
Universidad, docencia, investigación y profesión. La necesidad de intercambio entre lo académico y lo profesional en las ciencias laborales

University, education, research and profession. The need for exchange between academics and the professional in work sciences

大学, 教学, 研究和专业。劳动科学领域的学者与专业人士之间交流的需要

Университет, преподавание, исследования и профессия. Необходимость обмена между академическими и профессиональными работниками в области трудовых наук

Ricard Calvo Palomares

Universitat de València
Ricardo.Calvo@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-0006-4453>

Raúl Payá Castiblanque

Universitat de València
raul.paya@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-7967-8660>

Enric Sigalat Signes

Universitat de València
Enrique.sigalat@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-8146-0532>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-10-27
Aceptado: 2020-05-28
Publicado: 2020-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Calvo, R., Payá, R., & Sigalat, E. (2020). Universidad, docencia, investigación y profesión. La necesidad de intercambio entre lo académico y lo profesional en las ciencias laborales. *Publicaciones*, 50(1), 293–317. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15979

Resumen

La sociedad en general y el empresariado en particular demandan con frecuencia egresados/as con un conocimiento profesional aplicado mucho mayor del que en la actualidad se está ofertando desde la Universidad. ¿Debería la Universidad recoger esta demanda como prioritaria o por el contrario deben primar aspectos centrados en cómo se imparte la docencia? La respuesta parece clara y rotunda, la realidad requiere de la combinación de ambas perspectivas. A partir de ello, presentamos una experiencia de innovación aplicada en titulaciones relacionadas con las Ciencias Laborales que apuesta por la generación de intercambios entre el ámbito profesional y el académico y/o viceversa como elemento de mejora y ajuste entre las necesidades y requerimientos de ambas perspectivas. Se trata de una primera aproximación empírica de carácter exploratorio que tiene por objetivo conocer la percepción que los implicados –tanto alumnado como representantes de las organizaciones participantes- tienen sobre los efectos que la experiencia está generando. Para ello, se combina una metodología cuantitativa (análisis de correspondencias múltiples y clasificado ascendente de Ward, a partir de un cuestionario) con una cualitativa (análisis de contenidos de entrevistas). Los resultados obtenidos muestran que el 88.5% del alumnado está satisfecho o muy satisfecho con la experiencia docente realizada como también los/as representantes consultados. Sin embargo, también se han observado ciertos riesgos relacionados con la carga de trabajo que genera o el cuestionamiento de la zona de confort. Podemos concluir, que se trata de una apuesta docente necesaria en estudios orientados a la práctica profesional.

Palabras clave: docencia; investigación; profesión; universidad

Abstract

Society in general and the business community in particular often demand graduates with much more applied professional knowledge than is currently being offered at the university. Should the university take this demand on board as a priority or should it instead focus on aspects of how teaching is done? The answer seems clear and unequivocal; reality requires the combination of both perspectives. Based on this, we present an experience of applied innovation in degrees related to the Labor Sciences that is committed to the generation of exchanges between the professional and academic spheres and/or vice versa as an element of improvement and adjustment between the needs and requirements of both perspectives. This is a first empirical approach of an exploratory nature that aims to find out the perception that those involved –both students and representatives of the participating organizations- have of the effects that the experience is generating. To this end, it combines a quantitative methodology (multiple correspondence analysis and Ward's bottom-up classification, based on a questionnaire) with a qualitative one (analysis of interview contents). The results obtained show that 88.5% of the students are satisfied or very satisfied with the teaching experience carried out as well as the representatives consulted. However, certain risks related to the workload generated or the questioning of the comfort zone have also been observed. We can conclude that this is a necessary educational commitment in studies oriented to professional practice.

Keywords: teaching; research; profesión; university

概要

整个社会尤其是企业界，通常要求毕业生拥有的专业知识比目前大学提供的更多。大学应该优先考虑这种需求，还是应该把如何授课放在第一位？答案看上去清晰而明确，现实

需要两种观点的结合。由此,我们介绍了与劳动科学相关学位的应用创新经验,致力于在专业和学术领域之间引发交流,反之亦然,这是改善和调整两方面的需求和要求之间的要素。这是首个具有探索性质的实际操作,旨在了解参与者(学生和参与组织的代表)对该经历产生的影响的想法。为此,研究将定量方法(通过问卷进行多重对应分析和Ward聚类分析法)与定性方法(对访谈内容进行分析)相结合。研究结果表明,有88.5%的学生对咨询代表的授课经验表示满意或非常满意。然而,我们也已经观察到某些与其产生的工作量或和舒适区有关的风险。我们可以得出结论,这是面向专业实践的学习中必不可少的教学承诺。

关键词: 教学; 研究; 专业; 大学

Аннотация

Общество в целом и бизнес сообщество в частности часто требуют выпускников с гораздо более прикладными профессиональными знаниями, чем те, которые преподаются в настоящее время в университете. Должен ли университет учитывать этот спрос как приоритет или вместо этого сосредоточиться на аспектах того, как осуществляется преподавание? Ответ представляется ясным и недвусмысленным. реальность требует сочетания обеих точек зрения. Основываясь на этом, мы представляем опыт прикладных инноваций в степенях, связанных с науками о труде, который направлен на генерирование обменов между профессиональной и академической сферами, как элемент улучшения и корректировки между потребностями и требованиями обеих перспектив. Это первый эмпирический подход исследовательского характера, целью которого является выяснить, как участвующие - студенты и представители участвующих организаций - воспринимают эффект, который дает этот опыт. С этой целью она сочетает количественную методологию (анализ множественных соответствий и классификация Уорда по принципу «снизу вверх», основанная на анкетировании) с качественной (анализ содержания интервью). Полученные результаты показывают, что 88,5% студентов довольны или очень довольны проведенным преподавательским опытом, а также проконсультированными преподавателями. Однако были также отмечены определенные риски, связанные с создаваемой рабочей нагрузкой или вопросы о зоне комфорта. Мы можем сделать вывод, что это является необходимым образовательным обязательством в исследованиях, ориентированных на профессиональную практику.

Ключевые слова: университетское образование; научное исследование; профессия

Presentación y justificación del problema

Una percepción generalizada de que la Universidad no forma profesionales aplicados

Ante la ausencia de investigaciones específicas en la materia, la investigación inicia en 2019 desde INVESLAB (Grupo de Investigación e Innovación Docente en Ciencias Laborales de la Universitat de València), en colaboración con el Colegio Oficial de Graduados Sociales de Valencia (COGRASOVA) y la Asociación Española de Auditores

Sociolaborales (CEAL), cuyo título es “Nuevos escenarios para las Ciencias Laborales”¹ propone como objetivo principal conocer la realidad de la profesión de Graduado Social y los retos a los que se enfrenta en un futuro inmediato. Entre sus objetivos operativos para el año 2019 se encuentra detectar los ajustes y desajustes existentes entre la realidad profesional y académica, como un elemento de mejora del futuro de la profesión. Este estudio ha puesto de manifiesto la percepción generalizada², de que los estudios universitarios de Ciencias Laborales (actualmente el Grado en Relaciones Laborales (RRL) y Recursos Humanos (RRHH) y anteriormente las Diplomaturas en Graduado Social y en Relaciones Laborales, así como la Licenciatura en Ciencias del Trabajo), no responden plenamente a las necesidades que demanda la realidad profesional, quedando en un nivel demasiado teórico y de poca aplicación práctica directa a la misma.

