



Informe

Situación del estudiantado en relación con el conocimiento de los Derechos y Deberes, los conflictos, la participación y la Defensoría Universitaria-2016 (Parte I)

Investigación desarrollada en el marco de colaboración del Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo (GIEPAD HUM-596) y la Defensoría Universitaria de la Universidad de Sevilla

Sevilla, Octubre 2016

Informe

Situación del estudiantado en relación con el conocimiento de los Derechos y Deberes, los conflictos, la participación y la Defensoría Universitaria-2016 (Parte I)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

DERECHOS RESERVADOS © 2016

Coordinadores:

Soledad Romero Rodríguez

Jorge Ruiz Morales

Rosa Muñoz Román

Ana Magaña Jiménez

Edita : Red de Impresión 2013 S.L.

C/ Barrau 6 bajo. 41008 Sevilla

Teléfono: 954925383-954631700

reddeimpresion@gmail.com

I.S.B.N.:978-84-946196-1-8

Depósito Legal:SE 1712-2016



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Equipo de investigación

Coordinación técnica

Soledad Romero Rodríguez

Jorge Ruiz Morales

(Equipo GIEPAD- Universidad de Sevilla)

Coordinación Defensoría

Rosa Muñoz Román

Ana Magaña Jiménez

(Defensoría Universitaria-Universidad de Sevilla)

Equipo de trabajo

Nazaret López García

Alicia Martín Diana

Rosario Marrufo Gómez

Natalia Prado Perea

(Estudiantes internas del Dpto. MIDE-Universidad de Sevilla)

Colaboración administrativa

M. Ángeles Reyes Quesada *(Defensoría Universitaria-Universidad de Sevilla)*

Profesorado colaborador

Amalia Santana Hidalgo

Amparo Esteban Gómez

Charo Chaza Chimeno

Cristóbal Casanueva

Daniel Torres Lagares

Eduardo Alejandro Herrero Vázquez

Eduardo García Jiménez

Emilio Guichot Reina

Francisco Serrano Domínguez

Isabel Román Gutiérrez

Isabel Vázquez Bermúdez

Javier Gil Flores

Jesús Cambrollé Silva

Juan D. Bautista Palomas

Juan Ramón Lacalle Remigio

Julia de la Fuente Fera

Lola Robador González

M^a del Carmen Aguilar del Castillo

M^a José García del Moral

M^a Teresa Igartua

María del Carmen Machuca

Mario Castellanos Verdugo

Marycruz Arcos Vargas

Mónica Millán Jiménez

Pedro L. Luque Calvo

Pedro José Paúl Escolano

Rafael Castañeda Barrena

In memoriam.
Ignacio Ugalde González.
Primer Defensor de la Universidad de Sevilla

Dedicado a quienes creen en una Universidad de las personas
Y trabajan por ello

Índice

1. Introducción	9
2. Acercamiento al estado de la cuestión	13
• Derechos y deberes del estudiantado. Un marco para la participación, la equidad, la calidad y la convivencia en la Universidad	13
• La participación: Derecho básico y condición <i>sine qua non</i> para una Universidad de calidad.	14
○ ¿Hacia dónde camina la participación estudiantil?	14
○ La regulación de la participación en la Universidad.	18
○ La participación como expresión del sujeto social, un valor en sí misma.	19
• El conflicto. Un elemento natural de la institución universitaria, una aportación para crecer.	23
• La Defensoría de la Universidad de Sevilla. Un observatorio activo.	25
3. Metodología de investigación	27
• Finalidad	27
• Objetivos	27
• Diseño de la investigación	28
• Construcción y validación del cuestionario	30
• Procedimientos de análisis de datos	32
4. Percepciones del estudiantado. Análisis de los resultados del cuestionario	33
• Caracterización de la muestra	34
• Conocimiento de la estructura orgánica y normativa de la Universidad.	36
• Información, conocimiento y grado de cumplimiento de los derechos y deberes estudiantiles	43
• Conocimiento de las normas de evaluación, examen y calificación	70
• La participación estudiantil en la Universidad de Sevilla	77
• Mediación y resolución de conflictos	99
• Canales de información	110
• Conocimiento de la Defensoría Universitaria	116
5. Conclusiones y propuestas de actuación e investigación	119
• Conclusiones	119
• Unas “pinceladas” para elaborar una propuesta de actuación desde la Defensoría Universitaria	130
• Para seguir investigando...	134
Bibliografía	137
Anexos	141

1. Introducción

La Defensoría Universitaria, en virtud de su función de “*velar por el respeto a los derechos y las libertades de todos los miembros de la comunidad universitaria, con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad y el buen funcionamiento de aquélla*” (art. 24.1 de los EUS)¹, es un “**Observatorio**”² de la realidad universitaria. Desde la imparcialidad que le da su carácter independiente y autónomo, tiene la capacidad de observar en detalle el laberinto de la vida cotidiana de la comunidad institucional y humana que es la Universidad.

Desde este rol de “observatorio”, la Defensoría Universitaria actúa como **agente de cambio y transformación**, desde el momento en que puede iniciar y proponer recomendaciones e intervenciones con la finalidad de mejorar la **calidad académica, investigadora, humana y social** de la Universidad. Dichas actuaciones deben garantizar el respeto a los **derechos y libertades** de todos los miembros de la comunidad; pueden estar dirigidas a la mejora del funcionamiento institucional, en su organización interna, al objeto de impulsar la **calidad en la docencia y en la investigación**; podrán focalizarse en la mejora de la **convivencia y las relaciones** entre sus miembros, para lo cual se intervendrá esencialmente a través de la **mediación**; asimismo, podrán atender al **compromiso y responsabilidad social** de la Universidad.

La dimensión humana y no sólo estrictamente académica de la Defensoría se vincula a un planteamiento de Universidad comprometida con la **formación integral o de personas-ciudadanas** y con el **desarrollo social**. Entendemos que esta perspectiva es la que justifica que, como indica Abad-García (2010)³, la Defensoría tenga un papel esencial en el correcto y coherente desarrollo de los principios básicos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁴, desde el que se concibe a la Universidad como un lugar con espíritu humanitario, factor de desarrollo humano y social y como elemento para favorecer el desarrollo de la ciudadanía.

A través de las **memorias, informes y recomendaciones** que se elaboran en la Defensoría Universitaria, ésta puede mover a todos los miembros de la comunidad universitaria a “mirarse al espejo”, **auto-observarse y dialogar**, para comprender las causas y los entresijos que subyacen a los conflictos y que después pueden derivar en situaciones problemáticas. Desde una perspectiva más **proactiva**, también incita al descubrimiento de los factores que pueden contribuir a hacer de la Universidad un espacio coherente con sus propios principios y

¹ De acuerdo con la Disposición Adicional 4ª de la Ley Orgánica de Universidades (2011), en la que se incluye de manera formal esta figura, para “*velar por el respeto a los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios*”.

² González Aguado, 2008; Gutiérrez Sánchez, 2008.

³ En el marco de los informes y revistas editados por la European Network for Ombudsmen in Higher Education (ENOHE) –Red Europea de Defensorías Universitarias.

⁴ A veces, el propio EEES o Plan Bolonia se utiliza para justificar actuaciones que van, precisamente, en la línea contraria a estos planteamientos.

donde sus funciones se puedan desarrollar en un ambiente sostenible de convivencia armónica y libertad. Desde esta perspectiva y, como señala Gutiérrez Sánchez (2008), la Defensoría actúa como “**conciencia crítica**” de la Universidad, con capacidad de influencia y persuasión.

En este contexto es en el que se desarrolla este estudio, realizado en colaboración entre la Defensoría de la Universidad de Sevilla y el Grupo de Investigación de Educación de Personas Adultas y Desarrollo (GIEPAD- Hum-596). Presentamos aquí un informe parcial en el que se recogen los resultados de la primera fase de la investigación que estamos llevando a cabo con la finalidad de analizar **las percepciones que tiene el estudiantado sobre su experiencia** como parte de la comunidad universitaria. Específicamente, pretendemos explorar el conocimiento y la percepción que tiene respecto de las normas que regulan su vida en la Universidad y los canales existentes para el ejercicio de sus **derechos y deberes**; visualizar su nivel de información y su percepción acerca de la **participación** en el contexto universitario así como las formas a través de las cuales la canalizan y las que considerarían necesarias para potenciarla; conocer la tipología de **conflictos** a los que se ha enfrentado el alumnado a lo largo de su trayectoria estudiantil y las formas que ha utilizado para resolverlos; analizar el grado de información que poseen respecto a la existencia y los servicios que ofrece la **Defensoría Universitaria**; explorar los **canales y vías de información** a través de las cuales se acercan a todos estos aspectos. Pretendemos, además realizar un análisis pormenorizado de las **diferencias** en la percepción del estudiantado en función de variables como la rama científica a la que pertenezcan, su implicación en la representación estudiantil, el curso en el que está matriculado y el sexo. De las conclusiones que alcancemos en este primer informe se derivarán **propuestas y sugerencias de intervención** a emprender y/o iniciar desde la Defensoría y la comunidad univertaria.

Partimos de la idea de que el paradigma de **sistema de calidad centrado en el/la estudiante** en el que se supone que está sustentado todo el planteamiento del **Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**⁵, y que defienden la UNESCO⁶ y, desde bastante tiempo atrás muchas **corrientes pedagógicas**⁷, no es viable sin la participación real del estudiantado para lo cual es preciso que comprenda y valore cuáles son sus derechos y también sus deberes, que conozca y utilice las vías y canales de información adecuados, que aproveche las diferentes formas que ofrece la Universidad para que puedan expresar su voz y formar parte de los procesos de decisión –como representantes estudiantiles o no-, que tomen conciencia de la

⁵ Comunicado de Lovaina (2009). El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Extraído el 23 Junio, 2011, de http://www.uniovi.net/zope/EEES/faq/marco_legal/comunicados/Comunicado_de_Lovaina.pdf
Convención de Göteborg (22-25 de marzo de 2001) (http://www.crue.org/espaeuro/ESIB_national_union_students.htm).

Declaración de Praga (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Extraído el 23 Junio, 2011, de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

Persson, A. (2003). Student Participation in the Governance of Higher Education in Europe: A Council of Europe Survey. Strasbourg, France: Council of Europe. Fue un documento preparado para: Bologna seminar on student participation in higher education (Oslo 12-14 June 2003). http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Reports/research/Oslo.pdf

⁶ UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior. Extraído el 24 Junio, 2011, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

⁷ Montessori, Freire, Freinet, Giner de los Ríos...

existencia de recursos y medios para la resolución de los conflictos que se le puedan plantear, tanto a nivel académico como a nivel de relaciones personales. Además, el profesorado y la institución universitaria debe reconocer de modo real y cotidiano la voz, la palabra, el pensamiento del estudiantado como co-protagonista. Las personas se sienten reconocidas como parte de una comunidad cuando cotidianamente se sienten escuchadas, tomadas en consideración y centro de toda la política universitaria en la toma de decisiones. Este estudio pretende, esencialmente, **escuchar la voz del estudiantado**, a la vez que iniciar vías para que ellos y ellas mismos/as **tomen conciencia** de su lugar en la Universidad. Asimismo, perseguimos que los responsables políticos y administrativos, el personal docente e investigador y el de administración y servicios se paren a reflexionar también sobre ello. Para ello, combinaremos en el estudio la utilización de procedimientos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas en profundidad y grupos de discusión) así como diferentes fuentes de información (estudiantes, personal docente e investigador, personal de administración y servicios, responsables políticos). Por tanto, nuestra intención es también **escuchar la voz de todos los sectores** y abrir vías de **trabajo/investigación colaborativa y participativa** para diseñar líneas estratégicas que contribuyan al desarrollo de la **calidad académica y humana universitaria**.

En este informe presentamos los resultados obtenidos a través de un estudio tipo *survey* en el que se ha encuestado a 1254 estudiantes de la Universidad de Sevilla, de las cinco ramas científicas. Expondremos en primer lugar una breve revisión de literatura sobre las dimensiones analizadas en el cuestionario para proceder a continuación a exponer la metodología y el diseño de investigación utilizados. Presentamos a continuación los resultados globales del cuestionario así como los relativos al análisis segregado por rama científica, representación estudiantil, curso y sexo. Finalizaremos el informe proponiendo unas primeras propuestas de actuación así como líneas a seguir en la siguiente fase del proyecto de investigación.

2. Acercamiento al estado de la cuestión

Derechos y deberes del estudiantado. Un marco para la participación, la equidad, la calidad y la convivencia en la Universidad.

El marco legal que regula, en primera instancia, la cotidianeidad de la vida estudiantil es el **Estatuto del Estudiante Universitario**⁸, aprobado en diciembre de 2010. La Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOMLOU)⁹, establecía como uno de los principios de la política universitaria el desarrollo de la participación del estudiantado a través del Estatuto del Estudiante y la constitución de un Consejo del Estudiante Universitario. En la propia exposición de motivos del Estatuto se expresaba que, además del imperativo de la ley, era necesario desarrollar el mismo para responder a la figura del estudiante como sujeto activo de su proceso de formación que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde esta visión del estudiante como centro de su propio proceso formativo, se desarrolla una regulación para facilitar, fomentar e incentivar la **participación efectiva** del estudiantado, como elemento esencial de aseguramiento de una **formación de calidad**.

Esta normativa, por otra parte, era imprescindible para que existiera un marco jurídico común a todas las universidades del territorio nacional, el cual había sido repetidamente demandado por el estudiantado. Como indica Jiménez Soto (2011), el Estatuto pretende incrementar la implicación del estudiantado en la vida universitaria y fortalecer su papel dentro del sistema universitario. El Estatuto supone el reconocimiento de los derechos del estudiantado, el establecimiento de un marco de convivencia, la regulación de los sistemas de orientación y tutoría, la dinamización de los mecanismos de información y comunicación o la creación del órgano consultivo más importante de la representación estudiantil.

El articulado del Estatuto proyecta una fuerte apuesta por una Universidad comprometida con la **equidad y la igualdad**, ligadas al principio de corresponsabilidad (art. 2) y a la **responsabilidad social**. Estos principios quedan claramente reflejados en el art. 63.1¹⁰, donde

⁸ Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE del 31 de diciembre). <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>

⁹ 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE del 24 de diciembre). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2001-24515

¹⁰ “La universidad debe ser un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan. Para ello la universidad debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes: la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad

se dibuja una Universidad comprometida con la **formación integral** de ciudadanos comprometidos con la sociedad y el medio en la que vive.

La declaración de deberes del estudiantado habilita un **marco de convivencia** que, siguiendo de nuevo a Jiménez Soto (2011), sienta las bases para que se puedan establecer normas más adecuadas al momento actual que las establecidas por el aún vigente Real Decreto de Disciplina Académica de 1954¹¹, que no procede en un Estado moderno y democrático.

El capítulo II del Estatuto del Estudiante está íntegramente dedicado al establecimiento de los derechos y deberes del estudiantado universitario (art. 2-13). De manera coherente a la intención del Estatuto de atender a la diversidad del estudiantado, se establece un conjunto de derechos comunes a todos los estudiantes, para diferenciar posteriormente, ente los relativos al estudiantado de Grado, Máster y Doctorado, respectivamente, de acuerdo con las peculiaridades específicas de cada nivel de estudios.

Dado que estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios convivimos e interactuamos en la misma colectividad, el establecimiento de este conjunto de derechos y deberes estudiantiles implica a toda la comunidad universitaria.

En la Universidad de Sevilla los derechos y deberes del estudiantado están regulados por los Estatuto de la Universidad¹² (art. 96 y 97) y por el Reglamento General de Estudiantes¹³ (art. 2).

La participación. Derecho básico y condición *sine qua non* para una Universidad de calidad

¿Hacia dónde camina la participación estudiantil?

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha establecido como uno de los aspectos más importantes dentro de la formación integral del estudiantado universitario la participación e implicación de este colectivo en la universidad. Estamos de acuerdo con Baumann (2010)¹⁴, cuando afirma, desde su perspectiva de estudiante participante en el grupo de seguimiento de la implantación del Plan Bolonia, que el principal problema de dicho plan no está

asumiendo críticamente su historia. Asimismo promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad. En consecuencia, deberán presidir su actuación la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad". (art. 63.1)

¹¹ BOE 12 de octubre de 1954.

¹² Estatutos de la Universidad de Sevilla (aprobados en 2003 y modificados en 2008). Decreto 324/2003, de 25 de noviembre, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad de Sevilla (BOJA 235 de 2003). Decreto 16/2008, de 29 de enero, por el que se aprueba la modificación del Estatuto de la Universidad de Sevilla. <http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/eus.pdf>

¹³ Reglamento General de Estudiantes (BOUS 1 de abril de 2009). http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/2009_03_19_CU_RG_ESTUDIANTES.pdf

¹⁴ Occasional paper de la ENOHE (European Network for Ombudsmen in Higher Education)

esencialmente en su concepción, sino en la forma en que se está desarrollando en la práctica. En su razonamiento un **eje central del EEES** es el estudiante como centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, algo que no puede funcionar si no se facilita, sino que incluso, se obstaculiza, la participación estudiantil. Baumann hace referencia por ejemplo, a los problemas de cálculo real de la carga de trabajo de los estudiantes en cada materia, o la rigidez en la valoración de los resultados de aprendizaje, como factores que dificultan la participación.

Actualmente, las sociedades occidentales están sufriendo un proceso de **desmovilización** juvenil y, por tanto, estudiantil –al menos en estructuras formales- Si, además, en lugar de favorecer la participación, la propia estructura y organización académica la entorpecen, se está haciendo un flaco favor a la promoción de una **cultura de participación e implicación activa** del estudiantado.

Michavila y Parejo (2008) afirman que *“actualmente, no es difícil observar la escasa participación que los estudiantes españoles tienen en la vida universitaria de nuestros campus, en comparación con lo que ocurre en otros contextos. Ello es el resultado de una escasa vinculación entre la Universidad y los estudiantes que exige una reflexión sobre el modelo de cultura y legislación universitaria”*. (p.86). La Universidad tiene, así, dificultades para fomentar la participación y emprendimiento de los estudiantes en la vida universitaria como antesala a la futura participación en la vida política y social como ciudadanos.

Existen diferentes factores que pueden justificar esta **baja participación** de la comunidad estudiantil en los procesos y situaciones de la vida cotidiana de la Universidad (Merhi, 2011, p.4).

- Paternalismo por parte de los integrantes de la comunidad educativa obviando las opiniones del estudiantado en la gestión universitaria.
- Pasotismo del estudiantado en las actividades extraacadémicas motivado, probablemente, y como indicábamos anteriormente, por la propia estructura de los planes de estudio, que limita, en gran medida el tiempo y la disponibilidad de los estudiantes.
- Conciliación de la vida académica y extraacadémica, que puede llegar a suponer un excedente de trabajo al compaginar tales actividades.
- Falta de reconocimiento de la labor de representación estudiantil.
- La desmotivación del estudiantado por participar en tales actividades así como la falta de credibilidad en la eficiencia de tales órganos.

Los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Martín (2007) son preocupantes; en torno al 70% de los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Madrid no ha votado nunca en unas elecciones universitarias (ni de rector, ni de representantes) y un 40% de ellos, acusa a la falta de información. ¿Cómo es posible esto? ¿cuáles son las causas reales de la desinformación en una sociedad del conocimiento donde se parece estar hiper-informado? En otro estudio llevado a cabo en la universidad de Girona se expone que la gran mayoría de los estudiantes no pueden dedicarse a este tipo de actividades por la falta de tiempo. Por el contrario, aquellos que sí participaban en la vida y gestión universitaria, lo hacían por la importancia de participar para aprender cosas nuevas así como

vivir experiencias enriquecedoras (Soler, Vilá, Planas, Pallisera, 2011). Coincide en conclusiones similares el estudio realizado por Rodero et al (2011) en la Universidad Pompeu Fabra, quienes también señalan que la participación es más activa cuanto más cercanos son los representantes que eligen y las instituciones en las que participan. Quizás esta sea una de las claves en las que aterriza nuestra investigación en este su primer informe.

Estos resultados de baja participación pueden ser debidos a una deficiente falta de información y motivación por parte del alumnado universitario. Según Planas, Soler, Pallisera, Vilà y Fullana (2012): *“el trabajo de los representantes de estudiantes es visto como distante, aburrido y poco necesario”* (p.19). Otros motivos para la no participación mencionadas por el estudiantado hacen referencia a la falta de información, la no vinculación de las actividades con sus intereses, escaso reconocimiento, la falta de tiempo o incompatibilidad de horarios, la falta de reconocimiento de la participación de las actividades universitarias, la baja motivación y el sentir a la Universidad como algo ajeno. (Bernaras, Etxegarai y Barrio, 2012, p. 75). Parés, Martí-Costa y Chela (2013) señalan otra posible razón, como es el impacto limitado que el estudiantado percibe que tiene su participación.

Por su parte, Jover, López y Quiroga (2011) afirman que existe: *“una implicación fuerte con respecto a las formas individualizadas de participación, tales como la firma de peticiones. Éstas resultan claramente más atractivas para los jóvenes, en tanto que no requieren un compromiso a largo plazo”* (p. 251). En la misma línea se encuentran los resultados obtenidos por Almorza y del Río (2011) en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Cádiz en el que afirmaron que la escasa implicación de los estudiantes en la vida y gestión universitaria se atribuye a una combinación de falta de interés, falta de tiempo y de información.

Tal vez habría que profundizar en cuestiones como las que siguen: ¿Qué aprende el estudiantado en los procesos de participación? ¿Qué cambios cognitivos, procedimentales y actitudinales se producen? ¿Qué repercusión tiene la participación como herramienta para la formación de profesionales y su inserción en la sociedad y el mercado de trabajo? ¿Qué consecuencias tiene la participación en la autorrealización personal y el autoaprendizaje?. En su respuesta podríamos encontrar elementos de motivación hacia la participación.

La participación formal puede adoptar diferentes **formas** y desarrollarse en **espacios diversos**, como muestra el trabajo realizado por Parés, Martí-Costa y Chela (2013), quienes los agrupan en tres bloques y analizan cómo es la participación en cada uno de ellos:

- Los espacios gubernamentales con representación estudiantil (Claustro, Consejo de Gobierno, Junta de Facultad)... La participación está aquí limitada por el número de plazas a ocupar, por lo que hace imposible la implicación de una gran cantidad de estudiantes.
- Espacios institucionales de participación estudiantil en los que sólo participan estudiantes como los Consejos de Estudiantes, formado por estudiantes claustrales y representantes de otros órganos. Destacan aquí la baja participación del alumnado en las elecciones para escoger a los representantes claustrales, no siendo superior del 10%.

- Espacios de participación directa (asambleas). Los momentos de mayor o menor fluctuación de las asambleas están directamente relacionados con la época del curso en la que tengan lugar y los momentos de mayor o menor agitación estudiantil, teniendo en ocasiones una asistencia del 8% hasta del 85% de la comunidad universitaria.

Un ejemplo de la baja participación del estudiantado en las **elecciones a Claustro** lo tenemos en la Universidad de Sevilla, donde en las últimas elecciones (2015) sólo superaron el 10% en dos centros, mientras que en el resto oscilaron entre 0.37% y 8.7% (Tabla 1)

Tabla 1. Porcentajes de participación en elecciones a Claustro Universidad de Sevilla (curso 2014/15). Fuente: Secretaría General.

<i>Facultad/Escuela</i>	<i>Censo alumnado</i>	<i>% de Votantes</i>
Escuela Politécnica Superior	2911	13,60
Escuela Técnica Superior de Arquitectura	2974	1,75
Escuela Técnica Superior de Ingeniería	5946	2,66
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica	980	2,14
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación	1485	1,89
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática	2550	0,71
Facultad de Bellas Artes	1062	7,06
Facultad de Biología	1604	0,37
Facultad de Ciencias de la Educación	4989	2,45
Facultad de Ciencias del Trabajo	1401	0,79
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	4038	2,70
Facultad de Comunicación	3092	2,36
Facultad de Derecho	4822	0,87
Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	1705	1,35
Facultad de Farmacia	2237	1,70
Facultad de Filología	2204	0,54
Facultad de Filosofía	506	8,7
Facultad de Física	566	1,24
Facultad de Geografía e Historia	2714	1,44
Facultad de Matemáticas	701	2
Facultad de Medicina	2376	6,31
Facultad de Odontología	439	10,48
Facultad de Psicología	1770	0,73
Facultad de Química	789	1,90
Facultad de Turismo y Finanzas	3468	1,47

Klemenčič (2012, p. 20) realiza un interesante análisis que no podemos dejar pasar por alto. Habla de una concepción de estudiantes como clientes, que ha ido emergiendo a partir del desarrollo del EEES, que es más o menos intensa según el país en el que estemos analizando esta figura. Por ejemplo, en los países nórdicos que cuentan con formas más maduras y desarrolladas de representación estudiantil, se están combinando los dos perfiles, mientras que en los países con una representación estudiantil más débil y/o con gobiernos que están realizando las reformas de manera más entusiasta, el perfil de estudiante como cliente está superando a la concepción “tradicional” basado en un modelo de gobernanza participativa. En estos casos, la representación estudiantil se está “profesionalizando” y se hace aún más fuerte en el contexto de los sistemas de garantía de calidad, donde participan con funciones consultivas o evaluativas (estudiantes “profesionales” que participan, por ejemplo en las

visitas externas de renovación de acreditación de los títulos o los centros). Finaliza su argumentación señalando que, mientras se está debilitando la **participación estudiantil formal** –como un poder de decisión en los órganos de gobierno institucionales-, se está fortaleciendo la **participación informal** en actividades relacionadas con la mejora de la calidad, actividades de enriquecimiento de la experiencia estudiantil o el aprendizaje centrado en el estudiante. Nos surgen cuestiones como las que siguen: ¿qué relación hay entre la profesionalización de la participación en el sector de estudiantes y la que aparece entre parte del profesorado?.

El estudio realizado por Rodero et al (2011) en la Universidad Pompeu Fabra detecta cómo, efectivamente, mientras hay un debilitamiento en la participación en órganos de gestión de los centros o en las votaciones a estos órganos, está ampliándose el número de estudiantes que participan en actividades de voluntariado universitario o en otras vías de participación informal.

Existen otras tensiones como el bajo número de representantes por órganos (Consejos de Departamento, Junta de Facultad, Junta de Gobierno, Claustro), existiendo la posibilidad de las listas colegiadas en el caso de las Delegaciones de Centro. En general, es un número pequeño de puestos para un número más ridículo de aspirantes. El resultado de la baja participación es un debilitamiento de la estructura orgánica participativa en una democracia representativa o delegada. La otra tensión es dialéctica, entre la democracia participativa y una democracia formal que supedita la palabra, el pensamiento y la participación a ser representado por el representante. Las democracias representativas han disminuido hasta tal punto el papel de la ciudadanía, que el propio estudiantado se muestra ajeno a todo proceso que no les cuestiona, escucha, toma en consideración e implica. Provoca una suerte de alienación que deriva su papel como sujeto en un mero cliente, cuando no objeto. A ello hay que añadir que, en la actualidad hay delegaciones que no cuentan con todos sus representantes, los departamentos carecen de la representación estudiantil en la mayoría de los casos y, en muchas ocasiones no es necesario proceder a elecciones debido a que hay el mismo número (o inferior) de candidatos que puestos a ocupar en los diferentes órganos.

La regulación de la participación

Como indicamos anteriormente, la aprobación del **Estatuto del Estudiante Universitario** en el año 2010 y la constitución del Consejo del Estudiante Universitario del año 2011 significan un cambio importante en el marco regulador de la participación estudiantil. Específicamente, el Estatuto del Estudiante dedica todo el capítulo VIII a la regulación de este. La importancia del Consejo de Estudiantes queda claramente explicitada en el preámbulo del Estatuto.¹⁵

¹⁵ “La creación y puesta en marcha del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado establece un canal directo de representación para todos los estudiantes, semejante al que tienen los rectores y las Comunidades Autónomas a través del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, y fortalece el papel central de los estudiantes dentro del sistema universitario español. Este órgano de representación da visibilidad institucional a la participación de los estudiantes y ofrece un marco clave para debatir las políticas de modernización del sistema universitario español”.

La participación estudiantil en la Universidad de Sevilla queda regulada a través del **Estatuto de la Universidad** y el **Reglamento General de Estudiantes** (Título I).

Los estudiantes de la Universidad de Sevilla participan directa, igualitaria y democráticamente en la política universitaria a través de los órganos específicos de representación, participación y decisión contemplados en el artículo 101 del Estatuto de la Universidad de Sevilla. Tal participación se desarrolla a través de los delegados de curso y facultad, colaboraciones en los departamentos, en la Junta y Comisiones de Facultad o Escuela, en el Claustro Universitario, en el Consejo de Gobierno de la Universidad, en el Consejo Social y de estudiantes, en el CADUS y a través de asociaciones de Estudiantes.

Por otra parte, el Reglamento General de Estudiantes contempla otras formas de participación que no son las de representación estudiantil formal, como la de estudiante interno (Título V), estudiante mentor (art. 22), estudiante colaborador (art. 31).

