.: RESULTADOS DEL PROCESO INNOVADOR DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS ASIGNATURAS DEL AREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS

*Pablo Ruiz Palomino*

*Dioni Elche Hortelano*

*Ricardo Martínez Cañas*

*Pilar Valencia*

*Job Rodrigo Alarcón*

*Angeles Martínez Pérez.....* 77

LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA. CAMBIOS EN LOS SISTEMAS DE ORGANIZACIÓN DOCENTE <i>Celia Sánchez López</i> <i>Yolanda Navarro Abal</i> .....	95
ALGUNAS REFLEXIONES EN CLAVE DE GESTIÓN TRAS LAS PRIMERAS DEFENSAS DE TRABAJOS FIN DE GRADO <i>Ángel Elías Ortega</i> .....	113
RESULTADOS DE LA UTILIZACIÓN DE GOOGLE DOCS EN PROCESOS DE MENTORIZACIÓN CON ALUMNADO DE TERCER CICLO <i>Cinta C. García Vázquez</i> <i>Ignacio Tejera Arcenillas</i> .....	135
LA TELEVISIÓN POR INTERNET: OTRA OPCIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL APRENDIZAJE <i>Mónica Ortega Moreno</i> <i>Agustín Galán García</i> .....	155
SECCIÓN ABIERTA	
LA INMIGRACIÓN COMUNITARIA: OFERTA Y YACIMIENTO DE EMPLEO EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA <i>Luis Jesús Belmonte Ureña</i> .....	171
LA SEGURIDAD SOCIAL PROFESIONAL EN FRANCIA <i>Eguzki Urteaga</i> .....	191
EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA (ESPAÑA) <i>Joaquín Arana Torres</i> <i>M<sup>a</sup> Carmen Olmos Gómez</i> .....	203
EL ROL DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO EN LA IMPLANTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO FILOSOFÍA DEL NUEVO MODELO POST-CRISIS <i>Cecilia de la Corte</i> <i>Ana Carrasco González</i> .....	219
EL DESARROLLO LOCAL COMO SALIDA PROFESIONAL PARA LOS TITULADOS EN CIENCIAS LABORALES: UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD VALENCIANA <i>Ricard Calvo Palomares</i> .....	235



# PRESENTACIÓN



## **TRABAJO**

*REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ESTATAL DE CENTROS UNIVERSITARIOS  
DE RELACIONES LABORALES Y CIENCIAS DEL TRABAJO*

### PRESENTACIÓN

*TRABAJO nació en marzo de 1996, fruto de la colaboración existente entre las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales de Huelva y Sevilla, para ser asumida poco después por la Asociación de Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales de Andalucía. Ahora amplía su campo de actuación y es adoptada como propia por la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo.*

*TRABAJO organiza sus contenidos, todos ellos originales, en torno a una Sección Temática cuya coordinación se encarga a un experto de reconocido prestigio; una Sección Abierta, cuyos originales son informados por los evaluadores anónimos externos, y una tercera parte, en su caso, dedicada a reseñaciones de obras de reciente aparición. Su periodicidad es semestral.*

*TRABAJO pretende fomentar la investigación desde las distintas perspectivas desde las que este puede ser observado: económica, jurídica, psicológica, histórica, sociológica, etc. Pretende también crear una lluvia de ideas sugerentes, abstractas o concretas, dirigidas a todos aquellos que tienen en sus manos la posibilidad de tomar decisiones en el ámbito de las relaciones laborales; a los poderes públicos, a los empresarios, a los sindicatos, a los profesionales del derecho del trabajo, de los recursos humanos, de la inserción laboral, de la salud laboral, a los agentes de desarrollo local, a los cooperantes y gestores de economía social, etc.*

*TRABAJO quiere ser también una herramienta útil para la docencia; facilitando materiales, reflexiones, sugerencias, etc. que abran nuevas vías de exploración y conocimiento al complejo mundo de las relaciones laborales.*

*TRABAJO, por lo tanto, abre sus páginas a todos aquellos profesores e investigadores que con sus análisis y experiencias quieran participar en la construcción de teoría social y, lo que es más importante, en el desarrollo y en el bienestar general.*



## SECCIÓN TEMÁTICA

INNOVACIÓN Y CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE  
LAS RELACIONES LABORALES Y LOS RECURSOS HUMANOS



# PRESENTACIÓN

## INNOVACIÓN Y CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES LABORALES Y LOS RECURSOS HUMANOS

La creación del Espacio Europeo de Educación ha supuesto, fundamentalmente, una renovación profunda del trabajo docente. Desde la concepción de las propias materias hasta su organización, pasando por su desarrollo, evaluación, etc. se han visto seriamente transformadas en la mayor parte de los centros universitarios de nuestro país. Da la impresión no obstante de que éste era el único cambio que se procuraba dado que la Universidad en sentido amplio, apenas si ha cambiado en ningún otro aspecto.

Los centros universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo cuentan con una larguísima tradición a la hora de reflexionar sobre las enseñanzas que imparten. El Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos ha merecido también la atención debida a este respecto. De este modo, y una vez superados los trabajos de elaboración del famoso “Libro blanco” y andados los primeros pasos en la aplicación del nuevo título, llegó el momento de presentar los primeros resultados y las primeras experiencias. Eso fue lo que hicimos en las I jornadas de innovación en el ámbito de las relaciones laborales celebradas en Santiago de Compostela en junio del año 2010 con un balance realmente enriquecedor. Lo que presentamos en este número extraordinario son los resultados de las segundas jornadas que con aquella misma inspiración celebramos en la Universidad de Huelva hace apenas unos meses.

Apreciará el lector que en esta primera entrega el panorama que presentan las aportaciones es realmente variado. Desde cuestiones metodológicas basadas en las nuevas herramientas que proporciona Internet - portafolios, google docs o la televisión, pasando por la metodología basada en el análisis de problemas, en el perfil percibido por los alumnos sobre el gestor de recursos humanos, etc. Nos detenemos también en una cuestión que, al menos a nuestro juicio, ha cobrado un protagonismo excesivo en los últimos tiempos; nos referimos a la evaluación de la actividad docente. Recogemos

también los resultados de la implantación del nuevo grado y, por último y por novedoso dado que la mayor parte de los centros no ha llegado aún a este momento del proceso, a unas primeras reflexiones sobre el trabajo fin de grado. Piedra de toque, que debe ser, de todo el proceso de aprendizaje que han de seguir nuestros alumnos.

Como se puede ver, la crisis económica y el maltrato que están sufriendo las universidades desde que aquella apareció, no parecen afectar al deseo de mejorar la calidad que se viene ofreciendo. Claro que lo vocacional suele agotarse cuando se impone el desorden y la falta de criterio se instala en el gobierno.

Agustín Galán García



EL PORTAFOLIOS COMO HERRAMIENTA CLAVE DE LA EVALUACIÓN  
DOCENTE: SU APLICACIÓN A LAS ASIGNATURAS DE DERECHO DEL TRABAJO  
EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

*María José Gómez-Millán Herencia  
María Dolores Mazuelos Flores  
Rafael Gómez Gordillo\**

RESUMEN:

*El portafolios se ha convertido en uno de los instrumentos claves de los nuevos sistemas de enseñanza en el ámbito universitario, debido a las posibilidades que aporta en cuanto a la correcta evaluación de aquellas asignaturas donde el alumno es protagonista de su aprendizaje y su evaluación depende de las tareas realizadas durante el curso. Partiendo de esta idea, la presente comunicación analiza cómo se ha implantado en las asignaturas de Derecho del Trabajo pertenecientes al Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad Pablo de Olavide, a los efectos de explorar las oportunidades que ofrece como forma de evaluar las competencias de los alumnos.*

PALABRAS CLAVE:

*portafolios, sistema de evaluación, control del aprendizaje, métodos de enseñanza, organización de las clases, enseñanza superior, competencia, recursos de la enseñanza*

ABSTRACT:

*Portfolios have become one of the instruments keys in new systems of higher education, due to the possibilities that contribute as far as the correct evaluation of those subjects where the student is protagonist of his learning and its evaluation depends on the tasks*

\* Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad Pablo de Olavide • mjgommil@upo.es; mdmazflo@upo.es; rgomgor@upo.es

*carried out during the course. Starting off of this idea, this communication analyzes how it has been implanted at Labour Law's subjects pertaining to the Degree of Labour Relations and Human Resources at Pablo Olavide University, in order to explore the opportunities that offer like a tool wich it evaluate the competences of the students.*

KEYWORDS:

*Portfolios, student evaluation, learned controlled, teaching methods, class organization, higher education, competence, resource teacher*

### 1. LAS DISTINTAS FORMAS DE EVALUAR AL ALUMNO: NUEVOS Y VIEJOS SISTEMAS

La evaluación se puede definir, de manera general, como un proceso de recogida, análisis e interpretación de los conocimientos adquiridos por el alumno durante el transcurso de su aprendizaje. Un proceso que, frente a los conocimientos mínimos requeridos para superar la asignatura, permite calificar al alumno en función de parámetros objetivos que pueden tener como indicadores, bien conocimientos concretos relacionados con la asignatura, o bien habilidades profesionales relacionadas con la Titulación. En este sentido, conviene destacar que la evaluación es un proceso que consiste en “medir” o calificar conocimientos, haciendo uso de criterios o normas establecidas antes de iniciar el proceso formativo, lo que aporta cierta seguridad al alumno, en relación con los conocimientos que deben acreditar quienes superen la asignatura. Dicho lo anterior, resulta evidente que todo método de evaluación debe huir de elementos que aporten subjetividad, pues este proceso debe centrarse en medir los objetivos superados, siendo necesario que se recojan las pruebas de los logros que los alumnos han alcanzado durante todo el curso académico.

El proceso de evaluación, en efecto, puede referirse a los siguientes conceptos, que se relacionan con competencias específicas, cada una de las cuales son propias de cada Titulación: a) Los contenidos conceptuales, relacionados con las materias o contenidos básicos o mínimos de las asignaturas, de carácter más bien teórico, y relacionados con las partes fundamentales de la asignatura; b) los contenidos resolutivos o de procedimiento en la realización de las actividades, conectados con la puesta en práctica de conocimientos teóricos, empleando para ello las técnicas propia de cada una de las asignaturas o materias; c) los contenidos actitudinales o de comportamiento, relacionados con las habilidades personales y sociales de cada uno de los estudiantes que se consideran como necesarias o adecuadas en cada una de las Titulaciones.

Para evaluar estos contenidos, se pueden emplear, como se sabe, diferentes instrumentos, entre los que merece una consideración especial, por su orientación a cada uno de los conocimientos anteriores, los siguientes: En primer lugar, el examen

se integra por preguntas de carácter teórico, práctico o teórico-práctico, en un proceso de evaluación donde el alumno se enfrenta a una prueba individual, quedando recogidos los resultados de forma oral o por escrito, para su posterior evaluación por el profesor. En ocasiones, el examen puede consistir en preguntas de tipo test, ya sean de tipo teórico o práctico, pudiendo tratarse de preguntas de verdadero/falso, elección múltiple, abierta, que se evalúan por el profesor o por el alumno, en este último caso, a partir de la plantilla que el profesor entrega. En segundo lugar, el trabajo de investigación implica el desarrollo de una actividad docente más reflexiva, donde el alumno debe abordar un proceso de aprendizaje más complejo, sobre un tema concreto, y que culmina con la entrega de un informe o proyecto, siendo frecuente que además se exija su exposición pública ante el resto de estudiantes o ante una comisión académica integrada por profesores. Este trabajo de investigación o desarrollo se valora teniendo como referencia la aplicación de los conocimientos teóricos o prácticos que el alumno haya adquirido durante el proceso de evaluación docente, así como las habilidades relacionadas con la profesión que el alumno demuestre con la entrega del trabajo.

Precisamente, el sistema de enseñanza superior vigente en España hasta la implantación de las Experiencias Pilotos del Eurocrédito, circunscribía el proceso de evaluación a la elaboración de uno o varios exámenes, según se tratara de asignaturas cuatrimestrales o anuales; mientras que los trabajos de investigación o desarrollo como herramienta de evaluación final han sido utilizados en algunas Titulaciones (proyectos de fin de carrera en la rama técnica), pero sobre todo como prueba final en los estudios Post-Grado (Tesina y Tesis Doctoral).

De acuerdo con la afirmación anterior, las asignaturas de Derecho del Trabajo impartidas en la Diplomatura de Relaciones Laborales, y que integran en la actualidad el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, han sido tradicionalmente evaluadas en nuestra Universidad mediante un examen final dividido en dos partes, una de tipo teórico, y otra de tipo práctico; en la realización de esta última parte los alumnos podían utilizar un compendio de legislación laboral para la resolución del supuesto planteado. Sin perjuicio de que las clases prácticas se emplearan para enseñar habilidades, a través de la aplicación de conocimientos teóricos y de la doctrina jurisprudencial, facilitando a los alumnos un conocimiento más cercano a la realidad cotidiana de las relaciones laborales, con la ventaja que ello comportaba, en cuanto a la resolución satisfactoria del examen, para quienes asistieran a estas sesiones. Así, estas sesiones prácticas, y la entrega en su caso de los supuestos, no computaban en la calificación final del alumno, salvo que la calificación obtenida en el examen se acercara a la nota del aprobado o la participación excepcional del alumno en alguna de las sesiones aconsejara su cómputo para incrementar la nota final obtenida. En otras palabras, el peso de la calificación obtenida por el alumno correspondía a la media

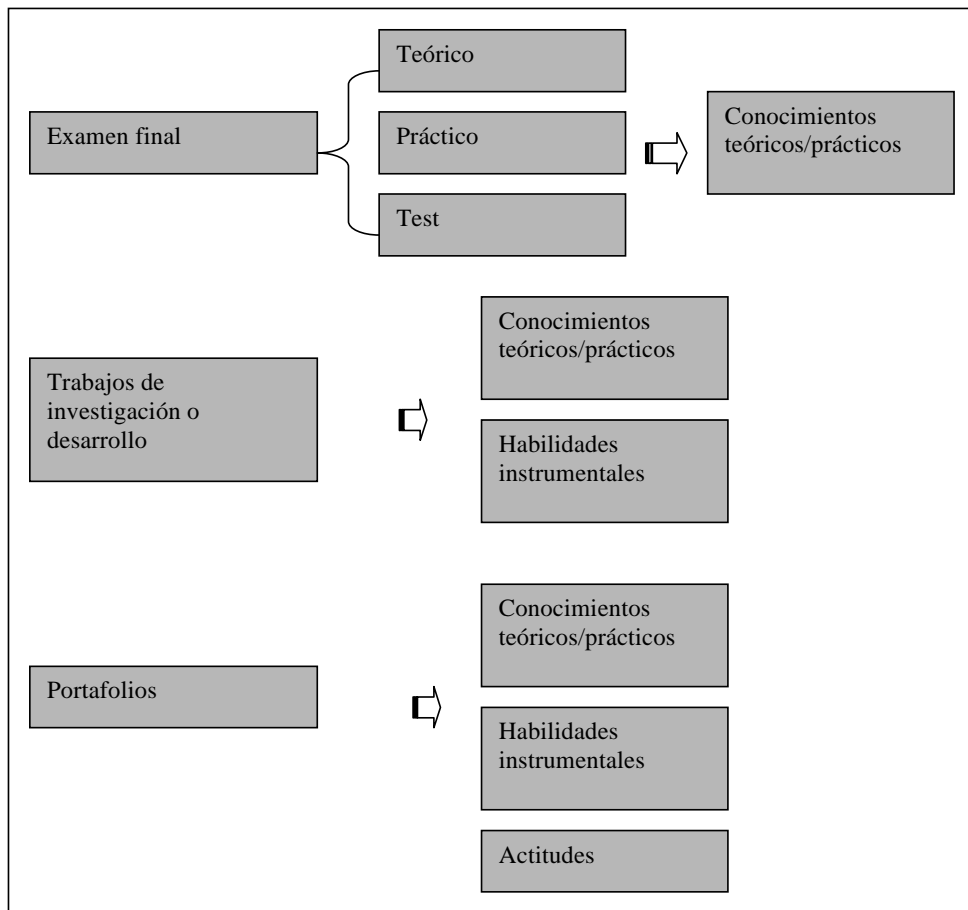
entre los dos exámenes parciales o el resultado del examen final de la asignatura. Un sistema que se aplicaba de forma generalizada, siguiendo el modelo de enseñanza más común, con la única excepción de la asignatura de Prácticas integradas, donde los profesores habían ensayado algunos métodos de enseñanza más innovadores, basados en la simulación del caso, y donde el portafolios se empleaba en algunas actividades para soportar la enseñanza-aprendizaje (Mazuelos Flores, Borrueal Toledo y Arena Viruez, 2010: pp. 272). En efecto, el enriquecimiento de profesores y alumnos en el proceso de aprendizaje, así como la necesidad de una mayor implicación de ambos, habían justificado que ocasionalmente se empleara el portafolios.

Frente al modelo de enseñanza tradicional antes descrito, el Espacio Europeo de Educación Superior ha impulsado importantes cambios en el sistema universitario español (De Miguel, 2005: 17), adoptando una importancia fundamental la evaluación de cada una de las fases del proceso formativo. De ahí que los profesores del Área de Derecho del Trabajo responsables de implantar este nuevo sistema durante los años de experiencias pilotos del ECTS, hubieran identificado la utilidad que este marco podía adquirir el portafolios como una de herramienta que permite evaluar el proceso de formación del estudiante (Rodríguez Santos y Gómez-Millán Herencia, 2006: 481).

De este cambio de modelo queda constancia en los documentos de trabajo para la implantación del Grado en Relaciones Labores y Recursos Humanos en nuestra Universidad, donde se refleja que la metodología debe ajustarse a una enseñanza más centrada en el alumno, lo que ha supuesto una distribución distinta de la docencia. En concreto, la Universidad Pablo de Olavide ha afrontado este cambio fijando una distribución regular de las clases magistrales a lo largo del curso académico, en sesiones de una hora y media; mientras que las prácticas y desarrollo ocupan un mínimo de siete sesiones con la distribución cronológica que los docentes elijan, en función de la idoneidad de impartir las sesiones en una fecha u otra. En este sentido, el manual o los manuales de la asignatura continúan desempeñando el papel de instrumento básico, sobre todo, para las clases magistrales; pero lo que interesa destacar en este momento es que las clases prácticas y de desarrollo implican una forma distinta de trabajo, normalmente en grupos, donde el alumno aprende competencias profesionales. A este respecto, el grado de reflexión y autonomía en el aprendizaje que se le exige al alumno, aspectos centrales en los nuevos sistemas de formación docente en la Universidad (Rodríguez Sánchez, 2011: 83), requiere un cambio tanto en la metodología como en la forma de evaluar. Es aquí donde encontramos la innovación más relevante que introduce el sistema europeo de enseñanza superior, dado que los sistemas de enseñanza tradicionales, basados normalmente en un examen único, al final del curso académico, facilitaban un tipo de aprendizaje basado en la mediatez de aprobar, pero sin profundizar en la importancia de adquirir conocimientos duraderos. En este sentido, las pruebas presenciales encajaban perfectamente con el

sistema de enseñanza tradicional, pero no se tratan de las únicas formas de evaluar, ya que pueden igualmente existir otras formas complementarias a ésta, como son la elaboración de trabajos de investigación y desarrollo, más ajustadas a las ideas del Espacio Europeo de Educación Superior.

FIG. 1: TIPOS DE EVALUACIÓN DOCENTE



En efecto, el Espacio Europeo de Educación ha evidenciado la necesidad de emplear distintos instrumentos para evaluar los conocimientos de los alumnos, en tanto que el aprendizaje basado en las competencias (o en conocimientos profesionales y cualidades personales) se ha convertido en un de las ideas esenciales de este

cambio de modelo (Zabalza Beraza, 2008: 79), con lo que ello supone en cuanto al peso del examen que deja de ser la única forma de evaluación, para comprender distintas pruebas que pueden surgir durante el proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje más progresivo o procesual requiere igualmente de instrumentos que evidencien el transcurso del proceso formativo. Entre ellos, sin lugar a dudas, el portafolios ha adquirido una relevante presencia en la adaptación al sistema de educación superior. De ahí que, en la implantación del Grado en Relaciones Laborales, se haya rescatado la experiencia del portafolios, adquirida en las Prácticas Integradas o en los proyectos pilotos de ETCS.

## 2. EL PORTAFOLIOS COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

Ante la diversidad de tipos de portafolios que pueden existir, en el siguiente apartado se realiza una elaboración teórica del concepto de portafolio y sus características, con el fin de concretar la experiencia de portafolios en las asignaturas de Derecho del Trabajo pertenecientes al Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos que se han impartido hasta la fecha utilizando como herramienta el portafolios (Introducción al Derecho del Trabajo), y de próxima implantación (La ordenación del empleo y de la igualdad en el trabajo).

### 2.1. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el portafolios o portafolios es “una carpeta de mano para llevar libros, papeles” u otros documentos. Sin embargo, como herramienta de evaluación docente, el portafolios adquiere una dimensión mucho más amplia, con una funcionalidad que excede de la mera recopilación de materiales didácticos o de trabajos realizados por el profesor o los alumnos.

En este sentido, el portafolios se define como una colección de trabajos o evidencias en el que se incluyen los materiales utilizados, y donde se cuenta la historia de un proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la expresa mención de los esfuerzos, los logros y las dificultades encontradas, así como los instrumentos o medios de solución utilizados para superar estos obstáculos.

El portafolios, en este contexto, desempeña varias funciones. En primer lugar, tiene una finalidad “formativa”, al permitir la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos (enseñanza), así como la adquisición de competencias y habilidades para el alumno, a través de la enseñanza y el aprendizaje en una determinada materia (aprendizaje). En segundo lugar, es indudable su finalidad “evaluativa”; pues recoge las evidencias del proceso de aprendizaje que servirán para la evaluación de las competencias adquiridas fuera y dentro del aula. Esto hace que el portafolios se defina como

una forma de enseñanza/aprendizaje, es decir, como un proceso de adquisición de conocimientos, y no tanto como una metodología específica o concreta de aprendizaje.

Todas estas funcionalidades definen al portafolios como un sistema de compilación de documentos con las siguientes características: 1) Es herramienta abierta y flexible que permite crear un marco de aprendizaje a medida, tratándose de un instrumento reflexión que facilita la fijación de conocimientos, concretando las etapas del proceso formativo. 2) El portafolios recoge competencias de diverso origen, entre las que se encuentran los conocimientos técnicos, las habilidades, las actitudes del alumno (Atienza Cerezo, 2009: 7), incorporando conocimientos tanto teóricos (Shulman, 2003: 55) como prácticos, ya sean contados por el profesor o por el alumno. 3) La información se recoge de una manera ordenada, lo que diferencian al portafolios de una carpeta o un Diario de campo (Barragán Sánchez, 2005: 6), en tanto que el proceso de aprendizaje se refleja cronológicamente siguiendo la lógica marcada por el profesor y el alumno, pero sin que el portafolios incorpore documentos carentes de justificación. 3) Las evidencias del proceso formativo que se guardan en el portafolios, siempre están sujetas a una constante revisión, en la que participan tanto los profesores como el resto de alumnos, siendo esencial la retroalimentación (Coromina, Romeo y Ruiz, 2011: 123). Por lo que su carácter dinámico o de revisión continua, como veremos en el próximo apartado, es una de las principales peculiaridades del portafolios, ya que lo distingue claramente de otras herramientas donde meramente se almacena información. 4) El portafolios, además, recoge los resultados del proceso formativo de una forma crítica, siendo una importante herramienta de reflexión (Alfageme González, 2007).

FIG. 2: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DEL PORTAFOLIOS

### **Concepto**

Colección de trabajos, en continua revisión, donde se cuenta la historia de un proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las dificultades encontradas y los medios de solución utilizados

### **Principales características**

- Es una herramienta abierta
- Recoge conocimientos teóricos y prácticos
- Contiene materiales de manera ordenada
- Precisa la revisión de ideas
- Es un instrumento de reflexión

## 2.2. TIPOS DE PORTAFOLIOS Y CONTENIDO MÍNIMO: HACIA EL PORTAFOLIOS MIXTO

Entre los modelos o clases de portafolios se han distinguido aquellos denominados como sustantivos, por tratarse de una mera muestra o recopilación de evidencia, de otros denominados como formativos, a cuyo análisis se dedica la presente comunicación (Quero Gallego, 2008: 58). Asimismo, el portafolios puede también encaminarse al aprendizaje, a la enseñanza, a la evaluación, a la promoción y el desarrollo profesional. Esta última posibilidad ha dado origen a un importante debate sobre el uso de portafolios como forma de evaluar al alumno; en este sentido, se ha defendido la conveniencia de utilizar el portafolios como instrumento de enseñanza, y, adicionalmente, como instrumento de promoción y desarrollo profesional (Klenowski, 2004: 37).

1.- Centrándonos en el portafolios formativo, cada proceso de aprendizaje puede emplear uno o más tipos distintos de portafolios, creando como se decía un marco de aprendizaje a medida. En este sentido, pueden distinguirse tres modelos de portafolios: el portafolios del profesor, el portafolios del alumno y el portafolios mixto (Mazuelos Flores, Borrueal Toledo y Arenas Viruez, 2010: 272).

En primer lugar, el portafolios de profesor se introdujo en las Universidades americanas como una forma de evaluar a los profesores, con el fin de que el docente se acerca a su asignatura de una manera crítica y reflexiva, a los efectos de constatar posibles carencias y, en su caso, resolver los obstáculos que encuentra en su dedicación como docente. Recogiendo esta idea, las Universidades españolas, en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, han incrementado el contenido de los programas docentes, introduciendo modificaciones que permiten, en nuestra opinión, avanzar hacia la implantación del portafolios del profesor.

En este punto, como exigencia del Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide, todas las asignaturas que se integran en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, en nuestra Universidad, cuentan con una Guía Docente, cuyos contenidos básicos son: identificación de la asignatura, porcentaje de las sesiones dedicadas a las enseñanzas básicas, las prácticas y desarrollo y las actividades dirigidas, responsable de la asignatura y equipo docente implicado, objetivos de la asignatura, temario, metodología de las sesiones, forma de evaluación, competencias a cuya formación se dirige y aportación de la asignatura al conjunto del programa formativo de la titulación, bibliografía general y recursos más adecuados a los objetivos propuestos. Esta Guía Docente además se completa con una parte específica, donde se concretan las actividades de contenido práctico en un cronograma que los alumnos pueden consultarse en una plataforma virtual (web-CT), así como la bibliografía específica para estas sesiones. Todos estos documentos tienen como meta orientar y tutorizar la labor de aprendizaje del alumnado, fijando una serie de pautas o criterios a partir de los cuales el estudiante irá adquiriendo las capacidades y habilidades que, posteriormente, serán



evaluadas por el profesorado. Tratándose, en definitiva, de documentos que integran el contenido mínimo del portafolios.

Como herramienta indispensable, el portafolios del profesor incluye una ficha individual de cada alumno, donde se hacen las anotaciones de su proceso de aprendizaje, así como una ficha grupal por cada una de las actividades que se realizan de forma conjunta, en la que se anotan la participación de cada grupo y, en su caso, la aportación de cada uno de los alumnos en las actividades colectivas.

2.- En segundo lugar, el portafolios del alumno puede ser individual o grupal, según la clase de actividad o el diseño que el profesor elija para la impartición de la asignatura. El portafolios grupal se utiliza para aquellas actividades de carácter colectivo, y su finalidad es que los integrantes del equipo de trabajo incluyan, durante el transcurso del proceso de aprendizaje, sus propuestas de resolución de las actividades que sean comunes, así como otros documentos que se consideren de especial transcendencia en su proceso de aprendizaje. El portafolios grupal se elabora a partir de las tareas propuestas por el profesor, indicando al alumno la extensión del trabajo, pero con plena libertad en cuanto a la forma de presentación del trabajo. Junto a la propuesta de resolución, cada grupo de alumnos debe incluir un cuadro de tareas, en el que se especificará la distribución del trabajo entre los integrantes del grupo, la planificación del tiempo dedicado a la actividad, así como el grado de responsabilidad que finalmente han asumido cada uno de los integrantes. Por último, cada coordinador debe elaborar una memoria en la que ponga de manifiesto las dificultades encontradas, el tiempo de dedicación a la práctica, los comentarios referidos a cada integrante del grupo; este documento debe tener carácter confidencial.

Por otro lado, el portafolios tiene como finalidad soportar el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, aunque se establezcan conexiones entre el portafolios individual y colectivo. Se integra, como mínimo, de los siguientes contenidos. En primer lugar, el Diario (o agenda de campo) es una de las herramientas básicas del portafolios, ya que el alumno recoge en él sus opiniones y valoraciones acerca de las técnicas utilizadas en el proceso de aprendizaje (desconcierto, motivación, abogio, entusiasmo), lo que permite tener una visión clara del proceso de aprendizaje del alumno, reflejando sus progresos, las dificultades encontradas, sus propuestas de mejora. En efecto, el Diario de campo permite al alumno identificar, al finalizar cada etapa formativa, sus carencias en las materias estudiadas, obligándole a buscar más información sobre aquellos aspectos menos tratados en su proceso formativo o que requieren de una formación adicional. De ahí que el Diario de campo tenga como finalidad hacer reflexionar al alumno sobre su proceso de aprendizaje, siendo un instrumento complementario (y no sustitutivo de la labor del profesor). Por otro lado, el Diario de campo facilita la labor docente, ya que el profesor puede conocer las dificultades a las que se han enfrentado los alumnos, permitiendo un nuevo diseño de la asignatura que supere los obstáculos iniciales.

Asimismo, el Portafolios individual recogerá los trabajos que el alumno realice con la única ayuda del profesor, ya sean de actividades inicialmente propuestas por el docente encargado o responsable de la asignatura, o bien actividades realizadas a petición del alumno. En cada trabajo, se incluirá, con carácter indispensable, los resultados obtenidos a modo de conclusión y la bibliografía empleada.

Además, en el portafolios individual, los alumnos incluirán, tras finalizar cada práctica, un cuestionario sobre la actividad realizada. Estos cuestionarios se elaboran por el profesor, y persiguen, a través de preguntas teórico-prácticas, tener constancia documental de las competencias y habilidades que el estudiante ha adquirido con cada práctica.

En definitiva, el portafolios del alumno reflejará el trabajo desarrollado por el estudiante; en concreto, las descripción de las tareas realizadas, la información manejada, los resultados conseguidos, las dificultades encontradas durante el desarrollo del proceso, las cuestiones planteadas o resueltas en tutoría, las reuniones fuera y dentro del aula, así como la implicación del grupo en la elaboración de las tareas encomendadas, y el resultado final de cada trabajo.

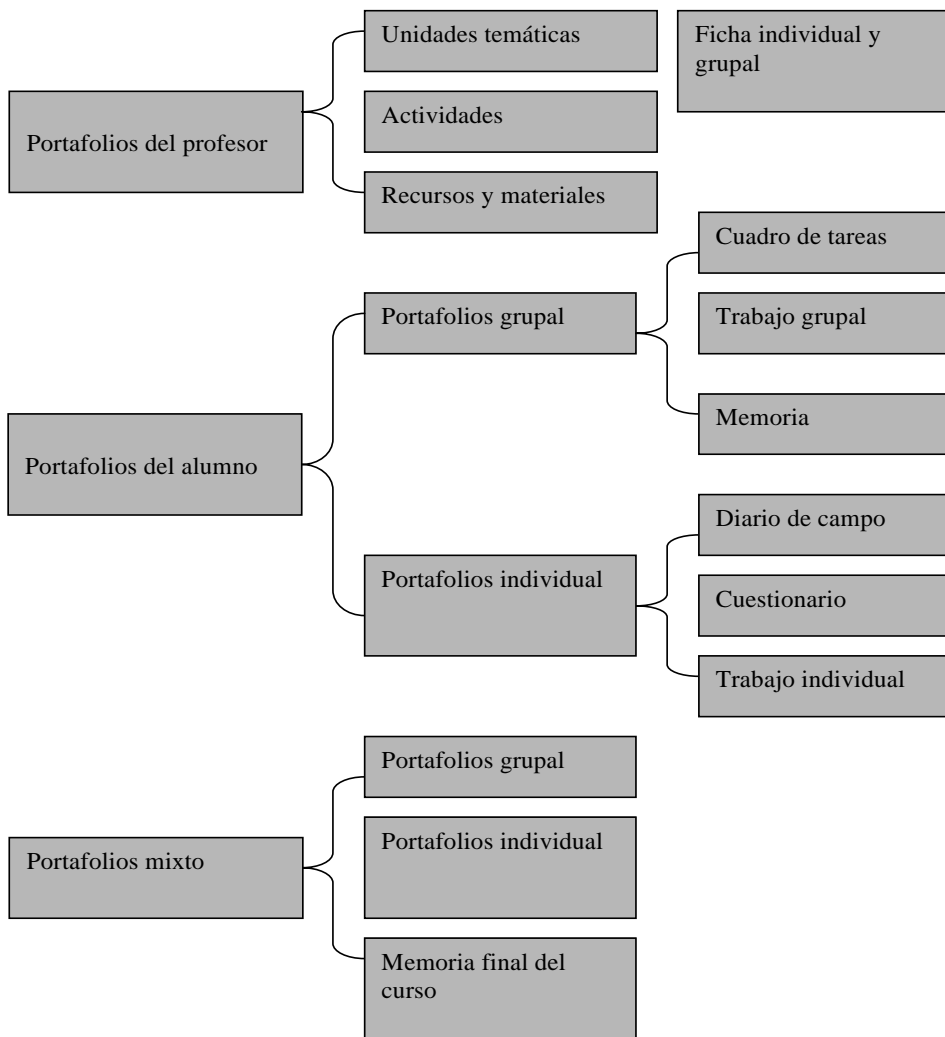
3.- En último lugar, consideramos el Portafolios mixto como el instrumento ideal o la meta al que deberían aspirar tanto los docentes como los alumnos implicados en un proceso de enseñanza-aprendizaje concreto, sobre todo en la implantación de los Grados, donde los autores de este trabajo (que asumen docencia en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos) ya han puesto en marcha algunas ideas en las que se basa esta herramienta.

En efecto, el Portafolios mixto, que sería el resultado o producto final de las entradas que realizan tanto profesores como alumnos durante el curso académico, estaría integrado por el portafolios del profesor, el portafolios individual y colectivo de los alumnos, así como por una memoria elaborada por el profesor-responsable de la asignatura, en la que se detallaran los objetivos iniciales, los instrumentos utilizados, las metas alcanzadas, las propuestas de modificación de los contenidos de la asignatura o de las metodologías aplicadas. Esta memoria, en definitiva, cerraría el Portafolios mixto.

Es preciso, en este sentido, destacar que el alumno también puede (y sería lo deseable) intervenir en el portafolios del profesor, proponiendo trabajos o actividades, e incluso aportando recursos que le hayan facilitado su proceso formativo. Al mismo tiempo, estas entradas también pueden realizarse entre los alumnos, lo que resulta de interés para generar un proceso de sinergias formativas entre los compañeros de un mismo grupo, favoreciendo competencias específicas, como son el trabajo colaborativo. Este sistema se ha utilizado para la enseñanza de algunos temas donde uno/varios estudiantes, de manera voluntaria, asumen la responsabilidad de profundizar en una materia, como especialistas, lo que les permite desempeñar tutorizar a sus compañeros, siempre contando con la supervisión del profesor.

Sin embargo, el portafolios mixto no se ha empleado en toda su extensión, en buena medida porque su implantación precisa de herramientas y recursos que soporten la puesta en marcha de este sistema novedoso, cuya aplicación privaría de sentido a otros sistemas de evaluación, como el examen, que siguen contando con un peso significativo en la evaluación del alumno.

FIG. 3: TIPOS DE PORTAFOLIOS Y CONTENIDO BÁSICO



### 2.3. PROCESO DE ELABORACIÓN

El portafolios puede presentarse en distintos soportes. Nada obstaculiza el mantenimiento del clásico soporte papel, si bien es cierto que las experiencias de implantación apuntan hacia la utilización de documentos electrónicos. En este sentido, el portafolios electrónico facilita el seguimiento del profesor, dado que abre la posibilidad de consultar el proceso de aprendizaje a medida que éste toma forma. Como modalidad específica, en algunas Universidades se plantea el desarrollo del portafolio digital, empleando como soporte un sistema informático común, que permitirá el acceso a todos los docentes y alumnos, y en el que se podrán almacenar todos los datos del proceso de aprendizaje. A pesar de lo dicho, la digitalización de documentos ha sido utilizado fundamentalmente para el portafolios del profesor; los alumnos continúan haciendo un uso mayoritario del soporte papel, entregando al final de curso la carpeta con todos los materiales para que el profesor evalúe el proceso de aprendizaje.

El portafolios consta de dos partes esenciales, la parte que refleja el proceso de aprendizaje, de un lado, y de otro lado, la parte en la que se contiene el resultado de la experiencia formativa (Coromina, Romeo y Ruiz, 2011: 123). Por lo que se refiere a la parte que refleja el proceso de aprendizaje, el profesor debe poner a disposición del alumno el contenido íntegro de su portafolios al inicio del curso académico, facilitando con ello la transparencia del proceso de aprendizaje. Los alumnos implicados en la elaboración del portafolios, por su parte, deben realizar una preparación de la asignatura antes de iniciar el curso académico, que pasa por un conocimiento suficiente del contenido del portafolios del profesor, en concreto, de la parte referida al objetivo de la asignatura, la metodología y la forma de evaluación, el cronograma y los finalidades que se persiguen con cada una de las actividades.

Una vez iniciado el curso académico, el alumno debe crear carpetas (ya sea en soporte electrónico o físico) que le permitan la elaboración de las dos partes que, según se ha dicho, constituyen el contenido mínimo del portafolio individual y grupal. Dependiendo de la actividad, se utilizará cada uno de los portafolios, haciendo las anotaciones pertinentes. En cualquier caso, el proceso que debe seguir el alumno antes de realizar cualquier entrada debe superar las siguientes fases: 1) lectura de las actividades propuestas y de los objetivos, tanto generales de la asignatura como particulares de la tarea que emprende; 2) recogida de las evidencias o datos que se estimen precisos para realizar la actividad; 3) puesta en común de las evidencias, con el profesor, y en el caso de tratarse del portafolios grupal, con el resto de compañeros; 4) elaboración del trabajo; 5) cierre del trabajo, incluyendo las conclusiones. Este proceso debe quedar recogido en el portafolios, realizándose por cada actividad conforme al cronograma incluido en la planificación del curso académico.

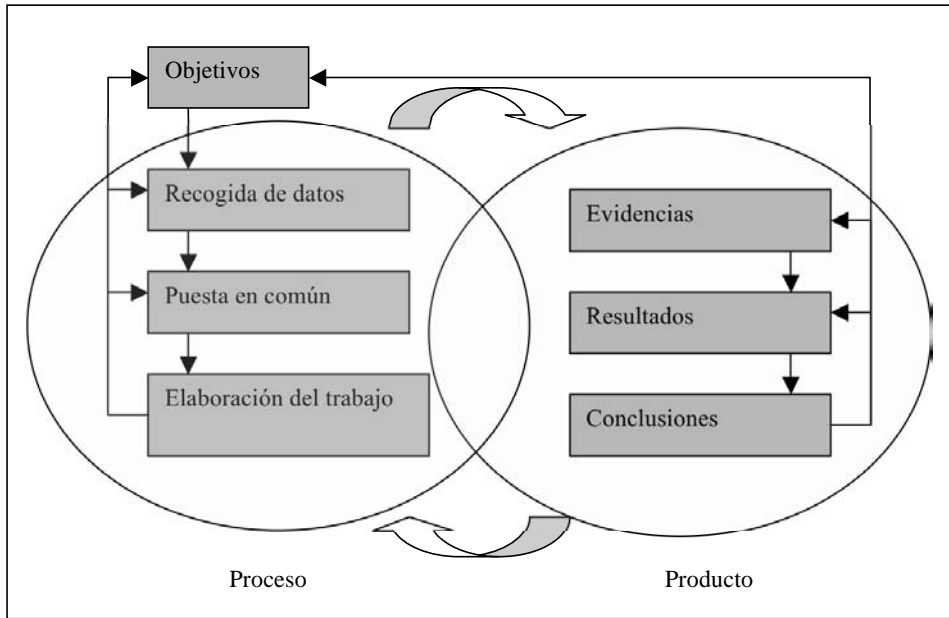
Por su parte, el profesor revisa el portafolios y evalúa al estudiante valorando especialmente los documentos aportados en los que se aprecie el interés del alumno/a por auto-formarse y que revelen sus inquietudes personales dentro de su propio proceso de aprendizaje profesional. El alumno, por su parte, puede participar en dicho proceso evaluativo, discutiendo con el profesor el significado de sus trabajos. Así, el procedimiento para la revisión y evaluación del portafolios será el siguiente: la carpeta se le entregará al profesor/a tras finalizar cada práctica; una vez revisada por el profesor/a y evaluado su contenido, se le devolverá al estudiante para que incluya los documentos referidos a la siguiente práctica. Este procedimiento deberá reiterarse cada vez que se realice una nueva práctica, realizando el alumno las correspondientes anotaciones tanto del trabajo inicialmente entregado como de las revisiones que realice el docente, con la oportuna valoración sobre las dificultades que ha encontrado, las herramientas de solución, los conocimientos aprendidos y las deficiencias que encuentre en su proceso.

En concreto, por lo que se refiere a las actividades prácticas y de desarrollo, en la experiencia piloto de ECTS denominados como Talleres o Seminarios, y cuyo objetivo es profundizar sobre los conocimientos prácticos, los profesores proponían una actividad que los alumnos resolvían antes de acudir a la sesión de clase, quedando reflejado este proceso en el portafolios. Una vez en el aula se discutía la actividad, y los alumnos debían asimismo revisar el trabajo realizado para incluirlo en el portafolios. Como ejemplo, se relaciona el contenido de estas actividades desarrolladas durante el pasado curso académico: 1) uso de los recursos electrónicos de la Biblioteca de la Universidad, 2) búsqueda de resoluciones judiciales (bases de datos jurídicas), 3) análisis de estructura de una sentencia: los antecedentes de hecho, los fundamentos jurídicos y el fallo o pronunciamiento judicial, 4) cita y aplicabilidad de resoluciones judiciales, 5) estudio de un caso práctico: detección de los elemento de discusión y propuesta de resolución, 6) búsqueda de bibliografía, consulta de revistas especializadas: la doctrina científica.

Otra de las actividades, que también debían detallarse en el portafolios, eran las actividades de debate y puesta en común de materias relacionadas con las clases, que los alumnos debían igualmente preparar antes de la sesión, contando para ello con el apoyo del profesor. Con carácter orientativo, estas sesiones trataban sobre: “la acción positiva”, “el precontrato de trabajo y “sus efectos jurídicos”, “la intimidad del trabajador *versus* el poder de dirección del empresario”, “derechos fundamentales de lo trabajadores”. El alumno tenía que incluir una memoria antes del debate, incluyendo posteriormente las observaciones que creyera oportunas.

Asimismo, el alumno debía incluir en el portafolios otras actividades, como las visitas o las sesiones de coloquios, que igualmente contribuyeran a enriquecer su proceso formativo, haciendo las pertinentes observaciones y reflexiones, en el Diario de campo, sobre los conocimientos adquiridos en su transcurso.

FIG. 4: FASES DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIOS



El alumno debe completar esta carpeta durante todo el curso, pudiendo seleccionar libremente los documentos que incluirá en el portafolios, siendo objeto de valoración por el profesorado de forma conjunta. No existe, en este sentido, un criterio sobre qué tipo de evidencias o muestras deben incluirse en el portafolios, pero se sabe que el alumno debe decidir entre aquellas que permitan una valoración más ajustada de su proceso formativo. Esto implica que el profesor puede diseñar un proceso de aprendizaje abierto donde pueden existir actividades alternativas, con una valoración distinta según el grado de dificultad, sin que la calificación final pierda objetividad.

Como existen distintos tipos de portafolios, una de las cuestiones que han de afrontar los docentes es la conexión entre ellos, siendo la tutoría o la revisión elementos esenciales que enriquecen el proceso de aprendizaje; y, por tanto, del portafolios.

En definitiva, en el portafolios, se estructuran con un orden las tareas que van a ser objeto de evaluación, aplicando una información previa, construyendo respuestas y explicando el proceso que les ha llevado a la elección de una determinada respuesta.

### 3. CONCLUSIONES

Entre los argumentos a favor de la utilización del portafolios como herramienta de evaluación estaría los efectos potenciadores que dicha posibilidad proyecta sobre el auto-aprendizaje del estudiante. Incrementar la capacidad del estudiante para protagonizar el proceso de adquisición de conocimientos resulta un elemento clave en la mejora de la enseñanza universitaria que debe extenderse al conjunto de la vida profesional de éste. Adicionalmente, el fomento del espíritu o de la aptitud crítica del estudiante frente a los instrumentos, prácticas, reglas e instituciones jurídico-laborales constituye un elemento esencial en un entorno de enseñanza como el definido en el espacio europeo de educación superior. La reiteración de informaciones, afirmaciones, reglas y contenidos, preelaborados por la doctrina científica hasta la fecha, limitan la creatividad del estudiante y reduce las posibilidades formativas de quienes deben contribuir de manera decidida a superar los modelos ahora vigentes. En este sentido, el portafolios promociona desde un momento temprano el desarrollo de estas capacidades, situando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, mediante la recuperación de un determinado grado de protagonismo en la construcción de su proceso de aprendizaje y cooperando con sus compañeros en el progreso de un colectivo que le permite un mayor nivel de integración e identificación con sus compañeros.

Desde nuestro punto de vista, el sistema tradicional de evaluación hace girar el conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la superación de una prueba escrita. Esta realidad provoca efectos perversos sobre la enseñanza universitaria en su conjunto y sobre el nivel de formación de los titulados. En el ideario colectivo se mantiene la idea de que realizar unos estudios universitarios consiste fundamentalmente en superar un número determinado de exámenes, para lo cual el estudiante debe memorizar determinada información contenida en manuales o, en el peor de los casos, en apuntes de clase, en no pocas ocasiones transmitidos de curso en curso. De esta forma, se desnaturaliza la enseñanza universitaria, hasta el punto de que resulta igualmente común la idea de que donde verdaderamente se aprenden las competencias y aptitudes para desarrollar cualquier profesión en la empresa. Si esto es realmente así, en nada se justifican los largos años que los estudiantes deben pasar en la Universidad española y los importantes recursos públicos empleados con dicho objetivo. Si fuésemos capaces de limitar y, a medio plazo, eliminar los exámenes tradicionales, colocaríamos al estudiante ante una realidad bien diferente. Estudiar una carrera universitaria exigiría un esfuerzo seguramente mayor, pero los resultados obtenidos casi con toda certeza podrían ser también mejores. Si somos capaces de transmitir al estudiante que su futuro profesional comienza con su presente universitario, que desde el primer curso debe iniciar el proceso de aprendizaje de las competencias y capacidades que le permitirán desarrollar una carrera profesional en la que podrá desempeñar distintos puestos de trabajo o profesiones y, sobre todo, que la responsabilidad de elaborar y recorrer la

hoja de ruta adecuada es compartida con sus profesores y compañeros, la Universidad española daría un importante paso adelante.

En este sentido, la utilización del portafolios como instrumento en la docencia y en la evaluación facilita la consecución de estos fines desde el primer momento, colocando desde el inicio del curso al estudiante ante una serie de responsabilidades que difícilmente podrá rehuir. El portafolios permite una tutela más intensa e inmediata del proceso de aprendizaje por parte del profesor, lo que facilita la evaluación del desarrollo del proceso, pero también del resultado final que se alcanza. Las deficiencias del proceso de aprendizaje quedan puestas de manifiesto en los momentos iniciales del curso, de manera que si existe voluntad por las partes, pueden ser solventadas de manera eficaz. La no superación de la asignatura no se produce a la mitad del curso o al finalizar éste, la no superación de la asignatura es el resultado de un proceso que ahora cobra una transparencia superior y, con ello, pueden ponerse en marcha medidas preventivas antes de que la situación se deteriore.

Por otra parte, el portafolios facilita el desarrollo de tareas de forma colaborativa, con la implicación de grupos de estudiantes en el proceso, mediante distintas técnicas que permiten detectar el grado de implicación de los alumnos. Conviene recordar que el graduado, en la mayoría de su actividad como profesional del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, tendrá que colaborar con otras personas: compañeros de trabajo, jefes, subordinados, clientes, etc.; un universo de cooperación que no puede ser obviado durante el proceso de aprendizaje. Dicho en otras palabras, el graduado no es un opositor y, si lo ha sido, superado este proceso debe integrarse en una organización pública o privada en la que desempeñará su actividad. Por ello, no tiene mucho sentido centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en la individualidad del estudiante, en la competencia con sus compañeros, en la maximización del esfuerzo individual. Por el contrario, si la realidad del mundo profesional es la colaboración, el estudiante debe formarse también en una serie de competencias colaborativas, vinculadas a las asignaturas que debe cursar. Por ello, el trabajo en grupo, la colaboración con sus compañeros y con el profesorado resulta una herramienta clave en la formación. Aunque puedan existir diferentes herramientas de aprendizaje y evaluación que contemplan el trabajo en grupo, el portafolios permite registrar con prontitud los errores u obstáculos comunes, facilitando la inmediata intervención del profesorado. Con la elaboración de actividades prácticas en común, los estudiantes pueden ejercitar sus facultades de liderazgo, negociación, colaboración, resolución de conflictos, integración, cohesión, solidaridad y permitirá a estos disfrutar de las ventajas que reporta la consecución de objetivos comunes.

Por otra parte, el portafolios individual permite ajustar el sistema de enseñanza a las diferentes necesidades de cada estudiante, personalizando los itinerarios formativos de cada alumno. El portafolios individual ofrece una información detallada sobre el aprendizaje; implica un aprendizaje colaborativo (profesor/alumno) enriqueciendo el proceso de



aprendizaje; permite reflejar los avances en el proceso de aprendizaje; incita a un mayor nivel de compromiso del estudiante con el proceso de formación, proporciona información suficiente, amplia y profunda, que permite valorar las competencias de conocimiento y las actitudes de los alumnos, fomenta el espíritu crítico y la capacidad de reflexión. Todo ello permite al profesorado facilitar que cada estudiante pueda alcanzar el nivel que desee o para el que en su momento vital se encuentre capacitado. Cada alumno puede explorar, dentro de los parámetros marcados por el programa de la asignatura, los aspectos que considere más interesantes, aquellos que provoque en su interior un mayor interés, una mayor apetencia intelectual o considere más útil para sus perspectivas profesionales.

De lo dicho hasta aquí pudiera inferirse la necesidad de realizar una apuesta radical por el modelo de enseñanza y evaluación presentado. Pero la implantación de este método presenta importantes dificultades que deben ser igualmente puestas de manifiesto. De un lado, a nadie se le escapa que la utilización del portafolios, en la forma que ha sido presentada hasta aquí, genera un considerable aumento de las labores del docente. El tiempo actualmente dedicado a la docencia se vería por tanto incrementado de manera notable, tanto en la preparación de actividades como en su revisión o discusión con los estudiantes. En el actual caos presupuestario, frente a un previsible aumento del número de alumnos por grupos docentes, poner en práctica este método con todas sus consecuencias es una posibilidad escasamente realista. Particularmente negativo nos parecería la tentación de poner en práctica estos métodos de evaluación sin los recursos adecuados; en tal caso, puede que el portafolio se reduzca a un sistema de aprendizaje y evaluación que fomente valores contrarios a los aquí planteados y, en la práctica, tanto el profesor como el alumno tan sólo recopilen una serie de materiales, perdiendo toda función como herramienta de evaluación docente.

Quizás por ello, a pesar de que se ha venido implementado el espacio europeo de educación en todas las titulaciones, en nuestra universidad siga siendo frecuente que el profesorado acuda a los mecanismos de evaluación tradicionales. Desde nuestro punto de vista, el cambio que requiere el modelo de enseñanza universitaria debe ser asumido de forma generalizada por el claustro de las universidades y, en todo caso, por el profesorado de la titulación, pues en caso contrario, los estudiantes reciben un mensaje contradictorio, se incorporan a una universidad excesivamente heterogénea, que funciona al menos a dos velocidades, circunstancia que les obliga a aventurarse en el descubrimiento de un nuevo proceso de enseñanza aprendizaje, mientras permanecen con un pie en el modelo tradicional. De esta forma, parece más que obvio, es difícil caminar.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

ATIENZA CERREZO, E.: "El portafolios del profesor como instrumento de auto-formación", *Revista de didáctica*, nº 9, 2009, pp. 1-19.

- ALFAGEME GONZÁLEZ, M.B.: "El portafolios reflexivo: metodología didáctica en el EES", *Educatio XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº 25, 2007, pp. 209-228.
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, R.: "El Portafolios, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla", *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, volumen 4, número 1, 2005, pp. 121-140.
- BORDAS, M.I., y CABRERA, F.A.: "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso", *Revista de Pedagogía*, nº 218, pp. 25-48.
- COROMINA, J.; ROMEU, J.; RUIZ, F.: "Portafolio digital de aprendizaje", *Intangible Capital*, nº 1, 2011, pp. 116-142.
- DE MIGUEL, M.: "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva", *Cuadernos de integración Europea*, nº 2, 2005, pp. 16-27.
- KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Narcea, Madrid, 2004, pp. 21-38.
- MAZUELOS FLORES, M.D.; BORRUEL TOLEDO, P. y ARENAS VIRUEZ, M.: "Los sistemas de innovación docente: aplicación práctica del portafolio como herramienta de cambio del sistema de trabajo", en VV.AA.: COTINO HUESO, L. y PRESNO LINEIRA, M.: *Innovación educativa en el Derecho Constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Valencia, 2010, pp. 272.
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M.: "Metodologías docentes en el EES: de la clase magistral al portafolio", *Tendencias pedagógicas*, nº 17, 2011, pp. 83-103.
- RODRÍGUEZ SANTOS, E. y GÓMEZ-MILLÁN HERENCIA, M.J.: "Programación de la asignatura Derecho del Trabajo en el marco ECTS", VV.AA.: *Jornadas de trabajo sobre experiencias pilotos de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas*, Cádiz, 2006, pp. 477-482.
- SHULMAN, L.: "Portafolios del docente: una actividad teórica", en VV.AA.: *El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Amorrortu, Buenos Aires-Madrid, 2003: pp. 55 y ss.
- VILLARINI, A., "Primer Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica. Facultad Autónoma de Santo Domingo, 1996.
- QUERO GALLEGU, M.: "La práctica del portafolios como herramienta para el reconocimiento de competencias adquiridas en el comercio justo", *Educación*, 2008, pp. 53-61.
- ZABALZA BERAZA, M.A.: "El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria", en VV.AA.: *El nuevo perfil del profesor universitarios en el EEES: claves para la renovación metodológica*, Universidad Europea Miguel Hernández, Valladolid, 2008, pp. 79-113.

## ANEXO I: MODELO DE DIARIO DE CAMPO I<sup>1</sup>

Fecha: \_\_\_\_\_

Práctica y Desarrollo n°: \_\_\_\_\_

¿Qué he aprendido hoy?. ¿De las explicaciones recibidas qué es lo que tengo ahora más claro?.

---

---

---

---

---

¿Qué ideas de las aportadas por el profesor/a o por mis compañeros/as de equipo me parecen más interesantes?.

---

---

---

---

---

¿Qué es lo que no he entendido bien?

---

---

---

---

---

¿Qué tendría que hacer para clarificar los aspectos sobre los que carezco de conocimiento previo?

---

---

---

---

---

---

1. Para la implantación de este instrumento, se utilizarán, entre otras, las ideas (en concreto, las preguntas formuladas a título ilustrativo) aportadas en el artículo elaborado por BORDAS, M.I., y CABRERA, F.A., en su artículo "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso", *Revista de Pedagogía*, nº 218, pp. 25-48.

¿Qué herramientas o instrumentos tengo a mi alcance para cubrir mis lagunas formativas?.

---

---

---

¿Qué dificultades encuentro para la profundizar sobre las ideas que me han sido aportadas?.

---

---

---

---

¿Cuál ha sido mi participación hoy en clase?.

---

---

---

---

Mi valoración de las competencias y habilidades profesionales desarrolladas en la sesión lectiva (en una escala de 1 a 5) ha sido de:

---

---

## MODELO DE DIARIO DE CAMPO II<sup>2</sup>

Periodicidad: Al finalizar cada Práctica y Desarrollo.

Fecha: \_\_\_\_\_

Práctica y Desarrollo n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_

¿Me ha resultado interesante la realización de esta Práctica?. En caso negativo, ¿por qué?.

---

---

---

---

¿Qué me ha aportado su realización, en términos de competencias y habilidades profesionales?.

---

---

---

---

---

---

¿Cuánto tiempo le he dedicado a la realización de la Práctica?.

---

---

---

---

---

---

2. Para la redacción de este modelo, se ha recurrido, de una forma muy general, al esquema propuesto por VILLARINI, A., "Primer Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica. Facultad Autónoma de Santo Domingo, 1996; para este autor, la autorreflexión del alumno/a debe estructurarse en tres apartados: cuestiones referidas a la autorregulación, al control de la acción y al control del conocimiento.

¿He planificado mi tiempo en función de las tareas encomendadas?

---

---

---

---

¿He sabido identificar la problemática que la práctica planteada?

---

---

---

---

¿Qué procedimientos he utilizado para la resolución de las cuestiones planteadas?

---

---

---

---

Mi aportación al grupo de trabajo, (en una escala de 1 a 5), en relación a los siguientes aspectos, ha sido de:

Responsabilidad: \_\_\_\_\_

Conocimientos técnicos: \_\_\_\_\_

Ética: \_\_\_\_\_

Competencias: \_\_\_\_\_

## ANEXO II: MODELO DE CUESTIONARIO

Práctica y Desarrollo nº: \_\_\_\_\_

Apellidos y Nombre: \_\_\_\_\_

D.N.I o pasaporte: \_\_\_\_\_

Identificación del Grupo: \_\_\_\_\_

1.- ¿A qué tipo de trabajadores se refiere el artículo 1 de la LOLS?

2.- ¿Quiénes están excluidos del ejercicio de la libertad sindical?

3.- ¿Pueden los parados sindicarse?

4.- ¿Cómo se constituye un sindicato?

5.- ¿Cómo se mide la representatividad del sindicato?

6.- ¿Puede el empresario recaudar las cuotas sindicales para transferirlas al sindicato? Razone la respuesta.

## ANEXO III: MODELO DE FICHA GRUPAL

FIG. 5 FICHA GRUPAL ANVERSO

Nº del Grupo:	Nº Prácticas y Desarrollo:	Fecha:
Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
Alumno 4	Alumno 9 (Coordinador)	Alumno 5
Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8

FIG. 6 FICHA GRUPAL REVERSO

	Apellidos y nombre	D.N.I.	Firma de entrada	Firma de salida	Observaciones
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					



## APRENDER DIAGNOSTICANDO Y RESOLVIENDO PROBLEMAS EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES LABORALES Y LOS RECURSOS HUMANOS

Miriam Benítez González \*

José M. León Pérez \*\*

### RESUMEN:

*En este trabajo se ofrecen una serie de pautas, basadas en la propia experiencia docente, para la efectiva implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El carácter innovador de este procedimiento supone un cambio de mentalidad hacia una nueva cultura de la docencia, donde el docente es un mero facilitador del proceso de aprendizaje y el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, fomentándose que éste sea significativo y cooperativo, con el objetivo de promover habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional actual. Es más, los resultados sugieren que la implementación del ABP se asocia con una mayor motivación del alumnado y una mayor satisfacción con la actuación docente desarrollada.*

### PALABRAS CLAVE:

*Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Relaciones Laborales, Recursos Humanos, aprendizaje colaborativo, metodologías docentes.*

\* Departamento Psicología Clínica, Experimental y Social. Universidad de Huelva • miryambenitez@gmail.com

\*\* Departamento Psicología Social. Universidad de Sevilla • leonperez@us.es

## ABSTRACT:

*The present work provides some guidelines, based on the own teaching experience, in order to apply successfully the Problem-Based Learning (PBL) methodology. The innovative nature of the PBL process involves turning our minds to a new teaching culture, in which teachers become a facilitator of the learning process and the students act as the main protagonist of his/her own learning. Hence, the PBL encourages a significant and cooperative learning in order to promote essential skills and competences in the current employment market. Furthermore, results suggest that the implementation of PBL's techniques is associated with both a higher students' motivation and a higher satisfaction with the teaching received.*

## KEYWORDS:

*Problem-Based Learning (PBL), Industrial Relations, Human Resources, collaborative learning, teaching methodology.*

*“El trabajo del profesor consiste en crear situaciones de las que el alumnado no pueda escapar sin haber aprendido” (John Cowan)*

La globalización ha supuesto una plena modificación de la estructura de todos los sectores productivos del mercado español. En el sector servicios, la docencia universitaria no es una excepción. Podemos observar la transformación que ha sufrido este sistema a lo largo de los últimos años, siendo el inicio de tal transformación el Proceso de Convergencia Europea, el cual lidera la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). La Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) sostienen como principios de la enseñanza la calidad, la diversidad y la competitividad con objeto de que la misma se oriente hacia la consecución de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo de Formación Superior en centro de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Barba y Fuentes, 2007). Si bien es cierto que han sido muchos los logros alcanzados hasta este momento, se sigue insistiendo en la importancia de fomentar la *empleabilidad* de los titulados (Conferencia de Londres, 2007).

En este sentido, la competitividad actual de las organizaciones gira en torno a su capacidad para adaptarse a un entorno en el que se producen cambios constantes (Pereda y Berrocal, 2006) y, por tanto, los nuevos puestos de trabajo

requieren trabajadores polivalentes y flexibles, capaces de adaptarse a nuevos contextos y procedimientos de trabajo con éxito (Caballero y Blanco, 2007). Es decir, se requiere que los trabajadores cuenten con una serie de competencias tales como tener un pensamiento analítico y una buena predisposición para general ideas o tener la capacidad de gestionar correctamente el tiempo y trabajar bajo presión soportando grandes dosis de estrés laboral (Medina y Benítez, 2009).

Ante estas demandas laborales, la formación no debe suponer en ningún caso un mero adiestramiento en la memorización de conceptos teóricos, necesarios pero no suficientes, para la labor profesional. La formación en el ámbito universitario ha de entenderse como un proceso global que dotará a los individuos de un desarrollo integral en la adquisición de competencias y capacidades para su cualificación profesional y personal, de manera que sean capaces de enfrentarse con éxito a los retos que los cambios del entorno productivo, social e individual, le presenten (Revuelta, 2009).

Es más, las organizaciones son conscientes de que sus activos físicos y financieros no tienen la capacidad de generar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo, y cada vez son más conscientes de que es el *capital intelectual* el que le ofrece el verdadero valor (Ozcariz, 2006). Por ello, en el presente documento se ofrecen una serie de pautas con objeto de implementar las técnicas del aprendizaje basado en problemas (ABP) y poder dotar al alumnado de las competencias necesarias para un posterior buen desempeño laboral, entendiendo competencia como la *“habilidad aprendida para ejecutar adecuadamente una tarea, una función o un rol”* (Roe, 2002: p. 195).

En este contexto, adquirir competencias implica disponer de competencias técnicas (saber), metodológicas (saber hacer), participativas (saber estar) y personales (saber ser). De esta forma, las competencias técnicas hacen referencia a saber utilizar los conocimientos y destrezas que se han aprendido durante el periodo de formación, es decir, tener los conocimientos específicos para saber realizar tareas del ámbito profesional (p. e., conocimientos teóricos, dominio de idiomas, utilización de las nuevas tecnologías). Las competencias metodológicas inciden en saber aplicar los conocimientos a diversas situaciones profesionales y adaptarlos según los requerimientos de la tarea a desarrollar, por tanto, preparan al alumnado para saber reaccionar y proponer soluciones ante un problema de forma autónoma (lo cual suele asemejarse con adquirir una formación práctica). Las competencias participativas serían aquéllas encaminadas a establecer una correcta relación y colaboración con otros compañeros para desempeñar una tarea profesional. Por ello, dichas competencias suelen relacionarse con las capacidades de comunicación y trabajo en equipo así como con las habilidades sociales e inteligencia emocional. Por último, las competencias personales son las disposiciones del alumnado para aceptar responsabilidades, organizar

el trabajo y tomar decisiones. Así, la adquisición de todas estas competencias por parte del alumnado les llevará a disponer de una inteligencia del logro, es decir, una inteligencia práctica, analítica y creativa, lo cual, en línea con los objetivos del Espacio Europeo de formar a ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento, es importante no sólo para el ámbito profesional sino para otras esferas de la vida.