Ello nos lleva a preguntarnos por el papel que la Universidad del siglo XXI debe asumir en la empleabilidad de sus egresados (Llanes, Figuera, & Torrado, 2017), y más concretamente en estos estudios, es decir, hasta qué punto debe centrarse en responder a esta petición de profesionalización aplicada y abandonar en su caso la generación de profesionales con espíritu crítico y reflexivo capaces de generar conocimiento, con una visión amplia de la realidad, aunque ello pueda redundar en que una vez egresados requieran de un tiempo de ajuste con la realidad. Es por ello que planteamos el debate sobre la orientación que debe tomar la Universidad en el contexto actual, tomando como punto de partida los modelos propuestos por García-Morente (1996a): *docente, educativo, científico y profesional*. Para a continuación analizar qué evolución han tenido los estudios de Ciencias Laborales en su corta historia universitaria, y qué enfoques han predominado en cada momento. Ello nos permitirá concluir la necesidad de que la realidad docente sepa qué ocurre desde la realidad profesional, y que ésta busque la referencia continua de la academia como elemento profesionalizador básico. A partir de este marco teórico, presentaremos los resultados más destacados de una experiencia docente innovadora implantada en los últimos dos cursos académicos (2017/2018 y 2018/2019) en estudios vinculados con las Ciencias Laborales (Grado en RRL y RRHH, Máster en Dirección y Gestión de los RRHH y Curso de Experto Universitario en Auditoría Sociolaboral), que permiten valorar hasta qué punto es necesaria, conveniente y útil que lo profesional y lo académico encuentren puntos de encuentro. La experiencia pone de manifiesto los efectos positivos de esta relación, así como algunos aspectos posibles para su mejora futura. En este sentido, cabe destacar que estudios previos han hallado una relación positiva entre la cooperación de empresas y universidades obteniendo mayor potencial de transferencia del conocimiento generado y consiguiendo innovaciones exitosas en las empresas (Mansfield, 1995; Laursen & Salter, 2004; Petruzzelli, 2011; Bellucci & Pennacchio, 2016; Hewitt-Dundasa, Gkypalib, & Roperb, 2019). Sin embargo, a pesar de que se ha hallado que el uso de material multimedia interactivo en las aulas mejora las competencias emprendedoras de los alumnos (Ayoujil Serrano, 2017), lo cierto, es que las relaciones inversas están menos exploradas, es decir, los beneficios de la utilización de innovaciones en la esfera productiva en el contexto universitario y, en menor medida, sobre las herramientas de auditoría sociolaboral, contexto que pretende explorar la presente investigación.

1 Proyecto UV-SFPIE_PID19-1095903, titulado “Innovació universitària en Ciències Laborals. El primer pas cap a la millora professional”

2 Para ello, se ha preguntado a 24 titulares de Despachos Profesionales, todos ellos con personal a su cargo y con convenio de prácticas universitarias en vigor.

Los desarrollos históricos de la Universidad

Como hemos adelantado en el apartado anterior, tomamos como marco de referencia de nuestro texto, la propuesta que hace García-Morente al referirse a los desarrollos históricos de la Universidad, cuando establece como modelos (tipos o ideales): *el docente, el educativo, el científico y el profesional* (García-Morente, 1996 en Peña, 2003). Pese a que los modelos se presentan por separado repasando sus principales características, adelantamos que no deben ser entendidos en su aplicación como elementos aislados, sino como propuestas que en su implementación tienen muchas y variadas vinculaciones, como posteriormente se pondrá de manifiesto.

Por lo que respecta al primero, *el docente*, se trata de un modelo unidireccional, en el que la ciencia y el saber son entendidos como algo dado, cerrado y hecho, donde no es necesario innovar ni investigar, al menos como prioridad. En el que bastaría con saberse el programa –la lección-, y recurrir a la memoria como garante para poder superar el examen, elemento clave para su evaluación. En este modelo, la materia carece de una mirada al entorno y a la realidad existente a su alrededor, dejando lo profesional en una esfera alejada de su docencia.

Por su parte, *el modelo educativo* es un modelo pedagógico fundamentado en la relación directa entre profesor y alumno, que permite trazar y guiar el plan de enseñanza, donde el trabajo tutorial y de seguimiento adquieren un papel clave. El centro de interés es el alumno y su proceso de aprendizaje. Es un modelo poco profesionalizador que se ajusta más a las necesidades y requerimientos del alumno que a los de los estudios como tal. El profesor acompaña –tutela- al alumno.

El tercer modelo, *el profesional*, tiene una apuesta clara hacia la profesionalización (enfoque profesionalizador), en el que la formación está encaminada a la obtención de ciudadanos capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones concretas de la vida cotidiana, cuyos fines le vienen impuestos desde fuera, desde el ejercicio profesional acreditado y controlado por el Estado a través de la regulación de los Colegios Profesionales. Se trata de una visión muy utilitarista de la formación, en el que se garantiza así la práctica profesional correcta. Se trata de un modelo basado en una relación profesional que sabe-aprendiz (maestro-discípulo). Modelo enormemente práctico que obvia la visión reflexiva, discursiva, creativa o científica de la ciencia por quedar en un plano teórico alejado de la realidad práctica.

Y, por último, *el modelo científico o investigador*, cuya razón de ser es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones, debiendo, además, transmitirlo. Es un modelo que apuesta por una universidad primeramente investigadora y después docente, basada en la libertad y autonomía del profesorado para conseguir sus fines y en la existencia y dotación de recursos suficientes para ello. Corre el riesgo de una atomización de su estructura operativa en pequeños grupos de investigación que generen conocimientos especializados que no tengan una vinculación con el resto, ni oferten una visión integrada, relacionada o de conjunto. Se trata de un modelo que puede generar dificultades docentes en el uso del conocimiento generado. Modelo basado en el logro del nuevo conocimiento, genera una relación investigador-becario (alumno interesado en descubrir nuevos conocimientos).

La evolución de las ciencias laborales en la universidad

Hablar de Ciencias Laborales en la Universidad es hablar de unos estudios jóvenes que han sufrido transformaciones importantes en poco tiempo. No podemos obviar que sus orígenes estuvieron muy parejos al ordenamiento jurídico-laboral, centrando su objeto principal en el establecimiento y desarrollo de la legislación laboral, la protección social y la organización del trabajo (Real, 2002). Aspecto que ha acompañado toda esta evolución, la realidad nos muestra que con el paso de los años el estudio de las relaciones laborales y los recursos humanos ha ido adquiriendo más importancia hasta configurar un espacio propio de conocimiento. Un espacio que pivota alrededor de las relaciones articuladas entre empleadores y empleados, tanto a nivel micro como macro, individual como colectivo, formal como informal, etcétera.

Pese a que legalmente la profesión de Graduado Social no aparece hasta el año 1951, sus antecedentes más remotos están unidos a la Sección de Cultura del Instituto de Reformas Sociales (1903), responsable de la intervención planificada del Estado en materia laboral. Dichas intervenciones dieron lugar en 1925 a la creación de la Escuela Social de Madrid, que, en dependencia del Consejo de Cultura Social del Ministerio, supuso la concreción inicial de los estudios, así como la determinación de su marco ideológico. Conviene destacar que desde el principio la Escuela Social tuvo como objetivo central de sus actividades el mundo del trabajo en sus diversas manifestaciones y a distintos niveles de profundización, caracterizándose, desde el punto de vista del contenido, por las orientaciones generales en los campos de la política social, económica y legislativa, en las que aparecieron las primeras referencias monográficas hacia el estudio del “trabajador” (Galán & Herraiz, 2005). A esta primera Escuela la siguieron otras por todo el país: Barcelona, Zaragoza y Valencia en 1929 o Sevilla en 1930.

Las paulatinas reformas acaecidas en los años posteriores sobre estas enseñanzas permitió que en la década de los cincuenta se reconociera oficialmente la profesión y se reglamentara socialmente (Decreto de 22 de diciembre de 1950), donde se crearon los Colegios Oficiales de Graduados Sociales, que en su artículo segundo reconocía que “a dicha profesión competían aspectos relacionados con el asesoramiento, gestión y representación, sin necesidad de apoderamiento especial, de las empresas y particulares en cuantos asuntos sociales les fueren encomendados”(p. 376).

La década de los ochenta se inicia con la implantación de los estudios de Graduado Social (Real Decreto 921/1980) con el carácter de enseñanzas especializadas de las previstas en la Ley General de Educación (Ley 14/1970), y “destinadas a la formación de Graduados Sociales” (Real Decreto 921/1980, p.10596) y que recogía en su texto que “abarcará, al menos las áreas sociológica, jurídica y económica, con una especial referencia al ámbito laboral” (Real Decreto 921/1980, p.10596), dando una visión más amplia de la realidad del trabajo. Pese a ello, el peso de la formación jurídica era más elevada que en las áreas de sociología y economía, por lo que orientaba en gran medida a sus profesionales hacia la preparación prioritaria en el Derecho Laboral, configurando así un perfil muy concreto: el del graduado social como profesional libre, evidenciando otras carencias formativas (Alfaro De Prado et al., 1997, p.132).