La normativa atiende a las diferentes formas de representación estudiantil y de participación en actividades extraacadémicas. Lo que nos cuestionamos es ¿qué ocurre con la participación del estudiantado en lo que le afecta cada día, en el aula, en las decisiones sobre metodologías, sistemas de evaluación?

El Grupo de Alto Nivel de la UE¹⁶ señala que *“Una enseñanza de calidad en nuestros sistemas necesita que los estudiantes gocen de la combinación de competencias personales y profesionales”* (p. 1). Y para ello, señala una serie de recomendaciones, entre las que se encuentra la de *“Los centros de enseñanza superior deben fomentar, acoger y tener en cuenta las opiniones de los estudiantes para detectar problemas en el entorno de enseñanza y aprendizaje en una fase temprana y dar lugar a mejoras más rápidas y eficaces.”* (Recomendación 3) o que *“Los planes de estudio deben elaborarse y controlarse a través del diálogo y la cooperación entre el personal docente, los estudiantes, los graduados y los agentes del mercado laboral, basándose en nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para aumentar sus posibilidades de encontrar empleo.* (Recomendación 7). Entendemos que estas recomendaciones apuntan a un mayor nivel de participación del estudiantado en las **decisiones que afectan al desarrollo de la docencia.**

La participación como expresión del sujeto social, un valor en sí misma.

Tentados de considerar la participación una herramienta para lograr un modelo de democracia representativa, participativa o directa, una oportunidad para mejorar la calidad académica de la universidad y la rentabilidad económica de las políticas universitarias, puede ser cosificada o instrumentalizada en el lenguaje y las acciones.

¹⁶ Grupo de Alto Nivel de la UE: *Enseñar al profesorado a enseñar*. Bruselas, 2013

La participación es la oportunidad que tiene el sujeto de vincularse con su comunidad, su realidad social, sin ella vagaríamos por la ciudad como los hombres grises, las personas adultas hacen en la ciudad de Momo. La participación proporciona aprendizajes que nos cambian, nos permite cambiar y mejorar colectivamente de forma más eficiente cuando la comunidad funciona como grupo inteligente, por ello existe un pensamiento colectivo (Cembranos y Medina, 2008).

La investigación social y educativa realizada con los estudiantes, el alumnado, el profesorado y educadores/as que han participado o dinamizado procesos de participación nos permite mostrar aprendizajes, conjuntos de saberes y cambios personales de los que recogemos algunas conclusiones. Estas investigaciones (Rubio, 2008; Ruiz, Limón, 2013; Ruiz, 2014, 2012, 2009, 2005, 2002, 1998; Ruiz-Morales, Limón, Valderrama, Carrasco y Rubio, 2004; Ruiz-Morales et al, 2007; Ruiz et al, 2007; Valderrama, 2009, 2012) se han realizado desde una perspectiva global que incluye las dimensiones cognitivas, procedimentales, actitudinales, existenciales, psicosociales y profesionales. Los contextos en los que se han realizado estos trabajos de investigación han sido en el ámbito escolar y social, tomando las experiencias personales, colectivas y profesionales en movimientos sociales, presupuestos participativos de Sevilla, consejos de representantes y grupos informales.

Desde la perspectiva cognitiva los participantes dicen aprender en contenidos relacionados con la legislación; el conocimiento de la ciudad y sus barrios, su historia y geografía; el cálculo matemático en relación con la gestión económica de un presupuesto; la organización social descentralizada y participativa que es la asamblea y las reuniones; la organización administrativa que son los distritos, plenos, claustros universitarios, juntas de gobierno, consejos de departamentos, etc.; el papel de la administración municipal y universitaria, y un largo etc. que llega hasta vincular lo que se aprende con un conocimiento escolar más cercano a la realidad, que aproxima las asignaturas a un conocimiento integrado. Lo que se aprende toma sentido en la vida de las personas se percibe como necesario para que el sujeto pueda ser un actor social.

Desde la perspectiva procedimental, de destrezas y habilidades sociales, se aprende a escuchar, canalizar conflictos, tomar en consideración la opinión y la palabra del otro/a, dinamizar una reunión, planificar y gestionar acciones, hablar y expresarse en público, representar a coetáneos, buscar recursos económicos y materiales para desarrollar una acción social, cultural y/o educativa, asertividad y empatía en las relaciones sociales. En los estudios realizados se ha constatado que los conflictos bajan en número, disminuyen ostensiblemente las consecuencias violentas de su canalización, las personas mejoran sus competencias sociales y ciudadanas, aprendiendo a prevenir la aparición de problemas y su tratamiento. La comunicación oral y escrita mejora al convertirse en una herramienta de comunicación y logro, frente a una rutina de aprendizaje, la participación es un mosaico de oportunidades para crecer de forma autónoma y desarrollar habilidades.

Desde la perspectiva de los valores y las actitudes, las personas reconocen sentirse más cerca unas de otras, se apoyan mutuamente, se solidarizan, son más capaces de compartir, buscar el bien común, implicarse y comprometerse en las mejoras, todo el repertorio de aprendizajes pro-sociales se incrementa de modo muy significativo. Generando un vínculo entre las

personas y de identificación con las comunidades: social y escolar, que a su vez se relaciona con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia.

Desde una perspectiva psicoeducativa llama la atención como niños y niñas, también jóvenes y personas adultas que resultaban poco valoradas, a través de su co-protagonismo en los procesos de participación incrementan su autoconcepto, mejora notablemente la imagen que tienen de sí mismos y con ella la autoestima. El incremento de la satisfacción aumenta los rendimientos académicos rentabilizando los recursos económicos que el erario público pone a disposición del sistema escolar y las administraciones. Alumnado mostraba absentismo y fracaso escolar, se responsabiliza con ilusión de su desarrollo, encuentra motivaciones internas y externas que le permiten proseguir en sus estudios hasta alcanzar metas como: finalizar los estudios de ciclo formativo de grado medio y superior, realizar estudios universitarios y sentirse dichoso de vivir la vida. Los procesos de participación con adolescentes y estudiantes universitarios, aparecen en un momento vital de cambio muy importante que reorienta el sentido existencial de la vida.

Es por ello que se recoge la participación como un derecho fundamental, la participación es una acción que implica tomar parte en algo (situación, proceso, contexto, comunidad, etc.) y está íntimamente relacionado con el derecho a decidir, casi el deber de participar por parte del sujeto social, para que la persona converja de forma natural en la colectividad y en la comunidad. Y esto lo recogen Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaración Internacional de los Derechos del Niño, Constitución Europea, Carta de los Derechos Fundamentales de la Ciudadanía Europea, Constitución Española, Estatuto de la Comunidad Autónoma Andaluza, Plan Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior, Estatuto del Estudiante, Estatutos de la Universidad de Sevilla, Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Sevilla y otras normas de obligado cumplimiento.

Volviendo a la última de las perspectivas, que toman en consideración estas investigaciones enunciadas al principio de este apartado, el papel del profesorado y educadores/as. Se empieza constatando que existe un vacío en cuanto a conocimientos, habilidades profesionales y estrategias didácticas para dinamizar procesos participativos. O lograr que en el aula se pueda generar un clima de participación entre alumnado y con el profesorado. Reconocen los profesionales que en su bagaje formativo existen profundas lagunas para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, desde estilos más democráticos, en la vida cotidiana del aula. Y en esta controversia la docencia universitaria no sale mejor parada, precisamente porque los profesionales de la educación que manifiestan tener menor formación didáctica son precisamente los docentes universitarios, que realizan una carrera como investigadores/as, pero que en ningún momento antes de enfrentarse a dar clase de una asignatura han aprendido a enseñar, y menos aún a desarrollar metodologías participativas en sus aulas. Fundamentalmente reproducen los referentes y experiencias vividas en su dilatada vida escolar y académica.

Después de meses y años desarrollando procesos de dinamización con el alumnado, con el acompañamiento y asesoramiento de dinamizadores/as expertos/as en procesos de participación con niños y niñas, manifiestan descubrir otra forma de trabajar. Descubren la importancia de un maestro/a de “presencia ligera” con atención flotante; la relevancia del

silencio como preámbulo de la emergencia del yo; el valor que tiene la escucha y la observación; la interpretación que tienen los ruidos de cuerpo; cómo la pregunta genera más acción que la re-afirmación del saber del adulto o la verdad como principio de acción; cómo elaborar una trama de conocimientos para planificar el trabajo en el aula; cómo interpretar y construir una hipótesis de progresión que tome en consideración los cambios evolutivos que se producen en los procesos formativos; la importancia de generar espacios vacíos donde el alumnado tenga que construir, resolver o crear.

Efectivamente, el profesorado adolece de una formación específica en metodologías participativas, gestión de grupos, dinamización de procesos colectivos, etc., y los niveles de satisfacción han aumentado cuando estos profesionales han asumido el riesgo de un cambio en sus metodologías más tradicionales por otras de corte alternativo-participativo. Y sobre todo lo más importante ha cambiado la visión que tenían sobre el alumnado, como un ser más dependiente, con menos criterio, más desvalido y sin capacidad de resolver situaciones complejas. Las nuevas relaciones entre este profesorado y el alumnado provocó la aparición de fenómenos como consejos de representantes dinamizados por niños y niñas, planes de convivencia dinamizados de modo corresponsable, elaboración de presupuestos participativos con un porcentaje del disponible por el propio centro, construcción de conocimientos escolares más próximos a la realidad social. Más de doscientos, son los maestros/as, profesores/as de secundaria, educadores/as de colegios y asociaciones y animadores/as socioculturales, con los que se trabajaron durante cuatro años en la ciudad de Sevilla en el contexto de los Presupuestos Participativos, aproximadamente seis mil niños y niñas con los que se desarrolló el proceso directamente, y muchos más los que se beneficiaron de la onda de educación democrática que llegó a la escuela y la sociedad sevillana.

La participación ha demostrado en contextos escolares y sociales ser un bien en sí misma para el desarrollo de la ciudadanía y el crecimiento de las personas, podemos citar algunos ejemplos: movimientos sociales relacionados con la plataforma de afectados por las hipotecas (PAH), ¿qué habría sido de estas personas sin la posibilidad de vincularse, construir una reivindicación común, encontrar el apoyo humano del otro/a?; movimientos sociales relacionados con los huertos urbanos en la ciudad de Sevilla, caso de Parque Miraflores, Parque Tamarguillo, Torreblanca, San Jerónimo, Huerta del Rey Moro, etc. ¿cómo se habría logrado tener un parque en Pino Montano, el segundo pulmón verde de la ciudad de Sevilla después del Parque Tamarguillo? Ambos conseguidos y construidos por los/as vecinos/as para mejorar la calidad de vida de las personas que viven en sus proximidades y para ocio y disfrute del resto de la ciudadanía; movimientos sociales relacionados con la protección y desarrollo del patrimonio, caso del Palacio del Pumarejo, Alameda de Hércules, Parque Miraflores, Venta del Gato, etc.; Presupuestos Participativos de Sevilla, como proceso que aupó a la ciudadanía formada por niños, niñas y jóvenes a la primera línea de la política municipal, sirvió de soporte para que ellos/as fuesen tenidos en cuenta, tomados en consideración, escuchados y valorados por una representación política y un mundo adulto que hacía a espaldas de sus intereses y motivaciones; el movimiento de escuelas democráticas, la mediación escolar y los consejos de representantes (delegados/as) en los centros escolares de primaria y secundaria, producen en la mayoría de los casos procesos de aprendizaje, cambios significativos en la persona, esto es posible cuando los niños y las niñas han tenido la oportunidad real de hablar,

opinar y decidir sobre la organización, funcionamiento y gestión de sus vidas en los centros educativos; el movimiento estudiantil en la Universidad de Sevilla, ha posibilitado que los/as estudiantes tengan voz, un pensamiento divergente, exista un diálogo entre sectores de la comunidad universitaria y se realicen propuestas desde intereses diferentes a los que puedan protagonizar profesorado, rectorado, personal de administración y servicios, Junta de Andalucía y Ministerio de Educación.

La salud de una sociedad puede ser medida por la calidad democrática de la toma de decisiones, que tiene que ver con la transparencia en la información, en las relaciones humanas, en los acuerdos, así como en la participación de los/as miembros de la comunidad, todos y todas, desde los niños/as y la juventud, hasta personas mayores, desde las que tienen menos recursos y son migrantes hasta quienes tienen más recursos y son del territorio, desde los estudiantes, y sobre todo los estudiantes, porque son el centro del Plan Bolonia y de la EEES, hasta el rectorado con sus representantes políticos al servicio de la comunidad universitaria.

En síntesis, la participación además de ser un bien en sí misma, que no puede ser evaluable económicamente sin reparar en los enormes beneficios personales y sociales que produce. Podemos situarla en el mismo nivel ecológico de importancia que tiene el agua de un acuífero para saciar nuestra sed, el aire que respiramos o los alimentos que necesitamos para subsistir. Por estos motivos se encuentra recogida en las diferentes normativas de las que se dota el ser humano para organizarse, crecer y evolucionar, encierra un tesoro que multiplica la rentabilidad económica de los medios que deban dispensarse para dinamizar los procesos sociales, escolares o universitarios. Y por ello la participación queda recogida entre las nueve necesidades de la persona que forman el sistema que junto con las cuatro formas de realización permiten lograr un desarrollo a escala humana, según Manfred Max-Neef (1998).

El conflicto. Un elemento natural de la institución universitaria, una oportunidad para crecer.

Alcover de la Hera (2008) se refiere a los conflictos como algo **“natural”**, situaciones habituales de la convivencia y de las relaciones humanas en las que los valores, necesidades, deseos, expectativas o intereses, son o se perciben como opuestas. Sin embargo, a pesar de poder tener una connotación negativa, el conflicto ayuda al cambio social y personal, evitando estancamientos y ayudando a establecer identidades tanto personales como grupales. Permite ayudar a aprender nuevos y mejores métodos de responder a posibles problemas.

Este mismo Defensor Universitario, analiza cuáles son las características de la institución universitaria que favorecen la aparición de los conflictos. Entre ellas señala: La interdependencia (horizontal y vertical) entre los miembros de los tres sectores de la comunidad universitaria; la heterogeneidad de cada sector; los diferentes niveles de poder dentro de cada sector (marcada jerarquización); la ambigüedad en las líneas de autoridad, comunicación y roles; el funcionamiento de las universidades como una federación de órganos

–departamentos, institutos, centros...–; la existencia de metas incompatibles o la escasez de recursos.

La **mediación** se plantea como la principal, pero no exclusiva, vía de actuación de la Defensoría en la resolución de los conflictos que se puedan plantear en el seno de la comunidad universitaria. El proceso mediador tiene un profundo carácter educativo o formativo –frente al judicial–, puesto que favorece que las partes adquieran herramientas para resolver sus conflictos de manera autónoma, sin necesidad de terceros. La Defensoría de la Universidad de Sevilla¹⁷ define la mediación como *“un procedimiento para la **resolución de conflictos universitarios**, de carácter voluntario, que precisa la aceptación de las partes implicadas, y en la que se busca una solución satisfactoria para las mismas mejorando así la calidad **universitaria** en todos los aspectos”*. Consideramos que es preciso ir desarrollando una **cultura de mediación** en nuestras universidades, para que el conflicto realmente pueda ser una oportunidad de crecimiento –personal e institucional– y no un obstáculo del mismo.

La última memoria¹⁸ publicada recoge los datos de las actuaciones realizadas por la Defensoría Universitaria en el año 2013/2014. En ella quedan recogidas la tipología de reclamaciones presentadas por estudiantes y las actuaciones de mediación emprendidas. Recogemos en las tablas 2 y 3 esta información. En ellas se observa un importante número de actuaciones de mediación, así como el tipo de reclamaciones –posibles conflictos– que afectan al estudiantado y que parecen concentrarse mayoritariamente en asuntos que tienen que ver con las convalidaciones/reconocimiento de créditos, la matrícula, los servicios universitarios o la movilidad internacional.

Tabla 2. Actuaciones Defensoría Universidad de Sevilla 2013 y 2014. Fuente: Informe de gestión de la Defensoría de la US, 2014 (Elaboración propia)

	Año 2013	Año 2014
Quejas/reclamaciones	157	139
Mediaciones	17	18
Consultas	182	205

¹⁷ <http://defensoria.us.es/es/mediacion-conciliacion>

¹⁸ http://defensoria.us.es/sites/default/files/documentos/memoria_defensoria_2013-2014_0.pdf

Tabla 3. Porcentaje de reclamaciones presentadas por estudiantes 2013 y 2014. Fuente: Informe de gestión de la Defensoría Universitaria de la US, 2014 (Elaboración propia)

	Año 2013	Año 2014	Total 2013+2014
Movilidad internacional	19	4	23
Matrícula	17	19	36
Evaluación y calificaciones	14	7	21
Convalidaciones y homologaciones	12	26	38
Conflictos	7	-	7
Servicios Universitarios	7	17	24
Prácticas	6	-	6
Becas	5	11	16
Investigación, Doctorado, Máster	5	5	10
Planes de Estudio	2	-	2
Normativa electoral	2	1	3
Procedimientos administrativos	1	5	6
Libre configuración	1	-	1
Espacios e infraestructuras	1	-	1
Preinscripción	1	4	5
Adaptación Discapacidad	-	1	1

Actuar con valentía en relación con el conflicto exige primero un diagnóstico veraz y riguroso, que las instituciones universitarias se hagan las preguntas pertinentes y busquen mediante procesos investigativos cuáles son las raíces de los problemas o cómo se están expresando dichos conflictos en la vida cotidiana. A partir de ahí se podrán diseñar estrategias, realizar propuestas y desarrollar proyectos que contemplen actuaciones concretas que sean posteriormente evaluadas en ese nuevo análisis de la realidad institucional.

Está en juego la salud institucional, que es el sustrato de la mejora de la realidad. Cualquier mejora académica y humana en un contexto institucional guarda relación con un diagnóstico holístico y un conocimiento científico a través de la investigación.

La Defensoría de la Universidad de Sevilla. Un observatorio activo.

La figura del Defensor Universitario¹⁹ es establecida normativamente por primera vez en las universidades españolas en la Disposición Adicional decimocuarta de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 de diciembre²⁰. El Estatuto de la Universidad de Sevilla regula todo lo concerniente a la Defensoría en su artículo 24, donde se establecen sus funciones, que serán

¹⁹ Utilizamos el término en masculino tal y como aparece en la normativa, si bien preferimos el de “defensoría” por su carácter neutro.

²⁰ “Para velar por el respeto a los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, las Universidades establecerán en su estructura organizativa la figura del Defensor Universitario. Sus actuaciones, siempre dirigidas hacia la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía. Corresponderá a los Estatutos establecer el procedimiento para su elección o designación, duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento”.

concretadas posteriormente con la aprobación del Reglamento General del Defensor Universitario²¹ (2004).

Las atribuciones establecidas en el Reglamento se concretan en:

- **Velar** por el respeto a los derechos y libertades de todos los miembros de la Comunidad Universitaria, supervisando las actividades universitarias en el marco de la legislación vigente.
- **Investigar** de oficio o a instancia de parte las actuaciones u omisiones de la Universidad de Sevilla.
- **Tramitar** reclamaciones, quejas, escritos del profesorado, personal de administración y servicio y alumnado, buscando soluciones ante los diferentes órganos y servicios universitarios.
- **Formular** recomendaciones y propuestas de cambio en la legislación universitaria a los órganos competentes, para la mejora de los servicios universitarios.
- **Actuar** como mediador y conciliador cuando sea requerido por los miembros de la Comunidad Universitaria para dirimir desacuerdos sobre temas universitarios.
- **Dar cuenta** anualmente al Claustro sobre sus actividades, presentando un informe en el que se recogerán sus recomendaciones y sugerencias para la mejora de la Universidad.

La Defensoría de la Universidad de Sevilla desarrolla sus funciones a través de un equipo compuesto por la propia Defensora Universitaria, una Directora Técnica y una Gestora.

Este equipo ha desarrollado, además de las actuaciones a demanda, numerosas iniciativas para la mejora de la calidad académica y de vida en la Universidad. Algunas de sus recomendaciones y sugerencias presentadas en estos últimos años muestran claramente el papel de “observatorio activo” de la Defensoría, que toma el pulso al día a día de la vida la comunidad universitaria, siendo sensible a las problemáticas que las circunstancias contextuales van produciendo. Algunas de las temáticas de dichas recomendaciones hacen referencia a: los Trabajos Fin de Grado, las Becas, Normas de Anulación de Matrícula, Movilidad Internacional...

En este contexto de asumir la responsabilidad y el compromiso de proponer iniciativas para la mejora de la calidad académica y humana de la Universidad se enmarca este proyecto de investigación, objeto de este informe parcial.

²¹ http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/Reglamento_General_Defensor_Universitario.pdf

3. Metodología de investigación

Finalidad

Analizar las percepciones que tiene el estudiantado sobre su experiencia como parte de la comunidad universitaria.

Objetivos

1. Explorar el conocimiento y la percepción que tiene el estudiantado respecto de las normas que regulan su vida en la Universidad y los canales existentes para el ejercicio de sus derechos y deberes.
2. Visualizar su nivel de información y su percepción acerca de la participación en el contexto universitario así como las formas a través de las cuales canalizan dicha participación y las que considerarían necesarias para potenciarla.
3. Conocer la tipología de conflictos a los que se ha enfrentado el estudiantado a lo largo de su trayectoria estudiantil y las formas que ha utilizado para resolverlos.
4. Analizar el grado de información que poseen respecto a la existencia y los servicios que ofrece la Defensoría Universitaria.
5. Explorar los canales y vías a través de las cuales reciben información acerca de todos estos aspectos.
6. Analizar las diferencias en la percepción del estudiantado en función de la rama científica a la que pertenezcan, su implicación en la representación estudiantil, el curso en el que está matriculado y el sexo.
7. Elaborar una propuesta de actuación desde la Defensoría Universitaria.

Metodología y diseño de la investigación

Se ha utilizado una metodología tipo *survey* (cuantitativo). Como principales procedimientos de recogida de información se ha utilizado un cuestionario cuyas características describiremos más abajo.

Para la determinación del tamaño de la muestra, se ha utilizado a cabo la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

Siendo:

- n = El tamaño de la muestra que queremos calcular.
- N = Tamaño del universo. Hemos utilizado los datos proporcionados por “La US en cifras 2014/2015”, la que nos ha proporcionado un total de 48.732 estudiantes de grado.
- Z = Para un nivel de confianza del 95%, $Z=1,96$.
- e = Es el margen de error máximo que admitido (5%), para un nivel de confianza del 95%.
- p = Es la proporción que se desea encontrar. $p=50\%$.

El tamaño que se deriva de esta fórmula es 372 (371,68) sujetos. Sin embargo, optamos por hacer una oferta más amplia a posibles sujetos participantes.

Para la selección de la muestra a la que se administraría el cuestionario se realizó un muestreo estadístico de toda la población estudiantil de grados de la Universidad de Sevilla. Se llevó a cabo, en primer lugar, un muestreo intencional para asegurar la presencia de todas las Ramas científicas (Artes y Humanidades, Ciencias, CC. de la Salud, CC. Sociales y Jurídicas e Ingenierías). En la tabla 4 mostramos el porcentaje de estudiantes matriculados en cada una de las ramas así como el correspondiente a los cuestionarios (muestra) recogidos. El gráfico 1 representa esta distribución. Si bien no se ha podido mantener exactamente la proporcionalidad, podemos observar que ésta se acerca bastante a la realidad.

Tabla 4 Porcentaje de estudiantes matriculados por ramas de conocimiento y porcentajes de cuestionarios recogidos para cada una de ellas.

Rama	Porcentaje de matrícula en Grados ²²	Porcentaje de cuestionarios recogidos
Artes y Humanidades	9.85%	2.9%
Ciencias	6.36%	7.4%
Ciencias de la Salud	13.78%	12.8%
Ciencias Sociales y Jurídicas	45.10%	64.4%
Ingeniería y Arquitectura	24.91%	12.6%

²² Anuario Estadístico de la Universidad de Sevilla. 2014-1015

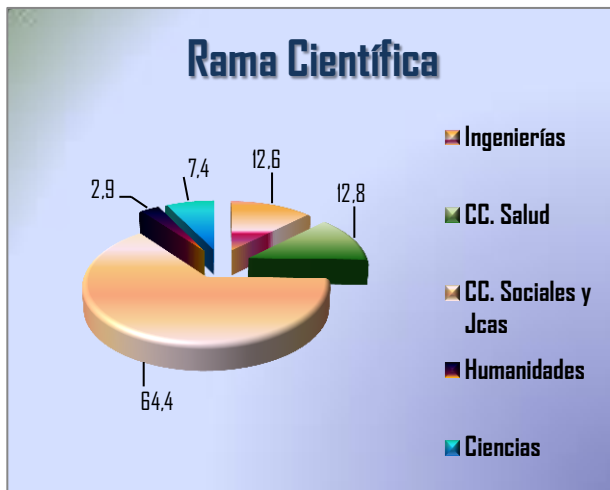


Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes por Rama científica

Para organizar la recogida de datos se contactó, a través de la Defensoría Universitaria, con profesorado de las diferentes ramas de conocimiento. Nos situamos, por tanto, ante un muestreo, a la vez de carácter intencional e incidental, pues dependíamos de la disponibilidad del profesorado para que cedieran tiempo de sus clases para la administración del cuestionario. Realizado el contacto, se acordó un calendario para la administración de los cuestionarios. Previamente, vía e – mail, se habían concretado las titulaciones, los

grupos y el número de estudiantes de cada grupo disponible. Se tomó como referencia el grupo completo de estudiantes al objeto de no eliminar a ninguno de los grupos ofrecidos.

Finalmente, el cuestionario se administró a una muestra de 1254 sujetos distribuidos por Grados tal y como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Número de estudiantes encuestados/as por Grado

Rama/Grado	Número de estudiantes encuestados
CIENCIAS	
Grado en Biología	55
Grado en Química	29
CIENCIAS DE LA SALUD	
Grado en Biomedicina Básica y Experimental	42
Grado en Farmacia	6
Grado en Odontología	64
Grado en Óptica y Optometría	53
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	
Doble Grado en Derecho y Contabilidad	33
Grado en Comunicación Audiovisual	36
Grado en Derecho	44
Grado en Educación Infantil	65
Grado en Educación Primaria	72
Grado en Pedagogía	103
Grado en Finanzas y Contabilidad	262
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	38
Grado en Turismo y Finanzas	151
INGENIERÍAS	
Doble Grado en Química e Ingeniería de Materiales	8
Grado en Ciencia y Tecnología de la Edificación	57
Grado en Ingeniería Civil	53
Grado en Ingeniería del Software	47
HUMANIDADES	
Grado en Filología Hispánica	36

Construcción y calidad técnica del cuestionario

Al objeto de responder a los objetivos del estudio, se construyó un cuestionario²³ compuesto por 17 ítems y en el que se combinaron preguntas de respuesta cerrada dicotómicas (Sí-No), otras de escala tipo Likert de 5 puntos y cuestiones de opción múltiple.

Para determinar el contenido del cuestionario se tuvo en consideración:

- Estatuto del Estudiante
- Estatuto de la Universidad de Sevilla
- Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Sevilla
- Normativa de Exámenes, Evaluaciones y Calificaciones de la Universidad de Sevilla
- Reglamento del Defensor Universitario de la Universidad de Sevilla
- Memorias de la Defensoría Universitaria (2013 y 2014).
- Investigaciones y estudios anteriores en materia de participación estudiantil...²⁴

En función de los objetivos planteados se diseñó la tabla de especificación del cuestionario, en el que establecieron las variables a estudiar y los ítems que formarían parte del mismo.

Tabla 6. Tabla de especificación del cuestionario

Objetivos	VARIABLES	Ítems
Explorar el conocimiento y la percepción que tiene el estudiantado respecto de las normas que regulan su vida en la Universidad y los canales existentes para el ejercicio de sus derechos y deberes.	<p>Conocimiento de la estructura y funciones de los órganos de gobierno de la US</p> <p>Conocimiento y consulta de las normas que regulan la vida universitaria de los estudiantes</p> <p>Conocimiento/ información sobre sus derechos y deberes.</p> <p>Conocimiento de las normas de evaluación y calificación.</p>	Ítem 1, 2, 3, 4 y 6
Visualizar su nivel de información y su percepción acerca de la participación en el contexto universitario así como las formas a través de las cuales canalizan dicha participación y las que considerarían necesarias para potenciarla.	<p>Conocimiento de los estudiantes que los representan en diferentes órganos</p> <p>Formas de participación en las que se implican.</p> <p>Motivos para implicarse/no implicarse en las diferentes formas de participación.</p> <p>Consideración de la oportunidad de desarrollar medidas de fomento de la participación estudiantil.</p>	Ítem 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13.