En consecuencia, en el proceso formativo debe enfatizarse, además de la conveniencia de profundizar en la vertiente práctica de las materias que se imparten aplicando una pedagogía crítica, la adopción de métodos docentes diseñados para ofrecer una formación integral de los estudiantes, según las necesidades de la sociedad en un mercado de trabajo sin fronteras (Barba y Fuentes, 2007), y donde la universidad es considerada como inicio y primera fase de un proceso formativo que continuará a lo largo de la vida laboral (Zabalza, 2004).

En este contexto, el aprendizaje basado en problemas (APB), o *Problem-Based Learning* (PBL) como se formuló originalmente en inglés, se plantea como uno de los métodos más adecuados y eficaces para lograr que el alumnado adquiera las habilidades y competencias que se requieren en el entorno profesional actual. Este procedimiento se centra en que el alumno/a es el protagonista de su propio aprendizaje, fomentándose que éste sea significativo y cooperativo, siendo el docente un mero facilitador del proceso de aprendizaje (Morales y Landa, 2004). Para ello es necesario que el alumnado trabaje en grupos pequeños, en torno a cuatro alumnos/as, para que, de manera colaborativa, aprendan a resolver un caso o problema inicial planteado por el docente, promovándose el aprendizaje auto-dirigido por los propios alumnos.

Por lo tanto, con la utilización de este procedimiento se pretende favorecer el aprendizaje significativo, aprender a trabajar en grupo, resolver problemas de forma cooperativa, e integrar la formación teórica con el ámbito profesional. A su vez, mediante el aprendizaje cooperativo se promueve la dinámica de trabajo en equipo, la responsabilidad personal y el desarrollo de estrategias de colaboración, y de competencias sociales como aprender a escuchar, respetar las opiniones de otros, organizar el trabajo, debatir y llegar a consensos, saber expresarse y exponer opiniones, o fomentar la empatía (consideradas habilidades sociales básicas hoy en día). En la siguiente Tabla 1 se describen las principales competencias genéricas que se pretenden fomentar en el alumnado con la utilización de las técnicas del ABP.

Todo ello, junto a la adquisición de las competencias específicas y otras genéricas de cada perfil profesional, posibilitará que el alumnado se adapte, en un futuro, sin ninguna dificultad a la dinámica laboral de las empresas actuales.

TABLA 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS.

Competencias	Descripción
<b>Autogestión</b>	Planteamiento de metas, análisis de necesidades, planificar y organizar actividades, controlar el propio proceso y rendimiento en una tarea, aprender de los errores.
<b>Iniciativa y autonomía</b>	Ejecutividad rápida ante las pequeñas dificultades o problemas que surgen en el día a día de la actividad. Supone actuar proactivamente cuando ocurren desviaciones o dificultades, sin esperar a efectuar todas las consultas a la línea jerárquica, con lo cual se evita el agravamiento de problemas menores.
<b>Búsqueda de Información</b>	Búsqueda de información de libros y revistas científicas. Análisis efectivo de la información a partir de documentos; diseñar y conducir entrevistas.
<b>Comunicación</b>	Comunicación. Leer y escribir artículos científicos en castellano e inglés. Hacer presentaciones orales. Lograr una comunicación efectiva.
<b>Trabajo en equipo</b>	Cooperación en Equipo. Tener un pensamiento crítico. Aplicar estrategias de solución de problemas. Es la habilidad para participar activamente hacia una meta común, incluso cuando la colaboración conduce a una meta que no está directamente relacionada con el interés personal. Supone facilidad para la relación interpersonal y capacidad para comprender la repercusión de las propias acciones en el éxito de las acciones del equipo.

## EL PROCESO DE ABP EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

Tal como se puede observar en el libro blanco del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, los diferentes perfiles profesionales que se ofrecen en la titulación (Graduado Social: asesoramiento jurídico laboral, Dirección y Gestión de Recursos Humanos, Prevención de Riesgos Laborales, Enseñanza, Auditoría Socio-Laboral, Administraciones Públicas y Gestión, Mediación e Intervención en el mercado de Trabajo: Agentes de Empleo y Desarrollo Local) son reflejo de una profesión multidisciplinar y eminentemente práctica, lo que requiere en el alumnado una amplia

formación para una adaptación rápida al mundo laboral actual. Si bien es cierto que las prácticas integradas son la base para ofrecer al futuro profesional una adecuada orientación laboral, también sabemos que estas prácticas, en muchas ocasiones, son la posible puerta de entrada al mundo laboral. En este sentido, tenemos datos que nos indican que en torno a un 40 % de los egresados afirman que esta pequeña experiencia intermedia entre lo formativo y lo profesional ha tenido una importancia decisiva en su proceso de inserción laboral por diversos motivos: (a) haber comenzado a trabajar en el mismo lugar donde realizaron las prácticas; (b) trabajar actualmente en alguna otra entidad por indicación dicha empresa o institución; o (c) por haber ejercido una gran influencia en la obtención de su actual puesto de trabajo (Barba y Fuentes, 2007). Por lo tanto, es necesario que el alumno, previo a estas prácticas, adquiera un bagaje de competencias, no sólo específicas sino también genéricas y profesionales que le ayude a optimizar dicha oportunidad en el ámbito del trabajo (véase la descripción de competencias de Lerma, 2005). Si el alumno *conoce, sabe hacer, sabe ser y sabe estar* en su perfil profesional con gran probabilidad los índices de *empleabilidad* experimentarán una gran subida.

De esta forma, parece que la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es muy recomendable en ciertas asignaturas del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, entre las que destacamos la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Es más, la explicación de contenidos tales como cultura y clima organizacional, procesos de socialización laboral, satisfacción laboral, gestión de la diversidad, gestión del conflicto y procesos de negociación o procesos de comunicación, y la comprensión de los factores psicosociales que influyen en su facilitación o inhibición, no pueden ser entendidos sin conocer cuáles son las posibles estrategias que, desde los recursos humanos, podemos emplear para su fomento o mejora. Así, tal y como se establece en los contenidos formativos mínimos de este bloque temático, el alumno debe conocer qué procesos psicosociales básicos se pueden dar en las organizaciones, cuáles son sus consecuencias, tanto para el trabajador como para la empresa, y cómo se puede intervenir ante ellos. Por lo tanto, el estudiante deberá adquirir las habilidades sociales e interpersonales aplicadas al ámbito organizacional, la capacidad para aplicar técnicas de dirección de grupos, la capacidad para analizar y gestionar el conflicto en las organizaciones, la capacidad para detectar riesgos psicosociales o la capacidad para aplicar técnicas de mejora del clima laboral (Lerma, 2005).

Por todo ello, discurrimos que la aplicación de esta metodología, que considera al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje y fomenta que éste sea significativo y cooperativo, en la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones, ayudará a que los estudiantes adquieran o desarrollen las habilidades y competencias indispensables en los diferentes perfiles profesionales, en especial, en los perfiles de Dirección y Gestión de Recursos Humanos y Prevención de Riesgos Laborales.

## PAUTAS DE APLICACIÓN DEL ABP EN LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y LAS ORGANIZACIONES

### EL ALUMNADO

Como punto de partida, en el ABP es condición del aprendizaje que el estudiante se responsabilice del mismo. Utiliza, por tanto, estrategias de motivación intrínseca, ya que el alumno debe sentirse estimulado a buscar conocimientos por sí solo. De esta manera, el ABP sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje y el profesor se coloca estratégicamente en la periferia, desde donde aporta el apoyo y guía a sus alumnos (Egido et al., 2006).

Somos conscientes de que el empleo de esta metodología requiere un cambio de mentalidad, tanto en el alumnado como en los docentes implicados, y un cambio en la cultura de la docencia. Para facilitar dicho aprendizaje se contempla como primer módulo de la asignatura un seminario introductorio en el que se explique la metodología docente a implantar (contenidos teóricos, uso de la plataforma virtual, necesidad de trabajo continuo y en equipo). En este encuentro se invitará a participar a profesores implicados, directores de empresas y antiguos alumnos para que expliquen, desde su experiencia, por qué es necesario el uso de esta metodología, qué implica y qué ventajas e inconvenientes supone su uso. A su vez, se entrenará al alumnado en el trabajo en equipo para la elaboración de presentaciones y defensas de casos prácticos.

Además, hemos de indicar que los estudiantes disponen de ciertos recursos que ofrece la universidad para que tengan una conciencia amplia de lo que implica el crédito europeo y cuáles son sus ventajas en vías de su profesión. Los planes de Dobles Titulaciones, los programas Erasmus Prácticas, las becas de movilidad, los programas interuniversitarios e internacionales, la docencia virtual, etc. son ejemplos de los recursos disponibles para los alumnos que quieran ver cumplido en ellos los principios básicos del Espacio Europeo de Educación Superior.

### LOS DOCENTES

Con la inclusión del Espacio Europeo Superior y la metodología del ABP la función del docente ha experimentado una transformación sustancial. De ser un transmisor de conocimientos de la materia que imparte, se ha convertido en un gestor del proceso de aprendizaje del alumno ya que ahora debe “enseñar a aprender”. Además el docente debe saber ofrecer una orientación profesional y una acción tutorial integral al alumnado y ser capaces de trabajar coordinadamente en equipos multidisciplinares. Esta nueva transformación del sistema educativo demanda en el docente nuevas habilidades y competencias y les otorga la responsabilidad de formar a futuros profesionales en el ámbito de las Relaciones Laboral y los Recursos Humana-

nos pero, ¿Estamos preparados para ello?, ¿Tenemos las competencias necesarias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad siendo meros tutores o guías de los mismos?

Los datos indican que el profesorado universitario necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje para poder adaptarse a los cambios que exige la educación superior (Hernández, Maquilón, García y Monroy, 2010) y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita enseñar según las pautas del nuevo modelos educativo (García y Maquilón, 2011). El nuevo profesor universitario no solo ha de ser capaz de impartir docencia, sino también de organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, mediante la elaboración de documentos de planificación completos y realistas, la coordinación docente y la puesta en práctica de metodologías interactivas y procedimientos de evaluación continua y formativa. Se nos exigen competencias de las que carecemos y de las que tenemos cierto miedo o vergüenza a reconocer su ausencia. Sin embargo, “No podemos formar a alumnos competentes si no somos profesionales competentes” (Martín, 2009).

Por todo ello, se establece que una efectiva implantación del ABP requiere que inicialmente, todos los profesores implicados reciban una formación sobre su metodología. Ello permitirá un mayor conocimiento del ABP y la posibilidad de un intercambio de ideas con especialistas en el tema. Además, sería aconsejable que en la fase de preparación, los profesores lleguen a un criterio común y compartido sobre el papel que ellos mismos debían desempeñar a lo largo del proceso. De esta forma se podrá elaborar una guía del profesor-tutor en la que se incluyan las tareas o pautas para el desarrollo de la experiencia.

Este nuevo esquema de trabajo también supone la exigencia de un mayor esfuerzo de coordinación para el profesorado, a fin de lograr un marco coherente e integral para el alumno, teniendo en cuenta que muchas competencias se estimulan interdisciplinariamente; sin olvidar la pertinente coordinación de actividades no presenciales, pero ¿Estamos todos dispuestos y preparados para ello? ¿Sabemos trabajar en equipos interdisciplinares?

Podemos encontrar un amplio abanico de opiniones respecto a la nueva labor que se nos presenta, pero la realidad es que hemos de adaptarnos a dicha situación y responder con dotes de profesionalidad. En este contexto, se hace necesaria la formación inicial y permanente del profesorado en valores y trabajo cooperativo, así como la búsqueda de una formación integral, suma de conocimientos y competencias personales, que ayude a potenciar la empatía, la comprensión y la tolerancia en los profesionales de la educación (Maquilón, García Sanz y Belmonte, 2011).

Para la adquisición de estas competencias, partiendo que disponemos de un cambio de mentalidad y fomento de una cultura docente, el profesorado, concretamente en la Universidad de Huelva, cuenta con diversos recursos ofrecidos por el Vicerrec-



torado de Formación Permanente e Innovación, para la adquisición y desarrollo de las nuevas competencias demandadas. Destacamos los siguientes por su relevancia para la aplicación de la metodología ABP: (a) Proyectos de innovación y promoción del intercambio entre directivos y profesorado, que nos ofrecen la posibilidad de conectar y tomar contacto con el mundo empresarial lo que nos ayudará a transmitir nuestros conocimientos de forma aplicada y coherente con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); (b) La importancia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación así como otros recursos académicos en la docencia; (c) Máster de Docencia Universitaria cuyo objetivo general es formar al profesorado en los conocimientos, habilidades y técnicas del ámbito de la docencia universitaria actual; (d) Organización y participación de Jornadas, Congresos y Foros que permitan un espacio abierto a la reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias multidisciplinares en el ámbito de la innovación docente; y (e) Ayudas de movilidad y estancias en centros extranjeros, lo que nos permitirá conocer cómo se trabaja en otras universidades europeas mediante el intercambio de experiencias y conocimientos con el objetivo de una mejor adaptación al EEES.

#### PREPARACIÓN DEL MATERIAL Y EL CASO PRÁCTICO

Una de las tareas más importantes en la metodología de ABP es la definición del problema de una manera adecuada puesto que éste es el punto de partida al proceso de aprendizaje. Ello implica que el problema o caso práctico debe interesar al alumno, guardar relación con sus conocimientos previos, obligar a estructurar el conocimiento del bloque temático concreto y ser representativo de las situaciones de la vida real o profesional, etc. (Egido et al., 2006). No podemos formular problemas que se escapen a los conocimientos del alumno, que no les interesen o que no reflejen problemáticas actuales con las que los profesionales de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos se van a encontrar en el día a día en las organizaciones.

En el caso concreto de la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones un buen ejemplo de problema que podría interesar al alumnado por su frecuencia en el ámbito organizacional es la gestión de la diversidad de grupos minoritarios, tales como inmigrantes, mujeres o minusválidos, o la gestión del conflicto en los equipos de trabajo. Son temas motivadores, por ser de gran actualidad, y constituyen además un aspecto absolutamente necesario en la preparación de Directores de Recursos Humanos o gestores de la Prevención de Riesgos Psicosociales.

#### METODOLOGÍA: UN EJEMPLO DE CASO Y SU APLICACIÓN

Ofrecemos a continuación un ejemplo de cómo aplicar el ABP a la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, concretamente haremos referencia a un

caso que aborda la resolución de conflictos interpersonales en el ámbito organizacional. En este sentido, el caso elegido es una adaptación de un caso correspondiente al libro “*Getting disputes resolved: Designing systems to cut the costs of conflict*” de Ury, Brett y Goldberg (1988) y narra un conflicto que se inicia con el robo de unas herramientas de trabajo (en nuestro caso es modificado por un equipo de protección individual –EPI) de la taquilla de un trabajador, el cual no puede realizar su trabajo ese día y, por tanto, su supervisor informa de este suceso y el responsable de recursos humanos. El conflicto tiene lugar entre el trabajador y el responsable de recursos humanos, quienes tras una fuerte disputa deciden lo siguiente: por un lado, el responsable de recursos humanos decide que ese día de trabajo perdido le será retraído de la nómina al trabajador al no responsabilizarse la empresa de los objetos personales depositados en sus instalaciones, mientras que por otro lado, el trabajador decide dirigirse a sus representantes sindicales, quienes deciden realizar un parón laboral de cierta magnitud. La cuestión principal que debe responder el alumnado es si el responsable de recursos humanos actuó correctamente, si gestionó correctamente el conflicto, y discutir en qué medida unas vías de resolución de conflictos son mejores que otras.

Como hemos mencionado anteriormente, la metodología empleada en el ABP es de carácter participativa. Por ello, contemplamos tres fases en la realización de los créditos. Una primera fase de *trabajo personal* individual por parte del alumnado, orientada y apoyada mediante los documentos e indicaciones disponibles en el área de trabajo (intranet) y mediante las tutorías de los profesores realizadas a través del correo electrónico (tutorización virtual) para la preparación del caso práctico. Así, con dos semanas de antelación a la realización del caso, el alumnado conoce cuál es el objetivo fundamental del mismo (conocer posibles vías de resolución de conflictos interpersonales en el trabajo), las competencias genéricas y específicas que se pretenden fomentar con el desarrollo del caso (véase Cuadro 1) y los criterios que se tendrán en cuenta para evaluarlo (en este sentido, el uso de rúbricas de evaluación pueden ser una buena herramienta, véase: Blanco, 2008; Conde y Pozuelo, 2007). Complementariamente, el alumnado tiene acceso a una serie de lecturas depositadas en la intranet de la universidad (además de una serie de bibliografía básica y otro material de consulta disponible). En este caso que nos ocupa, se ofrece al alumnado un resumen del libro mencionado anteriormente, en el cual Ury y colaboradores proponen tres aproximaciones para resolver conflictos: intereses, derechos y poder.

Según estos autores, en un conflicto, las personas tienen ciertos intereses que motivan su conducta, disponen de una serie de estándares o derechos que guían hacia un resultado y, además, existe cierta relación de poder entre las partes implicadas. Intereses, derechos y poder son tres elementos básicos en toda disputa o conflicto y las partes implicadas pueden elegir centrar su atención en uno o más de estos facto-

res básicos: (a) reconciliar sus intereses fundamentales; (b) determinar quien tiene el derecho y/o (c) determinar quien tiene más poder.

Bajo estas premisas, se contempla una segunda fase de *trabajo en equipo y presentación de la resolución del problema*, en la que el alumnado (dividido en grupos de máximo cuatro personas) establece las pautas para la solución del problema o caso en base al material bibliográfico, el trabajo individual previo y el trabajo en grupo *in situ*, el cual finaliza con la presentación por parte de cada grupo de la solución propuesta para el caso y la evaluación de la misma por parte del docente.

Finalmente, en una tercera fase de *discusión y docencia presencial*, se debaten y desarrollan los contenidos teóricos del tema a la vez que se dan las pautas para la resolución del caso. Así, en el caso indicado sobre gestión de conflictos, se espera que el alumnado aprenda a identificar los intereses subyacentes de las partes en conflicto, para de esta forma buscar soluciones integrativas que generen acuerdos estables en el tiempo y más satisfactorios para las partes en conflicto, ya que la investigación en esta área ha demostrado que soluciones colaborativas que integran los intereses de ambas partes son las estrategias más adecuadas para resolver disputas y obtener unos resultados óptimos (Munduate y Medina, 2011). Es más, durante la discusión del caso se intenta relacionar el mismo con otros temas sobre salud ocupacional o clima organizacional, por ejemplo cómo la creación de sistemas alternativos de resolución de disputas puede favorecer un mejor clima de trabajo y fomentar la prevención de un escalamiento del conflicto hacia situaciones más destructivas como puede ser el acoso psicológico (León-Pérez, Arenas, Munduate y Medina, 2011).

Resumiendo, para poder aplicar el procedimiento de ABP en el día a día de la asignatura de Psicología del Trabajo y las Organizaciones el método comienza con la presentación vía intranet, con dos semanas de antelación, de un problema o caso (específico a cada bloque de contenidos de la asignatura) y de los textos necesarios para su resolución, de tal forma que la lectura individual del mismo permita activar los conocimientos previos de los estudiantes, es decir, explicitar lo que saben y lo que no para resolverlo y detectar las necesidades de aprendizaje. En la segunda fase, haciendo uso de las sesiones de grupos reducidos (dos horas), el profesor/a expone un resumen de los contenidos teóricos principales del tema explicados en la sesiones comunes (máximo 30 minutos), dichas exposiciones suelen intercalarse con el caso para ofrecer posibles pautas para la resolución del mismo. Por equipos, el alumnado establece las pautas para la solución del problema o caso en base al material bibliográfico, el trabajo individual previo y el trabajo en grupo *in situ*. Para examinarlo y resolverlo, los estudiantes, guiados por el profesor, observan, fijan lo que saben y no saben, buscan, analizan, juzgan, evalúan, reflexionan e intercambian (Para ello disponen entre 30 y 50 minutos dependiendo de la complejidad del caso). El tiempo restante es dedicado a la presentación y defensa por parte de cada grupo de la

solución propuesta para el caso y la evaluación de la misma por parte del docente. Posteriormente, en una tercera fase de discusión y docencia presencial, se debaten y desarrollan los contenidos teóricos del tema a la vez que se dan las pautas para la correcta resolución del caso.

#### EVALUACIÓN

La implantación del Espacio de Educación Superior desplaza a una evaluación puntual y sumativa para transformarse en continua y múltiple (García, 2008). Unido a ello, algunas experiencias previas (e.g., Ejido et al., 2006) indican que es necesario equilibrar en la evaluación la participación del alumno en el trabajo en grupo y el trabajo que éste ha realizado de forma individual. Es decir, la evaluación global de la asignatura incide en la *consolidación de los contenidos y competencias adquiridas*. Para ello, los alumnos al finalizar el curso dispondrán de una nota global por equipo que supone un 50% de la calificación total en función de los casos trabajados en clase y una nota individual que supone el 50% restante en función de la puntuación obtenida en la evaluación final, que consta de un examen tipo test y un caso general que engloba varios temas abordados durante el curso. Ello permitirá que el alumno/a demuestre la adquisición de sus conocimientos (teóricos y prácticos) y el desarrollo de sus competencias profesionales.

Por otro lado, es necesario indicar que es aconsejable que se evalúe la implantación de este sistema de trabajo para detectar posibles errores y formular pautas de mejora. Para ello, sería importante recoger tanto la opinión de los tutores como la de los propios estudiantes implicados. Es decir, al finalizar el trabajo con los grupos, cada tutor deberá redactar un breve informe de evaluación en el que exprese sus opiniones sobre el desarrollo del proyecto y los resultados obtenidos, incluyendo los puntos fuertes y débiles del ABP en la asignatura. La opinión de los estudiantes se podría recoger a través de un breve cuestionario que se elabore al efecto. Ello nos permitiría, tal como plantea entre sus objetivos el proceso de convergencia europea, optimizar los procesos de planificación docente, configurando una docencia de calidad (Zabalza, 2003).

Por último, indicar que durante todo este proceso de aprendizaje los alumnos cuentan con un tutor/a de entre los diferentes docentes que coordinadamente imparten la asignatura. Es más, el enriquecimiento de este procedimiento se ve incrementado con la inclusión de actividades transversales de otras asignaturas afines, la asistencia a empresas y la participación de consultores y otros profesionales de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos que ofrecen su experiencia como fuente de conocimiento. Todo ello posibilita integrar conocimientos de diferentes áreas y facilita la comprensión de los contenidos teóricos y los problemas presentados en los que la mera utilización de los esquemas conocidos no es suficiente, sino que deben emplearse elementos precisos de conocimiento y comprensión.

## CONCLUSIÓN

El aprendizaje basado en problemas (ABP) tiene una serie de consecuencias positivas en el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias del alumnado que parecen indicar su uso en el área de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos. De esta forma, en el ABP el procesamiento de la información facilita el pensamiento crítico y la búsqueda de alternativas ante situaciones problemáticas, tal como se da en la actividad profesional diaria, lo que favorece un aprendizaje significativo (c.f., Morales y Landa, 2004). Además, el uso del ABP aumenta la satisfacción del alumnado y su motivación por aprender y desarrollar competencias de trabajo en equipo y otras destrezas sociales (e.g., Pederson, 2003).

En este sentido, a modo de experiencia docente durante el curso académico 2009/2010, en la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla, el alumnado, a través del cuestionario de valoración docente, valoró muy positivamente la implementación de esta metodología de aprendizaje basado en problemas ya que percibían que fomenta un clima de trabajo y participación, motiva al alumnado para que se interese por la asignatura y en general el alumnado se encuentra satisfecho con la actuación docente desarrollada; mientras la asignatura de Psicología del Trabajo correspondiente a la diplomatura en Relaciones Laborales, que sigue una metodología clásica de exposiciones magistrales, obtuvo unos resultados no tan positivos durante el mismo curso académico (véase Tabla 2).

Aunque estas puntuaciones son sólo un ejemplo y pueden estar afectadas por otros muchos factores, hay que considerar que las asignaturas tienen un temario muy similar y que el docente es el mismo en ambas asignaturas, las cuales sólo difieren en la metodología empleada.

TABLA 2. VALORACIÓN DEL ALUMNADO DE LA DOCENCIA IMPARTIDA MEDIANTE ABP FRENTE A UNA METODOLOGÍA TRADICIONAL.

Ítems Encuesta Opinión Alumnado (Escala 1-5)	Metodología Tradicional	Metodología ABP	Área*	Titulación*
Fomenta un clima de trabajo y participación	3,73	4,64	3,92	3,72
Motiva al alumnado para que se interese por la asignatura	3,55	4,27	3,59	3,43
En general, satisfacción con la actuación docente desarrollada	3,18	4,55	3,75	3,72

\*Nota: Puntuaciones medias de todas las asignaturas del área de Psicología Social y de la Titulación de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Por todo ello, consideramos que las pautas ofrecidas en el presente documento sirven para conocer una experiencia de innovación docente mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y cuyos resultados parecen ser bastante positivos. Es más, dichas pautas pueden ser fácilmente extrapolables a otras asignaturas del ámbito de las Relaciones Laborales y Recursos Humanos, lo que permite ayudar al profesorado universitario a implementar herramientas docentes en línea con los objetivos del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y encaminadas hacia la adquisición de una serie de competencias por parte del alumnado que favorezcan su posterior incorporación al mercado laboral y su desarrollo como ciudadanos.

### BIBLIOGRAFÍA

- Barba, F. J. y Fuentes, F. (2007): "Las prácticas integradas de relaciones laborales y el espacio europeo de educación superior", *Revista Trabajo*, 19, pp. 65-75.
- Blanco Blanco, A. (2008): "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias", L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona, pp. 171-188.
- Caballero, D. y Blanco, A. (2007): "Competencias para la flexibilidad: la gestión emocional de las organizaciones", *Psicothema*, 19(4), pp. 616-620.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007): "Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES", *Investigación en la Escuela*, 63, pp. 77-90.
- Egido Gálvez I., Aranda Redruello, R., Cerrillo Martín, R. y colaboradores (2006): "Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 137-149.
- García Sanz, M. P. (2008): *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*, Murcia, Editum.
- García Sanz, M. P. y Maquillón Sánchez, J. J. (2011): "El futuro de la formación del profesorado universitario", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 17-26.
- Hernández Pina, F. y Maquilón-Sánchez, J. J. (2010): "Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), pp.17-25.

- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J., García Sanz, M. P. y Monroy Hernández, F. (2010): "Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de educación superior", *Psicología Educativa*, 16(2), pp. 95-105.
- Libro Blanco de la titulación del Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos. Disponible en [www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_rrhh\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_rrhh_def.pdf).
- León-Pérez, J. M., Arenas, A., Munduate, L. y Medina, F. J. (2011): "Propuestas para evaluar programas de prevención del acoso psicológico en el trabajo: El programa Gestión Eficaz de Conflictos en Organizaciones Andaluzas (GECO)", *Revista de Prevención de Riesgos Laborales y Bienestar en el Trabajo*, 2, pp. 85-96.
- Lerma, I. (2005): "Grado en ciencias laborales y recursos humanos", *Revista Trabajo*, 15, pp. 143-173.
- Maquilón, J. J., García Sanz, M. P. y Belmonte, M. L. (Coord.), (2011): *Innovación educativa en la enseñanza formal*, Murcia, Editum.
- Martin, E. (2009): "Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente", J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid, Morata, pp. 199-215.
- Medina, F. J. y Benítez, M. (2009): "Las competencias en el mercado de trabajo actual", S. Gamero (Coord.), *Competencias Profesionales para los Universitarios de la Universidad de Sevilla*, Salamanca, Consultores Initier S. L., pp. 39-50.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004): "Aprendizaje basado en problemas [problem-based learning]", *Theoria*, 13, pp. 145-157.
- Munduate, L. y Medina, F. J. (2011, 4ª ed.): *Gestión del Conflicto, Negociación y Mediación*, Madrid, Pirámide.
- Pederson S. (2003): "Motivational orientation in a problem-based learning environment", *Journal of Interactive Learning Research*, 14(1), pp. 51-77.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2006): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- Revuelta (2009): "¿Qué son las competencias profesionales?", S. Gamero (Coord.), *Competencias Profesionales para los Universitarios de la Universidad de Sevilla*, Salamanca, Consultores Initier S. L., pp. 21-38.
- Roe, R. A. (2002): "What makes a competent psychologist?", *The European Psychologist*, 7(3), pp. 192-203.
- Ury, F., Brett, J. y Goldberg, S. (1988): *Getting disputes resolved: Designing systems to cut the costs of conflict*, San Francisco: Jossey-Bas Publishers.

Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Zabalza, M.A. (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.



ANÁLISIS DEL MARCO NORMATIVO DE LOS SISTEMAS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. INCIDENCIA EN LA CALIDAD E INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

*José Manuel López Gómez\**

RESUMEN:

*Este estudio tiene por objeto el análisis del marco normativo y legal que regula los sistemas de la evaluación del desempeño del profesorado (La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y Acuerdo de la Mesa Sectorial del PDI de 10-12-2009, sobre el Marco Andaluz de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario). Se trata de un análisis jurídico con especial incidencia en el estudio de la contribución de los sistemas de evaluación del desempeño en la innovación y calidad de la docencia universitaria.*

PALABRAS CLAVES:

*Evaluación desempeño profesorado universitario, docencia.*

ABSTRACT:

*This study is intended to analyze the regulatory and legal framework, which regulates systems performance evaluation of teachers (Organic Law 6/2011, of December 21, Uni-*

\* Departamento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Universidad de Sevilla • [jmlopezgomez@us.es](mailto:jmlopezgomez@us.es)

*versities as amended by the Organic Law 4/2007 of April 12, Royal Decree 1393/2007, of October 29, amended by Royal Decree 861/2010, of July 2, establishing the management of university official teaching and the "Mesa Sectorial del PDI" Agreement, of December 10, 2009, about the Marco Andaluz of Faculty Teaching Evaluation).*

*This is a legal analysis with special effect on the study of the contribution of systems performance evaluation of innovation and quality of university teaching.*

#### KEYWORDS:

*Performance evaluation of teachers, teaching.*

#### ANTECEDENTES

Dispone el art. 20 del EBEP que las Administraciones Públicas establecerán sistemas que permitan la evaluación del desempeño de sus empleados, pero, a pesar de los términos imperativos en los que está redactado, lo cierto es que son pocas las experiencias evaluadoras del rendimiento del personal que se encuentran desarrolladas en las Administraciones públicas, así se conocen algunas prácticas en la Agencia Tributaria y en el Sistema de salud, sin embargo, la evaluación del profesorado universitario, aunque no dispone de un sistema de evaluación del desempeño completo y ultimado cuenta ya con importantes antecedentes.

Ya el artículo 45.3 de la LRU de 1983 que "los Estatutos de la Universidad dispondrán de los procedimientos de evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado" y un impulso aún mayor se realiza con el Real Decreto 1086/1989, sobre Retribuciones del Profesorado Universitario, que estableció dos procedimientos distintos para el devengo de complementos económicos vinculados a la evaluación de la docencia (complemento por méritos docentes o quinquenios) y de la investigación (complemento de productividad o sexenios). De acuerdo con su art. 2.3c el profesorado universitario podía someterse a evaluación en su Universidad para valorar la actividad docente que había realizado durante cinco años, en régimen de dedicación a tiempo completo (o período equivalente si estaba en régimen de dedicación a tiempo parcial), puntuándose los méritos de acuerdo con los criterios generales de evaluación establecidos por el Consejo de Universidades, sólo con la calificación de favorable o no favorable. Mientras que el complemento de productividad o sexenio retribuía la actividad investigadora pudiendo someterse a una evaluación cada seis años.

Respecto del complemento de méritos docentes, los criterios generales para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario se regularon en las Resoluciones del Consejo de Universidades de 26-9-1989 y 20-6-1990, que fijaron las

actividades objeto de evaluación y el procedimiento. Como objeto de evaluación se estableció el cumplimiento de los objetivos y obligaciones docentes, las actividades de formación y extensión universitaria y la participación en actividades de la comunidad universitaria. El procedimiento de evaluación consistía en informe del profesor sobre sus actividades; encuesta de los alumnos e informes de los órganos unipersonales o colegiados y externos, pero la competencia para su regulación recaía en las propias Universidades. En efecto, muchas Universidades pusieron en marcha evaluaciones siguiendo estas pautas de carácter general, pero estableciendo sus propios criterios, pero, como es conocido y pone de manifiesto la doctrina (MURILLO TORRECILLA, 2008: 38; ALFAGEME GONZÁLEZ y CABALLERO RODRÍGUEZ, 2010:273), todos los docentes obtenían la evaluación positiva y, con ello, su complemento económico y finalmente este proceso de evaluación se convirtió, de manera no explícita, en un simple trámite.

Por lo contrario, la competencia para la evaluación de la investigación del profesorado recaía en la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, en la que participaba la Administración del Estado y las de las Comunidades Autónomas con competencias en materia universitaria, pudiendo formar parte del proceso otros miembros relevantes de la comunidad científica nacional o internacional del área de investigación de los solicitantes, a propuesta del Consejo de Universidades. De forma que esta evaluación de la investigación se sustenta en criterios más rígidos, que permiten cierta discriminación en la percepción del complemento y da sentido al mecanismo de evaluación.

## FUNDAMENTO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO

Iniciábamos este estudio con la cita del art. 20 del EBEP que obliga a las Administraciones públicas a establecer Sistemas de evaluación del desempeño de sus empleados, lo cual tiene su origen en la necesidad, dentro del Sistema Democrático, de “rendir cuentas” de su resultado a la sociedad, en cuanto servicios públicos que se dirigen a los ciudadanos que las mantienen con sus impuestos. Así, el citado artículo define la evaluación del desempeño como el procedimiento mediante el cual se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados (20 EBEP). La Evaluación del desempeño (ED) es pues el instrumento de dirección de personal para la mejora de la organización pública y de sus resultados, pero también, contribuye al desarrollo individual y profesional, a través del reconocimiento y valoración del mérito, esfuerzo y dedicación de los empleados públicos en el cumplimiento de sus obligaciones.

Si la evaluación de los empleados públicos es obligatoria y seguramente necesaria en un Estado democrático y de Derecho, más sentido aún cobra en las Universidades, dado que el reconocimiento, ex art. 27,10 de la Constitución, de su autonomía, junto con la proclamación de la libertad de cátedra de los profesores, tiene como moneda

de cambio la rendición de cuentas, en ese sentido la Exposición de Motivos de la RLU, señalaba que el control del rendimiento es “la contrapartida de la autonomía”. La evaluación en este sentido es un proceso mediante el cual las instituciones de educación superior demuestran su responsabilidad, incluida la rendición de cuentas por la inversión de fondos públicos y privados, a la vez que se convierte en la garantía de su calidad con finalidad de mejora.

Así pues la evaluación del profesorado no constituye un fin en sí mismo sino un instrumento para la mejora de la calidad de los servicios que presta la Universidad a los ciudadanos, en consonancia con la Declaración de Bolonia de 1999, que se plantea entre sus objetivos “la promoción de la cooperación europea en la garantía de la calidad, atendiendo al desarrollo de criterios y metodologías comparables”. En esta línea cabe destacar el documento “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”, elaborado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y aprobado por los ministros signatarios del Proceso de Bolonia en la reunión de Bergen de 19-20/05/2005 que establece que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo... Es fundamental que los docentes tengan un conocimiento y comprensión completos de la materia que enseñan, que dispongan de habilidades y experiencias para transmitir sus conocimientos, comprendan eficazmente a los estudiantes en una variedad de contextos de aprendizaje y que puedan obtener retroalimentación sobre su propia actuación. Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen los medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces.”.

Pero también la evaluación contribuye aquí al reconocimiento del profesor porque “la concreción del EEES depende fundamentalmente de un compromiso en todos los niveles de una institución que asegure que sus programas obtienen resultados claros y explícitos; que su personal está preparado, desea y es capaz de proporcionar enseñanza y apoyo que posibiliten a sus estudiantes la consecución de esos resultados; y que existe un reconocimiento pleno, oportuno y tangible de las contribuciones realizadas por los miembros del personal que demuestren una excelencia, habilidad y dedicación especiales” (ENQA *idem*).

En ese sentido, la LOU se planteaba como objetivo irrenunciable la mejora de la calidad del sistema universitario, profundizando en la cultura de la evaluación y

estableciendo nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia, introduciendo mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes.

A tal fin se crea la ANECA que desarrolla la actividad para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad, evaluando tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, por lo que, las funciones de evaluación y las conducentes a la certificación y acreditación corresponden a la ANECA y, en su caso, a los órganos de evaluación que dispongan las Comunidades Autónomas mediante ley.

En efecto la LOU insiste reiteradamente en la evaluación de las Universidades en general y del profesorado en particular, pudiendo destacar el título IV, que plantea como objetivo de la política universitaria, entre otros, la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad, la transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional y la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades. Y, al servicio de esos objetivos se disponen criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de las enseñanzas universitarias y en particular “Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario” (art.31 LOU).

Así pues (SOUVIRON, 2010:24), la LOU distingue tres funciones de la evaluación: a) la “evaluación” en sentido estricto, que dirigida a la mejora de la calidad y centrada en los procesos y los resultados, detecta problemas y ofrece soluciones a la propia institución, pero que no implica un pronunciamiento final –positivo o negativo- sobre la institución evaluada; b) la “certificación” que implica un pronunciamiento final, positivo o negativo, sobre la misma existencia en las correspondientes instituciones de mecanismos de evaluación interna; c) la “acreditación”, que analiza y valora los resultados de la actividad o institución de que se trate a partir del cumplimiento o no por ésta de determinados estándares de calidad, y que implica un pronunciamiento final positivo o negativo.

## TIPOS DE EVALUACIÓN

La LOU establece varios tipos de evaluación del profesorado a propósito bien de su selección, promoción profesional, formación o retribución.

### ACREDITACIÓN

El procedimiento de selección del profesorado, como no puede ser de otra forma por imperativo constitucional –arts. 23 y 103.3 CE-, se rige por los principios

de igualdad, mérito y capacidad y se formaliza a través de concurso de méritos que convoca cada Universidad. Lo singular y específico de este proceso es que se exige como requisito que el aspirante haya sido acreditado, o superado una evaluación positiva de su actividad profesional, entendida en un sentido amplio, según se trate del acceso a la condición de profesor funcionario o laboral. El sistema de acreditación ha venido a sustituir al sistema de habilitación, suprimiendo el tradicional sistema de oposición, lo para algunos (V. ALEGRE ÁVILA, 2007: 444) supone que “los papeles hablan por el interesado, sin presencia física de éste, en lugar de que aquel haga hablar a los papeles”, aunque ciertamente detrás de esos documentos se encuentra mucho esfuerzo y sabiduría.

Así pues, la acreditación puede ser definida como el procedimiento establecido para la superación de la evaluación de la docencia, investigación y gestión que se exige como requisito para concurrir a los concursos de méritos para acceder a la condición de profesor funcionario o para la contratación como profesor laboral (Profesores Ayudantes Doctores, Profesores Colaboradores y Profesores Contratados Doctores).

La acreditación para los cuerpos de funcionarios docentes, que se regula en el art.57 LOU y desarrolla el RD 1312/2007, de 5 de octubre, se concibe como un requisito previo -evaluación “ex ante”-.para el acceso a la condición de profesor funcionario, catedrático o titular de Universidad, pues exige “la previa obtención de una acreditación nacional que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado funcionario”, “de acuerdo con los estándares internacionales evaluadores de la calidad docente e investigadora”, que debe aprobar una comisión de funcionarios docentes, regulada “conforme a los principios de imparcialidad y profesionalidad y equilibrio de mujeres y hombres”, correspondiendo a la ANECA la designación de sus miembros. La acreditación surte efectos en todo el territorio nacional para concurrir al cuerpo al que se refiera, independientemente de la rama de conocimiento en la que el acreditado haya sido evaluado, y tiene por objeto la valoración de los méritos y competencias de los aspirantes a fin de garantizar una posterior selección del profesorado funcionario eficaz, eficiente, transparente y objetiva.

Igualmente, la contratación de personal docente e investigador, excepto la figura de Profesor Visitante, debe realizarse previo proceso de selección de concurso público, con respeto a los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, exigiéndose como requisito, para las figuras contractuales de profesor ayudante doctor –art. 50-, colaborador –art 51- contratado doctor –art. 52-, la superación de una evaluación realizada por los órganos correspondientes de la Comunidad autónoma. En nuestro ámbito andaluz, se regula en la Resolución de la Dirección General de Universidades 26-7-2005, los criterios de acreditación para las figuras contractuales de Profesorado Universitario.

## EVALUACIÓN A EFECTOS RETRIBUTIVOS

Por otra parte, se establecen complementos retributivos –arts. 51,2 y 3 LOU, respecto del personal laboral, y 69.2 y 3 para el profesorado funcionario- vinculados a la superación de la evaluación del profesorado que regulan las Comunidades Autónomas y la Administración del Estado y valoran los órganos que dispongan aquéllas y la ANECA, respectivamente o simultáneamente, pues la LOU deja abierta la posibilidad de que ambas Administraciones fijen complementos vinculados al desempeño del profesorado.

Ya hemos señalado que el RD 1086/1989, de 28 de agosto introduce en el régimen retributivo del profesorado universitario funcionario dos conceptos destinados a incentivar la actividad docente e investigadora individualizada.

Los criterios de evaluación de la actividad investigadora de los profesores de los cuerpos de funcionarios docente se regulan en la Orden de 2 de diciembre 1994<sup>1</sup>. El sistema opera de la siguiente forma, cada seis años (“sexenios”) el profesorado universitario funcionario puede solicitar la evaluación de su actividad investigadora mediante un formulario estandarizado en el que se recogen las seis contribuciones más importantes producidas en ese tiempo, y una explicación de los indicios de calidad de las mismas. Por tanto, se valora la actividad investigadora a partir de los resultados, en forma de publicaciones, teniendo como objetivos incentivar la publicación por parte de los docentes e incrementar la internacionalización de investigación.

Por otra parte, en virtud de los artículos 55.2 y 69.3 LOU, las Comunidades Autónomas pueden establecer para el PDI retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión, previa valoración de la actividad desarrollada por este personal, por tanto, además de la actividad investigadora se establece la posibilidad de ligar la evaluación de la actividad docente a retribuciones adicionales al profesorado universitario.

En lo que respecta a las Universidades andaluzas esta posibilidad se contempló en el Acuerdo de 24-9-2003, suscrito entre la Consejería de Educación y Ciencia, CCOO, UGT y CSIF estableciendo la cuantía de los citados complementos y los aspectos esenciales del procedimiento de evaluación de la actividad docente, investigadora y de gestión. Dicho Acuerdo recoge los criterios de evaluación que han servido para la convocatoria de los años 2006, 2007 y 2008, mediante Orden de 26 de mayo de 2006, sin que se hayan producido nuevas convocatorias en los siguientes años, hasta

---

1. Desarrollado por la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Superior de 6 de noviembre 1996, que establece los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario. Como antecedentes cabe señalar la Orden de 5-2-1990, modificada por la de 3-12-1992.

el presente, a pesar de que el mencionado Acuerdo establecía que “se realizarán convocatorias anuales”. Cabe hacer notar que afecta a los profesores a tiempo completo, funcionarios de los cuerpos docentes universitarios o contratados, e investigadores adscritos a las Universidades públicas andaluzas. Las evaluaciones se realizaban sobre la actividad desarrollada en los últimos cinco años anteriores al momento de la convocatoria y posteriores a la evaluación anterior.

#### EVALUACIÓN NO REGLADA

Por último, las propias universidades pueden establecer sus sistemas de evaluación del profesorado dentro de la planificación de la calidad de las mismas, al amparo de los planes nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades, que a partir del Real Decreto 1497/1995, de 1 de diciembre( Primer Plan) que obligaban a éstas a entrar en una nueva dinámica de autoevaluación y evaluación externa que consolida el II Plan de Calidad de las Universidades (Real Decreto 408/ 2001, de 20 de abril), según autoriza el art. 31.3 LOU y en lo que se refiere a la actividad docente y formativa en el art. 33 LOU.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

##### CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN

Los criterios de evaluación para la acreditación nacional, para los cuerpos docentes universitarios se realiza, según exige el art. 57.1 LOU, de acuerdo con estándares internacionales de medición de la calidad docente, investigadora y de gestión, mientras que para la contratación como profesor laboral se evalúa la actividad investigadora, la actividad docente y profesional y la formación del profesor. Así pues, según se trate de profesorado funcionario o laboral, la regulación de estos procedimientos puede realizarse por la Administración del Estado o por la correspondiente Comunidad Autónoma, las instituciones evaluadoras pueden ser igualmente diferentes y efectivamente los criterios para evaluar el desempeño del profesorado podrían igualmente ser diferentes según la naturaleza del vínculo, y entre los laborales de una u otra comunidad autónoma, aunque son notables los esfuerzos para coordinar la diversidad que se plantea, como veremos.

A efectos de la acreditación para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes (BUELA-CASAL, 2009: 537 a 551), ANECA ha confeccionado el programa ACADEMIA con unas normas de actuación públicas y objetivas que buscan garantizar la imparcialidad y eficacia del procedimiento de acreditación, a tal fin ha publicado un Documento: “Principios y Orientaciones para la Aplicación de los Criterios de Evaluación” que describe las grandes líneas del modelo de evaluación que será apli-



cado por las comisiones de acreditación y por los expertos evaluadores<sup>2</sup>, aunque se preocupa de señalar que la relación de méritos valorables incluidos en cada apartado no es una lista exhaustiva.

En lo esencial, criterios y baremos siguen el mismo esquema para la selección de todos los tipos de profesorado, si bien los criterios se desarrollan y concretan de forma diferente y varía la puntuación que se otorga a cada uno de los méritos (SALVADOR CODERCH, AZAGRA MALO y GÓMEZ LIGÜERRE, 2008: 12). En efecto, comparando la regulación de los méritos exigidos respecto a las distintas modalidades de profesorado, se puede comprobar que no difieren mucho los aspectos a valorar y la acreditación de los méritos, salvo alguna actividad que puede valorarse en diferentes apartados, por ejemplo, la dirección de una tesis puede considerarse investigación o docencia.

En todo caso, el valor de cada mérito pueda variar, en función de la categoría profesional a la que se aspire. Así, para la acreditación al Cuerpo de Catedráticos de Universidad, se requiere (ANECA: 12) una actividad investigadora intensa, de calidad internacional en su especialidad y que haya dado lugar a resultados reflejados en publicaciones, patentes, actividades de transferencia tecnológica o a trabajos que representen una innovación y avance en su campo o que haya tenido un impacto económico-social significativo y, además, que el aspirante haya tenido un papel de liderazgo dentro de los trabajos realizados por varios autores, plasmado en la dirección de proyectos de investigación o contratos con empresas y organismos públicos. Por el contrario para el cuerpo TU no se precisa que la actividad investigadora intensa sea de calidad internacional en su especialidad, ni que se haya asumido un papel de liderazgo de equipos de trabajo. La intensidad de la labor investigadora, la repercusión internacional y el papel de liderazgo se va perdiendo para si se aspira a la condición de profesor contratado mientras que comienza a tener mayor valoración la formación docente propia, asistencias a curso, estancias en otras universidades, becas...

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN – SEXENIOS-

Los criterios de evaluación de la investigación – a efectos retributivos- se rigen por los principios generales de valoración de la contribución al progreso del conocimiento, la innovación y creatividad de las aportaciones, considerando la situación general de la Ciencia en España y las circunstancias de la investigación española en la disciplina correspondiente a cada evaluado y en el período a que corresponda la evaluación y se primaría de los trabajos formalmente científicos o innovadores frente a los meramente descriptivos, a los que sean simple aplicación de los conocimientos

---

2. <http://www.aneca.es/Programas/ACADEMIA/Documentos-del-Programa>

establecidos o a los de carácter divulgativo. Las aportaciones se clasifican como ordinarias y extraordinarias. Se consideran ordinarias las aportaciones de libros, capítulos de libros, prólogos, introducciones y anotaciones a textos de reconocido valor científico en su área de conocimiento, artículos de valía científica en revistas de reconocido prestigio en su ámbito y patentes, o modelos de utilidad, de importancia económica demostrable. Se consideran como extraordinarias las aportaciones de informes, estudios y dictámenes, trabajos técnicos o artísticos, participación relevante en exposiciones de prestigio, excavaciones arqueológicas o catalogaciones, dirección de tesis doctorales de méritos excepcionales y comunicaciones a congresos, como excepción.

Esta norma ha sido ampliamente criticada por parte de los docentes implicados (Manifiesto de profesores de universidad sobre la evaluación de la actividad investigadora), discutiéndose la definición de los campos científicos, en que se agrupan diferentes disciplinas que podría suponer que en el Comité Asesor no hubiera especialista en determinada área de conocimiento, la metodología de trabajo pues se entiende que los criterios empleados para evaluar no son claros ni conocidos con la suficiente anterioridad, la evaluación se realiza sobre los títulos de las publicaciones y no sobre los textos, originales de los trabajos, y la carencia de criterios objetivos. Se critica igualmente la validez científica de los criterios y se sostiene (MURILLO TORRECILLA, 2008: 37) que ha generado, en muchos casos, un desánimo entre los docentes que deciden no pedir los tramos de investigación e incluso, renunciar a investigar.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA — COMPLEMENTO AUTONÓMICO—

La evaluación de la docencia, universalizado el complemento de méritos docentes (quinquenios) queda en manos de las Comunidades autónomas al regular las retribuciones adicionales, los llamados complementos autonómicos, en virtud de los arts. 55.2 y 69.3 de la LOU. Este incentivo económico a la labor docente, aunque no se limite a la valoración de esta función del profesor, tiene un efecto positivo de cara a incrementar la consideración de la actividad docente, disponiendo las Comunidades autónomas y las propias Universidades de un amplio margen de autonomía en el diseño de sus mecanismos de evaluación, aunque también parece necesario establecer un marco de actuación común que evite agravios comparativos. En ese sentido se apuesta (VAQUERO GARCÍA, 2005: 328) por una mayor coordinación, de cara a conseguir que los sistemas de evaluación y estímulo sean compatibles y complementarios, evitando situaciones de agravios entre Universidades y Comunidades Autónomas, debidas a una política demasiado relajada —o demasiado exigente— a la hora de conceder los complementos.

En efecto, en Andalucía, mediante el citado Acuerdo de 24-9-2003, en cuanto a los criterios establecidos para la evaluación se distinguen tres componentes:

El componente de méritos docentes, en el que se valoran los siguientes aspectos:

A) Preparación de material docente (libros para la enseñanza, materiales docentes electrónicos, materiales docentes para los alumnos, capítulos en libros para la enseñanza, página web para uso de los alumnos, tutorías electrónicas y otros materiales); B) Actividades docentes (coordinación de unidad docente, coordinación de asignatura, dirección de programas de prácticas, comisiones de docencia, asignaturas distintas, número de créditos; dirección de proyectos fin de carrera y actividades docentes relacionadas con la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior); C) Programas de doctorado y docencia de postgrado (dirección de programa, docencia en cursos de doctorado, dirección de proyectos para suficiencia investigadora, docencia en cursos de postgrado (máster o equivalente) y en cursos de extensión universitaria y similares); D) Actividades docentes internacionales o externas (coordinador de programas de intercambio, profesor visitante en el extranjero, docencia reglada en otras universidades, participación en Evaluación externa y en tribunales de tesis externas a la propia Universidad); E) Actividades para la mejora de la calidad (participación en programas de innovación educativa y en Comités de Autoevaluación); F) Méritos no exigibles: título de doctor (en plazas donde no es exigible); suficiencia investigadora (en plazas donde no es exigible) y otros títulos universitarios oficiales no exigibles; G) Actividades de formación (Cursos de especialización docente (más de 20 horas), de formación didáctica y títulos de máster o experto) y H) Evaluaciones positivas por los alumnos de toda la actividad docente del profesor.

Componente de méritos investigadores para el que se tienen en cuenta: los sexenios de investigación (obtenido en el periodo), la dirección de proyectos de ámbito europeo y de ámbito nacional o autonómico, la participación en proyectos de ámbito europeo y en proyectos de ámbito nacional o autonómico, la dirección de proyectos de desarrollo de interés para Andalucía o la participación en éstos, tesis doctorales dirigidas, patentes, informes relevantes, estudios relevantes para el desarrollo de la Comunidad; publicaciones: Libros o monografías científicas publicadas, capítulos en libros monografías científicas publicadas; publicaciones en revistas científicas de carácter internacional y publicaciones en revistas científicas de carácter nacional. Y evaluaciones positivas anteriores.

Componente de servicios institucionales para el que se valoran: A) Desempeño de cargos académicos. B) Otros servicios institucionales: Relacionados con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, dirección de contratos de investigación, participación en éstos, participación en contratos de investigación, dirección de revistas científicas, programas culturales relevantes, de institutos o centros de investigación, presidencia de Congresos Nacionales e Internacionales o su organización; organización de eventos científicos y culturales de relevancia, dirección de programas internacionales de intercambio, cursos de formación (máster o equivalente)

y de extensión universitaria y similares; dirección y/o docencia de programas de prácticas en empresas e instituciones (mediante convenio), participación en exposiciones, participación activa en órganos colegiados de la Universidad o en comisiones específicas de los mismos y actividades de relevancia para el mundo universitario).

### COMPETENCIAS SOBRE EVALUACIÓN Y EVALUADORES

La evaluación del profesorado en cuanto que, por una parte, afecta sus condiciones de trabajo o a su selección –art. 149, 7 y 18, personal laboral y funcionarial respectivamente<sup>3</sup>- y que, por otra, incumbe a la enseñanza e investigación científica y técnica -149.15 CE-. es competencia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas en virtud de la distribución de competencias que realiza el Título VIII de la Constitución y los correspondientes Estatutos de Autonomía.

Pero, por otra parte, el art. 27.10 CE reconoce la autonomía de las Universidades, respecto de la que la STC 106/1990 ha señalado que “la competencia de las Universidades para elaborar sus propios Estatutos y demás normas de funcionamiento interno es, sin duda, una garantía de la autonomía universitaria pero ello no supone que pueda desorbitarse esa competencia del ámbito del funcionamiento interno que le es propio hasta el extremo de configurarla como una facultad tan absoluta que venga a constituir un obstáculo inseparable al ejercicio de las competencias del Estado o de las Comunidades Autónomas”, por lo que poco espacio le queda a cada Universidad en lo aquí discutido más que para la ejecución y el desarrollo de lo legislado por Estado y Comunidad Autónoma.

Además los 28 y 37 CE proclaman la autonomía colectiva, lo que supone que las organizaciones sindicales pueden participar en la negociación de los sistemas de desempeño en la medida que afecten a las condiciones de trabajo, pero no en lo que se refiere a la determinación concreta de los sistemas, criterios, órganos y procedimiento de acceso al empleo público y promoción que es materia excluida de la negociación colectiva conforme al art. 37.2 e) del estatuto básico del empleado público.

Así a los niveles de poder territorial descritos se unen dos potestades normativas amparadas por la Constitución, la autonomía universitaria y la autonomía colectiva. Esta cuádruple referencia constitucional exige tener en cuenta un complicado nuevo reparto de competencias en materia de enseñanza universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades (MIRANDA BOTO, 2011 : 585)

---

3. Aunque debe dejarse señalado la contradicción que supone que precisamente la Comunidades Autónomas carecen de competencias legislativa en materia laboral, mientras que disponen de competencias legislativas en materia de función pública no básica, justamente lo contrario al reparto competencial dispuesto en la LOU

Este reparto competencial se refleja en la distribución de competencias respecto de la evaluación del profesorado, la acreditación de los profesores funcionarios se adjudica al Estado, la de los profesores laborales a las Comunidades Autónomas, los complementos a la investigación corresponden al Estado, aunque también las CCAA pueden arbitrar retribuciones adicionales, los complementos docentes se atribuyeron a las Universidades y las organizaciones sindicales están presentes en la negociación colectiva en todos los ámbitos.

La citada distribución de competencias influye igualmente en los órganos evaluadores, así para la acreditación de los profesores intervienen los evaluadores designados por la ANECA, las Agencias Autonómicas equivalentes tienen atribuida la evaluación previa necesaria para la contratación de profesorado (que evalúa su trayectoria docente e investigadora); mientras que para la evaluación para la percepción de los complementos retributivos por méritos docentes, investigadores o de gestión, interviene ambas y las propias Universidades.

La ANECA, se crea por la LOU, art. 32, de acuerdo con las previsiones de la Ley de Agencias Estatales para la mejora de los servicios públicos. Lo cierto es que lejos de las previsiones de la Ley 28/2006, de 18 julio, la ANECA se constituye como una fundación sometida a la Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones. Sin embargo, la LOU no deroga las disposiciones sobre la CNEAI (Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora), que se constituyó en virtud del RD 1086/1989, con el objetivo de incentivar la labor docente e investigadora del personal docente universitario, mediante la evaluación individualizada de estas actividades. Aparte subsiste la ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva), para la evaluación de Proyectos de Investigación que entre sus funciones tiene la de “evaluación científico-técnica -objetiva e independiente- de las unidades, equipos humanos y las propuestas de investigación para participar en los programas y proyectos del Plan Nacional. Por tanto, se observa una multiplicidad de órganos evaluadores que se pisan las competencias y oscurece el sistema de evaluación del desempeño.

#### EL PROGRAMA DOCENTIA

Evidentemente el reparto de competencias entre tantas Administraciones públicas, estatal, autonómicas y universidades puede crear agravios comparativos y distorsiones e impedir alcanzar objetivos comunes para alcanzar un alto nivel competitivo de las universidades en el EEES. Para evitar esos peligros, ANECA diseñó el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA)<sup>4</sup>, que pretende satisfacer las demandas de las universidades y la necesidad del sistema educativo de disponer

---

4. [http://www.aneca.es/var/media/215769/docentia\\_modelo\\_070302.pdf](http://www.aneca.es/var/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf)

de un modelo y de unos procedimientos para garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento, tratando de orientar la actuación de éstas.

Este Programa DOCENTIA se asienta sobre los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad entre universidades europeas, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior que toma por base los Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES, ya citado, y el documento Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster, también por ANECA. No obstante, considera que la evaluación de la actividad docente del profesorado también debe estar alineada con el marco estratégico definido por cada la Universidad. El Programa tiene como misión, facilitar y apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado en el sistema universitario y como visión disponer de un modelo validado de evaluación de la actividad docente del profesorado que sea apropiado, útil, viable y preciso.

DOCENTIA enfoca la evaluación de la actividad docente partiendo de la definición de actividad docente y evaluación. La actividad docente es definida como "el conjunto de actuaciones, que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en contexto institucional determinado. Y por, evaluación de la actividad docente se entiende la valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en que ésta se desarrolla". Por otra parte, señala que la actividad docente del profesorado implica diferentes actuaciones dirigidas a organizar, coordinar, planificar y enseñar a los estudiantes, así como a evaluar el aprendizaje.

Para este programa, la evaluación de la actividad docente debe entenderse como una evaluación interna que la Universidad realiza de su profesorado para garantizar el cumplimiento de los objetivos de las enseñanzas que imparte y considera que los resultados de la actividad docente se traducen en avances en el aprendizaje de los estudiantes y en la valoración expresada en forma de percepciones u opiniones de estudiantes, egresados, responsables académicos y del propio profesorado.

En definitiva, DOCENTIA asevera que las innovaciones en la enseñanza se sustentan sobre la formación y la reflexión que realizan los profesores como resultado de su actividad docente. Finalmente, como en cualquier ciclo de mejora los resultados de la actividad docente son también el fundamento de la revisión y mejora de los planes de estudios, de modo que desde dichos resultados se inicia un nuevo ciclo de formación y mejora.

El modelo en el que se fundamenta este Programa considera tres dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente: planificación de la docencia, desa-

rollo de la enseñanza y resultados. Estas tres dimensiones tienen como transversalidad la dedicación docente que actuaría como una dimensión cero o condición previa.

La planificación de la docencia comprende la organización y coordinación, modalidades de organización de la enseñanza (clases prácticas, prácticas externas, seminarios, clases teóricas, tutorías, etc.), coordinación con otras actuaciones docentes, en el ámbito de una titulación y de acuerdo con la política del Centro y los Departamentos, planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas, resultados de aprendizaje previsto, actividades de aprendizaje previstas, criterios y métodos de evaluación, materiales y recursos para la docencia.

El desarrollo de la enseñanza abarca las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas y procedimientos de evaluación aplicados

Los resultados se valoran en términos de objetivos formativos logrados por los estudiantes, revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.

Los criterios de evaluación de la actividad docente propuesto en DOCENTIA, alineados con las dimensiones anteriores, son la adecuación, satisfacción, eficiencia y orientación a la innovación. Adecuación (docencia en consonancia a los requerimientos establecidos por la Universidad y el Centro respecto de la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución), Satisfacción (la actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos), Eficiencia (la actividad docente, debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios, logrando los resultados previstos) y Orientación a la innovación docente (la actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios).

Para la puesta en marcha del Programa se establece un proceso con 5 etapas:

Convocatoria pública destinada a las Universidades a partir de un convenio entre la ANECA y las Universidades o entre la ANECA y la Agencia de evaluación autonómica correspondiente.

Elaboración por las Universidades participantes de un Manual para la evaluación docente de su profesorado siguiendo las directrices de DOCENTIA.

Desarrollo por la Universidad de las actuaciones previstas por el Manual, para lo que podrían contar con el apoyo de ANECAS o las Agencias autonómicas para formar los Comités de Evaluación o articular su composición.

Seguimiento del Programa por ANECA y las Agencias autonómicas con las que se haya firmado convenio.

Certificación por ANECA o la Agencia autonómica de los resultados que se obtengan en un período de tres a cinco años.

Por lo que se refiere a Andalucía, en virtud de dicho Programa, la AGAE, realizó un convocatoria en marzo de 2007 a las Universidades, concurriendo todas la Universidades, excepto la Universidad de Sevilla, que suscribieron el “Programa Docencia-Andalucía: Manual para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario”<sup>5</sup>, que se configura como el antecedente del Marco Andaluz de la evaluación de la Actividad Docente del profesorado universitario, que recoge las propuestas de las Universidades andaluzas para la negociación con los “agentes sociales”. El 2 de febrero de 2009, ha sido finalmente acordado y firmado el pasado 20 de diciembre de 2009 por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, las Universidades andaluzas y los sindicatos CSIF, UGT y CCOO, con el propósito de que sirva de guía para los DOCENTIAS en cada una de dichas universidades.