El Real Decreto 1429/1990, de 26 de Octubre, estableció el título universitario de Diplomado en Relaciones Laborales, así como las directrices generales propias a las que debían sujetarse los planes de estudio conducentes a la obtención de dicha titulación, dejando clara la indicación en su artículo único de que este título universitario “tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional” (p. 34362), a la vez que aprobaba las directrices generales propias del título: “las enseñanzas conducentes a la ob-

tención del título oficial de Diplomado en Relaciones Laborales deberán 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” (p. 34362). Se configuraban así, dos grandes núcleos de actividad: el primero, el de recursos humanos, como una de las grandes áreas dentro de la empresa, presuponiendo un ejercicio profesional vinculado, o como consultor externo; y el segundo, toda la materia jurídico-laboral, posibilitando el asesoramiento laboral en el ejercicio libre de la profesión. La Diplomatura, a diferencia del Plan de 1980, amplía al área de los recursos humanos en la formación de sus titulados con materias como la Organización del Trabajo y Gestión de Personal, que aparecen en la primera directriz antes incluso que el área de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, conservando además la formación jurídico-laboral (Alfaro de Prado et al., 1997).

A finales de esa misma década, y fruto de la necesidad de equiparación universitaria de los Diplomados en Relaciones Laborales con el resto y de las presiones que ello supuso, 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 sus planes de estudios. Fijando como objetivo formativo del propio título: “procurar una formación adecuada de carácter interdisciplinar en el campo del trabajo humano en su doble vertiente organizativa y relacional” (p. 37331). La interdisciplinariedad asumía un papel clave en el futuro de estos estudios.

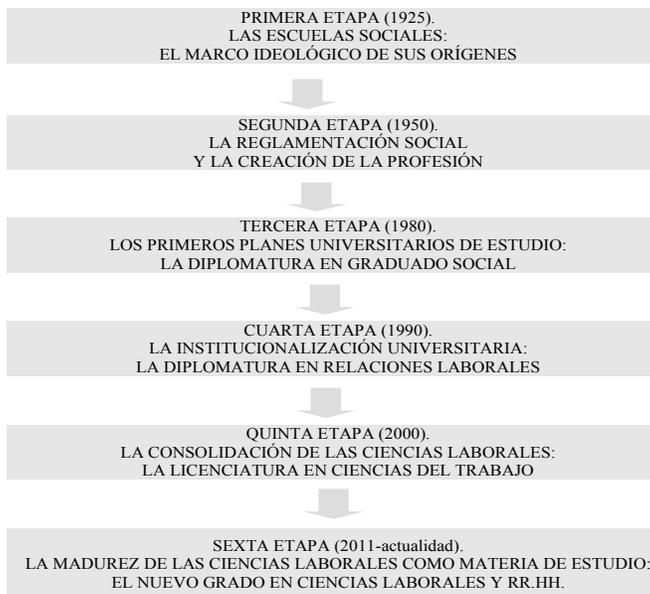


Figura 1. Evolución histórica de los estudios en Ciencias laborales. Adaptado de Calvo, 2012.

Y finalmente, el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos surgió de la reconversión de dos títulos ya existentes (Diplomatura de Relaciones Laborales y Licenciatura de Ciencias del Trabajo), con el fin de adaptarse al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, las anteriores Titulaciones en Ciencias Laborales se transforman en un Grado, pasando de tres y dos cursos académicos respectivamente a cuatro. La adaptación al EEES supone para los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto el fortalecimiento de ciertos aspectos (perfil generalista de los egresados y estudiantes con mayor madurez y responsabilidad que el estudiante de segundo y tercer curso de la diplomatura) como ciertas debilidades, ya que, no supone grandes cambios en la carga docente dedicada a la formación en la enseñanza-aprendizaje y se incrementan las exigencias para que los alumnos adquieran de las nuevas y exigentes competencias profesionales (Benarroch, 2013, p. 72-73). Toda esta evolución la recogemos de forma gráfica en la siguiente Figura 1.

¿A qué modelo responde la integración de las ciencias laborales en la universidad?

Esta integración de las Ciencias Laborales en el modelo universitario, ha llevado consigo que la orientación aplicada en cada momento haya sido distinta. Tanto es así que en las dos primeras etapas el predominio de la orientación o modelo fue casi exclusivamente de carácter profesional, respondiendo a una formación de carácter profesional y profesionalizador, ya que hasta el año 1980 no fueron reconocidas como titulación universitaria a todos los efectos. Como hemos dicho, hasta ese momento la competencia de estos estudios era del Ministerio de Trabajo y no el de Educación, siendo su profesorado casi con total exclusividad Magistrados y Letrados del Orden Social (Jurisdicción Laboral).

Aspecto que también con el paso del tiempo ha jugado un papel nada positivo para el reconocimiento social de la profesión, ya que la subordinación al Derecho, y en particular a la Abogacía como ejercicio profesional, ha sido un elemento que ha lastrado la configuración profesional del Graduado Social. Un ejemplo muy visible de ello es que profesorado con un perfil específico de Ciencias Laborales no lo encontramos en los claustros universitarios hasta la década de los dos mil, cuando la Licenciatura en Ciencias del Trabajo empieza a permitir a los egresados acceder a la docencia universitaria.

En la tercera, cuarta y quinta etapas, con la integración y consolidación de los estudios en el ámbito universitario, la orientación predominante pasó a ser docente, donde las asignaturas respondían a programas con contenidos diseñados en muchas ocasiones desde una visión puramente académica, de espaldas a la realidad profesional y a sus peticiones y/o necesidades.

Con su integración universitaria, la Diplomatura en Graduado Social deja su monovisión del trabajo desde el Derecho del Trabajo, Procesal y de la Seguridad Social, dejando paso a otras materias con una visión multidisciplinar del factor trabajo (Relaciones Industriales, Sociología del Trabajo, Economía Laboral, Seguridad e Higiene, Organización de Empresas o Contabilidad, entre otras), pero como hemos mencionado también, impartidos en general por profesorado sin una visión propia de las Ciencias Laborales, sino con visiones de otras titulaciones aplicadas a las Ciencias Laborales en

el mejor de los casos. Concretamente en esta quinta etapa, con la consolidación de los estudios en Ciencias Laborales y la ampliación de opciones laborales más amplias (nuevos perfiles profesionales), aparece como subyacente y empieza a ponerse de manifiesto la necesidad de aproximar lo docente, a lo investigador y a lo profesional.

Finalmente, con la implantación del entorno europeo de la educación superior (EEEs), la formación en Ciencias Laborales se tilda de cierto enfoque educativo, más centrado en la tutorización de la formación del alumno. Con la implantación del Grado en 2011, la carencia intrínseca desde sus orígenes de que la investigación nunca había sido una prioridad para la Ciencias Laborales, tiene opciones de cambiar, pudiéndose generar un espacio propio para la investigación en y desde las Ciencias Laborales, sobre todo con la inclusión en los planes de estudio de los Trabajos de Fin de Grado, más conocidos como TFG.

Todo ello, ha generado que se haya investigado muy poco desde y para las Ciencias Laborales, aportándose sus avances desde otras disciplinas que no siempre concebían las Relaciones Laborales como un elemento multidisciplinar de estudio. En esta evolución, el reconocimiento universitario tampoco ha sido pleno, ya que las distintas Escuelas Universitarias y Facultades no constituyeron ninguna estructura organizativa –departamento o instituto de investigación– que diera cobertura específica a esta nueva realidad (como sí ha ocurrido con titulaciones como Trabajo Social, Educación Física o Enfermería, que en la actualidad cuentan con sus propios Departamentos o incluso Facultades). Lo que hubiera permitido con mayor naturalidad el paulatino acceso de egresados a la carrera universitaria, consiguiendo así un mayor ajuste entre la realidad de la profesión y su realidad académica.