²³ Ver Anexo II

²⁴ Rodero, E. (dir.) (2011). *La participación estudiantil en la UPF*. Barcelona: Consell Social de la Universitat Pompeu Fabra.

https://www.upf.edu/consellsocial/estudis_projectes/pdf/participacion_web.pdf

Soler, P.; Pallisera, M.; Planas, A.; Fullana, J. y Vilà, M. (2012) La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educació*, 358, p. 542-562.

Soler, P.; Vilà, M.; Fullana, J. Planas, A.; Pallisera, M. (2011). La opinión de los estudiantes sobre su participación en la universidad. *Educactio Siglo XXI*, 29 (1), p. 323-344.

Conocer la tipología de conflictos a los que se ha enfrentado el alumnado a lo largo de su trayectoria estudiantil y las formas que ha utilizado para resolverlos.	Tipología de conflictos a los que se tienen que enfrentar. Percepción de la resolución de los conflictos	Ítem 14
Analizar el grado de información que poseen respecto a la existencia y los servicios que ofrece la Defensoría Universitaria.	Conocimiento de la existencia Defensoría. Utilización de los servicios de la Defensoría. Conocimiento de las funciones de la Defensoría.	Ítem 1 Ítem 16 Ítem 17
Explorar los canales y vías a través de las cuales reciben información acerca de todos estos aspectos.	Valoración del grado en que reciben información a través de los diferentes canales con los que cuenta la US.	Ítem 15 Ítem 5 Ítem 7 Ítem 8

El cuestionario incluía, además, una serie de cuestiones para recopilar datos demográficos: grado, curso, sexo, opción y vía de acceso a la Universidad.

Durante el análisis de los datos se crearían **nuevas variables** que contribuirían a enriquecerlo:

- **Representación estudiantil:** se crearon dos valores (representante-no representante), contruidos a partir de las opciones planteadas en el ítem 9. El valor “representante” sería la suma de las opciones: “Delegado/a de curso”, “Delegado/a de Facultad/Escuela”, “en algún órgano de gobierno de la Facultad”, “en algún órgano de gobierno de la Universidad”.
- **Índice de Conflicto:** suma de todas las opciones planteadas en el ítem 14 (Puntuación máxima=21).
- **Calificación prueba de conocimiento de las normas de examen,** evaluación y calificación: Suma de aciertos en el ítem 6 (Puntuación máxima=12).

Al objeto de asegurar la calidad técnica del cuestionario se procedió a estudiar la validez y fiabilidad del mismo.

Para determinar la **validez de contenido** del cuestionario se procedió a realizar un estudio piloto con la primera versión del mismo con una muestra de 11 estudiantes del Máster de Formación y Orientación Profesional para el Empleo (FOPE). En esta aplicación se controló el tiempo que necesitaban las personas encuestadas para responder a las cuestiones planteadas y se tomó nota de las dudas surgidas y de los aspectos que necesitaban de aclaración. A partir de estos resultados se elaboró una segunda versión del cuestionario que fue sometida a una validación de expertos, a través de una encuesta diseñada ad hoc. El equipo de expertos/as estuvo compuesto por: dos docentes del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Universidad de Sevilla, especialistas en elaboración de cuestionarios y pruebas; un docente del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, especialista en temas de participación estudiantil; la Directora Técnica de la Defensoría de la Universidad de Sevilla; un experto en la normativa académica de la Universidad de Sevilla; el

Defensor de una universidad diferente a la de Sevilla. Los resultados obtenidos apuntaron a realizar algunos ajustes (reducción del número de ítems en la Escala de Derechos y Deberes, inclusión de algún ítem en las escalas de Participación y Medios y vías de información; modificación de la redacción de dos ítems).

Se realizó un estudio de la **fiabilidad** de las escalas incluidas en el cuestionario a través del alfa de Crombach. El cuestionario incluye escalas:

- Escala de Derechos y Deberes (ítems 3b -29 subítems-; 4b -11 subítems; 5).
- Escala de Participación Estudiantil (ítems 10-13)
- Escala de Medios y vías de información (ítem 15).

Tanto la escala compuesta por los ítems de Derechos y Deberes como la de Participación obtuvieron una fiabilidad alta (0.893 y 0.852 respectivamente). La escala relativa a medios de información obtuvo una fiabilidad moderada (0.628). Se procedió a estudiar la fiabilidad de la misma anulando cada uno de los ítems, concluyendo que la exclusión del relativo a la información a través de estudiantes mentores era el único caso que mejoraba el valor de alfa, alcanzándose un valor alto (0.840). Este ítem recoge un medio de información que sólo se está desarrollando en algunos centros, por lo que hay una gran variabilidad en las respuestas (desv. Típica=6.89551). Decidimos, no obstante, mantener este ítem ya que podría reflejar la realidad de algunos centros.

Procedimientos de análisis de datos

El tratamiento de los datos se ha realizado utilizando el paquete estadístico SPSS v.23.0. Se han realizado análisis de tipo **descriptivo** (porcentajes, medias y desviación típica) e **inferencial** (comparación de muestras). Los estadísticos utilizados para la comparación de muestras y el cálculo de correlaciones se han adaptado a la naturaleza de los datos. Así, se ha utilizado el estadístico Chi-Cuadrado para los ítems medidos en escala nominal, las pruebas U de Mann Whitney y H de Kruskall-Wallis para las medidas en escalas ordinales en función de que contrástaríamos, respectivamente dos o más muestras independientes. En el caso de las nuevas variables medidas en escalas de intervalo (índice de conflicto y calificación en la prueba de conocimiento sobre normas de evaluación) se han utilizado, respectivamente para dos o más muestras independientes los estadísticos de contraste T de Student y ANOVA (con la prueba post hoc de Scheffé). Se presentan los resultados ilustrándolos con las correspondientes tablas y gráficas.

4. Percepciones del estudiantado. Análisis de los resultados del cuestionario

El procedimiento de análisis e interpretación de los resultados se ha organizado en torno a las variables de análisis que se elaboraron a partir de los objetivos de la investigación, y que sirvieron para construir el cuestionario exploratorio.

Estas variables de análisis son:

- Conocimiento de la estructura orgánica y normativas de la universidad.
- Información y conocimiento sobre derechos y deberes como estudiante.
- Normas de evaluación.
- Información sobre participación estudiantil y actitud hacia ella.
- Mediación y resolución de conflictos.
- Canales de información.
- Conocimiento de la Defensoría.

La aproximación a los datos se ha realizado desde una perspectiva global, que nos permite tener una visión de conjunto y que facilita la relación entre variables. Como segunda parte de la presentación de resultados se propone una mirada más concreta, prestando atención al análisis inferencial según rama científica, curso, representación estudiantil y sexo. Todas estas situaciones nos arrojan matices muy importantes que vienen a complementar ese otro análisis más general y que es tan necesario para elaborar un conjunto de recomendaciones y propuestas de acción desde la Defensoría Universitaria.

Caracterización de la muestra

Como señalamos anteriormente, la muestra está compuesta por 1254 sujetos pertenecientes a las cinco ramas científicas en las que se agrupan los Grados universitarios.

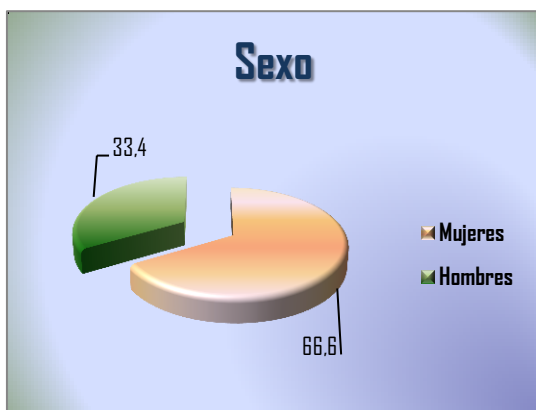


Gráfico 2. Porcentaje de participantes en función del sexo

En el gráfico 2 representamos la distribución en función del sexo, la cual está ligeramente sesgada hacia la proporción de mujeres, en comparación con la proporcionalidad que se da en la población objeto de estudio (47.49% hombres matriculados y 52.51% mujeres matriculadas)²⁵.

Por lo que respecta al curso, representamos en el gráfico 3 la distribución de la muestra.

En el gráfico 4 hemos recogido las características de la muestra en cuanto a representación estudiantil.

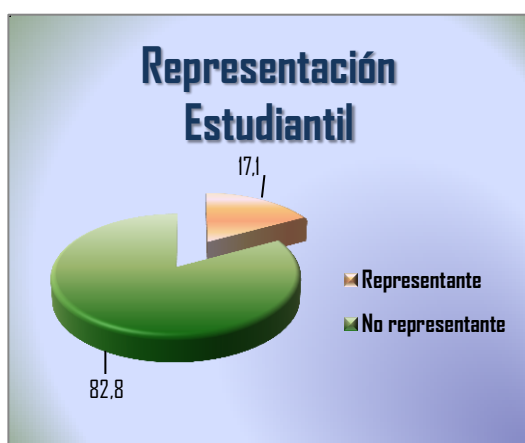


Gráfico 4. Porcentajes en función de la representación estudiantil

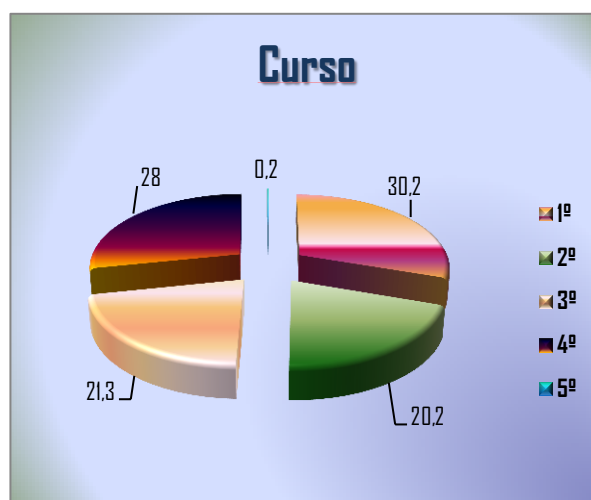


Gráfico 3. Porcentaje de participantes por curso

El 54.10% del estudiantado representante son mujeres, frente al 45.89% de hombres. Si atendemos a la proporción de mujeres y

hombres participantes en el estudio, podremos concluir que ellos participan como representantes proporcionalmente más que las mujeres. De hecho, tan sólo ocupan puestos de representación estudiantil el 16.39% de las mujeres que han respondido al cuestionario, mientras que los hombres lo hacen en el 30.25%

²⁵ Datos del Anuario Estadístico de la Universidad de Sevilla 2014-2015.

de las ocasiones. Este dato nos está mostrando claramente un sesgo de género en la representación estudiantil.

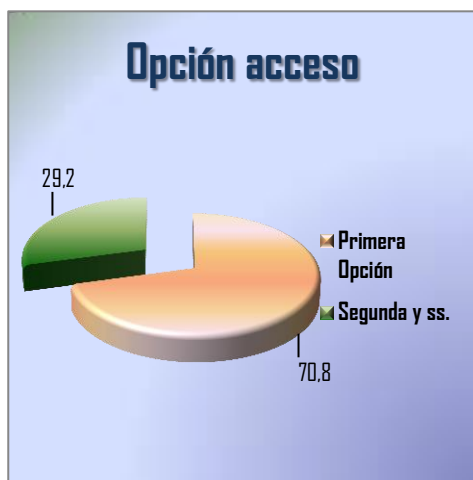


Gráfico 5. Porcentajes en función de la opción de acceso

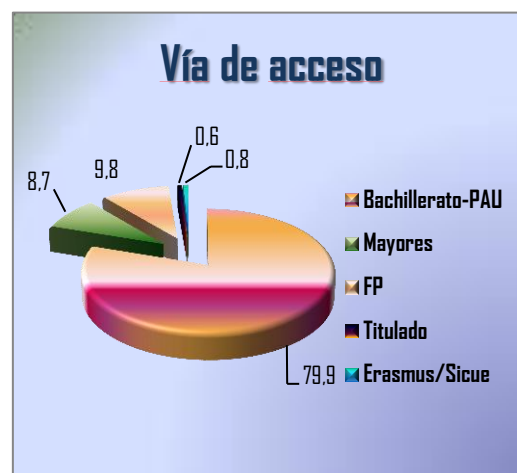


Gráfico 6. Porcentajes en función de la vía de acceso a la Universidad

Los gráficos 5 y 6 representan la distribución de la muestra, respectivamente, en función de la vía de acceso a la Universidad (donde prepondera el acceso desde Bachillerato-PAU y también muestra la diversificación de estudiantes), y la opción de acceso –donde se observa que, mayoritariamente el estudiantado accedió a su primera opción, si bien el porcentaje de estudiantes que no lo pudieron hacer no es desdeñable).

Conocimiento de la estructura orgánica y la normativa de la Universidad de Sevilla.

Ítem 1: ¿Conoces las competencias de los siguientes órganos?



Gráfico 7. Porcentajes conocimiento órganos

Llama la atención (ver gráfico 7 y tabla 7) que los órganos que rigen la vida de un centro, Junta de Centro y Consejo de Departamento, sean conocidos en su ámbito competencial en un porcentaje inferior al 12% y 19% respectivamente. En esta línea la Comisión de Docencia que se dedica a velar por la calidad de la docencia y todo lo que se deriva de su actividad regular es conocida por menos de un 18%. Los órganos de gobierno de la universidad son igualmente poco

conocidos en sus competencias.

Cabe pensar que una parte importante de ese 37,6 % que dice conocer la función del claustro, puede estar condicionado porque este órgano ha estado muy presente en los medios de comunicación con la elección del Rector y todo lo referente al sufragio universal. Todos estos órganos son lo suficientemente antiguos, orgánicos para el funcionamiento e importantes como para que más del 50% conociese sus competencias. Tan solo el CADUS supera este porcentaje, y esto puede hacer pensar en la distancia que aún existe entre la representación y la participación estudiantil, la vida cotidiana de las aulas y la comunidad universitaria.

Tabla 7. Porcentajes conocimiento órganos

	Porcentaje
Claustro	37,6
Consejo de Gobierno	11,4
Conferencia Decanos/as	17,5
Consejo Social	3,3
Defensoría Universitaria	14,4
Junta de Centro	11,4
Consejo Departamento	18,3
CADUS	52,3
Comisión Docencia	17,7

Solo un 14,4 % de los estudiantes conoce las competencias de la defensoría universitaria, una institución universitaria, que recordamos tiene funciones de velar por el respeto de derechos y libertades, investigar de oficio, tramitar reclamaciones y quejas, formular recomendaciones y dar cuenta al Claustro con recomendaciones y sugerencias para la mejora de la Universidad.

Diferencias en función de la Rama científica

Al preguntar al estudiantado si conoce las competencias de los diferentes órganos de gobierno y gestión de la Universidad de Sevilla, se observan diferencias significativas en la percepción que tienen en las diferentes ramas de conocimiento en relación con los siguientes órganos (ver gráfico 8 y tabla 8)²⁶.

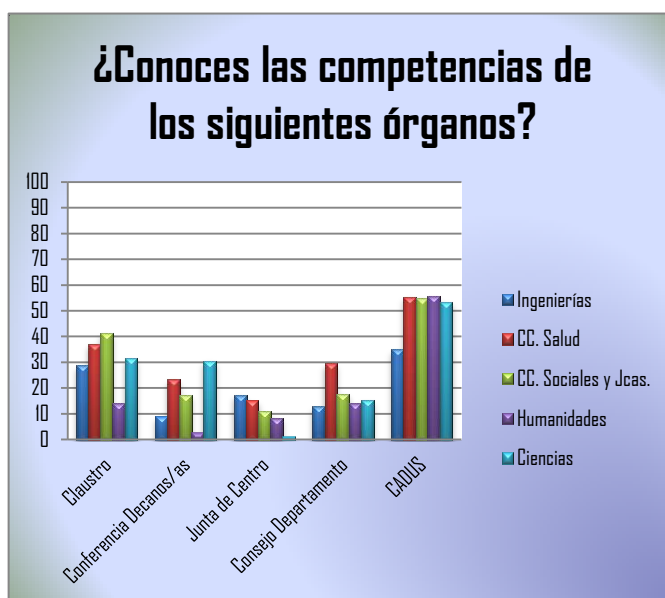


Gráfico 8. Diferencias Conocimiento órganos en función de Rama científica

Tabla 8. Diferencias conocimiento órganos en función rama científica

	Ingenierías	CC. Salud	CC. Sociales y Jcas.	Humanidades	Ciencias
Claustro	28,7	37,1	41,3	13,9	31,5
Conferencia Decanos/as	8,9	23,3	17,2	2,8	30,4
Junta de Centro	17,2	15,1	10,9	8,3	1,1
Consejo Departamento	12,7	29,6	17,6	13,9	15,2
CADUS	35	55,3	54,9	55,6	53,3

En la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es donde encontramos un mayor porcentaje de estudiantado (41.3%) que considera que conoce las competencias del Claustro, frente a un escaso 13.9% en la rama de Humanidades. Igualmente, es en la rama de Humanidades donde encontramos los porcentajes más bajos de estudiantes que consideran que conocen las competencias de la Conferencia de Decanos (2.8%). La rama en las que se manifiesta una percepción más alta de conocimiento es en la de Ciencias (30.4%).

El escaso porcentaje de conocimiento de un órgano tan cercano e importante en la gestión de asuntos que afectan directamente al estudiantado, como es la Junta de Centro es significativamente menor en el caso de Ciencias (1.1%) y tan sólo alcanza un 17.2% en la rama donde la percepción es superior (Ingenierías).

²⁶ Representamos los elementos en los que se han hallado diferencias significativas tras aplicar la prueba de Chi-cuadrado.

Las competencias de los Consejos de Departamento parecen ser más conocidas por el estudiantado de Ciencias de la Salud (29.6) frente al de Ingenierías, que son los que menos grado de conocimiento manifiestan (12.7%). Estos mismos estudiantes son quienes perciben un menor conocimiento de las funciones del CADUS (35%) en relación con los de Humanidades, que se manifiestan como más conocedores de este órgano (55.6%).

En síntesis, parece que cada rama tiene sus preferencias por determinados órganos. No hay una línea general de mayor o menor conocimiento, pero sí en cuanto al tipo de órgano que se conoce en cada centro.

Diferencias en función de la representación estudiantil

El contraste realizado en función de que los/as encuestados/as sean o no representantes estudiantiles pone de manifiesto que hay diferencias significativas, a favor del estudiantado representante, en el conocimiento que consideran poseer respecto de las competencias de todos los órganos de gestión y representación (ver tabla 9 y gráfico 9).

Por tanto, la experiencia de representación estudiantil conlleva a un mayor conocimiento de todos los órganos. No obstante, incluso en los representantes, el nivel de conocimiento de algunos de ellos es muy bajo.



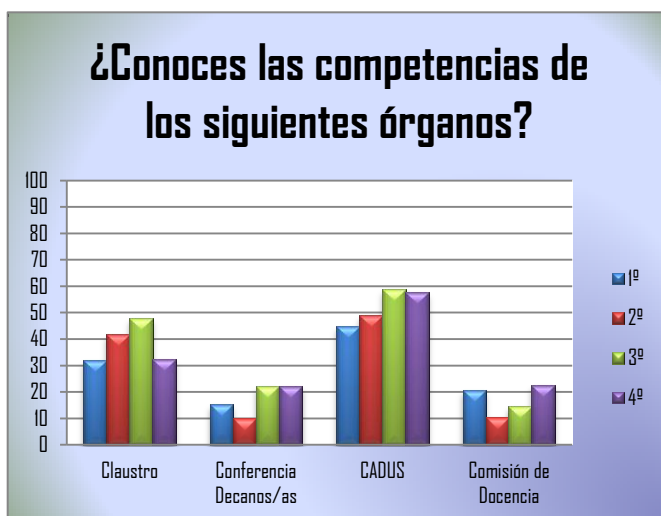
Gráfico 9. Diferencias conocimiento órganos en función de la representación estudiantil

Tabla 9. Diferencias conocimiento órganos en función representación estudiantil

	Representantes	No representantes
Claustro	53,1	34,3
Consejo Gobierno	22,7	9
Conferencia Decanos/as	24,6	15,9
Consejo Social	5,2	2,7
Defensoría Universitaria	21,8	12,7
Junta de Centro	22,3	9,1
Consejo Departamento	25,6	16,6
CADUS	63,8	49,9

Diferencias en función del curso

En función del curso (ver tabla 10 y gráfico 10) se observan diferencias significativas que favorecen al estudiantado de los cursos superiores (3º y 4º). Así, destaca el estudiantado de tercer curso en el conocimiento de las competencias del Claustro (47,7%), el CADUS (58.8%) o la Conferencia de Decanos/as (junto a los de 4º con un 22.1%). El estudiantado de 4º destaca en el conocimiento de las



funciones de la Comisión de Docencia (22.6%). Estos datos apuntan a la importancia de la experiencia en la Universidad.

Gráfico 10. Diferencias conocimiento órganos en función del curso

Tabla 10. Diferencias conocimiento órganos en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Claustro	32,1	41,8	47,7	32,4
Conferencia Decanos/as	15,2	10	22,1	22,1
CADUS	44,8	49	58,8	57,6
Comisión de Docencia	20,7	10,4	14,5	22,6

Diferencias en función del sexo.

Las mujeres destacan en el conocimiento que manifiestan poseer respecto a las competencias de los órganos de gestión y representación en dos de los propuestos en el cuestionario (ver tabla 11 y gráfico 11). Se trata del Claustro (40.6% frente al 31.9% de hombres) y el CADUS (54.9% frente al 47.6% de hombres).

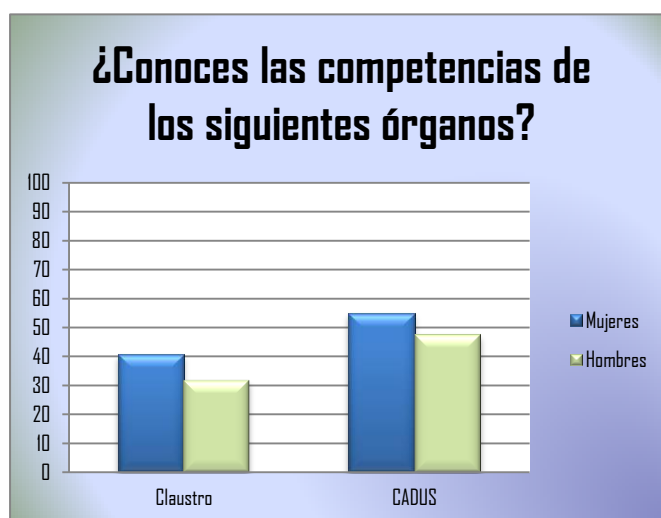


Gráfico 11. Diferencias conocimiento órganos en función del sexo

Tabla 11. Diferencias conocimiento órganos en función del sexo

	Mujeres	Hombres
Claustro	40,6	31,9
CADUS	54,9	47,6

Ítem 2: ¿Has consultado alguna vez las siguientes normativas?

Como se observa en el gráfico 12 y la tabla 12, Los reglamentos y normativas que se han consultado son normativa de matrícula (69,5 %), normativa de evaluación (74,4 %) y becas (63,7%). Todos ellos forman parte de un conjunto muy importante de tareas que debe afrontar el estudiante en el día a día, existe una información probablemente suficiente y accesible. Sin embargo como se ve más adelante el hecho de haber sido consultado no implica un conocimiento real, en el caso de la normativa de evaluación esto es significativo, como se verá más adelante. Por otro lado los Estatutos y Reglamentos que influyen en gran medida en la organización y vida universitaria son muy desconocidos, ninguno llega al 15 %.

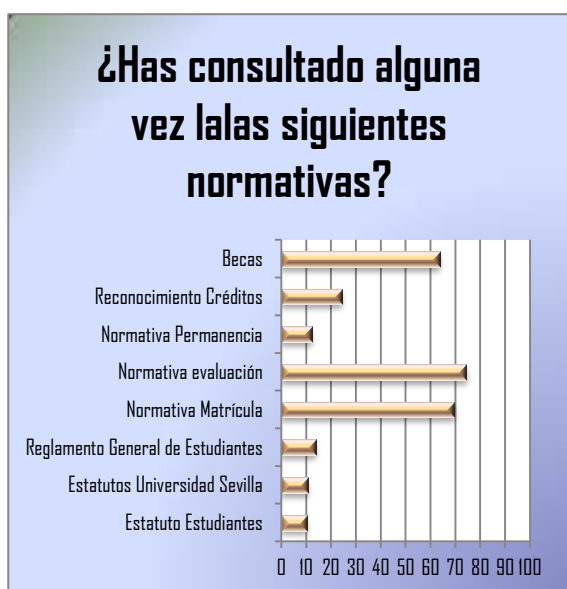


Gráfico 12. Porcentajes consulta normativas

Tabla 12. Porcentajes consultas normativas

	Porcentaje
Estatuto Estudiantes	10,3
Estatuto Universidad Sevilla	10,7
Reglamento General de Estudiantes	13,7
Normativa Matrícula	69,5
Normativa evaluación	74,4
Normativa Permanencia	12
Reconocimiento Créditos	24,2
Becas	63,7

Diferencias en función de la Rama científica

Una vez aplicada la prueba de Chi-Cuadrado, los resultados apuntan a bastante homogeneidad en cuanto a la consulta de normativa universitaria si tenemos en cuenta la rama científica. Sólo se encuentran diferencias significativas en la utilización de la normativa de matrícula, donde destaca el estudiantado de Humanidades (83.3%), quien manifiesta un mayor índice de conocimiento, frente al de



Ciencias (50.5%). Ver gráfico 13 y tabla 13.

Gráfico 13. Diferencias consulta normativas en función de rama científica

Habría que profundizar en las causas y cómo afecta.

Tabla 13. Diferencias consulta normativas en función de rama científica

	Ingenierías	CC Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Matrícula	56,1	70,6	73,5	83,3	50,5

Diferencias en función de la representación estudiantil.

Encontramos más diferencias si consideramos el hecho de que el estudiantado sea representante. (ver tabla 14 y gráfico 14). En este caso, los representantes estudiantiles son quienes manifiestan un mayor índice de consulta de la normativa universitaria, específicamente, el Estatuto del Estudiante (19.9% frente a 8.7%), Estatuto de la Universidad de Sevilla (17.5% frente a 9.2%), Reglamento General de

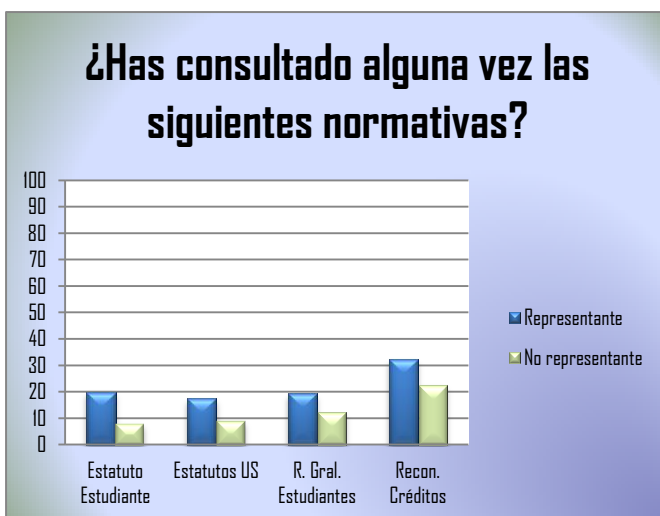


Gráfico 14. Diferencias consulta normativas en función representación estudiantil

Estudiantes (19.4% frente a 12.4%) y Normativa de Reconocimiento de Créditos (32.2% frente a 22.4%). Destacamos aquí que, a pesar de que los representantes estudiantiles muestren un mayor conocimiento de la normativa, éste nos parece muy escaso teniendo en cuenta la función que desempeñan y la importancia de los aspectos que regulan estas normativas.

	Representante	No representante
Estatuto Estudiante	19,9	8,2
Estatuto US	17,5	9,2
R. Gral. Estudiantes	19,4	12,4
Recon. Créditos	32,2	22,4

Tabla 14. Diferencias consulta normativas en función de la representación estudiantil

Diferencias en función del curso.



Gráfico 15. Diferencias consulta normativas en función del curso

Llama la atención que, salvo en relación con la consulta de la normativa de becas, donde destaca el estudiantado de 3º y 4º (68.1%), casi igualados al de 1º (66.3%) frente al de 2º (49.8%). Es, sin embargo, el estudiantado de 2º quien destaca en el conocimiento del Reglamento General de Estudiantes (19.1% frente a 8.5% de 4º) o la Normativa de Reconocimiento de Créditos (32.4%

frente a los 20-24% del resto de cursos). La normativa de Permanencia ha sido más consultada por el estudiantado de 1º (18.4% frente al 8.3% de 4º), un dato que nos plantea muchos interrogantes.

Tabla 15. Diferencias consulta normativas en función del curso

	1º	2º	3º	4º
R. Gral. Estudiantes	12,3	19,1	17,6	8,5
Permanencia	18,4	11,6	8,4	8,3
Recon. Créditos	20	32,4	22,5	24,2
Becas	66,3	49,8	68,1	68,1

Diferencias en función del sexo

No se han hallado diferencias en esta variable en función del sexo.