El Marco Andaluz de evaluación se define como “marco de evaluación docente único para todo el profesorado universitario, independientemente de su relación contractual y categoría profesional”, “universal tras el período de implantación progresivo que cada Universidad determine” y “obligatorio una vez esté totalmente implantado”. Dicho documento ha sido criticado (SOUVIRÓN MORENILLA, 2010: 21) al hacer referencia a todo el profesorado “independientemente de su relación contractual” podría excluir al profesorado funcionario, aunque más bien “debe haberse producido una imprecisión en el texto” y calificado de ambiguo porque, aunque se predica como obligatorio una vez esté totalmente implantado, la evaluación se regula como voluntaria a partir de las correspondientes convocatorias. Igualmente se considera que se diluyen las consecuencias de la evaluación en la abstracción de una fórmula potencial, que deja bastante amplitud a las Universidades, pues, “los resultados obtenidos de la evaluación de la actividad docente quedarían vinculados, en su caso, a las consecuencias que cada Universidad determine”, pudiendo dirigirse “tanto al reconocimiento de aquellos docentes evaluados favorablemente, como al establecimiento de las medidas oportunas con el profesorado cuya evaluación haya sido desfavorable de forma continuada”. Por otra parte procura mantener el sistema de concesión universal de complemento de méritos docentes, pues, “la evaluación derivada de este Marco Andaluz, a salvo lo que indique el Estatuto del PDI, no tendrá consecuencias sobre los procedimientos actualmente establecidos en cada Universidad, de concesión del componente por méritos docentes del complemento específico del profesorado (quinquenos)”

---

5. <http://www.upo.es/rectorado/export/sites/rectorado/vicerrectorado/profesorado/Normativa/DOCENTIA-ANDALUCxA.pdf>



En cuanto al contenido del documento se observan bastantes coincidencias con el Programa Docencia nacional, hasta el punto de que se reproducen literalmente la misión, visión y objetivos, pues se limita a incluir uno nuevo (ayuda al profesorado inmerso en procesos de acreditación) y suprime el de “contribuir al necesario cambio cultural en las Universidades que supone la revitalización de la actividad docente y coinciden los criterios utilizados en la evaluación.

Bajo este Marco, cada Universidad ha desarrollado su propio Manual de Evaluación de la actividad docente de su profesorado, de acuerdo con los representantes sindicales en términos generales, Manual que necesariamente debe tener concordancia con el programa DOCENTIA, lo que supone un importante paso para disponer si no de un sistema de evaluación único para todas las Universidades, lo que podría ser una intromisión en su autonomía, sí para que los mecanismos de evaluación del desempeño de todas las universidades responda a criterios similares respetando la autonomía de cada Universidad que pueden tener algunos objetivos singulares que deben ser respetados. La certificación por las Agencias de evaluación pueden garantizar que los sistemas de cada Universidad responde a los estándares exigidos.

## CONCLUSIONES

El marco normativo analizado podríamos calificarlo de prolífico, disperso y ambiguo. Son muchas las normas que regulan los distintos procesos de evaluación, acreditación para el acceso a cada cuerpo docente, acreditación para las figuras de profesores laborales, evaluación a efectos de quinquenios, sexenios de investigación, evaluación de la docencia por las propias Universidades.

La articulación de estos complementos retributivos a la investigación y a la enseñanza produce una disociación entre actividad docente e investigadora, (ATAZ LÓPEZ, DÍAZ ALABART, DOMÍNGUEZ LUELMO, GÓMEZ LAPLAZA Y HUALDE SÁNCHEZ, 2009: 7) que encuentra su prolongación en los órganos que evalúan. Muchas son las Administraciones implicadas, la del Estado, las diecisiete de las Comunidades Autónomas, con sus correspondientes Agencias, setenta y tantas Universidades, con capacidad normativa a distinto nivel. Varios organismos de evaluación, las Agencias, la Comisión Nacional de Evaluación..., por lo que se concluye que no parece coherente que actividad investigadora y actividad docente se valoren por tres organismos (ANECA, CNEAI, ANEP), con criterios diferentes y que no están conectados entre sí.

La normativa reguladora está dispersa, alguna ni tan siquiera se encuentra publicada en los Boletines oficiales correspondientes, tenemos leyes estatales, leyes de comunidades Autónomas, Reales Decretos, Ordenes ministeriales, resoluciones

de todos los ámbitos, Acuerdos colectivos, reglamentos universitarios y extensos documentos de las Agencias (DOCENTIA, ACADEMIA, VERIFICA) que, aunque no tiene forma de norma jurídica y posiblemente no puedan considerarse como tales, no cabe duda que contiene los pormenores de los criterios de evaluación que a la postre será lo que interese al profesor que ha de evaluarse. Elegir la norma aplicable no resulta fácil pues junto con el principio de jerarquía normativa, debe jugar el principio de competencia. Todo ello puede resultar complejo para el profesor que se puede encontrar ante una jungla normativa que le puede llevar a la perplejidad. En ese sentido se mantiene (ALFAGEME GONZÁLEZ, CABALLERO RODRÍGUEZ, 2010: 291; BUELA-CASAL, 2007: 14) que es necesario coordinar todas las inconexas formas de evaluar a un docente y las distintas instancias implicadas en ello.

Seguramente, el panorama presentado tiene difícil solución pues ninguna Institución puede ni debe renunciar a su ámbito competencial, sólo queda el intento loable de articular un sistema coordinado de evaluación desde el respeto a las autonomías y colaboración leal entre las instituciones implicadas, a esa meta parece encaminarse el programa DOCENTIA. De hecho, la concreción del Programa nacional DOCENTIA en contexto autonómico, al menos en la Comunidad Andaluza, apenas tiene peculiaridades, ambos programas resultan alineados en unos mismos objetivos y acciones y su transposición a cada Universidad es coherente, de hecho han obtenido la correspondiente certificación. Cabe apuntar que también parece abrir camino la idea de unificar los organismos evaluadores en un solo Instituto o agencia coparticipada, aunque, el Proyecto de Estatuto del PDI apunta a un control externo a la Universidad y jurídicamente vinculante para ella y su profesorado

Cabe señalar que todo el panorama pudo cambiar de llevarse a cabo la iniciativa del Estatuto del PDI aunque su definitiva aprobación se frustró pues, aunque se suscribió un preacuerdo en la Mesa sectorial de Universidades el 13-1-2001, finalmente la versión aprobada por el Ministerio Propuesta-Borrador versión integradora de 23 Mayo 2011 no recoge fielmente el texto acordado por lo que las organizaciones sindicales se opusieron. Simplemente podemos apuntar que se prevé un sistema de la carrera profesional que se organiza en una serie de "grados de ascenso" para cada uno de los Cuerpos docentes universitarios (CU y TU), en los que se puede escalar mediante la acumulación de puntos resultado de sucesivas evaluaciones globales del profesorado, a realizar con carácter voluntario cada 5 años, y que tendrán dos componentes: una evaluación general atendiendo a una serie de criterios generales (antigüedad, méritos docentes, de investigación, de innovación y transferencia de conocimiento y de dirección y gestión y una evaluación específica de la actividad docente en el correspondiente periodo de 5 años, vinculada a la regulación del complemento retributivo por méritos docentes.

## BIBLIOGRAFIA

- ANECA Documento Principios y Orientaciones para la Aplicación de los Criterios de Evaluación, [http://www.aneca.es/var/media/215769/docentia\\_modelo\\_070302.pdf](http://www.aneca.es/var/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf)
- ALFAGEME GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> B, CABALLERO RODRÍGUEZ, K., Evaluación y profesorado en la Universidad española, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n<sup>o</sup> 1 · 2010.
- ALEGRE ÁVILA, “El nuevo sistema de selección del profesorado universitario funcionario”, *Revista Española de Derecho Administrativo*, n<sup>o</sup> 135/2007, págs. 437-457
- ATAZ LÓPEZ, DÍAZ ALABART, DOMÍNGUEZ LUELMO, GÓMEZ LAPLAZA Y HUALDE SÁNCHEZ, “La evaluación de la actividad investigadora de los profesores universitarios. el sistema de sexenios, Congreso Derecho Civil, 2009
- BUELA-CASAL, G. “Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España”, *Psicothema*, vol. 19, núm. 4, págs. 537 a 551
- BUELA-CASAL, G., Consideraciones metodológicas sobre el procedimiento de acreditación y del concurso de acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios”, *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 2007, Vol. 12 n<sup>o</sup> 2
- MIRANDA BOTO, J.M., La competencia legislativa autonómica en materia de profesorado universitario contratado. los nuevos marcos de relaciones laborales en el renovado estado de las autonomías, en AA.VV. XXI Congreso nacional de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, 2011
- MURILLO TORRECILLA, J., La Evaluación del Profesorado Universitario en España, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008 - Volumen 1, Número 3, pág. 38
- SOUVIRÓN MORENILLA, J.M., La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: algunas iniciativas de carácter general en curso, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Núm.1, enero 2010, <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- SALVADOR CODERCH, P., AZAGRA MALO, A, GÓMEZ LIGÜERRE,C, Criterios de evaluación de la actividad investigadora en derecho civil, derecho privado y análisis del derecho, *Revista para el análisis del Derecho*, [www.indret.com](http://www.indret.com), n<sup>o</sup> n3/2008,
- VAQUERO GARCÍA, A Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora, *Presupuesto y Gasto Público* 41/2005.



IMPLANTANDO EL GRADO DE RR.LL. Y DESARROLLO DE RR.HH.:  
RESULTADOS DEL PROCESO INNOVADOR DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS  
ASIGNATURAS DEL ÁREA DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS

*Pablo Ruiz Palomino\**  
*Dioni Elche Hortelano*  
*Ricardo Martínez Cañas*  
*Pilar Valencia*  
*Job Rodrigo Alarcón*  
*Angeles Martínez Pérez*

RESUMEN:

*Durante el curso académico 2010/2011, se implantó en su totalidad el Grado de RR.LL. y desarrollo de RR.HH. en el campus de Cuenca. Debido a la dificultad que entrañan procesos de este tipo, especialmente en términos de resistencia a la adaptación y al cambio, recabar información del alumnado resulta de interés para la mejora sucesiva del sistema de enseñanza-aprendizaje implantado. Así, con la distribución de cuestionarios en asignaturas del Área de Organización de Empresas se obtuvo información en base a las percepciones y nivel de satisfacción del alumnado sobre el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje y con los resultados obtenidos. El análisis estadístico realizado permite concluir altas cotas de satisfacción, además de anticipar mayores esfuerzos y calificaciones por parte del alumnado. El trabajo finaliza con la discusión de las limitaciones más importantes encontradas y la propuesta de líneas futuras de investigación.*

PALABRAS CLAVE:

*Aprendizaje activo, Satisfacción del alumnado, ECTS, Esfuerzo del alumnado, Calificaciones, Grado en Relaciones Laborales (RR.LL.) y Desarrollo de Recursos Humanos (RR.HH.).*

\* Universidad de Castilla La Mancha • Pablo.Ruiz@uclm.es

## ABSTRACT:

*During the 2010/2011 academic course the Degree of Labor Relations and Human Resources Development was completely implemented in the campus of Cuenca. Due to the difficulty of this type of processes, especially because of “resistance to change and adaptation” reasons, it is of special interest to gather systematic information from students with the aim of improving the teaching-learning system implemented. Therefore, questionnaires were collected from different subjects in the Knowledge Area of Management. Information collected was based on the perceptions and satisfaction of students about the new teaching and evaluating methods and with the results obtained. The statistical analysis conducted shows high levels of satisfaction, as well as anticipates greater efforts and qualifications by students. The paper finishes with the discussion of main limitations and the proposal of future lines of research.*

## KEYWORDS:

*Active Learning, Student satisfaction, ECTS, Student effort, Student qualification, Degree in Labor Relations and Human Resources Development.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la implantación efectiva del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las universidades de los países europeos firmantes han tratado de converger en seis aspectos principales (Teichler, 2006): 1) homogeneización de las normas de valoración de los estudiantes, 2) idéntica estructura educativa (grado y postgrado), 3) valoración igualitaria del crédito universitario para todos los países europeos “European Credits Transfer System” (ECTS), 4) promoción de la movilidad de estudiantes, profesorado y personal técnico y especializado, 5) fomento del desarrollo de aprendizaje continuado y autónomo; y 6) participación de las universidades y de los estudiantes en el proceso de cambio. De este modo, y al hacer posible la transferencia y acumulación de créditos entre diferentes titulaciones y distintos países, se espera que la movilidad de los estudiantes a nivel europeo se dispare (Elche Hortelano, 2007) y con ello también se facilite el libre mercado de trabajo en la Unión Europea. No es de extrañar, entonces, que los esfuerzos realizados por las universidades en materia de convergencia en todos estos aspectos suponga, como resultado, un cambio significativo en la metodología docente y de aprendizaje a impartir en los nuevos planes educativos (Elche Hortelano y otros, 2007).

En efecto, durante los últimos años, los métodos pedagógicos tradicionales, basados principalmente en la memorización de conocimientos y la clase magistral, han venido siendo relegados y/o complementados -de manera sucesiva e incremental-

por nuevos métodos de aprendizaje participativo y autónomo que, en definitiva, han supuesto una importante modificación de la estructura y el contenido de los planes educativos (Goñi-Zabala, 2005). De esta forma, las nuevas actividades introducidas fomentan algunos de los aspectos esenciales para que los alumnos desarrollen de forma autónoma y auto-dirigida su aprendizaje en materia de competencias y capacidades (Benito-Capa y Bonson, 2005). La realización de prácticas conjuntas, trabajos en equipo y trabajos tutorizados –trabajos fin de grado–, son algunos ejemplos de actividades que fomentan la participación y el trabajo autónomo del estudiante, las cuales han irrumpido en el escenario educativo español recientemente. Así, en los nuevos grados en RR.LL. y RR.HH. que se llevan implantando en las universidades españolas, es cada vez más frecuente observar que estas y otras nuevas metodologías pedagógicas no sólo son comunes sino que adquieren un protagonismo elevado. Sin embargo, son todavía pocos los estudios que analizan los resultados de la implantación de este nuevo sistema pedagógico, y si en verdad los esfuerzos realizados desde las universidades se traducen en buenos resultados de aprendizaje, satisfacción y de calificación por parte de los alumnos. Es por ello que resulta de especial interés realizar una aproximación rigurosa y sistemática para analizar los resultados del proceso de implantación de estas nuevas metodologías docentes y de aprendizaje. Por ello, el objetivo general que persigue este trabajo es “*analizar los resultados obtenidos con la implantación de los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas del Área de Organización de Empresas*” en el nuevo Grado de RR.LL. y Desarrollo de RR.HH. de la Facultad de CC.SS. de Cuenca. Para alcanzar dicho objetivo, se plantean como objetivos secundarios: 1) *analizar las impresiones de los alumnos sobre la nueva metodología pedagógica aplicada y el nivel de satisfacción de los alumnos con la misma y con el nuevo sistema de evaluación* y 2) *mostrar las bondades de la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, centrando nuestros esfuerzos en analizar la relación existente entre la satisfacción percibida por los alumnos con la aplicación del mismo, el esfuerzo dedicado y las calificaciones obtenidas*.

El presente trabajo se estructura como sigue. En el segundo epígrafe realizamos una aproximación a los aspectos relacionados con las políticas externas e internas orientadas a mejorar la calidad educativa con la implantación del nuevo sistema ECTS. Posteriormente, contextualizamos el estudio dentro del ámbito del alumnado de las asignaturas del *Área de Organización de Empresas* en el nuevo grado de RR.LL. y desarrollo de RR.HH. implantado en Cuenca. En el cuarto epígrafe recogemos el diseño de la investigación y la metodología utilizada, mientras que en el quinto epígrafe presentamos los resultados alcanzados. Finalmente, exponemos las principales conclusiones del trabajo, así como las limitaciones del mismo y las líneas futuras de investigación.

## 2. MEJORA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONVERGENCIA EUROPEA Y CREDITOS ECTS

El tratado de Bolonia (1999) fue el punto de partida para la formación de un EEES con un claro doble objetivo: 1) la unificación de criterios y 2) la mejora del nivel de calidad de la enseñanza educativa superior a nivel paneuropeo.

Con respecto al primer objetivo, el crédito ECTS se ha convertido en la unidad de medida a la hora de convalidar, reconocer o transferir asignaturas para determinar cuáles son verdaderamente equivalentes, a pesar de nombres y horarios diferentes. Hasta la irrupción del Tratado de Bolonia en el sistema de enseñanza superior español el cálculo estaba basado únicamente en el número de horas (carga lectiva) impartidas por el profesor, de forma que un crédito correspondía a 10 horas de formación académica (DG Educación y Cultura, 2007). Sin embargo, este sistema evaluaba meramente el esfuerzo del docente para transmitir el conocimiento y no el de los alumnos al asimilarlo. El nuevo sistema por tanto supera al anterior al incluir en los cálculos el esfuerzo desarrollado por el alumno.

Con respecto al segundo objetivo, en la enseñanza superior se han implantado una serie de políticas, procesos de revisión y acciones destinadas a garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se han impulsado los principios de la gestión de la calidad que debe interiorizar el profesor como meta personal y profesional. Se ha requerido, además, que se garantice que los procedimientos de evaluación sean homogéneos, conocidos y correctamente aplicados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se ha buscado elevar las cotas de satisfacción de los distintos colectivos implicados: estudiantes, personal académico y de administración y servicios. Igualmente se ha exigido calidad en las prácticas externas y programas de movilidad de profesorado y alumnado, lo que se ha visto reflejado en un mayor interés de los centros para que las prácticas y programas nacionales e internacionales adquieran un determinado reconocimiento de calidad. Finalmente, se ha concedido una gran atención a los procedimientos de análisis de la inserción laboral, principalmente de los graduados y también de los estudiantes con respecto a la satisfacción con la formación recibida.

Para garantizar, desde una perspectiva externa, la calidad de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los ministros europeos de Educación aprobaron en el 2005 el documento “Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)”, que fue elaborado por la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA). Además, con la creación de la European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) en 2008 se desarrolló una primera entidad jurídica derivada del proceso de Bolonia, la cual está encargada de analizar los últimos avances en el aseguramiento de la calidad. Ello, junto a la ayuda proporcionada por las agencias de evaluación de la calidad (en España, a través de la ANECA), posibilita un control adecuado de la calidad en el sistema de educación



superior. No obstante, desde una perspectiva interna, la calidad del proceso se ha orientado a poner en marcha políticas que ofrezcan un buen nivel de formación a los alumnos. Este seguimiento interno de la calidad también está empezando a tener un reflejo en un conjunto de rankings e indicadores que aparecen publicados anualmente en numerosos medios. Así, los Sistemas de Garantía de Calidad (SGIC) adoptan como una forma común y “fácil” para evaluar la calidad la entrega de cuestionarios entre el alumnado, buscando con ello recibir retroalimentación sobre su grado de satisfacción con la materia y el sistema de enseñanza-aprendizaje empleado. Es cierto que la información que se recibe de esta forma presenta ciertas limitaciones de sesgo y subjetividad; sin embargo, el empleo de este tipo de políticas evaluadoras resulta fundamental para que un centro o titulación pueda analizar la situación real y plantear los objetivos de mejora para el futuro.

Así pues, parece ser de gran relevancia para los centros de educación superior recopilar todo tipo de resultados sobre satisfacción y valoración del alumnado sobre los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que la atención en este trabajo va dirigida a analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a dos aspectos clave:

El esfuerzo adicional del alumno con una nueva metodología de auto-aprendizaje y autónoma -donde el tutor o profesor principalmente actúa como guía-

Los resultados del sistema, medidos a través de las calificaciones y satisfacción alcanzados por los alumnos.

### 3. IMPLANTANDO EL GRADO DE RR.LL. Y DESARROLLO DE RR.HH. EN LA FACULTAD DE CC.SS. DE CUENCA

El proceso de cambio experimentado durante la última década respecto al modelo educativo universitario ha traído consigo un elevado esfuerzo por parte de los diferentes y numerosos centros universitarios españoles. En la Facultad de CC.SS. de Cuenca, los recursos destinados a que el EEES fuera una realidad han sido ciertamente elevados, llevando consigo una fuerte implicación de gran parte del profesorado en la implantación de este nuevo sistema de créditos ECTS, así como de las metodologías docentes y de aprendizaje asociadas. Sin embargo, si bien algunos Grados se han venido implantando de manera gradual (curso a curso) desde hace ya varios años (Autor et al., Año) lo cierto es que ello no ha ocurrido con otros, y este es el caso del Grado de RR.LL. y Desarrollo de RR.HH. Así, es durante el curso 2010/2011 cuando, a modo de inmersión, este Grado se ha implantado en su totalidad, de modo que aún cuando cabe esperar cierta familiarización por parte de los alumnos con la nueva metodología docente y evaluadora aplicada, la implantación de la misma en todas y cada una de las asignaturas supone un cambio importante para el alumnado. La reacción de éste frente al cambio puede ser o

bien negativa o bien positiva, lo que influye inevitablemente en la valoración y grado de satisfacción realizada con respecto a los nuevos aspectos de evaluación y metodológicos enfrentados. Resulta, por tanto, interesante valorar y analizar dicha situación, y la información recabada en el presente estudio para realizar dicho análisis corresponde a alumnos que cursan 3 asignaturas obligatorias del Área de Organización de Empresas: Diseño y Comportamiento Organizativo” (DyCO), “Organización del Trabajo” (OT), “Dirección Estratégica de la Empresa” (DEE), y dos asignaturas optativas: “Creación de Empresas y Autoempleo” (CEyA) y “Desarrollo y Prácticas de Recursos Humanos” (DyPRRHH).

Entre los objetivos docentes implicados, la asignatura DyCO, (segundo curso, primer semestre), pretende que los alumnos conozcan básicamente cómo interactúan los diferentes elementos organizativos, cuáles son los diferentes procesos organizativos y los elementos fundamentales de la estructura organizativa, además de cómo diseñar estructuras, tomar decisiones y analizar el comportamiento en las organizaciones. Por otro lado, la asignatura OT (segundo curso, segundo cuatrimestre), trata de aportar al alumno un marco conceptual que le permita comprender de manera global al factor humano desde una perspectiva productiva, y diseñar y mejorar métodos de trabajo. Por su parte, DEE (tercer curso, primer semestre) permite que el alumno disponga de conocimientos básicos sobre el proceso de dirección estratégica de la empresa y sus implicaciones sobre el sistema de relaciones laborales de la empresa. Finalmente, ya en cuarto curso y primer semestre, la asignatura CEyA proporciona al alumno conocimientos básicos para desarrollar y poner en marcha un proyecto de empresa, mientras que la asignatura DyPRRHH, de cuarto curso y segundo semestre, informa sobre aquellas prácticas novedosas de RR.HH que son necesarias para el desarrollo profesional del empleado dentro de la empresa.

En todas ellas, existe una guía docente en la que se informa sobre los siguientes aspectos del plan de aprendizaje diseñado: a) Datos generales de la Asignatura, b) Requisitos previos para cursarla, c) Justificación en el Plan de Estudios y relación con otras asignaturas y con la profesión, d) Competencias de la Titulación que la asignatura contribuye a alcanzar, e) Objetivos o Resultados de aprendizaje esperados, f) Temario/Contenidos, g) Actividades y Metodología, Criterios de Evaluación y Valoración de las mismas en la nota final, h) Secuencia de Trabajo, y finalmente i) Bibliografía. Además, en cuanto a los bloques de actividad y aprendizaje empleados, las cinco asignaturas comparten de manera mayoritaria y principal los cuatro siguientes: 1) clases magistrales, 2) talleres de casos prácticos, 3) elaboración y exposición de trabajos en equipo y 4) tutorías individuales/grupales

#### 4. DISEÑO Y METODOLGÍA

La población objeto de estudio está compuesta por unos 171 alumnos del Grado de RR.LL y Desarrollo de RR.HH. de la Facultad de CC. SS. de Cuenca. 23 de

ellos estaban matriculados en DyCO, 51 en OT, 63 en DEE, y 17 en CEyA y DyPRRHH, respectivamente. Debido, sin embargo, a que no todos los alumnos asisten de manera regular a clase y a que el cuestionario fue entregado justo en uno de los últimos días de docencia de la asignatura, no fue posible disponer de datos para toda la población. Por tanto, la muestra poblacional es en realidad de 82 alumnos que sí respondieron al cuestionario: 12 de DyCO, 34 de OT, 16 de DEE, 8 de CEyA y 12 de DyPRRHH. El cuestionario requería del alumnado una valoración sobre la claridad de la información recibida en cuanto al plan de aprendizaje y sobre cómo de bien la guía docente había sido diseñada. Igualmente, el cuestionario reflejaba el grado en que determinadas actividades de aprendizaje activo habían sido desarrolladas así como la satisfacción con las mismas y otros aspectos del proceso de formación (bibliografía básica, desarrollo de las clases, objetivos de la asignatura, etc.). Finalmente, los alumnos concedieron su opinión y satisfacción sobre el resultado del proceso de formación, principalmente en torno al grado de mejora experimentado en determinadas competencias consideradas útiles para una óptima incorporación al mundo laboral. Por último, para evitar en la medida de lo posible un posible sesgo en la respuesta recibida, antes de cumplimentar el cuestionario, se pedía sinceridad y se informaba de que los datos serían tratados de manera totalmente anónima (Podsakoff, Mackenzie, Lee y Podsakoff, 2003). Además, sólo al final del cuestionario se pedía indicar datos identificativos como DNI y número de expediente, indicando, de nuevo, que los datos serían absolutamente confidenciales y que serían tratados de manera global.

Una vez recibidos los cuestionarios, la información fue tabulada para su posterior tratamiento estadístico. Así, a través de SPSS 19.0, realizamos un análisis descriptivo sobre las impresiones y opiniones del alumnado, de tal manera que se obtuvieron valores medios sobre los diferentes aspectos antes comentados, y relacionados con la implantación de ECTS. Posteriormente, con el fin de analizar la bondad del empleo de créditos ECTS en el diseño de la asignatura y la carrera, realizamos un análisis de correlaciones entre variables de satisfacción y de calificación obtenidas -tanto finales como de evaluación continua-.

## 5. RESULTADOS

Debido a la diversidad de aspectos valorados en el cuestionario y según los análisis estadísticos realizados, presentamos los resultados en torno a cuatro grandes bloques: a) claridad y valoración de la información sobre el plan de aprendizaje, b) satisfacción con el proceso de formación y el sistema de evaluación, c) satisfacción con los resultados del proceso de formación y d) bondades del nuevo sistema de evaluación y aprendizaje.

## 5.1. CLARIDAD Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL PLAN DE APRENDIZAJE

TABLA 1. CLARIDAD Y VALORACIÓN DE INFORMACIÓN DEL PLAN DE APRENDIZAJE

		Media	Desv. típica
		Escala 1-5	
Claridad de información proporcionada por el profesor	Objetivos del aprendizaje	3.59	.68
	Materiales de apoyo	3.61	.84
	Desarrollo de las clases	3.77	.73
	Bibliografía básica	3.51	.79
	Bibliografía complementaria	3.32	.81
	Organización temporal de la asignatura	3.36	.81
	Métodos docentes empleados	3.68	.69
	Sistemas de evaluación	3.73	.93
Valoración de la guía docente		<b>Escala 1-10</b>	
	Claridad	7.05	1.71
	Comprensión	7.07	1.39
	Lenguaje	7.32	1.39
	Contenido	6.95	1.68
	Utilidad	6.74	2.02

En relación a la *información que el profesor ha transmitido* al alumnado (ver tabla 1) los datos señalan una elevada claridad en todos los aspectos considerados en el plan de aprendizaje desarrollado. Así, salvo en el caso de la *bibliografía complementaria* y la *organización temporal de la asignatura*, las puntuaciones medias, en una escala de 1 a 5, se encuentran por encima de 3,5 en todos los ítems. Por tanto, puede decirse que tanto los *objetivos de aprendizaje*, *materiales de apoyo*, *desarrollo de las clases*, *bibliografía básica y complementaria*, *organización temporal de la asignatura*, *métodos docentes a emplear* y *sistemas de evaluación a desarrollar* han sido comunicados de manera clara y concisa. Ésta es, además, una impresión compartida por la mayoría del alumnado como lo demuestran los niveles relativamente bajos de desviación típica en las valoraciones medias emitidas.

Por otro lado, en lo que respecta a *la valoración de la guía docente* (ver tabla 1), y por tanto, lo que les ha parecido a los alumnos la guía docente, existe un consenso general sobre el buen planteamiento realizado por el profesor en aspectos esenciales de cualquier guía, al concederles una valoración prácticamente de notable (valoraciones superiores o muy próximas al 7 en una escala de 1 a 10). Así, los alumnos han percibido en este primer año de implantación del grado que la guía docente ha sido clara, comprensible, con un lenguaje accesible, un contenido acertado y lo que es más

importante, les ha parecido de gran utilidad para el desarrollo de la asignatura. No obstante, este último aspecto referido a la utilidad de la guía cuenta con una mayor variabilidad de opinión entre los encuestados, como lo demuestra el índice relativamente alto de desviación típica encontrado.

## 5.2. SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE FORMACIÓN Y EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

En lo que respecta al grado de satisfacción del alumnado con *el proceso de formación y el sistema de evaluación*, las valoraciones son muy positivas (ver tabla 2). En general, la baja desviación típica presente en los ítems muestra un alto consenso sobre el alto grado de satisfacción de los alumnos con el *proceso de formación*. En especial, los datos muestran una alta satisfacción (valores próximos y superiores a la puntuación de 4) con el *desarrollo de las clases* -3.87-, *los métodos docentes empleados* -3.82-, *el horario de tutorías* -3.95-, *la localización del profesor* -4.22-, y *el desarrollo de la asignatura* -3.95-.

TABLA 2. SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN

		Media	Desv. típica
		Escala 1-5	
Satisfacción con el proceso de formación	Objetivos del aprendizaje	3.73	.52
	Materiales de apoyo	3.70	.70
	Desarrollo de las clases	3.87	.64
	Bibliografía básica	3.68	.69
	Bibliografía complementaria	3.57	.79
	Organización temporal de la asignatura	3.53	.81
	Métodos docentes empleados	3.82	.63
	Horario de tutorías	3.95	.80
	Localización del profesor	4.22	.72
	Valoración general del desarrollo de la asignatura	3.95	.59
Satisfacción con el sistema de evaluación		<b>Escala 1-5</b>	
	Procedimiento de evaluación	3.70	.76
	Momentos en los que se procede a la evaluación	3.67	.82
	Criterios de evaluación aplicados	3.85	.79
	Componentes de la evaluación	3.82	.82
	Peso de cada componente en la evaluación final	3.76	.90
	Procedimiento de retroalimentación de la evaluación	3.73	.77
	Satisfacción con el sistema de evaluación	3.75	.66

El sistema de evaluación es otro aspecto que refleja un alto consenso por parte de los estudiantes en términos de satisfacción (ver tabla 2). Con niveles bajos de desviación típica y puntuaciones que suelen ser superiores a 3.7 en una escala de 1 a 5, los estudiantes muestran alta satisfacción con el sistema de evaluación -3.75-. En concreto, los estudiantes muestran un elevado nivel de satisfacción con los *procedimientos de evaluación empleados, los momentos en los que se procede a la evaluación, los criterios de evaluación aplicados, los componentes de la evaluación, el peso de cada componente en la evaluación final y el procedimiento de retroalimentación de la evaluación.*

TABLA 3. EMPLEO DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE ACTIVO Y SATISFACCIÓN

Técnicas y métodos de aprendizaje empleadas	% de utilización durante las clases		
	Clases teóricas	100%	
	Trabajo en grupo	91%	
	Clases prácticas-casos-	99%	
	Clases prácticas-problemas-	92%	
	Búsqueda documentales	46%	
	Comentarios de texto y análisis crítico de lecturas	88%	
	Conferencias	12%	
	Seminarios	8%	
		<b>Media (Escala 1-5)</b>	<b>Desv. típica</b>
Satisfacción con las técnicas de aprendizaje	Clases teóricas	3.89	.45
	Trabajo en grupo	3.96	.62
	Clases prácticas-casos-	4.00	.71
	Clases prácticas-problemas-	3.97	.64
	Búsquedas documentales	3.58	.64
	Comentarios de texto y análisis crítico de lecturas	3.79	.66
	Conferencias	3.26	.53
	Seminarios	3.30	.61

Finalmente, los estudiantes muestran también un alto nivel de satisfacción con las técnicas docentes y de aprendizaje empleadas a lo largo del curso (ver tabla 3). En concreto, en una escala de 1 a 5, los estudiantes muestran una alta satisfacción con el *desarrollo de las clases prácticas*, tanto para resolver *casos o lecturas* -4.00- como *problemas* -3.97-. También muestran su preferencia y satisfacción por la realización de *trabajos en grupo* -3.96-, las *clases teóricas* -3.89-, y los *comentarios de texto* y el *análisis crítico de lecturas* -3.79-. Sin embargo, y aún cuando los estudiantes se encuentran también satisfechos con ellas, los alumnos han reportado una menor satisfacción con

el uso de conferencias -3.26-, seminarios -3.30- y búsquedas de documentación para preparar trabajos o pruebas -3.58-. Estos menores niveles de satisfacción coinciden con un menor porcentaje de empleo de estas técnicas por parte de los profesores de las asignaturas analizadas, reflejado también en la tabla 3, 12%, 8% y 46%, respectivamente.

### 5.3. SATISFACCIÓN CON LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN

En general, los datos también revelan –en una escala de 1 a 5- un alto grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a los resultados del proceso de formación, en concreto, respecto a la *mejora de determinadas competencias* genéricas planteadas para la titulación y específicas de las asignaturas del Área de Organización de Empresas (ver tabla 4).

TABLA 4. SATISFACCIÓN CON RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN

		Media	Desv. típica
		Escala 1-5	
Niveles de satisfacción con la mejora de competencias de la carrera	Capacidad de búsqueda, análisis y síntesis de información	3.56	.67
	Capacidad de defender y exponer ideas	3.79	.57
	Capacidad de aprendizaje continuado, auto-dirigido y autónomo	3.77	.53
	Capacidad de utilizar adecuadamente las TICs	3.53	.73
	Capacidad de comprensión en lengua extranjera	2.68	1.07
	Capacidad de desarrollar actividades conforme a principios éticos	3.52	.79
	Conocimientos sobre teorías y fundamentos de organización y dirección de empresas	3.80	.56
	Capacidad de comprender enfoques del comportamiento, la organización del trabajo y de dirección de RR.HH.	3.77	.62
	Capacidad para realizar análisis, prestar apoyos y tomar decisiones	3.65	.64
	Capacidad para participar en la elaboración y diseño de estrategias de RR.HH.	3.75	.64
Niveles de satisfacción general		Escala 1-5	
	Resultados de aprendizaje en la asignatura	3.73	.52
	Resultados obtenidos en la evaluación continua	3.74	.67
	Mejora en competencias para desarrollo de trabajo futuro	3.28	.91

Así, a excepción de la capacidad de *comprensión en lengua extranjera*, con un reducido nivel de satisfacción en cuanto a la mejora experimentada -2.68-, los estu-

diantes se encuentran satisfechos con la mejora adquirida en la *habilidad para buscar, analizar y sintetizar información* -3.56-, *capacidad de defender y exponer ideas* -3.79-, *capacidad de aprendizaje continuado, auto-dirigido y autónomo* -3.77-, *habilidad para emplear adecuadamente las TICs* -3.53-, *capacidad para desarrollar tareas conforme a principios éticos* -3.52-, *conocimientos sobre teorías y fundamentos de organización de empresas* -3.80-, *capacidad para comprender enfoques del comportamiento, organización del trabajo y dirección de RR.HH.* -3.77-, *capacidad para realizar análisis, prestar apoyos y tomar decisiones* -3.65- y *capacidad para participar en el diseño de estrategias de RR.HH.* -3.75-. Resulta interesante destacar la alta variabilidad de opinión en cuanto a la mejora experimentada en materia de *comprensión en lengua extranjera* -1.07-. Ello podría reflejar una mayor dispersión de opiniones entre los estudiantes, posiblemente motivada por que el empleo de actividades de enseñanza-aprendizaje favorecedoras de la adquisición de dicha competencia todavía no se encuentre demasiado extendido entre el profesorado.

Finalmente, *los niveles de satisfacción general* de los estudiantes son elevados -escala de 1 a 5-, en concreto aquellos relacionados con *el aprendizaje obtenido con la asignatura* -3.73- y con los *resultados obtenidos en la evaluación continua* -3.74-. De igual modo, aunque, con un menor nivel de satisfacción, los datos también manifiestan satisfacción en la mejora experimentada en *competencias necesarias para el desarrollo profesional futuro* -3.28-.

#### 5.4. BONDADES DEL NUEVO SISTEMA DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

Finalmente, la realización de un análisis exploratorio que involucre variables de satisfacción con los resultados obtenidos, calificaciones y nivel de esfuerzo realizado, pone de manifiesto las bondades –en términos educativos- que pueden derivarse de la implantación de este nuevo sistema de evaluación y de aprendizaje. Así, como refleja la tabla 5, el nuevo sistema de aprendizaje y de evaluación implantado en la Facultad de CC.SS. de Cuenca parece requerir, en una escala de 1 a 5, de un alto *esfuerzo por parte de los alumnos* -3.66-. Además, no sólo los estudiantes reportan un alto esfuerzo para aprobar la asignatura con este nuevo sistema ECTS sino que las *calificaciones obtenidas en actividades de evaluación continua* suelen ser altas (de notable, 7.10 en una escala de 1 a 10), con más del 87% de los alumnos *superando la asignatura al final del curso académico*.

El análisis de correlaciones indica, además, que el nivel de esfuerzo del alumno realizado se asocia positiva y significativamente con la superación de la asignatura ( $r = .297$ ,  $p < .01$ ) y con una mayor calificación obtenida en materia de evaluación continua ( $r = .344$ ,  $p < .01$ ), esto es, aquella calificación que se obtiene de manera previa a la realización del examen final<sup>1</sup>. Además, resulta de interés señalar la alta correlación existente

---

1. Normalmente, en las asignaturas del Área de Organización de Empresas en Cuenca, las actividades de evaluación continua, sin considerar el examen teórico-práctico final, representan un alto % de la nota final.



entre el esfuerzo realizado y la satisfacción con los resultados de aprendizaje ( $r=.385$ ,  $p<.01$ ) y con la mejora de competencias necesarias en el futuro profesional ( $r=.219$ ,  $p<.01$ ).

TABLA 5. MEDIAS, PORCENTAJES Y MATRIZ DE CORRELACIONES

		Media/%	1	2	3	4	5	6	7
1. Esfuerzo realizado en la asignatura	Escala 1-5	3.67	n.a.						
2. Satisfacción con el sistema de evaluación	Escala 1-5	3.75	<u>.488**</u>	.91					
3. Satisfacción con los rds de aprendizaje	Escala 1-5	3.73	<u>.385**</u>	.546**	n.a.				
4. Satisfacción con los rds de evaluación continua	Escala 1-5	3.74	<u>.430**</u>	<u>.451**</u>	<u>.504**</u>	n.a.			
5. Satisfacción con mejora de competencias para futuro profesional	Escala 1-5	3.28	<u>.219**</u>	<u>.431**</u>	<u>.448**</u>	<u>.265*</u>	n.a.		
6. Calificación de evaluación continua	Escala 1-10	7.10	<u>.344**</u>	<u>.265*</u>	<u>.284*</u>	<u>.266*</u>	.129	n.a.	
7. Superación de la asignatura	Dicotómica: Sí/No	87.8%	<u>.297**</u>	<u>.322**</u>	.166	<u>.248*</u>	.033	<u>.282*</u>	n.a.

**Notas:**

<sup>1</sup> La variable "satisfacción con el sistema de evaluación" representa la valoración media de 5 ítems: *procedimiento de evaluación, momentos en los que se procede a la evaluación, criterios de evaluación, componentes de evaluación, peso de cada componente y procedimiento de retroalimentación*. La variable "superación de la asignatura" es dicotómica, con valores 1= *Sí supera*, y 0= *No supera*.

<sup>2</sup> Los elementos de la diagonal muestran el alfa de Cronbach. El resto de valores muestran las correlaciones entre las variables. **n.a.**: no aplicable debido a que la variable es manifiesta.

<sup>3</sup>\*\* Significativo al nivel de  $p<.01$ . \*Significativo al nivel de  $p<.05$

<sup>4</sup> Los valores de correlación subrayados son, por su interés y relevancia, sobre los que se incide para reflejar las bondades del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje implantado.

El análisis de correlaciones pone de manifiesto también cómo la calificación en actividades de evaluación continua se encuentra positiva y significativamente asociada con el grado de satisfacción existente con respecto al sistema de evaluación seguido ( $r=.265$ ,  $p<.05$ ), los resultados de aprendizaje obtenidos ( $r=.284$ ,  $p<.05$ ) y los resultados de evaluación continua logrados ( $r=.266$ ,  $p<.05$ ). Además, los datos reflejan cómo existe una mayor probabilidad de aprobar la asignatura si los estudiantes se encuentran satisfechos con el sistema de evaluación seguido ( $r=.322$ ,  $p<.01$ ) y con los resultados de evaluación continua logrados ( $r=.248$ ,  $p<.05$ ).

Finalmente, resulta de interés señalar la existencia de una asociación positiva y significativa entre, por un lado, el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la implantación del sistema de evaluación -íntimamente vinculado con la implantación de créditos ECTS-, con, por otro lado, un mayor esfuerzo realizado ( $r=.488$ ;  $p<.01$ ). Ello, parecería indicar, aunque de manera exploratoria, que cuanto mayor fuera la satisfacción de los estudiantes con dicho sistema de evaluación, un mayor esfuerzo cabría esperar por parte de ellos, lo que tiene implicaciones directas en la mejora de la calidad en el aprendizaje universitario.

## 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El análisis empírico realizado nos ha permitido conocer las impresiones del alumnado en el primer año de implantación total del grado de RR.LL y desarrollo de RR.HH. en la Facultad de CC.SS. de Cuenca, y por tanto, de un nuevo plan de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Así, y aunque en esta Facultad el alumnado estaba de algún modo familiarizado con estos nuevos métodos de evaluación y aprendizaje, la implantación de los mismos en todas y cada una de las asignaturas del Grado supone un cambio importante para los estudiantes en la forma de percibir y afrontar la titulación, al que tienen que adaptarse necesariamente. Por ello, hemos creído de interés recoger sus impresiones en este primer año del cambio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido y su satisfacción con la aplicación del mismo y con los resultados obtenidos. Ello nos ha permitido aclarar si el camino emprendido para el grado de RR.LL y de desarrollo de RR.HH. en Cuenca va en buena dirección y cuál debe ser la orientación que deberá tener el contenido de las actividades de mejora necesarias. Además, las valoraciones realizadas por los estudiantes nos permiten conocer las bondades técnicas que parecen anticiparse de la implantación de este nuevo sistema de evaluación y de enseñanza-aprendizaje.

Así, en un contexto en que los alumnos perciben que el plan docente (objetivos, materiales de apoyo, desarrollo de las clases, bibliografía básica y complementaria, desarrollo temporal, métodos docentes y sistemas de evaluación) es transmitido de una manera clara por el profesor, los alumnos se encuentran, por lo general, bastante

satisfechos con el sistema de evaluación y con el proceso de formación seguido, especialmente sobre cómo de bien se ha desarrollado la asignatura, la localización del profesor y el horario tutorías. No obstante, los alumnos se encuentran algo divididos por la utilidad que les pueda reportar la guía docente, lo que sugiere la necesidad de trabajar más en este aspecto en posteriores cursos académicos con el fin de hacerla más útil o hacer que los alumnos la perciban de utilidad para el desarrollo de la asignatura.

Por otro lado, entre las técnicas de enseñanza-aprendizaje que más les satisfacen se encuentran las clases prácticas y la realización de trabajos en grupo/equipo –lo que probablemente refleja la predilección del alumnado por la participación y la cooperación como elementos clave en el proceso de aprendizaje–, mientras que los seminarios y las conferencias son las actividades que menos satisfacción les reporta. El hecho de que esta menor satisfacción en estas actividades coincida, como ya se incidió en un apartado anterior, con un escaso empleo de las mismas durante el curso académico podría reflejar que los alumnos estarían interesados en que se concediera un mayor uso de éstas en los planes de enseñanza-aprendizaje. También, podría estar indicando una cierta inadecuación de estas actividades al contenido temático propuesto para cada asignatura o un mal diseño en la ejecución de las mismas, lo que invita a dirigir una mayor atención sobre estos aspectos en futuros planes de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta al nivel de satisfacción reportado en relación a los resultados del proceso de formación, los alumnos muestran una alta satisfacción con la mejora experimentada en un conjunto elevado de competencias genéricas de la titulación, y específicas del Área de Organización de Empresas. Así, los alumnos están especialmente satisfechos con la mejora experimentada en defender y exponer ideas, y en el aprendizaje continuado, auto-dirigido y autónomo, además de en conocimientos sobre fundamentos de dirección empresarial y enfoques del comportamiento en la empresa, organización del trabajo y dirección de RR.HH.. En general, los alumnos se encuentran satisfechos con el aprendizaje obtenido en la asignatura y –aunque en un menor nivel– con la mejora en competencias que ellos creen útiles para su desarrollo profesional en el mercado laboral. Sin embargo, el menor nivel de satisfacción reportado –en términos relativos– sobre la mejora experimentada en esta última competencia –uno de los pilares que sustentan la implantación del actual sistema de créditos europeos ECTS– parece indicar cierta necesidad por introducir mejoras en el plan de enseñanza y aprendizaje empleado durante el curso académico pasado. Lo mismo es de esperar en relación a la competencia sobre comprensión en lengua extranjera, ya que los alumnos encuestados reportan una baja satisfacción en la misma, y esta competencia resulta ciertamente importante para el desarrollo del trabajo futuro en la Unión Europea. La convergencia en materia educativa con el resto de Europa tiene, en parte la misión, de permitir el libre mercado de trabajo entre los estados miembros, por lo que, en nuestra opinión, un mayor esfuerzo en el empleo

de actividades que faciliten la adquisición de tal competencia por parte del alumnado debería ser estrictamente necesario.

Finalmente, los resultados obtenidos parecen ya anticipar algunas bondades del actual sistema de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos no sólo reportan un nivel de esfuerzo elevado para el desarrollo del nuevo proceso de formación sino que a la vez también reportan un alto nivel de satisfacción con los resultados de aprendizaje derivados de dicho proceso de formación, y también, con la mejora en competencias necesarias para el mercado laboral. Además, los estudiantes reflejan, por lo general, un alto índice de aprobados, y una calificación de notable en el conjunto de actividades de evaluación continua. Así pues, estos datos, tomados conjuntamente con el dato de la alta correlación encontrada entre, por un lado, el esfuerzo desempeñado en la asignatura y por otro lado, el porcentaje de aprobados y la calificación obtenida en las actividades de evaluación continua, reflejan las bondades de la implantación de este nuevo sistema de evaluación y de enseñanza-aprendizaje. En efecto, nuestra experiencia nos dice que con este sistema, el esfuerzo dedicado por parte del alumno parece ser elevado, lo que influiría en un mejor aprendizaje y una mayor probabilidad de superar la asignatura. Según reflejan los datos, el mayor esfuerzo realizado por parte del estudiante se encuentra asociado positivamente no sólo con una mayor probabilidad de superar la asignatura sino con una mayor satisfacción con los resultados de aprendizaje y con la mejora de competencias para el futuro profesional, lo que apoya y refuerza en cierto modo, la anterior conjetura.

Por último, el hecho de encontrar que cuanto mayor es la satisfacción que se reporta por el sistema de evaluación empleado, mayor es el esfuerzo dedicado por el estudiante, sugiere la importancia de diseñar adecuadamente los sistemas de evaluación. Nuestra experiencia docente nos indica que el alumno observa en los nuevos sistemas de evaluación empleados y acordes con el nuevo espacio de educación superior cierto atractivo, especialmente por hacer que la calificación del alumno no dependa de una única prueba en un día y situación determinados. Por tanto, hacer dichos sistemas de evaluación atractivos, e incluso asequibles para el estudiante (aunque sin obviar el que sean exigentes) podría ser una estrategia a considerar por el profesorado al diseñar el plan de evaluación y de enseñanza-aprendizaje. Parece ser que según los resultados alcanzados en el presente trabajo, estar satisfecho con el sistema de evaluación seguido en la asignatura parece tener implicación directa en una mejor calificación de evaluación continua y una mayor probabilidad de superar la asignatura.

Resulta necesario asumir ciertas limitaciones sobre el trabajo realizado. En primer lugar, el reducido tamaño de la muestra y su exclusiva circunscripción hacia alumnos del Grado de RR.LL. y desarrollo de RR.HH. en la Facultad de CC.SS. de Cuenca hacen difícil la generalización de los resultados aquí alcanzados en otras titulaciones

universitarias y otros campus universitarios españoles. Ciertamente, la aplicación (y el % de aplicación) de otros métodos y actividades docentes y de aprendizaje activo en otros campus españoles podría influir en los resultados que se alcanzaran, si bien los hallazgos del presente trabajo sí permiten anticipar resultados similares en muchos otros campus universitarios de la geografía española. Por otro lado, nos encontramos con la limitación de que el análisis estadístico realizado es exclusivamente exploratorio y descriptivo, cuando en gran parte de los hallazgos encontrados hubiera resultado de interés, por ejemplo, la realización de análisis comparativos con estudiantes de otras titulaciones de Grado o anteriores a la implantación del Grado. Sin embargo, el trabajo realizado sigue siendo de gran utilidad para la comunidad académica por cuanto manifiesta las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia del Grado justo en el mismo año de implantación total del mismo, aportando alguna luz sobre estrategias y actividades a ejecutar para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria española.

Como futuras líneas de trabajo se propone la de ampliar la muestra de estudiantes con alumnos procedentes de otras titulaciones de grado y otros campus universitarios. Aunque ello supondría un esfuerzo adicional en homogeneizar el contenido del cuestionario, los resultados alcanzados ofrecerían una mejor panorámica de la situación y las percepciones de los estudiantes sobre la implantación del grado y el nuevo EEES. Asimismo, aunque asumimos la dificultad de disponer de datos previos a la implantación del grado, una línea interesante de investigación podría ser el análisis comparativo en relación a aspectos como esfuerzo, o calificaciones en la asignatura. Ello podría resultar en hallazgos más relevantes en cuanto a conocer las bondades y calidad del nuevo sistema educativo implantado en la Universidad Española. Finalmente, conocer la opinión y percepción del otro agente fuertemente implicado en la implantación del grado, el profesor (esfuerzo realizado, satisfacción con el nuevo sistema de educación, satisfacción con el aprendizaje logrado por parte de los estudiantes, etc.) sería de gran interés para la mejora de la aplicación de nuevas técnicas de aprendizaje con las que obtener mejores resultados y calidad en la enseñanza universitaria.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- BENITO-CAPA, A.; BONSON, M. (2005): "Educación y aprendizaje", CRUZ, A.; BENITO-CAPA, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Editorial Narcea, pp. 87-100.
- BOLONIA (1999): *Declaración de Bolonia*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/queesbolonia/inicio.html> (Última consulta 15/08/2011).

- DG EDUCACION Y CULTURA (2007): *Características principales de los ECTS*. Publicado el 21 de diciembre de 2007. Disponible en [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ectskey\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ectskey_es.pdf) (Última consulta 01/08/2011).
- AUTOR Y OTROS (2007): (REFERENCIA BIBLIOGRAFICA OCULTADA CONFORME A LAS NORMAS DE REVISIÓN A CIEGAS PROPUESTAS POR LA REVISTA TRABAJO).
- GOÑI-ZABALA, J.M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, Barcelona, Editorial Octaedro.
- PODSAKOFF, P.M.; MACKENZIE, S.B.; LEE, J.Y.; PODSAKOFF, N.P.: (2003): "Common Method Biases in Behavioural Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies", *Journal of Applied Psychology*, nº 88, Vol. 5, pp. 879-903.
- TEICHLER, U. (2006): "El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia", *Revista española de educación comparada*, nº 12, pp. 37-80.

LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS  
EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA.  
CAMBIOS EN LOS SISTEMAS DE ORGANIZACIÓN DOCENTE

*Celia Sánchez López\**  
*Yolanda Navarro Abal\*\**

RESUMEN:

*En este trabajo trataremos algunos de los cambios que ha generado la implantación del grado en RRLL y RRHH en la dinámica organizativa y cultural de los Centros (facultades y escuelas universitarias), centrándonos específicamente en los cambios acaecidos en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva. En primer lugar haremos un breve recorrido histórico por la normativa que regula la construcción del EEES en general y el crédito ECTS en particular, en segundo lugar, analizaremos cómo se ha producido la adaptación de créditos LRU a crédito ECTS en las universidades andaluzas centrándonos además en aquellas que han empezado con el grado en RRLL y RRHH y finalmente reflexionaremos sobre el impacto que el nuevo sistema de organización docente ha tenido sobre las dinámicas participativas del Centro tanto en lo relativo a los cambios en la metodologías de enseñanza-aprendizaje como en lo relativo a las dinámicas de organización docentes.*

PALABRAS CLAVE:

*Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, proceso de implantación del grado.*

\* Departamento de Economía. U. de Huelva • [celia@ole.uhu.es](mailto:celia@ole.uhu.es)

\*\* Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social. U. de Huelva • [yolanda.navarro@dpsi.uhu.es](mailto:yolanda.navarro@dpsi.uhu.es)

**ABSTRACT:**

*In this paper we discuss some of the changes that has led the implementation of the degree to RRL and HR organizational dynamics and cultural centers (colleges and / colleges), focusing specifically on the Labor School University of Huelva. First we will take a brief historical overview of the regulations governing the construction of the EHEA in general and in particular ECTS credit, then, we analyze how the adaptation has to LRU ECTS credits in Andalusian universities also focus on those that have begun with the degree RRL and HR and finally reflect on the impact that the new system has had on teaching organization on active dynamics of the Centre in terms of changes about the teaching-learning methodologies and in dynamical organization terms.*

**KEYWORDS:**

*Degree in Industrial Relations and Human Resources, degree implementation process.*

**INTRODUCCIÓN**

Actualmente hay un total de 43 universidades españolas que ofertan titulaciones de grado de Relaciones Laborales (RRL) y Recursos Humanos (RRHH), Relaciones Laborales, Relaciones Laborales y Desarrollo de RRHH, RRL y Empleo, RRL y Ocupación, Ciencias del Trabajo y RRHH y Ciencias del Trabajo<sup>1</sup>. No obstante, y pese que desde 1999 ya se establecen acuerdos para sentar las bases del nuevo Espacio de Europeo de Educación Superior en 2010, la realidad es que en 2008 sólo había una universidad con el título oficial (concretamente la Universidad Privada a Distancia de Madrid con el título de Ciencias del Trabajo y RRHH) y en 2009, había 18 universidades con titulaciones oficiales, 4 en trámite y 3 verificadas<sup>2</sup>.

La implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior ha llevado asociado, y quizás por la inmediatez en la que se ha desarrollado el proceso, no sólo cambios en el mapa de titulaciones sino también importantes cambios en los sistemas organizativos docentes algunos de ellos sin la transparencia o sin la concreción adecuada. La adaptación del modelo tradicional de enseñanza —que salvo en excepciones en el ámbito universitario ha predominado el modelo transmisivo— al modelo de

- 
1. Información extraída en diciembre de 2011 del Ministerio de Educación en la siguiente dirección web: <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/que-estudiar-donde.html>.
  2. Información extraída de Galán García (2011:43) donde se analiza desde un punto de vista crítico y, a nuestro parecer muy realista, el proceso de implantación de los nuevos grados.



enseñanza-aprendizaje que requiere el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha implicado grandes cambios tanto en la cultura organizativa y participativa como en los procesos de planificación y coordinación de la docencia universitaria. Algunos de estos cambios hacen referencia a: la forma en la que se organiza y planifica la docencia, la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, los recursos humanos docentes necesarios para llevar a cabo el modelo, la flexibilidad y adaptabilidad de los horarios, la diversidad e incremento de los recursos didácticos así como en el manejo de los mismos y la dotación y disponibilidad de las infraestructuras que requiere el nuevo EEES, entre otros elementos. En este trabajo tratamos algunos de estos aspectos centrándonos específicamente en los cambios que ha generado la implantación del grado en RRLL y RRHH en la dinámica organizativa y cultural de nuestro Centro —la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva—. En primer lugar hacemos un breve recorrido histórico por la normativa que regula la construcción del EEES, en general, y el crédito ECTS en particular, en segundo lugar, analizamos cómo se ha producido la adaptación de créditos LRU a crédito ECTS en las universidades andaluzas y los cambios que el proceso de implantación del grado en nuestro Centro<sup>3</sup> ha tenido sobre las dinámicas docentes, y finalmente, hacemos una reflexión sobre el impacto que la implementación del nuevo sistema de organización docente ha tenido sobre las dinámicas participativas del Centro tanto en lo relativo a los cambios en la metodologías de enseñanza-aprendizaje como en lo relativo a las dinámicas de organización docentes.

### CONTEXTO HISTÓRICO DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL EEES

En la declaración de La Sorbona en 1998 se sientan las bases para la construcción de un sistema armonizado de Educación Superior en el ámbito europeo. En ella, los Ministros de Educación de los Estados de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido acuerdan promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior con el objetivo, por un lado, de promover la movilidad geográfica de los ciudadanos y su empleabilidad, y por otro, favorecer y/o contribuir al desarrollo de las dimensiones cultural, intelectual, social, científica y tecnológica de la Unión en el marco del proceso europeo de convergencia<sup>4</sup>.

Con la construcción del EEES no se trata de someternos a un sistema o estructura con reglas establecidas sino de participar en la construcción de un marco común de enseñanza superior que permita la convalidación de los conocimientos adquiridos en

- 
3. Un análisis del proceso de implantación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva puede consultarse en Galán García (2011).
  4. Aunque la iniciativa surgió en el marco del proceso de convergencia europea de mano de Reino Unido, Francia, Alemania e Italia que lideraron la declaración de La Sorbona, actualmente son más de 45 países implicados en el proceso (Plan de Acción 2009, p.2).

alguna de las universidades europeas y facilite el reconocimiento de las titulaciones y de la formación adquirida. Esta idea se recoge en el siguiente fragmento extraído de la Declaración de La Sorbona de mayo de 1998:

*«Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje. Se espera que, de ahora en adelante, éste favorezca una movilidad y cooperación más estrechas.»* (Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, La Sorbona mayo de 1998).

Posteriormente, en la Declaración de Bolonia en junio de 1999 se ratifican los principios establecidos en la declaración de la Sorbona y se establecen una serie de acuerdos con el objetivo principal de sentar de aquí a 2010 las bases del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Los principales puntos contemplados en la Declaración hacen referencia:

- la adopción de un sistema de titulaciones sencillo, legible y comparable que favorezca la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del Sistema Europeo de Enseñanza Superior —entre otros aspectos se propone implantar el suplemento europeo al título<sup>5</sup>—,
- la implantación de un sistema de titulaciones de dos ciclos. El primer ciclo otorga cualificación en el mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo llevará a la obtención de máster o doctorado,
- el establecimiento de un sistema de créditos que promueva la movilidad de los estudiantes y que además pueda ser adquirido, si está recogido en los planes de estudios de las universidades, en otros contextos —por ejemplo como formación permanente—,
- la eliminación de los obstáculos a la movilidad para estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios,
- el fomento de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables,
- la promoción de una necesaria dimensión europea de la enseñanza superior con especial atención del desarrollo curricular, colaboración institucional, planes de movilidad, etc. (Declaración de Bolonia, junio de 1999).

---

5. El Real Decreto 1044/2001 de 1 de agosto publicado en BOE el 11 de septiembre de 2003 recoge las características y el procedimiento de expedición del Suplemento Europeo al Título.

En reuniones posteriores Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009) se reafirman los objetivos fijados para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior en 2010 insistiendo especialmente en aspectos como: la estructura de ciclos, el sistema de garantía de calidad, el marco de cualificaciones, la movilidad de estudiantes, personal académico y de administración y servicios, el reconocimiento de títulos y periodos de estudio, la formación a lo largo de la vida y los mecanismos de seguimiento de los progresos realizados en el marco del proceso de implementación del EEES, entre otros factores. En Lovaina (2009) se establecen, además, prioridades para la próxima década. Algunas de estas prioridades ya fueron recogidas en el plan de Bolonia pero fueron implantadas adecuadamente<sup>6</sup>.

En la declaración de Budapest-Viena en marzo de 2010, cuando da comienzo de forma oficial el Espacio Europeo de Educación Superior, se ratifica el compromiso acordado en Bolonia y se recoge el compromiso de atender las voces críticas que, en algunos países, se estaban levantando por parte del sector estudiantil y profesorado.

La próxima conferencia ministerial será organizada por Bucarest (Rumania) en abril del 2012.

Un elemento importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior lo constituye la introducción en el sistema universitario español del crédito ECTS<sup>7</sup> (*European Credits Transfer System*). No sólo por la diferencias que éste presenta con respecto al significado de la noción de crédito seguido en el sistema universitario español, como veremos más adelante, sino también porque la adaptación del crédito LRU a crédito ECTS ha implicado importantes cambios en las dinámicas académicas de los centros y, en algunos centros, ha provocado una importante reducción de la carga docente del profesorado ante el mismo o mayor volumen de trabajo que el mantenido antes de la implantación del EEES<sup>8</sup>.

- 
6. Algunas de las prioridades para la próxima década son: aumentar la formación continua adoptándose marcos nacionales de cualificaciones, proporcionar igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior de cara a conseguir una mayor participación de los grupos infrarrepresentados, fomentar la movilidad, ligar la investigación y la innovación, mejorar la recogida de datos para el seguimiento y la evaluación de los avances perseguidos o, garantizar la financiación. Como se observa muchos de estos objetivos ya se contemplaban en el Plan de Bolonia. Para más información puede consultarse el comunicado de la conferencia de Ministros Europeos de Lovaina el 28-29 abril de 2009.
  7. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el sistema de créditos europeos ECTS es el punto de partida para el desarrollo de los programas de movilidad de estudiantes, y por tanto garante de la interculturalidad, garantiza el reconocimiento académico de los estudios realizados en el extranjero. Véase los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia, página 3 de este trabajo.
  8. No obstante, es necesario señalar que el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos constituye un elemento clave de armonización a nivel europeo dado que, al poder generalizarse una misma unidad de medida a todos los estudiantes de la UE, se garantiza la transparencia necesaria de la formación, facilita el reconocimiento académico mediante la utilización de créditos y permite ajustar los programas docentes teniendo en cuenta al volumen de trabajo que éste genera para el alumno.

En el sistema de educación superior en España, como en otros países europeos, la unidad de referencia sobre la que se estructuran los planes de estudio ha sido el crédito (en adelante crédito LRU). No obstante, existe un cambio importante con respecto al actual crédito europeo (en adelante crédito ECTS), mientras el crédito LRU venía definido en función de las horas de docencia, teóricas y/o prácticas, impartidas por los docentes, el crédito ECTS queda definido por el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos, incluyéndose clases teóricas y/o actividades académicas dirigidas con o sin presencia del profesor y el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación de exámenes sin presencia directa del docente. De este modo, el crédito ECTS se define, según el Real Decreto como:

- *«los créditos se computarán como horas de trabajo requeridas por el estudiante para adquirir conocimientos, capacidades y destrezas incluyendo horas lectivas (teóricas o prácticas), horas de estudio, horas dedicadas a la realización de seminarios y/o trabajos o proyectos y horas dedicadas a la preparación y realización de pruebas de evaluación.*
- *el cómputo total de créditos y la estimación de horas se hará partiendo de la base de una dedicación a tiempo completo del estudiante a la realización de los estudios. Entre 36 y 40 horas a la semana.*
- *la estimación del número de horas por créditos será entre 25 y 30 horas de trabajo.» (RD. 1125/2003).*

En síntesis, con el crédito ECTS la unidad de medida es el trabajo del estudiante mientras que con el crédito LRU la unidad de medida son las horas de clase u horas de docencia de los profesores. Este hecho, como veremos más adelante, supone un importante cambio en la planificación docente del profesorado y además carece de homogeneidad en su aplicación en las diferentes universidades andaluzas.

Entre los elementos que caracterizan los ECTS<sup>9</sup> destacamos especialmente dos por su relación con los objetivos que queremos cumplir en este trabajo: el primer aspecto a destacar es que el sistema de crédito europeo al construirse sobre la base del trabajo que supone para el alumno la preparación de la materia ha permitido mejorar los programas de estudio y la coordinación entre materias incluso de diferentes cursos, el segundo elemento que queremos tratar hace referencia a la propia definición del

---

9. Un análisis más detallado sobre el crédito europeo y la evolución de la implantación del mismo en el sistema educativo español puede consultarse en Pagani (2002).

sistema ECTS<sup>10</sup> por cuanto al representar el volumen de trabajo del estudiante y no las horas lectivas del docente, tal como se venía trabajando con anterioridad en España, existe una cierta indefinición de la proyección de estos créditos sobre la actividad docente del profesorado.