Como complemento a este repaso histórico de la evolución de los estudios universitarios en Ciencias Laborales, y como consecuencia de todo ello, la profesión presenta una realidad muy marcada. Estudios previos realizados desde INVESLAB-Grupo de Innovación e Investigación en Ciencias Laborales de la Universitat de València (gracias a los convenios de colaboración firmados desde 2014 con el Colegio Oficial de Graduados Sociales de Valencia –COGRASOVA– y con la Asociación Española de Auditores Sociolaborales –CEAL–) han permitido concretar dichos rasgos definitorios. Características que recogemos en la siguiente Tabla 1 junto a frases textuales que las ejemplifican a la perfección y que hay que tener muy presentes para entender la realidad de estos estudios en su vinculación con el entorno profesional.

Por todo ello, y como conclusión de este repaso de la realidad de los estudios de Ciencias Laborales en la Universidad y de su evolución, cabe mencionar que la docencia debe aportar un valor añadido a dicho ejercicio profesional, generando nuevos egresados y egresadas con una perspectiva enriquecida de la misma. En ello, el aspecto innovador de la investigación tiene un papel clave, motor en la generación de conocimiento desde y para las Ciencias Laborales.

Tabla 1

Características de la realidad profesional

Puntos fuertes	Puntos débiles
<p>Trabajo silencioso <i>"...somos verdaderas hormiguitas, lo nuestro es trabajar en silencio sin llamar la atención..."</i> <i>(experta Graduado Social)</i></p> <p>Formación continua <i>"... me he ido formando en todo lo que creía que podía tener alguna relación con mi trabajo, calidad, riesgos laborales, medioambiente, protección de datos, igualdad..."</i> <i>(experto Graduado Social)</i></p> <p>Trabajo sin esperar reconocimiento <i>"... lo nuestro es trabajar y ganar casos en el Juzgado, sin mucha publicidad..."</i> <i>(experto COGRASOVA)</i></p> <p>Visibilidad profesional <i>"...tenemos mucha gente válida en el colectivo, hemos conseguido ir colocando gente en puestos destacados como cualquier otra titulación..."</i> <i>(experto CEAL)</i></p>	<p>Orientación excesivamente práctica <i>"...nuestro trabajo lo es todo, el día a días no puede..."</i> <i>(experto COGRASOVA)</i></p> <p>Sin presencia docente en la Universidad <i>"...yo no he tenido ningún profesor en la carrera, y hice las dos, que fuera Graduado Social..."</i> <i>(experto CEAL)</i></p> <p>Escasa orientación a la investigación <i>"... ¿investigar nosotros? ¿para qué? ¿qué vamos a decir? ¿a quién le puede interesar lo que nosotras sabemos? ..."</i> <i>(experto Graduado Social)</i></p> <p>Ser asesores <i>"...muchas veces que nos llamen asesores no nos beneficia..."</i> <i>(experto Graduado Social)</i></p> <p>Relación subordinada a la Abogacía <i>"...siempre hemos estado a la sombra de los abogados..."</i> <i>(experta Graduado Social)</i></p> <p>Demasiado focalizados en el ejercicio profesional como Graduados Sociales <i>"...somos o podemos ser algo más que Graduados Sociales..."</i> <i>(experta COGRASOVA)</i></p> <p>Reconocimiento social expreso <i>"...no hemos conseguido convertirnos en un lobby como sí que han conseguido otras profesiones..."</i> <i>(experto COGRASOVA)</i></p>

Método

La cuestión central de estudio

A partir del marco de referencia propuesto, en el que se ponen de manifiesto los distintos enfoques que puede presentar la Universidad en el desarrollo de su actividad y de cómo se han ido plasmando los mismos en la evolución histórica de los estudios vinculados con las Ciencias Laborales, centramos nuestro debate en torno a la necesidad, conveniencia y utilidad de buscar puntos de encuentro entre lo profesional y lo académico y/o viceversa, convirtiéndose en nuestro objetivo central.

Y más concretamente, tomamos como contexto, la experiencia de innovación docente desarrollada en los últimos tres cursos académicos en torno a la *auditoría sociolaboral* como cuestión de interés central de trabajo y como materia a impartir en las aulas universitarias en titulaciones vinculadas con las Ciencias Laborales. En concreto, fruto de la suscripción de un acuerdo de colaboración con la Asociación Española de Auditores Sociolaborales (CEAL) se ha añadido a la docencia en asignaturas vinculadas con la Auditoría Sociolaboral, tanto de Grado, Postgrado como en Títulos Propios, el uso de

documentos de trabajo y el aplicativo informático que los profesionales, auditores/as sociolaborales, están utilizando en su ejercicio profesional.

Se trata de una experiencia que muestra el esfuerzo realizado por vincular el ejercicio profesional con la docencia universitaria y viceversa, como también, favorecer el desarrollo de una práctica docente que potencie cambios educativos a través de la utilización de nuevas tecnologías (Sánchez Rivas, 2014, p.58). Principalmente la iniciativa se ha concretado en la propuesta y uso de las herramientas técnicas utilizadas en el ejercicio profesional como auditores/as sociolaborales como herramientas de uso docente (Tabla 2).

Tabla 2

Resumen de la propuesta realizada

		Aspecto profesional aplicado
Grado RRL-RRHH (3º curso) (Universitat de València)	Asignatura "Técnicas de Auditoría Sociolaboral" (6 ECTS)	Documentos de soporte del proceso de auditoría: carta de encargo o contrato de auditoría, presupuesto, plan de auditoría, <i>chek-list</i> o listas de indicadores, carta de manifestaciones o informe final y Aplicativo informático CEAL Pro.
Postgrado de Dirección de RRHH (Universidad de Málaga)	Módulo "Auditoría Sociolaboral" (1 ECTS)	
Título Propio "Experto Universitario en Auditoría Sociolaboral" (Universitat de València)	Todo el curso (15 ECTS)	

Metodología

Interesados en conocer los efectos generados por esta experiencia docente implantada en los últimos tres cursos académicos, nos propusimos realizar una aproximación empírica de carácter exploratoria basada en la recogida de información que nos permitiera conocer las ventajas que con ello se había generado, así como los inconvenientes o resistencias observadas, tanto a corto, medio como a largo plazo. Para ello, triangulamos el uso de dos técnicas para la recogida de las informaciones, por un lado, una cuantitativa en la que se preguntaba a los alumnos de Grado por su nivel de satisfacción con la iniciativa docente y, por otro lado, con la realización complementaria de entrevistas con informantes clave que nos permitieran profundizar en dicho proceso de cooperación articulado entre lo profesional y lo académico.

Por lo que respecta a la perspectiva cuantitativa de la satisfacción del alumnado, se ha utilizado un cuestionario administrado a través del aula virtual de la Universitat de València, que contenía 12 preguntas, 10 de las cuales fueron valoradas a través de una escala *Likert* con cinco alternativas de respuesta (*totalmente insatisfechos/ Insatisfechos/ Ni satisfechos ni insatisfechos/ Satisfechos/ Totalmente satisfechos*). Así mismo, se recogió

también las aportaciones de carácter cualitativo en forma de citas textuales de los comentarios aportados sobre dos preguntas abiertas donde se solicitó al alumno que señalara los tres aspectos más positivos y negativos de la herramienta profesional. No obstante, para el desarrollo de la presente investigación nos centramos en analizar 7 de las 12 preguntas del cuestionario (Tabla 3).