Información, conocimiento y grado de cumplimiento de los Derechos y Deberes como estudiantes.

Ítem 3:

3.1. Tengo derecho a...



Gráfico 16. Porcentajes de conocimiento de derechos

atención en situaciones de dificultad (33,1 %), o proponer formación complementaria (38,4 %).

Las variables han recibido unas puntuaciones muy altas (ver gráfico 16 y tabla 16), los derechos suelen ser vistos todos ellos como algo necesario y a lo que se aspira. El más valorado es el derecho a una enseñanza de calidad, que casi alcanza el 100%, con 95,4 %. Sin embargo cuando se les pregunta por su cumplimiento, apenas llega al 3,3 sobre 5. El contraste entre lo que son derechos y su cumplimiento nos lleva a recibir esta información fijándonos en ambas perspectivas.

Por otro lado, si fijamos la atención en las menos valoradas, por debajo del 50%, solo el 45,3% de los/as estudiantes consideran que tienen derecho a participar en tareas de investigación (45,3%),

Tabla 16. Porcentajes de conocimiento de derechos

	Porcentaje
Enseñanza calidad	95,4
Participar evaluación docente	61,3
Conocer proyecto docente antes matrícula	73,3
Enseñanza acorde planificación docente	91,8
Recibir orientación y tutorías	93,9
Libertad de estudio	67,3
Uso medios mejor aprendizaje	81,8
Libre elección profesorado	50,6
Recibir asesoramiento elección materias	36,8
Prácticas tuteladas	78,5
Corrección objetiva y justa	92,4
Conocer calificaciones en plazo	86
Revisión e impugnación exámenes	91,2
Becas y ayudas según renta	91
No discriminación acceso y permanencia	83,9
Igualdad de trato	82,2
Ser electores y elegibles	60,9
Paro académico	67
Recibir información asuntos interés	76,3
Formación integral (aulas cultura-deportes)	54,4
Disponer de instrumentos y medios	74,9
Acceso TIC	77,4
Medios de comunicación propios	60,5
Participación tareas investigación	45,3
Anular o modificar matrícula	62
Atención embarazo o situaciones difíciles	33,1
Proponer formación complementaria	38,4
Reconocimiento académico representación, voluntariado...	60
Atención compaginar estudios y actividad laboral	53,8

Los/as estudiantes son sujetos fundamentales en la comunidad universitaria, como se manifiesta en el Plan Bolonia, se recoge en la normativa universitaria en general, expresan el profesorado y responsables políticos de las instituciones universitarias.

Cabría preguntarse desde la perspectiva manifestada por los/as estudiantes: ¿Cómo afecta esta percepción respecto de la investigación y la formación complementaria al enriquecimiento de la acción formativa universitaria? ¿Por qué motivos se ha llegado a instalar esta percepción?

Analizamos a continuación los resultados obtenidos una vez aplicada la prueba de Chi-cuadrado para contrastar las diferencias en la percepción del conocimiento de los 29 derechos planteados en el cuestionario, en función de las variables rama científica, representación estudiantil, curso y sexo.

Diferencias en función de la Rama científica

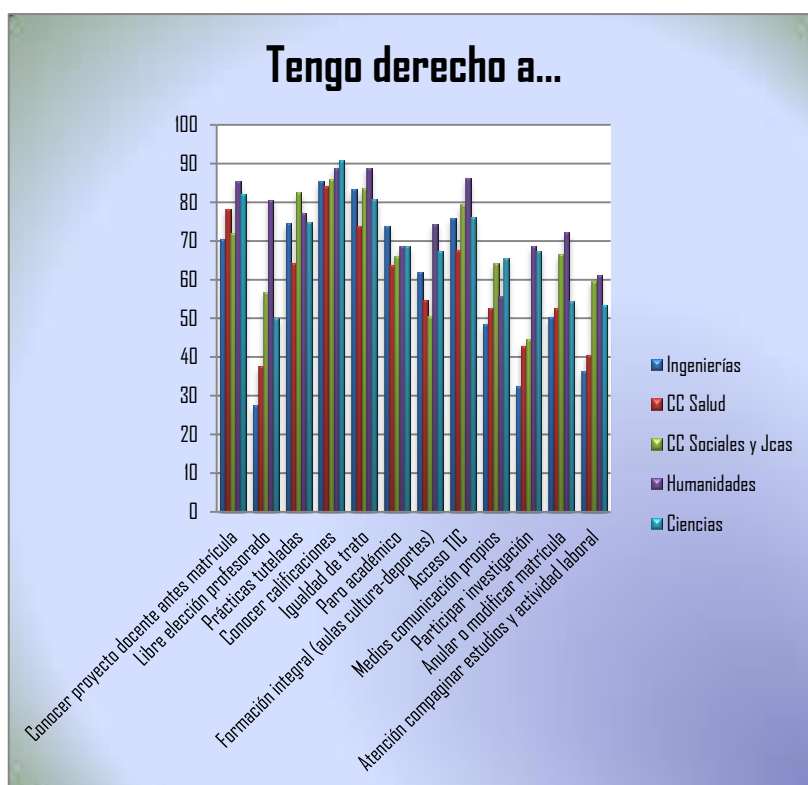


Gráfico 17. Diferencias conocimiento derechos en función rama científica

En relación con la rama científica (ver tabla 17 y gráfico 17) se han hallado diferencias significativas en 12 de los 29 derechos propuestos. Las diferencias se muestran mayoritariamente a favor del estudiantado de Humanidades, quien parece mostrar una mayor percepción del conocimiento de sus derechos: *conocer el proyecto docente las asignaturas antes de la matrícula; libre elección de profesorado; la igualdad de trato en todos los ámbitos de la*

actividad académica igualdad de trato; la promoción y realización de la formación integral a través de la creación de aulas de cultura y de deportes y otras actividades; el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de todas aquellas actividades dirigidas a la formación integral; participar activamente en las tareas de formación investigadora; anular o modificar su matrícula en aquellas asignaturas en las que exista incompatibilidad horario sobrevenida o en situaciones personales de especial gravedad; atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral. Por otro lado, es el estudiantado de Ingenierías y el de Ciencias de la Salud quienes muestran significativamente menores porcentajes de conocimiento en los derechos en los que se han hallado diferencias significativas. Así, los porcentajes más bajos se han encontrado en la rama de Ingenierías en relación con los siguientes derechos: *conocer el proyecto docente de las asignaturas antes de que comience la matrícula; libre elección del profesorado; disponer de sus propios medios de comunicación de Centro o de Universidad; participar activamente en las tareas de formación investigadora; anular o modificar su matrícula en aquellas asignaturas en las que exista incompatibilidad horario sobrevenida o en situaciones personales de especial gravedad; atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral.* Este estudiantado, sin embargo, destaca en su conocimiento del derecho al *paro académico en apoyo de las reivindicaciones estudiantiles* (73.9% frente al 63.7% de Ciencias de la Salud). En el caso de Ciencias de la Salud se han hallado los porcentajes más bajos en relación con: *realizar prácticas tuteladas en empresas, administraciones públicas, organismos e instituciones; conocer sus*

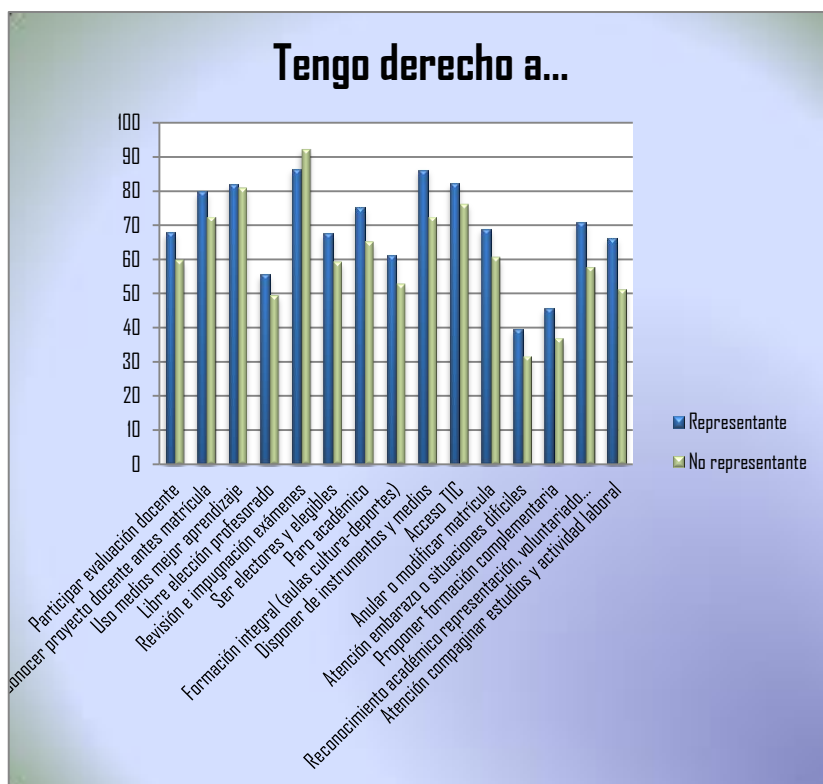
calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes; la igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica para académico; paro académico en apoyo de las reivindicaciones estudiantiles; acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de todas aquellas actividades dirigidas a la formación integral. El estudiantado de CC. Sociales y Jurídicas destaca frente a sus compañeros/as por el conocimiento del derecho a realizar prácticas tuteladas en empresas, administraciones públicas, organismos e instituciones (82.6%), sin embargo, son quienes menos puntúan en relación al conocimiento del derecho a la promoción y realización de la formación integral a través de la creación de aulas de cultura y de deportes y otras actividades (50.4%).

Por su parte, en la rama de Ciencias es donde se halla una mayor percepción del conocimiento de los derechos a conocer sus calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes (90.9%) y a disponer de sus propios medios de comunicación de Centro o de Universidad (65.6%).

Tabla 17. Diferencias conocimiento derechos en función de rama científica

	Ingenierías	CC Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Conocer proyecto docente antes matrícula	70,5	78,3	72	85,3	82,2
Libre elección profesorado	27,4	37,6	56,6	80,6	50
Prácticas tuteladas	74,5	64,3	82,6	77,1	74,7
Conocer calificaciones	85,4	84,1	85,8	88,9	90,9
Igualdad de trato	83,4	73,7	83,5	88,9	80,7
Paro académico	73,9	63,7	66,1	68,6	68,5
Formación integral (aulas cultura-deportes)	61,8	54,8	50,4	74,3	67,4
Acceso TIC	75,8	67,5	79,4	86,1	76,1
Medios comunicación propios	48,4	52,6	64,2	55,6	65,6
Participar investigación	32,5	42,9	44,7	68,6	67,4
Anular o modificar matrícula	50,3	52,6	66,5	72,2	54,3
Atención compaginar estudios y actividad laboral	36,3	40,5	59,6	61,1	53,3

Diferencias en función de la representación estudiantil



En función de la representación estudiantil (tabla 18 y gráfico 18) se han hallado diferencias significativas en 15 de los 29 derechos propuestos. Salvo en el caso del derecho a la *revisión e impugnación de exámenes* donde se hallan porcentajes significativamente superiores en el estudiantado que no tiene ninguna responsabilidad de representación (92.9% frente a 86.5%), en el resto de derechos, son los representantes quienes muestran mayor conocimiento: *participar en los*

Gráfico 18. Diferencias conocimiento derechos en función de representación estudiantil

procesos de evaluación de la calidad docente; conocer el proyecto docente las asignaturas antes de la matrícula; el uso y disposición de los medios que permitan el mejor aprendizaje en cada asignatura; ser electores y elegibles, en todos los órganos y comisiones de gobierno, gestión y representación de la Universidad mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto; el paro académico en apoyo de las reivindicaciones estudiantiles; la promoción y realización de la formación integral a través de la creación de aulas de cultura y de deportes y otras actividades; disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas, propias del ámbito universitario; el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de todas aquellas actividades dirigidas a la formación integral; anular o modificar su matrícula en aquellas asignaturas en las que exista incompatibilidad horario sobrevenida o en situaciones personales de especial gravedad; recibir una atención especial en caso de embarazo y en situaciones personales de grave dificultad o discapacidad; proponer la implantación de enseñanzas que complementen su formación; obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación; una atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral. Tal vez el menor porcentaje de consideración del derecho a la *revisión e impugnación de exámenes* pueda estar influenciado por una cierta desconfianza hacia el cumplimiento de ese derecho.

Tabla 18. Diferencias conocimiento derechos en función de representación estudiantil

	Representante	No representante
Participar evaluación docente	67,9	59,9
Conocer proyecto docente antes matrícula	79,8	72,5
Uso medios mejor aprendizaje	82	81
Libre elección profesorado	55,5	49,6
Revisión e impugnación exámenes	86,5	92,2
Ser electores y elegibles	67,5	59,4
Paro académico	75,2	65,3
Formación integral (aulas cultura-deportes)	61,1	53
Disponer de instrumentos y medios	86,2	72,5
Acceso TIC	82,2	76,3
Anular o modificar matrícula	68,9	60,7
Atención embarazo o situaciones difíciles	39,6	31,8
Proponer formación complementaria	45,6	37
Reconocimiento académico representación, voluntariado...	70,8	57,7
Atención compaginar estudios y actividad laboral	66,3	51,3

Diferencias en función del curso

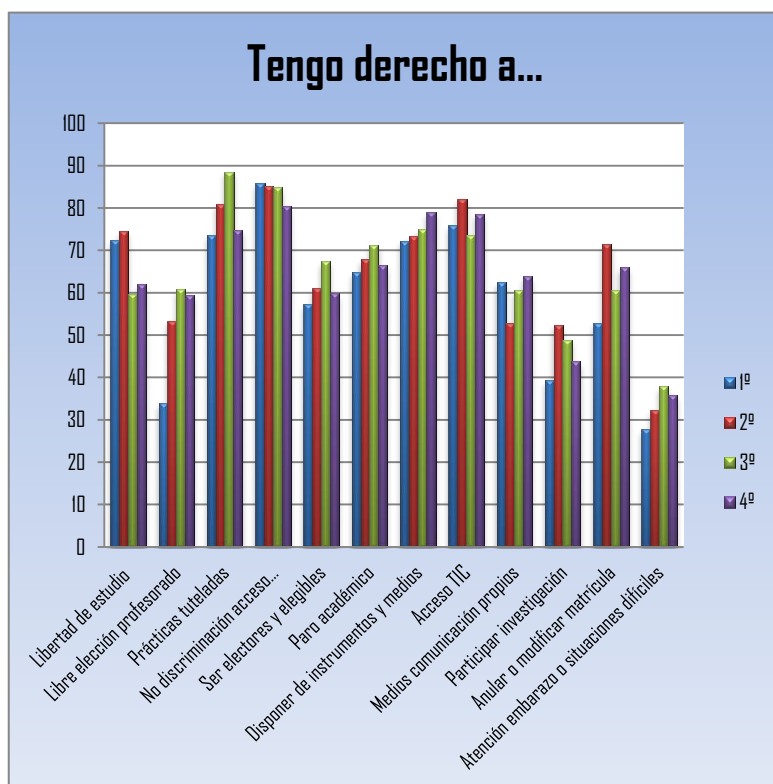


Gráfico 19. Diferencias conocimiento derechos en función del curso

Atendiendo al curso, encontramos diferencias significativas en 12 de los 29 derechos propuestos (ver tabla 19 y gráfico 19). En 8 de ellos es el estudiantado de primer curso quien manifiesta menor porcentaje de conocimiento: *la libre elección del profesorado; realizar prácticas tuteladas en empresas, administraciones públicas, organismos e instituciones; ser electores y elegibles, en todos los órganos y comisiones de gobierno, gestión y representación de la Universidad mediante*

sufragio universal, libre, igual, directo y secreto; el paro académico en apoyo de las reivindicaciones estudiantiles; disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas, propias del ámbito universitario; participar activamente en las tareas de formación investigadora; anular o modificar su matrícula en aquellas asignaturas en las que exista incompatibilidad horario sobrevenida o en situaciones personales de especial gravedad; recibir una atención especial en caso de embarazo y en situaciones personales de grave dificultad o discapacidad. Sin embargo, destacan en el conocimiento al derecho a *no ser discriminados/as en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad* -probablemente por la cercanía de éste- (85.9%), precisamente frente a sus compañeros/as de cuarto (80.5%), que pueden estar pensando más en el acceso a los futuros estudios (Máster), donde el acceso se complica. El derecho a *la libertad de estudio, a no tener que vincularme a los planteamientos ideológicos o metodológicos propuestos por los docentes* es más percibido por el estudiantado de segundo curso (74.5%) frente al de tercero (59.6%), como ocurre también con el derecho al *acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de todas aquellas actividades dirigidas a la formación integral* (82.2%, frente a los de tercero con 73.5%). Tienen una mejor percepción del derecho a *participar activamente en las tareas de formación investigadora* (52.4%) o *anular o modificar su matrícula en aquellas asignaturas en las que exista incompatibilidad horario sobrevenida o en situaciones personales de especial gravedad* (71.5%), frente a sus compañeros/as de primero (con 39.4% y 52.9% respectivamente). El estudiantado de tercero, por su parte, es el que presenta mayor conciencia de respecto a derechos que son más desconocidos por sus compañeros/as de primero, como la *libre elección del profesorado* (60.9% frente a 33.9%), *realizar prácticas tuteladas en empresas, administraciones públicas, organismos e instituciones* (88.5% frente 73.7%), *ser electores y elegibles, en todos los órganos y comisiones de gobierno, gestión y representación de la Universidad mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto* (88.5% frente a 73.3%), *el paro académico en apoyo de las reivindicaciones estudiantiles* (71.2% frente 64.9%), *recibir una atención especial en caso de embarazo y en situaciones personales de grave dificultad o* (37.9% frente 27.8%). El estudiantado de cuarto curso es el que muestra mayor conocimiento de los derechos a *disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas, propias del ámbito universitario* (79% frente a 72.3% de primero) o a *disponer de sus propios medios de comunicación de Centro o de Universidad* (63.9% frente a 52.8% de segundo). En definitiva, observamos una tendencia general hacia un mayor conocimiento conforme van avanzando los cursos, si bien no se puede generalizar, probablemente porque en esta percepción del conocimiento pueda estar influyendo la experiencia de la realidad material de estos derechos.

Tabla 19. Diferencias conocimiento derechos en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Libertad de estudio	72,5	74,5	59,6	62
Libre elección profesorado	33,9	53,4	60,9	59,5
Prácticas tuteladas	73,7	81	88,5	74,9
No discriminación acceso...	85,9	85,1	85	80,5
Ser electores y elegibles	57,3	61,1	67,4	59,8
Paro académico	64,9	67,9	71,2	66,4
Disponer de instrumentos y medios	72,3	73,4	75	79
Acceso TIC	76	82,2	73,5	78,6
Medios comunicación propios	62,5	52,8	60,6	63,9
Participar investigación	39,4	52,4	48,8	43,8
Anular o modificar matrícula	52,9	71,5	60,6	66
Atención embarazo o situaciones difíciles	27,8	32,4	37,9	35,9

Diferencias en función del sexo

Por lo que respecta al sexo, hemos hallado diferencias significativas en 16 de las 29 propuestas (ver tabla 20 y gráfico 20). Salvo en el caso del derecho a *participar en los procesos de*

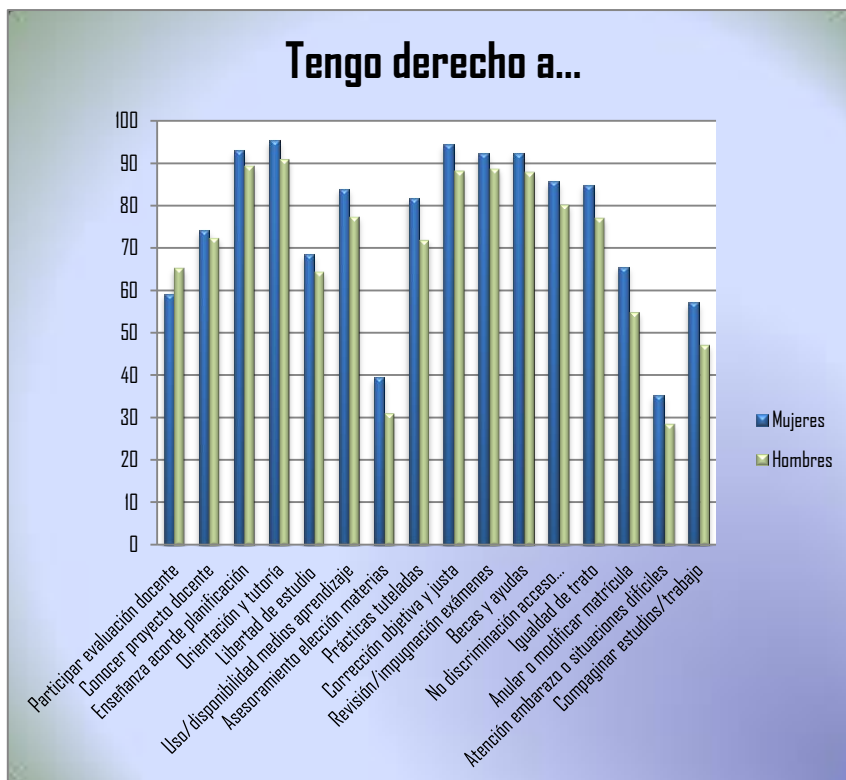


Gráfico 20. Diferencias conocimiento derechos en función del sexo

evaluación de la calidad docente, donde destacan los hombres sobre las mujeres (65.4% frente a 59.2%), son significativamente más mujeres quienes perciben tener un mayor conocimiento de sus derechos. En concreto, aquéllos que se refieren a *conocer el proyecto docente las asignaturas antes de la matrícula; recibir la enseñanza de acuerdo con la planificación docente; recibir orientación y asesoramiento mediante tutorías y otros métodos; la*

libertad de estudio, a no tener que vincularme a los planteamientos ideológicos o

metodológicos propuestos por los docentes; el uso y disposición de los medios que permitan el mejor aprendizaje en cada asignatura; recibir asesoramiento para elegir entre las materias previstas en los planes de estudio; realizar prácticas tuteladas en empresas, administraciones públicas, organismos e instituciones; la corrección objetiva y justa de las pruebas, exámenes u otros medios de evaluación de los conocimientos; la revisión e impugnación de los exámenes; disfrutar de becas y ayudas para el estudio sobre la base de baremos en los que, junto al expediente académico, se tendrá en cuenta principalmente el nivel de renta; no ser discriminados/as en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad; la igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica; anular o modificar su matrícula en aquellas asignaturas en las que exista incompatibilidad horario sobrevenida o en situaciones personales de especial gravedad; recibir una atención especial en caso de embarazo y en situaciones personales de grave dificultad o discapacidad; una atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral.

Tabla 20. Diferencias conocimiento derechos en función del sexo

	Mujeres	Hombres
Participar evaluación docente	59,2	65,4
Conocer proyecto docente	74,2	72,5
Enseñanza acorde planificación	93	89,5
Orientación y tutoría	95,4	91
Libertad de estudio	68,4	64,6
Uso/disponibilidad medios aprendizaje	84	77,5
Asesoramiento elección materias	39,5	31,2
Prácticas tuteladas	81,7	72
Corrección objetiva y justa	94,4	88,3
Revisión/impugnación exámenes	92,3	88,8
Becas y ayudas	92,4	88
No discriminación acceso...	85,6	80,3
Igualdad de trato	84,9	77,2
Anular o modificar matrícula	65,5	55
Atención embarazo o situaciones difíciles	35,2	28,7
Compaginar estudios/trabajo	57,2	47,3

3.2 Estos derechos se cumplen...

En relación al análisis anterior, en primer lugar contrastan las puntuaciones altas (por encima del 75%), en un 44% (13 de 29) de los ítems cuando nos referimos a los derechos que como estudiantes tienen o a los que se desean aspirar (ver tabla 21 y gráfico 21). Ahora cuando se profundiza en su cumplimiento el 62% se sitúa en el 3 o por encima y ninguna llega al 4, lo que hace pensar que no todo aquello a lo que se considera tener derecho, después realmente se cumple. Aunque estos derechos estén reconocidos por la normativa universitaria.



Gráfico 21. Medias cumplimiento de derechos

Por puntualizar algo, si efectivamente la enseñanza de calidad es un derecho reconocido y recurrente en informes, discursos políticos y demás evaluaciones, casi todos los indicadores que se enuncian a su derecha (el resto) nos concretan qué de realidad hay en la calidad de la enseñanza universitaria. Y en este sentido estamos viendo que se aproximan a la calificación de 3 sobre 5, con lo que hay un margen de mejora muy importante. No hay en este caso ninguna que esté en 4 o por encima de 4, contrastando esto con el dato de la gráfica anterior. El cumplimiento no se corresponde con la aspiración a tener derecho.

Tabla 21. Medias cumplimiento de derechos

	Media
Enseñanza calidad	3,3
Participar evaluación docente	2,9
Conocer proyecto docente antes matrícula	3,5
Enseñanza acorde planificación docente	3,4
Recibir orientación y tutorías	3,7
Libertad de estudio	3,1
Uso medios mejor aprendizaje	3,2
Libre elección profesorado	2,7
Recibir asesoramiento elección materias	2,4
Prácticas tuteladas	3,2
Corrección objetiva y justa	2,9
Conocer calificaciones en plazo	3
Revisión e impugnación exámenes	3,4
Becas y ayudas según renta	3,4
No discriminación acceso y permanencia	3,8
Igualdad de trato	3,6
Ser electores y elegibles	3,3
Paro académico	3,1
Recibir información asuntos interés	3,3
Formación integral (aulas cultura-deportes)	2,9
Disponer de instrumentos y medios	3,2
Acceso TIC	3,5
Medios de comunicación propios	3,2
Participación tareas investigación	2,9
Anular o modificar matrícula	3
Atención embarazo o situaciones difíciles	2,8
Proponer formación complementaria	2,7
Reconocimiento académico representación, voluntariado...	3
Atención compaginar estudios y actividad laboral	2,5

Diferencias en función de la Rama científica

Los resultados de la prueba H de Kuskal-Wallis indican que existen diferencias significativas en la valoración que realiza el estudiantado en función de la rama científica en 22 de los 29 derechos propuestos.