Estos dos aspectos son tratados en los siguientes apartados. En primer lugar analizamos, a partir de la experiencia adquirida durante estos años como docentes y coordinadores ECTS, los cambios organizativos docentes y las dinámicas participativas a las que ha dado lugar la implantación del nuevo grado en Relaciones Laborales y Recursos Humano en la Universidad de Huelva, y en segundo lugar, el proceso de conversión de créditos LRU a créditos ECTS en las Universidades Andaluzas.

### CAMBIOS EN LAS DINÁMICAS ORGANIZATIVAS DOCENTES

La implantación del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humano en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva, y por tanto nuestra adaptación al EEES, ha implicado cambios importantes tanto en los modelos de enseñanza-aprendizaje, como en los sistemas organizativos docentes universitarios y no sólo desde el punto de vista del docente como del discente. Si bien, es cierto que en el Centro contábamos con un bagaje importante adquirido con las experiencias piloto de implantación del crédito europeo en la diplomatura de Relaciones Laborales y en la Licenciatura en Ciencias del Trabajo<sup>11</sup>.

Por un lado, la adaptación de los créditos ECTS ha implicado unas guías didácticas (programas de las diferentes asignaturas) más viables, realistas, claras y mejor adaptadas a la realidad académica actual tanto en lo relativo al trabajo que genera cada materia para el estudiante como al grado de coordinación entre asignaturas de un mismo curso.

Muchos de los trabajos de coordinación no han venido impuestos ni desde los responsables de la coordinación académica ni desde el equipo de dirección del Centro

- 
10. Según el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre en el Artículo 3 el crédito europeo se define como: «El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios» (Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre. BOE núm. 224 18/09/2003 p. 34355).
  11. Desde el curso 2004/2005 venimos trabajando en materia de organización docente en el Proyecto Piloto para la Implementación del Crédito Europeo en el primer curso de la Diplomatura. En la licenciatura en Ciencias del Trabajo la experiencia piloto comienza en el curso académico 2006/2007.

sino que se han desarrollado en el seno de los propios equipos decentes. De hecho, la creación de equipos docentes ha sido uno de los principales cambios organizativos más importantes en lo relativo a la planificación de la docencia que se han llevado a cabo en el Centro. La coordinación aunque ha requerido mucho esfuerzo tanto por parte de la dirección del Centro como por parte de los docentes que integran los equipos docentes ha dado unos resultados espectaculares. Hoy en día, las fichas son perfectamente entendibles por los estudiantes y constituyen un importante elemento de consulta. Se ha conseguido unificar los criterios y metodologías de evaluación, y también algunas metodologías docentes, e incluso se han desarrollado actividades transversales en todas las asignaturas de un mismo curso coordinadas y evaluadas por los propios docentes. Actualmente la coordinación horizontal es mayor que la vertical. No obstante, seguimos trabajando en ello a medida que se produce la implantación del grado en cursos superiores.

Por otro lado, y desde el punto de vista del estudiante, y pese a que el perfil de alumnos/as está cambiando muy rápidamente, la implantación del créditos ECTS ha propiciado una mayor participación de los mismos en su propio proceso de aprendizaje y también en el ambiente universitario. Así, hay un alto porcentaje de alumnos que vuelven al centro para retomar su formación e incluso para seguir coparticipando en las actividades que se desarrollan en y desde el Centro.

También se está produciendo una mayor interacción profesor/a-alumno/a. De forma general destacamos algunos elementos de cambio:

- la función formativa ya no se dirige solamente a formar académicamente a jóvenes ciudadanos para su ingreso en el mundo laboral sino que ayuda a las personas que así lo requieran, a readaptar su desempeño profesional con nuevos aprendizajes que le permitan no estancarse profesional y/o laboralmente,
- las metodologías docentes están ahora más adaptadas a los perfiles de los alumnos, de hecho, es normal que en las aulas interaccionen discentes con características personales e inquietudes profesionales muy diferentes, más si cabe, en nuestro caso, donde se desarrollan titulaciones en tres modalidades: presencial, virtual y semipresencial,
- se han desarrollado importantes cambios en el sistema de enseñanza-aprendizaje en torno a las competencias que el discente debe adquirir tanto en lo relativo a las metodologías de trabajo como a los sistemas de evaluación. Se ha conseguido adaptar más las actividades docentes a los perfiles de los estudiantes. Si bien es cierto que es probable que llevemos a cabo una excesiva tutorización.
- cada asignatura desarrolla una metodología de trabajo diferente adaptada a las competencias que el alumno/a deba adquirir en su asignatura pero existen

competencias que se trabajan de forma conjunta. De aquí, las actividades transversales que se desarrollan,

- se han llevado a cabo diferentes actividades transversales coordinadas entre diferentes materias de distintas áreas.
- se han unificado los programas de las asignaturas que ahora contienen información más precisa de los siguientes ítems<sup>12</sup>: datos básicos de la asignatura en cuanto a número de créditos, cómputo en horas y tipo de asignatura; datos básicos de los profesores; descripción de la asignatura en cuanto a contenidos principales, requisitos y prerrequisitos, medidas previstas para responder a necesidades educativas especiales, sentido de la materia en la titulación, competencias, objetivos, metodología de trabajo, bloques temáticos y sistema de evaluación; organización del trabajo durante el curso, etc.
- actualmente en el seno de los equipos docentes también se han creado grupos de trabajo en diferentes proyectos de innovación y mejora de la actividad docente universitaria.

No obstante también es necesario destacar aquéllos aspectos que debemos mejorar como son: poner en valor la actividad docente, mejorar los cursos de formación del profesorado de tal modo que se adapten los requerimientos que exige el nuevo EEES y a las necesidades demandadas, y mejorar los sistemas de evaluación por competencias. Aspectos sobre los que estamos trabajando en la actualidad.

#### ANÁLISIS DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN DE CRÉDITOS LRU A CRÉDITO ECTS EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

En el proceso de implantación del EEES se ha pretendido mejorar la heterogeneidad y diversidad que caracterizaba los planes de estudios y programas universitarios no sólo de las universidades andaluzas sino también de las españolas<sup>13</sup>. No obstante, actualmente, y pese a que en aplicación al Acuerdo de la Comisión Académica del Consejo Andaluz de Universidades se impuso que al menos el 75% de los contenidos de los grados debían ser comunes a todos los centros (incluidas las prácticas y el trabajo fin de grado), aún continúan existiendo importantes diferencias tanto en el sistema de organización de la docencia presencial como en el cómputo del trabajo docente en las diferentes universidades ante un mismo número de créditos ECTS.

---

12. A este respecto hay que destacar que durante el curso 2003/2004 la Facultad de Ciencias del Trabajo, participó en el Proyecto Piloto para la elaboración de la guía común de la Titulación de la Diplomatura de Relaciones Laborales en Andalucía.

13. Véase el informe sobre innovación de la docencia en las Universidades Andaluzas (2005).

Así, aunque la normativa que define el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones (RD. 1125/2003 de 5 de septiembre) establece una asignación específica de horas de trabajo del alumno por cada crédito ECTS —como anteriormente hacíamos referencia, entre un mínimo de 25 y un máximo de 30 horas de trabajo por crédito ECTS—, existen importantes diferencias tanto en las actividades que se desarrollan con o sin presencia del docente—como es el caso, como veremos más adelante de las tutorías<sup>14</sup>—, como en la distribución total de horas entre trabajo presencial y/o autónomo del alumno así como en el tamaño de los grupos a la hora de impartir la docencia que se promueve en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En unos casos toda la docencia presencial se desarrolla en grandes grupos, en otros casos hay grupos grandes y pequeños como es el caso de Huelva y, en otros casos, hay grupos grandes, pequeños y medianos como se refleja en algunas fichas del grado (de RRLL y RRHH) en las distintas Universidades Andaluzas. No obstante, en éste último caso, y por la situación económica actual y la cantidad de recursos no sólo económicos sino también de infraestructuras y personal necesarios, entendemos que no es el momento adecuado para su estudio.

Si nos centramos en las características del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en las Universidades Andaluzas<sup>15</sup> y partiendo de una asignatura modelo de 6 créditos ECTS (150 horas de trabajo del alumno) el siguiente cuadro recoge la distribución de horas por tipo de actividad de una misma materia<sup>16</sup> en las diferentes universidades andaluzas (véase tabla 1). Es necesario hacer constar que hay diferencias en la distribución de horas en las diferentes materias incluso en una misma Universidad.

Como se observa en la tabla, existen notables diferencias tanto en la distribución del número de horas destinadas a actividades académicas dirigidas por el docente —es decir, con presencia del docente— y el número de horas que el estudiante debe realizar sin presencia del docente para superar las asignaturas, como en el tipo de actividades académicas que son consideradas como horas presenciales u horas autónomas de trabajo del estudiante. Veamos estos dos aspectos más detenidamente.

- 
14. Este hecho afecta especialmente al cómputo de las horas que forman parte de plan de ordenación docente. de hecho, como hace referencia el profesor Galán (2011:33) *en la mayor parte de las universidades las asignaturas se ha seguido considerando, a falta de un Reglamento de Régimen de dedicación del profesorado universitario, como de créditos LRU a los que se le ha añadido la parte correspondiente a las horas dedicadas al trabajo en grupos reducidos e incluso dedicado a las tutorías individualizadas.*
  15. Para realizar este trabajo hemos consultado las fichas de las diferentes asignaturas de primero del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en las distintas Universidades Andaluzas del curso 2010/2011a partir de la información contenida en sus páginas webs.
  16. En este caso, y de forma aleatoria, hemos seleccionado la asignatura de Administración de Empresas.



TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE HORAS DE TRABAJO PRESENCIAL Y NO PRESENCIAL DEL ESTUDIANTE EQUIVALENTE A 6 ECTS.

	U. Pablo de Olavide <sup>17</sup>	U. Sevilla	U. Huelva	U. Cádiz	U. Granada	U. Jaén	U. Málaga	U. Almería	U. Córdoba
<b>Presenciales</b>	45	60	45	60	45	60	45	45	60
<b>No presenciales</b>	90	90	105	90	87,5 <sup>18</sup>	90	90	105	90
<b>Evaluación</b>	15								
<b>Tutorías</b>					15 <sup>19</sup>		15		
<b>Total</b>	150	150	150	150	152,5	150	150	150	150

A grandes rasgos se observan tres tendencias diferenciadas en cuanto a la distribución del número total de horas de trabajo del estudiante entre horas de trabajo presencial y horas de trabajo autónomo para una misma asignatura de 6 créditos ECTS:

- en primer lugar, aquellas universidades que optan por una distribución del número total de horas de trabajo del estudiante entre presencial y no presencial del 40%/60%, es decir, 60 horas de trabajo presencial del estudiante y 90 horas de trabajo autónomo. En este caso, 1 asignatura de 6 créditos ECTS equivale al mismo tiempo que una asignatura de 6 créditos LRU. En esta situación se encuentran, según el análisis de la información contenidas en las fichas analizadas, las Universidades de Sevilla, Cádiz, Jaén y Córdoba (véase tabla 1).
- en segundo lugar, aquellas otras universidades que han optado por una distribución del número total de horas de trabajo del estudiante entre presencial y no presencial del 30%-70%, es decir, 45 horas de trabajo presencial del estudiante con el docente frente a 105 horas de trabajo autónomo— como es el caso de

17. Sólo en algunas fichas de las consultadas estaba disponible esta información. El porcentaje de horas dedicadas a trabajo autónoma es aproximadamente del 60%, entre 5-10% a evaluación y entre 35-30% a docencia presencial.

18. El hecho de que se obtenga en este caso un total de créditos de 87,5 es debido a que, según el informe técnico “El crédito europeo y el sistema educativo español” el esfuerzo del alumno equivalente a una hora de sesión teórica es de 1,5. Por tanto 45 horas de sesiones teóricas equivalen a 87,5 horas de trabajo autónomo del estudiante. Véase Pagani (2002: 26 y ss.).

19. En este caso aunque la norma general es que la metodología a seguir en la docencia de la materia constará de un 30% de docencia presencial en el aula, es decir, 45 horas, un 60%, es decir, 90 horas para estudio y la búsqueda, consulta, tratamiento de la información, experimentación y observación necesarias para la realización de trabajos e informes de campo o de laboratorio, y un 10%, es decir, 15 horas para tutorías colectivas e individuales (presenciales o virtuales) y evaluación, no existe homogeneidad entre los ítems de las diferentes asignaturas. En unos casos las 15 horas son tutorías individuales o colectivas, en otros casos son horas de resolución de problemas, en otros casos se reparte entre varios ítems, etc.

las Universidades de Almería y Huelva. En este caso, 1 asignatura de 6 créditos ECTS le computa al profesor como 4,5 créditos LRU, y finalmente,

- en tercer lugar, están aquellas universidades que han optado por una distribución del 30% presencial, 60% de trabajo autónomo del estudiante y 10% de tutorías/exposiciones/evaluación, como es el caso de las Universidades de Pablo de Olavide, Málaga y Granada. En este caso el cómputo total de horas para el profesor depende de si ese 10% restante es considerado como horas con presencia del profesor por el centro o no.

Por otro lado, el segundo aspecto a analizar era el tipo de actividades académicas que son consideradas como horas presenciales u horas autónomas de trabajo del estudiante. Si analizamos la distribución y organización de la docencia por tipo de actividad en las distintas universidades andaluzas —véase anexo I— se observa una gran diversidad fruto del esfuerzo de la comunidad universitaria por adaptarse a los nuevos requerimientos que exige el EEES. Mientras en algunas guías docentes<sup>20</sup> sólo se especifica la impartición de sesiones teóricas y prácticas de forma global y en ambos casos el número total de horas se computan como actividades de carácter presencial, en otras, se observa una mayor diversidad de técnicas metodológicas y su encuadre como actividades presenciales o no presenciales es más heterogéneo. Así, si tomamos el número de horas de tutorías individuales y/o colectivas en unos casos éstas se computan como horas presenciales del alumno pero fuera del 30%/40% de presencialidad del estudiante, como es el caso de la Universidad de Cádiz o la Universidad de Málaga y, en los otros, las horas de tutorías quedan fuera de las horas de trabajo presencial del estudiante como es el ejemplo de la Universidad de Sevilla, y en otras ocasiones, las horas de tutorías resultan el 10% restante después de la distribución de horas del estudiante en presencialidad y no presencialidad de 30%-60% como es el caso de la Universidad de Granada (véase anexo 1).

En el caso del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Huelva, se ha optado por 25 horas de trabajo del alumno por crédito ECTS, una presencialidad del 30% sobre el cómputo total de horas de trabajo de cada materia (45 horas de las 150 horas que corresponden a 6 créditos ECTS) y como metodología de trabajo presencial se imparte el 80% de la docencia presencial en gran grupo (45 horas) (inicialmente 65 alumnos por curso) y el 20% en pequeños grupos de un máximo de 25-30 personas. El siguiente esquema reproduce en líneas generales la metodología de trabajo en el aula seguida en nuestro centro y consensuada por todos los profesores/as que imparten docencia en primero de grado.

---

20. Se han revisado tanto los planes de estudios como las guías docentes de las asignaturas de las titulaciones de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos disponibles en internet de las diferentes Universidades Andaluzas referentes al curso académico 2010/2011.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE HORAS DE TRABAJO DEL ALUMNO.

	NÚMERO DE HORAS
CON SUPERVISIÓN DEL PROFESOR	<b>45</b>
Clases teórico-prácticas en gran grupo	32.5
Clases prácticas en grupo reducido	10
Realización de Exámenes	
Otras ( <i>especificar</i> ) Actividades transversales	2.5
TRABAJO PERSONAL DEL ALUMNO. ACTIVIDADES DIRIGIDAS Y ESTUDIO	<b>105</b>
Elaboración de trabajos, ejercicios u otras actividades dirigidas	
Programación/Experimentación u otros trabajos con ordenador	
Lecturas recomendadas, actividades en biblioteca o similar	
Preparación de presentaciones orales, debates o similar	
Asistencia a charlas, exposiciones u otras actividades recomendadas	
Nº TOTAL DE HORAS	<b>150</b>

No obstante, aunque consensuamos unos parámetros comunes básicos, son muchas y muy diversas las actividades que se llevan a cabo en el aula. Un hecho novedoso durante este año académico ha sido la realización de actividades conjuntas transversales coordinadas por las diferentes asignaturas desarrolladas en el marco de los contenidos de las mismas y el establecimiento de un sistema común y consensuado de evaluación.

Desde el punto de vista del trabajo que genera para el docente la nueva implantación del crédito ECTS frente al crédito LRU ha de decirse que ha generado más rechazo que aceptación porque si bien la coordinación “gratuita” conseguida en este proceso ha hecho mejorar considerablemente la calidad de la docencia, el trabajo para el docente es mayor. Una asignatura de 6 LRU computaba para el profesor 6 créditos —60 horas de sesiones presenciales— y ahora una asignatura de 6 créditos ECTS que genera más trabajo computa para el profesor 5, 4 créditos —54 horas de sesiones presenciales— resultante de 45 horas de clases teórico-prácticas en grupo grande y 9 horas de trabajo en pequeño grupo.

## REFLEXIONES

Es obvio que la implantación de los nuevos modelos y estructuras docentes han traído como consecuencia aspectos positivos y negativos. Aunque, dado la coyuntura económica en que nos encontramos, los aspectos negativos prevalecen existiendo una sensación generalizada de percibir que esta nueva estructura docente se ha im-

plementado gracias al esfuerzo de los profesores y en algunos casos, hay que decir, es totalmente cierto.

Así, por ejemplo, las enseñanzas según programas docentes basados en la transferencia del conocimiento y el desarrollo de otras competencias profesionales —objetivo prioritario en el Plan Bolonia—, llevaban implícitas un número de alumnos por grupo más reducido, que permitiera el trabajo en equipo y el fomento de otras habilidades y destrezas. La realidad no ha sido así y, en muchas titulaciones, los grupos grandes se van a conformar por grupos constituidos por 75 alumnos y grupos pequeños de 35 o 40. Esta cifra, evidentemente, limita la metodología a aplicar, obligando a retomar prácticas docentes usadas anteriormente a este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje o a un sobreesfuerzo del docente, sin poder asegurar que la calidad pueda ser la misma. Por tanto, la exigencia del espacio europeo de generar contextos en donde resulte fácil el trabajo de actividades teórico-prácticas se vuelve una utopía sin olvidar que todas las actividades realizadas por el alumnado deben pasar por un proceso de evaluación que debe realizar el docente, que ve como se multiplican las actividades y su cómputo docente y su reconocimiento curricular sigue siendo el mismo.

Otro ejemplo, en el cual se evidencia la falta de concreción y homogeneidad en las diferentes universidades en relación a los distintos aspectos del EEES, se observa en la relevancia otorgada a la figura del coordinador/a de los equipos docentes. De esta forma, se encuentran ejemplos contrapuestos, en algunas universidades no existe esta figura y en otras tiene funciones propias de un vicedecanato. En algunos casos, la coordinación es remunerada o exonerada mientras que en otras ocasiones no existe ninguna consideración del cargo. Esta circunstancia lleva implícita el mayor o menor reconocimiento por parte de los propios compañeros. Como consecuencia se le otorga un mayor o menor estatus y autoridad y, a su vez, este hecho influye en la capacidad del mismo de poder gestionar y liderar los equipos docentes.

Así mismo, se pueden analizar los procedimientos llevados a cabo en cuanto a equipos docentes. No aparecen claros criterios consensuados y en la mayoría de las ocasiones no hay sistemas de sanción para aquellas personas que sistemáticamente obvian la existencia de estos equipos y fomentan el abandono en la participación de otras personas que ven como “la participación o no” no implica un mayor reconocimiento. Así mismo, tampoco parece haber un consenso en la adecuación o no del número de reuniones, objetivos de las mismas, etc. También es conveniente tener en cuenta que, el profesorado, a veces, no se implica suficientemente en los equipos docentes ya que la planificación de la asignatura que va a impartir y la coordinación con otras asignaturas y profesores conlleva un mayor trabajo y sobrecarga y, puede ocurrir, que al año siguiente pueda no impartir la misma asignatura si algún compa-

ñero con preferencia en el orden de prelación decide seleccionarla. Así que después del trabajo realizado, sabe que podría tener que volver nuevamente a prepararse y planificar otra asignatura. Sería conveniente establecer un sistema de control que regulara la permanencia de los docentes en asignaturas que presentan un buen funcionamiento y no dejarlo “al capricho del más antiguos”. Así también favorecería la creación de asignaturas más consolidadas y planificadas.

Para finalizar sería conveniente hacer una reflexión sobre las funciones del docente universitario en estos últimos años. La evaluación del desempeño del mismo se basa en tres pilares fundamentales, docencia, investigación y gestión. Cada uno de estos ejes ha requerido constantemente de procesos de arduo trabajo que se agravan por la sobrecarga de comisiones y burocratización que dificultan la productividad del docente en alguna de las áreas a evaluar. En este período de implementación se han producido grandes cambios en procesos determinantes para el docente, tales como las agencias de acreditación, los programas docencia, las nuevas guías docentes, los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales. Además, se han visto agravados por decisiones políticas como los recortes salariales. Todos ellos han ido constituyendo estresores cotidianos de la vida del docente dando como resultado que las instituciones educativas de grado superior se encuentren conformadas por un alto número de profesionales que manifiestan altos niveles de estrés (síndrome de burnout). Este hecho trae consecuentemente una organización no saludable conformada por miembros con patologías psicosomáticas, un mal clima laboral, y evidentemente, una peor productividad y una menor calidad. Quizás en los años próximos sería necesario detenerse y tomar conciencia de estas circunstancias y comenzar a generar un contexto laboral que propicie el bienestar de los trabajadores y, en consecuencia, una educación de más calidad.

## BIBLIOGRAFIA

Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA) (2005). Dirección General de Universidades, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Disponible en: <http://www.uma.es/ees/>

Declaraciones conjuntas y comunicados de ministros europeos de enseñanza:

- Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, la Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.
- Declaración conjunta sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Bolonia, 19 de junio de 1999.
- Declaración conjunta del encuentro de Ministros Europeos en funciones de la educación Superior hacia el área de la Educación Superior Europea, Praga, 19 de mayo de 2001.

- Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior sobre “Educación Superior Europea”, Berlín, 19 de septiembre de 2003.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior sobre “El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas”, Bergen, 19-20 de mayo de 2005.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior sobre “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los desafíos de un mundo globalizado”, Londres, 18 de mayo de 2007.
- Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior sobre “El proceso de Bolonia 2020- la nueva década del Espacio Europeo de Educación Superior”, Leuven and Lovain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.

Galán García, A. (2011): “El proceso de convergencia desde el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos: una ojeada al panorama nacional”, Martín, M. y Roldán, A., *EEES y cambios en las Metodologías Docentes. Reflexiones y Experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp.15-45.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2009): *Plan de Acción 2009 para el Apoyo y la Modernización de la Universidad Pública Española en el Marco de la Estrategia Universidad 2015*, Madrid, Ministerio de Educación.

Pagani, R. (2002): *El crédito Europeo y el Sistema Educativo Español, Informe Técnico*, ECTS Counsellor & Diploma Supplement Promoter, Madrid 20 de septiembre de 2002.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Publicado el 11 de septiembre de 2003.

## ANEXO I.

**METODOLOGÍA**

Universidad de Sevilla	Administración de empresas	Horas presenciales	60	Clases teóricas	25
				Clases prácticas	35
		No presenciales	90	Exposiciones y seminarios	30
				Trabajo de investigación	20
				Exámenes	40

Universidad de Cádiz	Administración de empresas	Presenciales	60	Clases teóricas	32
				Clases prácticas/seminarios	16
				Tutorías individuales/colectivas	6
				Actividades de evaluación	6
	No presenciales	90	-		
Universidad de Granada	Administración de empresas	Presenciales	65	Clases teóricas	45
				Clases problemas	15
				Seminarios y/o exposiciones	4
				Exámenes	1
		No presenciales	87,5	Clases teóricas	67,5
				Clases problemas	15
		Preparación trabajos	5		
Universidad de Jaén	Administración de empresas	Presenciales	60	Clases expositivas en gran grupo	45
				Clases en grupos de prácticas	15
		No presenciales	90	Clases expositivas en gran grupo	120
				Clases en grupos de prácticas	30
Universidad Pablo de Olavide	VER QUÉ ASIGNATURA	Presenciales	45		
		No presenciales	90		
		Evaluación	15		
Universidad de Málaga	Administración de empresas	Presenciales	45	docencia presencial	45
		No presenciales	90	horas de estudio	90
		Otras	15	Tutorías individuales/colectivas	15
Universidad de Almería	Administración de empresas	Presenciales	45	Horas presenciales del estudiante	45
		No presenciales	105	Horas no presenciales del estudiante	105

**METODOLOGÍA (continuación)**

Universidad de Córdoba	Administración de empresas	Presenciales	60	Clases magistrales	40
				Estudio de casos	15
				Actividades de evaluación	3
				Tutorías individuales/colectivas	2
		No presenciales	90		90
Universidad de Huelva	Administración de empresas	Presenciales	45	Clases teórico/prácticas	36
				Clases prácticas/seminarios	8
				Actividades transversales	1
		No presenciales	105	Trabajo autónomo	105



## ALGUNAS REFLEXIONES EN CLAVE DE GESTIÓN TRAS LAS PRIMERAS DEFENSAS DE TRABAJOS FIN DE GRADO

Ángel Elías Ortega\*

### RESUMEN:

*En este primer año de los TFG ha habido unas 25 defensas públicas. Esta comunicación versa sobre la experiencia y posterior reflexión, especialmente en lo ligado a los mecanismos de gestión.*

*Las pautas generales venían marcadas por la propia titulación, ya que la normativa marco de la UPV/EHU no ha sido aprobada hasta el pasado 3 de marzo de 2011. De cara a visibilizar mejor todo el proceso de coordinación seguido se indican en la comunicación los principales hitos, es decir, las sucesivas fases, reuniones y documentos elaborados.*

*Aunque la valoración del proceso se considera en conjunto muy positiva, son sin embargo muchos los aspectos que pueden mejorarse. Por tal motivo se plantean diversas reflexiones que se concretan a modo de sugerencias.*

### PALABRAS CLAVE:

*Trabajo Fin de Grado, Gestión, Reconocimiento, Sugerencias*

### ABSTRACT:

*During this first year of the Degree Theses there have been around 25 public defenses. This paper discusses this experience and its later reflection particularly regarding its management mechanisms.*

\* Departamento Derecho de la Empresa. Universidad del País Vasco • angel.elias@ehu.es

*The general guidelines had been determined by the correspondent university degree, since the UPV/EHU current regulation has not been approved until the 3<sup>rd</sup> March 2011. In order to discern the whole coordination process that has been followed, in this paper there have been outlined the main milestones, i.e. the consecutive stages, meetings and drawn up documents.*

*Although the assessment of this process has been considered highly positive as a whole, there are many aspects that can still be improved. This is the reason why we present some thoughts as suggestions for improvement.*

#### KEYWORDS:

*Degree Thesis, Management, Recognition, Suggestions*

#### 1.- INTRODUCCIÓN

El pasado curso académico 2010/11 ha sido el primer año de esta titulación en la UPV/EHU, en el que además se ha podido matricular y defender los Trabajos Fin de Grado, en lo sucesivo TFG, en dos convocatorias. La primera se ha celebrado en julio de 2011 con 6 defensas públicas, y la segunda tendrá lugar la semana del 19 de septiembre con aproximadamente otras 20 defensas públicas.

Las pautas generales venían marcadas por la propia titulación. Concretamente en el Plan de Estudios el TFG aparece ubicado en el quinto y último módulo como una materia obligatoria, con una carga lectiva de 6 créditos, equivalente a 150 horas de trabajo. El TFG se plasma en una investigación académico-profesional que exige la aplicación por parte del alumno/a de sus conocimientos, dotes de creatividad y originalidad, e implica una prueba de madurez antes de iniciar el ejercicio profesional. Se espera que las/os estudiantes sean capaces de conseguir las siguientes competencias:

- Aplicación de las competencias adquiridas durante el grado a la realidad de las relaciones laborales y de los recursos humanos, reflejando los principios deontológicos de la profesión relacionada con el objeto del trabajo.
- Síntesis, integración e interrelación de las diversas competencias plasmándolas en el TFG.
- Elaboración de un trabajo con calidad y apoyo teórico sólido, ordenado, que aborde todos los aspectos del tema elegido y plasme una sensibilidad informada ante realidades de desigualdad y exclusión.
- Defensa sólida del trabajo presentado exponiéndolo y respondiendo a las posibles preguntas con claridad y coherencia.

La normativa marco de la UPV/EHU no ha sido aprobada hasta el pasado 3 de marzo de 2011<sup>1</sup>. Por ello, la dirección del centro es la que ha impulsado el proceso de coordinación de los TFG, habiendo establecido un plan de trabajo con el profesorado implicado en el mismo, sobresaliendo la participación de un grupo de 8 profesoras/es, que han formado un equipo docente. Ha sido precisamente este equipo docente el que ha ido proponiendo, por consenso, la regulación del proceso de elaboración y defensa de los TFG, que posteriormente ha sido analizado por la Comisión de Ordenación Académica y presentado por la Dirección para su aprobación por la Junta de Centro el 14 de abril de 2011 (en anexo 1).

## 2.- PROCESO SEGUIDO

De cara a visibilizar mejor todo el recorrido de este proceso, procedo a indicar a continuación los principales hitos, es decir, las sucesivas fases, con sus reuniones y documentos elaborados. Así:

1. La dirección de los TFG es una obligación compartida por todos los Departamentos, estando obligados a asumir, si fuera necesario, el número de TFG proporcional al nº de créditos que cada Departamento imparte en la titulación. Por ello el 20/9/2010 se pide a las/os coordinadores de los 13 diferentes Departamentos que tienen docencia en este grado la remisión, para antes del 8 de octubre de 2010, de la propuesta de temas que proponen, indicando el nombre del director/a de cada tema.
2. El 27/10/10 se remite a las 40 personas matriculadas en TFG la anterior relación de temas, pidiéndoles que antes del 28/11/10 indiquen por orden sus primeras cinco preferencias o, en su caso, aporten otro tema que cuente con el aval de algún profesor/a del centro y que asuma dirigirlo.
3. El 1/12/10, aprovechando una reunión con la vicerrectora de Innovación Educativa, se convoca a todo el profesorado para comentar lo relativo al proceso que se estaba siguiendo en los TFG.
4. El 9/12/10 se comunica a cada alumna/o matriculado el tema y director de su TFG. Para ello se favorece su preferencia, de forma que de las 40 personas matriculadas en 34 casos coincide con su primera elección de temas y, en las otras 6 personas con su segunda preferencia. El lado negativo lo constituye que las preferencias temáticas del alumnado no alcanzaron a la totalidad de los Departamentos, siendo destacable las facilidades dadas por

---

1. Puede verse dicha normativa en la web [http://www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/es/contenidos/informacion/rrll\\_grado/es\\_grado/adjuntos/anexo\\_4.pdf](http://www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/es/contenidos/informacion/rrll_grado/es_grado/adjuntos/anexo_4.pdf)

- el profesorado, que en muchos casos estuvo dispuesto a dirigir el TFG de más de una persona.
5. El 20/12/10 se celebra una sesión formativa de 3 horas impartida por la profesora Itziar Rekalde, experta en temas de innovación educativa, que versa sobre cómo evaluar competencias en la elaboración del TFG, así como pautas para una guía docente del TFG. Asisten 12 profesoras/es del centro.
  6. Gracias en buena medida a la formación recibida se elabora un documento sobre la estructura, cronograma y evaluación del TFG, que se remite a todo el profesorado y alumnado implicado el 25/1/11.
  7. El 14/3/11 la vicerrectora de Ordenación Académica de la UPV/EHU remite al centro la normativa de TFG que ha sido aprobada por el Consejo de Gobierno de la UPV/EHU el anterior 3/3/11. Tras ello se convoca a todo el profesorado que está dirigiendo TFG a una reunión que se celebra el 29/3/11 y en la que se analiza los cambios que la nueva normativa incorpora y se consensuan los criterios para su desarrollo en nuestra titulación.
  8. El 4/4/11 se envía a todo el profesorado que está dirigiendo TFG la propuesta de desarrollo normativo del TFG en nuestra titulación. Dicha propuesta se trabaja en la reunión de la Comisión de Ordenación Académica del centro celebrada el 11/4/11, donde se incorporan diversas mejoras, algunas de ellas fruto de la aportación de la representante del alumnado, que es aprobada por Junta de Centro celebrada el 14/4/11.
  9. El 19/4/11 se celebra una reunión con el alumnado matriculado en TFG y se comenta la nueva situación originada por la normativa de la UPV/EHU y el desarrollo de la misma aprobado por la Junta del Centro. La principal consecuencia es que de las 40 personas matriculadas varias de ellas no cumplen el requisito de estar matriculadas en todos los demás créditos del grado, ante lo que se plantea la posibilidad de subsanar la situación o, en su caso, renunciar a la matrícula del TFG y obtener la devolución de las tasas, cosa que acontece con 13 personas, de manera que el número de matriculadas se queda finalmente en 27 personas.
  10. El 16/5/11 se solicita a las/os coordinadores de Departamentos que antes del 24/5/11 indiquen las/os miembros de cada Tribunal de Evaluación.
  11. El 31/5/11 se informa al alumnado matriculado, así como al profesorado afectado, de la composición de cada Tribunal de Evaluación, así como de las fechas en que deberán solicitar su defensa en las convocatorias de julio y septiembre de 2011.
  12. El 15/6/11 se envía una convocatoria de reunión para el siguiente 24/6/11 a todo el profesorado afectado en los distintos Tribunales de Evaluación de

los TFG, a fin de compartir los diferentes aspectos que rodean la celebración de las defensas públicas de los TFG.

13. Los días 5 y 6 de julio de 2011 se desarrollan las 6 defensas públicas, que obtienen las calificaciones siguientes: 10, 10, 9, 9, 7,5 y 7. Dado su pequeño número, será importante esperar a conocer los resultados de las defensas de la 3ª semana de septiembre para tener una visión más global de los resultados obtenidos.
14. En todo este proceso, además de la comunicación directa a las personas afectadas, tanto alumnado como profesorado, se ha procedido a dar una continuada información en el apartado NOTICIAS de la web, así como publicado cada uno de los documentos en el apartado de la web referente a los TFG ([http://www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/es/contenidos/informacion/trll\\_grado/es\\_grado/grado.html](http://www.lan-harremanak.ehu.es/p231-content/es/contenidos/informacion/trll_grado/es_grado/grado.html)). Junto a ello se han colocado diversos anuncios en los tablones de las clases afectadas y en el hall del centro.

### 3.- ALGUNAS REFLEXIONES

A falta todavía de una valoración más completa, que se realizará este mismo mes de septiembre tras la finalización de las correspondientes defensas públicas, planteo seguidamente diversas reflexiones, que seguramente podrán permitir la introducción de algunos cambios cara a una mejora del proceso. Así:

1. La creación de un registro para solicitar el inicio del proceso del TFG. De esta forma antes o a la vez de la matriculación del TFG se procederá a admitir el registro de la solicitud de iniciar el proceso de elaboración del TFG. Entre otras ventajas dará flexibilidad a la hora del cumplimiento estricto de los requisitos para la matriculación, ya que alumnado que está en proceso de realización de prácticas u otras actividades que permiten la convalidación de créditos, no cumple el requisito de tener matriculadas todas las asignaturas requeridas para finalizar el plan de estudios<sup>2</sup>.
2. Que la relación de temas y profesorado que vaya a dirigirlos esté publicado en el mes de julio de cada año, antes del proceso de matriculación de los TFG.
3. Incorporar entre la documentación nuevas plantillas como anexos, concretamente una referente a la evaluación de la defensa y otra a la autorización para su publicación (anexos 3 y 4, respectivamente).

---

2. Requisito exigido por el art. 3.1 de la normativa de la UPV/EHU, que regula el Trabajo Fin de Grado (anexo 1), y el párrafo 2º del art. 2 de la Normativa de Desarrollo, aprobada por la Junta de Centro de la E.U. de Relaciones Laborales (anexo 2).

4. Indicar que normalmente, salvo que el Tribunal no lo considerase conveniente, a la terminación de la defensa y de manera similar a lo que acontece con las tesis, el Tribunal ordenará que se desaloje la sala para poder deliberar, tras lo cual llamará nuevamente a vista pública para proceder a comunicar en forma solemne la calificación otorgada al TFG.
5. Plantear que igualmente se lleve la presentación en formato pdf, ya que las diferentes versiones del powerpoint son en ocasiones incompatibles con el programa del ordenador, y que se entreguen en secretaría 5 ejemplares del TFG en papel.
6. Que sea posible causa de abstención por parte del Director/a del TFG a fin de no formar parte como Secretaria/o del Tribunal y ser sustituida/o por la/el suplente los supuestos en que la calificación otorgada a la elaboración del TFG no llegue al aprobado.
7. La instauración de un premio por parte de los Colegios de Graduados Sociales de Euskadi al TFG mejor valorado de entre los que tengan alguna relación con el perfil profesional del/la graduada social<sup>3</sup>.
8. Insistir ante las correspondientes instancias de la UPV/EHU que la dirección del TFG debe ser computada en mucha mayor medida que la reconocida actualmente<sup>4</sup>, proponiendo que al menos se le aplique el mismo ratio que a los másteres, es decir, el doble. Ello es debido a que en el grado es necesario un mayor apoyo y seguimiento al alumnado, lo que deriva en una importante dedicación de tiempo.

Leioa a 8 de septiembre de 2011.

- 
3. Ya hay un acuerdo con los tres Colegios de Graduados Sociales de la C.A. del País Vasco para que se instaure este mismo año.
  4. De acuerdo con la normativa vigente (Consejo de Gobierno de la UPV/EHU de 19 de noviembre de 2009) en esta universidad, la dirección de un TFG de 6 créditos computa como 0,25 créditos de encargo docente por trabajo dirigido. Éstos se cargan al profesorado que dirige TFG con un diferimiento de **dos** cursos académicos.

## ANEXO 1

### DESARROLLO DE LA NORMATIVA SOBRE LA ELABORACIÓN Y DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE GRADO

#### 1.- INTRODUCCIÓN

La presente normativa es un desarrollo de la aprobada por el Consejo de Gobierno de la UPV/EHU el 10 de marzo de 2011, en relación siempre con lo establecido en la titulación de este Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Su aprobación por la Junta de Centro ha venido precedida de la consulta con el profesorado participante el curso 2010/11 en la dirección de los Trabajos Fin de Grado, en lo sucesivo TFG, así como del debate en la Comisión de Ordenación Académica del Centro.

En el Plan de Estudios el TFG aparece ubicado en el quinto y último módulo como una materia obligatoria, con una carga lectiva de 6 créditos, equivalente a 150 horas de trabajo. El TFG se plasma en una investigación académico-profesional que exige la aplicación por parte del alumno/a de sus conocimientos, dotes de creatividad y originalidad, e implica una prueba de madurez antes de iniciar el ejercicio profesional.

Se espera que los/as estudiantes sean capaces de conseguir las siguientes competencias:

- Aplicación de las competencias adquiridas durante el grado a la realidad de las relaciones laborales y de los recursos humanos, reflejando los principios deontológicos de la profesión relacionada con el objeto del trabajo.
- Síntesis, integración e interrelación de las diversas competencias plasmándose en el TFG.
- Elaboración de un trabajo con calidad y apoyo teórico sólido, ordenado, que aborde todos los aspectos del tema elegido y plasme una sensibilidad informada ante realidades de desigualdad y exclusión.
- Defensa sólida del trabajo presentado exponiéndolo y respondiendo a las posibles preguntas con claridad y coherencia.

#### 2.- INSCRIPCIÓN Y CONVOCATORIAS

La inscripción se realizará dentro del plazo general de matrícula que establezca la UPV/EHU. No obstante, dado que el TFG se ubica en el segundo cuatrimestre, se habilitará un plazo de matriculación en torno al inicio de dicho segundo cuatrimestre.

Para matricularse en el TFG será necesario tener matriculadas todas las asignaturas requeridas para finalizar el plan de estudios, así como no tener más de 12

créditos obligatorios pendientes de aprobar de entre los módulos primero, segundo y tercero del grado<sup>5</sup>.

La matrícula dará derecho a dos convocatorias oficiales en cada curso académico, considerándose que el mismo se inicia en octubre y termina en septiembre. El alumnado que no haya sido evaluado o no haya defendido su trabajo en las convocatorias establecidas para el curso deberá volver a matricularse en el siguiente curso académico.

Finalizado el plazo de matrícula la Secretaría enviará al profesor/a coordinadora del módulo del TFG el listado de alumnado matriculado en la asignatura.

La defensa de los TFG será de forma distribuida a lo largo del curso académico, concretamente alrededor de las dos últimas semanas de los meses de noviembre, marzo, junio y septiembre, en fechas que se comunicarán debidamente.

### 3.- ASIGNACIÓN DE TRABAJOS REALIZABLES Y DIRECCIÓN DE LOS MISMOS

La dirección del centro solicitará a los departamentos la oferta de TFG, cuyo representante en el centro lo comunicará de acuerdo al modelo correspondiente (Anexo 1). Esta oferta, que incluirá el profesor/a que lo vaya a dirigir, se hará pública antes del inicio del curso, especificándose la lengua en que deba elaborarse y defenderse. A continuación hay un plazo hasta la finalización del mes de septiembre<sup>6</sup> para que el alumnado matriculado envíe sus preferencias ordenadas de 1 a 5 por correo electrónico a la secretaria de la dirección del centro. En caso de que un mismo tema fuera solicitado por varias personas el mismo será asignado a quien tenga una mayor puntuación media en su expediente académico en esta titulación.

En este mismo plazo el alumnado también podrá presentar al profesor/a coordinadora del módulo del TFG su propuesta propia de TFG, que deberá incluir la firma de un/a profesora del centro que evalúe positivamente la propuesta y acepte ser el director/a del trabajo correspondiente, así como del Departamento al que pertenezca (Anexo 2).

En cualquier caso todo TFG tiene asociado un director/a, quien deberá enviar al profesor/a coordinadora del módulo del TFG el correspondiente plan de dirección de dicho trabajo. Podrá ser director/a de un TFG cualquiera de los profesores/as del centro. Si no hubiera profesorado voluntario suficiente en los departamentos, siem-

- 
5. En los cursos 2010/11 y 2011/12 y en relación con el alumnado que inició la titulación como Diplomatura Universitaria en Relaciones Laborales será suficiente con tener acreditados 168 créditos.
  6. Para quienes se hubieran matriculado del TFG en el segundo período, en torno al inicio del segundo cuatrimestre, este plazo será de quince días naturales a contar desde que hubiera terminado el citado período de matriculación.



pre en proporción a la presencia de créditos que tiene cada departamento en esta titulación, designarán de entre su profesorado adscrito a este centro a quienes vayan a desarrollar esta labor<sup>7</sup> en dicho curso.

Lo antes posible y, en cualquier caso, con anterioridad a la finalización del primer cuatrimestre se comunicará al alumnado matriculado el tema del TFG, así como el profesor/a que le dirigirá.

El profesor/a será responsable de exponer a cada estudiante las características del trabajo, de orientarlo en su desarrollo y de velar por el cumplimiento de los objetivos fijados, así como de realizar el seguimiento y elaborar un informe escrito previo a la defensa, del que se dará traslado a la estudiante o al estudiante.

#### 4.- MÉTODOS Y PAUTAS DE ELABORACIÓN DEL TFG

El TFG tendrá una extensión aproximada de entre 55.000 y 110.000 caracteres sin espacios.

Deberá tener calidad y apoyo teórico y versará sobre algún tema relacionado, entre otros, con aspectos históricos-sociales, de dirección y gestión de los recursos humanos, económicos o jurídicos del trabajo y las relaciones laborales.

Los aspectos formales deberán ser cuidados, de manera que el contenido esté correcta y lógicamente organizado, abordando todos los aspectos que conforman el tema elegido, siendo la redacción correcta desde el punto de vista gramatical y semántico, de manera que los contenidos aparezcan claramente expresados y la vinculación existente entre las ideas quede bien reflejada.

Además deberán incorporarse las referencias bibliográficas, de forma que las ideas tomadas de algunos autores vayan acompañadas de su correspondiente referencia y todas ellas aparezcan incluidas en el apartado de "Referencias Bibliográficas". Igualmente se realizará un resumen en inglés de al menos cien palabras del TFG.

La presentación seguirá los criterios siguientes:

1. Se escribirá en hojas DIN A4.
2. La portada deberá contener la siguiente leyenda:

- 
7. De acuerdo con la normativa vigente (Consejo de Gobierno de 19 de noviembre de 2009) en nuestra universidad, la dirección de un TFG de 6 créditos computa como *0,25 créditos de encargo docente por trabajo dirigido*. Éstos se cargan al profesorado que dirige TFG con un diferimiento de *dos* cursos académicos.
  8. Para quienes se hubieran matriculado en torno al inicio del segundo cuatrimestre, el tema del TFG y el nombre del profesor/a que le dirigirá les serán comunicados en el plazo de quince días naturales desde que terminara el plazo que el alumnado tiene para presentar su elección.

- Trabajo Fin de Grado
- Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de la UPV/EHU
- Título del Trabajo
- Nombre y apellidos del alumno/a
- Nombre y apellidos del director/a del Trabajo

Cabe agrupar la diversidad de TFG en estos tres tipos:

- *Trabajos de investigación empírica*: en la medida de lo posible estos trabajos seguirán el modelo del método científico que proporciona una forma de actuar mediante operaciones ordenadas orientadas a la investigación, a través de una serie de fases interdependientes entre sí.

La estructura de este tipo de trabajo será la siguiente:

1. Definición del problema o tema de estudio.
2. Definición de los objetivos a alcanzar (generales y específicos).
3. Formulación de hipótesis.
4. Determinación de la metodología de recogida de datos (instrumento y fuentes).
5. Selección de la muestra objeto de estudio.
6. Recogida de datos.
7. Análisis e interpretación de los datos.
8. Resultados.
9. Interpretación de resultados y aplicación: implicaciones para la intervención en el contexto de las relaciones laborales.
10. Conclusiones

- *Trabajos de investigación teórica*, de carácter descriptivo y de revisión e investigación bibliográfica de temas o problemas de actualidad y de interés para los graduandos/as. En este tipo de trabajos el acento se pondrá en la revisión de la bibliografía sobre un objeto de estudio adecuado y pertinente en el contexto de las relaciones laborales en cualquiera de sus vertientes jurídica, económica, sociológica, psicosocial, organizacional e histórica, así como en la capacidad de relacionar de manera lógica, creativa y estructurada los conceptos, datos y modelos relacionados con el objeto de estudio.

La estructura de estos trabajos, aunque no sean trabajos de investigación empírica, habrá de seguir una lógica similar a la del proceso hipotético-deductivo de investigación científica, pero obviando los aspectos relativos a la obtención y análisis de datos empíricos. El resultado de estos trabajos debería ser un informe riguroso del estado del arte y/o de integración de conceptos y modelos relativos al objeto de estudio elegido y que podría dar lugar o justificar, como tal, un trabajo de investigación empírica posterior.

Por tanto, la estructura de este tipo de trabajo será la siguiente:

1. Definición del problema o tema de estudio.
  2. Definición de los objetivos a alcanzar (generales y específicos).
  3. Descripción de los procedimientos de búsqueda bibliográfica
  4. Descripción de las fuentes bibliográficas tanto electrónicas como impresas.
  5. Análisis de los datos bibliográficos: habrá de ser el apartado más importante del trabajo y en él se expondrán de forma estructurada tanto los conceptos e ideas más relevantes del objeto de estudio como su análisis, integración y/o interpretación. Se deberá estructurar en los subapartados que sean necesarios para una exposición coherente y ordenada de conceptos que nos permita alcanzar los objetivos propuestos en el apartado 2.
  6. Propuestas de intervención o de otros estudios empíricos: el alumno/a, sobre la base del análisis de la bibliografía realizado, deberá proponer algún tipo de análisis o intervención empírica que se derive de la interpretación del contenido bibliográfico analizado y desarrollado en el apartado 5.
  7. Conclusiones
- *Trabajos prácticos de carácter profesional:* Este tipo de trabajos se centrará en la realización de un informe que recoja la descripción de un caso práctico de tipo profesional perteneciente a cualquier dominio de las relaciones laborales. Deberá describir de forma específica y detallada los siguientes aspectos del trabajo práctico:
    1. Tema, objeto y nombre de la práctica.
    2. Campo de las relaciones laborales en el que se inscribe la práctica y análisis bibliográfico y de documentación.
    3. Descripción de la organización, empresa o institución en el contexto donde se realiza la práctica
    4. Descripción y análisis detallado de la práctica: incluirá todos los subapartados necesarios para describir de forma suficiente y satisfactoria la práctica objeto del trabajo fin de grado.

5. Conclusiones.
6. Implicaciones para la intervención en las relaciones laborales

#### 5.- RELACIÓN CON EL DIRECTOR/A Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN.

Durante el proceso de realización del TFG el alumno/a deberá de mantener varias reuniones con el director/a del trabajo, pudiendo servir de referencia las siguientes fases:

*a) Diseño del proyecto de TFG:* Antes de comenzar el desarrollo del trabajo como tal cada alumno/a deberá presentar a su director/a un proyecto en el que, en un folio y de forma sintética, definirá el trabajo a desarrollar indicando en los apartados correspondientes:

- Nombre del alumno/a
- Nombre del director/a
- Título del TFG
- Justificación y objetivos
- Breve descripción de la metodología (trabajo de investigación empírica o bibliográfica) o proceso práctico (trabajo de tipo práctico)
- Bibliografía o fuentes documentales

El director/a explicará al alumno/a las diferentes partes de este proyecto y le ayudará a:

- Clarificar el marco del TFG
- Definir la estructura del TFG
- Facilitar la información de partida
- Establecer las pautas formales a seguir en el TFG
- Explicar los criterios de evaluación
- Fijar el calendario de las siguientes reuniones de tutorización

*b) Presentación del proyecto de TFG:* tendrá lugar entre una y dos semanas después de la primera reunión con el director/a, quien dará recomendaciones al alumno/a para mejorar el proyecto del TFG en aquellos aspectos en que lo considere necesario. Una vez que se da el visto bueno al proyecto comienza la elaboración del TFG como tal, tomando como referente constante el proyecto realizado. El desarrollo del trabajo podría desviarse del proyecto inicial si así lo requiriese su correcta realización, aunque el proyecto habrá de ser siempre el referente del alumno/a para realizar su trabajo.

c) *Seguimiento del desarrollo del TFG (1)*: esta primera reunión sobre el desarrollo del TFG tendrá lugar unas dos semanas después del visto bueno del proyecto y en ella el director/a:

- Verificará que el contenido, la estructura, la profundidad, la extensión y el formato del TFG es el adecuado.
- Identificará los problemas que existen y dará recomendaciones al alumno/a para solventarlos.
- Asistirá al alumno/a para resolver sus dudas.
- Se pondrá de acuerdo con el alumno/a sobre las tareas a realizar en la prosecución del desarrollo del trabajo y propondrá una fecha para la próxima reunión de seguimiento.

d) *Seguimiento del desarrollo del TFG (2)*: esta segunda reunión de seguimiento tendrá lugar unas tres semanas después de la anterior y en ella el director/a deberá:

- realizar las mismas tareas que en la anterior
- dar al alumno/a las recomendaciones adecuadas para la mejora del trabajo de cara a su finalización
- poner fecha para la próxima y última reunión de seguimiento.

e) *Revisión final del TFG*: Tendrá lugar unas tres semanas después de la última sesión y en ella el director/a realizará:

- la revisión final del TFG, comprobando que se han llevado a cabo correctamente todas las indicaciones pactadas con el alumno/a en el desarrollo de su trabajo.
- las recomendaciones de mejora que sean necesarias para una correcta finalización de la memoria del TFG y de su presentación.
- una valoración del proceso de elaboración del TFG (40% del total), que será realizado por escrito de acuerdo con la plantilla que aparece en el anexo 3, en función de tres criterios: elección del tema, planificación y desarrollo. El peso específico de cada uno de estos tres criterios será del 20% para la elección del tema, otro 20% para la planificación, y un 60% para el desarrollo del trabajo.

## 6.- ENTREGA DEL TFG

El TFG debe ser defendido y evaluado una vez que se tenga constancia fehaciente de que la o el estudiante ha superado todas las materias restantes del plan

de estudios y dispone, por tanto, de todos los créditos necesarios para la obtención del título de Grado, salvo los correspondientes al propio TFG. En cualquier caso es requisito indispensable estar matriculado/a en la asignatura “Trabajo Fin de Grado”.

El TFG se entregará en la secretaría del centro en las fechas que en cada caso se indicarán, que serán alrededor de la primera semana del mes en que se desee defender, si bien cabrá completarlo hasta cinco días naturales antes de la fecha de la defensa. Además del trabajo impreso se deberá entregar en formato informático PDF una copia del mismo. Asimismo se adjuntará un documento de evaluación del proceso de elaboración firmado por el director/a del trabajo (Anexo 3).

#### 7.- TRIBUNAL DE EVALUACIÓN

Cada TFG es evaluado por un tribunal de evaluación constituido al efecto, formado por tres miembros del profesorado adscrito al centro, que ocuparán la presidencia, secretaría y vocalía. En caso de ausencia de alguno de ellos le sustituirá el miembro suplente.

La secretaría la ejerce el director/a del TFG; las/os otros miembros serán especialistas en el campo de estudio de que se trate y serán designados por el profesor/a coordinadora del módulo del TFG teniendo en cuenta sus obligaciones docentes, investigadoras y de gestión. Se procurará que un mismo profesor/a no figure reiteradamente en estas comisiones.

#### 8- EXPOSICIÓN Y DEFENSA DEL TFG

Una vez designados los miembros del tribunal de evaluación del TFG, el alumno/a será convocado para la exposición y defensa del mismo.

La exposición, que se desarrollará en sesión pública, consistirá en la explicación oral del TFG durante un período máximo de 20 minutos.

En la exposición oral se valorará especialmente que:

- El mensaje a transmitir es ordenado, de forma que existe inicio, desarrollo y final.
- La exposición ha sido clara.
- El tono de voz, los gestos y movimientos corporales son adecuados al mensaje.
- La información suministrada ha sido correcta y pertinente.
- La argumentación o razonamiento seguido es convincente.
- Se utiliza terminología propia y precisa.

- Se han utilizado de forma adecuada recursos audiovisuales (transparencias, powerpoint, etc.).
- Se ha respondido adecuadamente a las preguntas formuladas por los miembros de la comisión evaluadora.

#### 9.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TFG

Una vez finalizada la exposición, el tribunal de evaluación debatirá sobre el TFG con el autor/a durante un tiempo máximo de 20 minutos, formulando para ello tantas preguntas y aclaraciones como estime oportunas para juzgar la calidad del mismo.

A continuación, el tribunal de evaluación procederá a la evaluación del TFG mediante deliberación secreta. En la calificación se valorarán de forma ponderada los siguientes aspectos:

- 30% la calidad del documento realizado
- 30% el desarrollo de la exposición para su defensa

El 40% restante será la evaluación del proceso realizado en su elaboración y habrá correspondido hacerlo al director/a de dicho TFG.

A continuación se cumplimentará el acta de calificación, que será realizada y publicada en la forma ordinaria.

#### 10. ARCHIVO Y CONSULTAS DEL TFG

El TFG está protegido por la Ley de Propiedad Intelectual. En consecuencia, la titularidad de los derechos de propiedad intelectual corresponderá al alumno/a que lo haya realizado, quien en ningún caso podrá ceder tales derechos hasta que no haya realizado su defensa ante el Tribunal y obtenido la calificación definitiva del TFG.

El TFG impreso se devolverá al alumno/a, en tanto que el centro archivará el trabajo en soporte informático, quedando disponible para su consulta.

#### 11. ANÁLISIS Y MEJORA

Finalizado el curso académico el profesor/a coordinador del módulo del TFG presentará ante la comisión de ordenación académica del centro un informe que incluya los aspectos más relevantes en el desarrollo de los TFG. En concreto:

- Número de TFG inscritos.
- Número de TFG presentados.
- Relación de alumnado implicado.

- Relación de profesorado en la dirección de TFG.
- Relación de profesorado ejerciendo en las comisiones de evaluación.
- Resumen de calificaciones.
- Incidencias ocurridas.
- Observaciones.
- Aspectos a mejorar.

Consecuencia de este informe, la comisión de ordenación académica podrá proponer modificaciones en la normativa de TFG ante la junta de centro. Tanto el informe como las propuestas de la comisión serán públicos.

## 12.- BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, A (1990) *A Student's Guide for Assignments, Projects and Research*, Oxford
- Allison, B & Race, P (2004) *The Student's Guide to Preparing Dissertations and Theses*, London, Routledge
- Bell, J. (2005), *Doing your Research Project: a Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science*, 4th edn, Buckingham, Open University Press
- Burnett, J (2009) *Doing Your Social Science Dissertation*, London, Sage
- Bryman, A (2008) *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press – comes with a companion web site
- Gilbert, N (ed) (2005) *Researching Social Life*, London, Sage
- Glatthorn, A & Joyner, R (2005) *Writing the Winning Thesis or Dissertation*, London, Sage
- Gray, D E (2004) *Doing Research in the Real World*, London, Sage
- Hammersley, M (ed) (1993) *Social Research*, London, Sage
- Hunt, A (2005) *Your Research Project: How to Manage It*, London, Routledge  
 May, T (2001) *Social Research: Issues, Methods and process*, Buckingham, Open University Press
- Thamesman Berry, R (2004) *The Research Project: How to Write It*, London, Routledge
- Walliman, N (2001) *Your Research Project: A step-by-step Guide for the First-time Researcher*, London, Sage
- Wyse, D (2006) *The Good Writing Guide for Education Students*, London, Sage



ANEXO 1. OFERTA DE TRABAJOS FIN DE GRADO (DEPARTAMENTOS).

ANEXO 2. PROPUESTA DE TRABAJO FIN DE GRADO.

ANEXO 3. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO.

ANEXO 4. INFORME DE ACTIVIDAD.

**ANEXO 1. OFERTA DE TRABAJOS FIN DE GRADO (DEPARTAMENTOS)**

(a remitir por el/la representante del departamento en el centro)

**NOMBRE DEL DEPARTAMENTO**

**TÍTULO DEL TRABAJO**

(a rellenar por el profesor/a que será director/a del TFG)

Resumen del Trabajo

(a rellenar por el profesor/a que será director/a del TFG)

**Fdo.: Profesor/a director/a del TFG**

**Fdo.: Representante del Departamento**

**ANEXO 2. GRADUA BUKATZEKO LANAREN PROPOSAMENA / PROPUESTA DE TRABAJO FIN DE GRADO**

**IKASLEAREN DATUAK / DATOS DEL/LA ALUMNO/A**

IZEN eta ABIZENAK/NOMBRE Y APELLIDOS:

NAN/DNI:

E-MAIL (UPV/EHU):

TÍTULO DEL TRABAJO

(Ikasleak betetzeko/a rellenar por el alumno/a)

**LANAREN LABURPENA/RESUMEN DEL TRABAJO**

(Ikasleak betetzeko/a rellenar por el alumno/a)

Data/Fecha:

Sin./Fdo.: Ikaslearena/ alumno-a	Sin./Fdo.: Zuzendaria/Director/a    Sin./Fdo.: Sailaren ordezkaria/Representante del Departamento
-------------------------------------	--

ANEXO 3. ELABORACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL TRABAJO  
FIN DE GRADO

TÍTULO DEL TRABAJO :

REALIZADO POR EL ALUMNO/A :

<b>PLANTILLA DE VALORACIÓN EN EL PROCESO DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO (40% nota final)</b>	
<b>1. ELECCIÓN DEL TEMA (CONCRECIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO)</b>	<b>Valoración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación del tema: Identifica y formula claramente el tema objeto de estudio a partir de la aplicación de criterios claros de selección y definición operativa.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lleva a cabo adecuadamente la búsqueda documental inicial sobre el tema elegido a través de las fuentes documentales más significativas.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formula preguntas y objetivos al tutor/a que orientan operativamente el trabajo.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<b>2. PLANIFICACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha sido capaz de planificar adecuadamente los sucesivos apartados y aspectos del trabajo.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha sido capaz de explicitarlos y concretarlos adecuadamente.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha secuenciado temporalmente de forma adecuada las diferentes partes del trabajo.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha presentado el trabajo justificando de forma adecuada su contenido y de forma coherente con el proceso general y con el proyecto inicial.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<b>3. DESARROLLO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha seleccionado adecuadamente las fuentes documentales para la elaboración del marco teórico o la justificación del tema del trabajo y ha relacionado la documentación con los objetivos.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha integrado adecuadamente todos los conceptos manejados en la elaboración del marco teórico o justificación del trabajo.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ha recogido, analizado e interpretado adecuadamente los datos empíricos, prácticos o bibliográficos objeto del trabajo.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha relacionado correctamente los datos teóricos y empíricos/prácticos en función de los objetivos planteados.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha elaborado conclusiones de manera sintética y constructiva, destacando las limitaciones del estudio, planteando posibles investigaciones futuras y proponiendo una aplicación práctica de los resultados.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha incorporado adecuadamente al trabajo los cambios planteados en las sesiones de tutorización.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el proceso de redacción de la memoria, así como en el transcurso de la interacción comunicativa con el tutor/a, manifiesta un uso verbal adecuado de la terminología científica propia del tema de estudio y el área de las relaciones laborales en el que se inscribe.</li> </ul>	<i>Muy mal 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muy bien</i>

**NOTA DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL TFG<sup>9</sup>=**

En Leioa, a

Fdo.: Nombre y apellidos del director/a del TFG.

**Observaciones**


---

9. La nota del proceso de elaboración del TFG será el resultado de (N.M. elección del tema) (.20) + (N.M. Planificación) (.20) + (N.M. Desarrollo) (.60), y equivale al 40% de la nota final.

ANEXO 4. INFORME DE ACTIVIDAD

## TRABAJO FIN DE GRADO

Alumno/a:

Presidencia:
Secretaría:
Vocalía:

Incidencias<sup>(1)</sup>

--

## Observaciones / Aspectos a mejorar

--

Fdo.: Secretario/a del Tribunal de Evaluación

## RESULTADOS DE LA UTILIZACIÓN DE GOOGLE DOCS EN PROCESOS DE MENTORIZACIÓN CON ALUMNADO DE TERCER CICLO<sup>1</sup>.

Cinta C. García Vázquez\*  
Ignacio Tejera Arcenillas\*\*

### RESUMEN:

*Este artículo aporta la experiencia desarrollada en el Observatorio Local de Empleo de la Universidad de Huelva durante la estancia de investigación del alumnado del Máster en Políticas Territoriales de Empleo, en la que se ha utilizado Google Docs como herramienta de trabajo y de comunicación, lo que ha permitido al alumnado aprender y desarrollar el proceso de investigación de forma colaborativa. Se ha constatado que Google Docs es un sistema de trabajo que permite crear conocimiento colectivo, lo cual le confiere un papel relevante como medio para gestionar grupos de trabajo en el ámbito educativo.*

### ABSTRACT:

*This article provides the experience developed in the Local Employment Observatory of the University of Huelva during the research stay of the students of Master in Territorial Employment Policy, where we has used Google Docs as a working tool and communication, which has allowed students to learn and develop the research process collaboratively. It was found that Google Docs is a system that lets you create collective knowledge, which gives it a role as a means to manage working groups in education.*

\* Departamento de Economía. U. de Huelva • cinta.garcia@decd.uhu.es

\*\* Departamento de Economía. U. de Huelva • ignacio.tejera@dege.uhu.es

1. Los dos autores tienen la misma importancia en el artículo.

**PALABRAS CLAVES:**

*Google Docs, Conocimiento colaborativo, Investigación en red, Mentoring.*

**KEYWORDS:**

*Google Docs, Collaborative Knowledge, Research Network, Mentoring*

**1.- INTRODUCCIÓN**

En España los estudios de relaciones laborales han experimentado una serie de mejoras, desde sus modelos originales, tanto en su articulación como en sus contenidos. Tal como indica el profesor A. Galán (2005) de las primitivas Escuela dependientes del Ministerio de Trabajo, con una marcada función de instrucción popular, se llegó a centros plenamente integrados en el sistema de enseñanza superior, con un carácter plenamente universitario.