Tabla 3

Dimensiones y preguntas del cuestionario

Dimensión de satisfacción	Preguntas	Alternativas de respuesta	Codificación variables
Utilidad	¿En qué medida consideras útil el ejercicio realizado para la práctica profesional?	Totalmente insatisfechos Insatisfechos Ni satisfechos ni insatisfechos Satisfechos Totalmente satisfechos	UTIL-1 UTIL-2 UTIL-3 UTIL-4 UTIL-5
Metodología	¿Cuál es tu grado de satisfacción con la metodología utilizada?		MET-1 MET-2 MET-3 MET-4 MET-5
Práctica	¿Cuál es tu grado de satisfacción con las prácticas realizadas?		PRAC-1 PRAC-2 PRAC-3 PRAC-4 PRAC-5
Contenidos	¿Cuál es tu grado de satisfacción con los contenidos impartidos?		CONT-1 CONT-2 CONT-3 CONT-4 CONT-5
Materiales	¿Cuál es tu grado de satisfacción con los materiales de soporte utilizados?		MAT-1 MAT-2 MAT-3 MAT-4 MAT-5
Preguntas abiertas	Enumera cuáles han sido los 3 aspectos que más te han gustado Enumera cuáles han sido los 3 aspectos que menos te han gustado		

Participaron un total de 131 alumnos/as de los últimos dos cursos académicos en la asignatura “Técnicas de Auditoría Sociolaboral” de 3º curso del Grado de Recursos Humanos y Relaciones Laborales de la Universitat de València (dos grupos por curso). Asignatura troncal de carácter obligado con una carga docente de 6 créditos ECTS que se imparte en el primer cuatrimestre y cuyo objetivo básico es la formación de los/as

estudiantes en el conocimiento operativo de los diferentes métodos y técnicas para la auditoría del sistema de relaciones laborales y recursos humanos (Tabla 4)

Tabla 4

Muestra

Curso	Grupo	Matriculados (N)	Media asistencia	Respuestas obtenidas (n)	% respuesta obtenida ¹
2017-2018	A	46	39.2	35	89.3
	B	43	39.6	32	80.8
2018-2019	A	52	38.4	27	70.3
	C	57	45.1	37	82.0
Totales		198	162.3	131	80.7

Nota¹. Calculado respecto de la media de asistencia

Para realizar el estudio cuantitativo se efectuó en primer lugar, un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) (Figura 2). Esta técnica de análisis permite cuantificar los datos nominales a través de la asignación de valores numéricos a cada uno de los casos y las categorías. De este modo aquellos objetos que estén cerca unos de los otros formarán parte de una misma categoría, mientras que los objetos que estén separados quedarán asignados a categorías diferentes. Así pues, el ACM permite dividir los objetos en subgrupos homogéneos dando como resultado un mapa de posicionamiento representando gráficamente las asociaciones entre las variables y las posiciones centrales dentro de las categorías de cada variable (Marín, Ruiz-Tagle, López-Morales, Orozco, & Monsalves, 2019, p.115). Para la presente investigación, el ACM permitió observar si las dimensiones de satisfacción del alumnado se relacionaban entre sí y permitían identificar posibles clústeres o perfiles de satisfacción.

En segundo lugar, se realizó un análisis de clasificación aplicándose el método jerárquico ascendente Ward (Figura 3), con objeto de agrupar los 131 individuos en un número de grupos o segmentos de satisfacción, lo más homogéneos internamente posible y lo más heterogéneos posibles entre sí (López-Roldán & Fachelli, 2017, p.22). A través del análisis de clasificación se pretendió evaluar el grado de éxito de la herramienta de auditoría sociolaboral, observando el porcentaje de alumnos que se encontraban en el clúster o segmento con mayor grado de satisfacción. En el análisis de los datos utilizamos el programa estadístico SPSS (versión 24) que permitió un tratamiento estadístico adecuado.

Como complemento cualitativo, se realizaron un total de 8 entrevistas (3 a profesionales y 5 a alumnos) (Tabla 5). Entre el primer grupo se habló con 3 representantes de Colegios y Asociaciones Profesionales representativas, en concreto con una miembro de la Junta de Gobierno del Colegio de Graduados Sociales de Valencia (COGRASOVA) y dos de la Asociación Española de Auditores Sociolaborales, Presidente y Coordinador de la Comisión de Formación de la misma (ambos Graduados Sociales). A los que se les preguntó por dos bloques genéricos: necesidades actuales de los estudios y posibles mejoras a incorporar. Y 5 entrevistas con alumnos/as y egresados/as recientes. Articulado como grupo de trabajo con 3 de ellos entendido aquí el grupo de trabajo, como el conjunto de personas asignadas o auto asignadas, según habilidades, conocimientos y competencias específicas (profesionales o expertos), para cumplir una determinada

meta bajo la conducción de un coordinador (Alberich et al., 2009) de los grupos A y C del último curso académico, que han tenido este año la aplicación de la experiencia y con dos egresadas que vivieron en la implantación de esta experiencia innovadora hace dos cursos académicos y que en la actualidad una de ellas se encuentra realizando el curso de Experto Universitario en Auditoría Sociolaboral. Se les preguntó por el grado de utilidad, de conveniencia, las ventajas/desventajas (pros/contras) y necesidades-percepciones de su realidad docente.

Tabla 5

Codificación entrevistas realizadas

Código entrevista	Lugar y fecha de realización	Perfil entrevistado/a
E-1	Valencia, febrero 2019	Representante del Colegio de Graduados Sociales de Valencia –COGRASOVA
E-2	Sevilla, abril 2019	Presidente de la Asociación Española de Auditores Sociolaborales-CEAL
E-3	Sevilla, abril 2019	Coordinador de Formación de la Asociación Española de Auditores Sociolaborales –CEAL
E-4	Valencia, febrero 2019	
E-5	Valencia, febrero 2019	Estudiantes de 3º curso del Grado de RRLL-RRHH de la Universitat de València
E-6	Valencia, febrero 2019	
E-7	Valencia, marzo 2019	Egresadas en RRLL-RRHH por la Universitat de València
E-8	Valencia, febrero 2019	

Análisis y resultados

La satisfacción del alumnado (la visión cuantitativa): Análisis descriptivo de las variables de satisfacción analizadas

En la Tabla 6, se presentan las frecuencias de las variables empleadas en el análisis. Los resultados obtenidos, mostraron un grado de satisfacción moderado de los estudiantes en la utilización de la herramienta *CEAL Pro* en la práctica universitaria, en la medida que el porcentaje de estudiantes totalmente satisfechos o satisfechos fue aproximadamente la mitad. En concreto, la dimensión mejor valorada fue la realización de la propia práctica con un 54.2% de alumnos totalmente satisfechos o satisfechos, siendo la dimensión con peor valoración la correspondiente a la utilización de los materiales de soporte con el 39.7% de alumnos satisfechos o totalmente satisfechos. No obstante, el porcentaje de alumnos totalmente insatisfechos fue tan solo del 1.5% en todas las dimensiones, salvo para la metodología utilizada que fue del 2.3%, lo

que permitió identificar un importante grupo de alumnos con posiciones intermedias, puesto que, los porcentajes de alumnos ni satisfechos ni insatisfechos osciló desde el 35.9% para las prácticas realizadas hasta el 48.9% en los materiales utilizados.

Tabla 6

Distribución de frecuencias de las variables de satisfacción

Dimensiones de satisfacción	Variables de satisfacción	Número de casos	%
Utilidad	ÚTIL-1	2	1.5
	ÚTIL-2	13	9.9
	ÚTIL-3	51	38.9
	ÚTIL-4	49	37.4
	ÚTIL-5	16	12.2
Metodología	MET-1	3	2.3
	MET-2	14	10.7
	MET-3	48	36.6
	MET-4	56	42.7
	MET-5	10	7.6
Práctica	PRAC-1	2	1.5
	PRAC-2	11	8.4
	PRAC-3	47	35.9
	PRAC-4	49	37.4
	PRAC-5	22	16.8
Contenidos	CONT-1	2	1.5
	CONT-2	11	8.4
	CONT-3	61	46.6
	CONT-4	48	36.6
	CONT-5	9	6.9
Materiales	MAT-1	2	1.5
	MAT-2	13	9.9
	MAT-3	64	48.9
	MAT-4	47	35.9
	MAT-5	5	3.8
Total		131	100

Análisis de tipologías de segmentación

El modelo resultante del ACM (Tabla 7) mostró que las cinco dimensiones que midieron la satisfacción (utilidad, métodos, prácticas, contenidos y materiales) del alumnado estaban altamente correlacionadas entre sí, puesto que, por un lado, el coeficiente *Alfa de Cronbach* que mide la fiabilidad de la escala de medida que puede oscilar desde el 0 cuando las dimensiones son totalmente independientes entre sí mismas o hasta el 1 cuando presentan la máxima correlación, fue para la media del modelo de .975 identificando elevada consistencia interna, considerándose adecuada (George & Mallery, 2003) y válida (Huh, Delorme, & Reid, 2006) para estudios confirmatorios cuando el resultante oscila entre .7 a .8.