Atendiendo al gráfico 22 y la tabla 22 podemos observar que el

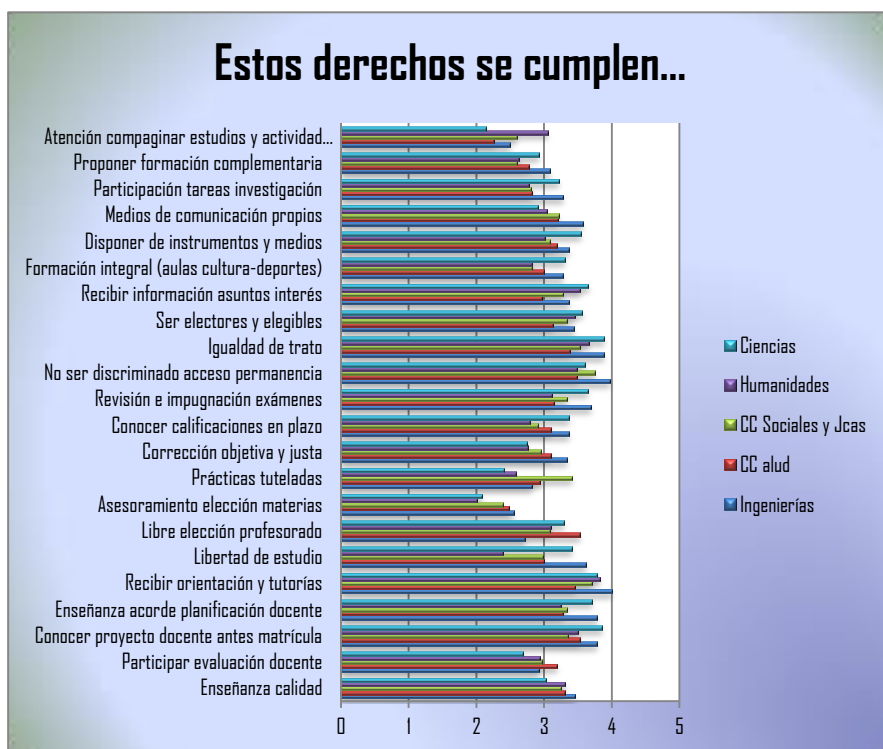


Gráfico 22. Diferencias cumplimiento derechos en función rama científica

estudiantado de Ingenierías es el

que parece sentirse más satisfecho con el grado de cumplimiento de sus derechos. Son los que mejor valoran 12 de los 22 derechos: *recibir una enseñanza de calidad, crítica, científica, humanística y profesional; recibir la enseñanza de acuerdo con la planificación docente; Recibir orientación y asesoramiento mediante tutorías y otros métodos; la libertad de estudio, a no tener que vincularme a los planteamientos ideológicos o metodológicos propuestos por los docentes; recibir asesoramiento para elegir entre las materias previstas en los planes de estudio; la corrección objetiva y justa de las pruebas, exámenes u otros medios de evaluación de los conocimientos; conocer sus calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes; la revisión e impugnación de los exámenes; no ser discriminados/as en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad; la igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica; disponer de sus propios medios de comunicación de Centro o de Universidad; participar activamente en las tareas de formación investigadora.* Este alumnado, no obstante, es quien muestra una menor percepción del grado de cumplimiento del derecho a *participar en los procesos de evaluación de la calidad docente.*

El estudiantado de Ciencias sería quien le seguiría en cuanto a satisfacción con el grado de cumplimiento de los derechos. Este estudiantado es quien mejor valora los derechos a: *conocer el proyecto docente las asignaturas antes de la matrícula; conocer sus calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes; la igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica; ser electores y elegibles, en todos los órganos y comisiones de gobierno, gestión y representación de la*

Universidad mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto; a recibir información sobre asuntos de interés para la comunidad universitaria, especialmente sobre becas y subvenciones; la promoción y realización de la formación integral a través de la creación de aulas de cultura y de deportes y otras actividades; disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas, propias del ámbito universitario. No obstante, son quienes peor valoran el grado de cumplimiento de los derechos a: *Recibir una enseñanza de calidad, crítica, científica, humanística y profesional; realizar prácticas tuteladas en empresas, administraciones públicas, organismos e instituciones; la corrección objetiva y justa de las pruebas, exámenes u otros medios de evaluación de los conocimientos; una atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral.*

Tabla 22. Diferencias cumplimiento derechos en función rama científica

	Ingenierías	CC Salud	CC Social. Jcas	Humanidades	Ciencias
Enseñanza calidad	3,45	3,31	3,25	3,31	3,03
Participar evaluación docente	2,92	3,18	2,96	2,93	2,69
Conocer proyecto docente antes matrícula	3,77	3,53	3,35	3,5	3,85
Enseñanza acorde planificación docente	3,78	3,28	3,34	3,24	3,71
Recibir orientación y tutorías	4	3,45	3,71	3,82	3,77
Libertad de estudio	3,61	3	2,98	2,38	3,41
Libre elección profesorado	2,71	3,53	3,08	3,09	3,29
Asesoramiento elección materias	2,55	2,48	2,38	2	2,08
Prácticas tuteladas	2,82	2,94	3,41	2,58	2,4
Corrección objetiva y justa	3,33	3,1	2,95	2,76	2,75
Conocer calificaciones en plazo	3,37	3,09	2,91	2,79	3,37
Revisión e impugnación exámenes	3,68	3,14	3,33	3,12	3,64
No ser discriminado acceso permanencia	3,97	3,49	3,75	3,48	3,6
Igualdad de trato	3,88	3,38	3,53	3,66	3,88
Ser electores y elegibles	3,44	3,13	3,34	3,45	3,56
Recibir información asuntos interés	3,36	2,96	3,27	3,53	3,65
Formación integral (aulas cultura-deportes)	3,27	3	2,81	2,81	3,3
Disponer de instrumentos y medios	3,36	3,18	3,08	3,01	3,54
Medios de comunicación propios	3,57	3,2	3,21	3,04	2,9
Participación tareas investigación	3,28	2,81	2,8	2,77	3,21
Proponer formación complementaria	3,08	2,78	2,59	2,62	2,92
Atención compaginar estudios y actividad laboral	2,49	2,26	2,59	3,05	2,13

En la rama de Humanidades es donde el estudiantado, por el contrario, muestra mayor grado de insatisfacción en derechos como: *recibir la enseñanza de acuerdo con la planificación docente; la libertad de estudio, a no tener que vincularme a los planteamientos ideológicos o metodológicos propuestos por los docentes; recibir asesoramiento para elegir entre las materias previstas en los planes de estudio; conocer sus calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes; la revisión e impugnación de los exámenes; no ser discriminados/as en el acceso, progreso y permanencia*

en la Universidad; la promoción y realización de la formación integral a través de la creación de aulas de cultura y de deportes y otras actividades; disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas, propias del ámbito universitario; participar activamente en las tareas de formación investigadora. Sin embargo, son quienes muestran mayor satisfacción con el grado de cumplimiento del derecho a una atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral.

Los derechos a *participar en los procesos de evaluación de la calidad docente* y *a la libre elección del profesorado*, son los que mejor valora el estudiantado de Ciencias de la Salud en comparación con sus compañeros/as. Su apreciación es la menor en relación con los derechos a *recibir orientación y asesoramiento mediante tutorías y otros métodos*; *la igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica*; *ser electores y elegibles, en todos los órganos y comisiones de gobierno, gestión y representación de la Universidad mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto*; *a recibir información sobre asuntos de interés para la comunidad universitaria, especialmente sobre becas y subvenciones*.

Diferencias en función de la representación estudiantil

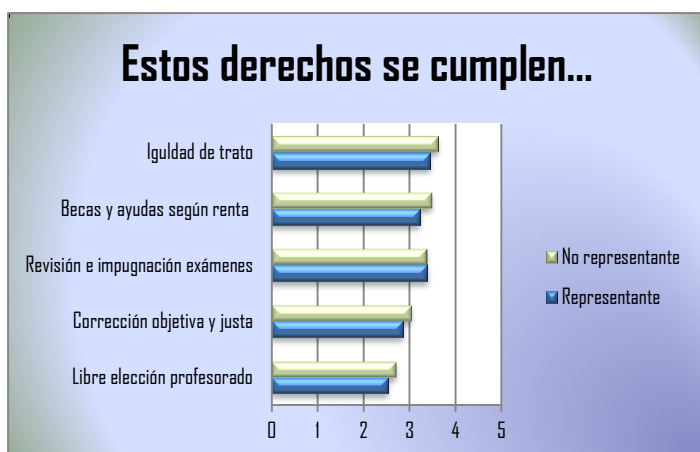


Gráfico 23. Diferencias cumplimiento derechos en función de representación estudiantil

Por lo que respecta a las diferencias en función de la representatividad estudiantil, la prueba U de Mann Whitney arroja resultados que nos indican que el estudiantado que no ostenta ninguna representación estudiantil es más optimista (o menos crítico) que sus compañeros/as representantes en cuanto a la valoración del grado de cumplimiento de 4 de los 29 derechos propuestos(ver gráfico 23 y tabla 23): *la libre*

elección del profesorado; *la corrección objetiva y justa de las pruebas, exámenes u otros medios de evaluación de los conocimientos*; *disfrutar de becas y ayudas para el estudio sobre la base de baremos en los que, junto al expediente académico, se tendrá en cuenta principalmente el nivel de renta*; *la igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica*. Sin embargo, el estudiantado representante tiene una mejor valoración del cumplimiento del derecho a *la revisión e impugnación de los exámenes*. Estas diferencias pueden estar motivadas por el grado de experiencia y conocimiento más cercano de ciertas realidades que puede poseer el estudiantado que ostenta alguna representación.

Tabla 23. Diferencias cumplimiento derechos en función de representación estudiantil

	Representante	No representante
Libre elección profesorado	2,52	2,7
Corrección objetiva y justa	2,84	3,03
Revisión e impugnación exámenes	3,38	3,36
Becas y ayudas según renta	3,23	3,47
Igualdad de trato	3,44	3,61

Diferencias en función del curso

Las diferencias en función del curso, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante la prueba H de Kruskal-Wallis muestran que el estudiantado de primer curso (tal vez por su escasa experiencia y sus expectativas) es quien muestra mayor satisfacción respecto del grado de cumplimiento de sus derechos estudiantiles

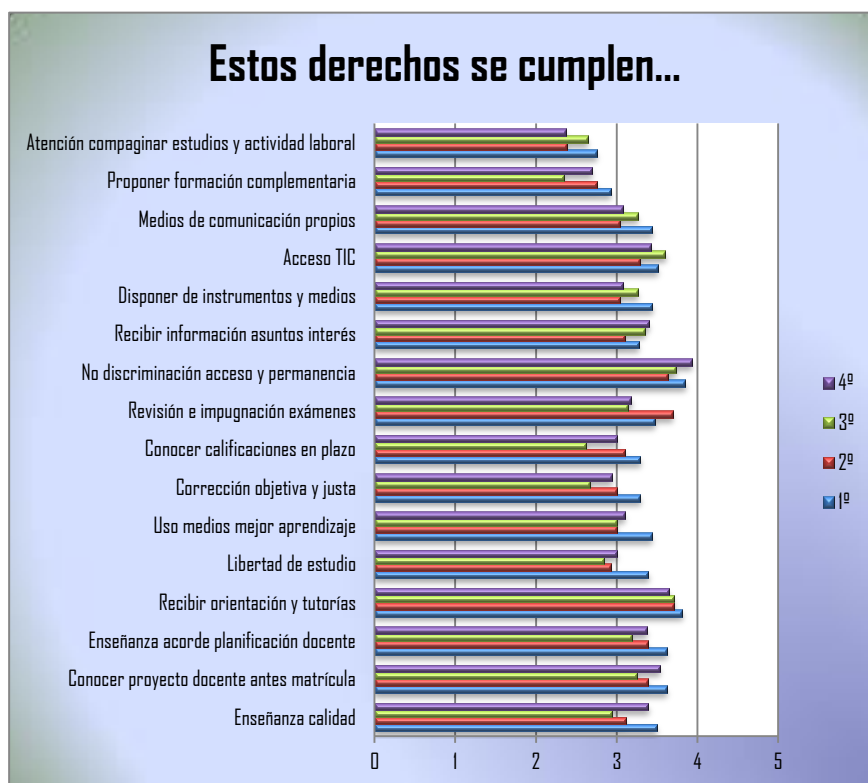


Gráfico 24. Diferencias cumplimiento derechos en función del curso (gráfico 24 y tabla 24). Así, es quien

mejor valora el cumplimiento de los derechos a *recibir una enseñanza de calidad, crítica, científica, humanística y profesional; conocer el proyecto docente las asignaturas antes de la matrícula; recibir la enseñanza de acuerdo con la planificación docente; recibir orientación y asesoramiento mediante tutorías y otros métodos; la libertad de estudio, a no tener que vincularme a los planteamientos ideológicos o metodológicos propuestos por los docentes; el uso y disposición de los medios que permitan el mejor aprendizaje en cada asignatura; la corrección objetiva y justa de las pruebas, exámenes u otros medios de evaluación de los conocimientos; conocer sus calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes; disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas,*

culturales y deportivas, propias del ámbito universitario; el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de todas aquellas actividades dirigidas a la formación integral; disponer de sus propios medios de comunicación de Centro o de Universidad; proponer la implantación de enseñanzas que complementen su formación; una atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral.

Conforme avanzan en los cursos, sin embargo, comenzamos a encontrar una peor valoración respecto al grado de cumplimiento de los derechos, siendo el estudiantado de tercer curso el más crítico. Este estudiantado es quien tiene una percepción más baja del nivel de cumplimiento de derechos como: *recibir una enseñanza de calidad, crítica, científica, humanística y profesional; conocer el proyecto docente las asignaturas antes de la matrícula; recibir la enseñanza de acuerdo con la planificación docente; la libertad de estudio, a no tener que vincularme a los planteamientos ideológicos o metodológicos propuestos por los docentes; el uso y disposición de los medios que permitan el mejor aprendizaje en cada asignatura; la corrección objetiva y justa de las pruebas, exámenes u otros medios de evaluación de los conocimientos; conocer sus calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes; la revisión e impugnación de los exámenes; proponer la implantación de enseñanzas que complementen su formación.* Sin embargo, son quienes muestran una mayor satisfacción con el desarrollo del derecho a *recibir información sobre asuntos de interés para la comunidad universitaria, especialmente sobre becas y subvenciones.*

Tabla 24. Diferencias cumplimiento derechos en función de curso

	1º	2º	3º	4º
Enseñanza calidad	3,49	3,11	2,94	3,39
Conocer proyecto docente antes matrícula	3,62	3,39	3,25	3,53
Enseñanza acorde planificación docente	3,62	3,38	3,19	3,37
Recibir orientación y tutorías	3,81	3,7	3,7	3,65
Libertad de estudio	3,39	2,93	2,84	3
Uso medios mejor aprendizaje	3,43	3	3	3,1
Corrección objetiva y justa	3,29	3	2,67	2,94
Conocer calificaciones en plazo	3,29	3,1	2,61	3
Revisión e impugnación exámenes	3,47	3,69	3,14	3,18
No discriminación acceso y permanencia	3,85	3,64	3,73	3,93
Recibir información asuntos interés	3,27	3,1	3,35	3,4
Disponer de instrumentos y medios	3,44	3,04	3,26	3,07
Acceso TIC	3,51	3,29	3,6	3,42
Medios de comunicación propios	3,44	3,04	3,26	3,07
Proponer formación complementaria	2,93	2,75	2,34	2,69
Atención compaginar estudios y actividad laboral	2,75	2,38	2,64	2,37

En segundo curso nos encontramos con el estudiantado que mejor valora la posibilidad de *revisión e impugnación de los exámenes.* Es quien se siente más insatisfecho respecto al

desarrollo de derechos como: *el uso y disposición de los medios que permitan el mejor aprendizaje en cada asignatura; no ser discriminados/as en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad; a recibir información sobre asuntos de interés para la comunidad universitaria, especialmente sobre becas y subvenciones; disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas, propias del ámbito universitario; el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de todas aquellas actividades dirigidas a la formación integral; disponer de sus propios medios de comunicación de Centro o de Universidad.*

El estudiantado de cuarto curso, consolidado en sus estudios es quien mejor valora el cumplimiento del derecho a *no ser discriminados/as en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad*. Tal vez por su situación de transición al mundo laboral y/o a otra etapa les hace ser más críticos en cuanto a su percepción del cumplimiento del derecho a *recibir orientación y asesoramiento mediante tutorías y otros métodos y a una atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral*.

Diferencias en función del sexo

Después de aplicar la prueba U de Mann-Whitney para determinar si existían diferencias significativas entre mujeres y hombres en la percepción del grado de cumplimiento de los derechos, concluimos que éstas no existían.

Ítem 4 Si conocías los siguientes deberes que tienes como estudiante y en qué grado consideras que se cumplen.

4.1. Tengo el deber de...

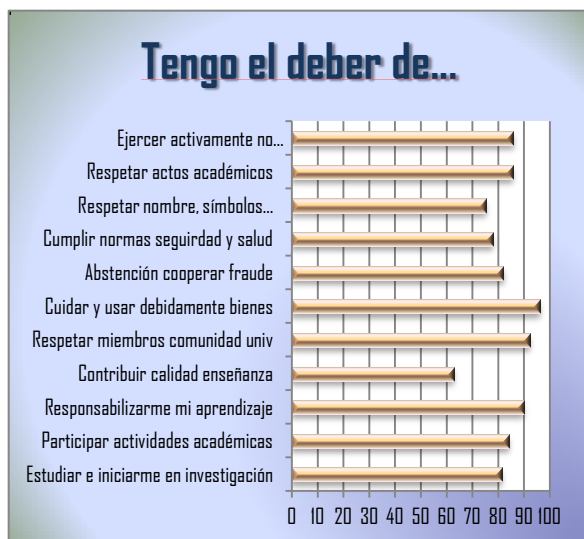


Gráfico 25. Porcentajes conocimiento deberes

Un dato revelador, al preguntar al estudiantado por su conocimiento sobre los deberes que tienen atribuidos (ver gráfico 25 y tabla 25), es que su contribución a la calidad de la enseñanza universitaria la consideran solo un 62,7 %, lo que hace pensar que se delega esta función al profesorado y PAS (lo que entendemos por institución). Esto coincide con lo que se expresaba en relación con el nivel bajo de vinculación con tareas de formación complementaria, investigación, conocimiento muy bajo de los órganos colegiados, y posteriormente veremos en relación con la participación.

Llama la atención el nivel alto de conocimiento sobre aquellas variables que podríamos considerar de comportamiento cívico, entre ellas cumplir normas seguridad y salud (77,9%), respetar los actos académicos (85,6%), ejercer activamente la no discriminación (85,6%), respetar a los miembros de la comunidad universitaria (92,3%), cuidar y usar debidamente bienes (96,2%), etc.

Tabla 25. Porcentajes conocimiento deberes

	Porcentaje
Estudiar e iniciarme en investigación	81,5
Participar actividades académicas	84,3
Responsabilizarme mi aprendizaje	89,9
Contribuir calidad enseñanza	62,7
Respetar miembros comunidad univ	92,3
Cuidar y usar debidamente bienes	96,2
Abstención cooperar fraude	82
Cumplir normas seguridad y salud	77,9
Respetar nombre, símbolos...	75,1
Respetar actos académicos	85,6
Ejercer activamente no discriminación	85,8

Tras aplicar la prueba de Chi-cuadrado hallamos los resultados que se detallan a continuación, en relación con el conocimiento que tiene el estudiantado respecto de los deberes establecidos por la normativa vigente.

Diferencias en función de la Rama científica

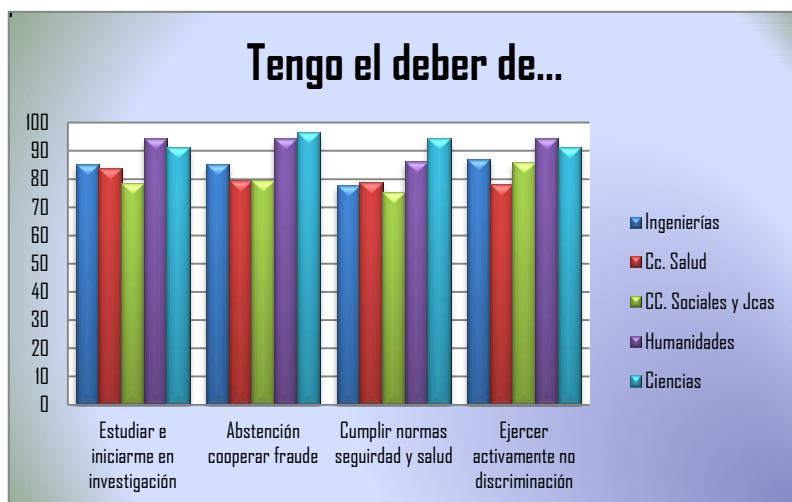


Gráfico 26. Diferencias conocimiento deberes en función de rama científica

En relación con la rama científica existen diferencias significativas en la percepción de 4 de las 11 deberes propuestos (ver tabla 26, gráfico 26). En Humanidades y en Ciencias es donde destacan por una mayor percepción de sus deberes en dos de los casos en las que se han hallado diferencias. El estudiantado de Ciencias

Sociales, sin embargo, es quien destaca por una menor percepción en 3 de los cuatro deberes en los que se muestran diferencias significativas. El deber de estudiar e iniciarse en la investigación es mayoritariamente percibido por el estudiantado de Humanidades (94.4%) frente al de Ciencias Sociales y Jurídicas (78.6%). En Humanidades también hay una mayor percepción del deber de ejercer activamente la no discriminación (94.4%) frente al 78.2% del estudiantado de Ciencias de la Salud. Los deberes de abstenerse de cooperar en fraudes con las calificaciones o cumplir las normas de seguridad y salud presentan unos porcentajes de percepción del conocimiento significativamente superiores a sus compañeros/as, entre los que muestran una menor percepción los de Ciencias Sociales y Jurídicas (96.7% frente 79.5% y 94.6% frente 75,4% respectivamente).

Tabla 26. Diferencias conocimiento deberes en función de rama científica

	Ingenierías	Cc. Salud	CC. Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Estudiar e iniciarme en investigación	85,3	84	78,6	94,4	91,3
Abstención cooperar fraude	85,3	79,6	79,5	94,4	96,7
Cumplir normas seguridad y salud	77,6	79	75,4	86,1	94,6
Ejercer activamente no discriminación	87,2	78,2	86	94,4	91,3

Diferencias en función de la representación estudiantil

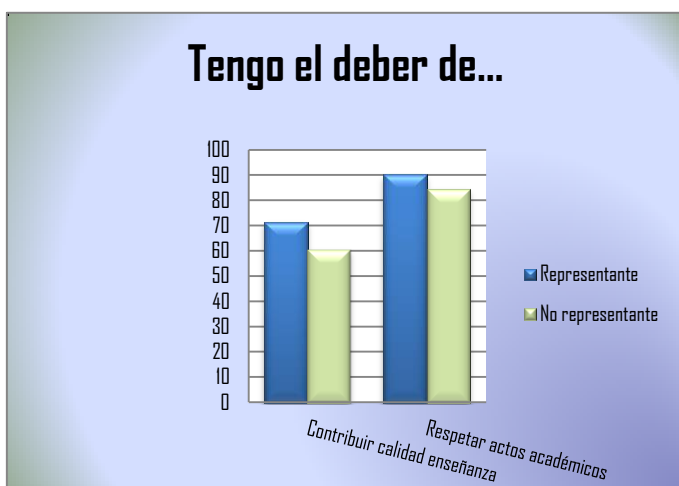


Gráfico 27. Diferencias conocimiento deberes en función de representación estudiantil

El estudiantado que ha tenido o tiene alguna responsabilidad como representante estudiantil se muestra, probablemente por su experiencia, significativamente más informado (ver tabla 27 y gráfico 27) que sus compañeros/as no representantes de los deberes de contribuir a la calidad de la enseñanza (71.6%-60.8%) y de respetar los actos académicos (90.4%-84.5%).

Tabla 27. Diferencias conocimiento deberes en función de representación estudiantil

	Representante	No representante
Contribuir calidad enseñanza	71,6	60,8
Respetar actos académicos	90,4	84,5

Diferencias en función del curso

Por cursos (ver tabla 28 y gráfico 28), el deber de estudiar e iniciarse en la investigación está más presente en la percepción del estudiantado de primer curso (86.3%) que destaca frente a los compañeros/as de segundo año (76.5%). Es el estudiantado de tercer curso quienes tienen una menor percepción de los tres deberes restantes entre los que se han hallado diferencias

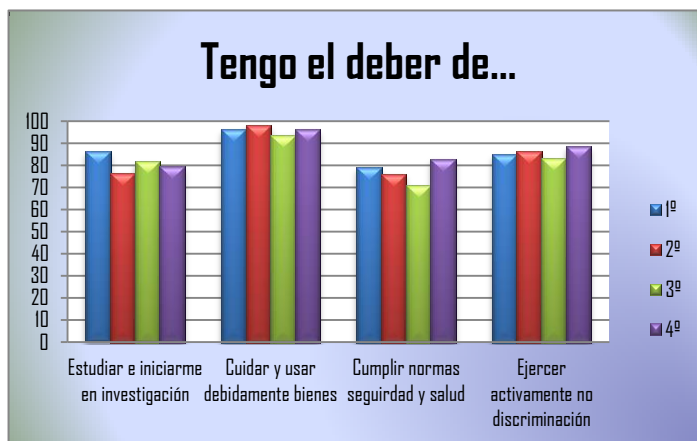


Gráfico 28. Diferencias conocimiento deberes en función del curso

deberes restantes entre los que se han hallado diferencias

significativas: cuidar u usar debidamente los bienes (93.9% frente a 98.4% de segundo); cumplir las normas de seguridad y salud (70.8% frente a 83% de cuarto); ejercer activamente la no discriminación (83.3% frente a 88.6% de cuarto).

Tabla 28. Diferencias conocimiento deberes en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Estudiar e iniciarme en investigación	86,3	76,5	81,8	79,5
Cuidar y usar debidamente bienes	96,5	98,4	93,8	96,3
Cumplir normas seguridad y salud	79	76,1	70,8	83
Ejercer activamente no discriminación	84,9	86,2	83,3	88,6

Diferencias en función del sexo

Por último, en relación con el sexo (ver tabla 29 y gráfico 29), las mujeres destacan en los tres deberes en los que se hallan diferencias significativas: responsabilizarse de su aprendizaje (91.3% frente a 86.9% de hombres); respetar el nombre, símbolos de la Universidad (77.5% frente a 70.4%) o respetar los actos académicos (86% frente a 84.7%).

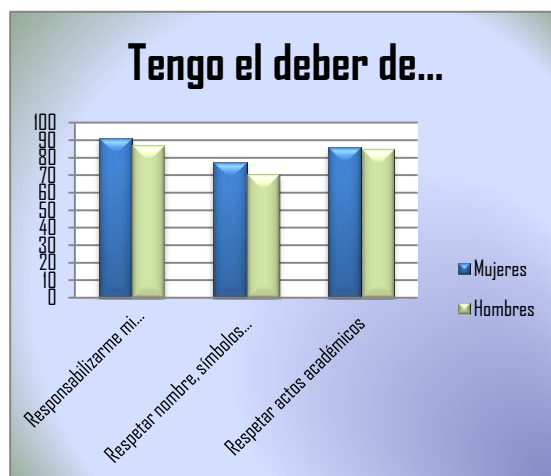


Gráfico 29. Diferencias conocimiento deberes en función del sexo

Tabla 29. Diferencias conocimiento deberes en función del sexo

	Mujeres	Hombres
Responsabilizarme mi aprendizaje	91,3	86,9
Respetar nombre, símbolos...	77,5	70,4
Respetar actos académicos	86	84,7

4.2. Estos deberes se cumplen...

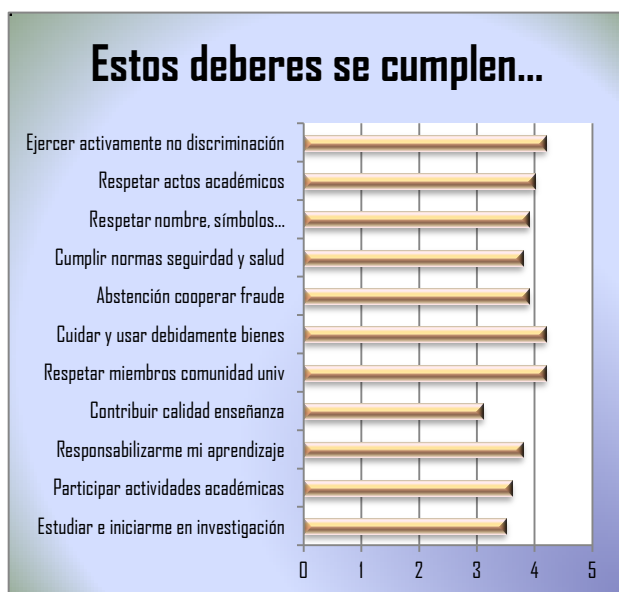


Gráfico 30. Medias cumplimiento deberes

Vuelve a ser el comportamiento cívico (ver gráfico 30 y tabla 30) el que se sitúa mejor valorado, más cerca del 4 o ligeramente por encima, lo que hace pensar que efectivamente existe una conciencia entre los/as estudiantes del cumplimiento de las normas, preceptos éticos y valores universales.

Tabla 30. Medias cumplimiento deberes

	Media
Estudiar e iniciarme en investigación	3.5
Participar actividades académicas	3.6
Responsabilizarme mi aprendizaje	3.8
Contribuir calidad enseñanza	3.1
Respetar miembros comunidad univ	4.2
Cuidar y usar debidamente bienes	4.2
Abstención cooperar fraude	3.9
Cumplir normas seguridad y salud	3.8
Respetar nombre, símbolos...	3.9
Respetar actos académicos	4
Ejercer activamente no discriminación	4.2

Diferencias en función de la Rama científica



Gráfico 31. Diferencias cumplimiento deberes en función de rama científica

Contrastadas las medias de los ítems que hacen referencia a la percepción que tiene el estudiantado respecto del grado de cumplimiento de sus deberes, a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, encontramos que sólo existían diferencias significativas en relación con 2 de las 11 proposiciones.

En concreto (ver gráfico 31 y tabla 31), en relación con los deberes de *respetar a los miembros de la comunidad universitaria y de entidades colaboradoras* y de *abstenerme de utilizar o cooperar en procedimientos*

fraudulentos en las pruebas de evaluación.

Tabla 31. Diferencias cumplimiento deberes en función de rama científica

	Ingenierías	Cc Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Respetar miembros comunidad universitaria	4,63	4,16	4,16	4,24	4,8
Abstenerme de procesos fraudulentos	4,19	3,81	3,86	3,88	3,93

El estudiantado de Ciencias es quien considera en mayor medida que se cumple el deber de *respetar a los miembros de la comunidad universitaria y de entidades colaboradoras* frente al de Ciencias de la Salud o Ciencias Sociales y Jurídicas, que lo consideran en menor medida (aunque la media sea alta).

Por su parte, el estudiantado de Ingenierías tiene una percepción más alta que sus compañeros/as en relación con el cumplimiento del deber de *abstenerse de utilizar o cooperar en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación*. En Ciencias de la Salud encontramos una posición más crítica.

Diferencias en función de la representación estudiantil

No se han hallado diferencias significativas entre el estudiantado que ostenta representación estudiantil y el que no es representante en relación con la percepción del grado de cumplimiento de sus deberes, utilizando para la comprobación la prueba U de Mann-Whitney.