Haciendo un pequeño recorrido histórico, en octubre de 1919<sup>2</sup>, se aprueban lo que serían los estudios de Graduado Social. Sin embargo, no será hasta el año 1925<sup>3</sup> cuando comiencen lo que hoy conocemos como estudios de relaciones laborales, creándose la primera Escuela Social<sup>4</sup>. La enseñanza dentro de las citadas escuelas, estaba organizada en estudios regulares con una duración de tres años, orientadas principalmente a materias de política social, economía y legislación. Y las acciones formativas incluían conferencias divulgativas, cursillos y excursiones para todos aquellos que quisieran ejercer su actividad en el campo de las organizaciones sindicales, mutualidades, cooperativas, fundaciones, oficinas de colocación, universidades, etc. En el 1929<sup>5</sup>, se produjo un cambio en el programa formativo, y éste pasa a estar constituido por tres cursos regulares y uno de especialización; superado este y presentada

- 
2. Real Decreto de 14 de octubre de 1919, presentado por D. Luís Marichalar dentro de la Sección de Cultura Social del Instituto de Reformas Sociales.
  3. El Real Decreto de la Presidencia de Gobierno de 17 de agosto de 1925, otorgó a la Sección de Cultura Social de Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, la condición de Escuela Social y fijó su ubicación en Madrid. El profesor fundador de la Escuela Social de Madrid fue Eugenio D'Ors, quien defendió la necesidad de añadir a las enseñanzas técnicas, económicas y jurídicas, las de carácter cultura y humano.
  4. Los estudios estaban repartidos en tres años, en los que se impartían materias de política social, geografía humana, protección de los trabajadores, instituciones de previsión y seguros sociales, etc., así como una serie de enseñanzas prácticas, para finalizar con un trabajo monográfico de fin de carrera. En estos centros donde se formarían profesionales destinados a prestar servicios en el mundo del trabajo, y cuyo emblema era la Justicia Social.
  5. Real Decreto 1988 de 7 de septiembre de 1929.



una Memoria sobre un determinado tema designado por la Junta de profesores, se obtendría el Diploma de Graduado Superior. La orden ministerial de 17 de octubre de 1966, trajo consigo nuevos cambios en los planes de estudio, así como en la exigencia para poder acceder a las Escuelas Sociales de estar en posesión del título de Bachiller superior u otro título que habilitara para acceder a las Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas de Grado Superior.

En el año 1980, la carrera de Graduado Social, se incorpora al mundo de la Universidad, por lo que los titulados tienen el reconocimiento de diplomados universitarios. Este último plan, previo a la reforma de 1990, abarcaba las áreas jurídica y económica, con una especial referencia al ámbito laboral. Tras la aprobación del Real Decreto 1429/1990, de 26 de octubre se estableció el título universitario de Diplomado en Relaciones Laborales, así como las directrices generales propias a las que debían sujetarse los planes de estudios consecuentes a la obtención de la mencionada titulación<sup>6</sup> y el diseño de un perfil profesional excesivamente amplio para una Diplomatura, por lo que se hizo necesario la creación de un segundo ciclo, la Licenciatura en Ciencias del Trabajo.

Actualmente y tras el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, aparece el Grado en Relaciones Laborales, fruto de la fusión entre la Diplomatura de Relaciones Laborales y la Licenciatura en Ciencias del Trabajo. Esta nueva titulación ha supuesto un profundo cambio metodológico, a la vez que organizativo y estructural.

El actual grado en Relaciones Laborales tiene una duración de cuatro años, y persigue entre otros los siguientes objetivos: que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para comprender el carácter dinámico y multidisciplinar del trabajo, desde su vertiente jurídica, organizativa, psicológica, sociológica, histórica y económica. Así como capacitarlos para la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, facilitándoles programas de prácticas y líneas de investigación que sirvan para una buena gestión del conocimiento en el ámbito de las relaciones laborales. Teniendo siempre presente la aplicación de las TIC's, del aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo.

Por tanto, los nuevos planes de estudios siguiendo las indicaciones del Libro Blanco, y tal como menciona el profesor A. Galán (2011) deben estar orientados a la consecución de los objetivos, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como de las competencias y habilidades.

---

6. La carga lectiva global no podía ser inferior a 180 créditos. Repartidas entre 20 y 30 horas semanales, incluyendo el tiempo dedicado a las prácticas, y sin que la enseñanza teórica pueda superar las 15 horas semanales. Distribuidas en materias troncales, complementarias y formativas, así como prácticas integradas.

La formación en competencias y el trabajo en equipo son las claves principales del nuevo modelo educativo plantado dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Por tanto es necesario organizar los programas educativos, ajustando los contenidos y preparando actividades académicas dirigidas a esa finalidad.

Por otro lado, la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha generado un nuevo modelo educativo que basa su formación, precisamente, en el desarrollo de competencias, que tienen como objetivo fundamental la capacitación integral de las personas fomentando su permanencia en el mercado de trabajo a lo largo de toda la vida profesional.

De entre todas las competencias, este estudio se centra en el desarrollo del aprendizaje cooperativo, centrado principalmente en “cooperar para aprender” y “aprender más y mejor”. Para ello se ha aplicado uno de las metodologías de educación universitaria, la mentorización, que está asumiendo un papel cada vez más relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con la mentorización se crea un espacio de reflexión, encuentro y transferencia de conocimientos y experiencias, que pretende mejorar el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades por parte de la persona mentorizada, a través del apoyo y la orientación del mentor. De entre todos los tipos de mentorización existentes hemos utilizado la mentorización grupal, formada por varios mentores y varios mentorizados.

Por otro lado, observamos que la web 2.0, muy extendida dentro del ámbito universitario, se ha convertido en una herramienta muy útil para organizar contenidos académicos, para realizar actividades de evaluación, así como para fomentar la posibilidad de compartir información en el desarrollo de las asignaturas. A pesar de ello, el potencial disponible en la actualidad en la red es más amplio y permitiría desarrollar otros tipos de actividades potencialmente útiles en el entorno educativo.

En este artículo aportamos la experiencia desarrollada en el Observatorio Local de Empleo de la Universidad de Huelva durante la estancia de investigación del alumnado del Máster en Políticas Territoriales de Empleo, en la que se ha utilizado *Google Docs* como herramienta de trabajo y de comunicación, lo que ha permitido que el alumnado realizara las actividades planteadas dentro del proceso de mentorización establecido con el objetivo de capacitar al alumnado en la competencia de trabajo colaborativa/cooperativo.

La experiencia ha resultado muy interesante, ya que ha permitido observar y valorar las ventajas e inconvenientes que supone la utilización de esta herramienta 2.0. A modo de evaluación, consideramos importante resaltar que se ha podido fomentar el trabajo en grupo, dada la interdependencia del alumnado para conseguir el objetivo planteado, a la vez que se ha promocionado la responsabilidad individual del alumnado, ya que el sistema requiere de la participación activa de todas las personas implicadas.

## 2.- EEES, APRENDIZAJE COOPERATIVO-COLABORATIVO

El mercado de trabajo actual, requiere de profesionales con una multiplicidad de saberes, conocimientos y valores, además de formación técnica y científica. A esto se les unen las exigencias de la sociedad del conocimiento, que implica un aprendizaje continuo, permanente y a lo largo de toda la vida. Así, cada vez es más necesario que el modelo de enseñanza universitaria se adapte a las exigencias de la sociedad.

Tras la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), se plantea la necesidad de adaptar los sistemas educativos universitarios a la sociedad del conocimiento, formado al alumnado de manera integral. De ahí que el sistema universitario comience a plantearse la formación basada en competencias.

Las competencias, conceptualizadas por una multitud de autores, se definen como el conjunto de conocimientos, capacidades, aptitudes, destrezas y habilidades necesarias para desempeñar una determinada función. Dentro del documento marco sobre la integración del sistema universitario español en el EEES se hace referencia a ellas de la manera siguiente: “ los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de grados tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

Uno de los proyectos más importantes de la educación superior basada en competencias ha sido el denominado proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Tuning - Universidad de Deusto, 2003), incluido dentro del EEES, que define las competencias desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje como “el conjunto de conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar el proceso de aprendizaje”. Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática.

Las competencias se obtienen, normalmente, durante el desarrollo de diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Por lo que es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una correcta evaluación efectiva y de calidad.

En este estudio nos hemos centrado en el desarrollo de la competencia aprendizaje cooperativo. Esta va a depender del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales forman parte de un grupo, y se basa en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades de aprendizaje, y desarrollo

personal y social, donde cada componente del grupo se responsabiliza tanto de lograr su propio aprendizaje como de acrecentar el nivel de logros de los demás miembros del grupo.

El objetivo del aprendizaje cooperativo es “cooperar para aprender” y “aprender más y mejor”. Se coopera y se aprende si hay una tarea que realizar en grupo y supone necesariamente una mejora respecto a hacerla de forma individual, por lo que, cuando se plantean este tipo de tareas, debemos estar totalmente convencidos de la pertinencia de hacerla en grupo, así como de que el alumnado tome conciencia de las ventajas y ganancias que esto le va a reportar. En este caso, esto se concretó en la puesta en común de bibliografía, la preparación de documentos y material soporte, así como la elaboración y redacción del trabajo a desarrollar.

Por otro parte, podemos detallar algunas de las competencias que, según los autores Gil Montoya, C., Baños Navarro, R., Alias Saez, A. y Gil Montoya, D. (2007), se considera que se desarrollarían como consecuencia de la aplicación de este tipo de aprendizaje:

- Desarrollar la habilidad de trabajar en equipo, al motivar la participación activa de todo el alumnado.
- El pensamiento crítico y lógico al enfrentar al alumnado con determinadas situaciones.
- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Capacidad de razonamiento.
- Aprendizaje autónomo.
- Habilidades de expresión oral y escrita.
- Responsabilidad.
- Planificación del tiempo.

En el marco del estudio realizado entre el alumnado del Máster Oficial de Políticas Territoriales de la Universidad de Huelva, durante el curso 2010-2011, el alumnado implicado desarrolló los siguientes aspectos:

Aprende de los ejemplos que proporcionan los demás, el otro funciona como referencia. El alumnado al estar realizando las tareas simultáneamente crea una situación en la que se ayudan unos a otros, lo que les permite, además, regular sus propias actuaciones tomando como modelo las de las compañeras.

Aparecen puntos de vista diferentes. El alumnado intercambia ideas, cada uno defiende su punto de vista, presenta argumentos, considera las razones o interpretaciones que aportan el resto de los miembros de grupo; llegando como resultado final a un acuerdo o punto en común.

Habilidades comunicativas y sociales que siempre estarán presentes en este tipo de situaciones y que a su vez desarrollarán capacidades cognitivas relativas a la comprensión y expresión oral.

Distribución de tareas y responsabilidades. Si además éstas se van rotando, se facilita el que unos se pongan en el lugar de otros. Son situaciones que favorecen la toma de conciencia.

### 3.- INVESTIGACIÓN EN RED

Con la aparición de las tecnologías web 2.0 se produce una importante revolución en materia de creación y gestión de la información. Estos sistemas permiten crear nuevos espacios donde se puede, no sólo compartir conocimiento, sino que, a la vez, se puede generar nuevo. Pero su valor no radica en la posibilidad técnica de su existencia y de su manipulación, sino en las manifestaciones y fenómenos comunicativos a los que está dando lugar.

Según indica el autor O'Reilly, T. (2006), una de las grandezas que se atribuyen a Internet es que cualquier usuario, individual o colectivo, puede convertirse en emisor, creando y publicando su propio sitio web, ya que, gracias a las herramientas que facilita el entorno 2.0 es extremadamente fácil colocar contenidos en la red.

La Web 2.0 no sólo ofrece herramientas para trabajar en entornos contributivos sino que, además, otorga a la comunidad la posibilidad de ejercer su "inteligencia colectiva", entendida como la capacidad del grupo para resolver problemas que cada individuo del colectivo, de forma personal, no sería capaz de resolver ni, incluso, de entender (Ribes, X., 2009). La inteligencia colectiva provocará, por ejemplo, que cierta referencia aparezca mejor o peor situada en Google, considerada ésta como la señal de identidad de la web 2.0.

No nos vamos a referir a web 2.0 sólo como una tecnología, sino como un nuevo modelo que dispone de una serie de herramientas capaces de generar, obtener, tratar, compartir y distribuir información, que pueden ser aplicadas por los investigadores, tanto para realizar trabajos de forma cooperativa como para intercambiar recursos de manera colaborativa o difundir resultados en sistemas participativos.

La web 2.0, también denominada web participativa, se caracteriza por el empleo de tecnologías abiertas y por la introducción de cambios significativos en el ámbito científico. Las formas como se emplea en la investigación, y sobre todo en la información bibliográfica y en la relación entre investigadores son las siguientes:

- compartir la investigación
- compartir los recursos
- compartir los resultados

Para que los investigadores puedan compartir sus actividades, la web 2.0 dispone de plataformas específicas destinadas a intercambiar información, recursos y documentos. No se trata simplemente de herramientas a través de las cuales se puede conocer el perfil de un investigador y leer sus trabajos, sino son lugares de ciencia abierta donde se comparte de forma efectiva currículos, investigaciones, hipótesis, etc. Entre esas herramientas destacamos las siguientes:

Las redes sociales científicas. Actúan de la misma forma que una red social de ámbito general, en la que las personas o entidades pueden comunicarse de forma rápida y simultánea, así como compartir recursos de información y documentación de todo tipo. Las redes sociales científicas son excelentes laboratorios virtuales, ya que ofrecen todos los servicios que un grupo de investigación necesita, foros, medios para compartir recursos, archivo de documentos, etc.

Las bases de datos de científicos. Permiten que investigadores con perfiles similares se relacionen. Se trata de plataformas planteadas como directorios de especialistas que ponen en común sus datos, sus áreas de investigación y su producción científica.

Las plataformas para la investigación. En ellas se establece una colaboración real entre los investigadores, lo que permite a un investigador dar a conocer sus resultados y poder intercambiar opiniones con el resto. Son el mejor ejemplo de cómo las tecnologías participativas están ayudando a la ciencia en todos los procesos de investigación, ya que permiten una pluralidad de servicios que van desde la creación de redes temáticas específicas, hasta la posibilidad de compartir datos o la creación de depósitos compartidos de documentos.

Las herramientas colaborativas o también denominados servicios instrumentales participativos. Son muy útiles para los investigadores ya que les permiten disponer de servidores en los que depositar sus documentos, archivos y demás datos que quieren compartir con su equipo, para que sean revisados, editados o modificados. Se trata de plataformas que garantizan que todo un equipo de investigación está trabajando con la versión correcta de un archivo y que permiten comprobar las modificaciones y aportaciones que se han ido realizando.

Los investigadores necesitan emplear recursos de información para su trabajo, los cuales pueden ser de utilidad para los miembros de su equipo, por lo que es necesario compartir todos y cada uno de los recursos utilizados. De entre las herramientas que pone a disposición de la web 2.0, nos encontramos con los gestores de referencias bibliográficas y los favoritos sociales. Los primeros son aplicaciones destinadas a manejar bases de datos de referencias bibliográficas obtenidas a partir de distintas fuentes, capaces de crear, mantener, organizar y dar forma a toda la bibliografía usada, de acuerdo con diferentes estilos de citación. Los diferentes gestores comparten las mismas funciones básicas de almacenamiento, descripción, organización, recuperación, creación y herramientas de citación.

La web 2.0 permite publicar información que se puede compartir, por lo que es de gran utilidad dentro de la comunidad científica a la hora de transmitir los resultados obtenidos de sus investigaciones. Entre las herramientas que se utilizan, destacan los blogs y las wikis científicas, así como los servicios de noticias científicas y las plataformas de acceso abierto. Los blogs y las wikis son una excelente herramienta de difusión de resultados para los investigadores, quienes ven en estos sitios el lugar sencillo y rápido de compartir información y generar discusión.

En esta experiencia nos hemos centrado en los servicios instrumentales participativos, concretamente en la herramienta Google Docs, que permite crear documentos, hojas de cálculos y presentaciones, además de servicios complementarios como compartir calendarios, establecer citas, reuniones, planes de trabajo, etc.

#### 4.- NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES: LA MENTORIZACIÓN

El EEES apuesta por el asesoramiento y la orientación, lo que implica un cambio importante en el enfoque de los métodos docentes. Dentro de esos métodos, vamos a centrarnos en la mentorización, que está asumiendo un papel relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Históricamente el término “mentorización” tiene su origen en la obra de Homero “La Odisea”. Mentor fue el guía y el asesor de Telémaco, hijo de Ulises, cuando aquel tiene que hacerse cargo de todas las tareas y responsabilidades de su familia ante la ausencia de su padre. Posteriormente, en el siglo XVIII, el escritor francés Fénelon hace referencia a su Mentor como su guía y educador, por lo que desde ese momento, la mentorización siempre ha estado relacionada con la educación. Sin embargo, con el paso del tiempo, el término ha ido ampliando su campo de acción, por lo que actualmente se le relaciona con el arte de dar consejos, ayudar y/o asesorar.

Hoy en día nos encontramos con muchas definiciones del término, vamos a centrarnos en la aportada por Penny (2008), quien señala a la mentorización como aquel proceso que tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje, la adquisición de nuevas experiencias y nuevas habilidades de una persona, el mentorizado, a través del apoyo y la orientación de otra, el mentor. Se establece entre ellos una relación basada en la reflexión y la transferencia de conocimientos y experiencias. A la vez que, proporciona la posibilidad de compartir estrategias, analizar, confrontar y reflexionar sobre la práctica profesional e introduce mejoras de manera guiada y con apoyo. Es importante destacar que no sólo favorece el aprendizaje del mentorizado, sino que produce mejoras en el mentor, como consecuencia de que éste se ve inmerso en espacios de reflexión sobre su propia actuación, favoreciendo con ello su mejora profesional.

De la definición aportada por los autores Pinto Molina, M. y Uribe Tirado, A. (2010), se desprende que la mentorización consiste en desarrollar y crear relaciones

donde una persona invierte su tiempo, su saber-como (know how) y hace un esfuerzo con la finalidad de potenciar el desarrollo de otra persona, en el ámbito de los conocimientos y las habilidades.

La mentorización trata de innovar en múltiples aspectos como medio para conseguir un mayor nivel de calidad en la docencia e investigación dentro de las universidades.

Como hemos señalado anteriormente, en la mentorización existen dos figuras claves, el Mentor y el Mentorizado. El Mentor es aquella persona que tiene interés y voluntad por ayudar, guiar, apoyar y asesorar a otra; siendo la pieza principal en el modelo de enseñanza-aprendizaje, ya que es el transmisor de competencias. El Mentorizado, por su parte será alguien que pide y acepta ayuda, orientación, apoyo y asesoramiento de otro.

De forma general podemos diferenciar dos tipos de mentorización: la informal o natural que aparece de forma espontánea entre dos personas que tienen un mismo interés y donde la más experimentada aconseja e informa a la otra, que está centrada en la buena actitud y disponibilidad; y la formal u organizada, que conlleva el aprendizaje y la gestión de conocimiento, en la que son formados tanto el mentor como el tutelado y donde una tercera parte se encarga de relacionarlos. Desde otra perspectiva, los procesos de mentorización se pueden clasificar en los siguientes tipos o modelos:

- Mentorización individual, en la que participan un mentor y un pupilo.
- Mentorización en grupo, en la que intervienen un mentor y varios mentorizados.
- Mentorización entre iguales, en caso de que el mentor no esté más experimentado que el mentorizado, sino que ambos comparten sus experiencias.
- e-mentoring, que se realiza a distancia.
- Mentorización grupal, en la que participan varios mentores y varios mentorizados en un único proceso de mentorización.

La experiencia que se expone en el presente artículo se basa en un proceso de mentorización de carácter grupal.

## 5.- HERRAMIENTAS 2.0: GOOGLE DOCS

Google Docs es la aplicación de Google para crear y compartir documentos de trabajo online. Nace a partir de dos productos separados, *Writely* y *Google Spreadsheets*. *Writely* era un procesador de texto individual en red creado por la compañía de software Upstartle, el cual fue lanzado en agosto de 2005. Sus características originales incluían un sitio para la edición de textos en colaboración, además de controles para



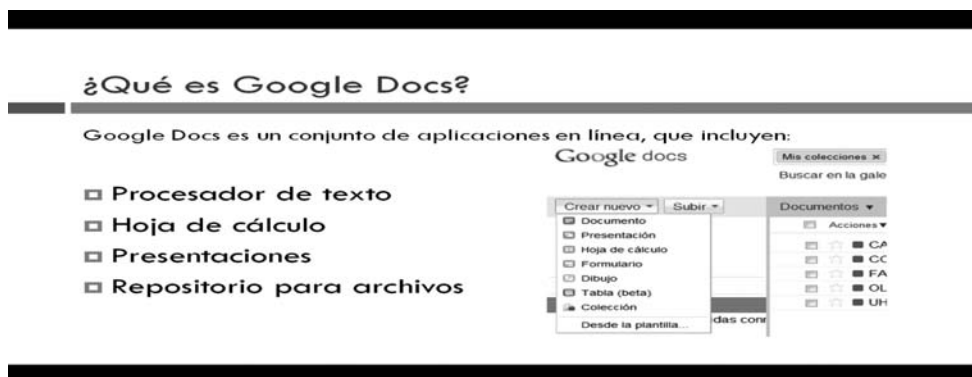
su acceso. Los menús, atajos en el teclado y cuadros de diálogo eran presentados de una manera muy similar a la que los usuarios suelen esperar en un procesador de texto tradicional, como OpenOffice o Microsoft Office.

Google desarrolló Google Spreadsheets introduciendo muchas de las bondades encontradas hoy en Google Docs. Google anunció Spreadsheets el 6 de junio de 2006 e inicialmente sólo lo puso a disposición de una cantidad muy limitada de usuarios, según orden de llegada. Posteriormente en febrero de 2007 Google Docs fue de libre acceso para todos los usuarios y en Septiembre de ese mismo año lanzó un programa de presentación de documentos, sin embargo no ha sido hasta enero de 2010 cuando ha empezado a aceptar cualquier tipo de archivo.

Esta herramienta es un conjunto de aplicaciones en línea que incluyen procesador de texto, hoja de cálculo, una aplicación para presentaciones, así como un repositorio para archivos de imágenes y pdf., que permite crear, editar y compartir documentos en la web entre varios usuarios, los cuales pueden tener distintos perfiles de acceso y uso. Siendo accesible, por tanto, desde cualquier ordenador y sistema operativo, y permitiendo la importación y exportación de documentos. Entre sus principales características podemos citar la admisión de establecer formularios para recolectar datos e incorporarlos en hojas de cálculo, editar documentos, crear carpetas personales, integrar diccionarios en línea, así como herramientas de traducción y revisión ortográficas; todo ello de una forma rápida y efectiva.

La gran utilidad de Google Docs es poder subir a la red documentos que queramos compartir y editar con otras personas. Su repositorio y editores nos liberan de todas las limitaciones que puedan tener el software de tipo comercial.

IMAGEN 1: ¿QUÉ ES GOOGLE DOCS?



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes de Google Docs.

En cuanto al uso, las barras de herramientas de las distintas aplicaciones on-line para documentos y hojas de cálculo son las mismas que las que podemos encontrar en cualquier paquete de ofimática, sin mayor dificultad. Una vez subido o modificado el documento siempre podemos elegir entre opciones como publicar y compartir, dependiendo si lo queremos incrustar en algún sitio web propio o si deseamos iniciar una tarea colaborativa con otros miembros a quienes podemos invitar con privilegios o no de edición.

IMAGEN 2: GESTIÓN DE USUARIOS/AS.



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes de Google Docs.

Centrándonos en su aplicación al entorno educativo, señalar que, tal como indica Gómez M., Google Docs facilita dos de las herramientas más utilizadas en educación (los procesadores de texto y los programas de presentación). La posibilidad de almacenar los documentos en la red y de trabajar con ellos varias personas, permite la elaboración conjunta de trabajos (textos escritos) mediante la escritura colaborativa, lo que permite la implicación del alumnado en una tarea común que integra lectura y escritura.

Todos los trabajos y documentos creados por el alumnado pueden ser preparados en el aula o de forma individual en otro entorno, de modo que permite un trabajo continuado y coordinado. El hecho de que los citados documentos puedan ser publicados y compartidos por todos los miembros del grupo, hace que el aprendizaje sea recíproco. A la vez, se potencia el trabajo colaborativo y la actitud de ayuda y

cooperación, desarrollando con ello las habilidades necesarias para que el grupo funcione de forma efectiva, como el trabajo en equipo, el liderazgo y la solución de conflictos. De esta forma cada uno de los miembros del grupo de trabajo es responsable de su desempeño individual dentro del grupo, lo que reporta un enriquecimiento personal mediante el conocimiento de experiencias ajenas. Valores como el respeto a opiniones diferentes, la aceptación de las críticas o la responsabilidad y regulación del tiempo de trabajo, pueden ser consecuencias del buen aprovechamiento de este recurso educativo.

Las posibilidades que ofrece Google Docs en el ámbito educativo son infinitas, por lo que podría ser aplicado en cualquier especialidad docente, donde la base sea desarrollar trabajos, fomentar el debate e iniciar procesos de investigación.

En nuestro caso, la finalidad que se ha pretendido alcanzar es la de realizar un trabajo de iniciación a la investigación, utilizando el aprendizaje colaborativo y con ello desarrollar en el alumnado las siguientes competencias:

- Realizar trabajos colaborativos utilizando herramientas 2.0.
- Enriquecimiento personal mediante el conocimiento de las experiencias ajenas.
- Actitud de ayuda y cooperación.
- Respeto a las opiniones diferentes y la aceptación de las críticas.
- Responsabilidad y regulación del tiempo de trabajo.

## 6.- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proceso de mentorización que exponemos se ha llevado a cabo en el marco del módulo de investigación del Máster Oficial de Políticas Territoriales de Empleo, impartido por la Universidad de Huelva. El citado módulo ofrece la posibilidad de hacer prácticas o estancias de investigación en un organismo o departamento de la universidad. En este caso, la estancia de investigación se ha desarrollado en el Observatorio Local de Empleo de la Universidad de Huelva, centro de investigación creado como instrumento para la observación estratégica y la evaluación participativa al servicio de lo local, y para el desarrollo de acciones y estrategias que favorezcan el empleo.

La mentorización, con una duración de dos meses, se planteó con el objeto de facilitar un primer acercamiento del alumnado a los procesos de investigación, de forma que, tras finalizar el proceso, el alumnado fuera capaz de realizar pequeños trabajos de investigación con éxito. El énfasis del proceso se ha centrado, dado el carácter pedagógico de la experiencia, en la asimilación de la metodología de investigación que en los resultados de la investigación planteada.

Si bien la mayor parte de los procesos de mentorización tienen carácter individual, en esta experiencia se ha aplicado la mentorización grupal, formada por varios mentores y varios mentorizados, en la que han participado cuatro profesores y cuatro alumnas, junto a la directora del Observatorio Local de Empleo.

El perfil del alumnado ha sido bastante uniforme, ya que se trata de alumnas recién licenciadas sin experiencia profesional, mientras que los perfiles del profesorado son más dispares, dado que hay profesoras (doctoras) con mucha experiencia en docencia e investigación, y profesores con experiencia en docencia relacionada con el tema de la investigación, pero con menos experiencia investigadora.

El contenido de la investigación que se plantea desde la dirección del Observatorio Local de Empleo es realizar un análisis en profundidad del concepto “empleabilidad” tanto desde una perspectiva histórica como conceptual, dado que el alumnado conoce este término, en el marco del estudio del mercado de trabajo y las políticas de empleo, pero desde una visión muy pragmática del mismo.

El desarrollo de la investigación se plantea siguiendo una metodología semi-presencial, de forma que el grupo de alumnas trabajará de forma no presencial, con una reunión semanal de seguimiento. En este contexto, se plantea la necesidad de establecer un sistema de trabajo que permitiera, además de alcanzar los objetivos de la estancia de investigación, gestionar y canalizar la complejidad del trabajo del grupo, por lo que se hacía necesario que dicho sistema tuviera la posibilidad de poder:

- Ser accesible desde cualquier puesto informático en cualquier ubicación.
- Ser utilizado sin adiestramiento previo, dada la limitación de tiempo para alcanzar los resultados.
- Compartir información entre el alumnado, de forma que pudieran trabajar simultáneamente sobre un mismo documento y compartiendo las fuentes.
- Compartir información con el profesorado, de forma que se pudiera realizar un seguimiento continuo de los progresos alcanzados por el alumnado.
- Crear nuevo conocimiento. La herramienta a utilizar debía facilitar la creación de nuevo conocimiento colaborativo.
- Poder avanzar en el desarrollo del documento en tiempo real, evitando que circulen múltiples versiones del documento.
- Además, dada la metodología que se plantea para el desarrollo de la investigación, se hace necesario tomar en consideración las siguientes variables:
- Participación activa de todos los miembros del grupo.
- Limitación en la disponibilidad de tiempo.
- Trabajo en red del alumnado y el profesorado.

- Comunicación constante entre el alumnado y con el profesorado.
- El sistema debe permitir la evaluación individual y grupal.

En este contexto, y en base a las necesidades planteadas y las variables a considerar, se hacía necesario plantear un sistema de trabajo y comunicación en red se vislumbra como un elemento clave para garantizar el correcto desarrollo del mismo. Así, en la reunión de acogida se plantea la utilización de herramientas web 2.0 para facilitar este objetivo, en concreto se propone el uso de “Google Docs” como sistema de trabajo.

Google Docs es un conjunto de aplicaciones en línea que incluyen procesador de texto, hoja de cálculo, una aplicación para presentaciones, así como un repositorio para archivos de imágenes y pdf. Permite crear, editar y compartir documentos en la web entre varios usuarios que, además, pueden tener distinto perfiles de acceso y uso. Google Docs es accesible, por tanto, desde cualquier ordenador y sistema operativo y permite la importación y exportación de documentos.

La razón de seleccionar *Google Docs* como herramienta de trabajo se ha basado en su sencillez de uso, muy similar a los paquetes de ofimática a los que estamos acostumbrados, la inmediatez de su utilización, ya que no requiere de ningún tipo de alta o configuración previa, así como el hecho de poder trabajar en tiempo real y poder realizar el seguimiento de las aportaciones y modificaciones de cada miembro del equipo de trabajo. A lo que se le une otros factores, tales como la gratuidad de su utilización, la capacidad para reducir distancias (teoría de los seis grados de separación), el permitir modificar códigos y roles (diluyen jerarquías), así como el permitir la realización de trabajos colaborativos y el desarrollo de múltiples competencias.

## 7.- CONCLUSIONES

La experiencia con Google Docs ha resultado muy interesante y útil, ya que ha permitido observar y valorar las ventajas e inconvenientes que supone la utilización de esta herramienta 2.0.

Como primera conclusión, y desde la perspectiva de la mentorización, esta herramienta ha permitido mantener un contacto directo y continuo entre todas las personas participantes en el desarrollo de la actividad planteada, fomentando no sólo la transmisión y creación de conocimientos, sino también la optimización de los tiempos y la orientación y redirección continua de la actividad.

Respecto a la dinámica de trabajo en grupo, es importante resaltar que esta herramienta permite, a la vez, fomentar el trabajo en grupo y el trabajo individual, en tanto que promueve la interdependencia entre alumnado para conseguir el objetivo a alcanzar, a la vez que requiere de la responsabilidad individual de cada persona participante para que el grupo avance.

Durante el desarrollo de la actividad quedó claramente patente la sencillez de uso ya que, tanto el alumnado como el profesorado, utilizó la herramienta desde el primer momento sin que supusiera retraso alguno, más bien al contrario en tanto que permitió compartir el desarrollo del trabajo desde el inicio. Así, se diseñó una tabla vinculada a un formulario para que el alumnado registrara las referencias bibliográficas y subiera los archivos (artículos, estudios ...), por lo que se aglutinó toda la información bibliográfica en una única fuente lo que permitió acelerar sobremanera el proceso de búsqueda bibliográfica evitando duplicidades.

IMAGEN 3: DETALLE DE ARCHIVOS DISEÑADOS

Documentos ▾		Imágenes y vídeos ▾	Más opciones ▾		
Acciones ▾			Ordenar por Título ▾	Ver Detalles ▾	
		0.FORMULARIOS.pdf Compartido	yo	8 abr	yo
		1. Libros Compartido	yo	9 abr	yo
		2. Capítulos Compartido	yo	15 abr	Sandra.q
		3. Revistas Compartido	yo	28 abr	Almudens
		4. Documentos electrónicos Compartido	yo	31 may	Ramiro.e
		5. Congresos Compartido	yo	28 abr	Almudens
		Carpeta de documentos (subir pdf) Compartido	yo	3 may	Ramiro.es
		Documentos de trabajo Compartido	yo	21 abr	Sandra.q

Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes de Google Docs.

Desde este momento fue evidente la necesidad de que todo el alumnado participara de forma activa asumiendo responsabilidades individuales para poder garantizar el desarrollo equilibrado del estudio. Esta interdependencia entre todas las personas participantes no sólo no ha dificultado el proceso sino que ha supuesto un factor de motivación para la participación en el grupo.

IMAGEN 4: DETALLE DEL DOCUMENTADO REDACTADO POR LOS USUARIOS (COLORES)

Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes de Google Docs.

Este proceso participativo llevado a cabo ha permitido, por tanto, mejorar el nivel de calidad del mismo, en tanto que ha permitido acceder a más bibliografía y más puntos de vista. Es cierto, sin embargo, que el proceso de desarrollo de la actividad ha sido más lento en tanto que ha requerido cierto nivel de ajuste en los tiempos individuales para adaptarse al desarrollo del trabajo del grupo. Además, este sistema permite establecer un único canal de comunicación y trabajo del grupo evitando el uso de otras herramientas informáticas externas al mismo (repositorios, correo electrónico ...).

En términos de evaluación, para el profesorado ha sido una experiencia de gran interés, no sólo por la posibilidad de experimentar nuevos sistemas de trabajo, sino porque, además, esta herramienta ha permitido llevar el seguimiento individualizado de cada persona, constatándose que no todos los miembros del grupo se han implicado de la misma manera, si bien todos los hecho de forma razonablemente adecuada para el objetivo marcado.

Sin duda, Google Docs puede asumir un papel de gran relevancia como herramienta de apoyo a procesos de generación de conocimiento colectivo en el ámbito universitario y de otros niveles educativos, y en cualquier disciplina. Consideramos que es especialmente recomendable como apoyo para procesos de enseñanza-aprendizaje poco estructurados y con grupos de estudiantes reducidos, como ha sido el caso expuesto en el presente documento.

En definitiva, se ha constatado que Google Docs va más allá de la gestión de información y la comunicación, más allá de mostrar la información, y se convierte en un auténtico sistema de trabajo que permite crear nuevo conocimiento colectivo, lo cual le confiere un papel relevante como medio para gestionar grupos de trabajo en el ámbito educativo.

## 8.- BIBLIOGRAFÍA

- BEY, T.M. y HOLMES, C.T. (1992): *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*, Boston, Association of Teachers Educators, 1992. En PINTO MOLINA, M. y URIBE TIRADO, A. (2010): "Formarnos y Autoformarnos en alfabetización informacional. Un programa de mentorización en bibliotecas universitarias-CRAI".
- CELAYA, J. O: "Impacto de las Tecnologías Web 2.0 en la comunicación cultural". Inclusiva-net. URL: [www.medialab-prado.es](http://www.medialab-prado.es). Consultado 21/Noviembre 2011
- CLARES, B. y otros (2010): *Mentoría intergradual en un equipo de investigación*. Comunicación II Congreso Internacional de Didáctica 2010. URL: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdII/ACABADES%20FINALS/257.pdf>. Consultado 04/Julio 2011

- CLUTTERBUCK, D. (2001): *Everyone needs a mentor: Fostering talent at work*. CIPD:London.
- GALAN GARCIA, A. HERRAIZ MARTIN, M<sup>a</sup> S. (2005): “La Enseñanza en las Relaciones Laborales en España”. *Revista Trabajo* n<sup>o</sup>: 15 (revista de la asociación estatal de centros universitarios de relaciones laborales y ciencias del trabajo). Enero-Junio 2005. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva. ISSN: 1136-3819. Depósito Legal: SE-724-96.
- GALAN GARCIA, A. (2011): “El Proceso de Convergencia desde el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos: una ojeada al panorama nacional”. Capítulo Reflexiones generales en el Libro: *EEES y Cambios en las Metodologías Docentes: Reflexiones y Experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo*. Coord. Por Maria del Milagro Martín López, Adela Roldán Márquez. Editores: Tirant lo Blanch, Valencia 2011. ISBN: 978-84-9985-068-9. Pág. 15-45.
- GARCIA FERNANDEZ, P., y otros (2009): “Primera experiencia de mentorización multidisciplinar de profesores principiantes en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada”. *Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias de Mentorización en la Educación Superior*, 2009. ISBN 978-84-692-6405-8, págs. 22-32.
- GIL MONTOYA, C., BAÑOS NAVARRO, R., ALIAS SAEZ, A. Y GIL MONTOYA, D. (2007): “Aprendizaje Cooperativo y desarrollo de competencias”. URL: <http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/30.pdf>. Consultado 01/Septiembre 2011.
- GOMEZ, M. (): “De Aplicaciones educativas de las herramientas de Google”. URL: <https://sites.google.com/site/rmipasico/google-docs-en-el-aula>. Consultado 21/Noviembre 2011
- GUTIERREZ DEL MORA, M<sup>a</sup> J (2009): “El Trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. Actas del congreso Univest09. Gerona noviembre 2009. URL: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1956/1/217.pdf>. Consultado 01/Septiembre 2011.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. En CLARES, B. y otros (2010): “Mentoría intergradual en un equipo de investigación”.
- MILLER, ANDREW (2002): “Mentoring students and young people: a handbook of effective practice”. Kogan Page: Londres.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Documento Marco. Madrid.



- OLMO, J. C.; DELGADO, Á.; PASADAS, M.; JADRAQUE, E.; y DELGADO, E. (2010): "De la mentorización individual a la formación de un grupo docente". En: Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas. Granada: Universidad de Granada.
- O'REILLY, T. (2006): "Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software". URL: [http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es\\_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146](http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146). Consultado 21/Noviembre 2011
- ORTEGA, M., MELERO, M. (1999): "El aprendizaje cooperativo". Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra. Gráficas Lizarra. Pamplona. ISBN: 84-235-1934-1. URL: <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/aprencooper.pdf>. Consultado 10/Septiembre 2011
- PINTO MOLINA, M. y URIBE TIRADO, A. (2010): "Formarnos y autoformarnos en alfabetización informacional. Un programa de mentorización en bibliotecas universitarias-CRAI". Investigación Bibliotecológica, Vol. 24, Núm. 52, septiembre/diciembre, 2010, México, ISSN: 0187-358X. pp. 63-95.
- PLATAFORMA DE TRABAJADORES DE COLEGIOS PROFESIONALES (2009): "Manifiesto en Defensa de los Colegios Profesionales". URL: <http://www.copitiva.es/phpbb/viewtopic.php?f=3&t=2>. Consultado el día 14/08/2010.
- REBIUN (2010): Ciencia 2.0: Servicios de la Web Social para la investigación.
- RIBES, X. (2009): "La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva". Revista Telos. URL: <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73.htm>. Consultado 21/Noviembre 2011.
- UNION PROFESIONAL (2009): "Jornada: El impacto de la reforma de los colegios Profesionales". Nota de Prensa. Madrid 17 de Septiembre 2009. URL: <http://www.unionprofesional.es>
- UNION PROFESIONAL (2009): "La reforma de los colegios profesionales". URL: <http://www.unionprofesional.es>
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Editado por Julia González y Robert Wagenaar. ISBN: 84-7485-892-5. URL: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf). Consultado 10/Septiembre 2011
- VIZCARRO, C. (2007): Introducción a la Docencia Universitaria. Algunas estrategias docentes: UCLM – UICE.
- ZABALA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



LA TELEVISIÓN POR INTERNET:  
OTRA OPCIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL APRENDIZAJE.

*Mónica Ortega Moreno\**  
*Agustín Galán García\*\**

RESUMEN:

*Los documentos que han conformado el edificio del Espacio Europeo de Educación Superior apenas si han llegado a insinuar el trabajo que en el nuevo escenario debían desempeñar el profesorado, por un lado, y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por otro. Sin embargo, ha sido desde el ámbito pedagógico desde el que se ha venido aumentando, casi sin cesar, la panoplia de competencias que los docentes debían desempeñar para llegar a la construcción real de aquel espacio.*

*La televisión por internet se introduce en las aulas universitarias para ofrecer a nuestros alumnos nuevos modelos educativos adecuados a la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación en la que vivimos inmersos.*

*El uso de la televisión por internet en un centro universitario da la posibilidad de formar e informar a los alumnos sobre temas relacionados con su ámbito de estudios. Nos permiten **compartir** opiniones, experiencias, necesidades, ..., **comunicar** información referente a cursos, seminarios, jornadas, becas, ... y **educar** mediante tertulias o debates propuestos en distintas asignaturas. Además, permite crear un lazo de conexión con*

\* Profesora colaboradora. Dpto. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, Estadística e Investigación Operativa. Universidad de Huelva • ortegamo@uhu.es

\*\* Catedrático de Escuela Universitaria. Dpto. Economía. Universidad de Huelva • agustin@uhu.es

*alumnos egresados de doble vía, por un lado compartir sus experiencias laborales y por otro encontrarse informados sobre temas de interés para su formación continua y su ejercicio profesional.*

**PALABRAS CLAVES:**

*Televisión por internet, educación superior, TICS, EEES, canal universitario de televisión*

**ABSTRACT:**

*On the one hand, the documents that have been used to create the European Higher Education Area have hardly begun to assume the role that the lecturer should play in the new scenario, and on the other hand the role of new information and communication technologies. However, from the educational viewpoint, the panoply of skills that lecturers should play to reach the actual construction of this area has been increasing steadily.*

*Web TV is introduced into the university classroom to offer our students new educational models which are appropriate to the society of information and communication technologies in which we are immersed.*

*The use of Internet TV in the university classroom makes it possible to educate and inform students about issues related to their field of study. It allows us to share opinions, experiences, needs..., provide information on courses, seminars, scholarships,... and educate through chats or discussions which are proposed in different subjects. In addition, you can create a two-way connected link with students: on the one hand to share their work experiences and on the other to be informed about other topics of interest to continue their training and work placements.*

**KEYWORDS:**

*Internet television, higher education, ICTs, EHEA, University TV Channel.*

**INTRODUCCION**

Durante los últimos años, especialmente desde que se firmara la Declaración de Bolonia en junio de 1999, se han publicado un sinnúmero de trabajos sobre el proceso de implantación del espacio europeo de educación superior. Cómo había que afrontar el cambio hacia el nuevo modelo, cuáles debían ser los nuevos objetivos, qué papel debían jugar los estados en el nuevo escenario, cuál debía de ser la estructura de las titulaciones para que el proceso de armonización fuera real, cómo se debía de medir el trabajo de los alumnos,... eran algunas de las preocupaciones que se plantearon en aquel momento y que en algunos ámbitos aún se siguen arrastrando. Para tratar de encontrar la luz se han venido organizando cientos de jornadas, seminarios, en-

cuentros, congresos, se han puesto en marcha numerosos proyectos de innovación,... Nosotros mismos hemos promovido el desarrollo de diversas jornadas nacionales de enseñanza en las relaciones laborales.

Sin embargo, no han faltado autores que han venido poniendo de manifiesto que los cimientos de aquel edificio contaban desde el inicio con dos importantes fisuras. Nos referimos a la falta de alusiones concretas al papel que debían jugar el profesor en todo este proceso, por un lado, y la incorporación al uso docente de las tics, por otro (Alba Pastor o Michavila Pitarch, 2005). Es decir, el alumno debía convertirse en el eje sobre el que debe girar el nuevo sistema, las tics van a jugar un papel esencial por el puro desarrollo de las mismas, su universalización y las prestaciones que van generando, y es el profesor, del que nada se dice pero sobre el que va a recaer el peso de la nueva estructura, el que acaba protagonizando –porque no podía ser de otra manera- el cambio que se propugna.

El propio Michavila Pitarch, en el trabajo citado, apuntaba los problemas de la docencia universitaria: prioridad de la investigación; voluntarismo en la actividad docente, “amateurismo”, individualismo, falta de transparencia e inmovilismo, que “quien no hace nada original no se complica la vida, mientras que si busca la renovación de los contenidos y las metodologías empleadas no será valorada en los procesos de promoción profesional...”(40). Muchas de estas circunstancias siguen vigentes y se echa en falta, muy especialmente, la falta de regulación del régimen de dedicación docente del profesorado. La crisis económica, como ya hemos dicho en otro momento, ha resultado ser un aliado perfecto para retrasar la aparición de aquel documento que han estado rehuendo de manera sistemática los gobernantes que se han sucedido en el ministerio correspondiente.

Podemos estar de acuerdo en que el proceso de implantación del espacio europeo de educación superior y el desarrollo de numerosas experiencias piloto que se llevaron a cabo han introducido algunos cambios que podrían venir a desdibujar el panorama trazado en el párrafo anterior. En algunas universidades, en algunos centros, en algunos departamentos se han puesto en marcha equipos docentes, se ha empezado a trabajar de manera transversal, de forma coordinada, las líneas gruesas que separan departamentos y centros se van debilitando, etc. Pero, y esto es lo que nos parece más grave, todo sigue basándose en la voluntariedad de los docentes. El cambio hacia aquel modelo que iba a revolucionar la universidad española no se percibe. La institución como tal apenas si ha modificado su estructura, su manera de trabajar y, muy especialmente, su manera de concebir lo que debe ser la universidad del Siglo XXI. En demasiados casos el único cambio que se ha producido ha sido el cambio de nomenclatura (Sánchez Hípola y Zubillaga del Río. 2005,184). En esta situación no están ajenos los responsables políticos, que no se han atrevido a llevar hasta el final lo que decían los documentos que tenían que dar forma el nuevo escenario de la educación superior europea (Galán García, 2011).

Simultánea y especialmente desde el ámbito educativo se viene insistiendo en la necesidad de que los docentes universitarios amplíen su catálogo de competencias pedagógicas para que aquel edificio no solo sea posible sino que presente unos índices de habitabilidad y de excelencia considerables.

Sin buscar la exhaustividad si queremos dejar algunos testimonios de lo que acabamos de decir. El conocido Informe Delors, ya en 1995, apuntaba hacia la educación a lo largo de toda la vida y lo cerca que está esta noción de la sociedad educativa. “Por tanto, a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural”. Adell (1997) insistía en que los nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes. La perspectiva tradicional en educación superior, por ejemplo, del profesor como única fuente de información y sabiduría y de los estudiantes como receptores pasivos debe dar paso a papeles bastante diferentes. Escudero hablaba, un año después, del rediseño de la profesión docente, de las políticas de profesorado y, particularmente, de los contextos, contenidos, metodologías y procesos de formación. Madrid Izquierdo (2005: 60) apoyándose a su vez en un trabajo de Valcárcel a nivel nacional, define el nuevo perfil del docente universitario a partir de las siguientes competencias:

- *Competencias cognitivas* sobre su disciplina que faciliten el aprendizaje de su alumnado.
- *Competencias meta-cognitivas* que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza para mejorarla.
- *Competencias comunicativas* o dominio de los lenguajes científicos y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos, conferencias, lecciones,...)
- *Competencias gerenciales de la enseñanza* (utilización de recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje).
- *Competencias sociales* que le permitan el liderazgo, la cooperación, el trabajo en equipo, (...).
- *Competencias afectivas* que aseguren una docencia responsable y comprometida con la formación de su alumnado.

Barro Ameneiro y Burrillo López (2006:62) apuntaban a la conveniencia de incorporar el uso de las tics en la actividad docente hasta generar una cultura al respecto que llegará más allá de lo estrictamente académico y se trasladara a todas las actividades asociadas a los procesos de estudio y aprendizaje de los alumnos.

Cebrián, da un paso más, interesante paso adelante, cuando señala hacia la renovación de la propia universidad como institución, que también tiene que seguir

un proceso de reflexión y de autocritica en todo este proceso para que esta actitud se traslade tanto a docentes como a discentes. En la que “los docentes consideren su trabajo como una oportunidad para aprender en el cambio y a su vez esto se refleje en un autoaprendizaje en sus estudiantes”.

Por último Imbernon, Silva y Guzmán (2011:109) hablan de que el docente universitario debe “dominar y saber desarrollar las competencias necesarias para facilitar los procesos de aprendizajes autónomos y significativos; deben por lo tanto, saber, conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear o recrear estrategias de intervención didácticas efectivas en un contexto definido por las TIC y con los ects como telón de fondo”.

En definitiva, seguimos con una regulación de la actividad docente de hace décadas, absolutamente inapropiada para el nuevo escenario, y, de manera simultánea, han ido aumentando las competencias que debían desarrollar para conseguir el cambio metodológico deseado.

Después de todo lo dicho, y puede extrañarse el lector, vamos a presentar en las páginas que siguen el resultado de un proyecto de innovación que hemos llevado a cabo en nuestro centro y que viene a ratificar dos cuestiones clave. Por un lado, el papel esencial del profesor en este proceso al que nos venimos refiriendo, y por otro, un ejemplo más del altísimo valor que pueden aportar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al ámbito educativo.

#### LA TELEVISIÓN POR INTERNET EN UNA FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

Los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, logrados en los últimos años, nos empujan irremediamente a la búsqueda de nuevos modelos de enseñanza adecuados al nivel tecnológico del siglo XXI. La Universidad debe sensibilizarse ante los nuevos retos sociales y proporcionar alternativas porque “hoy es ya mañana y no podemos estar ofertando desde las aulas una educación estéril” (Correa, 2000:188)

En la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva somos conscientes de la importancia de este hecho, buena prueba de ello es la apuesta realizada por el centro, a partir del curso académico 2002/2003, por impartir la Licenciatura en Ciencias del Trabajo en modalidad semipresencial; además de la tradicional presencial. Esto nos ha permitido, por un lado, adquirir una considerable experiencia en lo que se refiere al uso docente de las tecnologías de la información y la comunicación; por otro, que un grupo significativo y numerosos de docentes se haya implicado de manera activa en la utilización de los mismos y, por ende, transmitir a los alumnos la importancia y las ventajas de su uso docente de una manera cotidiana y, por último, la posibilidad atisbar nuevas líneas de trabajo en este ámbito.

La introducción de aquella modalidad supuso un gran cambio en nuestro centro, no solo por la fuerte apuesta por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones sino también por el cambio organizativo que esto suponía, pasábamos de ser un centro presencial a ser un centro mixto, y para ello necesitábamos del compromiso y la voluntariedad de los docentes. Un equipo docente altamente comprometido ha ido realizando numerosos cursos de formación sobre plataformas de teleformación, pizarras interactivas, tutorías virtuales, manejo de herramientas de comunicación e-learning, diseño y producción de materiales educativos para la red, videoconferencias, etc.

Las políticas de formación dirigidas a los docentes universitarios han de tener una estrecha relación con las necesidades de los estudiantes. En este sentido, las tecnologías ponen a su disposición un conjunto de herramientas y recursos que hacen que el aprendizaje sea más interactivo y significativo y sobre todo que se realice en un ambiente más dinámico. (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011: 109).

Por otro lado, no hemos de olvidarnos de la oportunidad que nos ofrecen los proyectos dirigidos a experiencias de innovación docente. Enfocados a conseguir un mejor desarrollo de la labor educativa, permiten debatir ampliamente sobre lo más beneficioso para docentes y discentes. Entre los llevados a cabo en nuestro centro hemos de destacar el programa ROBLE, centrado en las tutorías personalizadas para nuestros alumnos (Galán García.. 2004:185); la unidad de apoyo a la enseñanza virtual, creada para facilitar el trabajo a docentes y alumnos (Ortega Moreno. 2005:145); el diseño de un sistema de evaluación por competencias (Rodríguez Escanciano, 2008: 369) o, el más reciente de ellos, centrado en el uso de la televisión por internet, que nos ocupa en este artículo.

Multimedia, redes de telecomunicaciones, televisiones interactivas, etc., reflejan el crecimiento de la tecnología multimedia que tiende a modificar nuestros hábitos de trabajo y de ocio. El impacto de la televisión por internet, junto con las redes sociales, comienza a hacerse un sitio en el sistema educativo.

No obstante, además de los medios tecnológicos, se requiere un proceso de reflexión e investigación sobre el papel de estas nuevas herramientas en la educación, en nuestro caso superior, y en las instituciones, en nuestro caso las universidades. Pues, como afirma Marcelo (2002:39) “la teleformación incorpora un cambio de paradigma pedagógico, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza”

La televisión por Internet tiene una serie de ventajas que la convierten en una herramienta tremendamente atractiva para el uso docente. Por un lado, los contenidos se van a distribuir por Internet siendo accesibles a cualquier usuario a lo largo del mundo Sin embargo se pueden establecer cuantas restricciones se consideren oportunas en función del contenido, finalidad, destinatarios, etc. para los que se haya concebido una acción concreta (Martínez Recio y Conde Ortega, 2012). Por otro, ofrecen gran variedad de contenidos que pueden utilizarse de una manera cómoda y sencilla. El límite en cuanto a la cantidad y calidad de la producción disponible



lo pondrá la capacidad de los servidores y el ancho de banda requerido para la demanda (Villarreal, 2010). Además Hace desaparecer los límites geográficos con la importancia que esto supone para los proyectos educativos concebidos en red. Y, por último, La reducción del coste ha sido uno de los factores que ha determinado su difusión y que permite, al mismo tiempo, la frecuencia de su uso. Las herramientas disponibles para la Web TV ofrecen la posibilidad de realizar emisiones de una manera rápida, sencilla y con un costo mucho menor al que supondría la utilización de infraestructuras tradicionales de televisión.

Además de todo esto, la tv por internet puede contar también con los beneficios que se le achacan al video educativo. A juicio de García Valcárcel (2009) son los siguientes: Posibilidad de feedback inmediato, de manipulación durante la reproducción, posibilidad de modificar el contenido (visual o sonoro), disponibilidad inmediata de los registros, bajo costo, facilidad y rapidez para su exhibición. Marqués (2003) añade la versatilidad, la capacidad de motivación para alumnos y docentes, permite potenciar la imaginación, creatividad y capacidad crítica y permite informar de fenómenos y aspectos de difícil observación.

Todas estas ventajas y los beneficios que conlleva, aumentan de una manera significativa si añadimos la versatilidad de su uso y la facilidad de su gestión. Lo que quiero incluir aquí es que todo se mejora y los beneficios aumentan cuando la gestión depende del mismo centro y su uso viene facilitado por la inmediatez de las instalaciones y por las facilidades tecnológicas que implica su uso. A partir de ahí, los límites vendrán impuestos por la capacidad creativa de los docentes y de los discentes.

La plataforma "Laboraltv.es" (<http://www.uhu.es/laboraltv/>) fue concebida como un portal de información, formación, orientación e inserción laboral y pretende ser una herramienta al servicio de nuestros alumnos, del personal docente, de la Universidad y también de las empresas e instituciones de nuestro entorno.

En las páginas que siguen expondremos en primer lugar, como surge el proyecto de innovación sobre el que se basa el presente artículo, en segundo lugar como se desarrolla dicho proyecto, así como los resultados obtenidos y una evaluación del mismo, para terminar con las conclusiones tras la experiencia.

## UNA EXPERIENCIA INNOVADORA

La televisión por internet de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva, conocida como Laboral TV, nace, después de un largo recorrido en la enseñanza virtual y como una prolongación natural de la modalidad virtual o, dicho de otro modo, de la necesidad de dar un paso más en la implantación de las nuevas tecnologías en la práctica docente y buscando en todo momento una máxima interacción con los alumnos y entre los alumnos.

Pero, la nueva herramienta necesita ser dinámica y estar dotada de contenidos que permitan su desarrollo y evolución. Para comenzar a trabajar con el nuevo medio se opta por proyecto de innovación que implique a docentes, discentes y expertos en las materias a tratar.

Entre los objetivos iniciales marcados en el diseño de la experiencia cabe destacar:

- Generalizar el uso de nuevas herramientas mediante su empleo cotidiano.
- Facilitar a los alumnos el acceso a una herramienta de información y formación atractiva para ellos.
- Favorecer el proceso de aprendizaje en un contexto virtual.
- Fomentar el interés de los alumnos sobre temas relacionados con las distintas materias que se imparten en la titulación.
- Favorecer el debate sobre temas de interés.
- Generar un intercambio de información y experiencias entre alumnos, docentes y profesionales.
- Potenciar la elaboración de material educativo televisivo.
- Crear una cultura televisiva crítica y participativa.
- Facilitar el uso de una herramienta en la que los propios docentes y discentes son los protagonistas.
- Iniciar en la importancia del lenguaje corporal.

Pero, además, la televisión por internet usada como herramienta didáctica va a permitir desarrollar competencias (específicas, generales y transversales) recogidas en el plan de estudios de la titulación, tales como:

- Capacidad de transmitir y comunicarse oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas
- Capacidad de organización y planificación
- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica en sus diversos ámbitos de actuación.
- Capacidad de dirigir grupos de personas
- Capacidad de gestión de información,
- Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico
- Capacidad de generar nuevas ideas,
- Destrezas para transmitir información e ideas a un público tanto especializado como no especializado,

- Habilidades en las relaciones interpersonales,
- Trabajo en grupo,
- Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.

## UN PROYECTO TELEVISIVO

En la puesta en marcha del proyecto podemos distinguir cuatro etapas: preproducción, grabación, emisión y posproducción.

La primera de ellas parte de una planificación previa, que tomando como punto de partida una lluvia de ideas, sobre los tipos de programas que a nivel educativo y formativo son más ventajosos para nuestros alumnos, incluye, entre otras fases, la elaboración de un plan de difusión de la programación o de un cuestionario de evaluación de la experiencia.

Alumnos y profesores trabajan en clase sobre los posibles temas a tratar en las emisiones. Los profesores ofrecen a sus alumnos el material y las herramientas claves sobre la temática a desarrollar y estos adquieren los conocimientos mínimos y forjan sus ideas.

Seleccionado los contenidos y los ponentes se proponen ciertas pautas a seguir en el desarrollo de los programas (duración, guión, producción,...). Siguiendo las indicaciones de Cabero, J. (2000:41) “se necesita la organización de los programas de una forma diferente a la televisión cultural y comercial, la formación del profesorado para su inserción en la práctica educativa y la elaboración de materiales específicos como guías de trabajo para su seguimiento”.

De forma paralela se pone en marcha el plan de difusión, con el objeto de captar una mayor participación y audiencia y, a su vez, motivar la participación del alumnado. Además, se hace pública la programación de la retransmisión de los programas, que son emitidos en directo o grabados.

Para llevar a cabo las siguientes etapas, referidas a la grabación y emisión de los programas, es necesario el apoyo de personal especializado que posibilite un correcto manejo de los equipos técnicos (imagen y sonido) y una realización óptima de la emisión. Hemos de tener en cuenta que la experiencia se lleva a cabo en un centro que nada tiene que ver con las ciencias de la información y muchas variables se escapan a nuestro alcance.

El desarrollo de la experiencia aporta como resultado diferentes grabaciones que permiten mostrar el gran abanico de posibilidades que el uso docente de la televisión por internet ofrece en la formación del alumnado y donde estos son los protagonistas en cuanto a la producción y autoría.

Entre los tipos de programas emitidos podemos encontrar:

1. Mesas redondas. El hecho de que los alumnos aborden cuestiones desde diferentes perspectivas aporta, sin duda, un mejor conocimiento y sensibilización sobre la materia tratada en clase.



**Ilustración 1. Mesa redonda: "La discriminación salarial de la mujer"**

2. Entrevistas a profesionales y docentes. En general, a nuestros alumnos les preocupa que trabajo o funciones desarrollan los profesionales de la titulación y con el objeto de disminuir esa incertidumbre los alumnos realizan entrevistas profesores y a profesionales egresado de nuestro centro que cuentan su experiencia profesional en el mercado laboral tanto en empresas públicas como privadas, nos ofrecen pautas de cómo realizar una entrevista laboral, etc.



**Ilustración 2. Entrevistas a profesionales y docentes.**

3. Exposiciones y debates. Alumnos del centro presentan, de forma resumida y en diferentes sesiones, resultados de investigaciones en el ámbito de la Economía Laboral publicados en revistas de reconocido prestigio, características del mercado de trabajo,...



**Ilustración 3. Exposición y debate.**

4. Conjunto de diferentes programas interrelacionados con el objeto de ofrecer una visión conjunta sobre un determinado tema. Destacar un conjunto de programas relacionados con los distintos aspectos de los recursos humanos identificados con la salida de una carrera.



**Ilustración 4. Exposición.**

Los programas se encuentran disponibles en el portal Laboral TV, al cual es posible acceder a través de su dirección web ( [www.laboraltv.es](http://www.laboraltv.es).)

Una vez emitidos los programas queda la etapa más interesante, la posproducción, en la que es posible valorar que nos aporta la experiencia televisiva a los alumnos, al personal docente y a todo aquel que se encuentre interesado en los temas tratados, ya sea personal universitario o ajeno a la institución.

## EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Pocos docentes y discentes tienen la posibilidad de evaluarse como protagonistas de un producto televisivo, ¿qué sensación nos causa?, ¿cómo nos vemos?, ¿cómo nos ven nuestros compañeros?, ¿qué beneficios obtenemos?, ¿qué hemos aprendido con la propia experiencia?,...

Los resultados de las emisiones no siempre corresponden a la idea original que nos habíamos planteado sobre el producto resultante. La televisión nos ofrece la posibilidad de observarnos a nosotros mismos en un determinado contexto y ello ayuda, tanto a profesores como a alumnos, a tener una visión más crítica de nosotros mismos. Los primeros hemos de cuestionarnos sobre si transmitimos la materia que impartimos con suficiente claridad y a los segundos se les ofrece la posibilidad de adquirir competencias altamente valorables.

Es, por consiguiente, necesario realizar un proceso de reflexión e investigación sobre el papel de la televisión por internet usado como herramientas en la educación; la cual nos sitúa en espacios extraños tanto a profesores como alumnos.

Analizando la matriz DAFO de la experiencia es posible identificar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades sobre esta herramienta didáctica.

Como principal debilidad hemos de destacar la negativa de gran parte de alumnos a participar por miedo al ridículo, he aquí la diferencia entre los planteamientos docentes y pedagógicos de los proyectos que les planteamos y las barreras con que ellos cuentan para participar. Otra debilidad adicional son los problemas que pueden surgir durante las fases de edición y montaje que se escapan al control de los docentes.

Por otro lado, el hecho de que las asignaturas sean cuatrimestrales constituye una amenaza, pues es requisito indispensable que los alumnos adquieran unos conocimientos mínimos de las distintas materias para poder llevar a cabo las sesiones, además es aconsejable emitir la programación antes del fin del periodo lectivo para no hacerlo coincidir con el periodo de exámenes.

Sin embargo, la calidad de los recursos humanos, tanto de alumnos y profesores como del personal técnico, unida al apoyo del centro y a la gran variedad y temáticas de las emisiones constituye una fortaleza que permite disfrutar de las oportunidades

ofrecidas en infraestructura, equipos y recursos multimedia, tanto a alumnos como a profesores.