Tabla 7

Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor) ^a	Inercia	% de varianza
1	.986	4.738	.948	94.765
2	.963	4.361	.872	87.224
Total		9.099	1.820	
Media	.975 ^a	4.550	.910	90.994

Nota^a La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor

Tabla 8

Medidas discriminantes

	Dimensión		Media
	1	2	
Utilidad	.987	.934	.960
Metodología	.808	.870	.839
Práctica	.982	.809	.896
Contenidos	.984	.911	.947
Materiales	.978	.837	.908
Total activo	4.738	4.361	4.550
% de varianza	94.765	87.224	90.994

Por otro lado, la inercia indica la proporción de la varianza de los datos explicada por cada una de las dimensiones. Se identificó un 183% de la variabilidad de los datos explicados por las dimensiones incluidas en el modelo, siendo superior al 100%, lo que vendría a explicar que las dos dimensiones latentes están superpuestas y miden en ambos casos el grado de satisfacción del alumnado. De hecho, tal y como se observa

en la Tabla 8 sobre las medidas discriminantes, las cinco dimensiones de satisfacción mostraron una elevada inercia en ambas dimensiones, siendo coherentes con los resultados del *Alfa de Cronbach*, mostrando elevada correlación y consistencia interna. Además, es posible dividir la inercia total en componentes que se pueden atribuir a cada dimensión de satisfacción, es decir, se puede evaluar la inercia mostrada por una determinada dimensión comparándola con la inercia total. Por ejemplo, la primera dimensión mostró un 52.1% (.948/1.820) de la inercia total, mientras que para la segunda dimensión fue de un 47.9% (.872/1.820), por tanto, para interpretar los resultados gráficos del modelo, ambas dimensiones que miden la satisfacción explican el modelo de manera equilibrada, aunque la dimensión 1 tuvo ligeramente mayor peso.

En la Figura 2 se observa el mapa de posicionamiento resultante del conjunto de puntos de cada categoría, identificando que el eje horizontal (dimensión 1) mostró el grado de satisfacción de izquierda (insatisfechos) a derecha (satisfechos) y el eje vertical (dimensión 2) realizó el posicionamiento de abajo (insatisfechos) hacia arriba (satisfechos). El mapa de posicionamiento permitió observar la existencia de "perfiles de satisfacción" en la medida que los estudiantes que puntuaban negativamente una dimensión lo hacían también con el resto de dimensiones de satisfacción, mientras que aquellos que estaban satisfechos en una de las cinco dimensiones también puntuaban de manera positiva el resto de dimensiones, lo que mostró de nuevo, consistencia interna entre las variables. Es decir, los puntos de cada una de las categorías (de totalmente insatisfechos a totalmente satisfechos) están muy cerca entre sí y muy alejadas del resto. Así pues, los alumnos situados en el cuadrante superior derecho fueron aquellos que estaban muy satisfechos o satisfechos, mientras que los que se situaban en el cuadrante superior izquierdo más alejado del punto de origen fueron los más insatisfechos y aquellos más cerca del origen fueron los que presentaron una satisfacción moderada (ni satisfechos ni insatisfechos).

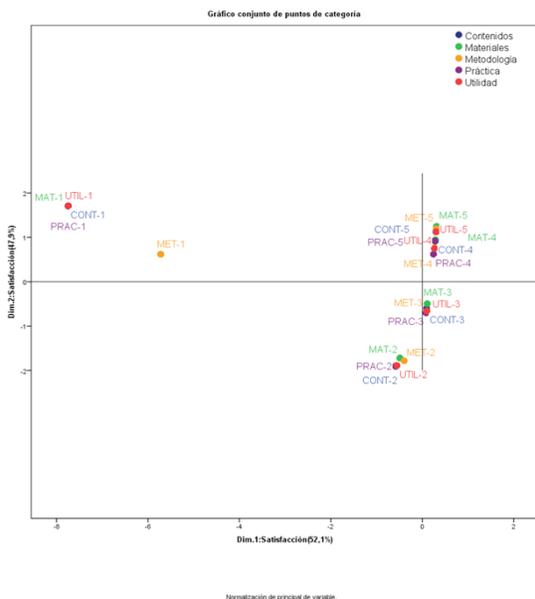


Figura 2. Gráfico factorial del análisis de correspondencias con las variables activas y la tipología.

Una vez identificados la coherencia interna de las dimensiones que miden la satisfacción e identificada la existencia de “perfiles de satisfacción” se realizó un análisis de clasificación a través del método jerárquico ascendente de Ward, para detectar qué peso tuvo cada uno de los segmentos o clúster en el modelo analizado. Es decir, el análisis permitió conocer el porcentaje de alumnos satisfechos en la utilización de herramientas profesionales en la práctica universitaria y cuántos estuvieron insatisfechos.

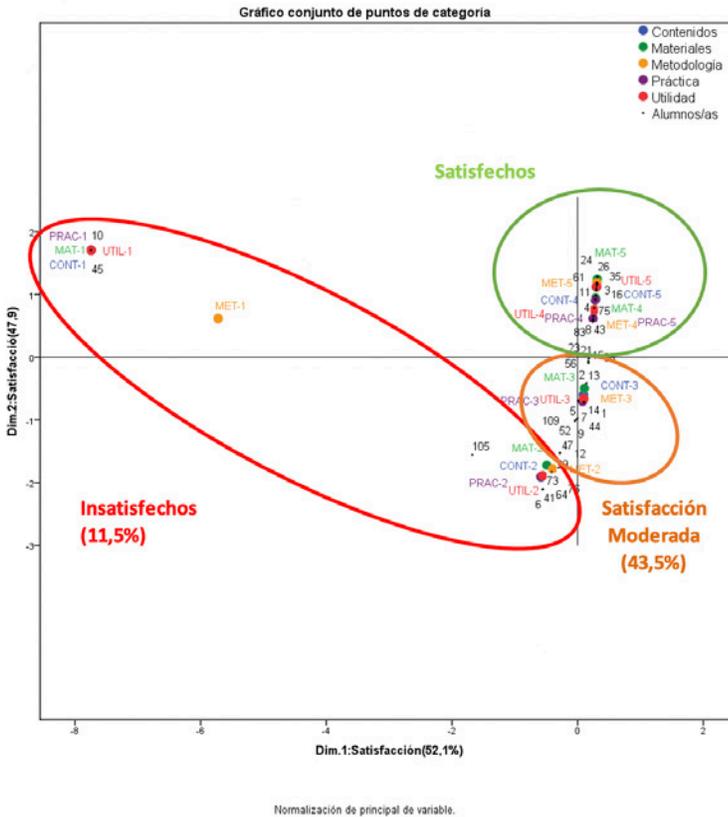


Figura 3. Gráfico factorial del análisis de correspondencias con las variables ilustrativas y la tipología

En los resultados obtenidos (Figura 3), se identificaron tres segmentos o clústeres. El primer segmento, estaba formado por 59 estudiantes (45% del total) que se muestran totalmente satisfechos o satisfechos con la práctica realizada, mientras que en el segundo segmento correspondiente a aquellos alumnos satisfechos de forma moderada se hallaron 57 estudiantes (43.5% del total) y en el último segmento 15 alumnos insatisfechos (11.5% del total). Así pues, los resultados obtenidos mostraron un éxito moderado identificando la necesidad de perfeccionar el ejercicio práctico para lograr mayor satisfacción.

La necesidad de vincular lo profesional con lo académico (la visión cualitativa)

Como hemos mencionado en el apartado anterior, además de la visión cuantitativa procedente del alumnado de los dos últimos cursos de Grado, nos propusimos explorar también la percepción que se tenía de esta colaboración profesional-académica con mayor profundidad por lo que entrevistamos a algunos de los actores implicados.