Diferencias en función del curso

Mediante la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis de nuevo concluimos que el estudiantado de primer curso es el más optimista. Se han hallado diferencias significativas en la percepción del grado de cumplimiento en 6 de los 11 deberes propuestos (ver gráfico 32 y tabla 32). Cinco de ellos han sido mejor valorados por el estudiantado de primer curso:



Gráfico 32. Diferencias cumplimiento deberes en función del curso

responsabilizarme de mi propio aprendizaje en el marco de mi libertad de estudio; contribuir a la calidad de la enseñanza universitaria; respetar a los miembros de la comunidad universitaria y de entidades colaboradoras; cuidar y usar debidamente los bienes, equipos, instalaciones o recinto de la universidad o de aquellas entidades colaboradoras con la misma; abstenerme de utilizar o cooperar en procedimientos fraudulentos en las pruebas de

evaluación; conocer y cumplir las normas internas sobre seguridad y salud. Sus compañeros/as que están finalizando el grado (centrados definitivamente en el estudio), sin embargo, son quienes mejor valoran el desarrollo del deber de *participar activamente en las diversas actividades académicas programadas en las enseñanzas por las que hayan de ser evaluados* (frente a sus compañeros/as de segundo que se muestra menos optimista). También se repite el patrón de que el estudiantado de tercer curso sea el más crítico, siendo quienes peor valoran el grado de cumplimiento de los deberes de *responsabilizarme de mi propio aprendizaje en el marco de mi libertad de estudio; contribuir a la calidad de la enseñanza universitaria; respetar a los miembros de la comunidad universitaria y de entidades colaboradoras; abstenerme de utilizar o cooperar en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación; conocer y cumplir las normas internas sobre seguridad y salud.*

Tabla 32. Diferencias cumplimiento deberes en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Participar actividades académicas	3,82	3,44	3,53	4,67
Responsabilizarme mi aprendizaje	3,94	3,88	3,69	3,7
Contribuir calidad enseñanza	3,38	3,17	2,9	3,02
Cuidar y usar debidamente bienes	4,42	4,09	4,13	4,16
Abstención cooperar fraude	4,03	3,86	3,73	3,93
Cumplir normas seguridad y salud	3,92	3,73	3,6	3,76

Diferencias en función del sexo

La prueba U de Mann-Whitney nos muestra la existencia de diferencias significativas en la percepción de mujeres y hombres respecto al cumplimiento de los deberes de *responsabilizarme de mi propio aprendizaje en el marco de mi libertad de estudio* -donde ellas son más

optimistas- y *abstenerme de utilizar o cooperar en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación* -donde son ellos quienes tienen una percepción más alta- (ver gráfico 33 y tabla 33).

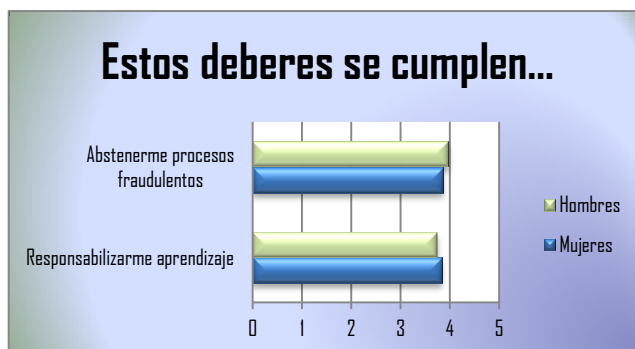


Gráfico 33. Diferencias cumplimiento deberes en función de sexo

Tabla 33. Diferencias cumplimiento deberes en función de sexo

	Mujeres	Hombres
Responsabilizarme aprendizaje	3,83	3,74
Abstenerme procesos fraudulentos	3,86	3,97

Ítem 5: En definitiva, respeto al conocimiento de tus derechos y tus deberes te sientes...



Gráfico 35. Media grado información

El grado de satisfacción en relación con la información que se tiene es de 3, lo que muestra un nivel de mejora muy amplio, si examinamos las puntuaciones acumuladas de las opciones poco informado (nivel 1 y 2),

aproximadamente un 26,1 % se siente poco o muy poco informado/a (ver gráficos 34 y 35)).

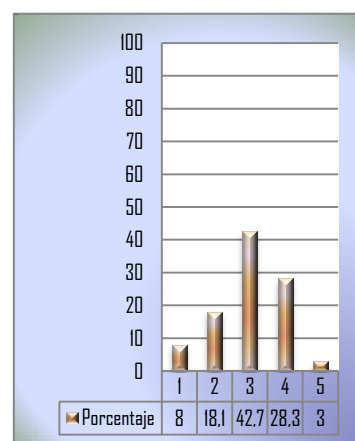


Gráfico 34. Porcentajes Grado Información

Diferencias en función de la Rama científica



Gráfico 36. Diferencias en grado de información en función de rama científica

Existen diferencias significativas, entre las diferentes ramas científicas, en el grado en que el estudiantado se siente informado/a sobre sus derechos y deberes (ver gráfico 36). En la rama de Humanidades se encuentra el estudiantado que percibe tener un mayor nivel de información (Media= 3.44), frente al de Ciencias de la Salud

(Media=2.8) que es quien se considera más desinformado. Les siguen, en este orden, sus compañeros/as de Ingenierías (Media= 2.96), Ciencias (3.01) y Ciencias Sociales y Jurídicas (3.03).

Diferencias en función de la representatividad estudiantil

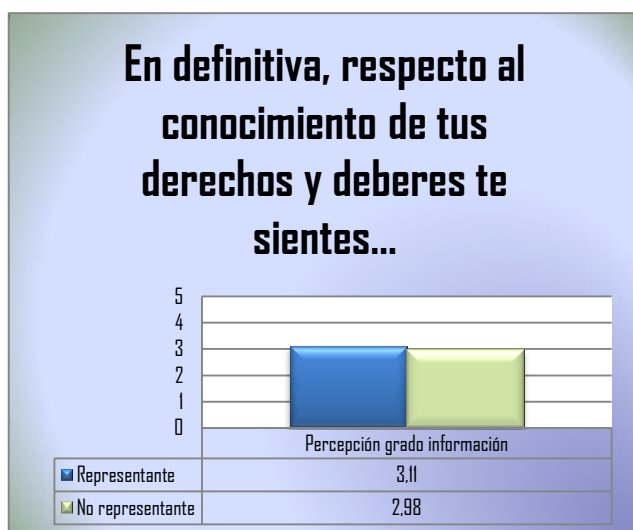


Gráfico 37. Diferencias grado información en función de representación estudiantil

A partir de los resultados obtenidos a través de la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney podemos concluir que el estudiantado que participa como representante (Media= 3.11), se siente significativamente más informado que sus compañeros/as que no ostentan ninguna representación (Media=2.98) –ver gráfico 37-. A pesar de que el estudiantado representante supere a sus compañeros/as, nos parece que la media que alcanzan, aun estando por encima del punto medio de la escala (de 1-5), es sólo moderada y probablemente insuficiente, dada la

función que cumple este alumnado.

Diferencias en función del curso

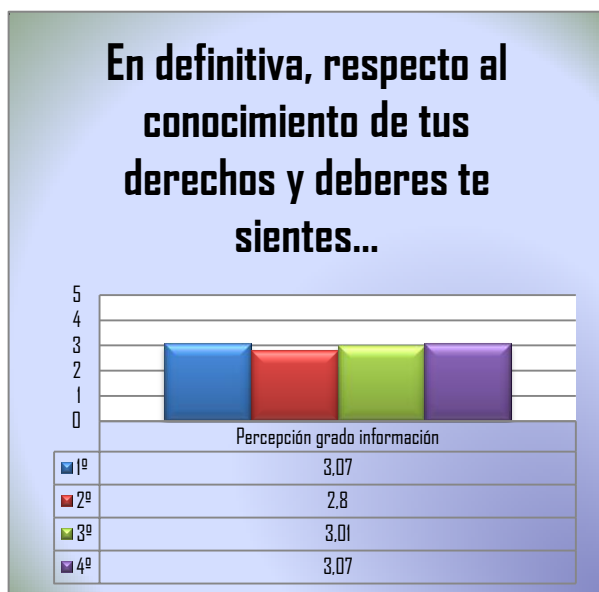


Gráfico 38. Diferencias en grado información en función del curso

Observamos una curiosa distribución de los resultados en función del curso (ver gráfico 38), donde se han hallado diferencias significativas tras la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis. El estudiantado recién llegado se siente igual de informado que sus compañeros/as que están a punto de egresar (Media=3.07 en ambos casos). El optimismo –probablemente cargado de “ilusión”- del estudiantado de primero baja en el segundo curso (Media=2.8), probablemente porque la experiencia les lleva a ver que requieren de más información de la que realmente creen poseer. La evolución que se da hasta llegar a

cuarto curso puede reflejar una progresiva acumulación de información a partir de la experiencia. No obstante, seguimos considerando que el nivel de información que percibe tener el estudiantado es muy moderado (Media máxima=3.07 sobre 5).

Diferencias en función del sexo

No se han hallado diferencias significativas en la percepción que tienen hombres y mujeres en relación con el grado de información que poseen sobre sus derechos y deberes como estudiantes, una vez aplicada la prueba U de Mann-Whitney para contrastar las medias obtenidas.

Conocimiento de las normas de evaluación, examen y calificación

Ítem 6: NORMAS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN vigentes en la Universidad

El nivel de conocimiento sobre normas de evaluación y calificación es muy bajo, diríamos que se suspende con una puntuación de 4,48 sobre 12. Si recordamos que la comisión de docencia (en el primer ítem analizado) es un órgano que lo conoce solo un 18%, que entre sus funciones tiene velar por la resolución de los conflictos existentes en procesos evaluativos, el dato es más que significativo, alarmante.



Gráfico 39. Porcentajes de acierto en prueba de conocimientos Normas de Evaluación

Se añade como dato significativamente bajo, que menos del 30% de los/as estudiantes reconocen conocer lo referente a publicación de calendario (28,8 %), plazo de calificaciones (17,9 %), modificación de criterios de evaluación (18,3 %). Siguiéndole el resto muy de cerca porque casi todas están por debajo del 40% de conocimiento.



Atendiendo a la calificación media obtenida en la prueba (puntuada sobre 12), observamos que el estudiantado no alcanza el “aprobado” (que se situaría en el 6). Este dato viene a corroborar el gran desconocimiento que tiene el estudiantado respecto a las normas que regulan un aspecto académico tan importante – o, al menos de tanta transcendencia para su trayectoria académica- como es la evaluación.

Tabla 34. Porcentajes de acierto en prueba de conocimientos Normas de Evaluación

	Porcentaje acierto
Criterios evaluación diferentes grupos	54
Posibilidad aprobar por curso	53,4
Modificación calendario exámenes	35,8
Publicación calendario exámenes	28,8
Fechas celebración exámenes	41
Plazo calificaciones	17,9
Cantidad exámenes parciales	31,7
Número convocatorias	37,6
Consecuencias paro académico	30,2
Momento información criterios	64,4
Modificación criterios evaluación	18,3
Calificación según sistemas	29,9

Para estudiar la existencia de diferencias en relación con el conocimiento de las normas de evaluación, examen y calificación en el estudiantado encuestado, procedimos, en primer lugar, a contrastar los porcentajes de acierto en dicha prueba en función de la rama científica, la representación estudiantil, el curso y el sexo, a través de la prueba Chi-Cuadrado.

En segundo lugar, aplicamos, las pruebas de contraste de medias ANOVA (rama científica y curso) y T de Student (representación estudiantil y sexo), para analizar si existían diferencias significativas en las medias de las calificaciones obtenidas por el estudiantado en la prueba (calificación máxima: 12 puntos). Presentamos a continuación los resultados obtenidos.

Diferencias en función de la Rama científica

Tomando como elemento de comparación la rama científica, encontramos que existen diferencias significativas en cuanto al conocimiento de las normas de evaluación, exámenes y calificación en 5 de las 12 cuestiones planteadas.

En concreto (ver gráfico 40 y tabla 35), el estudiantado de Humanidades es quien presenta más deficiencias en cuanto al conocimiento la normativa que establece que *los criterios de evaluación de los diferentes grupos de una misma asignatura deben ser los mismos para todos ellos* (30.6% acierto frente al 68.5% de Ciencias); *los sistemas de evaluación deben contemplar la posibilidad de aprobar por curso tanto en las asignaturas cuatrimestrales como en las anuales* (19.4% acierto frente al 72.8% de Ciencias); *la calificación máxima que puede obtener un estudiante en ningún caso puede verse afectada al elegir entre las diversas opciones de evaluación que contemplen los proyectos docentes* (14.3% frente al 38.7% de Ingenierías). Sin embargo, son quienes mejor conocen que *si, como consecuencia de un paro académico, el profesorado no ha podido desarrollar todos los contenidos del programa, deben reunirse profesorado y delegados/as para acordar el alcance de la evaluación* (94.4% de acierto frente

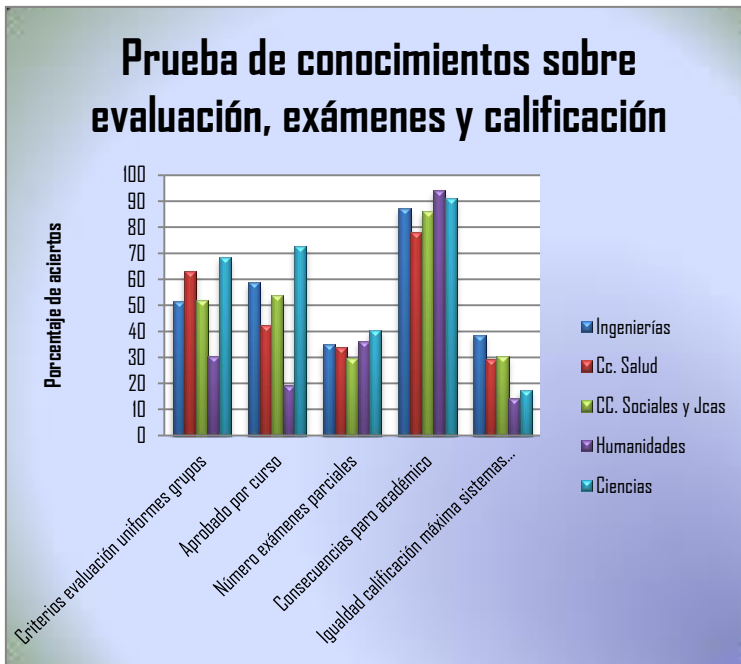


Gráfico 40. Diferencias aciertos prueba normas evaluación en función de rama científica

al 78.2% de Ciencias de la Salud). El estudiantado de Ciencias Sociales y Jurídicas, por su parte, es quien presenta mayores carencias en el conocimiento de que, *si el sistema de evaluación de una asignatura anual se basa, primordialmente, en exámenes deberán realizarse dos exámenes parciales* (29.5% acierto, frente al 40.2% de Ciencias).

comprobamos cómo, en función de la media de puntuaciones obtenidas en la prueba (máx. 12 puntos), destaca por su mayor desconocimiento el estudiantado de Humanidades (Media=4.14) frente al de Ciencias (Media=5.05). No queremos dejar de insistir en que, de cualquier modo, esta puntuación es muy baja en todos los casos e indica el gran desconocimiento que posee el estudiantado respecto de la normativa de evaluación, exámenes y calificación que tanta trascendencia tiene en su vida académica.

Si observamos el gráfico 41,



Gráfico 41. Diferencias puntuación media prueba normas evaluación en función rama científica

	Ingenierías	Cc. Salud	CC. Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Criterios evaluación uniformes grupos	51,6	63,1	52,1	30,6	68,5
Aprobado por curso	58,7	42,5	53,9	19,4	72,8
Número exámenes parciales	34,8	33,8	29,5	36,1	40,2
Consecuencias paro académico	87,2	78,2	86	94,4	91,3
Igualdad calificación máxima sistemas calificación	38,7	29,4	30,4	14,3	17,4

Tabla 35. Diferencias aciertos prueba normas evaluación en función de rama científica

Diferencias en función de la representación estudiantil

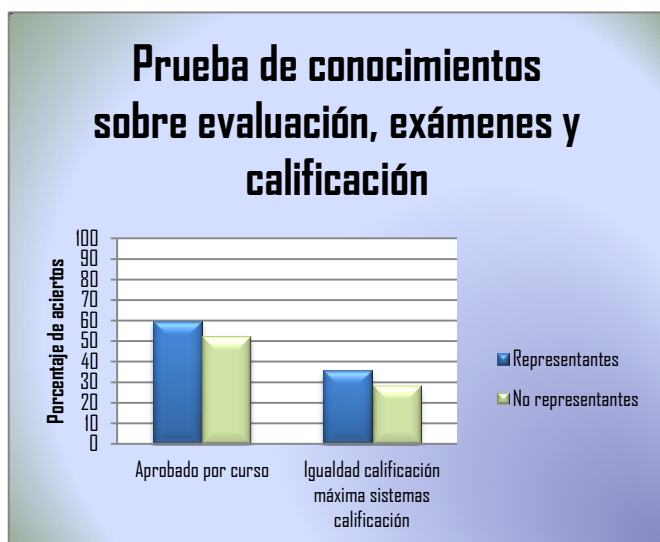


Gráfico 42. Diferencias porcentajes acierto prueba normas evaluación en función representación estudiantil

De nuevo, es el estudiantado que desarrolla algún tipo de representación estudiantil quien se muestra significativamente más informado que sus compañeros/as en algunos aspectos. En este caso (ver gráfico 42 y tabla 36), son quienes mejor conocen la normativa que establece que *los sistemas de evaluación deben contemplar la posibilidad de aprobar por curso tanto en las asignaturas cuatrimestrales como en las anuales* (59.7% frente al 52.1% de no representantes) y que *la calificación máxima que puede obtener un*

estudiante en ningún caso puede verse afectada al elegir entre las diversas opciones de evaluación que contemplen los proyectos docentes (35.8% frente al 28.6%). Volvemos a incidir en la idea de que, si bien este estudiantado obtiene puntuaciones más altas, siguen siendo insuficientes.

Tabla 36. Diferencias porcentajes acierto prueba normas evaluación en función representación estudiantil

	Representantes	No representantes
Aprobado por curso	59,7	52,1
Igualdad calificación máxima sistemas calificación	35,8	28,6

El gráfico 43 muestra esta superioridad del estudiantado que ostenta alguna representación estudiantil frente a sus compañeros y compañeras. Asimismo, se observa el gran desconocimiento de ambos colectivos, con medias que no alcanzan ni el “aprobado” (no llegan a 5 puntos sobre 12).

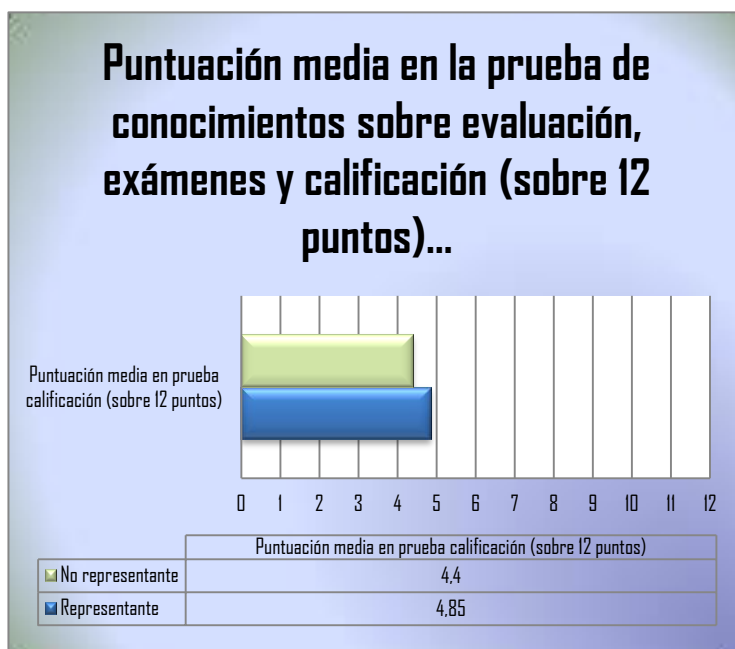


Gráfico 43. Diferencias puntuaciones prueba conocimientos normas evaluación en función de representación estudiantil

Diferencias en función del curso

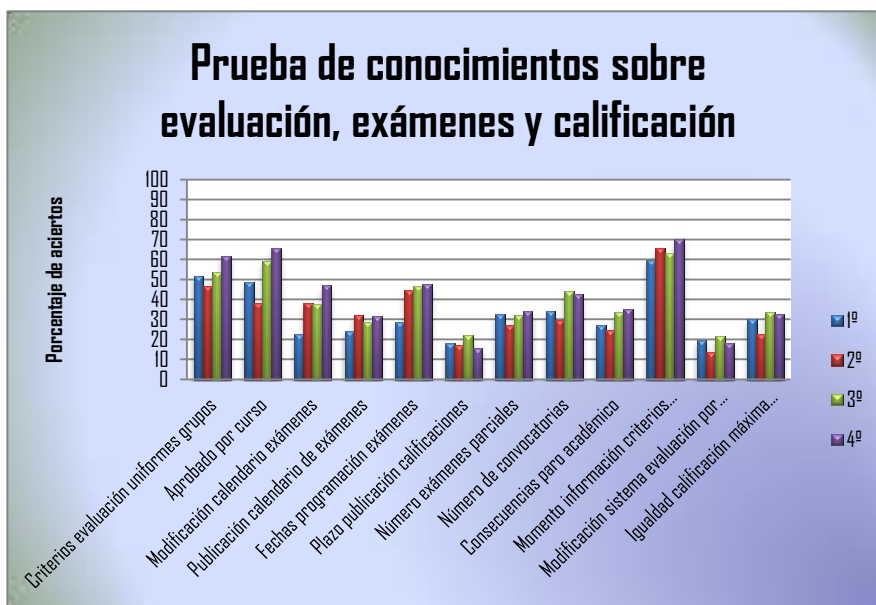


Gráfico 44. Diferencias porcentajes acierto prueba normas evaluación en función del curso

Si hiciéramos una división 1º-2º frente a 3º-4º, podemos observar que, conforme se avanza de la primera agrupación a la segunda, los resultados van mejorando, entendemos que fruto de la experiencia (ver

gráfico 44 y tabla 37). Encontramos diferencias

significativas en las 12 cuestiones planteadas. Tan sólo en algún caso, es el estudiantado de 4º curso quien obtiene los peores resultados, que entendemos que vienen más motivados por el “vicio” de la experiencia prácticas que no responden a lo que establece la normativa. Es el caso de la que hace referencia a que *el plazo para que el profesorado facilite información sobre los*

resultados de las actividades de evaluación continua no debe ser superior a 20 días lectivos desde la realización de la actividad (15% acierto). En el resto de los ítems, es el estudiantado de primer y segundo curso (especialmente) quien obtiene los porcentajes de acierto más bajos.

Tabla 37. Diferencias porcentajes acierto prueba normas evaluación en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Criterios evaluación uniformes grupos	51,7	46,6	53,6	61,8
Aprobado por curso	48,5	38,2	59,1	65,8
Modificación calendario exámenes	22,6	37,9	37,6	47
Publicación calendario de exámenes	24,3	32,1	28,7	31,5
Fechas programación exámenes	28,6	44,6	46,4	47,6
Plazo publicación calificaciones	18,1	16,9	22,1	15,7
Número exámenes parciales	32,4	27,3	32,2	34
Número de convocatorias	33,8	29,7	44,1	42,6
Consecuencias para académico	27,1	24,5	33,3	35,1
Momento información criterios evaluación	59,5	65,7	62,9	70,3
Modificación sistema evaluación por profesorado	19,6	13,7	21,6	17,8
Igualdad calificación máxima sistemas calificación	30	22,6	33,5	32,6

En el gráfico 45 podemos observar la evolución a la que aludíamos anteriormente, si bien incidimos en la idea de que incluso el estudiantado que está finalizando sus estudios manifiesta un gran desconocimiento de esta normativa (Media=5.05 sobre 12).

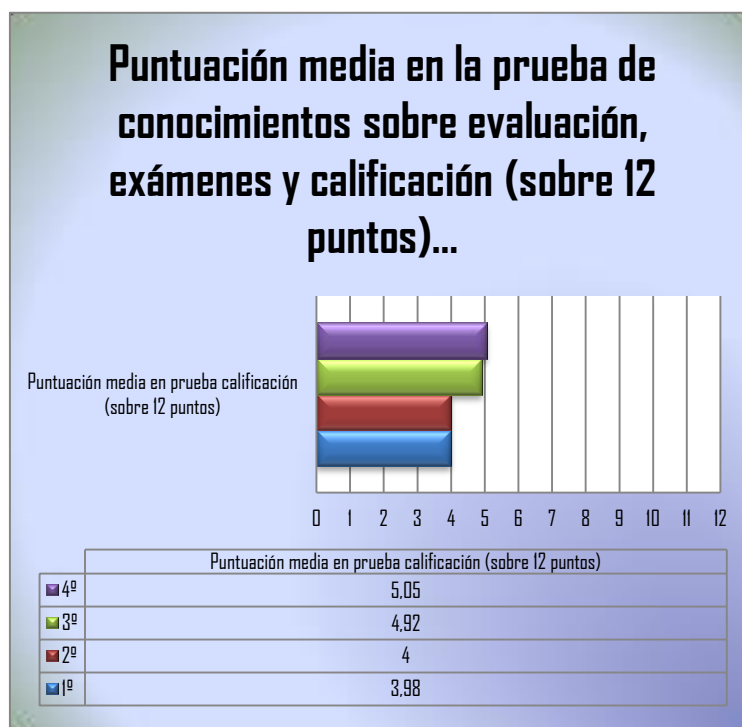


Gráfico 45 . Diferencias puntuaciones medias prueba normas evaluación en función del curso

Diferencias en función del sexo

No se ha hallado ninguna diferencia en función de este criterio de comparación.

La participación estudiantil en la Universidad de Sevilla

Ítem 7: ¿Conoces a las personas concretas que te representan en las siguientes formas de participación?



Gráfico 46. Porcentaje conocimiento representantes estudiantiles

Como se decía antes, los estudiantes no solo no conocen a los principales órganos en un porcentaje muy amplio, sino que además tampoco conocen quienes los representan en estos (delegado de centro 22,8%, representante de departamento 21,4%, en junta de facultad 8,4%, en el CADUS 14,9%, etc.).

El bajo conocimiento de los representantes, puede correlacionar con el también pequeño número de representantes de estudiantes, son

pocos los estudiantes que parecen ofrecerse y representan a sus compañeros en los órganos colegiados, hecho que se constata en la siguiente gráfica 46 y la tabla 38..

Tabla 38. Porcentajes conocimiento representantes estudiantiles

	Porcentaje
Delegado/a curso	79,3
Delegado/a Centro	22,8
En departamentos	21,4
En Junta de Facultad	8,4
En comisiones Facultad	5
En Claustro	10,3
En Consejo de Gobierno	5
En Consejo Social	2,8
En el CADUS	14,9
En Asociaciones Estudiantes	14,2

Solo lo que se inscribe y percibe como vida cotidiana, el aula, es vivido como cercano y se conoce, al delegado lo conocen un 79,3 %. Pero ¿es posible que un 20% no sepa ni quien es el delegado/a de clase?

Diferencias en función de la Rama científica



Gráfico 47. Diferencias conocimiento representantes estudiantiles

Al aplicar la prueba de Chi-Cuadrado observamos que existen diferencias significativas entre el estudiantado de las diferentes ramas científicas en relación con la identificación de las personas que les representan en diferentes órganos y formas de participación estudiantil (ver gráfico 47 y tabla 39). Destaca la rama de Ciencias de la Salud, en la que hallamos al estudiantado que manifiesta tener un mayor conocimiento de los/as compañeros/as que le representan en departamentos (30.8% frente a 18.5% en Ciencias), Junta de Centro (16.5% frente a 5.4% en Ciencias), comisiones de la Junta de Centro (14.5% frente a 0% en Humanidades) o en el CADUS (21.4% frente a 7.8% en Ingenierías). El estudiantado de Ciencias, por su parte, es quien mejor conoce a su delegado de

centro (40.2%) frente al 2.8% en Humanidades. Estos datos pueden apuntar a la diferente importancia que se da en cada rama a las distintas formas de representación estudiantil, y el peso/valor que éstas pueden tener en ellas. En todos los casos los porcentajes son muy bajos, lo que nos lleva a pensar que existe una brecha entre el estudiantado en general y sus representantes (a quienes conocen en muy escasa medida). Este desconocimiento puede dificultar el ejercicio de una democracia participativa.