La televisión por internet ha permitido a los alumnos salir de un entorno puramente académico y tratar temas que captan su atención en un entorno diferente. Por un lado, se ha ampliado y reforzado los contenidos de las asignaturas implicadas y por otro, se les ha ofrecido una visión más clara del conjunto de la titulación. Además, como aspecto a destacar, se les ha permitido acrecentar las perspectivas profesionales que tenían al inicio de su formación.

Para los profesores, la nueva herramienta, ha favorecido el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto virtual, a la vez que ha fomentado un contacto más cercano con el alumnado. A su vez, esto permite “rentabilizar” el uso del material en la enseñanza virtual. Además, ha permitido al equipo docente implicado crear bases para planificar y evaluar con rigor las acciones que en relación al uso de la televisión por internet con fines educativos han de llevarse a cabo.

## CONCLUSIONES

En general el uso de la televisión por internet ha supuesto una experiencia gratificante. Se ha permitido acercar a discentes, docentes y expertos en distintas materias a las que de otro modo difícilmente tendrían acceso, lo cual redundará en:

- Una mejora de la formación de los estudiantes: los alumnos a través de estas sesiones reciben información de profesores y/o profesionales expertos en las distintas materias, lo que amplía y refuerza el conocimiento obtenido en la asignatura.
- Una mejora en la calidad docente: la colaboración entre profesores se presenta como una oportunidad de mejorar la labor docente, así como un instrumento que potencia una mejor y mayor coordinación entre distintas asignaturas.
- Establecer conexión con alumnos egresados: se ha permitido, por un lado, que los alumnos egresados compartan sus experiencias laborales y, por otro, que se encuentren informados sobre temas de interés para su formación continua y su ejercicio profesional.

La experiencia se encuentra abierta, continua la emisión de los programas ya grabados, se prevé la elaboración nuevos programas y la evaluación de los mismos por parte de la audiencia. Además, se pretende revisar, profundizar y ampliar los temas tratados y aumentar el número de participantes.

Por último, se considera la posibilidad de colaborar con otros centros o facultades de nuestra universidad y reforzar el proyecto con la participación de otras universidades andaluzas, españolas o extranjeras.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Alba Pastor, C. (2005): El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*. Nº 337, p.13-36.
- Adell, J. (1997): Tendencias en educación en al sociedad de las tecnologías de la información. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología educativa. N. 7. Noviembre.
- Aguaded Gómez, J.I y Ponce Guardiola, D. (2012): *UniTV, canal de televisión de la Universidad de Huelva: hacia una TV universitaria de calidad*. Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC; vol.1 nº1, 2012, páginas: 94-117.
- Barro Ameneiro, S. y Burillo López, P. (2006): Las tics en el sistema universitario español. CRUE. 2006.
- Cabero, J., Salinas, J., Duarte, A.M. y Domingo, J. (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis Educación.
- Correa, R.I. (2001): *La sociedad Mesmerizada. Medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Delors, J.( 1995): La educación esconde un tesoro. Infomre a al Unesco de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- Escudero, J.M.(1998): Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, nº 37, pp. 11-29.
- Galán García, A. y otros (2004): *Innovar en la universidad. Experiencias en la universidad de Huelva*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Hueva.
- Galán García, A (2011): El Proceso de Convergencia desde el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: una ojeada al panorama nacional. En Martín López, M. y Roldán Márquez, A. EEES y cambios en las metodologías docentes. Reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo Tirant Lo Blanc, 2011.
- García Valcárcel, A. (2009): Medios videográficos. (<http://web.usal.es/~anagv/arti4.htm>)
- Imbernón, F., Silva, P. y Guzmán (2011) “Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial”, *Comunicar*, 36, pp: 108-114.
- Madrid izquierdo, J.M. (2005): La Formación y la evaluación docente del profesorado universitario. *Educatio*, n.º 23
- Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M.A., y Palazón, A. (2002): *E-learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de internet*. Gestión 2000.com.

- Michavila Pitarch, F. (2005): No sin los profesores. *Revista de Educación*, n 337 (2005), pp. 37-49.
- Ortega Moreno, M. y otros (2005): *Innovamos juntos en la universidad*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Marqués, P. (2003): Los videos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso. (<http://dewey/uab.es/pmarques/videoori.htm>)
- Rodríguez Escanciano, I. (2008): *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. Servicio de publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Sánchez Hípola, P. y Zubillaga del Río, A. (2005): Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*. Nº. 337.
- Villarreal, Y. (2010). Implementación de la TV por Internet en la Universidad Tecnológica de Panamá. Recuperado de [http://www.virtualeduca.info/fveducasd/index.php?option=com\\_content&view=article&id=366%3Aimplementacion-de-la-tv-por-internet-en-la-universidad-tecnologica-de-panama&catid=36%3Aformacion-continua-profesional-y-corporativa&Itemid=56&lang=es\\_](http://www.virtualeduca.info/fveducasd/index.php?option=com_content&view=article&id=366%3Aimplementacion-de-la-tv-por-internet-en-la-universidad-tecnologica-de-panama&catid=36%3Aformacion-continua-profesional-y-corporativa&Itemid=56&lang=es_)
- Zabalza Beraza, M.A. (2008): El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En Rodríguez Escanciano, I.: *El nuevo perfil del profesor universitario: claves para la renovación metodológica*. UEMC, p.81-113.



## SECCIÓN ABIERTA



LA INMIGRACIÓN COMUNITARIA:  
OFERTA Y YACIMIENTO DE EMPLEO EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA<sup>1</sup>

*Luis Jesús Belmonte Ureña\**

RESUMEN:

*El objetivo de este trabajo consiste en presentar las características más importantes que definen al colectivo de extranjeros comunitarios, tanto en lo que respecta a su perfil sociodemográfico, como de su inserción laboral y de las posibilidades que ofrece como yacimiento de empleo. Para ello, se recurre a destacar la importancia de los ciudadanos comunitarios afincados en España, Andalucía y Almería, pues presentan notables diferencias con respecto al resto de extranjeros. Con todo ello, las principales conclusiones que se extraen tras estudiar el colectivo de extranjeros comunitarios sugieren un mayor equilibrio entre sexos, una menor tasa de actividad, un importante núcleo de trabajadores por cuenta propia y cierta concentración en municipios pequeños. Además, el análisis de la tasa de dependencia de los países que componen la UE [27] invita a pensar en la oportunidad que ofrece la potenciación del turismo residencial de la tercera edad, especialmente en Europa.*

PALABRAS CLAVE:

*Inmigración comunitaria, oferta de trabajo, yacimiento de empleo.*

\* Dpto. Economía Aplicada. Universidad de Almería • lbelmont@ual.es

1. Este trabajo supone una síntesis del proyecto de investigación financiado por la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía con referencia 2010/74.

**ABSTRACT:**

*The aim of this paper is to present the most important features that define the group of EU foreigners, both in terms of their sociodemographic profile, as their labor market and the possibilities it offers as a source of employment. For it is used to emphasize the importance of EU citizens based in Spain, Andalusia and Almería, they present significant differences with respect to other foreigners. In all, the main conclusions drawn after studying the group of EU foreigners suggest a greater gender balance, a lower rate of participation in the labor market, an important core of self-employed and some concentration in small towns. In addition, analysis of the dependency ratio of the countries comprising the EU [27] encourages thinking about the opportunity offered by the residential tourism of the third age, especially in Europe.*

**KEYWORDS:**

*Community immigration, labor supply, source of employment.*

**INTRODUCCIÓN**

Fruto del fenómeno inmigratorio experimentado durante la última década por España, la provincia de Almería se ha convertido en punto de destino prioritario para multitud de nacionalidades que, en muchos casos, se perfilan como *forasteros* con escasos recursos económicos que llegan a esta provincia en busca de una oportunidad laboral en el sector de la agricultura intensiva y en el de servicios (Aznar *et al.*, 2009a: 73 y 2009b: 82; Cortés, 2003: 17). Sin embargo, en ciertos municipios de Andalucía y, concretamente, en Almería se está generalizando el asentamiento permanente de ciudadanos comunitarios, especialmente de edad avanzada, con alto poder adquisitivo y con posibilidades de aprovechamiento económico. En otros casos, son los propios compatriotas comunitarios los que han iniciado una actividad comercial con la que satisfacer las necesidades de su colectivo poblacional, generando así un incremento de la actividad comercial de los municipios en los que se asientan. Además, es un hecho que algunas nacionalidades presentan cierta predisposición a asentarse en pequeños municipios (Minguélez, *et al.*, 2011: 65), a diferencia de lo que ocurre con la media extranjeros, que prefiere ubicarse en grandes localidades, pues están interesados en las mayores oportunidades de empleo que proporcionan las ciudades con alta densidad poblacional.

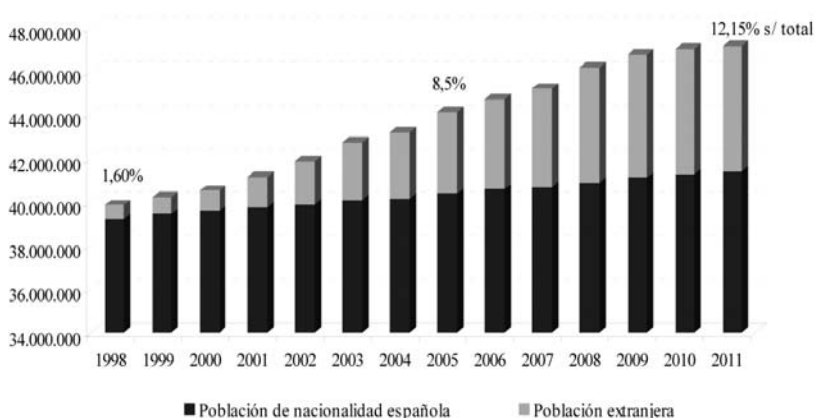
En concreto, con datos del padrón municipal del INE, a enero de 2011, el peso de los extranjeros mayores de 65 años sobre el total de extranjeros, en ciertos municipios de Almería, superan con mucho a la media provincial, andaluza y nacional. Por tanto, el objetivo central del presente trabajo consiste en analizar, a nivel provincial, la distribución de la población extranjera, en función de su nacionalidad y grupo de edad, y así poder

conocer mejor la realidad de un colectivo que rompe con el estereotipo generalizado del inmigrante/trabajador que presta sus servicios en el Poniente almeriense, especialmente en el sector agrícola (Bonillo *et al.*, 2011: 196; Belmonte y León, 2005: 555).

En los últimos años, como consecuencia de una multitud de causas complejas, el rol migratorio de España ha sufrido un cambio radical, ya que ha pasado a convertirse en uno de los principales países receptores de inmigrantes, a diferencia de lo que ocurría en los cincuenta y sesenta (Pajares, 2009; Sebastián, 2006). En la última década el ritmo de crecimiento de extranjeros ha sido vertiginoso, ya que, si en 1998 este contingente representaba el 1,60% de la población total de España (637.085), en enero de 2011 dicho porcentaje asciende hasta el 12,15% del total de la población (5,73 millones de extranjeros). Si bien en el último año el contingente de extranjeros se ha visto reducido en algo más de 17.000 personas.

De manera más concreta, se observa que la provincia de Almería presenta una tendencia de crecimiento de la población extranjera muy acentuada desde mediados de los noventa pasando de 13.260 en 1998 a 155.042 en 2011. En este período la población extranjera de la provincia ha crecido un 1069%, mientras que la andaluza lo ha hecho en un 729% y la española en un 900%. Por otro lado, durante ese período, la tasa de variación anual acumulativa de la población extranjera residente en Almería se sitúa en el 20,8% frente al 16,5% y 18,4% de Andalucía y España, respectivamente. Esta significación es la más alta de todo el país por detrás sólo de Alicante, que presenta un porcentaje del 22,08%. A su vez, este porcentaje de significación supone casi el doble de la ponderación que tiene el colectivo de extranjeros en media nacional (12,15%).

FIGURA N° 1. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN NACIONAL: ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS (1998-2011)



*Fuente: INE y elaboración propia.*

A partir de ahora, el trabajo continúa con un apartado dedicado a la caracterización de la población extranjera afincada en España, con especial hincapié en los extranjeros de origen comunitario. En concreto se estudia la evolución cuantitativa de la población nacional de españoles y de extranjeros; su composición por nacionalidades (comunitarias y extracomunitarias); su distribución geográfica, y su composición por sexo y edad. En el tercer epígrafe de este trabajo se estudia la inserción laboral de los extranjeros comunitarios en España, Andalucía y Almería. Esencialmente se analiza la evolución del total de afiliación a la Seguridad Social según las diversas nacionalidades en España, observando las diferencias entre comunitarios y no comunitarios; se analiza la afiliación a los distintos regímenes de la Seguridad Social de los extranjeros afincados en nuestro país, y la evolución de la tasa de paro en España y Andalucía por grandes grupos de nacionalidad. El cuarto apartado se dedica a los nuevos yacimientos de empleo de origen comunitario, para finalizar con un apartado con las principales conclusiones del trabajo realizado.

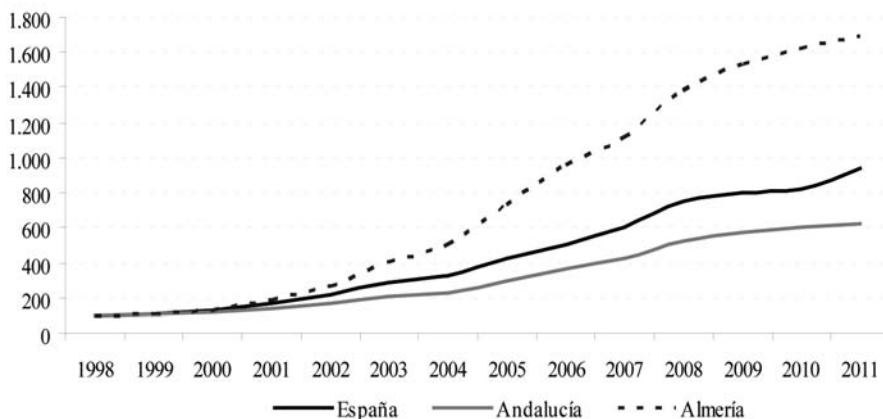
#### CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA AFINCADA EN ESPAÑA. LOS EXTRANJEROS DE ORIGEN COMUNITARIO

La evolución de la población extranjera y, concretamente en lo que respecta a los foráneos de origen comunitario, presenta un perfil bastante dispar (figura nº 2). Así, mientras que el contingente total de extranjeros crece progresivamente, desde 1998 a 2011, el colectivo de comunitarios registra un importante punto de inflexión en torno a 2007; como consecuencia de la incorporación de Rumanía y Bulgaria a la Unión Europea (la Unión de los veintisiete), con lo que este subgrupo pasa a doblarse en apenas un año. En concreto, el contingente rumano, a escala nacional y con datos a enero de 2011, representaba el 36,12% del total de extranjeros comunitarios afincados en España.

Por nacionalidades comunitarias se observa la especial predilección de ciertas nacionalidades por ciertas provincias. Así, destaca la especial concentración de alemanes en las Islas Baleares y en las Islas Canarias, donde representan el 28,07% de la población comunitaria, en cada una. Por su parte, los ingleses se afincan preferiblemente en Andalucía, con Málaga y Cádiz a la cabeza y en menor medida en Almería, así como en Alicante y en la Región de Murcia. En cambio, los rumanos y búlgaros, por citar algunas nacionalidades más, se concentran en la mitad septentrional de la península, especialmente en las regiones de Madrid, Comunidad Valenciana y Cataluña. Almería sigue un patrón de nacionalidades muy parecido a la media nacional y al resto de Andalucía. Sin embargo, destaca la especial relevancia que tiene la población rumana en la provincia (43% de los extranjeros comunitarios), así como los lituanos. En este último caso, hay que destacar que Almería es la segunda ciudad de España

con mayor número de lituanos (4.161 a enero de 2011), por detrás sólo de Valencia.

FIGURA Nº 2. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA DE ORIGEN COMUNITARIO EN ESPAÑA, ANDALUCÍA Y ALMERÍA (1998=100)



Fuente: INE y elaboración propia.

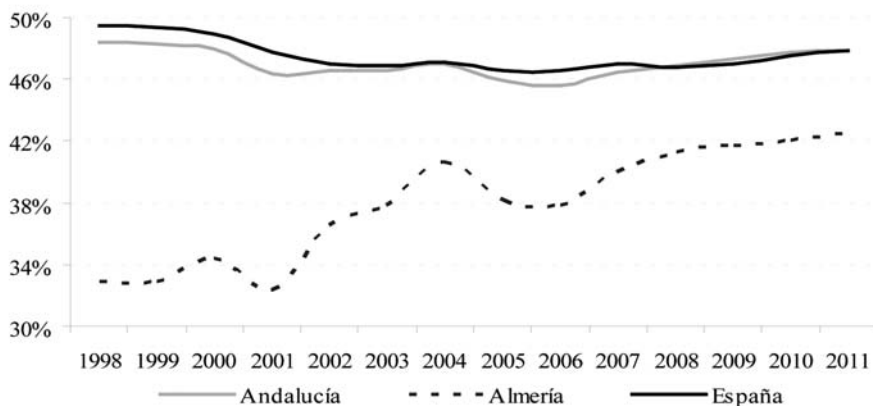
Por lo que respecta a la distribución de los 69.354 ciudadanos comunitarios (según datos disponibles en el INE a diciembre de 2010) en los municipios de Almería, hay que indicar que la mayor representatividad la ostenta Roquetas de Mar, con el 21% del total de comunitarios en la provincia de Almería, es decir, unos 14.573 efectivos. Le siguen en importancia El Ejido (11%) y la capital de Almería (9%). Sin embargo, el porcentaje de representación varía al tener en cuenta los 151.158 extranjeros, comunitarios y extracomunitarios, afincados en éstos (El Ejido: 20%; Roquetas de Mar: 18,2% y la capital: 13,2%).

En función del sexo cabe destacar como el predominio de los varones extranjeros residentes en España ha disminuido ligeramente en la última década (Aznar *et al.*, 2008: 188). A pesar de ello, el sector femenino todavía no ha alcanzado la paridad, pues aún representa el 48% de los extranjeros en 2010, tanto a escala nacional, como regional. Sin embargo, en el caso concreto de Almería, las mujeres han pasado de representar el 33% del colectivo de extranjeros, en 1998, al 43% en 2011, lo que supone una importante evolución para esta provincia, que debe esta mejoría a la importante labor de balanceo que ha propiciado la instalación de extranjeros de origen comunitario. Ello indicaría una mayor paridad de sexos en lo que respecta a extranjeros procedentes de la UE, que resulta especialmente destacable en el caso de los ciudadanos de origen letón, estonio, lituano, checo, eslovaco, polaco, francés, húngaro, esloveno, finlandés y danés, donde el peso femenino supera el 50% del

total del contingente en la provincia de Almería.

Además, en la propia provincia de Almería, llama la atención el escaso porcentaje de mujeres que presenta El Ejido, Níjar y Vícar, que podría encontrar su justificación en el elevado peso de la agricultura y la tasa de masculinidad asociada a este tipo de labores. Sin embargo, el porcentaje de varones sobre las mujeres es mucho más elevado entre la población extranjera, destacando especialmente en los municipios de El Ejido y Níjar donde dos tercios de la población es de sexo masculino. No obstante, en el subgrupo de extranjeros comunitarios, se observa una pauta muy parecida a la media de toda la población, es decir, un equilibrio entre sexos, con porcentajes muy próximos al 50% en cada sexo. Este hecho puede hacernos pensar en pautas bien distintas a la hora de emigrar, es decir, mientras que el extranjero medio que viene a Almería procedente de África es fundamentalmente de sexo masculino, no existe esta diferencia cuando el extranjero proviene de algún país comunitario.

FIGURA Nº 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE MUJERES EXTRANJERAS, SOBRE TOTAL DE EXTRANJEROS, EN ESPAÑA, ANDALUCÍA Y ALMERÍA (1998 - 2011)



Fuente: INE y elaboración propia.

Por otro lado, a partir de la distribución por grupos de edad, se observa que el colectivo extranjero se caracteriza por el fuerte peso del grupo intermedio (de 15 a 64 años) que representa en torno al 79% del total del contingente. Sin embargo, en el caso concreto del subgrupo de extranjeros comunitarios, resulta llamativa la significativa reducción que ha registrado el grupo de edad avanzada, de 65 y más años, pues ha pasado a representar el 11% del total de extranjeros comunitarios, desde el 19% que mantenía en 1998. Este hecho puede deberse al importante in-



cremento que ha tenido el contingente de rumanos y búlgaros, con una media de edad muy baja en relación con otras nacionalidades comunitarias como son los alemanes, ingleses, franceses o belgas. Así, a partir de 2007, cuando rumanos y búlgaros comenzaron a formar parte de la Unión Europea, unido a la intensidad de su movilidad, se fue diluyendo el peso de los comunitarios (UE-15), así como la media de edad del colectivo.

Finalmente, en función de la nacionalidad, el contingente comunitario que ha experimentado un mayor incremento en la provincia, desde 2002 a 2010, ha sido el colectivo de ingleses, que ha pasado de los 3.807 efectivos a los 21.090 en apenas ocho años. Le sigue el colectivo de rumanos, que contaban con unos 29.594 efectivos en 2010 y cuya cifra no cesa de incrementarse, a escala nacional y presumiblemente provincial, según los datos avanzados del INE para 2011. Además, resulta destacable como todas las nacionalidades experimentan importantes incrementos, salvo las que provienen de América, que por segundo año consecutivo han disminuido su dotación, especialmente como consecuencia del retorno a su país de origen de la población ecuatoriana.

#### INSERCIÓN LABORAL DE LOS EXTRANJEROS COMUNITARIOS EN ESPAÑA, ANDALUCÍA Y ALMERÍA

Según los datos proporcionados por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, desde 2006 hasta noviembre de 2011, España atraviesa una importante fase de desaceleración en su mercado de trabajo, que irremediamente afecta al colectivo de extranjeros. Aunque con ciertas diferencias, la afiliación de nacionales y extranjeros ha sufrido una importante disminución desde 2006 hasta ahora. La más importante se da en el sector de los trabajadores no comunitarios y más concretamente, el colectivo de ecuatorianos, cuya disminución de afiliación está ligada al retorno a su país de origen.

Por nacionalidades de origen comunitario, resulta destacable el importante incremento de la afiliación en nuestro país de trabajadores rumanos, que alcanzó su máximo en 2010 con 290.119 ocupados, en sus distintos regímenes (277.634 ocupados en noviembre de 2011). A bastante distancia, le sigue el contingente de italianos, con casi 60.500 afiliados a la Seguridad Social a finales de 2011. Los búlgaros, con 53.731 efectivos, los ingleses, con 51.355, los alemanes, con 37.611 y los franceses, con 36.865 afiliados.

Como se ha señalado con anterioridad, destaca el alto nivel de afiliación total que presenta la población rumana, en consonancia con el hecho de que es la nacionalidad extranjera más numerosa desde el año 2008, cuando el contingente de 706.164 rumanos superó al de 683.102 marroquíes, que hasta esa fecha era la nacionalidad extranjera más importante en España. Le sigue en importancia el colectivo de marroquí y los

ecuatorianos. Por el lado de los afiliados comunitarios, destaca el alto nivel de afiliación de italianos, búlgaros, ingleses, alemanes y franceses, aunque individualmente presentan un nivel de ocupación inferior a colombianos o chinos. Asimismo, resulta destacable que en todas las nacionalidades predomina el trabajo por cuenta ajena, bajo el régimen general de cotización. Sin embargo, con datos a noviembre de 2011, hay que destacar el alto nivel de afiliados por cuenta propia, bajo el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos, que presenta el contingente chino (42% del total de afiliados), seguido de los ingleses y los alemanes (con un 36% del total de afiliados en cada nacionalidad) y de los italianos (22% del total de ocupados en esa nacionalidad).

FIGURA N° 4. REGÍMENES DE LA SEGURIDAD SOCIAL MÁS RELEVANTES ENTRE LA POBLACIÓN EXTRANJERA COMUNITARIA Y NO COMUNITARIA (NOVIEMBRE 2011)

	<b>Rég. General</b>	<b>R.E.T.A.</b>	<b>R.E.A.</b>	<b>Resto rég.</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Afiliados comunitarios</b>	<b>409.397</b>	<b>104.652</b>	<b>105.277</b>	<b>25.651</b>	<b>644.977</b>
Rumanos	160.097	23.109	77.611	16.817	277.634
Italianos	46.486	13.462	201	322	60.471
Búlgaros	33.537	4.147	12.022	4.007	53.713
Ingleses	32.389	18.491	231	244	51.355
Alemanes	23.595	13.511	246	309	37.661
Franceses	27.386	9.066	254	159	36.865
Resto U.E.	85.907	22.866	14.712	3.793	127.278
<b>Afiliados No comunitarios</b>	<b>683.828</b>	<b>103.568</b>	<b>145.382</b>	<b>161.946</b>	<b>1.094.724</b>
Marroquies	107.597	12.068	73.726	13.458	206.849
Ecuatorianos	87.992	4.217	22.071	15.270	129.550
Colombianos	71.447	5.092	2.837	13.017	92.393
Chinos	48.775	36.295	106	1.422	86.598
Resto países	368.017	45.896	46.642	118.779	579.334
	<b>1.093.225</b>	<b>208.220</b>	<b>250.659</b>	<b>187.597</b>	<b>1.739.701</b>

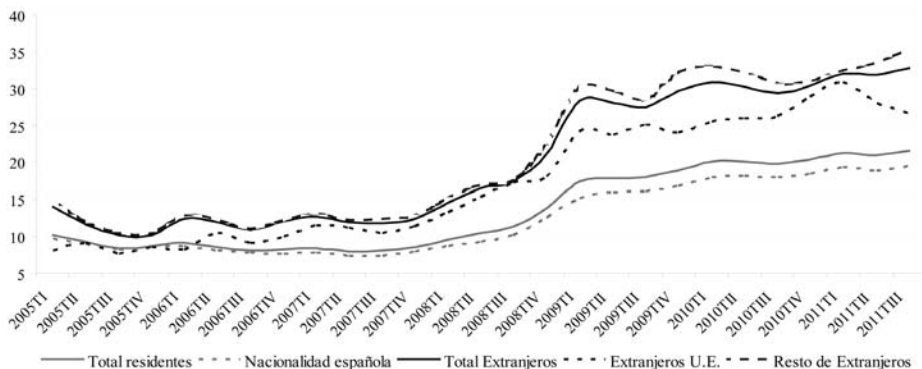
*Fuente: Ministerio de Trabajo e Inmigración y elaboración propia.*

Por regímenes de cotización a la Seguridad Social, al igual que ocurre con la población española, el Régimen General aglutina a la mayoría de extranjeros que trabajan en nuestro país. En concreto, el 62,8% de los extranjeros afiliados lo hacen en el Régimen General, el 14,4% en el Régimen Especial Agrario, el 12,0% en el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos y el 10,8% en el resto de regímenes (Mar, Carbón y Hogar).

## ANÁLISIS DEL POTENCIAL DE OCUPACIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA

Verdaderamente, la crisis económica que sufre el mundo desde 2007, que afecta a España de forma dramática, está provocando un auténtico desmantelamiento de nuestro mercado de trabajo. La virulencia con que la crisis se está manifestando en los niveles de afiliación nos hace reflexionar en la sensibilidad con que cada nacionalidad está afrontando situación. En concreto, con los últimos datos disponibles del INE, desde el primer trimestre de 2005 hasta el tercer trimestre de 2011, las tasas de paro de todos los grandes grupos de nacionalidades ascienden considerablemente desde finales de 2007 (Figura nº 5).

FIGURA Nº 5. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE PARO EN ESPAÑA POR GRANDES GRUPOS DE NACIONALIDAD (1T2005 A 3T2011)



Fuente: INE y elaboración propia.

Sin embargo, aunque la tónica habitual hasta el tercer trimestre ha sido el ascenso de la tasa de paro, tanto de trabajadores españoles como de extranjeros, resulta llamativo el descenso del desempleo que se advierte en la mano de obra comunitaria. Así, mientras que la media de desempleados nacionales, así como de extracomunitarios asciende, la de los trabajadores comunitarios desciende porcentualmente.

Por otro lado, en la figura nº 6 se analiza el peso de la afiliación a la seguridad social de las principales nacionalidades que se asientan en España, con el volumen de población entre 16 y 64 años, es decir, con la población en edad de ser empleada. El objetivo de este análisis es detectar la hiperactividad o subactividad de ciertas nacionalidades, ya que el análisis de las tasas de paro por nacionalidades, con datos del INE, no permite ofrecer un detalle concreto por provincias, ni por país de procedencia específico.

FIGURA N° 6. NIVEL DE AFILIACIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA Y NACIONAL DE EDAD ENTRE 16 Y 64 AÑOS (ENERO 2011)

Nacionalidad	Afiliados enero 2011	Población entre 16-64 años	% afiliación
<b>Extranjeros comunitarios</b>	<b>649.529</b>	<b>1.834.187</b>	<b>35,4%</b>
Rumanos	284.617	719.017	39,6%
Italianos	59.090	152.560	38,7%
Búlgaros	52.319	145.743	35,9%
Ingleses	49.367	244.429	20,2%
Alemanes	37.478	123.788	30,3%
Franceses	36.851	91.798	40,1%
Resto U.E.	129.807	356.852	36,4%
<b>Extranjeros NO comunitarios</b>	<b>1.112.486</b>	<b>2.680.883</b>	<b>41,5%</b>
Marroquies	212.350	562.356	37,8%
Ecuatorianos	150.189	292.667	51,3%
Colombianos	100.830	230.306	43,8%
Chinos	80.456	127.212	63,2%
Resto países	568.661	1.468.342	38,7%
<b>Total extranjeros</b>	<b>1.762.015</b>	<b>4.515.070</b>	<b>39,0%</b>
<b>Total españoles</b>	<b>15.514.515</b>	<b>27.115.583</b>	<b>57,2%</b>
<b>Total residentes en España</b>	<b>17.276.530</b>	<b>31.630.653</b>	<b>54,6%</b>

*Fuente: Ministerio de Trabajo e Inmigración, INE y elaboración propia.*

A la vista los cálculos presentados en la figura n° 6, se observa como el grupo de extranjeros comunitarios ostenta un porcentaje de afiliación medio, por cada cien habitantes de la U.E., del 35,4%, un porcentaje muy alejado de la media de los españoles (57,2%) y de la media de trabajadores extranjeros extracomunitarios. Por nacionalidades, destaca la escasa tasa de afiliación de ingleses, con algo más de 20 personas afiliadas a la Seguridad Social, por cada cien persona de entre 16 y 64 años de edad. También presentan una tasa inferior a la media comunitaria el contingente de alemanes, con el 30,3%. Este hecho podría ser indicativo de un importante asentamiento de ingleses y alemanes que, sin contar con la edad legal para jubilarse, se encuentran en España disfrutando de un retiro voluntario, con fondos privados, debido a que en esos países se podía acceder a la pensión antes de los 65 años. Por el contrario, los rumanos y los franceses son los ciudadanos comunitarios con mayor porcentaje de afiliación por cada cien habitantes en edad laboral (16-64 años).

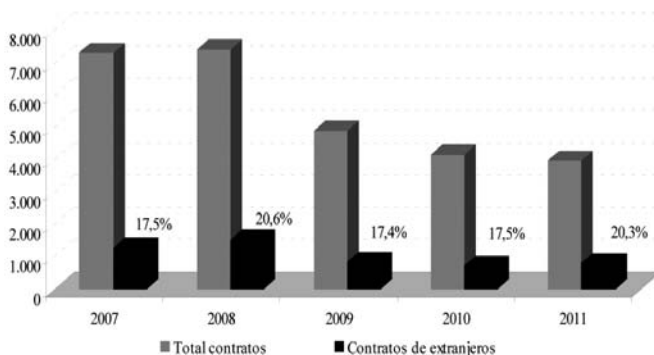
En lo que respecta a los ciudadanos extra comunitarios, resulta destacable el comportamiento que presentan los ciudadanos de origen chino, ya que más del 63% de los que están empadronados, con edades entre 16 y 64 años, se encuentran afiliados a la Seguridad Social.

Por lo que respecta a la afiliación de la mano de obra comunitaria, la caída en los niveles de afiliación, en los tres ámbitos geográficos considerados, resulta menos pronunciada que si se considera todo el colectivo de extranjeros. Así, en el horizonte temporal considerado, diciembre de 2006 a noviembre de 2011, la afiliación total de extranjeros desciende en 84.295 personas, mientras que el contingente de comunitarios se incrementa en 294.674 personas en toda España. Además, en los tres ámbitos considerados el colectivo comunitario arroja un saldo positivo en el período considerado, por lo que habría que pensar en la buena respuesta que ha tenido este contingente a la hora de soportar la grave crisis económica que está afectando a la economía nacional y, de manera más severa, a la provincia de Almería.

#### LA INICIATIVA EMPRESARIAL DE LOS EXTRANJEROS COMUNITARIOS EN ALMERÍA. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CONTRATOS REGISTRADOS

Según la información suministrada por el Servicio Andaluz de Empleo, a través de su plataforma de información estadística ARGOS, se observa como el número de contratos registrados en el municipio de Almería, en función de la nacionalidad, ha disminuido desde 2007, año en el que comenzó la crisis. En concreto, en la figura nº 7 se presenta cómo la disminución en el número de contratos registrados en el contingente de extranjeros sigue el mismo patrón que el colectivo de nacionales, con una disminución del 45% en el total de contratos, desde enero de 2007, hasta diciembre de 2011.

FIGURA Nº 7. NÚMERO DE CONTRATOS REGISTRADOS POR NACIONALIDAD EN EL MUNICIPIO DE ALMERÍA (2007 A 2011)



Fuente: Junta de Andalucía – Observatorio ARGOS y elaboración propia.

Por sectores, el inmobiliario, los servicios financieros, seguros e inmobiliarios son los más perjudicados por la crisis económica, y por tanto, también en el de los trabajadores por cuenta propia. En la construcción el número de afiliados extranjeros descendió en el período 2007 a 2011 en más de 23.000 personas, el 65% de las bajas y en casi 11.000 personas en el caso de actividades financieras, inmobiliarias, de seguros y de servicios técnicos. Se trata de un comportamiento muy en sintonía con la tónica general que afecta a todo el mercado de trabajo andaluz y nacional, independientemente del país de la nacionalidad, pero en el caso del colectivo de extranjeros, con la crisis se ha evidenciado la existencia de ciertas actividades refugio.

Sin embargo, en el período analizado, 2007 a 2011, ciertas actividades han experimentado un crecimiento positivo, en cuanto a número de afiliados. En el caso concreto que nos ocupa, a finales de 2011, destacamos el comportamiento favorable que ha manifestado la “Educación” y las “Actividades Sanitarias y Servicios Sociales”. En este sentido, es muy posible que el desarrollo de la Ley de Dependencia haya favorecido la inserción laboral de parte del colectivo de extranjeros.

Llegados a este punto, nos interesa averiguar qué tipo de actividades por cuenta propia llevan a cabo los extranjeros de origen comunitario. En ese sentido, el volumen de extranjeros afiliados al Régimen Especial de Trabajadores Autónomos (R.E.T.A) ha bajado en más de mil personas en sólo cuatro años, es decir, desde 2007 hasta 2011. Este descenso supone una disminución del 22% del total de extranjeros afiliados al comienzo del período (-905 desde 2007 hasta 2011), porcentaje que alcanza el 37% de reducción cuando se consideran los extranjeros de origen comunitario (-1.015 desde 2007 hasta 2011).

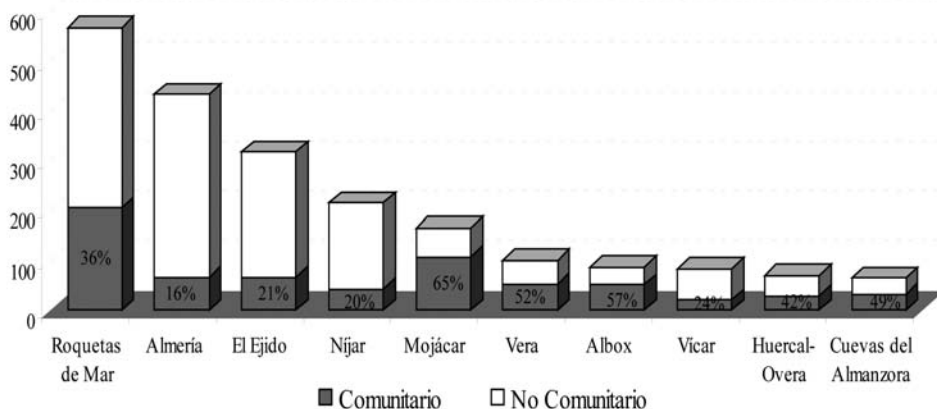
Por otra parte, a partir de los registros que proporciona la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Almería, en lo referente a número de extranjeros que han desarrollado actividad empresarial a lo largo del año 2011, resulta que ésta ha sido realizada en su mayoría por extranjeros, un 64%, frente al 36% de residentes nacionales. En concreto, a enero de 2011, figuraban inscritos en la citada Cámara de Comercio 2.812 extranjeros, de los que algo más de mil son de origen comunitario.

Por nacionalidades comunitarias, destaca la importante labor empresarial que desarrollan los ciudadanos ingleses e italianos, que agrupan a más del 75% de los negocios de los extranjeros comunitarios en la provincia de Almería. Por municipios, la actividad empresarial que llevan a cabo los extranjeros se concentra en torno a Roquetas de Mar, Almería capital y El Ejido, pues juntos acumulaban el 46,8% del total de negocios instalados en la provincia de Almería en el año 2011.

Adicionalmente, en la figura nº 8, se observa la predominancia de la iniciativa extracomunitaria en todos los municipios, salvo en Mojácar, Vera y Albox, en los que más de la mitad de los negocios son regentados por ciudadanos comunitarios.

Este hecho se debe al importante asentamiento de ciudadanos ingleses, franceses y alemanes en la zona turística del norte de la provincia de Almería, por lo que se ha generado una importante industria de gestión del ocio a su alrededor con comercios típicos de restauración, agencias de viajes y alquiler de vehículos, por citar algunos.

FIGURA N° 8. PORCENTAJE DE EXTRANJEROS, COMUNITARIOS Y NO COMUNITARIOS, OCUPADOS POR CUENTA PROPIA EN ALMERÍA (2011)



Fuente: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Almería y elaboración propia.

En función del tipo de actividad que ejercen los extranjeros afincados en la provincia de Almería, diferenciando entre comunitarios y no comunitarios, resulta llamativa la especial predilección de los primeros por las actividades que están relacionadas con el sector servicios y la construcción, mientras que los no comunitarios, a excepción de la población de origen chino, se ocupan en sectores más diversos. En concreto, sólo existe mayoría clara de extranjeros comunitarios en la instalación de negocios relacionados con los servicios financieros, seguros, servicios a empresas y alquileres varios, donde el 57% de los mismos son administrados por alguna de las nacionalidades de la UE [27].

Por otra parte, además de la relevancia de la construcción en el tejido empresarial comunitario, es destacable la presencia del subgrupo 9 de los epígrafes del Impuesto de Actividades Económicas, es decir, de "Otros Servicios". En este sentido, un detalle más exhaustivo de este epígrafe nos indica que se trata de actividades relacionadas con el servicio de limpieza, labores de enseñanza, servicios de peluquería, salones e institutos de belleza, servicios fotográficos y atracciones de feria, principalmente.

## LOS NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO DE ORIGEN COMUNITARIO

Como no puede ser de otra manera, el mercado de trabajo refleja los cambios que se producen en las estructuras económicas, políticas y sociales. Así, a medida que las formas de vida cambian, aumenta el tiempo de ocio y las preocupaciones medioambientales están cada vez más presentes en nuestro día a día, la prestación de servicios de trabajo también lo hace. Además, llevamos varios años asistiendo a una fase de reorganización del tiempo de trabajo, de la jornada laboral, con objeto de darle más importancia a la flexibilidad horaria y favorecer la conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Es por ello que hay que tener en cuenta estas pautas a la hora de analizar las nuevas oportunidades laborales para la mano de obra, las empresas y los municipios.

En el ámbito andaluz, el VI Acuerdo de Concertación Social en Andalucía, suscrito en 2005 por el Gobierno de la Junta de Andalucía y los agentes sociales (es el último que hay suscrito a 31 de diciembre de 2011) hacía referencia a los sectores productivos que son de relevancia estratégica para la economía andaluza. Todo ello inmerso en una redacción que hacía pensar en la utilidad para el aprovechamiento pleno del potencial de desarrollo de éstos, por lo que se expresaban un conjunto de políticas y planes sectoriales con tal finalidad.

En primer lugar, se prevenían acciones para consolidar el complejo agroalimentario y el turismo, sectores ambos que tienen la capacidad de *arrastre* más alta dentro de la economía andaluza (Cuadrado y Maroto, 2006; Aznar, 2003: 22; Del Río, 1988 y 2000). En segundo lugar, se presta atención al desarrollo de los sectores emergentes de la economía andaluza, destacando las ramas aeronáutica y energética.

A partir de ahora se continúa con un apartado en el que se trata de dejar patente que la población comunitaria constituye un yacimiento de empleo importante, que puede ser aprovechado por la iniciativa privada relacionada con la actividad turística que presta servicios a la tercera edad y por aquellos servicios personales que se dirigen a población de edad avanzada. En este último caso, la aprobación de la llamada Ley de Dependencia facilita la labor de prestación de servicios, intensivos en mano de obra, con las consecuentes bondades que este hecho puede tener con la finalidad de atenuar la importante tasa de paro que soporta nuestra economía regional.

EL YACIMIENTO DE EMPLEO QUE SUPONE LA ASISTENCIA A PERSONAS DE EDAD AVANZADA DE ORIGEN COMUNITARIO, AL AMPARO DE LA LEY DE DEPENDENCIA.

Los servicios de la vida cotidiana, en general, y la atención a las personas dependientes, en particular, ya fueron identificados como Nuevos Yacimientos de Empleo en 1993 en el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas "Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI", más conocido como Libro Blanco de Delors.



La iniciativa privada en el sector de los servicios de atención a la dependencia cuenta con un gran potencial. Andalucía, junto con Cataluña, la Comunidad Valenciana y la Comunidad de Madrid son las comunidades con mayor población mayor de 65 años. Concretamente, el 14,58% de la población andaluza es mayor de 65 años, estimándose un continuo crecimiento de la población andaluza en este grupo de edad hasta alcanzar el 15% en el 2015. Junto al envejecimiento demográfico, los cambios en los modelos familiares y la incorporación masiva de la mujer al mercado de trabajo exigen la revisión del modelo tradicional en el que las familias, especialmente las mujeres, han ido asumiendo el cuidado de las personas mayores y/o dependientes, tendiendo a la profesionalización del sector.

La Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de dependencia ha creado un nuevo derecho de ciudadanía en España, el derecho de las personas que no se pueden valer por sí mismas a recibir atención por parte del Estado. Esta medida ha supuesto un aumento espectacular de las oportunidades de empleo en el sector de la atención a la dependencia (Hercé *et al.*, 2006 y Rodríguez, 1999).

Según el Libro Blanco de Atención a las personas en situación de dependencia, en 2010 en España se crearon 263.000 puestos de trabajo relacionados con este sector. Durante 2009, las previsiones apuntaban a la creación de 6.458 puestos de trabajo en Andalucía. En nuestra comunidad más de 96.000 personas con gran dependencia o dependencia severa están recibiendo alguna de las prestaciones incluidas en la Ley. A partir del 1 de enero de 2009, también tuvieron derecho a recibir prestaciones las personas en situación de dependencia severa con nivel 1. En este sentido, con este grado de dependencia, a finales de 2009, había ya valoradas más de 23.000 personas, que han requerido una importante dotación de trabajadores sociales para atenderlos.

Desde el punto de vista cuantitativo, en los próximos años se producirá un incremento considerable de la tasa de dependencia en la UE [27], que propiciará el incremento de los gastos sociales y, previsiblemente, la reforma urgente del sistema de pensiones en cada estado miembro. Desafortunadamente, España se muestra como uno de los países en los que más aumentará la dependencia, tal y como se muestra en la figura nº 9.

Es muy posible que los valores finales de la estimación realizada por Eurostat difieran de los que realmente se observen en el futuro, entre otras cosas, por la dificultad de hacer previsiones sobre la afluencia de inmigrantes. En este sentido, la particular composición de este colectivo, en el que abundan las personas en edad de trabajar y escasean los mayores, contribuiría a atenuar la tasa de dependencia. Sin embargo, a largo plazo, el colectivo inmigrante también envejecerá y es previsible que su integración reduzca sus tasas de fecundidad y haya que buscar otras alternativas para rejuvenecer la pirámide poblacional. Entre tanto, parece claro que España soportará un envejecimiento muy superior a la media europea, que requerirá un mayor esfuerzo presupuestario o, por el contrario, provocará el *racionamiento* drástico del bienestar de nuestros mayores, ya que habrá que repartir los mismos recursos entre más pensionistas.

Por el lado de la satisfacción de las necesidades de la población de edad avanzada, ya sea nacional o comunitaria, desde hace años, la iniciativa privada ha estado tutelando el proceso de implantación residencial en España, dando un claro empujón al sector geriátrico con la construcción de multitud de centros y la gestión de otros tantos (Sanimarket, 2008). Con cierto acierto, las entidades de carácter fundacional se han hecho un hueco en el sector, copando los primeros puestos como entidades gestoras por número de plazas residenciales. Sea como sea, el hecho es que existe un déficit residencial que es previsible que se compense en los próximos años, dando empleo a una cantidad importante de trabajadores del sector sanitario, pues esta actividad es intensiva en el uso de mano de obra.

FIGURA Nº 9. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE DEPENDENCIA EN LA U.E [27]

	2010	2020	2025	2050	Δ 10/50
Europa [27]	25,9	31,05	34,23	50,42	94,7%
Bélgica	26,1	30,6	33,8	43,9	68,1%
Dinamarca	25,0	31,9	34,5	41,3	65,4%
Alemania	31,2	35,3	39,5	56,4	81,0%
Grecia	28,2	32,8	35,4	57,0	101,9%
<b>España</b>	<b>24,4</b>	<b>27,4</b>	<b>30,2</b>	<b>58,7</b>	<b>140,2%</b>
Francia	25,8	32,8	35,9	44,7	73,1%
Irlanda	16,7	20,2	22,3	40,4	142,4%
Italia	31,0	35,5	38,0	59,2	91,2%
Luxemburgo	21,1	24,2	27,1	37,8	79,5%
Holanda	22,8	30,7	35,0	45,6	99,9%
Portugal	26,6	30,7	33,2	53,0	99,2%
Reino Unido	24,7	28,6	30,4	38,0	53,6%
Austria	26,0	29,2	32,7	48,3	85,7%
Finlandia	25,7	36,8	40,6	46,6	81,4%
Suecia	27,8	33,7	35,5	41,9	50,7%
Rep. Checa	21,8	31,1	33,8	54,8	151,1%
Estonia	25,0	29,2	31,9	47,2	88,7%
Chipre	18,0	22,3	24,9	37,7	109,2%
Letonia	25,2	28,1	31,2	51,2	103,3%
Lituania	23,2	26,0	29,7	51,1	120,6%
Hungría	24,2	30,3	33,3	50,8	109,9%
Malta	21,2	31,3	35,9	49,8	134,9%
Polonia	19,0	27,2	32,9	55,7	193,4%
Eslovenia	23,9	31,2	36,2	59,4	148,4%
Eslovaquia	17,0	23,9	28,5	55,5	227,2%
Bulgaria	25,3	31,1	33,8	55,4	119,2%
Rumanía	21,3	25,7	29,1	54,0	153,0%

*Tasa de dependencia: relación entre el número de personas mayores de 65 años por cada cien personas en edad de trabajar (15-64 años).*

*Fuente: Eurostat (2011) y elaboración propia.*

## CONCLUSIONES

En los últimos años, el panorama poblacional que caracteriza a la provincia de Almería ha sufrido un cambio radical, ya que ha pasado a convertirse en una de las principales zonas de atracción para la población extranjera, comunitaria y no comunitaria. En este sentido, son muchas y complejas las causas que explican la situación actual, en la que toda España, aunque especialmente en las zonas de costa y Madrid, se han consolidado como receptoras netas de extranjeros.

Durante el período analizado, 1998 a 2011, la población extranjera de la provincia ha crecido un 1069%, mientras que la andaluza lo ha hecho en un 729% y la española en un 900%. En términos de variación media acumulada, Almería ha crecido un 20,8% en media anual, mientras que Andalucía lo ha hecho al 16,5% y España al 18,4%.

Por su parte, la evolución de la población extranjera, en lo que respecta a los foráneos de origen comunitario, presenta un perfil bastante dispar en cuanto a su evolución, ya que mientras que el contingente total crece progresivamente durante el período considerado, el colectivo de comunitarios registra un importante punto de inflexión en 2007, como consecuencia de la incorporación de Rumanía y Bulgaria a la Unión Europea, UE [27], con lo que este subgrupo pasa a doblarse en apenas un año, especialmente en el caso de Almería, donde el incremento ha sido más acusado.

Por sexos y por edades, si se tiene en cuenta el colectivo de extranjeros comunitarios, el porcentaje de mujeres sobre hombres asciende hasta el 48,2% en 2011. Ello indicaría mayor paridad de sexos en lo que respecta a extranjeros procedentes de la UE. Nada que ver con las altísimas tasas de masculinidad que presenta el contingente de origen africano. Por lo que respecta a los tramos de edad, la población senil (de 65 y más años) ha reducido su significación más de siete puntos porcentuales, desde el 19% que ostentaba en 1998. Este hecho puede deberse al importante incremento que ha tenido el contingente de rumanos y búlgaros, con una media de edad muy baja en relación con otras nacionalidades comunitarias como son los alemanes, ingleses, franceses o belgas.

En cuanto a la inserción laboral del colectivo de extranjeros y, concretamente, el de ciudadanos de origen comunitario, resulta destacable el importante incremento de la afiliación de trabajadores rumanos, que alcanzó su máximo en 2010 con 290.119 ocupados, en sus distintos regímenes. A bastante distancia, le sigue el contingente de italianos, con casi 60.500 afiliados a la Seguridad Social a finales de 2011. Los búlgaros, con 53.731 efectivos, los ingleses, con 51.355, los alemanes, con 37.611 y los franceses, con 36.865 afiliados, son las nacionalidades más representativas de los extranjeros de origen comunitario que se encuentran en ocupados en nuestro mercado de trabajo.

En cuanto a la potencialidad en el nivel de ocupación de la población extranjera, el grupo de extranjeros comunitarios ostenta un porcentaje de afiliación medio, por cada cien habitantes de la U.E., del 35,4%, un porcentaje muy alejado de la media de los españoles (57,2%) y de la media de trabajadores extranjeros extracomunitarios. En este sentido, un pequeño análisis por nacionalidades muestra el escaso nivel de afiliación de ingleses, con algo más de 20 personas afiliadas a la Seguridad Social, por cada cien personas de entre 16 y 64 años de edad. También presentan una tasa inferior a la media comunitaria el contingente de alemanes, con el 30,3%. Este hecho podría ser indicativo de un importante asentamiento de ingleses y alemanes que, sin contar con la edad legal para jubilarse, se encuentran en España disfrutando de un retiro voluntario, con fondos privados, debido a que en esos países se podía acceder a la pensión antes de los 65 años. Por el contrario, los rumanos y los franceses son los ciudadanos comunitarios con mayor porcentaje de afiliación por cada cien habitantes en edad laboral (16-64 años).

Además, se observa cierta predominancia de la iniciativa empresarial de origen extracomunitario en todos los municipios, salvo en Mojácar, Vera y Albox, en los que más de la mitad de los negocios son regentados por ciudadanos comunitarios. Este hecho se debe al importante asentamiento de ciudadanos ingleses, franceses y alemanes en la zona turística del norte de la provincia de Almería, por lo que se ha generado una importante industria de gestión del ocio a su alrededor con comercios típicos de restauración, agencias de viajes y alquiler de vehículos, por citar algunos.

Por último, en la cuarta sección de este trabajo se ha presentado una breve exposición de los nuevos yacimientos de empleo que podría generar la población extranjera de origen comunitario. En este sentido, por lo que respecta a la provincia de Almería, los nuevos yacimientos de empleo tendrían que orientarse por la optimización de nuestra oferta turística, con un énfasis especial en la población extranjera de edad avanzada y de origen comunitario, aprovechando que hay una comunidad importante asentada en Andalucía y, más concretamente en ciertos municipios de Almería.

Finalmente, en lo que respecta a las posibilidades que ofrece la prestación de servicios relacionados con la dependencia y con la finalidad de aprovechar nuestro buen sistema sanitario, nuestros buenos profesionales, públicos y privados, unido a la atracción propia de un país que tiene las características necesarias para ser potencia turística mundial en tercera edad, este trabajo concluye llamando la atención sobre las buenas posibilidades laborales que ofrece el sector de residencias y actividades de ocio para mayores, nacionales y comunitarios. La ventaja de esta potencialidad estriba en su intensidad en el empleo de mano de obra, que con la iniciativa pública adecuada podría atraer la atención de nuevos mercados, especialmente comunitarios, con poderosos y solventes fondos de pensiones.

## BIBLIOGRAFÍA

- AZNAR SÁNCHEZ, J. A. (2003): "Análisis estructural del sector turístico en Almería", *Cuadernos de Turismo*, nº 11, pp. 21-39.
- AZNAR SÁNCHEZ, J. A., BELMONTE UREÑA, L. J. y BONILLO MUÑOZ, D. (2008): "La inmigración en el sur de España: la provincia de Almería, ¿un mercado de trabajo de paso?", *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, nº 21, pp. 181-200.
- AZNAR SÁNCHEZ, J. A., BELMONTE UREÑA, L. J., BONILLO MUÑOZ, D., MOLINA MORALES, A. y SAQUILÁN, H. (2009a): *Análisis de la inmigración en la provincia de Almería*, Consejería de Gobernación, Delegación de Gobierno en Almería - Junta de Andalucía, Almería.
- AZNAR SÁNCHEZ, J. A., BELMONTE UREÑA, L. J. y BONILLO MUÑOZ, D. (2009b): *Mercado de trabajo y población extranjera en Almería. El sector de la agricultura intensiva*, Editorial Universidad de Almería, Almería.
- BELMONTE UREÑA, L. J. y LEÓN PADIAL, J. M. (2005): *El Mercado de Trabajo en Almería: 1980-2004*, en "La Economía de la provincia de Almería. Instituto de Estudios de Cajamar, Almería. pp. 533 - 560.
- BONILLO MUÑOZ, D., BELMONTE UREÑA, L. J. y ROMÁN SÁNCHEZ, I. M. (2011): "Estudio socioeconómico de las condiciones de vida de la población extranjera en España: El caso particular de Almería", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 4, nº 2, pp. 87 - 107.
- CÁMARA DE COMERCIO DE ALMERÍA (2011): *Almería en cifras 2010*. Ed. Cámara de Comercio de Almería. Almería.
- CÁMARA DE COMERCIO DE ALMERÍA (2010): *Almería en cifras 2009*. Ed. Cámara de Comercio de Almería. Almería.
- CORTÉS GARCÍA, F. J. (2002): "El modelo económico almeriense y su financiación", *Boletín Económico de ICE*, nº 2728, pp. 17-25.
- CUADRADO ROURA, J. R. y MAROTO SÁNCHEZ, A., (2006): "La productividad y los servicios: La necesaria revisión de la imagen tradicional", *Información Comercial Española*, nº 829, pp.93-121.
- DECISIÓN nº 1639/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 2006, por la que se establece un Programa Marco para la Innovación y la Competitividad (2007-2013).
- DEL RIO GÓMEZ, C., (1988): "Dinámica y Distribución Espacial de los Servicios en España entre 1960 y 1985", *Papeles de Economía Española*, nº 34, pp.454-477.

- DEL RIO GÓMEZ, C., (2000): “El Sector de los Servicios en la moderna evolución de la economía española”, *Información Comercial Española. Revista de Economía*, n° 787, pp.11-30.
- IEA (2011): Observatorio municipal ARGOS, Servicio Andaluz de Empleo – Consejería de Empleo. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/index.html?inf=FAMP &m=12&a=2009>
- IEA (varios años): *Encuesta de Coyuntura Turística de Andalucía* – varios años, Instituto de Estadística de Andalucía, Sevilla.
- Informe ‘Iniciativas locales de desarrollo y empleo’, Comisión Europea, 1995.
- HERCÉ, J.A., LABEAGA, J.M., SOSVILLA, S. y ORTEGA, C. (2006): ***Sistema Nacional de Dependencia: Evaluación de sus efectos sobre el empleo***, Colección de Estudios – Serie Dependencia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – IMSERSO.
- MINGUÉLEZ, F., MARTÍN, A., ALÓS-MONER, R., ESTEBAN, F., LÓPEZ, P., MOLINA O. y MORENO, S. (2011): ***Trayectorias laborales de los inmigrantes en España***, Centro de Estudios Sociológicos sobre la Vida Cotidiana y el Trabajo – Obra Social « La Caixa », Barcelona.
- MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN (2011): *Boletín de Estadísticas Laborales. 14 de febrero de 2011*, Madrid. Disponible en Internet en: <http://www.mtin.es/estadisticas/bel/welcome.htm>
- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (2010): *Informe Estadístico Trimestral – Febrero 2010*, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Madrid (edición electrónica).
- OBSERVATORIO VALENCIANO DE LAS MIGRACIONES (2008): *Ciudadanos del mundo, ciudadanos de china*, Colección: Miradas sobre la Inmigración, documento de trabajo n° 19, Valencia.
- PAJARES, M. (2009): *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2009*, Observatorio Permanente de la Inmigración – Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración, Madrid.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1999): “Las necesidades de las personas mayores dependientes”, *Revista de Asuntos Sociales*, n° 8, pp. 38-41
- SANIMARKET (2008): “Grandes grupos geriátricos: creciendo en tiempos difíciles”, *Sanimarket Geriátricos*, n° 9, pp. 30-54.
- SEBASTIÁN GASCÓN, M. (2006): *Inmigración y economía española 1996 – 2006*, Oficina Económica del Presidente, Madrid.

## LA SEGURIDAD SOCIAL PROFESIONAL EN FRANCIA

Eguzki Urteaga\*

### RESUMEN:

*La generalización de las formas de empleo precarios a partir de los años setenta ha propiciado la emergencia de la idea de seguridad social profesional inspirándose en los ejemplos de Holanda y Dinamarca. Alude a una de las dos acepciones de la flexiseguridad, la que no se conforma con ayudar lo mejor posible al trabajador en su búsqueda de empleo, sino que pretende igualmente permitirle planificar su carrera profesional. Este artículo explica cuáles deberían ser en Francia los elementos de semejante sistema en términos de libertad profesional, de financiación de las transiciones de un empleo a otro, de coordinación entre una antigua y una nueva actividad, de protección social y de preservación de la identidad profesional. Tras recordar los obstáculos a los que se enfrentan los asalariados y la patronal en la puesta en marcha de una seguridad social profesional, se constatan ciertos avances, este trabajo insiste en la amplitud de los cambios que quedan por realizar para proteger las trayectorias profesionales.*

### PALABRAS CLAVE:

*Trayectoria profesional – seguridad – flexiseguridad – obstáculos – Francia.*

\* Departamento de Sociología. Universidad del País Vasco. • eguzki.urteaga@ehu.es

**ABSTRACT:**

*The generalization of the forms of precarious employment from the seventies has propitiated the emergency of the idea of social professional safety inspiring by the examples of Holland and Denmark. It alludes to one of two meanings of the flexisecurity, which does not agree only with helping the worker in his search of employment, but it tries to allow him to plan his professional career. This article explains which should be in France the elements of that system in terms of professional freedom, financing the transitions of an employment to another one, coordination between the ancient and a new activity, social protection and preservation of the professional identity. After remembering the obstacles which employees and employers face in the creation of a social professional safety, certain advances are observed but this work insists on the extent of the changes that stay for realizing to protect the professional trajectory.*

**KEYWORDS:**

*Professional trajectory - safety- flexisecurity - obstacles - France.*

**1. INTRODUCCIÓN**

La cuestión de la protección de las trayectorias profesionales conduce a preguntarse sobre lo que ha acontecido con la seguridad social profesional. Efectivamente, este término, imaginado por el sindicato CGT en 2001, se ha impuesto en el debate público, hasta tal punto que durante las elecciones presidenciales de 2007 ha sido utilizado por los dos principales candidatos. Se trata de una expresión francesa, pero las preocupaciones a las que alude son comunes a numerosos países de la Unión europea.

La constatación que ha conducido a elaborar nuevas problemáticas se fundamenta en la fragilidad del empleo de por vida que ha dominado la posguerra. Desde los años setenta, el empleo precario se ha desarrollado por todas partes y los que tienen un empleo estable se exponen a los despidos económicos. Estadísticamente, la estabilidad del empleo no ha retrocedido verdaderamente (Auer, 2008), pero cada persona debe contemplar la eventualidad de una recolocación a lo largo de su carrera. Es la razón por la cual, los investigadores y los actores sociales reflexionan sobre la puesta en marcha de una mejor organización de las transiciones de un empleo a otro.

Las nociones utilizadas han variado: antes de la seguridad social profesional, se hablaba de “contrato de actividad” (Rapport Boissonnat, 1995), de “situación profesional de las personas” (Supiot, 1999) o de “estatus del activo” (Gaudu, 1995: 538). Unos sociólogos-economistas, tales como Günter Schmid en Alemania y Bernard Gazier en



Francia, han explorado esta problemática hablando de “mercados transicionales”. En Holanda y posteriormente en Dinamarca, el término de flexiseguridad (Urteaga, 2007) ha sido utilizado para dar cuenta de importantes innovaciones prácticas.

Ninguna de estas nociones se refiere inicialmente a la desregulación del derecho al despido, dado que el despido está muy regulado en Holanda y la regulación que prevalece en Dinamarca es muy parecida a la que existe en Francia. En lugar de facilitar el despido, especialmente del despido por motivos económicos, el proyecto consiste en facilitar las transiciones de un empleo a otro y de mejorar el estatus de los trabajadores precarios. Así, el estatus muy favorable del trabajo a jornada parcial en Holanda ha inspirado la primera noción de flexiseguridad.

No en vano, el término de seguridad social profesional proviene de los economistas neoclásicos. El informe Cahuz-Kramarz (2005) proponía la puesta en marcha de un contrato de trabajo único. Se trataba, a la vez, de suprimir los contratos temporales y de desregular el despido por motivos económicos en el contrato a duración indeterminada. La posibilidad de recurrir a la justicia para cuestionar el motivo económico así como la obligación de recolocación del empleador desaparecen (Cahuc y Kramarz, 2005). El mismo debate ha tenido lugar en España, en 2010. La propuesta de contrato de trabajo único alude a unos posicionamientos de la OCDE y se encontraba en filigrana en la versión inicial del Libro Verde sobre la modernización del mercado laboral propuesto por la Comisión europea (2006).

No obstante, en ningún país esta versión de la seguridad social profesional ha tenido éxito. De manera sintética, las razones pueden ser expresadas de la siguiente manera:

Es ilusorio pensar que se puede prescindir del juez del derecho de los despidos económicos en los países occidentales. De una forma u otra en función de los países, haciendo un llamamiento a los convenios internacionales o aplicando la teoría del abuso de derecho, los abogados de los trabajadores conseguirían, en caso de conflicto, plantear la cuestión de los motivos de despido ante el juez.

En estas condiciones, la patronal no quiere renunciar al contrato temporal.

Los sindicatos no están de acuerdo con la desregulación del despido por motivos económicos.

El contrato de trabajo único no corresponde a una reivindicación social, sino que es una idea teórica elaborada por algunos universitarios. A partir del momento en que los agentes sociales no son partidarios de esta medida, es difícil que pueda ser aplicada por un gobierno. Incluso descartando la utilización que ha sido realizada de la noción de seguridad social profesional, es necesario definir los contornos de la orientación.

## 2. LA DEFINICIÓN DE LA SEGURIDAD SOCIAL PROFESIONAL

La seguridad social profesional corresponde a una de las acepciones de la flexiseguridad. Para comprender su significado, es necesario descomponerla en elementos relativamente simples.