Las entrevistas realizadas fueron transcritas a través de un proceso manual y analizadas según las dos dimensiones de estudio (necesidades actuales de los estudios y posibles mejoras a incorporar) etiquetando y agrupando en subdimensiones (Tabla 9), resultado muy en consonancia con los resultados anteriores, en la medida que se ratifica la necesidad de vincular lo profesional con lo académico. Una vez analizadas las informaciones recogidas, las presentamos agrupadas en torno a una serie de líneas de resultados. Queda explícita esta necesidad de afianzar la colaboración académico-profesional y de generar intercambio en las siguientes citas:

“... ni lo académico puede vivir sin lo profesional, ni los profesionales pueden vivir sin la referencia académica...” (E-2)

“... nosotros, y a los hechos me remito, estamos por la labor de mantener los vínculos con la Universidad...” (E-2)

“... cuando se hacen los planes de estudio se debería contar con nuestra opinión, creo que tenemos que decir...” (E-1)

“... necesitamos cauces de comunicación continua per en las dos direcciones...” (E-2)

El primero de los resultados que destacaríamos es el manifestado por los entrevistados referido a la necesidad de que los estudios universitarios actuales cuenten con una mayor visión práctica profesional, de cara a obtener un mayor ajuste con la realidad laboral con la que se van a encontrar los egresados en su futuro. Se trata, como ya adelantábamos en la introducción, de una de las demandas tradicionales del empresariado. Se pone de manifiesto con gran claridad en los siguientes comentarios:

“... muchos salen sin saber ni lo básico...” (E-3)

“... nosotros tenemos todos los años alumnos en nuestros despachos haciendo prácticas, mejor dicho alumnas porque son más mujeres que hombres, ¿no?, y están muy verdes, les falta mucha práctica ...” (E-2)

“... saben la teoría, y no todos, pero de práctica muy pero que muy justitos...” (E-3)

“... una buena manera de conseguirlo es traer profesionales a las aulas universitarias...” (E-3)

“... en una profesión como la nuestra, la práctica es más que necesaria...” (E-1)

Junto a ello, aparece otra petición, “... la sociedad necesita cada vez más de una Universidad flexible y que sepa qué está ocurriendo en el mercado, la Universidad debe estar atenta a los cambios del contexto, y entre ellos los de la profesión...” (E-2). En consecuencia, con ello también se ha aportado lo siguiente:

“... debe conocer muy bien cuál es la realidad de la profesión...” (E-1)

“... debe responder a las necesidades que la profesión plantea e incluso adelantarse a las mismas, si es posible...” (E-1)

Por otra parte, "... con ello ganamos todos..." (E-1), es un inmejorable argumento para buscar este intercambio y fomentarlo. Así lo reconocían expresamente los representantes de los estamentos profesionales cuando decían que:

"... que la universidad esté a nuestro lado es muy importante para nosotros..." (E-2)
 "... con este intercambio, ganamos todos, el win-to-win, Colegio, Universidad, Alumna-
 do, Sociedad,..." (E-1)

Pero hay que tener muy presente que la coordinación nunca es sencilla. Nos lo hacían saber los entrevistados de manera reiterada en los siguientes términos:

"... no es fácil, ni siempre se consigue... nosotros hemos hablado con muchas universi-
 dades y no todas están por la labor..." (E-2)
 "... no siempre se encuentra a la persona adecuada, y por mi experiencia las personas
 son las que posibilitan o no que pueda materializar esta realidad..." (E-3)
 "... si las partes no lo tienen claro..." (E-3)
 "... si en una misma empresa la coordinación interna no es sencilla, entre dos organiza-
 ciones más todavía..." (E-2)

Tabla 9
 Clasificación comentarios recogidos

Efectos	Aspecto generado	Cita realizada al respecto
positivos	Genera aprendizaje	"... cuando algo te cuesta lo valoras más, y se te queda más ... (E-2)
	Utilidad de la formación	"... si bien es exigente aporta un valor añadido, es algo bueno para nosotros ..." (E-3) "... mucha gente no ve la utilidad, quieren lo fácil para aprobar, con el tiempo ves que es mejor aprender, porque no lo olvidas con tanta facilidad ..." (E-7) "... no era simplemente un supuesto sino que era nuestro proyecto" (E-5)
	Ajuste con lo real, es lo más próximo a la realidad profesional	"... nos hizo buscar una empresa para la práctica, al principio parecía una locura, algo imposible ..." (E-3) "... si en la carrera, la principal demanda que hacemos es la de que en las asignaturas nos enseñen más la práctica, ésta es buena práctica, en encuentras con todos los problemas posibles ... y cuando te pones a trabajar ves que son el día a día ..." (E-8)
negativos	Mucho trabajo, requiere mayor esfuerzo y dedicación	"... curramos mucho, pero aprendimos ..."
	No estamos acostumbrados	"... son cosas nuevas que se salen de lo habitual ..." (E-7) "... esperemos que en un futuro nos sea de utilidad ..." (E-1) "... estamos más acostumbrados a otro tipo de docencia ..." (E-6)

Todo ello como proceso en marcha, innovador y novedoso que aporta aspectos positivos y negativos en sí mismo. Por un lado, es capaz de generar aprendizaje, utilidad y ajuste de la realidad docente con la profesional, pero que por otro es indudable que supone una mayor carga de trabajo, esfuerzo y dedicación, así como la necesidad de superar la resistencia de la falta de costumbre. La novedad de la propuesta cuestiona la zona de confort del sujeto, tanto alumnado como profesorado. En la Tabla 9 se recogen los principales comentarios aparecidos al respecto en las entrevistas y que dan buena muestra del efecto que la experiencia ha suscitado.

Las citas textuales de las preguntas abiertas que acompañaron al cuestionario mostraron este grado de satisfacción moderado, en la medida que los alumnos consideraron, por un lado, que la herramienta profesional fue útil para su aprendizaje, pero, por otro lado, se recogieron algunas dificultades en torno al volumen de trabajo y el manejo de documentación de carácter profesional. Queda puesto de manifiesto en los siguientes comentarios textuales que reproducimos en la Tabla 10.

Tabla 10

Ventajas y dificultades de la propuesta educativa

Ventajas	Dificultades
"... hemos aprendido mucho ..." (alumno 24 grupo A curso 2017-2018)	"... hemos aprendido, pero caray nos ha costado ..." (alumno 13 grupo C curso 2018-2019)
"... el objetivo estaba claro ..." (alumna 31 grupo B curso 2017-2018)	"... la exigencia ha sido muy alta, en otros grupos lo han tenido más fácil ..." (alumno 31 grupo A curso 2018-2019)
"... más asignaturas deberían apostar por esta forma de trabajar en el aula ..." (alumna 2 grupo C curso 2018-2019)	"... cuando nos planteó el trabajo final, nos asustó, no sabíamos por dónde empezar ..." (alumno 13 grupo C curso 2018-2019)
"... es una posibilidad muy interesante ..." (alumno 21 grupo A curso 2018-2019)	"... demasiado trabajo para un cuatrimestre ..." (alumna 11 grupo A curso 2017-2018)
"... en el fondo ha sido bueno para nosotras ..." (alumno 28 grupo A curso 2018-2019)	"... no me parece justo, los otros grupos no han hecho ni la mitad que nosotros y han sacado más nota ..." (alumno 20 grupo C curso 2018-2019)
"... currar, sí mucho, pero aprendiendo ..." (alumna 2 grupo C curso 2018-2019)	"...buff, hemos sudado la gota gorda ..." (alumna 33 grupo A curso 2018-2019)
"... salimos de la asignatura con una visión más real de lo que hacen los auditores ..." (alumna 38 grupo A curso 2017-2018)	"... muy exigente ..." (alumno 9 grupo A curso 2017-2018)
"... por fin una asignatura útil, la mayoría no pasan de la teoría, demasiado teóricas ..." (alumna 7 grupo C curso 2018-2019)	"... la idea es buena, pero ..." (alumno 3 grupo C curso 2018-2019)

Discusión y conclusiones

Los resultados presentados en este trabajo, sin obviar que se trata de una aproximación inicial a la cuestión de estudio, ponen de manifiesto la necesidad, conveniencia y utilidad de buscar puntos de encuentro entre lo profesional y lo académico. A tenor de lo observado y aunque se trata de un estudio exploratorio, sí que podemos afirmar, que los efectos positivos de la iniciativa docente existen (aunque de momento tan sólo

sean a muy a corto plazo y de carácter muy limitado), lo que avala su continuidad en el tiempo.