Tabla 39. Diferencias conocimiento representantes estudiantiles

	Ingenierías	CC. Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Delegado/a Centro	23,4	32,1	19,7	2,8	40,2
En departamentos	22,7	30,8	19,2	27,8	18,5
En Junta de Facultad	7,1	16,5	7,5	5,6	5,4
En comisiones Facultad	1,9	14,5	4,1	0	3,3
En el CADUS	7,8	21,4	14,7	13,9	17,4

Diferencias en función de la representación estudiantil



Gráfico 48. Diferencias conocimiento representantes en función representación estudiantil

Quienes ejercen la representación estudiantil poseen un mayor conocimiento de sus compañeros/as representantes en todas las formas propuestas, como podemos observar en la gráfica 48 y la tabla 40.

Hay formas en las que, si bien las diferencias son significativas, los porcentajes se alejan menos entre sí (en alguna que está “más cerca” del estudiantado en general –delegados de curso-), mientras que en otras las distancias son bastante grandes (Junta de Facultad). Esta

distancia nos hace pensar que las decisiones y propuestas de los/as representantes estudiantiles no están contrastadas con sus compañeros/as –quienes ni siquiera les conocen-.

	Representante	No representante
Delegado/a curso	87,7	77,5
Delegado/a Centro	40,2	19,2
En departamentos	32,1	19,1
En Junta de Facultad	25,8	4,4
En comisiones Facultad	13,4	3,1
En Claustro	17,7	8,7
En Consejo de Gobierno	9,1	4
En Consejo Social	6,7	2
En el CADUS	25,4	12,7
En Asociaciones Estudiantes	23,2	12,3

Tabla 40. Diferencias conocimiento representantes en función representación estudiantil

Diferencias en función del curso



Gráfico 49. Diferencias conocimiento representantes en función del curso

Mientras que en primer año (ver gráfico 49 y tabla 41) es cuando mejor se conoce a los/as delegados/as de curso (89.7%) frente a los de cuarto, que son quienes tienen un menor conocimiento (68%); el estudiantado de tercer y cuarto cursos es quien más cerca está de sus representantes como delegados de centro o en departamentos (4º curso) o como miembros de Junta de Centro, en comisiones de centro o en el Consejo Social (3er. Curso). A pesar de estas diferencias, se da en todos los cursos por igual el patrón de poseer un mayor conocimiento de quienes ostentan responsabilidades de representación más cercanas (delegado/a de curso) en relación con quienes las ejercen en órganos o formas que están más lejanas (Delegación de Centro,

departamentos, Junta de Facultad...).

Tabla 41. Diferencias conocimiento representantes en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Delegado/a de curso	89,7	75,7	82,7	68
Delegado/a Centro	20,6	15,3	18,8	33,5
En departamentos	15,4	22,6	24,2	24,9
En Junta de Facultad	4,3	4,4	16	10
En comisiones Facultad	4,6	3,2	6,3	5,7
En el Consejo Social	2,7	2,4	5,8	0,9
En Asociaciones de Estudiantes	18,8	6,9	16,1	13,1

Diferencias en función de sexo

No se han hallado diferencias entre hombre y mujeres en relación con el conocimiento de los/as compañeros/as que les representan.

Ítem 8: Grado información sobre vías y canales de participación

En relación las vías y canales que tienes para participar te sientes...



Gráfico 50. Percepción grado de información sobre participación

Como podemos observar en la gráfica 50, considera que está muy escasamente informado sobre los canales de participación (apenas sobrepasa el valor 2 la media).

	Porcentajes
1	26,7
2	36
3	30,4
4	6,2
5	0,7

o un 2, mientras que sólo el 6.9% lo hace con los valores 4 y 5. Estos resultados deben leerse mirando la escasa participación del estudiantado.

De hecho, el 62.7% de los sujetos valoran su conocimiento con un 1

Diferencias en función de la Rama científica

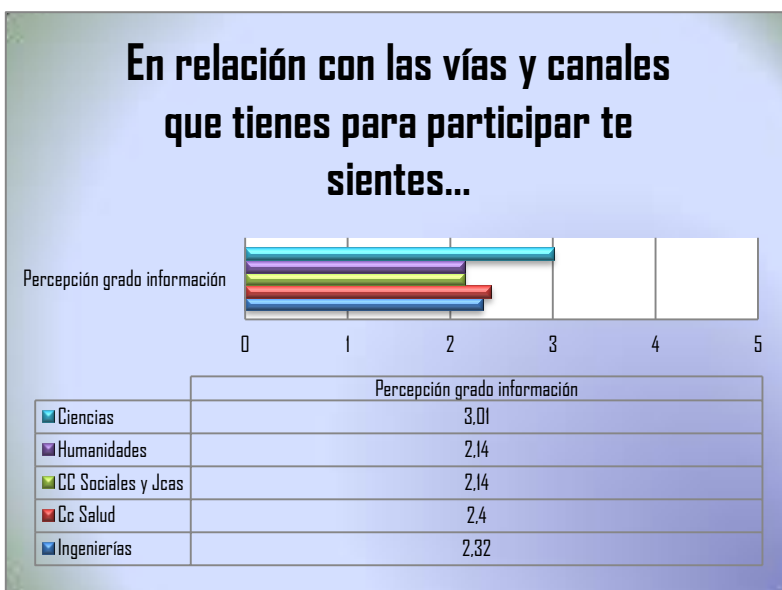


Gráfico 51. Diferencias grado información participación en función de rama científica

En el gráfico 51 se muestra que el estudiantado de Ciencias, aunque moderadamente, es quien se siente más satisfecho con la información que se le ofrece sobre las vías y canales a través de los cuales puede participar (Media=3.01), seguido por sus compañeros/as de Ciencias de la Salud (Media=2.4). El estudiantado más insatisfecho es el de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde

la media casi se queda en los 2 puntos (2.14) sobre 5. Esta valoración viene a coincidir con el nivel de participación que se da en las diferentes ramas científicas, de acuerdo con los datos comentados anteriormente.

Diferencias en función de la representación estudiantil

El estudiantado que ejerce algún tipo de representación, tal vez por este mismo hecho, expresa un nivel de satisfacción más alto (aunque sólo rozando el “suficiente”) con la información que posee sobre vías y canales de participación (media=2.4) que el que ponen de manifiesto el resto de estudiantado (Media=2.1). Mostramos los datos en la gráfica 52. Nos parece, sin embargo, que,

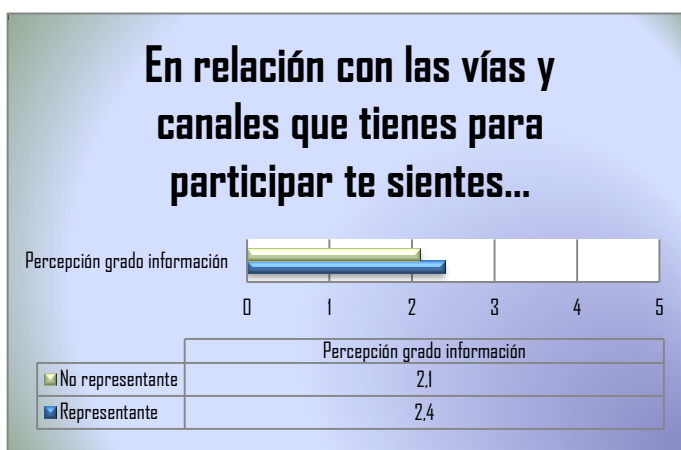


Gráfico 52. Diferencias grado información sobre participación en función de representación estudiantil

dado el lugar que ocupa el estudiantado que ocupa algún puesto de representación, su nivel de satisfacción es muy pobre, lo que indica que existe un problema de información, el cual debería ser estudiado para conocer las causas.

Diferencias en función del curso

El estudiantado de primero (gráfico 53) es quien pone de manifiesto un grado más alto (moderado e inferior al valor medio de la escala) de satisfacción (Media=2.28). Este nivel “cae” en segundo curso -tal vez porque van tomando conciencia de su desconocimiento- (media=2.0) y va incrementando conforme avanzan hacia cuarto curso (Media=2.22) -quizás ya con una conciencia más clara de la realidad-. De cualquier modo, la valoración es insatisfactoria en todos

los casos.



Gráfico 53. Diferencias grado información sobre participación en función del curso

Ítem 9: ¿Te has implicado en alguna de las siguientes formas de participación??

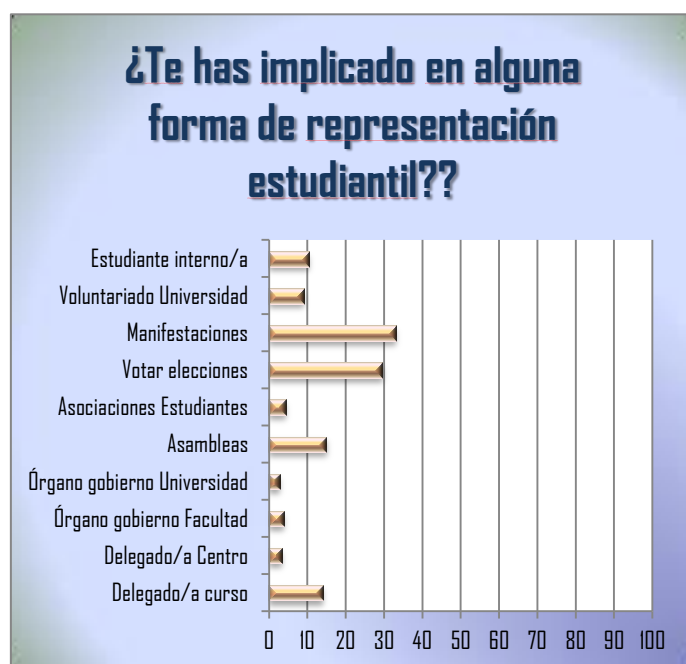


Gráfico 54. Porcentaje implicación representación estudiantil

Se observa que la participación en la representación estudiantil es muy baja (gráfico 54), frente a aquellos otros que se consideran de democracia directa o reivindicación, que implican menos tiempo. Se puede percibir como más efectiva y que genera más posibilidades de participación, como son asambleas (14,9%) y manifestaciones (33%). Incluso llama la atención la participación de los estudiantes en procesos electorales, solo participan en elecciones el 29,4%. La frecuencia con la que los estudiantes se

implican como delegados de clase aparece con un 14%, aun siendo

algo muy conocido y cercano, se entra en la casuística de que realmente de cada clase solo un estudiante puede serlo, y a lo largo de una carrera solo lo pueden ser en cuatro ocasiones.

Tabla 42. Porcentaje implicación en diferentes formas de participación

	Porcentaje
Delegado/a curso	14
Delegado/a Centro	3,3
Órgano gobierno Facultad	3,9
Órgano gobierno Universidad	2,7
Asambleas	14,9
Asociaciones Estudiantes	4,3
Votar elecciones	29,5
Manifestaciones	33
Voluntariado Universidad	8,9
Estudiante interno/a	10,4

Como estudiante interno solo se han implicado un 10,4%, siendo que el número de estudiantes puede ser tan alto como el profesorado estime en sus propuestas, y es una de las vías principales para poder participar en actividades investigadoras que complementan la formación académica del aula.

Diferencias en función de la rama científica



Gráfico 55. Diferencias participación en función de rama científica

Destaca el estudiantado de Humanidades, que es quien en todas las formas en las que se han hallado diferencias significativas, son quienes obtienen unos porcentajes más bajos de participación (ver gráfico 55 y tabla 43). Si bien todos los porcentajes son muy bajos, cabría destacar la mayor participación del estudiantado de Ingenierías como delegados/as de curso (18.2%), los de Ciencias de Salud en órganos de gobierno de su centro (9%), asociaciones estudiantiles (8.3%) o voluntariado universitario (16.7%). En cuanto a la participación en votaciones a elecciones sobresale el estudiantado de Ciencias (37.5%). En

Humanidades coincide, por tanto, un menor conocimiento de los derechos, con la menor percepción de su cumplimiento y una participación más baja.

Tabla 43. Diferencias participación en función de rama científica

	Ingenierías	CC. Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Delegado/a curso	18,2	9,6	15,6	2,8	5,6
Órgano gobierno Facultad	4,5	9	3,3	0	1,1
Asociaciones Estudiantes	3,2	8,3	3,7	0	5,6
Votar elecciones	27,9	22,4	31,4	8,3	37,5
Voluntariado Universidad	5,2	16,7	9,2	0	3,4
Estudiante interno/a	5,2	19,2	8,8	22,2	12,4

Diferencias en función del curso



Gráfico 56. Diferencias participación en función del curso

Como se observa en el gráfico 56 y la tabla 44, el estudiantado de primer curso es el que menos se ha implicado (suponemos que por el escaso tiempo que llevan en la Universidad) en la representación en órganos de gobierno de la Universidad (0.9%), asambleas (9.5%), votar en elecciones (17.4%), manifestaciones (27.2%) o como estudiante interno (8%). En estas cuatro

últimas formas son sus compañeros/as de segundo curso quienes más se han implicado (respectivamente, 23.8%, 34.5%, 45.2%, 10.9%). Por su parte, el estudiantado de 3er. Curso es quien ha participado en un porcentaje más alto como delegado/a de curso (20.2%), delegado/a de centro (6.9%), el algún órgano de gobierno de su centro (7.7% o de la Universidad (6.9%). Desde el “pico” que se da en 2º curso, baja la participación en las asambleas o en las manifestaciones (tal vez por cansancio o porque deciden dedicar más tiempo al estudio) y se mantiene en las votaciones en elecciones.

Tabla 44. Diferencias participación en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Delegado/a curso	13,8	13,7	20,2	10,1
Delegado/a Centro	1,5	0,8	6,9	4,3
Órgano gobierno Facultad	2,8	0,8	7,7	4,6
Órgano gobierno Universidad	0,9	1,7	6,9	2
Asambleas	9,5	23,8	15,7	13,5
Votar elecciones	17,4	34,5	33,9	34,5
Manifestaciones	27,2	45,2	32	31
Estudiante interno/a	8	10,9	8,5	8,9

Diferencias en función del sexo

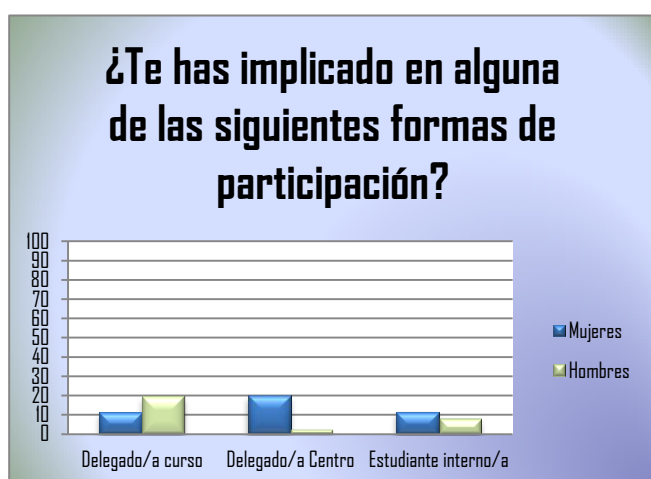


Gráfico 57. Diferencias participación en función del sexo

En cuanto a la participación en función del sexo, hay diferencias significativas en la implicación como delegadas/os de centro o estudiante interno/a, donde prevalecen las mujeres (20% y 11.5% respectivamente) sobre los hombres (2.5%, 8%). Ellos, sin embargo, superan a las mujeres en cuanto al porcentaje de participación como delegados/as de curso (19.4% hombres; 11.1% mujeres).

Tabla 45. Diferencias participación en función del curso

	Mujeres	Hombres
Delegado/a curso	11,1	19,4
Delegado/a Centro	20	2,5
Estudiante interno/a	11,5	8

Ítem 10: ¿Qué motiva y mueve al estudiante a participar?

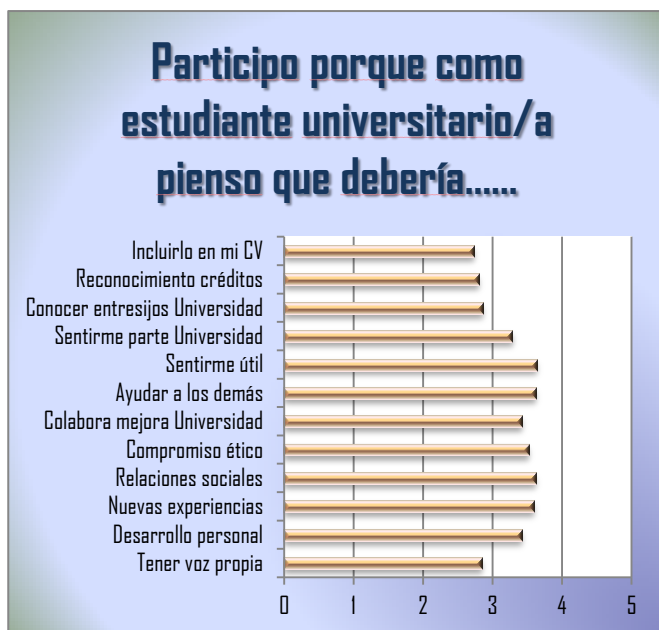


Gráfico 58. Medias motivaciones participación

No sobresale ninguna motivación en concreto (gráfico 58 y tabla 46), todas están por encima de 3, pero si se puede constatar que en todo caso la participación ha traído consecuencias positivas tanto personales como sociales (sentirme útil 3,63, ayudar a los demás 3,62, relaciones sociales 3,62, nuevas experiencias 3,59, etc.). No aparece una recompensa externa como centro del interés o la motivación para participar pero si en algunos casos se reconoce para incluirlo en el currículum (2,73) o por

reconocimiento de créditos (2,8).

Tabla 46. Medias motivaciones participación

	Medias
Tener voz propia	2,85
Desarrollo personal	3,42
Nuevas experiencias	3,59
Relaciones sociales	3,62
Compromiso ético	3,52
Colabora mejora Universidad	3,42
Ayudar a los demás	3,62
Sentirme útil	3,63
Sentirme parte Universidad	3,28
Conocer entresijos Universidad	2,86
Reconocimiento créditos	2,8
Incluirlo en mi CV	2,73

Diferencias en función de la Rama científica

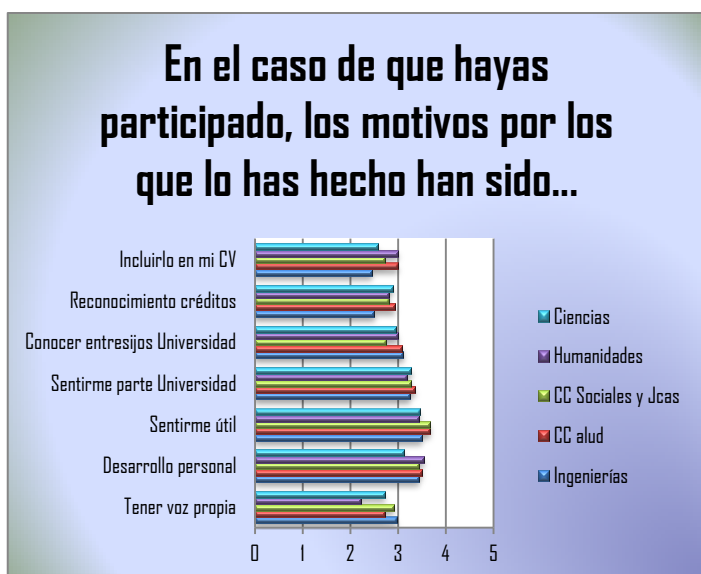


Gráfico 59. Diferencias motivaciones participar en función rama científica

El estudiantado de Ciencias de la Salud es quien más tiene en cuenta de manera simultánea razones que tiene que ver con motivaciones intrínsecas pero referenciados en el contexto externo como *sentirse útil* (Media 3.67) o *sentirse parte de la Universidad* (Media=3.35), junto a motivaciones extrínsecas como *realizar actividades extra-académicas para que le reconozcan créditos optativos*

y/o de libre configuración (Media=2.94) o *poder incluir en su curriculum vitae la*

participación en la gestión universitaria (Media=3). Si observamos el gráfico 59 y la tabla 47, éstas dos últimas razones importan mucho menos y de forma significativa al estudiantado de Ingenierías (Medias=2.5 y 2.45 respectivamente), quien destaca por preocuparse por motivos más relacionados con saber situarse y defender su lugar en la Universidad (*tener mi propia voz en la organización de la Universidad* -2.97- y *conocer de cerca los entresijos de la Universidad* -3.11). El estudiantado de Humanidades comparte con sus compañeros/as de Ciencias de la Salud el interés por *poder incluir en su curriculum vitae la participación en la gestión universitaria*. Sin embargo, a diferencia de éstos, son quienes menos se preocupan por *sentirse útil* (Media 3.44) o *sentirse parte de la Universidad* (Media=3.18). Sí se sienten motivados, sin embargo, por *aprender y desarrollarse a nivel personal y profesional* (Media=3.53), distanciándose de los/as compañeros/as de Ciencias (Media=3.13). El estudiantado de Ciencias Sociales y Jurídicas coincide con sus compañeros/as de Ciencias de la Salud en la necesidad de *sentirse útil* y es quien menos se preocupa por *conocer de cerca los entresijos de la Universidad* (2.75).

Tabla 47. Diferencias motivaciones participar en función rama científica

	Ingenierías	CC Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Tener voz propia	2,97	2,71	2,92	2,21	2,73
Desarrollo personal	3,43	3,49	3,44	3,53	3,13
Sentirme útil	3,5	3,67	3,67	3,44	3,45
Sentirme parte Universidad	3,25	3,35	3,28	3,18	3,28
Conocer entresijos Universidad	3,11	3,09	2,75	3	2,95
Reconocimiento créditos	2,5	2,94	2,8	2,8	2,9
Incluirlo en mi CV	2,45	3	2,73	3	2,58

Diferencias en función del curso



Gráfico 60. Diferencias motivos participar en función del curso

El estudiantado de primero (ver gráfico 60 y tabla 48), tal vez por su situación de transición es quien se muestra más motivado por *conocer y relacionarse con más personas* (media=3.87), además de *sentirse útil* (Media 3.82). Comienza también a preocuparse por *realizar actividades extra-académicas para que le reconozcan créditos optativos y/o de libre configuración* (Media=3). Estos tres motivos, sin embargo, caen el segundo curso, donde estas razones obtienen las medias más bajas (3.3; 3.28 y 2.32 respectivamente). Al mismo tiempo, son quienes menos se preocupan por *sentirse éticamente comprometido/a* (3.19) o por *poder incluir en su curriculum vitae la participación en la gestión universitaria* (2.42), algo que

preocupa más a sus compañeros/as de tercer curso (2.85). Sin embargo, crece, respecto a sus compañeros/as de primero, su preocupación por *tener su propia voz en la organización de la Universidad* (Media 3.22). El estudiantado de cuarto curso –más veterano- destaca respecto a sus compañeros/as en aspectos de carácter más altruistas o de responsabilidad, como *sentirse éticamente comprometido/a* (Media=3.68) o *colaborar en la mejora de la Universidad* (Media=3.75).

Tabla 48. Diferencias motivos participar en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Tener voz propia	2,72	3,22	2,74	2,77
Relaciones sociales	3,87	3,3	3,54	3,72
Compromiso ético	3,63	3,19	3,52	3,68
Colabora mejora Universidad	3,45	3,46	3,59	3,75
Sentirme útil	3,82	3,28	3,56	3,8
Reconocimiento créditos	3	2,32	2,88	2,94
Incluirlo en mi CV	2,8	2,42	2,85	2,84

Diferencias en función del sexo

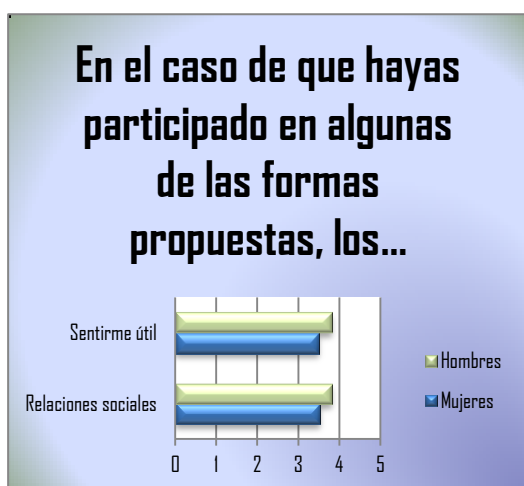


Gráfico 61. Diferencias motivos participar en función del sexo

Hemos hallado diferencias significativas entre hombres y mujeres en dos de las doce motivaciones planteadas en el cuestionario (ver gráfico xxx y tabla xxx). Ellos dan más importancia que sus compañeras a *conocer y relacionarse con más personas* (Media=3.8 frente a 3.53), y a *sentirse útil* (Media=3.8 frente a 3.5).

	Mujeres	Hombres
Relaciones sociales	3,53	3,8
Sentirme útil	3,5	3,8

Tabla 49. . Diferencias motivos participar en función del sexo

Ítem 11. ¿En qué grado te resultó enriquecedora la experiencia de participar?



Nos encontramos con una respuesta tibia a esta pregunta dirigida sólo al estudiantado que hubiera participado en alguna forma de representación. En una escala de 5 puntos, la valoración que da el estudiantado no alcanza los 3 puntos (Media=2.95). Tendríamos que indagar en las razones de este nivel de satisfacción. No hemos hallado diferencias significativas para ninguna de las variables de contraste.

Ítem 12: ¿Qué mueve al estudiantado a NO participar?

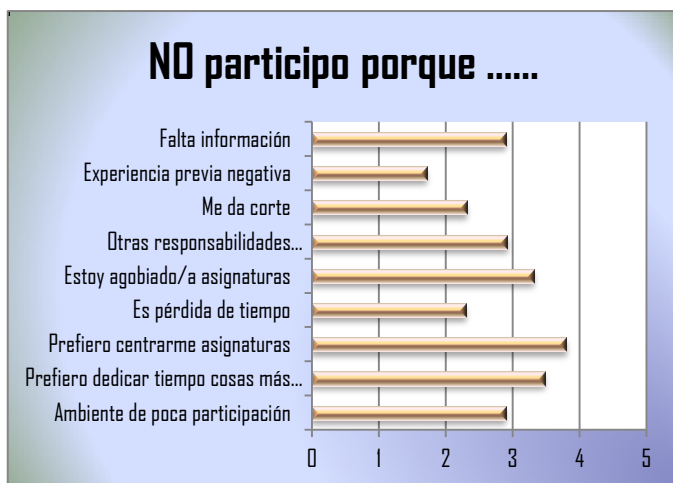


Gráfico 62. Medias motivos NO participar

En general podemos decir que están muy relacionadas con la dedicación a las asignaturas (ver gráfico 62, así se expresa estar agobiado por las asignaturas 3,31 y prefiero centrarme en las asignaturas 3,8 sobre 5, o el no darle suficiente importancia a la participación, prefiero dedicar el tiempo a cosas más importantes 3,48, es una pérdida de tiempo 2,3.

Y juegan en contra además dos variables importantes que también están al alza, ambiente de poca participación 2,9 y falta de información 2,9.

Es posible que todos estos elementos estén detrás de la baja participación, pero además es constatable que la obligatoriedad de la asistencia a clase, más el aumento de asignaturas cuatrimestrales, hace más difícil la vida cotidiana del estudiante, a ello han venido a sumarse otras responsabilidades familiares/laborales (2,92), que en tiempos de crisis además angustia la vida de muchos estudiantes.

Diferencias en función de la rama científica

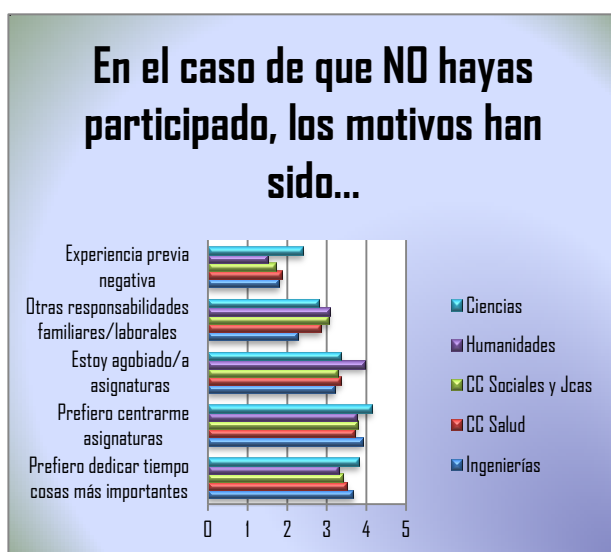


Gráfico 63. Diferencias motivos NO participar en función rama científica

El estudiantado de Ciencias destaca respecto a sus compañeros/as en que, ante la posibilidad de participar, se retraen porque *prefiere dedicar su tiempo libre a otras cosas que considero más importantes* (Media=3.8) y *considera más importante centrarme en las asignaturas* (Media=4.13). Algo que, respectivamente (ver gráfico 63 y tabla 50), a quienes menos le importa es a sus compañeros/as de Humanidades (Media=3.3) y de Ciencias de la Salud (Media=3.7). A este estudiantado, sin

embargo es a quien más le interfiere en su participación –aunque en un nivel bajo– el que haya tenido *una experiencia*

previa de participación que fue negativa (Media=1.87), algo que importa menos en Humanidades (Media=1.5). Aquí, sin embargo, es donde encontramos que el estudiantado que se frena más en su participación por estar muy agobiado/a con las asignaturas (Media=3.96) y por tener otras responsabilidades familiares y/o laborales que se lo dificultan (Media=3.07). Estos son, precisamente, los motivos que, en comparación con sus compañeros/as, menos valora el estudiantado de Ingenierías (Medias= 3.2 y 2.26).