### 2.1. SEGURIDAD SOCIAL PROFESIONAL Y FLEXISEGURIDAD

El término de flexiseguridad goza de cierta historia. Inicialmente, sirve para conceptualizar la evolución que se produce en dos pequeños países de Europa continental, países donde la protección de los trabajadores es notable, el mercado laboral está regulado y que conocen un cierto nivel de gestión compartida. Posteriormente, la noción de flexiseguridad ha sido utilizada por los británicos o por la Comisión Barroso para significar algo diferente. En este sentido, hay dos acepciones de la flexiseguridad.

En la primera, se trata de proteger a la persona en su relación con el mercado. La seguridad nacería del hecho que el trabajador está preparado para buscar un empleo, en un mercado laboral razonablemente equitativo. Los cuatro ingredientes de esta flexiseguridad inglesa son la formación profesional, un servicio público de colocación eficaz, una política voluntarista de lucha contra las discriminaciones y un seguro de desempleo minimalista. La regulación del mercado laboral es secundaria en esta perspectiva.

En la segunda, más continental, la sociedad debe al trabajador más que la formación y la colocación en un mercado no desleal. Debe buscar darle un lugar en la sociedad. La flexiseguridad no resulta solamente de la aptitud del trabajador a enfrentarse a unas transiciones más o menos padecidas, sino que debe igualmente proporcionarle unos medios para planificar su carrera. En lugar de responder simplemente a unas situaciones de crisis, tiene un carácter proactivo. La estabilidad del empleo de por vida es sustituida por la posibilidad dada al individuo de organizar las transiciones y, más ampliamente, de tomar unas decisiones para mejorar su situación.

Además de estos cuatro componentes de la política del empleo inglés, esta flexiseguridad continental consta de otros elementos: implica un alto nivel de regulación del mercado laboral, bien por la negociación colectiva bien por el Estado, que determina las condiciones en las cuales el asalariado negocia su situación. Ofrece un nivel elevado de financiación de los periodos de transición (en Dinamarca, los desempleados tienen derecho a cobrar la indemnización por desempleo que representa el 80% de su último sueldo durante cuatro años). Tras el fracaso del contrato único, no cabe duda de que la seguridad social profesional pertenece al segundo grupo. Es lógico, ya que Francia es un país continental y sus estructuras se aproximan a las de países tales como Holanda o Alemania.

No en vano, los medios utilizados varían según los países. La flexiseguridad holandesa y la flexiseguridad danesa no tienen la misma consistencia, dado que el mercado laboral holandés, relativamente próximo al mercado laboral francés, hace coexistir empleo estable y empleo precario, sin ofrecer el nivel de protección del seguro por desempleo danés. Pero, ofrece a los trabajadores a jornada parcial unos derechos que no tienen ningún equivalente en otros países. El sistema danés se fundamenta en un nivel de financiación de la política del empleo (1,4% del PIB en 2008, muy superior a la financiación francesa o alemana). Es lo que explica el papel secundario que desempeña el contencioso de despido en Dinamarca: sistema de formación y de colocación eficaz, seguro de desempleo financiado a nivel local, sin olvidar la gestión compartida y la negociación colectiva que, teniendo en cuenta la tasa de sindicalización (Urteaga, 2007), debe regular las decisiones de despido antes de su anuncio.

Si Francia opta por la seguridad social profesional, no podrá basar la protección de las trayectorias sobre los impuestos, como lo hace Dinamarca. La solución francesa deberá combinar el instrumento financiero como el jurídico.

## 2.2. ELEMENTOS DE LA SEGURIDAD SOCIAL PROFESIONAL

En lo que se refiere a la comunicación política, la expresión seguridad social profesional ha tenido un innegable éxito. Conceptualmente, es relativamente inadecuada porque alude demasiado a la idea de seguro. La Seguridad social es lo que permite enfrentarse a un acontecimiento padecido (enfermedad, accidente, vejez). Si la seguridad social profesional es proactiva, debe poder ser movilizada por un trabajador que no se enfrenta a ningún accidente. Se trata de un instrumento de planificación y no solamente de un escudo ante los riesgos de la existencia. Pero, la expresión “protección de las trayectorias profesionales”, tampoco dice claramente en qué consiste ese aspecto del proyecto.

Las responsabilidades deberían estar compartidas entre tres socios:

- El Estado que debe organizar el mercado laboral (servicio de colocación y formación profesional traducen unas obligaciones constitucionales).
- El asalariado, que es aún menos un objeto pasivo que el sistema aspira a darle más autonomía.
- La empresa, cuyas decisiones pueden tener unas consecuencias económicas considerables y que, dueña de la fuerza de trabajo del asalariado, debe concurrir a su empleabilidad. Según los países, la implicación de la empresa toma diferentes formas.

La seguridad social profesional puede ser descompuesta en cinco elementos:

- *La libertad profesional.* La seguridad social profesional implica que el trabajador pueda gestionar su carrera. Se opone, por lo tanto, a los mecanismos jurídicos por los cuales un empleador limita la libertad profesional del trabajador. Las cláusulas contractuales restrictivas de la libertad de trabajo deben ser enmarcadas en la medida de lo posible.
- *La financiación de los periodos de transición.* Para que el trabajador pueda gestionar su carrera profesional, debe poder satisfacer sus necesidades durante los periodos de transición entre dos empleos. Una parte de esta financiación corresponde a unos mecanismos de seguro o de asistencia. Esta financiación no es proactiva.
- *Las técnicas de coordinación.* Para que el trabajador pueda planificar su carrera profesional, debe poder articular dos actividades. El derecho puede ofrecer unos instrumentos que le permitan entenderse con uno o varios socios con ese fin u obligan al empleador a concurrir a esta articulación.
- *El alisado de las transiciones desde el punto de vista de la protección social.* Para que los asalariados puedan gestionar sus carreras de la mejor manera posible, conviene evitar que no sean penalizados, desde el punto de vista de la pensión de jubilación y de la protección social, por los cambios de actividad.
- *La preservación de la identidad profesional.* Uno de los principales riesgos que corren los trabajadores en transición es el de la pérdida de su identidad profesional. En la sociedad tradicional, los cambios económicos no surtían efecto a ese respecto. El periodo de expansión rápida de la posguerra ha hecho desaparecer casi todos los “estados” anteriores, pero el empleo estable, vivido como un empleo de por vida, ha dado a los asalariados una identidad de recambio. El desarrollo del empleo precario y de los despidos económicos han cambiado esta situación a lo largo de los años setenta. Los inconvenientes son especialmente sensibles en un país como Francia, que confiere una gran importancia al título académico. ¿Cómo hacer de tal forma que la identidad profesional de una persona no dependa de un contrato de trabajo?

### 3. LAS PERSPECTIVAS DE LA SEGURIDAD SOCIAL PROFESIONAL

Desde 2007, el proyecto apenas ha avanzado. Su reactivación exige su inserción en la agenda política y social. En efecto, una evolución de tal amplitud no puede elaborarse de manera abstracta, sino que debe ser negociada o debatida entre todos los actores. Como la estabilidad del empleo se ha elaborado progresivamente entre los años treinta y sesenta, un derecho de transición ha empezado a ponerse en marcha.

Pero, a un cierto nivel, es preciso que una nueva orientación haga sistema. No en vano, ciertos obstáculos deben ser levantados para que los ciertos avances puedan ser realizados.

### 3.1. LAS RETICENCIAS DE LOS TRABAJADORES

Por parte de los asalariados, el temor de la desregulación y la reticencia a la movilidad constituyen los principales frenos. Sin duda, las problemáticas Boissonat-Supiot no aludían a la desregulación, dado que no se trataba de facilitar el despido económico. Por el contrario, si las transiciones son más fáciles y están mejor organizadas, la resistencia de los trabajadores al despido será menor. Es la situación danesa donde existen recursos y el despido por motivos económicos es poco contencioso. Se ha reprochado a las nuevas orientaciones el hecho de cuestionar, aunque sea involuntariamente, la estabilidad del empleo (Coutrot, 1999: 659; Husson, 2006).

Ese reproche ha tomado consistencia cuando la expresión “seguridad profesional” ha sido elegida para designar un proyecto de flexibilización del derecho al despido por motivos económicos. Es la razón por la cual puede parecer que uno de los obstáculos fundamentales para el desarrollo de la seguridad social profesional ha sido levantado con el abandono del contrato de trabajo único. Cuando la CGT ha puesto en circulación la expresión “seguridad social profesional”, ha dado un paso adelante. En efecto, incluso si su concepción está fuertemente orientada hacia la estabilidad del empleo, la noción valoriza la movilidad de un empleo hacia otro. Las posiciones de los demás sindicatos, excepto FO, han conocido cierta convergencia (Grimault, 2006).

No en vano, al lado de las posiciones de las centrales sindicales (Urteaga, 2010a), la seguridad social profesional se enfrenta a la reticencia individual de los trabajadores a moverse. En caso de despido económico, la recolocación es a la vez deseada por el derecho y reivindicada por los sindicatos. Pero, las medidas concretas de recolocación no están siempre bien acogidas por los asalariados. De manera significativa, en varios conflictos sociales recientes, es la indemnización, el importe de las indemnizaciones de ruptura y no la recolocación, lo que está en juego en las negociaciones (Urteaga, 2010b).

### 3.2. LA OPOSICIÓN DE LA PATRONAL

Los reparos son compartidos por las organizaciones patronales, dado que la reticencia a la movilidad de los trabajadores puede ser igualmente fuerte. La rotación ha sido siempre un problema para ciertas empresas. La precariedad en el inicio de la carrera profesional y los despidos han modificado la actitud, especialmente de los jóvenes cuadros, y el nomadismo salarial así como la escasa implicación de los trabajadores, incluso cuando están bien pagados, puede suscitar la inquietud de los

empleadores. Es la razón por la cual, el interés por una mayor fluidez del mercado laboral es comprendido por los responsables patronales como una manera de dar a los trabajadores unos márgenes de maniobra que les permitan planificar una salida no deseada por el empleador. Además, ciertos sectores carecen de mano de obra y compiten a veces para atraer a la mano de obra formada disponible. Cuando los sectores invierten en la formación, no desean que sus empleados se vayan. Por lo cual, los mecanismos que tienden a asegurar la transferibilidad de los derechos, de un empleo a otro y de un sector a otro, carecen de interés.

Estos temores recíprocos explican por qué el derecho de las transiciones se constituye lentamente. La cuestión es: ¿Cómo desbloquear la situación?

#### 4. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SEGURIDAD SOCIAL PROFESIONAL

Para levantar los obstáculos que impiden la puesta en marcha de la seguridad social profesional en Francia, es necesario retomar los cinco elementos constitutivos de la misma.

##### 4.1. LA LIBERTAD PROFESIONAL

La libertad profesional es uno de los ámbitos en los cuales los avances han sido los más notables durante estos últimos veinte años. La jurisprudencia relativa a las cláusulas de no-competencia es más restrictiva que anteriormente así como la que se aplica a las cláusulas de exclusividad. Pero conviene matizar, dado que, al considerar que las cláusulas de no-competencia alteran el derecho constitucionalmente protegido, el Tribunal Supremo ha concluido que estas solo eran lícitas si constaban de una parte financiera. La solución no es compartida por todos, ya que el hecho que se pueda sacar dinero de un derecho fundamental no es convincente. Además, puede concebirse que la contrapartida se halle en el salario elevado contemplado por el contrato y no en una indemnidad específica.

Por el contrario, las cláusulas de no-competencia se citan cuando la ruptura del contrato resulta de un despido por motivos económicos. La cláusula prohíbe efectivamente al asalariado ocupar ciertos empleos, cuando son precisamente estos empleos que tienen posibilidades de ocupar teniendo en cuenta sus competencias. En ese sentido, existe una desproporción en el derecho laboral.

##### 4.2. LA FINANCIACIÓN

Hasta la creación del Polo Empleo, la opinión mayoritaria entre los especialistas era más favorable a una racionalización de los sistemas de atención de los periodos de inactividad o de transición profesional. La fragmentación de la financiación (de-

partamentos, regiones, Estado) y la diversidad de los dispositivos gestionados por personas públicas y agentes sociales (seguro de desempleo y formación profesional con dos sistemas de gestión paritaria diferentes) estaban consideradas como un factor de ineficacia. Francia dedicaba unas cantidades de dinero notables para financiar la inactividad, pero de manera opaca y poco coordinada. La parte proactiva de esta financiación era demasiado limitada, de modo que los fraudes eran frecuentes, ya que el empleador y el asalariado se ponían de acuerdo para simular un despido con el fin de permitir al trabajador cobrar una indemnidad como desempleado prosiguiendo la realización de tal o tal proyecto.

Es la razón por la cual la creación del Polo Empleo, fusión de la ANPE y de las ASSEDIC, ha sido bien acogida por la doctrina, como un primer paso en la vía de la simplificación. No en vano, conviene observar que esta fusión ha generado grandes dificultades. La crisis ha incidido en esta situación, dado que la nueva entidad ha debido enfrentarse a una situación imprevista. Pero, existen problemas de concepción, en particular. A pesar de que el sistema haya sido concebido con la ambición de controlar más estrictamente el comportamiento de los desempleados, las posibilidades de recurrir son complejas y lentas (Camaji, 2010: 666). La puesta en coherencia de la financiación de la inactividad, de los periodos de actividad no-remuneradas y de los periodos de transición sigue siendo necesaria. Pero, para que sea apoyada por la opinión pública, es necesario solucionar los problemas de Polo Empleo, sobre todo ofreciendo unos recursos rápidos y accesibles a los desempleados.

La otra cuestión relativa a la financiación es la de los derechos de los sorteos sociales y la de su transferibilidad. Desde el punto de vista de la protección de las trayectorias profesionales, el derecho ha experimentado un retroceso estos últimos años. En efecto, la reforma Raffarin ha permitido utilizar la cuenta-ahorro-tiempo como instrumento de ahorro de jubilación (Ley del 31 de marzo de 2005) y posteriormente las leyes de 2007 y 2008 han permitido a los trabajadores movilizar inmediatamente las cantidades disponibles para ganar más. Así, esta cuenta ha perdido su especificidad como modalidad de financiación.

Restaurar un “derecho de sorteo social” especialmente dedicado a la gestión de las carreras profesionales de los trabajadores supone: 1) hacer de tal forma que este pueda ser mejorado por la negociación colectiva o, en su caso, completado por tal o tal administración territorial en el marco de las políticas públicas que estas lleva a cabo; 2) evitar que los derechos adquiridos no sean convertidos en dinero a cada ruptura de contrato de trabajo, para que, al contrario, el trabajador que dimite o que es despedido pueda, en lugar de percibir una indemnidad de despido complementaria, trasladar su cuenta a su nuevo empleador.

La cuestión de la transferibilidad de los derechos ha sido abordada por el acuerdo del 11 de enero de 2008 y las disposiciones legislativas posteriores, pero a una escala

más modesta. Esta, además de la oposición de una parte de la patronal, se enfrenta a una dificultad técnica: para que la transferibilidad de los derechos sea aceptable, conviene que el nuevo empleador de un asalariado se vea obligado a pagar en lugar de su predecesor. La creación de un sistema de depósito de las cantidades debidas al trabajador en el momento de la ruptura del contrato de trabajo, sistema que indemnizará el nuevo empleador el día en el cual el asalariado solicitará una cuenta que ha alimentado mientras trabajaba por un antiguo empleador, es relativamente fácil de concebir.

#### 4.3. LAS TÉCNICAS DE COORDINACIÓN

La innovación es la más subterránea en ese aspecto, ya que las técnicas de coordinación se acumulan para responder a las necesidades de políticas públicas. Desde 2007, el contrato de transición profesional ha visto ampliarse su ámbito de aplicación. La ley del 25 de junio de 2008 puede ser interpretada como una protección adicional, puesto que permite a un prestatario de servicios agregar el conjunto de sus actividades para beneficiarse del régimen del asalariado. En otra orden de ideas, los cúmulos empleo-jubilación han sido facilitados, aunque los mecanismos que articulan formación inicial y primer trabajo se hayan multiplicado. Podemos preguntarnos si la sedimentación de dispositivos que tienen su razón de ser, pero que han sido concedidos de manera coherente, no exige un replanteamiento global.

#### 4.4. LA SIMPLIFICACIÓN DEL DERECHO A LA PROTECCIÓN SOCIAL

La ley del 21 de agosto de 2003 ha facilitado las transiciones. No en vano, “la pluri-actividad continúa teniendo consecuencias sobre los derechos a la jubilación, que pueden ser favorables o no con respecto a los mono-pensionistas” (Conseil d’orientation des retraîtes, 2009). Pero, si la situación de los multi-pensionistas es desfavorable cuando se trata de la pensión básica de la Seguridad social, la desventaja es más nítida aún en lo que se refiere a las pensiones complementarias. Los pasos del sector privado a la función pública son igualmente una fuente de dificultad. Bien es cierto que la cuestión de los multi-pensionistas debería ser discutida en una posterior reforma del sistema de pensiones de jubilación.

#### 4.5. LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Los avances han sido evidentes en el ámbito de la identidad profesional. Fuera de las ramas profesionales que funcionan todavía como unos oficios, tales como la construcción, la pérdida de empleo impide a menudo que un trabajador pueda decir lo que es profesionalmente. El reconocimiento de las competencias adquiridas gracias a



la experiencia ilusoria a los sindicatos, aunque solo concierna a un pequeño colectivo de asalariados. Es un reto para los agentes sociales hacer vivir un sistema diferente del de las clasificaciones tradicionales que ponga el énfasis en las competencias y las habilidades del trabajador. Un primer paso consistiría en desintoxicar la economía gala de la obsesión del título académico. La exigencia de titulación y el cierre de las profesiones (Urteaga, 2008), incluso las de los autónomos, han alcanzado en Francia unos niveles insostenibles. Convendría ampliar el abanico de las competencias valoradas a la hora de contratar a las personas.

## 5. CONCLUSIÓN

Las evoluciones que han conducido a la idea de seguridad social profesional datan de los años ochenta. Estas evoluciones, al añadirse, han empezado a mover las líneas y resulta de todo ello unas innovaciones conceptuales durante el periodo 1995-2005. Conviene no sorprenderse de la lentitud con la que avanza ese debate. La estabilidad del empleo solo ha sido pensada como un objetivo durante los años cincuenta y sesenta, aunque se haya instaurado en los años treinta. Los actores sociales innovan para enfrentarse a las presiones que padecen, los cambios se acumulan y, a veces, hacen sistema. El concepto dibuja un nuevo horizonte. La protección de las trayectorias profesionales puede convertirse en el horizonte compartido de la sociedad gala. Esto no hará desaparecer los conflictos de interés entre empleadores y empleados, pero, al aclarar los retos, contribuirá a que encuentren un desenlace más favorable.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AUER, P. (2008): "La sécurité du marché du travail: comment conjuguer flexibilité et sécurité pour l'emploi décent", *Cahiers de l'économie et du marché du travail*, BIT, Genève.
- CAHUC, P. y KRAMARZ, F. (2005): "Le contrat de travail unique, clef de voûte de la Sécurité sociale professionnelle", en JEAMMAUD, A. (ed.): *Le droit du travail confronté à l'économie*. Paris: Dalloz.
- CAMAJI, V.L. (2010): « La demande d'emploi à la recherche de ses obligations », *Droit Social*, nº6.
- CONSEIL D'ORIENTATION DES RETRAÎTES, (2009): « Les droits à la retraite des poly-pensionnés comparés à ceux des mono-pensionnés », juin 2010.
- COUTROT, T. (1999): « 35 heures, marchés transitionnels, droits de tirage sociaux : du mauvais usage des bonnes idées », *Droit Social*, nº7-8.

- GAUDU, F. (1995): « Du statut de l'emploi au statut de l'actif », *Droit Social*, n°6.
- HUSSON, M. (2006): « Attention aux contrefaçons », *Regards*, octobre.
- RAPPORT BOISSONAT, (1995): *Le travail dans vingt ans. Commissariat général au Plan*. Paris: Odile Jacob.
- URTEAGA, E. (2007): “El modelo escandinavo y su transposición”, *Revista de servicios sociales y política social*, n°79, pp.127-148.
- URTEAGA, E. (2008): “Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad”, *Lan Harremanak*, n°18, pp.169-198.
- URTEAGA, E. (2010a): “Los sindicatos en Francia”, *Revista de Estudios Políticos*, n°147, pp. 171-211.
- URTEAGA, E. (2010b): “La negociación colectiva en Francia”, *Revista de fomento social*, n°257, pp.87-117.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO  
EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA (ESPAÑA)

*Joaquín Arana Torres\**  
*M<sup>a</sup> Carmen Olmos Gómez \*\**

RESUMEN:

*El estudio que a continuación se ofrece resume las investigaciones realizadas dentro del estudio realizado en la Formación Profesional Ocupacional del Servicio Público de Empleo Estatal, del aprendizaje continuo y ocupacional, englobando no sólo los aspectos formativos sino su vinculación con respecto a la inserción, estableciendo una evaluación formativa para la posterior adecuación de la vinculación entre la Formación Profesional del SPEE y la Formación Profesional del MEC en la Ciudad Autónoma de Melilla para la elaboración de propuestas que fomente el empleo y la formación y por tanto el desarrollo formativo-laboral de la ciudad.*

PALABRAS CLAVE:

*Empleo, inserción laboral, formación ocupacional y desarrollo formativo-laboral*

ABSTRACT:

*This paper is a summary of a research about the Occupational Formation in the Estate Public Job Service, Continuous learning and occupational aspects encom-*

\* Departamento Económico, Financiero y Contabilidad. U. de Granada • quinoarana@hotmail.com

\*\* Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. U. de Granada • molmos@ugr.es

*passing not only training but its link with respect to integration, establishing a formative assessment for the subsequent adjustment of the linkage between the SPEE and Vocational Training of MEC in the City of Melilla to the development of proposals to promote employment and training and therefore training and labor development of the city.*

#### KEYWORDS:

*Employment, job placement, occupational training, and labor development.*

#### MARCO TEÓRICO:

##### 1.- LA FORMACIÓN PROFESIONALIZADORA

La reestructuración económica en diferentes sectores de actividad, cambio de las cualificaciones, el impulso arrollador de las nuevas tecnologías de la información, el fenómeno de la mundialización económica...; todos estos factores conforman nuevos retos para las políticas de empleo y de formación, donde se demandan distintas estrategias frente al desempleo.

Al mismo tiempo, la transición entre escuela-trabajo también ha variado y está definida por tres elementos interconectados (según el Grup d'Estudis Sociològics sobre la vida quotidiana i el treball, 2000):

- a) El acceso al trabajo es lento y dificultoso y no es suficiente con la titulación académica, lo que hace que los itinerarios formativos sean largos y complejos.
- b) Nuevas formas de organización del trabajo alteran la antigua transición profesional.
- c) La nueva estructuración del mercado de trabajo acentúa el diferencia entre la oferta y la demanda.

Llegados a este punto, no resta más que adentrarse en el problema del cambio y de las necesidades que se generan y que influyen en las características que adquiere la formación. Dicho de otra manera, debemos reflexionar acerca de los desafíos a los cuales se enfrentan los sistemas de formación para responder a las situaciones cambiantes y a las necesidades planteadas por la sociedad.

Concretaremos los desafíos que se le presentan a la formación en cinco grandes retos, partiendo de la idea de que están muy relacionados entre sí y que el primer reto es el que sirve de estructuración en torno al cual se imbrican los demás:

1.- *La formación ante el empleo*, reto fundamental donde se pretende comprobar la relación existente entre el binomio formación y empleo, estudiando las dos posturas existentes en torno a este tema, que son por un lado la visión de la formación como parte estratégica de la política de empleo, correlacionada directamente con la empleabilidad de las personas y por otro la visión de la formación como condición necesaria, pero no suficiente, para llevar a cabo una buena política de empleo. A partir de estas dos posturas intentaremos explicar cual es nuestra postura frente al tema.

2.- *La formación ante el reto del cambio tecnológico*, cuyo objetivo es conocer como afectan los cambios tecnológicos a la formación y, al mismo tiempo, estudiar la respuesta que puede dar la formación para abordar dichos cambios.

3.- *La formación ante la cualificación profesional*, donde estudiaremos el papel que juega la formación respecto a la cualificación profesional de las personas, partiendo del análisis de la definición del término cualificación y de su influencia en el desarrollo de los recursos humanos.

4.- *La formación ante los nuevos yacimientos de empleo*, en este reto se trata de revisar los nuevos factores que justifican y avalan los nuevos yacimientos de empleo, para conocer cual es la respuesta que da la formación ante este hecho.

5.- *La formación ante la organización del trabajo*, el propósito del cual es estudiar el papel que la formación ha de tomar frente a las nuevas formas de gestión, dirección y organización del sistema productivo que invade a las empresas.

Por ello, en la primera vía de intermediación y de acceso al empleo como son las redes sociales de parentesco, amistad y vecindad, es más importante la densidad y la calidad de las relaciones que la formación en sí. En la segunda forma de acceso, la intermediación institucional pública (Servicio Publico de Empleo Estatal, SPEE), la formación juega un papel más importante, ya que constituye un criterio de selección y competencia entre los candidatos al empleo, sin que ello signifique realmente el uso de su cualificación. En la tercera forma, la intermediación privada (a través de las empresas...), el papel de la formación no suele jugar un papel determinante, ya que el acceso al empleo puede estar mediatizado por otras variables como la confianza inspirada en la entrevista o las necesidades urgentes de fuerza de trabajo.

Podríamos concluir que, el mérito de la formación no es suficiente, pero sí actúa como mecanismo de preselección, de modo que, en algunos casos, la

formación es una condición necesaria pero no suficiente para acceder a determinados empleos, pues en ocasiones tienen más que ver con características individuales (actitudinales y comportamentales) de quienes buscan empleo, alejadas de su formación.

Podemos interpretar entonces que la formación sirve de criba, sin embargo el mayor nivel educativo no supone mayor trabajo cualificado, sino que las empresas contratan trabajadores con niveles educativos superiores a la cualificación exigida en el trabajo a desempeñar

Nuestra idea respecto al tema es que la formación se convierte en la fórmula contra la exclusión del mercado laboral de muchos trabajadores, pues existe una probada relación entre los niveles de formación adquiridos y su empleabilidad, esto supone, al mismo tiempo, una relación entre educación, desarrollo económico y empleo, apoyada por algunos autores. Realmente los análisis estadísticos realizados por la OCDE (2002) muestran que:

- A menor nivel de formación mayor tasa de desempleo, tanto en hombres como en mujeres.

- A mayor nivel de formación mayor nivel de participación en la población activa y menor tasa de desempleo tanto en hombres como en mujeres.

## 2. ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS EN FORMACIÓN. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y TRANSVERSALES

### 2.1. CONCEPTO DE COMPETENCIA

Una competencia es “*una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior en un trabajo o situación*” (Spencer y Spencer, 1993).

De acuerdo con esta definición, hablamos de *característica subyacente* porque la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; destacamos que está *causalmente relacionada* porque puede explicar o predecir su futuro desempeño profesional; mientras que *referido a un criterio* significa que la competencia predice la actuación buena o deficiente del estudiante utilizando un estándar de medida específico (MEC, 2007).

Siguiendo con la definición del Ministerio de Educación y Ciencia las características subyacentes a la competencia son de diferentes tipos. Así, podemos hablar de motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, conocimientos y habilidades:

Los *motivos* son las cosas que un estudiante piensa de modo consistente o quiere como causa de determinada acción. Cuando un estudiante acude a clase, realiza una práctica en el laboratorio o prepara un examen lo hace para lograr metas tales como aprobar una materia, dominar determinadas habilidades o satisfacer una necesidad personal (p.e. reconocimiento, amistad, pertenencia a un grupo, etc.). De estos motivos el estudiante puede ser consciente en mayor o menor grado.

Los *rasgos de la personalidad* son características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones.

El *autoconcepto* refleja las actitudes, los valores o la propia imagen del estudiante. Hay estudiantes que se consideran líderes mientras que otros prefieren pasar desapercibidos; hay estudiantes que anteponen una calificación a cualquier cosa, en tanto que otros valoran de un modo preferente el compañerismo o el reconocimiento del grupo; hay estudiantes que se muestra una actitud apática ante determinadas materias o situaciones mientras que otros tienen una actitud de clara colaboración.

El *conocimiento* es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido de un plan de estudios. Esos conocimientos pueden estar referidos a conceptos, hechos o procedimientos ligados a las materias que estudian.

Finalmente, la *habilidad* es la destreza o capacidad del estudiante para desarrollar una cierta actividad física o mental. Así, un estudiante de medicina puede examinar el ojo sin producir daños al paciente o el estudiante de ingeniería puede diseñar las operaciones de una planta industrial que afectan a una decena de procesos y subprocesos diferentes.

Por tanto se define a la competencia, como el aprendizaje activo de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que, relacionados entre sí, facultan a la persona para asumir los cambios y los nuevos roles en los distintos contextos socio-organizativos y satisfacer demandas complejas para el desempeño eficaz de una profesión, tarea, actividad o función.

El desarrollo de competencias en estudiantes y trabajadores ha tratado de abordarse desde varios enfoques que, en esencia, diferencian entre lo genérico (motivos, rasgos) y lo específico de las materias de estudio o de la profesión (conocimientos, habilidades). Así, las publicaciones de Alex (1991), Bunk (1994), Mertens (1996), o Echeverría (2005) vienen a incidir en esa diferenciación con mayor o menor claridad.

## 2.2.- TIPOS DE MÉTODOS DIDÁCTICOS

El método se concreta en una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje. En función de esta

variedad se establecen diversos tipos de métodos: De ahí que hayan sido clasificados por los diferentes autores de formas distintas según el criterio o el aspecto de los mismos que consideraran de mayor importancia. Nosotros los hemos agrupado en tres bloques según el enfoque utilizado:

- a. *El Enfoque didáctico para la individualización.* Este enfoque centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual.
- b. *El enfoque de la socialización didáctica.* Se centra en la dimensión social del proceso didáctico y los modelos de enseñanza.
- c. *El enfoque globalizado.* Aglutina los métodos que pueden abordar interdisciplinariamente la realidad.

Por tanto, *enseñar competencias implica saber intervenir en situaciones reales, que por ser reales, siempre son complejas* (Zabala y Arnau, 2007).

### 2.3.- SISTEMAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Los “sistemas de evaluación” constituyen el último elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje según el modelo propuesto. Este modelo supone un cambio de paradigma (Tagg, 2003) al trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumno y la propia enseñanza.

#### *Principales Estrategias Evaluativas*

- Evaluación global al final de periodos amplios de formación (por ejemplo, después de los dos primeros cursos).
- Evaluación global al final de la titulación (memoria, proyecto, etc... con equivalencia en créditos, etc.).
- Evaluación acumulativa por materias sin evaluación global final ni por periodos amplios.
- Evaluación acumulativa por materias con evaluación global final y/o por periodos amplios.



*Procedimientos y técnicas evaluativas*

- Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos,...).
- Pruebas de respuesta corta.
- Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.
- Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...).
- Trabajos y proyectos.
- Informes/memorias de prácticas.
- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.
- Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).
- Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción, ...).
- Técnicas de observación (registros, listas de control, ...).
- Portafolio.

### 3: EL MERCADO DE TRABAJO 2008

Es importante estudiar quienes son los destinatarios finales de la Formación Profesional para el Empleo en la Ciudad de Melilla, por un lado los trabajadores desempleados ( Formación Ocupacional ) y trabajadores en activo ( Formación continua ) así como su relación con la estructura económica de la ciudad. Para ello presentamos algunos datos referidos a la estructura del desempleo y la estructura económica de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Según la EPA, la tasa de actividad y la tasa de empleo disminuyó durante 2008 en ambos sexos, sin embargo, la tendencia de la tasa de paro ha sido diferente en cuanto a sexo, ha disminuido la tasa de paro de las mujeres y aumentado la tasa de paro de los hombres, lo que demuestra que las mujeres de Melilla se han incorporado en mayor medida al mercado laboral.

En comparación con los datos nacionales, hay que resaltar que en Melilla la tasa de paro ha disminuido en 8,69 puntos, mientras que en general en España ha aumentado en 5,31 puntos porcentuales.

La tendencia de la tasa de actividad es al alza a nivel nacional, sin embargo a nivel de la provincia de Melilla ha disminuido en 6,76 puntos.

<b>TASAS DE ACTIVIDAD, EMPLEO Y PARO</b>						
<b>IV TRIMESTRE 2007</b>						
<b>TASA</b>	<b>MELILLA</b>			<b>ESPAÑA</b>		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
<b>Actividad</b>	70,95	41,32	<b>55,78</b>	69,23	49,37	<b>59,12</b>
<b>Empleo</b>	63,56	29,27	<b>46,01</b>	64,51	43,94	<b>54,03</b>
<b>Paro</b>	10,41	29,15	<b>17,52</b>	6,83	11,00	<b>8,60</b>
<b>IV TRIMESTRE 2008</b>						
<b>TASA</b>	<b>MELILLA</b>			<b>ESPAÑA</b>		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
<b>Actividad</b>	66,03	33,64	<b>49,02</b>	69,21	51,38	<b>60,13</b>
<b>Empleo</b>	56,22	26,81	<b>40,76</b>	60,24	43,60	<b>51,77</b>
<b>Paro</b>	14,85	20,46	<b>16,87</b>	12,96	15,14	<b>13,91</b>

*Fuente Instituto Nacional de Estadística (INE). Datos en miles de personas*

La distribución de la población activa por sectores económicos muestra la gran importancia que tiene el sector servicios en nuestra Ciudad., algo más del 80% de la población activa se encuadra en él, con una diferencia de 16,10 puntos por encima de los datos nacionales.

Los sectores de la industria y la construcción se encuentran muy por debajo de las cifras nacionales y la agricultura no tiene prácticamente actividad en Melilla.

Hay que destacar el alto porcentaje de personas que se encuentran paradas buscando su primer empleo o han dejado el último hace más de un año (10%) en comparación con el dato nacional (4,50%)

<b>ACTIVOS POR SECTOR ECONÓMICO</b>				
<b>SECTOR</b>	<b>MELILLA</b>		<b>ESPAÑA</b>	
	IV Trim. 2007	IV Trim. 2008	IV Trim. 2007	IV Trim. 2008
<b>Agricultura</b>	-	-	4,60%	4,1%
<b>Industria</b>	2,2%	2,9%	15,20%	14,4%
<b>Construcción</b>	6,4%	6,1%	13,00%	12,0%
<b>Servicios</b>	80,8%	81,0%	64,00%	64,9%
<b>Parados(*)</b>	10,6%	10,0%	3,10%	4,5%

*(\*) Parados que buscan su primer empleo o han dejado el último hace más de un año.*

*Fuente Instituto Nacional de Estadística (INE). Datos en miles de personas*

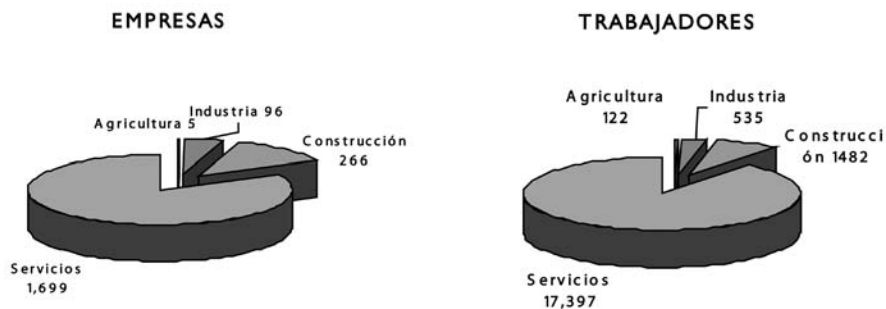
Durante el año 2008 el número total de trabajadores se ha visto incrementado en un 21,30%, sin embargo, el número de empresas ha descendido ligeramente, un 0,34%.

El incremento en el número de trabajadores ha sido general en todos los sectores, pero el más beneficiado ha sido el sector de servicios, el cual ha incrementado esta cifra en mayor proporción.

En el mes de Diciembre de 2008, según datos de la Tesorería General de la Seguridad Social, existían un 23,04% más de afiliados a la seguridad social en este sector. Las empresas, sin embargo, se han visto incrementadas en menor medida, y en el sector servicios a 31 de Diciembre de 2.008 aparecían de alta nueve empresas menos que en el mismo mes del año anterior.

Después de analizar todos los datos anteriores, vemos que la estructura empresarial en Melilla continúa teniendo como base fundamental el sector servicios, englobando un 88,30% del número de trabajadores y un 82,24% del número de empresas.

El sector primario y la industria tienen muy poco peso y apenas tienen actividad en Melilla.



Fuente: MTIN. Cuentas de cotización y Trabajadores afiliados a la Seguridad Social. Diciembre 2008

#### 4. LA INVESTIGACIÓN

##### 4.1.- PRESENTACIÓN:

###### META:

El presente estudio pretende mejorar la inserción laboral de los usuarios de formación ocupacional en la Ciudad Autónoma de Melilla.

Para ello haremos:

#### 4.1.1.- *Objetivos*

Evaluar la inserción laboral de los desempleados/as, que en los últimos dos años han participado en cursos de formación ocupacional.

Adecuar los diseños de formación ocupacional en Melilla al nuevo Subsistema de Formación Profesional para el Empleo de 2007.

Las acciones específicas para el segundo objetivo se concretan a su vez en:

Acotar el diseño y desarrollo de cursos de formación ocupacional a los estudios de Tendencias de Mercado de Trabajo de Melilla.

. Ponderar y priorizar la formación destinada al fomento de nuevos yacimientos de empleo (población mayor, personas discapacitadas, infancia, inmigrantes y colectivos con riesgo de exclusión social).

Generar y apoyar formación por competencias para nuevos empresarios mediante acciones de promoción, apoyo y asesoramiento del autoempleo.

#### 4.1.2.- *Metodología:*

A) Para el OBJETIVO 1:

Evaluar la calidad de la formación que han recibido los desempleados/as que en los últimos dos años han participado en cursos de formación ocupacional.

DISEÑO:

a) EVALUACIÓN DE NECESIDADES que conllevará la descripción de los participantes e integración de sus aportaciones, (recabaremos información de empresarios, empleados, formadores para integrar sus manifestaciones en orden a construir una priorización de sus necesidades utilizando métodos de clasificación ordenada a partir de criterios de importancia, urgencia y consecuencias.

b) REQUERIMIENTOS METODOLOGICOS DEL PLAN ( elaboración de encuestas y cuestionarios que comprendan los constructos teóricos implícitos en la meta y objetivos de la investigación. Obtendremos evidencias de su validez teórica, lógica, y empírica.

c) ANALISIS DE DATOS. Una vez observadas las evidencias de fiabilidad y validez con que podemos hacer adecuadas interpretaciones e inferencias con los datos que obtengamos, procederemos a organizar la información para su análisis utilizando los programas y estadísticos que mejor explican los objetivos que perseguíamos.

Ordenados los resultados de los análisis se procede a la exposición de resultados bien interpretados. Antes de concluir expresaremos las limitaciones que se han tenido en el desarrollo de la investigación

#### 4.1.3.- Muestra:

Selección de la muestra. Características.

La selección de la muestra se realizó, por un procedimiento de selección aleatoria sistemática.

En la tabla siguiente se muestra las empresas resultantes para el presente estudio, el cual se ha organizado en seis sectores.

CUADRO Nº 36- ESTRUCTURA DE LA MUESTRA.

<b>POBLACIÓN PARTICIPANTE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El número de alumnos a los que se procedió a realizar la encuesta fue de 91 personas desempleadas.</li> </ul>
<p>Contestaron a la encuestación los participantes de 11 cursos, que a continuación se describen, repartidos en 8 centros colaboradores.</p>

#### 4.2.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS DE DATOS. Una vez observadas las evidencias de fiabilidad y validez con que podemos hacer adecuadas interpretaciones e inferencias con los datos obtenidos se procede a organizar la información para su análisis utilizando los programas y estadísticos que mejor explican los objetivos que perseguíamos.

Ordenados los resultados de los análisis se procede a la exposición de resultados bien interpretados.

CUADRO EXPLICATIVO DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS	TÉCNICA DE RECOGIDA
OBJETIVO 1: Evaluar la inserción laboral de los desempleados/as, que en los últimos dos años han participado en cursos de formación ocupacional.	Análisis documental Cuestionarios
OBJETIVO 2: Adecuar los diseños de formación ocupacional en Melilla a la nueva Normativa 2008.	Análisis documental Cuestionarios Entrevistas

## 5.- CONCLUSIONES

Vinculados a los objetivos de la investigación:

### OBJETIVO Nº 1.

Evaluar la calidad de la formación que han recibido los desempleados/as, que en los últimos dos años han participado en cursos de formación ocupacional.

Hay que resaltar que este trabajo de investigación ofrece, a tenor de los resultados estadísticos, que en términos generales el grado de satisfacción que experimentan los desempleados al término de la realización de un curso de formación es alto, pues la moda, o el grado de la variable estudiada que mayor frecuencia absoluta poseía en cada uno de los ítems correspondientes a la encuesta, rara vez bajaba de 3, es decir, lo normal eran puntuaciones en cada una de las preguntas de la encuesta situadas en un intervalo de 3 a 5.

Las distribuciones de frecuencias obtenidas al pasar las encuestas al programa SPSS, arrojan en términos generales porcentajes válidos siempre superiores al valor 3, considerado en todos los ítems de la encuesta como el valor medio de las diferentes opciones presentadas

Este trabajo de investigación que muestra la configuración del mercado de trabajo en Melilla y arroja índices de calidad de los cursos de formación ocupacional que realiza el Servicio Público de Empleo Estatal (SPEE), proporciona información concreta y muy útil sobre el desarrollo de los cursos y sobre todo de la gestión del centro colaborador del SPEE. Existe una pregunta que muestra las posibilidades de inserción a juicio de las personas que realizan los cursos, en concreto se refiere a las expectativas que tiene en el desempleado la realización del curso para la obtención de empleo. Este dato sería muy útil ponerlo en relación con la inserción profesional al término de cada curso de formación, pues nos ofrecería a posteriori si existe correlación estadística entre la formación ocupacional y el empleo. La correlación entre FORMACION Y EMPLEO constituye un fin en sí mismo por parte de las autoridades gubernativas y más en un mercado de trabajo como el de la Ciudad de Melilla. Por tanto este trabajo debe continuarse con una parte posterior que es mostrar si existe relación entre los cursos y el empleo, a través de los datos de la inserción profesional.

### OBJETIVO Nº 2

*Adecuar los diseños de formación ocupacional en Melilla al nuevo Subsistema de Formación Profesional para el Empleo de 2007.*

Hay que tener en cuenta a la hora de analizar estos datos que en la actualidad coexisten varios subsistemas de Formación Profesional: la Formación Profesional Específica que es la que se imparten en los Institutos de Enseñanza Secundaria, y por

tanto dependen del Ministerio de Educación y Ciencia, y la Formación Profesional de ámbito laboral

La diferencia fundamental de la nueva Formación Profesional promovida por el actual sistema educativo, es que la formación Profesional Específica deja de ser una formación propedéutica para convertirse en Formación Profesional Terminal, es decir deja de ser un “camino hacia” para convertirse en formación dirigida a la inserción laboral

En Melilla un dato a tener muy en cuenta es que el 83 por ciento de los parados melillenses tienen una cualificación académica y profesional de primer ciclo de la ESO, graduado escolar o equivalente, hacia abajo. Que a lo sumo el 83 por ciento de los más de 7000 parados melillenses tienen graduado escolar, primer ciclo de la ESO o estudios inferiores a estos. Esta baja cualificación académica y profesional les dificulta en exceso el intentar acceder al mercado de trabajo, pues además existe escaso tejido productivo en la ciudad de Melilla que pueda absorber parte de esta mano de obra sin cualificar. Se hace por tanto casi indispensable el seguir invirtiendo en formación profesional para que el capital humano vaya mejorando su cualificación y permitiendo su acceso en el mercado de trabajo, ya sea por cuenta ajena o por cuenta propia.

Con la entrada en vigor del **Real Decreto 1224/2009 de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral**, establece un procedimiento único, aplicable en el ámbito de la Administración educativa y laboral, que permitirá una convocatoria de ámbito nacional para acreditar la experiencia laboral y la formación de profesionales y, sobre todo, con la entrada en vigor del Real Decreto que regula la aparición de los Centros Integrados de Formación Profesional, es importante reseñar que estas normas van a permitir, entre otras, cosas la homologación entre cursos de Formación Profesional de ámbito laboral y módulos correspondientes a los ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior correspondientes a la formación profesional específica. Con lo que un desempleado que no tenga formación académica pero si ocupacional podrá en parte homologar parte de estos estudios de cursos ocupacionales por módulos de ciclos formativos.. La unidad de cambio entre la realización de un curso para desempleados-ocupados y un ciclo formativo, es la denominada UNIDAD DE COMPETENCIA. Esto podría convertirse en algo muy positivo en la Ciudad de Melilla pues dada la estructura del paro en la ciudad, la aparición de centros integrados y su regulación permitiría a través de la realización de cursos de formación ocupacionales el que determinadas personas que cumplieran los requisitos previstos en el RD de reconocimiento de competencias obtuviesen además un título académico, con lo que se conseguiría cualificar académicamente a parte de la población en paro a partir de la Formación Profesional para el Empleo

En la actualidad la nueva modalidad de Formación Profesional para el empleo, supone la ejecución de cursos de formación en la que van a coexistir dentro de los

asistentes a los cursos, tanto los desempleados como los trabajadores ocupados, dependiendo que la modalidad sea de oferta o de demanda, va a suponer que el mayor porcentaje de asistentes ( 60 % ) sea desempleados u ocupados, según la modalidad sea de oferta o de demanda. La aparición de este Real Decreto que regula la Formación Profesional para el empleo, supone la aparición en cadena de las Ordenes Ministeriales que desarrollan la aparición de esta norma, siendo en la actualidad una época efervescente por la aparición continua de normativa ante el cambio de la norma fundamental que regula la formación profesional financiada por el Servicio Público de Empleo Estatal.

También es necesario destacar que la nueva Formación Profesional para el Empleo, que se imparte con Fondos del presupuesto de gastos del SPEE, resulta que también son cofinanciados por el Fondo Social Europeo, durante el próximo programa Operativo para el septenio 2007-2013, gracias al Programa Operativo “Adaptabilidad y Empleo” del F.S.E. , el porcentaje de cofinanciación de las Políticas Activas relacionados con la Formación Profesional para el Empleo es de un 80% para la ciudad autónoma de Melilla. Este elevado porcentaje de cofinanciación es debido a que Melilla se considera una región “PHASING OUT”, esto quiere decir que el Producto Interior Bruto per cápita de un melillense es inferior a la media del PIP per cápita de la Unión Europea de los quince primeros países miembros de la Unión Europea, sin embargo el PIP per cápita de un ciudadano melillense es superior a la media del PIP per cápita de un ciudadano de la Unión Europea de los 25 países miembros, es decir, después de la última ampliación.

Esta importante cofinanciación va a conseguir que el número de cursos que se destinen a desempleados y a trabajadores en activo u ocupados durante el septenio 2007-2013 sea bastante elevado. Por ello es fundamental que los grandes esfuerzos que se hacen desde el punto de vista presupuestario en las políticas de formación tengan incidencia en la configuración del mercado de trabajo en la ciudad, sobretodo en lo relativo al aumento de la cualificación profesional de desempleados y ocupados, y también un aumento en la mejora de los índices de inserción profesional de los cursos que se desarrollen en este periodo.

## 6. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS Y COMPLEMENTARIAS AL ACTUAL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Este proyecto de investigación NO pretende ser un instrumento estático, puesto que sino perdería su validez, debe ser un instrumento que permita analizar la validez del actual subsistema de Formación Profesional para el empleo en una Ciudad Autónoma con unas tasas de desempleo de las más altas del país. Además el periodo convulso desde el punto de vista normativo en todo lo relativo a la Formación Profesional hace



más que necesario posteriores evaluaciones de los nuevos subsistemas de Formación que se están implantando. Por todo ello algunas de las líneas de investigación que tendrían relación con el actual proyecto de investigación serían:

1º.- Evaluación de la Formación del Servicio Público de Empleo Estatal después de la implantación de la nueva normativa derivada de la entrada en vigor de la Formación Profesional para el Empleo

2º.- Comparativa de los parámetros de calidad y de inserción profesional de los cursos formación en la ciudad de Melilla antes y después de la entrada en vigor de la Formación Profesional para el empleo

3º.- Evaluación de la calidad de la Formación Profesional Específica impartida por el MEC en los diferentes Institutos de Enseñanza Secundaria de la ciudad autónoma de Melilla

4º.- Estudios de correlación entre mejora de la cualificación del mercado de trabajo, inserción profesional y nivel de gasto público en formación profesional cofinanciada por el Fondo Social Europeo.

5.- Determinación de ratios para evaluar la eficacia y eficiencia del gasto público en formación profesional

6.- Estudio de necesidades formativas y Mapa de la Formación Profesional en la Ciudad Autónoma de Melilla

7º.- Estudio comparativo de la inserción laboral en la Formación Profesional para el empleo con la anterior normativa laboral

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alex, L. (1991): "Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación". En *Formación Profesional*, 2, pp. 23-27.

Bunk, G.P. (1994): "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8 – 14.

Echeverría, B. (2000): "*Macrotendencias de la Formación Profesional en la Unión Europea*". Barcelona.

Mertens, D.M. (1998): *Research Methods in Education and Psychology*. Thousand Oaks (USA), Sage.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007): *Base de datos trabajadores afiliados en alta laboral por actividad económica (CNAE 93) y base de datos del número de empresas en alta por actividad económica (CNAE 93)*. Melilla.

Real Decreto 1224/2009 *de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*,

Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. (BOE 122/93 de 22 de mayo).

Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional. (BOE nº 138 de 10 de junio de 1995).

Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. (BOE 4/05/93).

Zabala y Arnau 2007. Como aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave

## EL ROL DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO EN LA IMPLANTACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO FILOSOFÍA DEL NUEVO MODELO POST-CRISIS

Cecilia de la Corte  
Ana Carrasco González\*

### RESUMEN:

*En la actualidad, la percepción de las empresas como meras creadoras de beneficio económico empieza ya a estar superada. Una nueva concepción de las organizaciones se está extendiendo y la Responsabilidad Social es quizás la más evidente de sus manifestaciones. En este panorama el estilo de liderazgo que ejercen los directivos de las organizaciones juegan un papel fundamental, puesto que ellos son quienes marcan las estrategias y las líneas a seguir para alcanzar sus objetivos. El presente artículo pretende hacer una reflexión acerca de la situación económica-social que azota a España y plantea la necesidad de asentar el nuevo modelo post-crisis sobre criterios éticos de Responsabilidad Social, cuyo desarrollo e implantación requiere de estilos de liderazgos comprometidos con la excelencia empresarial, la globalización y el cambio.*

### PALABRAS CLAVE:

*Responsabilidad social, liderazgo, crisis económica, organizaciones saludables.*

### ABSTRACT:

*Currently, the perception of companies as merely creating economic benefit is already beginning to be overcome. A new concept of organization is expanding and Social Responsibility is perhaps the most obvious manifestations. In this scenario*

\* Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social. Universidad de Huelva • anacar@uhu.es

*the style of leadership exercised by managers of organizations play a fundamental role, since they are the ones who make the strategies and guidelines to follow to achieve their goals. This article aims to reflect on the social-economic situation plaguing Spain and a need to establish the new post-crisis model of ethical social responsibility, the development and implementation requires leadership styles committed to excellence business, globalization and change.*

KEYWORDS:

*Social responsibility, leadership, economic crisis, health organizations.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la percepción de las empresas como meras creadoras de beneficio económico empieza ya a estar superada, especialmente ante la situación de crisis en la que aún se encuentra España y que está provocando consecuencias a todos los niveles. El año 2011 ha estado condicionado por la situación económica mundial, la cual reduce los márgenes de reacción de todo lo que se afronta, especialmente porque la crisis no sólo es financiera sino que cada vez se está haciendo más profunda a nivel social, provocando incluso importantes repercusiones en la salud de las personas.

En este contexto general, una nueva concepción de las organizaciones se está extendiendo y la Responsabilidad Social (RS) es quizás la más evidente de sus manifestaciones por los efectos que conlleva sobre la productividad y la competitividad de las empresas y sus equipos de trabajo, así como en la creación y mantenimiento del empleo, principal reto en la Agenda Europea 2020.

Tal como expone González (2003), en todo este panorama los directivos de las organizaciones juegan un papel fundamental, puesto que ellos son quienes marcan las estrategias y las líneas a seguir para alcanzar sus objetivos. Por tanto, se presupone que el estilo de liderazgo que ejerzan condicionará en gran medida el desarrollo de la empresa, respecto tanto a su productividad como en el ejercicio responsable socialmente en el contexto en el que interactúen.

Así pues, el objetivo del presente artículo consiste en ofrecer una visión general de la situación económica-social de España y de la importancia de la RS como pilar base de desarrollo para superar la actual crisis, analizando el rol que deben ejercer los directivos de las organizaciones y los estilos de liderazgo más idóneos para la implantación de estrategias socialmente responsables.

## 2. CONTEXTO GENERAL DE LA CRISIS ESPAÑOLA

García-Trevijano (2011) señala que como en los fenómenos naturales, los efectos económicos de la perturbación inicial crean otros efectos expansivos de la crisis,

que no siendo constitutivos de la misma, aumentan progresivamente el movimiento destructivo. De esta forma, las tres causas que han generado la crisis actual: la inmobiliaria, la financiera y la bursátil, que tienen de común su carácter especulativo y mutuamente atractivo, han provocado efectos en el terreno institucional de lo social y lo político (sindicatos, partidos y gobierno), que es donde se manifiesta con mayor virulencia, por la reacción de los particulares sectores afectados por la crisis y de la sociedad civil en general.

Respecto a los efectos políticos, la consecuencia directa ha sido la caída de la actividad económica, teniendo como consecuencia el incremento del paro. El Instituto Nacional de Estadística nos ofrece la tasa de paro en el tercer trimestre del año 2011, que ha crecido con respecto al segundo trimestre, pasando de 4.833.700 personas desempleadas a 4.978.300 parados, es decir, el 21,52% (Encuesta de Población Activa). Estas cifras se ratifican con el aumento de la tasa de mortalidad de las PYMES españolas que constituyen el 99,88% de las que conforman el censo, excluida la agricultura y la pesca, habiéndose reducido en 2009 el 2,7% de éstas por la crisis.

El desempleo no sólo supone la interrupción de los ingresos, sino que también implica la pérdida de la identidad individual y social, el cambio de estatus, la reducción del bienestar, la descalificación y con frecuencia una pérdida de confianza en sí mismo, tal y como señalan Alabort, Buendía, Fuster, Obispo, y Rodríguez (2008). Buena prueba de todo ello es que al aumentar el desempleo se incrementan también el número de suicidios, los malos tratos infantiles, las desavenencias conyugales, los problemas familiares y las enfermedades mentales o el número de infartos y ataques de corazón. Asimismo, aumentan el número de personas que cometen delitos, como robos callejeros u otros para cubrir necesidades básicas, acrecentando de esta forma las personas que pierden la libertad ingresando en centros penitenciarios.

Es decir, los efectos psicosociales de la crisis económica son evidentes, pues generan un creciente malestar subjetivo en la medida en que se vive como una amenaza al nivel de vida y consumo o a las mismas posibilidades de sobrevivencia, generando frustración, tensión y descontento. Asimismo, el acrecentamiento de los contratos temporales y la transformación de la economía (automatización, reestructuración, privatización, etc.) están incrementando el fenómeno social del "Job Insecurity" o trabajo inseguro, concepto expuesto por Hans de Witte (2011) y que hace referencia a la percepción subjetiva que tiene el trabajador de la pérdida involuntaria del empleo, lo que conlleva graves consecuencias para los individuos, ya que afecta negativamente a la satisfacción y al bienestar con el paso del tiempo, convirtiéndose en una fuente de estrés crónico (Garst, Frese, & Molenaar, 2000) y en consecuencia, para las empresas e incluso para la sociedad.

El trabajo es la llave para la integración y la participación social porque ofrece ingresos, contactos sociales, desarrollo individual y estatus y reconocimiento social,

entre otros. Por tanto, sus consecuencias especialmente ahora con la crisis económica, donde la inseguridad en los puestos de trabajo alcanza altos índices, pues la tasa de ansiedad por inseguridad en el empleo en España ha pasado del 14% en 2005 al 16% en 2010 (V Encuesta Europea de las Condiciones de Trabajo), son nefastas para aquellos que siguen trabajando pero sin la certeza de mantener sus empleos en el tiempo, generando una percepción impredecible e incontrolable por la violación del contrato psicológico entre trabajador y empresario.

Esta situación en el seno empresarial está provocando a su vez un aumento de los riesgos Psicosociales que perjudican a la salud de los trabajadores y trabajadoras, causando estrés y a largo plazo enfermedades cardiovasculares, respiratorias, inmunitarias, gastrointestinales, dermatológicas, endocrinológicas, musculoesqueléticas y mentales, consecuencias de unas malas condiciones laborales, concretamente de una deficiente organización del trabajo y no tanto de las circunstancias personales y familiares, perjudicando al capital humano y psicológico de las plantillas (Alabort y cols, 2008).

A partir de todo lo expuesto, se infiere que la intervención en la crisis inicialmente económica que está teniendo consecuencias devastadoras en la esfera de lo psicosocial debido fundamentalmente a la reducción de la calidad de vida laboral y por ende, personal, requiere de una actuación inmediata. Como consecuencia, España está obligada a concentrar todos sus esfuerzos para salir de esta situación, no sólo por la propia necesidad que tiene el país de cambiar y progresar, sino por las directrices marcadas por la Unión Europea, quien en las recomendaciones del Consejo de julio 2010, cita textualmente: "Los Estados miembros deben realizar todos los esfuerzos posibles para cumplir sus objetivos nacionales y eliminar los obstáculos al crecimiento. Como parte de las estrategias generales de superación de la crisis económica, los Estados miembros deben aplicar programas ambiciosos de reforma para garantizar la estabilidad macroeconómica y la viabilidad de las finanzas públicas, mejorar la competitividad y reducir los desequilibrios macroeconómicos y mejorar los resultados de su mercado laboral" (p. 191/28).

La determinación del Gobierno a aplicar la reforma se confirma en el programa nacional de reforma y en el programa de estabilidad presentados a la Comisión el 29 de abril de 2011, documentos que también reflejan los compromisos a corto plazo que presentó España el 25 de marzo de 2011 en el marco del Pacto por el Euro Plus, con los objetivos de mejorar la competitividad de la economía española y contribuir a una mayor convergencia en la zona del euro.

González (2003) señalaba que el panorama del momento para la empresa no era nada alentador al igual que hoy en día, tal y como se ha analizado anteriormente con cifras, ya que nada favorece sus actividades, se atenta contra la estabilidad financiera,

afecta el bienestar interno y externo y por ende, a la productividad repercutiendo en la competitividad. Asimismo, la productividad de las personas se ve seriamente afectada cuando se encuentra mermada emocionalmente y en consecuencia los resultados de la empresa. Por tanto, si el ambiente en que se encuentra la sociedad y la empresa es sano y favorable, la productividad y la competitividad serán mayores, pero de no ser así, se manifestará en sus resultados de producción, de mercadeo y financieros.

Esto produce decaimiento emocional y se convierte en razón para el ausentismo, la deserción laboral, la accidentalidad en el ejercicio de las funciones de trabajo, la apatía, el crecimiento de conflictos, la baja motivación por lo que se hace y demás manifestaciones que disminuyen la capacidad de concentración y la disposición hacia la productividad, además perjudica a aspectos como la pérdida total de interés por lo que se hace y por la misma vida.

Las empresas son partícipes de la responsabilidad en algunos de los efectos mencionados o en todos, ya sea por sus políticas o por la carencia de las mismas, por sus sistemas de dirección y por una serie de costumbres y vicios empresariales que le alejan de una actuación responsable que mida las consecuencias de sus actos. La responsabilidad o la no responsabilidad, es parte de la cultura de una empresa. Pero, ¿qué se entiende por RS y cual es su importancia en este contexto?

### 3. RESPONSABILIDAD SOCIAL: FILOSOFÍA DEL NUEVO MODELO POST-CRISIS

Tal como expone Vargas Niello (2006), la delimitación de la responsabilidad de las empresas no es muy nítida, constatándose en la mayor parte de las instituciones internacionales que impulsan este tipo de iniciativas así como en la comunidad empresarial, cierto grado de imprecisión a la hora de expresar cuál es el significado de los conceptos asociados a este fenómeno.

A pesar de la profusión terminológica, se ha producido una paulatina integración de un conjunto de prácticas similares estructuradas en torno a la RS en una serie de ámbitos concretos: la responsabilidad medioambiental y social, la transparencia, el diálogo con las partes interesadas y el buen gobierno. Este esfuerzo ha posibilitado definiciones y propuestas que comienzan a ser coincidentes en sus estructuras básicas, de forma que las empresas están empezando a contar con referentes que orientan sus propios programas mediante estructuras consensuadas. De Castro Sanz (2005), comenta que cualquier definición de RS debe contar con al menos las siguientes variables:

- Ha de partir de forma explícita del cumplimiento de la legislación vigente, así como las normas internacionales aceptadas (OCDE, OIT, Derechos Humanos, ONU, etc.).

- Ha de comportar compromisos éticos objetivos: surgen de la relación con sus grupos de interés (stakeholders) y con el entorno y del desarrollo de su actividad, también con la relacionada con otras empresas.
- Ha de explicitarse en la generación de impactos medibles o cuantificables, premiables o punibles, según la legislación, normativa vigente o políticas públicas de fomento de la que se es responsable.

Según lo comentado, el Libro Verde de las Comisiones Europeas la conceptualiza como: “La integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con el entorno. Ser socialmente responsable no significa solamente cumplir a plenitud las obligaciones jurídicas, sino también ir más allá de su cumplimiento, invirtiendo más en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores” (Vargas, 2006: 17).

Haciendo un análisis más exhaustivo del impacto de la RS en las organizaciones, cabe destacar el doble impacto que De la Corte (2011) considera que tiene la RS sobre la reputación corporativa y sobre la reputación interna de la empresa, las cuáles deben constituir los dos pilares de actuación en el nuevo Modelo post-crisis.

Respecto a la primera de ellas, la reputación corporativa resulta de importancia para las organizaciones porque es uno de los elementos en los que se basa su capacidad competitiva, puesto que posibilita una mejor valoración de las personas y/o entidades ajenas a la empresa (Stakeholders externos), a través de un proceso de identificación de valores como el que se da en el contrato emocional. Además, permite la mejora de su posicionamiento competitivo respecto de las empresas de su sector, favoreciendo el efecto de captación del talento, que le permite a la organización acceder a profesionales de alta cualificación, incrementando su riqueza intelectual que directamente genera mayor capacidad competitiva que otras empresas sin dicha reputación.

A nivel interno a la propia organización, las acciones de RS tienen un efecto directo en el incremento de la reputación interna, en la creación del denominado Orgullo de Pertenencia de la persona trabajadora con la empresa, el cual posibilita la generación del contrato emocional, combinación necesaria entre conocimiento y emociones que garantizan, de una forma mucho más eficiente, los buenos resultados empresariales y personales. Asimismo, permite la retención del talento, evitando el incremento del número de fugas de las personas más valiosas y favoreciendo la auto-regulación del funcionamiento de la organización.

Además del capital humano -considerado como tal los conocimiento, destrezas, habilidades y competencias derivadas de la educación, la formación y la experiencia profesional o a las personas, que aportan sus conocimientos y habilidades a las



organizaciones-, desde la dimensión interna de la RS se considera, como afirma Salanova (2009), la garantía de un entorno de trabajo sano y seguro como uno de los aspectos básicos. Por ello es necesario promover la RS en salud y seguridad, ya que permitirá alcanzar objetivos de calidad de vida laboral más altos, al introducir acciones de promoción de la salud y mejorar la efectividad de su gestión y seguridad de los trabajadores (Bettrastén y Pujol, 2003). Además, se ocupa de otros ámbitos fundamentales como la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la gestión de la diversidad, cuestiones de gran interés y repercusión en la situación actual de las organizaciones (Carneiro, 2004), especialmente en los momentos de crisis que España está padeciendo.