Apuesta innovadora que adquiere mayor relevancia al quedar encuadrada en un contexto como son los estudios en Ciencias Laborales, estudios de reciente incorporación al panorama académico superior y que por ello han despertado escaso interés hasta el momento para la comunidad educativo-científica. Estudios que según el modelo de García-Morente (1996b) que hemos tomado como base teórica, han supuesto una paulatina transición de un modelo con una orientación predominantemente profesional –casi de manera exclusiva en sus inicios- a una orientación mucho más académica (fruto de su integración plena universitaria) en la que se abre una nueva vía a la generación de conocimiento específico desde y para las Ciencias Laborales, adquiriendo así mayor relevancia e interés para la comunidad.

Proceso que como hemos puesto de manifiesto no ha estado exento de convivir con una serie de resistencias que han dificultado su plena implantación universitaria (recordemos entre las principales, la falta de un departamento específico o su tardío reconocimiento como Licenciatura). Pero que también ha facilitado, como pone de relieve este texto, la posibilidad de articular un punto de encuentro *natural* entre lo profesional y lo académico, que permita generar un intercambio entre ambos espacios, aprovechando las sinergias de aprendizaje que con ellos se puedan obtener del ejercicio profesional a la docencia universitaria y viceversa. Respondiendo a la idea de que se trata de una titulación en la que la orientación a lo profesional es indudable.

En este sentido, las siguientes ideas sirven como cierre del presente artículo:

- En primer término, la correlación existente entre las diferentes preguntas planteadas en el cuestionario y en las entrevistas que medían el grado de satisfacción de los alumnos con esta nueva metodología, permiten validar el constructo propuesto como hipótesis central del trabajo.
- Como consecuencia de ello, y a tenor del análisis de correspondencia realizado, se han identificado tres subconjuntos de grados de satisfacción con la propuesta entre el alumnado. Los dos primeros subgrupos estaban formados por estudiantes satisfechos en un nivel alto (45% del total) o moderadamente satisfechos (43.5%). Ello significa que el 88.5% obtuvieron una percepción positiva de la práctica realizada.
- En este sentido, los niveles de satisfacción manifestados por el alumnado reafirman que la experiencia de innovación educativa propuesta por los autores, centrada en aproximar los procedimientos de trabajo aplicados en la realidad profesional a la docencia impartida, son capaces de generar efectos positivos en un futuro. Aspecto cuyo estudio, será de gran interés científico en posteriores trabajos, sobretudo buscando su vinculación con dimensiones vinculadas con la mejora de la empleabilidad de los egresados/as. Se trataría de analizar de qué manera esta iniciativa puede contribuir a la mejora de sus competencias profesionales.
- La sobrecarga de trabajo percibida y expresamente manifestada por el alumnado en reiteradas ocasiones, también se apunta como un elemento a tener en cuenta y que supone un claro espacio de mejora docente.
- Los actores consultados (tanto alumnado como estamentos profesionales) ratifican la propuesta, validando de manera expresa que la necesidad de una colaboración académico-profesional como una apuesta de gran utilidad para el futuro.

- Y, por último, recalcar que se trata de una experiencia que cuestiona la “zona de confort” tanto del alumnado como del profesorado. De los primeros porque como hemos expuesto anteriormente requiere de un esfuerzo que de otro modo no se requeriría, y de los segundos porque los obliga a iniciar procesos de interacción con el contexto profesional, con el objetivo de buscar un intercambio continuo y un proceso de mejora.

Pese a todo ello, y siendo muy conscientes de que se trata de una iniciativa que requiere tiempo (*es una carrera de fondo*, como nos decía uno de los entrevistados) que no está exenta de dificultades ya que requiere de un compromiso claro y manifiesto de las partes implicadas, de una dedicación importante al mismo (indudablemente requiere un esfuerzo), basado en el empeño y constancia en su implementación, situación que esperemos poder contar en positivo en futuros textos.

Referencias bibliográficas

- Alberich, T., et al. (2009). *Manual de metodologías participativas*. Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS). Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wpcontent/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Alfaro De Padro, A., et al. (1997). *Los estudios de Relaciones Laborales en España*. Zaragoza: Consejo General de Graduados Sociales de España.
- Ayoujil Serrano, O. (2017). Hacia la mejora de la competencia emprendedora en educación secundaria: un estudio piloto en la ciudad de Melilla. *Publicaciones*, 47, 59-77.
- Benarroch, A. (2013). El currículo de ciencias experimentales en la formación de maestros antes y después del espacio europeo de educación superior. *Publicaciones*, 43, 59-77.
- Bellucci, A., & Pennacchio, L. (2016). University knowledge and firm innovation: evidence from European countries. *The Journal of Technology Transfer*, 41(4), 730-752. Doi: 10.1007/s10961-015-9408-9
- Calvo, R. (2012). El desarrollo local como salida profesional para los titulados en ciencias laborales: una aproximación a la realidad valenciana. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, 25-26, 235-251.
- Decreto de 22 de diciembre de 1950 por el que se regula la gestión de los graduados sociales y declarando obligatoria la inscripción en el Colegio respectivo. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 26, de 26 de enero de 1951, 375-376.
- Galán, A., & Herráiz, M. S. (2005). La enseñanza de las Relaciones Laborales en España. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, 15, 17-31.
- García Morente, M. (1996a). *La Autonomía Universitaria y el Estatuto de la Universidad de Madrid*. Obras Completas I (1906-1936), Vol. 2. Barcelona: Anthropos y Fundación Caja Madrid.
- García Morente, M. (1996b). *El ideal universitario*. Obras Completas II (1937-1942), Vol. 2. Barcelona: Anthropos y Fundación Caja Madrid.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS/PC+step by step: a simple guide and reference*. Belmont. USA: Wadsworth Publishing Co.

- Hewitt-Dundas, N., Gkypalib, A., & Roperb, S. (2019). Does learning from prior collaboration help firms to overcome the 'twoworlds' paradox in university-business collaboration? *Research Policy*, 48(5), 1310–1322. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.01.016>
- Huh, J., Delorme, D., & Reid, L. (2006). Perceived Third-Person Effects and Consumer Attitudes on Prevetting and Banning DTC Advertising. *The Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x>
- INVESLAB. Grupo de Investigación e Innovación Docente en Ciencias Laborales de la Universitat de València. Recuperado de <https://inveslab.blogs.uv.es/>
- Llanes, J., Figuera, P., & Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. Doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- Laursen, K., & Salter, A. (2004). Searching high and low: what types of firms use universities as a source of innovation? *Research Policy*, 33(8), 1201–1215. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2004.07.004>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2017). Desigualdad y segmentación en los mercados de trabajo de España y Argentina. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 4, 15-33. Doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/aiet.51>
- Mansfield, E. (1995). Academic research underlying industrial innovations - sources, characteristics and financing. *The Review of Economics and Statistics*, 77(1), 55–62. Doi: <https://www.jstor.org/stable/2109992>.
- Marín, H., Ruiz-Tagle, J., López-Morales, E., Orozco, H., & Monsalves, S. (2019). Gentrificación, clase y capital cultural: transformaciones económicas y socioculturales en barrios pericentrales de Santiago de Chile. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 166, 107-134. Doi: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.166.107>
- Peña, J. V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías virtuales*, 3. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Petruzzelli, A., M. (2011). The impact of technological relatedness, prior ties, and geographical distance on university-industry collaborations: a joint-patent analysis. *Technovation*, 31(7), 309-319. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2011.01.008>
- Real, M. Á. (2002). *Sociología de la profesión de Graduado Social* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante. Alicante.
- Real Decreto 921/1980, de 3 de mayo, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas de Graduado Social y de los Centros que las imparten. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 119, de 17 de mayo de 1980, 10596-10597.
- Real Decreto 1429/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Relaciones Laborales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. . *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 278, de 20 de noviembre de 1990, 34362-34363.
- Real Decreto 1592/1999 de 15 de octubre, establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias del Trabajo y las directrices generales propias de sus pla-

nes de estudios. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 254, de 23 de octubre de 1999, 37331-37332.

Sánchez Rivas, E. (2014). Estudio de la motivación de los docentes que coordinan los proyectos para la integración educativa de las TIC. *Publicaciones*, 44, 57-68.