Tal y como se aprecia, el desarrollo de estrategias de RS, las cuáles se asientan sobre criterios éticos de comportamiento frente a los grupos de interés o stakeholders, tendrá dos grandes efectos en las organizaciones: sobre la competitividad, por un lado y sobre la productividad, por otro, que posibilitarán el incremento de la calidad de vida de las personas, objetivo principal en el nuevo Modelo para favorecer el desarrollo post-crisis. Porter y Kramer (2006) señalan cuatro argumentos justificadores de la RS: a) el argumento moral: aducir que las empresas tienen el deber de ser buenas ciudadanas y de “hacer lo correcto”; b) sustentabilidad: satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para cubrir sus propias necesidades; c) licencia para operar: toda empresa necesita permiso tácito o explícito de los gobiernos, comunidades y muchos otros stakeholders para hacer negocios; y d) la reputación: que mejorará la imagen de una empresa, fortalecerá su marca, elevará la moral e incluso incrementará el valor de sus acciones.

En los últimos años, la idea acerca de que los esfuerzos sociales y medioambientales de las empresas serán recompensados por los consumidores y que incrementarán su visibilidad, mejorarán su imagen y las dotarán de ventajas competitivas, han conducido a que cada vez sea mayor el número de empresas que formulan y fomentan sus estrategias y acciones de negocios atendiendo a la noción de RS (Aguilera, Rupp, Willians, & Ganapathi, 2007; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001). Así lo reflejan los datos aportados por el Monitor IBEX RSC de 2010 que concluye que el interés de las empresas españolas por este tema es firme, pese a la crisis económica, ya que el 94% de las compañías encuestadas cree que mantendrá e incluso aumentará la inversión en RS, así como el tamaño de los equipos dedicados a gestionarla, con propensión a aumentar las plantillas. Estos resultados ponen de manifiesto la repercusión de la RS a nivel internacional y en España y la importancia que está adquiriendo con vistas a los próximos años. Por tanto, la RS es en la actualidad una realidad, habiendo pasado de ser una moda hace apenas unos años a convertirse en un modo de entender tanto las empresas como sus relaciones con el entorno general, incluso en los tiempos actuales de crisis.

Por tanto, según Sulbarán (1995), se ha producido una re-orientación teórica y conceptual con respecto a las respuestas de las empresas a las presiones del medio social y cultural. Este nuevo enfoque apela a la capacidad de una corporación para responder a los cambios sociales, resultando entonces evidente que la filosofía misma de la organización y la capacidad gerencial juegan un papel muy importante en la definición de cómo debe la empresa responder a las presiones y demandas de la comunidad y a la satisfacción de sus necesidades más perentorias, adquiriendo especial relevancia el estilo de liderazgo de los dirigentes de las empresas, quienes deben saber centrar sus directrices en torno a este nuevo planteamiento para llevar a cabo esta transformación de las organizaciones hacia los intereses sociales.

Pless & Maak (2010) exponen que existe una conciencia creciente de que las relaciones con los grupos de interés son el factor más importante que determina la viabilidad de una organización (Donaldson & Preston, 1995; Freeman, 1984; McKinsey, 2007; Wheeler & Sillanpää, 1997) y de que la responsabilidad social es fundamental para el éxito empresarial, tal como afirma Patrick Cescau (2007: 60), ex CEO de Unilever: “Podría decirse que actualmente hemos llegado a un punto en el que esta agenda de la sostenibilidad y de la responsabilidad corporativa no es sólo fundamental para la estrategia empresarial, sino que además se convertirá cada vez más en un factor determinante del crecimiento empresarial. Incluso se podría ir aún más lejos: en las próximas décadas lo que determinará cuáles son las empresas que tienen éxito y cuáles las que fracasan será lo bien y lo rápido que respondan a este programa”.

Estos desarrollos sitúan a los líderes ante una serie de nuevos retos interconectados (el reto de la responsabilidad, el reto de los grupos de interés y el reto de la diversidad), que comportan en todos los casos nuevas exigencias para los líderes empresariales (Pless & Maak, 2010).

#### 4. ESTILOS DE LIDERAZGO FAVORECEDORES DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Hasta el momento, en el presente artículo se ha expuesto la situación de crisis económica y social que padece España y la importancia de la RS como filosofía base del nuevo modelo que permita la recuperación de este trágico contexto. Pero sólo se ha citado la importancia del rol que deben ejercer los líderes en sus organizaciones para desarrollar este tipo de estrategias socialmente responsables, sin ahondar en dicha cuestión, acerca de la cual se profundizará en el presente apartado.

Al hablar de liderazgo en cualquier ámbito, bien sea en la organización, empresa, política, educación u otras áreas, es imposible no tocar el elemento básico de su concepción, donde líder es igual a persona que influye. Rees (1996) resalta que para

alcanzar el éxito de un grupo debe existir un líder que, a diferencia de un simple gerente, “logra que los individuos trabajen coherentemente en proyectos definidos”. A la vez refiere que esa persona a la cual todos siguen posee ciertas características que lo llevan a influir sobre el grupo. Otro concepto de este término lo ofrece Robbins (2004: 314) quien refiere que “el liderazgo se vislumbra como la capacidad de influir en un grupo para lograr el alcance de las metas”. Sin embargo, no todos los líderes son jefes ni todos los jefes son líderes (Sánchez y Vecchio, 2009). Realmente no se puede ofrecer una única definición de liderazgo consensuada por todos los autores, aunque sí hay ciertas características comunes a todos ellos que resulta de especial relevancia citar: la motivación, la comunicación y la autoridad ejercida por el líder (Carreño Fernández, A. L., 2011).

Tal y como plantean Contreras, Barbosa, Juárez, Uríbe y Mejía (2009), aunque el liderazgo sea un fenómeno universal, se ha evidenciado que los valores, creencias, normas e ideales propios de una determinada cultura afectan la forma en que se ejerce el liderazgo, las metas trazadas, las estrategias utilizadas para lograrlas y la percepción que tengan los seguidores sobre el actuar del líder (Bass, 1990). Debido a ello, un estilo de liderazgo puede ser eficaz en una determinada cultura y poco eficaz en otra (Molero, 2002). Pero además, según las aportaciones de la School of Global Management and Leadership (2006), los valores específicos a nivel social y las creencias de los miembros de una cultura determinada, puede influir en los valores y creencias para el funcionamiento de las organizaciones, tales como la forma de implementar la RS.

En relación con lo anterior, Molero (2002) plantea que las relaciones entre cultura y liderazgo pueden contemplarse desde múltiples perspectivas y niveles, de manera que se pueden diferenciar, entre otras, la culturas transnacionales (las compartidas por los miembros de diferentes países), culturas nacionales (las que comparten los miembros de un mismo país), culturas subnacionales (las que son compartidas por diferentes grupos dentro de un país), culturas organizacionales (las compartidas por los miembros de una determinada organización) y culturas suborganizacionales (las compartidas por los miembros de un departamento o unidad dentro de una organización). Según esto, es de nuestra incumbencia considerar la influencia de la cultura organizacional e incluso la suborganizacional en el ejercicio del liderazgo idóneo que favorezca la implantación y el desarrollo de la RS entendida de forma general. El efecto de las características culturales sobre la gestión de las organizaciones y en particular la gestión del talento humano, ha sido estudiado asimismo por distintos autores (Bhagat Kedia, Crawford & Kaplan, 1990; House, Wright & Aditya, 1997; Marchese, 2001, cit. en Molero, 2002).

Estas consideraciones nos llevan necesariamente a referirnos al contexto concreto en el que nos encontremos para poder determinar el estilo de liderazgo más

adecuado para la implantación y desarrollo de la RS. Tal y como plantean Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares (2011), la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y los cambios económicos y sociales plantean a las organizaciones nuevos roles y funciones de liderazgo. En consecuencia, la necesidad de afrontar nuevos retos exige a los líderes adoptar un papel complejo, capaz de compaginar la continuidad con el cambio y la innovación, y que a la vez esté sólidamente fundado en principios éticos y valores sociales, como los de la RS.

Salanova, Martínez y Llorens (2005) señalan que las sociedades están cambiando constantemente y con ellas, cambian también las organizaciones, lo que impacta directamente en los puestos de trabajo y por tanto, en la seguridad, la salud y el bienestar de los empleados. Si no se gestionan bien estos cambios, las organizaciones pueden enfermar, cayendo en la falta de efectividad y adaptación al entorno, como les está ocurriendo a muchas de ellas actualmente. La gestión de estos cambios continuos de la sociedad, de las organizaciones y del mercado de trabajo requiere de un cambio radical de paradigma de la Psicología, que pasa de basarse en un modelo de enfermedad (centrado en lo patológico y su reducción) a un modelo de salud, configurando lo que se llama la Psicología Positiva, que aplicada al ámbito de las organizaciones, tiene por objeto “el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como su gestión efectiva” (p.353). Según este enfoque, se parte de las fortalezas humanas para incrementarlas, mejorando la calidad de vida laboral y organizacional en un sentido más amplio. Si se analiza detenidamente la visión de la Psicología Organizacional Positiva, se percibe que las estrategias socialmente responsables pueden ser incluidas dentro de este paradigma, de forma que la RS desde su dimensión interna, comentada anteriormente, pretende hacer más efectiva la gestión de su personal, alcanzando su desarrollo óptimo y generando así la reputación interna y el orgullo de pertenencia. De la misma forma, la intervención sobre la dimensión externa de la RS permitirá la mejora de la reputación externa y de la competitividad de la organización, objetivo último que pretende alcanzar la Psicología Organizacional Positiva desde una visión positiva de intervención.

Este cambio de paradigma que plantea la Psicología Positiva en este contexto actual de transformación continua, requiere de nuevas formas de liderazgo que favorezcan el avance de las organizaciones hacia la excelencia empresarial, lo cual conlleva la puesta en marcha y el desarrollo de estrategias socialmente responsables. Por tanto, ¿cuál sería el liderazgo más adecuado en este contexto?

Gil y cols. (2011) proponen distintas modalidades de liderazgo que permitan responder eficazmente a las nuevas necesidades de trabajo, tales como liderazgo auténtico, liderazgo transcultural, liderazgo complejo, liderazgo en equipo, liderazgo compartido y liderazgo remoto. Pero tal y como se ha planteado anteriormente, el

factor contexto o la influencia de la cultura donde se encuentre la organización, va a determinar en gran medida el estilo más efectivo a adoptar. Por tanto, no se puede citar un único estilo o modalidad de liderazgo que permita la implantación y el desarrollo efectivo de la RS en este contexto de cambio y de crisis en el que nos encontramos actualmente, aunque los gerentes son en gran parte responsables de la implementación de la RS (Agle et al, 1999), la cual debe estar basada en valores (Triandis, 1995; ambos presentes en *School of Global Management and Leadership*, 2006).

Además, como consecuencia de la que muchos consideran la peor crisis económica mundial de la historia, la confianza en los líderes de las empresas se sitúa en el nivel más bajo de los últimos años. El barómetro Edelman de confianza indica que la credibilidad de la información del máximo dirigente de una empresa se sitúa en el 17% en Estados Unidos y no supera el 30% en la mayoría de países, lo que supone que mucho menos de una tercera parte de los encuestados creen que lo que los líderes empresariales afirman o comunican es cierto o fiable (Edelman, 2009, cit. en Pless & Maak, 2010).

Pless & Maak (2010) plantean que para reconstruir la confianza en los dirigentes de las organizaciones es necesaria una actuación por parte de éstos de forma convincente y coherente y no sólo acciones de cara a la galería. Se precisan líderes que actúen de forma sostenible y no sólo empleen palabras, siendo capaces de reflexionar sobre el rol de las empresas en la sociedad y sobre la calidad de la acción socialmente responsable. Además de estas capacidades, los autores consideran que para tratar con todos los grupos de interés de las organizaciones (stakeholders), los líderes precisan tener la capacidad de gestionar y equilibrar los intereses en conflicto entre los empleados, clientes, accionistas, comunidades, gobiernos, etc., interactuando de manera efectiva. Para establecer y gestionar las relaciones con los stakeholders, hay que saber cómo identificarlos y cómo entablar un diálogo con ellos, cómo evaluar sus intereses y determinar así la legitimidad de los mismos (Mitchell, Agle & Wood, 1997; Phillips, 2003; *School of Global Management and Leadership*, 2006), con un planteamiento interpersonal maduro que permita establecer y mantener relaciones de confianza (Maak, 2007; Pless, 2007), requisito indispensable para la influencia del líder sobre sus seguidores, en este caso, de los directivos sobre sus empleados.

Según Drucker (2001), aquellos que lideren los procesos de RS son quienes deben desarrollar una visión de futuro, fomenten el entusiasmo de sus seguidores y promuevan el cambio, centrando el interés de las empresas socialmente responsables hacia el factor humano como eje central. Por ello, el liderazgo efectivo no se tratará de caer bien, sino que estará definido por los resultados que se alcancen y no por los atributos de la persona en cuestión.

Incluso el propio Libro Verde de la RS pone de manifiesto que la forma en que las empresas abordan sus responsabilidades y sus relaciones con sus interlocutores,

varía en función de diferencias sectoriales y culturales. En un primer momento, las empresas tienden a adoptar una declaración de principios, un código de conducta o un manifiesto donde señalan sus objetivos y valores fundamentales, así como sus responsabilidades hacia sus interlocutores. A continuación, estos valores han de traducirse en medidas en toda la empresa, de las estrategias a las decisiones cotidianas. Esto les obliga a añadir una dimensión social o ecológica a sus planes y presupuestos, evaluar los resultados en estos ámbitos, crear comités consultivos locales, realizar auditorías sociales o medioambientales y establecer programas de formación continua. De esta forma, el proceso de implantación de políticas de RS se va a ver influida desde sus inicios por los aspectos culturales y sectoriales en los que se encuadre la empresa, ampliando los posibles estilos de liderazgo efectivos según estas dos condiciones. Estos pasos permitirán el diseño del programa de RS, el cual significa, según Quijano Lizarazo (2007), mejorar los procesos y el bienestar de la organización para hacerla más rentable y detectar fallas que puedan convertirse en algún obstáculo a la hora de comercializar productos.

Por tanto, no es posible determinar un estilo de liderazgo efectivo para la RS en todas las culturas y sectores empresariales. Sólo se puede considerar que el liderazgo es una variable influyente en la emergencia de los valores de RS, los cuáles deben ser fundamentalmente la integridad, considerada como el estar dispuesto al intercambio de información con los seguidores, mantener sus promesas y servir a los intereses de sus seguidores y no a los de sí mismo; y liderazgo visionario, entendido como la relación entre el líder y sus seguidores basada en la generación de confianza, percepción de la inteligencia, infundir optimismo y gran respeto y admiración (Shamir et al., 1993, cit. en School of Global Management and Leadership, 2006).

El Libro Verde de la RS insiste en la importancia de la educación y la formación del personal de dirección, los empleados y otros agentes para la promoción de la RS de las organizaciones. El sistema educativo, a todos los niveles, tiene una misión fundamental en la promoción de la RS entre los ciudadanos, incluidos los que trabajan o van a trabajar en la esfera empresarial o fuera de ella. Entre los principales medios de que dispone para cumplir este papel cabe señalar las acciones que permiten a los ciudadanos comprender y apreciar los valores sociales, ecológicos o éticos y les ofrecen las herramientas adecuadas para decidir con conocimiento de causa.

Por tanto, la formación resulta necesaria tanto en las multinacionales como en las PYMES, cuyo principal obstáculo a la RS, especialmente en las de menor tamaño, es la falta de sensibilización y los recursos limitados. De esta forma, las asociaciones de pequeñas empresas, así como sus organizaciones y redes de apoyo, pueden desempeñar un papel fundamental para aumentar la sensibilización, proporcionando información y herramientas de fácil uso y difundiendo ejemplos de buenas prácticas.

## 5. CONCLUSIONES

Como conclusión sobre el rol de liderazgo en la implantación de políticas de Responsabilidad Social, cabe hacer referencia a una serie de recomendaciones generales aplicables a todo tipo de liderazgo que Gil y cols (2011) incluyen en su trabajo. Destacan, por una parte, las que recogen Conger y Riggio (2007) en su libro 'La práctica del liderazgo: desarrollando la nueva generación de líderes'. Según estos autores, los líderes de hoy en día necesitan: 1) implicar y comprometer a los seguidores; 2) modelar el camino (visión, misión y valores); 3) actuar proactivamente; y 4) huir de atajos, porque el liderazgo efectivo es un proceso de desarrollo a largo plazo. Por otra parte, acogen a las que sugieren Kouzes y Posner (2000) acerca del liderazgo del futuro: 1) dar valor a la incertidumbre, y 2) liderar con una orientación caracterizada por la vitalidad, la improvisación, la liviandad, la autenticidad y la capacidad de aprendizaje.

Con el presente artículo se ha pretendido hacer una reflexión acerca de la situación económica-social que azota a España y de la cual es preciso emerger cuanto antes. Para ello, se ha planteado la necesidad de asentar el nuevo modelo post-crisis sobre criterios éticos de RS, cuyo desarrollo e implantación, requiere de estilos de liderazgos comprometidos con la excelencia empresarial, la globalización y el cambio.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, R.V., Rupp, D., Willians, C. & Ganapathi, J. (2007). "Putting the back in CSR: A multi-level theory of social change in organizations". *Academy of Management Review*, 32 (3), pp. 836-863.
- Alabort, E., Buendia, L., Fuster, G., Obispo, M., y Rodríguez, Ll. (2008). "Crisis Económica y Resistencia Obrera: la Crisis Mundial y sus Efectos en España". Segunda parte del resumen del número 1. Cuadernos del Instituto de Ciencias Económicas y de la Autogestión (ICEA). *Gaceta sindical y económica del Periódico*, nº351, diciembre.
- Betrastén, M. y Pujol, L. (2003). *Responsabilidad Social de las empresas: tipos de responsabilidades y plan de actuación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Carneiro, M. (2004). *La Responsabilidad Social Corporativa Interna. La "nueva frontera" de los Recursos Humanos*. Madrid: ESIC.
- Carreño Fernández, A. L. (2011). *El liderazgo en la sociedad actual: Valores*. II Jornadas de Liderazgo. Cátedra General Castaño. Ejército Terrestre. Celebradas en Sevilla, 9-10 noviembre 2011.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Libro Verde sobre la Responsabilidad Social de las empresas*. Bruselas: Comisión Europea.

- Contreras, F., Barbosa, D., Juárez, A. F., Uríbe, A. F., y Mejía, C. (2009). "Estilos de Liderazgo, Clima Organizacional y Riesgos Psicosociales en entidades del sector de la salud. Un estudio comparativo". *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), pp. 13-26.
- De Castro Sanz, M. (2005). "La Responsabilidad Social de las Empresas, o un Nuevo Concepto de Empresa". CIRIEC. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 53, pp. 29-51.
- De la Corte, J. (2011). "Competitividad y Responsabilidad Social en las Empresas: Especial Significación en las PYMES". En Gómez Muñoz, J. M., Valdés Alonso, A., Gala Durán, C., De la Corte, J., Morales Ortega, J. M., Pérez Yañez, R. M., Castellano Burguillo, E., Sánchez Huete, M. A., Fernández Amor, J. A., Fernández Villarino, R., y Venero Valenzuela, J. P. (autores). *Estudios en Materia de Responsabilidad Social Empresarial*. Editorial: CINCA. pp. 138-165. Manuscrito presentado para publicación.
- Directrices Generales para las Políticas Económicas de los Estados miembros y de la Unión (2010). *Recomendación del Consejo. 2010/410/UE*. Diario oficial de la Unión Europea.
- Drucker, P. (2001). *The essential Drucker*. New York: Harper Collins Publishers.
- García-Trevijano (2011). "Efectos de la Crisis Económica". *Diario Español República Constitucional*. Año IV n° 498. Recuperado el día 15 de septiembre de 2011 de: <http://diariorc.com/efectos-de-la-crisis.html>
- Garst, H., Frese, M., & Molenaar, P. (2000). "The temporal factor of change in stressor-strain relationships: a growth curve model on a longitudinal study in East Germany". *Journal of Applied Psychology*, 85(3), pp. 417 – 38.
- Gil, F., Alcover, C. M., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2011). "Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo". *Papeles del Psicólogo*, 32 (1), pp. 38-47.
- González, T. (2003). "*La Responsabilidad Social de la Empresa: Un buen negocio*". Recuperado el 20 de junio de 2011 de: <http://www.monografias.com/trabajos13/bune/bune2.html>
- Hans de Witte (2011). *Job Insecurity: An overview of past and future research (and some exercises)*. Acto de clausura del Master en Gestión y Desarrollo de los Recursos Humanos, Septiembre, Universidad de Sevilla. No publicado.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Encuesta Población Activa en España*. Tercer Trimestre.
- Molero, F. (2002). "Cultura y Liderazgo. Una relación Multifacética". *Boletín de Psicología*, 76, pp. 53-75.



- Monitor IBEX RSC (2010). *Los directores de RSC de las empresas del IBEX 35 opinan (2010)*. España: KPMG.
- Pless, N. M. & Maak, T. (2010). "Desarrollando Líderes Globales Responsables". *Universidad Business Review*. Tercer Trimestre, pp. 58-71.
- Porter, M. E. y Kramer, M. R. (2006). "Estrategia y Sociedad". *Harvard Business Review*, 84(12), pp. 78-92.
- Quijano Lizarazo, A. (2007). "Guía práctica de desarrollo de un programa de Responsabilidad Social". Consultado en <http://www.larepublica.com.co/RSE/articulos.html>.
- Sánchez, M. y Vecchio, F. (2009). *Liderazgo para la comunicación eficaz de la responsabilidad social empresarial en el Rotary Club*. GT Gestión de la Comunicación en la Organización: Identidad e Imagen Corporativa.
- Salanova, M. (2009). "Organizaciones Saludables: Una aproximación desde la Psicología Positiva". En Vázquez, C., y Hervás, G. (Eds.), *Psicología Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 2-32.
- Salanova, M., Martínez, I. M. y Llorens, S. (2005). "Psicología Organizacional Positiva". En Palací Descals, F. J. (Ed.) *Psicología de la Organización*. Pearson Prentice Hall, pp. 349-376.
- School of Global Management and Leadership (2006). "Cultural and leadership predictors of corporate social responsibility values of top management: a GLOBE study of 15 countries". *Journal of International Business Studie* 37, pp. 823-837.
- Sulbarán, J. P. (1995). "El concepto de responsabilidad social en la empresa". *Revista Economía*, 10, pp. 225-248.
- Vargas Niello, (2006). *Responsabilidad Social Empresarial (RSE) desde la Perspectiva de los Consumidores*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL): Naciones Unidas.
- V Encuesta Europea de Condiciones de Trabajo (2010). *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Traducido por Agustín González García. España: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS).



## EL DESARROLLO LOCAL COMO SALIDA PROFESIONAL PARA LOS TITULADOS EN CIENCIAS LABORALES: UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD VALENCIANA<sup>1</sup>

*Ricard Calvo Palomares\**

### RESUMEN:

*Los estudios universitarios forman profesionales bajo unas directrices concretas basadas en la “presunta y futura” ubicación de estos en el mercado de trabajo. Desde hace unos años cada vez más el mercado de trabajo ha sido el escenario en el que de manera continuada han ido apareciendo nuevas actividades y empleos, muchas de las que con el paso de tiempo se han convertido en profesiones de futuro. El presente artículo se centra en una de estas nuevas actividades, la del Empleo y el Desarrollo Local, realizando un estudio en el ámbito de la Comunitat Valenciana sobre la ubicación profesional de los egresados en Ciencias Laborales en este campo.*

### PALABRAS CLAVE:

*Ciencias laborales; perfiles profesionales; salidas profesionales; empleo; desarrollo local.*

### ABSTRACT:

*University studies are professionals under specific guidelines based on “alleged and future” location of these on the labour market. In recent years increasing labour market has been*

\* Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia • Ricardo.Calvo@uv.es

1. El presente artículo aporta en alguno de sus apartados datos e informaciones obtenidos en un proyecto de investigación en curso en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València, que pretende analizar el papel clave que desarrollan los Agentes de Empleo y Desarrollo Local en la aplicación, desarrollo y ejecución de las políticas activas de empleo sobre el territorio.

*the scenario in which continuously have appeared new jobs and businesses, many of which over time have become occupations of the future. This article focuses on one of these new activities, the Employment and Local Development, a study in the area of the Valencia on the professional placement of graduates in Science Labour in this area.*

**KEYWORDS:**

*Occupational science; profiles, career, employment, local development.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Hablar en la actualidad de estudios universitarios conlleva necesariamente hacer una referencia expresa a su futura inserción en el mercado de trabajo. Es por ello que el mundo académico ha iniciado un proceso de redefinición de las competencias necesarias para el desarrollo laboral de cada una de las profesiones. A su vez, cada una de las titulaciones universitarias, ha concretado –en base a estudios de la realidad laboral de sus egresados- las actividades en las que sus titulados pueden actuar en un futuro laboral, en las que aplicar las competencias mencionadas anteriormente. A estas salidas laborales se las ha llamado perfiles profesionales.

El interés concreto del presente artículo será la reflexión y estudio de las salidas o perfiles profesionales de los egresados en Ciencias Laborales<sup>2</sup>. Referirnos a salidas profesionales para los estudios de Ciencias Laborales tradicionalmente ha tenido una equivalencia inmediata con la asesoría jurídico-laboral. Nóminas, contratos, derecho del trabajo o de la seguridad social han sido el campo de trabajo habitual de una titulación muy orientada hacia la aplicación de estos conceptos en el mundo de la empresa. La diplomatura en Graduado Social –posteriormente en Relaciones Laborales- ha sido un claro ejemplo del proceso de especialización profesional de una actividad laboral, aspecto que ha constituido en sí mismo una dificultad, ya que ha encasillado y limitado a sus egresados hacia esa actividad, casi como única salida profesional posible.

Sin embargo, la evolución misma de la titulación y de sus egresados, tanto desde el punto de vista del ajuste realizado dentro del entorno académico como desde la paulatina concreción externa de sus posibles ubicaciones laborales, ha posibilitado que en la actualidad nos refiramos a titulados en Ciencias Laborales, sea sinónimo

- 
2. A lo largo del texto del artículo nos referiremos al titulado en Ciencias Laborales, entendido este en sentido amplio, por tanto, englobará a todos aquellos diplomados en Relaciones Laborales o diplomados Graduados Sociales, a aquellos diplomados en Relaciones Laborales o diplomados Graduados Sociales que completaron su formación académica con el segundo ciclo de Ciencias del Trabajo como a aquellos Licenciados en Ciencias del Trabajo que provenientes de otras titulaciones distintas a las Relaciones Laborales dedican su labor profesional a ellas.

de profesionales de las relaciones laborales y los recursos humanos, que pueden abarcar todas y cada una de las dimensiones que estos puedan tener. La proyección profesional de estos técnicos ha sido la de ir creciendo, ello ha permitido el acceso a puestos, funciones y actividades que hasta el momento parecían reservados para otras titulaciones. El proceso de valoración y prestigio interno-externo que han experimentado estos estudios ha posibilitado que estemos hablando hoy por hoy de técnicos formados para afrontar un abanico muy amplio de posibilidades laborales.

## 2. LO LABORAL COMO CUESTIÓN DE ESTUDIO

### UN LARGO PROCESO PARA EL RECONOCIMIENTO UNIVERSITARIO

Las relaciones emanadas de la interacción entre el factor capital y el factor trabajo han sido desde tiempo a, una de las cuestiones que más han preocupado al ser humano. Su estudio y adecuado tratamiento se han convertido en materia de interés a lo largo de los tiempos, que ante la no existencia de unas “ciencias oficiales” encargadas del estudio natural de las mismas, las ciencias vinculadas tradicionalmente con ellas han sido muchas, desde la Economía, el Derecho o la Sociología, hasta otras como la Psicología, la Ingeniería de Procesos o la Organización de Métodos y Tiempos de trabajo.

En este sentido, las dos últimas décadas han supuesto la consolidación de unos estudios que centrados en estas relaciones emanadas del trabajo poco a poco han posibilitado la aparición de titulados especialistas en estas materias. La existencia en la actualidad de un campo específico de estudio de y desde las ciencias laborales, es el resultado de un largo proceso de reivindicación de la existencia de unas ciencias específicas de lo laboral. Un claro ejemplo de este triunfo ha sido la aparición en la década de los dos mil de los estudios superiores en Ciencias del Trabajo<sup>3</sup>, lo que suponía el reconocimiento expreso a estos nuevos profesionales de un estatus universitario igual al de titulaciones como Derecho, Económicas o Psicología<sup>4</sup>.

La evolución histórica de los estudios vinculados con las relaciones del trabajo en nuestro país ha ido muy ligada a la evolución propia que ha tenido el trabajo como tal. De hecho sus orígenes históricos estuvieron muy parejos al ordenamiento, establecimiento y desarrollo de la legislación social, laboral y de protección social, centrandose su objeto principal en la legislación laboral y la organización del trabajo. Aunque legalmente la profesión de Graduado Social no aparece hasta el año 1951,

---

3. El R.D. 1592/1999 de 15 de octubre (B.O.E. 23 de octubre) estableció el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias del Trabajo y las directrices generales propias de los planes de estudios.

4. Con la reforma promovida con el plan Bolonia, la tradicional diferenciación existente entre diplomaturas y licenciaturas desaparecerá, pasando todos los estudios universitarios a denominarse como Grados.

sus orígenes históricos están unidos al Instituto de Reformas Sociales (1903), crisol de la intervención planificada de Estado en materia laboral.

La Escuela Social de Madrid (1925), en dependencia del Consejo de Cultura Social del Ministerio, supuso el punto de partida de los estudios superiores en Ciencias laborales. La actuación de esta primera escuela ubicada en Madrid, supondría de modo paulatino el marco ideológico y la concreción inicial de los estudios, que con posterioridad se irían extendiendo por todo el país; Barcelona, Zaragoza y Valencia en 1929 o Sevilla en 1930. Esta primera etapa dio como resultado que en la década de los cincuenta se reconociera oficialmente la profesión y se reglamentara socialmente, siendo la institucionalización de la profesión años después con el Decreto de 22 de diciembre de 1960, que crea los Colegios Oficiales de Graduados Sociales, reconociendo en su artículo segundo que dicha profesión consistía en el *asesoramiento, gestión y representación, sin necesidad de apoderamiento especial, de las empresas y particulares en cuantos asuntos sociales les fueren encomendados*.

Los sucesivos planes asignados a estos estudios, permitieron en la década de los ochenta la implantación de los estudios de Graduado Social (Plan de estudios de 1980), que reconocía por primera vez el carácter de enseñanza especializada, y su condición de título universitario. Tenían por objeto el estudio de las cuestiones que interesan a la mejora o bienestar de las clases obreras tanto agrícolas como industriales, y que afectan a las relaciones entre capital y trabajo.

Aún así, el cambio más importante se sitúa a partir de la publicación del Real Decreto 1429/1990 de 26 de octubre, que estableció tanto el título oficial de Diplomado en Relaciones Laborales –dirigido a sustituir el espacio ocupado hasta entonces por el título de Graduado Social Diplomado–, como las directrices generales propias a las que debían sujetarse los planes de estudios conducentes a la obtención de dicho título. En dicha reforma, dirigida al conocimiento interdisciplinar e integral del mundo del trabajo, se modificaron de forma significativa los contenidos docentes, y se amplió el perfil profesional de estos estudios planteándose como objetivo formativo el *“proporcionar una formación adecuada en las bases teóricas y en las técnicas de la organización del trabajo y de la gestión de personal; así como de la ordenación jurídica del trabajo y de la Seguridad Social”*<sup>5</sup>. Objetivo amplio, que abría un abanico de salidas profesionales a estos Diplomados en el mundo de la empresa, en el ejercicio libre de la profesión y en las Administraciones Públicas (Aneca, 2005).

---

5. La Universitat de València lo define como “el técnico al que se le proporcionan conocimientos sobre las relaciones laborales en la empresa y se estudian todos los aspectos como conflictos laborales, convenios colectivos, organización del trabajo, gestión del personal, ordenación jurídica y laboral de los trabajadores, condiciones de trabajo, etcétera.” Se trata por tanto de un técnico de empresa, que debe dominar diversas y variadas disciplinas que interactúan entre sí.

Sin embargo, la necesidad de dar un contenido formativo adecuado a aquellos nuevos perfiles y a los cambios sustantivos que se habían ido produciendo en el mundo del trabajo en las últimas décadas, situaron a estos estudios ante una nueva necesidad derivada de las limitaciones objetivas que la diplomatura presentaba. El R.D. 1592/1999 de 15 de octubre estableció el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias del Trabajo y las directrices generales propias de los planes de estudios, fijando como objetivo formativo del propio título, el de procurar una formación adecuada de carácter interdisciplinar en el campo del trabajo humano en su doble vertiente organizativa y relacional.

TABLA 1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA TITULACIÓN EN CIENCIAS LABORALES



*Fuente.- Elaboración propia*

#### LAS SALIDAS PROFESIONALES (PERFILES PROFESIONALES)

Esta evolución en el tiempo ha conllevado la profesionalización de la actividad, reubicando al técnico en relaciones laborales en el mercado de trabajo. Las competencias profesionales de estos egresados han ido ampliándose de manera que sus posibilidades de inserción laboral cada vez han sido más y más variadas. En el año

2005, la ANECA –Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación– en cumplimiento del proceso de convergencia europea de educación superior (más conocido como Plan Bolonia o EEES: Espacio Europeo para la Educación Superior) publicaba el Libro Blanco sobre el Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos, cuyo contenido proponía, a partir de un macroestudio sobre la evolución de la inserción laboral de los diplomados en Relaciones Laborales en el período 1997/2002, un listado de las posibles salidas profesionales naturales para estos egresados, denominados en la guía *perfiles profesionales* (ver tabla 2), así como también se describía el esqueleto de competencias –genéricas y específicas– que a la postre iban a formar parte de la parrilla de competencias del nuevo título de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

TABLA 2. PERFILES PROFESIONALES GRADO RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

1) GRADUADO SOCIAL
2) DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS
3) PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES
4) GESTIÓN, MEDIACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO: AGENTES DE EMPLEO Y DESARROLLO LOCAL (AEDL)
5) AUDITORÍA SOCIOLABORAL
6) ENSEÑANZA
7) ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

*Fuente.- Aneca (2005)*

El estudio trataba de recoger la situación de estos estudios acorde a la realidad con la que se encontraban –o al menos se podían encontrar– los futuros egresados. Junto a las salidas tradicionales de estos estudios, el ejercicio de la profesión de Graduado Social como ejerciente libre o la de responsable de las relaciones laborales en el seno de una empresa, se abrían otras orientaciones profesionales en las que ejercer las competencias, destrezas y habilidades que unos estudios de estas características podían proporcionar. Aspectos vinculados con la prevención de riesgos laborales, la auditoría del sistema socio-laboral, las políticas de empleo o la enseñanza en todos sus niveles se estaban convirtiendo en nuevos nichos profesionales emergentes para estos titulados. En la tabla



3 podemos observar el grado de inserción laboral de los titulados en Ciencias Laborales según los distintos perfiles profesionales descritos<sup>6</sup>.

TABLA 3. INSERCIÓN LABORAL TITULADOS EN CIENCIAS LABORALES SEGÚN PERFILES PROFESIONALES

1) GRADUADO SOCIAL	19,8 %
2) DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS	20,2 %
3) PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	3,5 %
4) GESTIÓN, MEDIACIÓN E INTERVENCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO: AGENTES DE EMPLEO Y DESARROLLO LOCAL (AEDL)	3,7 %
5) AUDITORÍA SOCIOLABORAL	0,8 %
6) ENSEÑANZA	2,2 %
7) ADMINISTRACIONES PÚBLICAS	0,8 %
OTROS	24,0 %
ADMINISTRATIVOS	25,0 %

*Fuente.- Aneca (2005)*

#### LA HIPÓTESIS CENTRAL DE ESTE ARTÍCULO

Partiendo de la realidad descrita, en la que la de Agente de Empleo y Desarrollo Local es una de las siete salidas profesionales establecidas para los egresados en Ciencias Laborales, y teniendo en cuenta que no aparece recogido de manera explícita como perfil profesional en ninguna otra titulación –en la tabla 4 presentamos las salidas y perfiles profesionales de los Grados en Economía, Derecho y Psicología, como titulaciones muy vinculadas-, la hipótesis central de este artículo girará entorno a la cuestión de, ¿por qué existiendo una titulación como la diplomatura en RRLL y su continuación natural, la licenciatura en Ciencias del Trabajo, que entre sus perfiles

6. Según el estudio de la Aneca, por la dificultad que entrañó su categorización, se añaden dos categorías más a la clasificación: otros y administrativos.

profesionales tiene definido uno en concreto de gestión, mediación e intervención en el mercado de trabajo (AEDL), nos encontramos con niveles tan bajos de presencia de estos egresados en esta actividad?

TABLA 4. SALIDAS Y PERFILES PROFESIONALES

GRADO EN ECONOMÍA	GRADO EN DERECHO	GRADO EN PSICOLOGÍA
1. Servicios de estudios y planificación 2. Fiscalidad 3. Administración pública 4. Organismos internacionales 5. Comercio Exterior 6. Dirección o gerencia de empresas 7. Consultoría económica 8. Docencia e Investigación	1. Abogado. Procurador 2. Notario, registrador 3. Funcionario de administración de justicia: juzgados de 1ª instancia, ministerio fiscal, tribunales superiores y secretarios de juzgado 4. Funcionario de administraciones públicas. Escala superior (abogado del estado, TAC, etc.) 5. Funcionario de administraciones públicas. Escala media (administraciones central, territorial y local) 6. Funcionario de organizaciones internacionales (UE, OTAN, ONU, etc.) 7. Empresa privada (banca, gran empresa, pymes y asesorías/consultorías) 8. Asociaciones y organizaciones no públicas (sindicatos, ONG y otras asociaciones)	1. Psicología Clínica 2. Psicología de la Educación 3. Psicología del Trabajo, las Organizaciones y los Recursos Humanos 4. Psicología de la Intervención social y comunitaria

*Fuente.-Elaboración propia*

Para intentar responder a esta cuestión, basándonos en informaciones y datos procedentes de la investigación que sustenta este artículo, en los apartados siguientes presentaremos los orígenes y el proceso seguido por el empleo y el desarrollo local hasta posicionarse como una profesión, así como su evolución en número en el ámbito geográfico de la Comunitat Valenciana. A continuación, realizaremos una aproximación en datos a la evolución de la presencia de egresados en Ciencias Laborales en desarrollo local, para así finalmente proponer los principales factores que consideramos han determinado esta evolución.

### 3. LA CONFIGURACIÓN DEL DESARROLLO LOCAL COMO PROFESIÓN

La segunda mitad de la década de los ochenta trajo consigo la instauración de una nueva figura técnica a nivel local, el Agente de Empleo y Desarrollo Local –más conocido como AEDL, o simplemente ADL. Los efectos tardíos sobre la realidad española de la crisis mundial acaecida diez años antes, cuestionaron la viabilidad de las actuaciones para el desarrollo según la metodología utilizada hasta el momento. Modelo con una concepción centrada en lo universal como solución, en donde las políticas macro se entendían como aplicables, y por tanto útiles en cualquier territorio y en cualquier situación, convirtiéndose en la herramienta central de su actuación. La no adecuación de estas medidas macro sobre la nueva realidad dibujada en el tejido empresarial y especialmente en lo concerniente al empleo, pues no alcanzaron ni los resultados esperados ni la tan ansiada reactivación de la economía, dejó el camino libre a un nuevo planteamiento: la definición de las actuaciones desde la base.

La responsabilidad de las políticas macro pasó desde ahora a lo micro, siendo el nivel municipal el que recogió el testigo directo de luchar contra la crisis y sus efectos sobre el territorio y la población. Lo local cobró sentido propio, conceptualizándose como el espacio idóneo para la implementación de actuaciones.

Como hemos adelantado, esta nueva manera de hacer, apostó por la necesidad de una nueva figura en la lucha contra el desempleo. Aparecieron así los Agentes de Empleo y Desarrollo Local (AEDL), técnicos que concebidos como trabajadores de las corporaciones locales o entidades dependientes o vinculadas a una Administración local se les encomendaba como misión principal colaborar en la promoción e implantación de las políticas activas de empleo relacionadas con la creación de actividad empresarial, desarrollándose dicha colaboración en el marco de actuación conjunta y acordada de la entidad contratante y en aquel momento, el Instituto Nacional de Empleo<sup>7</sup>. A rasgos generales nacía un nuevo profesional al servicio del municipio, al que para cumplir con el objetivo encomendado, se le asignan las siguientes funciones<sup>8</sup>:

1. Prospección de recursos ociosos o infrautilizados, de proyectos empresariales de promoción económica local e iniciativas innovadoras para la generación de empleo en el ámbito local, identificando nuevas actividades económicas y posibles emprendedores.

---

7. Texto del artículo 7 de la Orden de 15 de julio de 1999 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales sobre "Fomento del Desarrollo Local e impulso de los proyectos y empresas calificadas como I+E" (Modificada parcialmente por la Orden de 27 de diciembre de 1999, por la Orden 49/2005, de 14 de enero y recientemente por la Orden TAS/360/2008, de 6 de febrero).

8. Texto del artículo 8 de la citada Orden.

2. Difusión y estímulo de potenciales oportunidades de creación de actividad entre los desempleados, promotores y emprendedores, así como instituciones colaboradoras.
3. Acompañamiento técnico en la iniciación de proyectos empresariales para su consolidación en empresas, los proyectos generadores de nuevos empleos, asesorando e informando sobre la viabilidad técnica, económica y financiera y, en general, sobre los planes de lanzamiento de las empresas.
4. Apoyo a promotores de las empresas, una vez constituidas éstas, acompañando técnicamente a los mismos durante las primeras etapas de funcionamiento, mediante la aplicación de técnicas de consultoría en gestión empresarial y asistencia en los procesos formativos adecuados para coadyuvar a la buena marcha de las empresas creadas.
5. Cualesquiera otras que contribuyan a la promoción e implantación de políticas activas de empleo e impulse la creación de actividad empresarial.

#### AEDL: UNA REALIDAD SOBRE EL TERRITORIO

Esta nueva figura de actuación contra la crisis, que en la década de los ochenta apareció como una iniciativa más para el empleo, veinticinco años después se ha convertido en la pieza clave del modelo de desarrollo económico implantado. Dicha evolución la podemos ver reflejada en la siguiente tabla, donde se observa el proceso de aparición de todos estos técnicos.

TABLA 5. EVOLUCIÓN NÚMERO DE AEDL C.V. (1985-2008)

	NÚMERO AEDL
1985	14
1990	48
1995	95
2000	211
2005	495
2008	610

*Fuente.- Adlypse<sup>1</sup>*

El proceso de implantación de estos nuevos técnicos en el territorio nos da buena muestra de cómo se ha ido generalizando la posibilidad de que un municipio disponga de un técnico subvencionado que desarrolle todas estas funciones. En la

tabla 6 aportamos datos sobre el número de Ayuntamientos con un servicio de AEDL propio –y por tanto con al menos un técnico en plantilla-, así como del alcance de la actividad de éstos, manifestada en la tasa de cobertura poblacional que adquiere el modelo.

TABLA 6. EVOLUCIÓN DEL MODELO DE DESARROLLO C. V. (1985-2008)

	Nº AEDL	Nº DE POBLACIONES CON SERVICIO DE AEDL	TASA DE COBERTURA DE LA POBLACIÓN
1985	14	9	14,42 %
1990	48	41	21,30 %
1995	100	89	33,74 %
2000	211	165	52,90 %
2005	495	293	65,77 %
2008	610	401	87,21 %

*Fuente.- Elaboración propia y Adlypse*

#### 4. LA EVOLUCIÓN DEL TITULADO EN CIENCIAS LABORALES EN EL DESARROLLO LOCAL: UNA APROXIMACIÓN EN DATOS

Una vez expuesta la evolución de la actividad del desarrollo local, cabe analizar cómo ha sido la incorporación de los profesionales de las Ciencias Laborales a este campo, si bien los factores que han dificultado los analizaremos en el apartado posterior. Tres tablas más un gráfico ilustran la mencionada evolución. En primer lugar la realidad actual de la titulación de procedencia del técnico AEDL, y entre ellos la posición que ocupan los titulados en Ciencias Laborales; en segundo lugar, la evolución del número de técnicos AEDL procedentes de titulaciones vinculadas con las Ciencias Laborales, con una comparativa con el número total de técnicos existentes y su representatividad; y en tercero y último lugar, una tabla y un gráfico en la que presentamos datos de la evolución de las titulaciones que poseen los técnicos AEDL en los últimos veinte años, tanto en cantidad como en representatividad.

Un punto de partida para nuestra aproximación a la situación actual de la presencia de los titulados en Ciencias Laborales en el desarrollo local nos la muestra la tabla 7, donde aparece reflejada la representatividad actual que ostentan cada una de las titulaciones de origen de los técnicos AEDL participantes en la investigación.

TABLA 7. TITULACIÓN ACADÉMICA AEDL (2008)

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA	20,89 %
LICENCIATURA EN DERECHO	19,40 %
LICENCIATURA EN ECONÓMICAS-ADE	18,66 %
DIPLOMATURA EN RRLL-Cc. DEL TRABAJO	16,88 %
LICENCIATURA EN GEOGRAFIA E HISTORIA	6,72 %
DIPLOMATURA TRABAJO SOCIAL	5,22 %
DIPLOMATURA EN EMPRESARIALES	3,73 %
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA	1,49 %
DIPLOMATURA EN TURISMO	1,49 %
OTROS ESTUDIOS (ARQUITECTURA TÉCNICA, LOGOPEDIA, FARMACIA, PEDAGOGIA, PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS, PERIODISMO, INGENIERIA AGRÓNOMOS, ETC..)	5,97 %

*Fuente.- Elaboración propia*

Por su parte la tabla 8 se centra en el número de técnicos AEDL que son titulados en Ciencias Laborales, presentando datos de su evolución en las dos últimas décadas. A su vez compara esta evolución con el número total de técnicos en la Comunitat Valenciana, aportando un porcentaje de su representatividad en cada momento, lo que nos permite de alguna manera cuantificar su crecimiento y su presencia real en la actividad y en el territorio.

TABLA 8. EVOLUCIÓN NÚMERO DE AEDL TITULADOS EN Cc. LABORALES (1985-2008)

	NÚMERO AEDL's	Nº TITULADOS EN CIENCIAS LABORALES	REPRESENTATIVIDAD
1985	14	0	0,00 %
1990	48	1	2,05 %
1995	100	4	4,00 %
2000	211	16	7,58 %
2005	495	72	14,54 %
2008	610	103	16,88 %

*Fuente.- Elaboración propia y Adhypse*

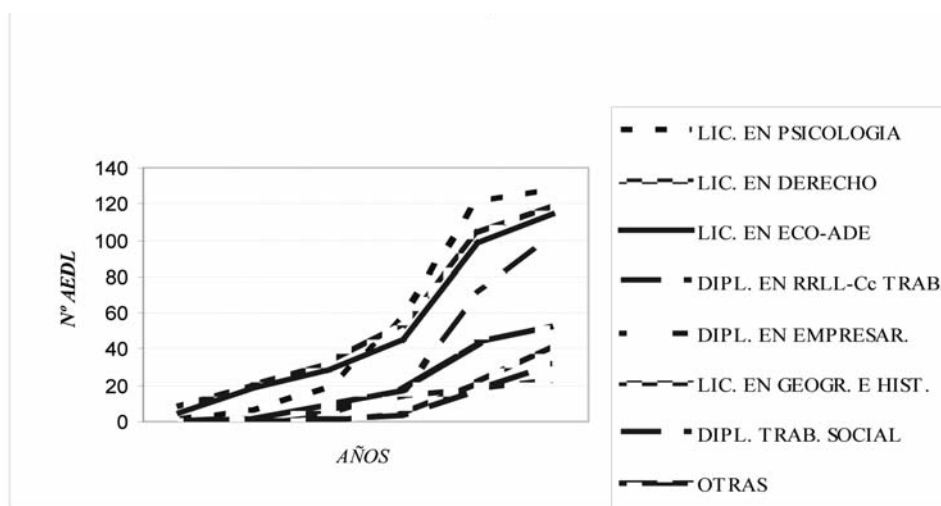
Por su parte las tablas 9 y 10, nos muestran de una manera documental y gráfica, el proceso de evolución sufrido por las principales titulaciones con las que cuentan los técnicos AEDL en cada momento, así como su representatividad total.

TABLA 9 . EVOLUCIÓN TITULACIONES EN DESARROLLO LOCAL (1985-2008)<sup>2</sup>

	1985		1990		1995		2000		2005		2008	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
LICENC. EN PSICOLOGIA	1	7,14	6	12,50	19	19	58	27,48	121	24,44	127	20,82
LICENC. EN DERECHO	8	57,15	20	41,67	32	32	54	25,59	104	21,01	118	19,34
LICENC. EN ECONÓMICAS-ADE	5	35,71	19	39,58	29	29	45	21,33	99	20	114	18,69
DIPLOM. EN RRLL-Cc. TRABAJO	-	0	1	2,08	4	4	16	7,58	72	14,55	103	16,88
DIPLOM. EN EMPRESARIALES	-	0	1	2,08	6	6	14	6,63	18	3,63	23	3,77
LICENC. EN GEOGRAFIA E HIST.	-	0	-	0	-	0	4	1,90	21	4,24	41	6,72
DIPLOM. EN TRABAJO SOCIAL	-	0	-	0	1	1	3	1,42	17	3,43	32	5,24
OTRAS	-	0	1	2,08	9	9	17	8,06	43	8,69	52	8,52
total	14	100	48	100	100	100	211	100	495	100	610	100

Fuente .- Elaboración propia

TABLA 10 . EVOLUCIÓN TITULACIONES EN DESARROLLO LOCAL (1985-2008)



## 5. UNA PROPUESTA DE FACTORES DETERMINANTES

¿Qué factores son los que han causado una evolución como la expuesta en el apartado anterior? Proponemos a continuación una serie de dimensiones a tener en cuenta en este proceso, y ello lo haremos en base a cinco grandes agrupaciones en las que hemos clasificado estos factores. Concretamente son las siguientes:

1. Factores relacionados con el modelo de desarrollo local.
2. Factores relacionados con el modelo educativo.
3. Factores relacionados con el contexto propio de la actividad desarrollada por los técnicos AEDL.
4. Factores relacionados con la juventud de la actividad.
5. Factores relacionados con la entidad responsable del empleo y el desarrollo local.

En el primer grupo, aquellas relacionadas directamente con el modelo de desarrollo local implantado, ponen de manifiesto las dificultades inherentes planteadas por dicho modelo: una excesiva orientación originaria del modelo hacia la obtención rápida de resultados, en forma de creación de puestos de trabajo –por cuenta propia o por cuenta ajena, lo que generó una actividad “mercantilizada” por parte del modelo, que se ha centrado en demasía en lo económico –cifras y datos- dejando en muchas ocasiones de lado lo social –personas y comunidades. Si a ello añadimos una dificultad estructural inicial importante, como es que el puesto de AEDL parecía estar pensado para un Licenciado/a, quedando vetada a todos aquellos egresados que no alcanzaban este nivel. Ello posibilitó que las titulaciones demandadas en origen fueran básicamente dos: Derecho y Económicas (ver tabla 9).

En segundo lugar, dificultades relacionadas con el modelo en este caso educativo. Como exponíamos en los apartados anteriores, las Ciencias Laborales son estudios muy recientes en el tiempo, de gran desconocimiento social, que además han sufrido numerosos cambios en su denominación –de Estudios Sociales a Graduado Social, y posteriormente a Relaciones Laborales. A su vez es destacable la orientación natural de los estudiantes de Ciencias Laborales hacia salidas relacionadas con los recursos humanos, las relaciones laborales o la asesoría jurídico-laboral, además de que todas ellas salidas en la esfera de la empresa privada (ver tablas 3 y 11).

TABLA 11. TIPO DE EMPRESA AL TERMINAR LOS ESTUDIOS

ADMINISTRACION PUBLICA	14,7 %
EMPRESA PRIVADA	74,9 %
DESPACHO PROFESIONAL	3,6 %
OTROS	6,8 %

*Fuente.- Aneca (2005)*



En tercer lugar, factores relacionados con el contexto propio de la actividad del Agente de Empleo y Desarrollo Local. Entre ellos destaca por encima del resto la insuficiente descripción del puesto de AEDL, que a lo largo de estos veinticinco años de funcionamiento se ha ido creando a sí mismo, careciendo de unas directrices claras en las que basarse. La no implicación pública en la concreción de la actividad, han posibilitado que la persona ocupante del puesto lo autoconfigurase desde su práctica profesional del día a día. Por tanto no se ha definido competencialmente un puesto de trabajo, sino que el puesto se ha ido moldeando en función de las competencias concretas de la persona que lo ocupaba. Otra manifestación de la escasa implicación pública en la materia es la permisividad existente en lo referente a las titulaciones habilitadas para el ejercicio de la actividad. Se ha tratado de un proceso en el que se ha permitido la entrada de titulados con orígenes muy variados (ver tabla 7).

Otro grupo de factores, se centraría principalmente en torno a la juventud de la actividad. Hay que tener muy presente que se trata de una ocupación que acaba de cumplir su mayoría de edad como tal, que si bien sus inicios oficialmente se remontan a mitades de la década de los ochenta, no es hasta avanzados los noventa cuando realmente se generaliza el mismo (ver tabla 5).

Por último, un grupo de factores dirige su atención hacia la entidad que gestiona la figura del técnico AEDL como fuente de resistencias a este proceso. En el caso valenciano el SERVEF –Servicio Valenciano para el Empleo y la Formación-, es el organismo heredero de las competencias del INEM y por tanto responsable de las políticas activas para el empleo. Dificultades generadas en el propio proceso de contratación, donde como hemos mencionado con una clara orientación hacia estudios universitarios de licenciatura -principalmente Derecho o Económicas- no facilitaban este proceso. Junto a ello, un claro desconocimiento de la existencia y de las competencias que podían generar los estudios en Relaciones Laborales, lo que pone de manifiesto la descoordinación existente entre la Autoridad Laboral –competente en materia de Desarrollo Local y Empleo- y la Autoridad Educativa –competente en materia universitaria. Una vez más se manifiesta la escasa implicación oficial con la titulación.

## 6. CONCLUSIONES: UN FUTURO ESPERANZADOR

Al igual que les está ocurriendo a los estudios en Ciencias Laborales en muchos otros campos, en el desarrollo local también podemos observar cómo ha mejorado su situación con el transcurso de los años. Tres están siendo a nuestro entender los facilitadores fundamentales de este proceso:

1. En primer lugar, el desarrollo local se ha convertido en un yacimiento de empleo para muchos nuevos egresados, entre ellos claro está también para los titulados en Ciencias Laborales. Empleos directos a los que nos hemos

referido en el presente artículo, como el de Agente de Empleo y Desarrollo Local, pero también empleos indirectos como técnicos de apoyo que operan a su vez en el campo de las políticas de empleo y desarrollo local (ejemplos como formadores, orientadores, y un largo etcétera).

2. En segundo lugar, la dinámica implementada en el modelo de desarrollo local claramente ha cambiado, abriendo el abanico de posibles candidatos a acceder a estos puestos, lo que ha beneficiado claramente a los titulados en Ciencias Laborales.
3. Por último, el mero transcurso del tiempo, que ha permitido que los estudios en Ciencias Laborales se conozcan más y mejor. Con los estudios de nivel superior en Ciencias Laborales, la mejora de la imagen –prestigio– del titulado en Ciencias Laborales ha sido una realidad, dejando de ser tan sólo un mero administrativo de personal pasando a ser considerado como un profesional con posibilidades laborales mucho más amplias. Un claro ejemplo es el reconocimiento universitario a estos titulados permitiéndoles acceder a la docencia universitaria, así cómo a campos de la investigación sociolaboral donde hasta el momento no eran admitidos.

Pese a que en los últimos años, la integración de titulados en Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo en el campo del desarrollo local ha sido una realidad, estamos en condiciones de afirmar que no ha alcanzado todavía sus niveles máximos, sino que la potencialidad de estos egresados, con una formación específica en materias tan aplicables en esta actividad todavía puede generar efectos más positivos sobre ella, posicionando de mejor manera a estos técnicos.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005), Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos. [Disponible en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_rrhh\\_def.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_rrhh_def.pdf)]
- ANECA (2005), Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa. [Disponible en [http://www.aneca.es/media/150292/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf)]
- ANECA (2006), Libro Blanco del Título de Grado en Derecho. [Disponible en [http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco\\_derecho\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf)]
- ANECA (2005), Libro Blanco del Título de Grado en Psicología. [Disponible en [http://www.aneca.es/media/150356/libroblanco\\_psicologia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf)]
- Galán García, A (ed.) (1998) La enseñanza en las Relaciones Laborales. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Lerma Montero, I. (2005): "Grado en ciencias laborales y recursos humanos", en Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales, nº 15, pp. 143-173

Sempere Navarro, A. V. (1998): "Formación universitaria y salidas profesionales", en *Acciones e investigaciones sociales*, Nº 8 (Ejemplar dedicado a: Actas de las Jornadas sobre Nuevos Empleos, Nuevas Empresas, Nuevas Relaciones Laborales: Zaragoza, del 13 al 16 de mayo de 1998 / Escuela Universitaria de Estudios Sociales (dir. congr.) , pp. 285-300



## FE DE ERRORES

El artículo de Don Ricard Calvo Palomares, “El desarrollo local como salida profesional para los titulados en Ciencias Laborales: una aproximación a la realidad valenciana” que se publica en el presente número debió de haber sido publicado en el pasado número 24 de la Revista Trabajo.

## NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ORIGINALES EN LA REVISTA

### TRABAJO. REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ESTATAL DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE RR.LL Y CC.TT.

1. Originalidad. Los trabajos que se presenten para su publicación en esta Revista han de ser originales, no haber sido publicados con anterioridad, ni haber sido enviados o aceptados o estar pendiente de evaluación o publicación en otro medio de difusión.
2. Envío de originales. Se enviarán dos copias impresas de cada texto a *Trabajo. Revista de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de RR.LL. Y CC.TT.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, Campus de El Carmen, Av. de las Fuerzas Armadas, s/ n, 21.071 Huelva. Además de una copia en disco de 3,5"; y otra por e-mail a la dirección de correo electrónico [publica@uhu.es](mailto:publica@uhu.es). Debe emplearse para la composición procesadores de textos Word o Word Perfect.
3. Extensión de los trabajos. La extensión máxima de los trabajos es de 20 páginas, de 30 líneas cada una (aproximadamente unas 6.800 palabras), incluyendo bibliografía, cuadros, mapas, gráficos, anexos ..
4. Presentación. El texto ha de ir precedido de una página en la que figure Título, autor/es, profesión, centro de trabajo, dirección completa, teléfono, fax y e-mail. Se añadirá un resumen de unas 10 líneas (100 palabras aproximadamente) en el idioma original del trabajo y un segundo resumen en otro idioma de amplia difusión, al que también se traducirá el título del artículo. A cada uno de los resúmenes seguirá una relación, en ambos idiomas, de palabras claves (entre 4 y 10).
5. Notas a pie de página. Las notas se reservan para comentarios y argumentaciones científicas, se enumeran correlativamente y se incluyen a pie de página. No se incluyen notas a pie de página de carácter bibliográfico. Las referencias bibliográficas a lo largo del texto aparecen de la forma que se indica: (Autor, año: página); (De Miguel, 1971: 87). Si se utilizara en el texto más de una obra del mismo autor y del mismo año: (De Miguel, 1971a: 87); (De Miguel, 1971b: 103).
6. Bibliografía. Debe ir al final del trabajo bajo el epígrafe Bibliografía, ordenada alfabéticamente por autores y de acuerdo con la forma que se expone:
  - Apellido Apellido, Nombre (año): *Título del libro en cursiva*, Ciudad, Editorial.
  - Apellido Apellido, Nombre (año): "Título del artículo entrecomillado", *Revista en cursiva*, datos de la Revista, número, tomo, volumen, pp. X-X.
  - Apellido Apellido, Nombre (año): "Título del capítulo de libro entrecomillado", Apellido Apellido, Nombre (indicar si son director/ es, coordinador/ es... de la obra), *Título del libro en cursiva*, Ciudad, Editorial, pp. X-X.Si un mismo autor tuviera más de una obra publicada en el mismo año, se añade al final del año la letra a, b, c...
7. Cuadros, gráficos, figuras y mapas. Se presentan numerados correlativamente e integrados en el texto, con un breve título y con indicación de la fuente.
8. Anexos. El materia complementario, pero esencial para el trabajo, que no pueda ir por su extensión en una nota a pie de página, se incluye en Anexos situados al final del texto, después de la Bibliografía, enumerados y con título.
9. Acuse de recibo, evaluación de los trabajos y corrección previa. El Consejo de Redacción acusará recibo de los trabajos recibidos y aceptará su publicación, o no, de acuerdo con el contenido de los informes de los evaluadores externos. Esta Revista se rige por un sistema de censores anónimos, que pueden rechazar la publicación, aceptarla sin modificaciones o aceptarla con modificaciones. En este caso el Consejo de Redacción las remite a su autor para que las efectúe y las devuelva corregidas en un plazo máximo de quince días desde la fecha de entrega, para evitar en lo posible los retrasos en la publicación del número previsto. Los correctores del Servicio de Publicaciones pueden realizar correcciones de posibles errores y subsanar la falta de algún pequeño dato
10. Límite para la recepción de originales. La recepción de originales se efectuará hasta finales del mes de noviembre, si han de ser publicados en el primer semestre del siguiente año (enero-junio); y hasta finales del mes de abril, si han de ser publicados en el segundo semestre del mismo año (julio-diciembre).

## SUSCRIPCIONES

El precio anual de suscripción es de 18 € (individual) y 30 € (instituciones).

Si desea un único ejemplar su precio es de 15 €.

Para suscripciones fuera de España el precio es de 30 € (individual) y 50 € (instituciones).

Toda la correspondencia para suscripción, permisos de publicación, cambios de dirección o cualquier otro asunto debe dirigirse a:

TRABAJO. REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ESTATAL DE CENTROS UNIVERSITARIOS  
DE RR.LL. Y CC.TT.

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva

Campus de El Carmen.

Av. de las Fuerzas Armadas, s/n - 21.071 Huelva

Tels.: 959 01 93 26 / 959 01 93 24

[publica@uhu.es](mailto:publica@uhu.es)

## BOLETÍN DE SUBSCRIPCIÓN

Deseo me remitan \_\_\_\_\_ ejemplar/es de la obra TRABAJO. REVISTA ANDALUZA DE RELACIONES LABORALES.

### DATOS PERSONALES

Nombre: \_\_\_\_\_

NIF/CIF: \_\_\_\_\_

Departamento: \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Población: \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_

Código postal: \_\_\_\_\_ Tlfno: \_\_\_\_\_

### FORMA DE ENVÍO

<input type="checkbox"/>	Pago contrareembolso (sólo para España).	<input type="checkbox"/>	Cargo a mi tarjeta	n.º _____/_____/_____
<input type="checkbox"/>	Adjunto cheque a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.	<input type="checkbox"/>	VISA	Fecha de caducidad
<input type="checkbox"/>	Giro Postal	<input type="checkbox"/>	El Monte	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>
<input type="checkbox"/>	Transferencia bancaria a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva/c.c. n.º 068-10-200007-9 de El Monte, Caja de Huelva y Sevilla. Agencia: Paseo de la Independencia n.º 26 (adjúntese fotocopia del recibo de la entidad bancaria donde se efectúe el ingreso).	<input type="checkbox"/>	Red 6000	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Master Card	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Eurocard I	

Firma del titular de la tarjeta