Tabla 50. . Diferencias motivos NO participar en función rama científica

	Ingenierías	CC Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Prefiero dedicar tiempo cosas más importantes	3,67	3,5	3,4	3,3	3,8
Prefiero centrarme asignaturas	3,9	3,7	3,77	3,75	4,13
Estoy agobiado/a asignaturas	3,2	3,36	3,29	3,96	3,36
Otras responsabilidades familiares/laborales	2,26	2,85	3,05	3,07	2,8
Experiencia previa negativa	1,8	1,87	1,7	1,5	2,4

Diferencias en función del curso

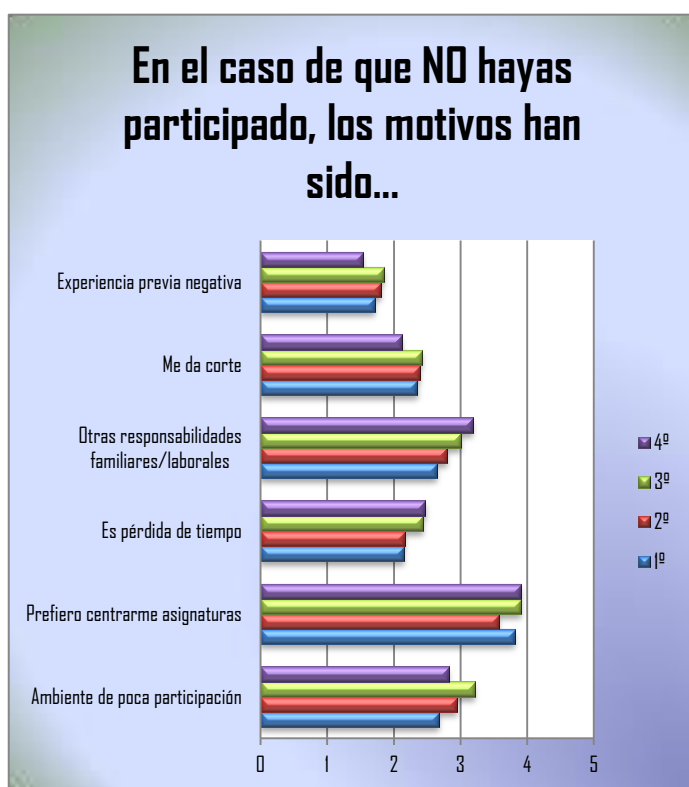


Gráfico 64. Diferencias motivos NO participar en función del curso

El estudiantado de tercer curso (ver gráfico 64 y tabla 51) es quien en mayor medida arguye razones que tienen que ver con que el ambiente que se da entre compañeros/as es de poca participación (3.21), o con haber tenido una experiencia previa de participación que fue negativa (1.85). También ahí encontramos una mayor valoración del hecho de que les de "corte" (Media=2.42). Es también el estudiantado que prefiere centrarse más en las asignaturas (Media=3.9). En cuarto curso, sin embargo, están quienes menos valoran como justificación el que les de "corte" o que hayan tenido una experiencia previa negativa. Este estudiantado sí coincide con

el de tercero en valorar como motivo el preferir centrarse más en las asignaturas (Media=3.9), a la vez que son quienes consideran con una valoración más alta el que la participación sea una pérdida de tiempo (Media=2.47), frente a sus compañeros/as recién llegados/a a primer curso (Media=2.15). También se distancian estos estudiantes (1º-4º) en la argumentación de la

asunción de *otras responsabilidades familiares y/o laborales que dificultan* la participación (2.64-3.18).

Tabla 51. Diferencias motivos NO participar en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Ambiente de poca participación	2,68	2,94	3,21	2,82
Prefiero centrarme asignaturas	3,82	3,57	3,9	3,9
Es pérdida de tiempo	2,15	2,16	2,43	2,47
Otras responsabilidades familiares/laborales	2,64	2,8	3	3,18
Me da corte	2,35	2,39	2,42	2,12
Experiencia previa negativa	1,71	1,8	1,85	1,54

Diferencias en función del sexo

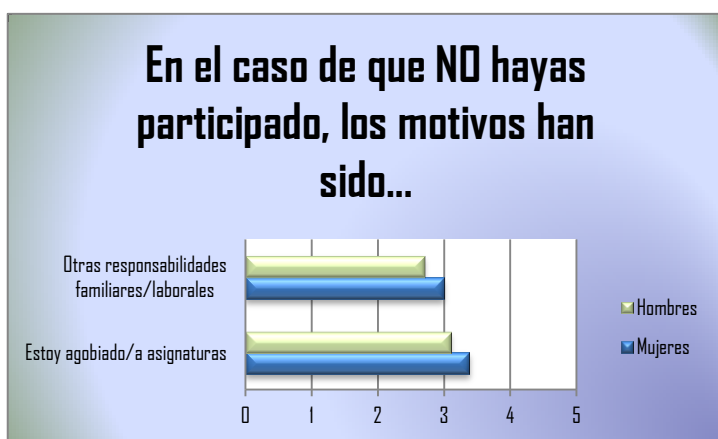


Gráfico 65 . Diferencias motivos NO participar en función del sexo

El gráfico 65 y la tabla 52 nos muestran que las mujeres son quienes manifiestan encontrar más problemas para participar en la asunción de *otras responsabilidades familiares y/o laborales que lo dificultan* (3.38 frente a 3.1) y en *sentirse muy agobiadas con las asignaturas* (3 frente a 2.7). Estos datos pueden

ser indicativos de una importante brecha de género en relación con

la participación estudiantil.

Tabla 52. Diferencias motivos NO participar en función del curso

	Mujeres	Hombres
Estoy agobiado/a asignaturas	3,38	3,1
Otras responsabilidades familiares/laborales	3	2,7

Ítem 13: Valora en qué grado consideras oportuno que se adopten las siguientes medidas para fomentar la participación estudiantil.



Las claves de acción coinciden con propuestas de formación (3,45), con la vida cotidiana en las aulas, en el fomento desde las asignaturas (3,53 y 3,99) planes de acción tutorial en los centros (3,35), acción conjunta con profesorado (3,45), considerar la participación como algo importante y dar más protagonismo a los estudiantes (3,77), ceder protagonismo al CADUS (2,92).

Gráfico 66. Medias valoración medidas de fomento de la participación

Tabla 53. Medias valoración medidas de fomento de la participación

	Medias
Talleres participación	3,45
Fomento desde asignaturas	3,53
Considerar opinión en asignaturas	3,99
Espacio participación en web	3,66
Aumentar protagonismo estudiantes	3,77
Actuaciones en POAT	3,35
Campañas conjuntas profesorado-estudiantado	3,45
Ceder protagonismo CADUS	2,92
Hacer nada	1,64

Diferencias en función de la rama científica.



Gráfico 67. Diferencias valoraciones medidas fomento participación en función rama científica

Tras aplicar la prueba H de Kuskall Wallis hallamos diferencias significativas en la opinión que tiene el estudiantado de las diferentes ramas científicas en relación con 6 de las 9 medidas propuestas (ver gráfico 67 y tabla 54). El estudiantado de Humanidades es quien tiene más claro la idoneidad de medidas como *incluir actuaciones de fomento de la participación dentro de los Planes de Acción Tutorial de los centros* (3.54 frente a sus

compañeros/as de Ciencias -3.15-). Es también quien más valora las medidas relativas a *tener más en cuenta en las asignaturas la opinión del estudiantado para el desarrollo y evaluación de las mismas* (Media=4.06), *organizar campañas de dinamización de manera conjunta entre profesorado y estudiantes* (3.5) o *ceder el protagonismo al CADUS en la resolución de los problemas* (2.93). En estos tres casos, discrepan de sus compañeros/as de Ingenierías, que son quienes menos las valoran (respectivamente las medias son 3.77; 3.14; 2.69). La discrepancia se da en el sentido contrario entre estas dos ramas en la valoración de *No hacer nada, las cosas están bien*, aunque en ambos casos dicha valoración es baja (1.93 en Ingenierías; 1.5 en Humanidades). Este mismo estudiantado (Ingenierías) es quien menos valor le da a la posibilidad de *dedicar un tiempo en las asignaturas a que se realicen actividades para fomentar la participación* (Media=3.14), en comparación con sus compañeros/as de Ciencias Sociales y Jurídicas (Media=3.66).

Tabla 54. Diferencias valoraciones medidas fomento participación en función rama científica

	Ingenierías	CC Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Fomento desde asignaturas	3,14	3,44	3,66	3,57	3,27
Considerar opinión en asignaturas	3,77	3,95	4,04	4,06	4,03
Actuaciones en POAT	3,18	3,4	3,39	3,54	3,15
Campañas conjuntas profesorado-estudiantado	3,14	3,39	3,5	3,5	3,49
Ceder protagonismo CADUS	2,69	2,91	2,99	2,93	2,8
Hacer nada	1,93	1,56	1,6	1,5	1,65

Diferencias en función de la representación estudiantil



Gráfico 68. Diferencias valoración medidas fomento participación en función de representación estudiantil

El estudiantado que no desarrolla ningún tipo de representación está significativamente menos dispuesto a *ceder el protagonismo al CADUS en la resolución de los problemas* (Media=2.9) en contraste con sus compañeros/as representantes (Media=3.1). Igualmente, valoran menos la posibilidad de *incluir actuaciones de fomento de la participación dentro de los Planes de Acción Tutorial de los centros* (medias: 3.32; 3.5). Observamos estas diferencias en el gráfico 68 y la tabla 55.

Tabla 55. Diferencias valoración medidas fomento participación en función de representación estudiantil

	Representante	No representante
Actuaciones en POAT	3,5	3,32
Ceder protagonismo CADUS	3,1	2,9

Diferencias en función del curso

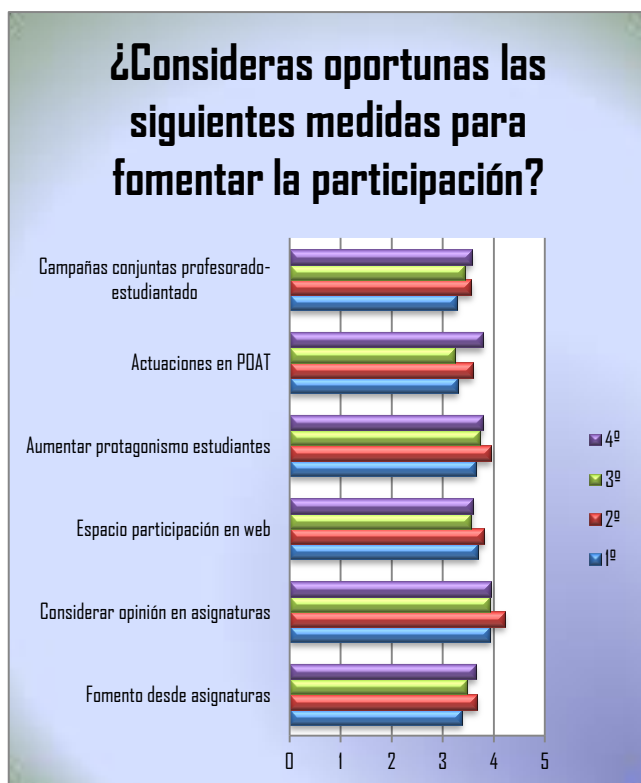


Gráfico 69. Diferencias valoración medidas fomento participación en función del curso

El estudiantado de segundo curso valora significativamente más que sus compañeros/as de primer curso las medidas siguientes: *dedicar un tiempo en las asignaturas a que se realicen actividades para fomentar la participación (3.67-3.37); aumentar el protagonismo de los/as estudiantes dentro de los diferentes canales de participación (3.95-3.65); tener más en cuenta en las asignaturas la opinión del estudiantado para el desarrollo y evaluación de las mismas (4.21-3.93).* Se diferencian del estudiantado de tercer curso también en esta última medida y en la que hace referencia a *crear algún espacio específico sobre participación y asuntos de estudiantes dentro de las webs institucionales*

(Universidad, Facultad, departamentos) (3.8-3.56). Por su parte, el estudiantado de cuarto curso

es quien más valora medidas como *organizar campañas de dinamización de manera conjunta entre profesorado y estudiantes (3.79) o incluir actuaciones de fomento de la participación dentro de los Planes de Acción Tutorial de los centros (3.57).* La gráfica 69 y la tabla 56 ilustran estas diferencias.

Tabla 56. Diferencias valoración medidas fomento participación en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Fomento desde asignaturas	3,37	3,67	3,47	3,65
Considerar opinión en asignaturas	3,93	4,21	3,93	3,95
Espacio participación en web	3,69	3,8	3,56	3,59
Aumentar protagonismo estudiantes	3,65	3,95	3,72	3,79
Actuaciones en POAT	3,3	3,58	3,23	3,79
Campañas conjuntas profesorado-estudiantado	3,27	3,56	3,44	3,57

Diferencias en función del sexo.

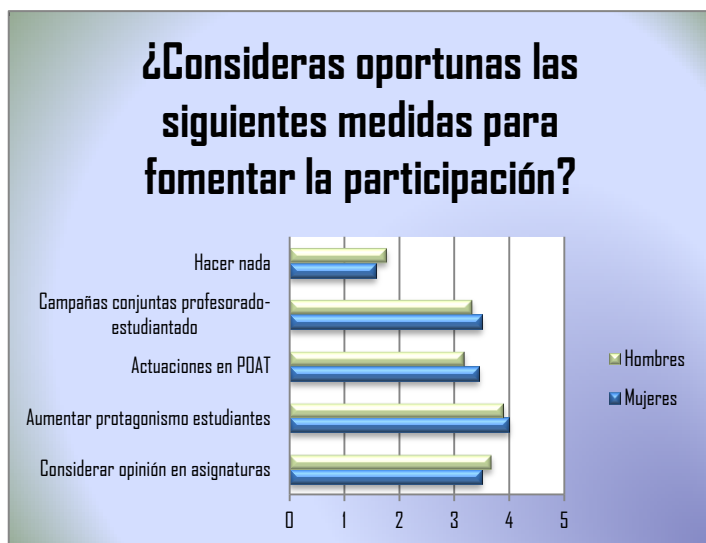


Gráfico 70. Diferencias valoración medidas fomento participación en función del sexo

Las mujeres (ver gráfico 70 y tabla 57) destacan en la valoración de medidas como *organizar campañas de dinamización de manera conjunta entre profesorado y estudiantes (4.00-3.89)*, *incluir actuaciones de fomento de la participación dentro de los Planes de Acción Tutorial de los centros (3.44-3.17)* o *aumentar el protagonismo de los/as estudiantes dentro de los diferentes canales de participación (3.5-3.32)*. Ellos, sin embargo, valoran de manera

significativamente más alta *tener más en cuenta en las asignaturas la opinión del estudiantado para el desarrollo y evaluación de las mismas (3.67-3.5)* o *no hacer nada (1.77-1.57)*.

Tabla 57. Diferencias valoración medidas fomento participación en función del sexo

	Mujeres	Hombres
Considerar opinión en asignaturas	3,5	3,67
Aumentar protagonismo estudiantes	4	3,89
Actuaciones en POAT	3,44	3,17
Campañas conjuntas profesorado-estudiantado	3,5	3,32
Hacer nada	1,57	1,77

Mediación y resolución de conflictos.

Ítem 14: Durante tu trayectoria como estudiante ¿Has tenido algún conflicto? ¿Se resolvió?

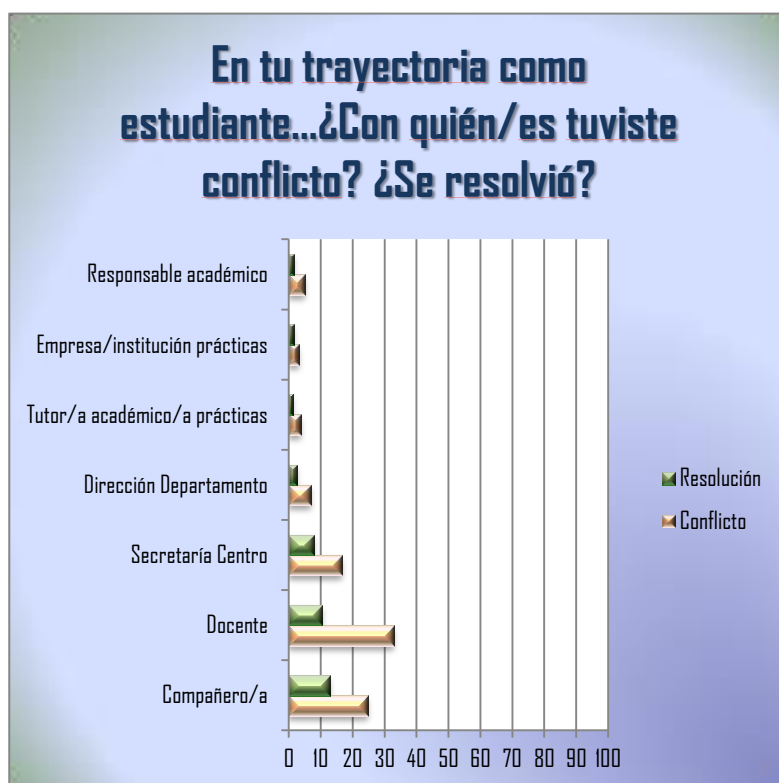


Gráfico 71. Porcentaje de conflictos y su resolución (con quién)

Este ítem extenso y algo complejo para su análisis. Se presenta en las gráficas 71 y 72 y las tablas 58 y 59. Analiza centrado en si se tuvo algún conflicto, su resolución y con quién tuvo que ver o en qué asunto.

Al realizar una primera mirada general llama la atención que en el caso de conflictos con el profesorado, aproximadamente solo 1/3 se resolvió, se entiende que satisfactoriamente, (conflicto 32,7% y

resolución 10,4%).

Tabla 58. Porcentaje de conflictos y su resolución (con quién)

	Conflicto	Resolución
Compañero/a	24,6	12,8
Docente	32,7	10,4
Secretaría Centro	16,6	7,6
Dirección Departamento	6,7	2,5
Tutor/a académico/a prácticas	3,6	1,3
Empresa/institución prácticas	3	1,5
Responsable académico	5	1,5

Concretando cuáles son los conflictos relacionados con el profesorado se señalan aquellos que tienen que ver con la evaluación (conflicto 34,5% y resolución 15,6%) y el incumplimiento de tutorías (conflicto 16,3% y resolución 4,5%), reconocimiento de créditos (conflicto 8,3% y resolución 4,3).

Por otro lado los conflictos que tienen que ver con la secretaría del centro acumulan un porcentaje importante (16,6 y sin resolver 7,6), además de un porcentaje bajo de resolución entorno al 50%. Pormenorizadamente se relacionan los siguientes conflictos: con matrículas (conflicto 36,9% y resolución 23,4%), preinscripción (conflicto 8,5% y resolución 4,3%), becas

(26,9% y 12,6%), cuestiones administrativas (conflicto 13,1% y resolución 5%), incompatibilidad de horarios (conflicto 28,3% y resolución 12,3%), etc. tienen que ver con la secretaría del centro, y también acumulan un número importante y un porcentaje de aproximadamente el 50% sin una resolución satisfactoria.

Por último señalar que la relación con los compañeros es una fuente de conflicto (24,6%), y esto es normal porque es con los coetáneos con los que más situaciones vitales compartimos, y es con ellos

con los que nos mostramos como somos, en un mundo de tensiones asociadas a relaciones afectivo-emocionales, de trabajo, gestión de espacios, liderazgos, etc. Sin embargo llama poderosamente la atención que solo se resolvieron en un 12,8% de las ocasiones, quiere decir que han quedado pendiente de canalización casi la mitad.

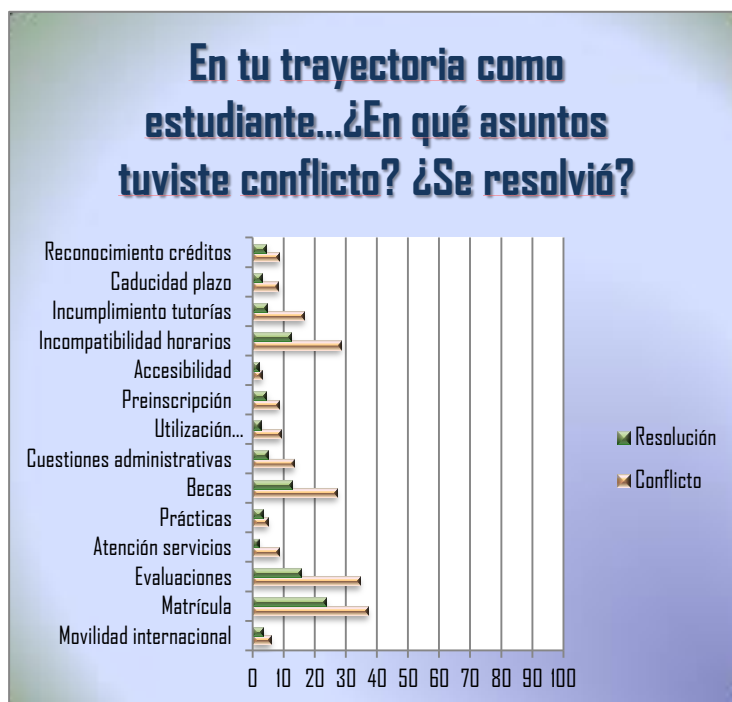


Gráfico 72. Porcentajes de conflictos y su resolución (temáticas)

Tabla 59. Porcentajes de conflictos y su resolución (temáticas)

	Conflicto	Resolución
Movilidad internacional	5,7	3,4
Matrícula	36,9	23,4
Evaluaciones	34,5	15,6
Atención servicios	8,4	1,8
Prácticas	4,8	3,2
Becas	26,9	12,6
Cuestiones administrativas	13,1	5
Utilización espacios/infraestructuras	9	2,5
Preinscripción	8,5	4,3
Accesibilidad	2,9	1,9
Incompatibilidad horarios	28,3	12,3
Incumplimiento tutorías	16,3	4,5
Caducidad plazo	8,2	3
Reconocimiento créditos	8,3	4,3

Diferencias en función de la rama científica



Gráfico 73. Diferencias porcentajes de conflictos en función de la rama científica

Observamos en esta cuestión (ver gráfico 73 y tabla 60) una importante brecha entre el estudiantado de Ciencias (quienes manifiestan los porcentajes significativamente más altos) y el de Ingenierías –en algunos casos- o Ciencias de la Salud –también en un importante número de aspectos. En concreto, el estudiantado de Ciencias, respecto al de Ingenierías –que muestra los porcentajes más bajos) es quien señala un mayor

porcentaje de conflictos relacionados con: compañeros/as (39.4-11.4), docentes (50-14.4), dirección de departamentos (23-3.9), empresa/institución de prácticas (11.7-2) y en temáticas como las evaluaciones(46.5-17.6), las becas (40.6-13.1), cuestiones administrativas (31.7-5.9) o la utilización de espacios e infraestructuras (21.7-1.3). Observamos que la distancia, además, es bastante alta. En contraste con la rama de Ciencias de la Salud, en la que los conflictos que señalamos a continuación se dan en un porcentaje significativamente menor, el estudiantado de Ciencias pone de manifiesto que se enfrenta a conflictos que tienen que ver con algún responsable académico del centro (Decanato/Dirección) (23-3.9) y con asuntos relativos a los servicios universitarios (21.7-2.2), la incompatibilidad de horarios (47.8-14.1), el incumplimiento del horario de tutorías (30-6.4) o la caducidad de algún plazo administrativo (20.6-6.5). También en Ciencias es donde más dificultades se encuentran en la matrícula (49.3%) –precisamente quienes menos consultaban esta normativa-, frente a sus compañeros/as de Humanidades, que son quienes menos refieren este tipo de problemática (16.7%) –y los que más consultan la normativa relativa a este tema-. En esta rama, sin embargo, es donde más conflictos se refieren en relación con la Secretaría del centro (22.2%) en contraste con las ramas de Ingenierías y Ciencias de la Salud (ambas con 9.8%). Estos porcentajes nos llevan a plantear la necesidad de realizar un estudio de mayor profundidad en relación con las situaciones de conflicto a las que se debe enfrentar el estudiantado –especialmente en algunas ramas-.

Tabla 60. . Diferencias porcentajes de conflictos en función de la rama científica

	Ingenierías	CC. Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Compañero/a	11,4	18	27,3	30,6	39,4
Docente	14,4	20,7	38,3	27,8	50
Secretaría Centro	9,8	9,8	19,3	22,2	18
Dirección Departamento	3,9	4,3	6,5	2,8	23
Empresa/institución prácticas	2	2,2	2,5	2,8	11,7
Responsable académico	2,6	2,2	5,2	5,6	15
Matrícula	29,5	24,7	41,1	16,7	49,3
Evaluaciones	17,6	20,5	40,1	37,1	46,5
Atención servicios	11,1	2,2	5,4	5,6	21,7
Becas	13,1	25,2	29,7	19,4	40,6
Cuestiones administrativas	5,9	6,4	14,9	8,3	31,7
Utilización espacios/infraestructuras	1,3	7,3	10,1	8,3	21,7
Incompatibilidad horarios	29,4	14,1	29,3	25	47,8
Incumplimiento tutorías	15	6,4	17,4	19,4	30
Caducidad plazo	5,2	6,5	7,6	16,7	20,6

El gráfico 74 y la tabla 61 recogen las diferencias significativas que hemos hallado en relación con la percepción de la resolución de estos conflictos en función de la rama científica. A pesar de que el de Ciencias era quien percibía un mayor porcentaje de conflictividad, parece que los problemas que se encuentran se resuelven



Gráfico 74. Diferencias porcentajes resolución en función de rama científica

mejor que en el área de Humanidades, donde se muestran los menores porcentajes de resolución en 10 de las 11 propuestas en las que localizamos diferencias significativas entre las ramas científicas, y por tanto, donde encontramos menor eficiencia en la actuación frente a los conflictos (compañeros/as, Dirección de departamentos, matrícula, evaluaciones, becas, cuestiones administrativas, utilización de espacios/infraestructuras, incompatibilidad de horarios, incumplimiento de horario de tutorías, caducidad de plazos). Contrastan en casi todas ellas con sus compañeros/as de Ciencias de la Salud, que son quienes más satisfacción de nuevo muestran,

presentando los porcentajes más altos de resolución (en 9 de las 11 propuestas: compañeros/as, Secretaría del centro, Dirección de departamento, evaluaciones, becas, cuestiones administrativas, utilización de espacios/infraestructuras, incumplimiento del horario de tutorías, caducidad de plazos). El estudiantado de Ingenierías es quien muestra mayor satisfacción con la resolución de los problemas relacionados con la matrícula o con la incompatibilidad de horarios.

A pesar de lo dicho respecto al área de Ciencias, debemos remarcar que en relación con la capacidad de las Secretarías de sus centros para resolver problemas, es donde se muestra un porcentaje significativamente menor que en el resto de las ramas y, por tanto, donde puede radicar gran parte de la conflictividad mostrada anteriormente.

Tabla 61. Diferencias porcentajes resolución en función de rama científica

	Ingenierías	CC. Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Compañero/a	32	84,6	50	16,7	57,6
Secretaría Centro	28,6	71,4	44,1	11,1	8
Dirección Departamento	0	33,3	26,1	2,8	20
Matrícula	83,3	71,4	68,9	13,9	48,8
Evaluaciones	46,9	61,3	51,7	16,7	20
Becas	40,7	62,9	46,8	8,3	41,4
Cuestiones administrativas	11,8	44,4	32,6	5,6	38,5
Utilización espacios/infraestructuras	9,1	50	18,6	5,6	16,7
Incompatibilidad horarios	70,2	58,8	45,5	16,7	23,1
Incumplimiento tutorías	24	70	23,4	8,3	24,1
Caducidad plazo	31,3	77,8	15,8	8,3	25



Gráfico 75. Diferencias Índice conflicto en función rama científica

presentando. La rama de Ciencias sería la que presentaría un mayor índice de conflictividad (Media=4.9), contrastando con las de Ciencias de la Salud (1.45), seguida ésta por Ingenierías (1.92). Si bien estos índices no son muy altos,

consideramos que sí son suficientes –especialmente en Ciencias-, como para que se les preste una atención específica para conocer sus causas y posibles soluciones.

Diferencias en función de la representación estudiantil



Gráfico 76. Diferencias porcentaje conflictos en función representación estudiantil

Tal vez por su condición de representante estudiantil, éste estudiantado es quien manifiesta tener un mayor porcentaje de conflictividad que sus compañeros/as en relación con sus docentes (40.3-31.1); la Secretaría de los centros (26.5-14.4); los/as tutores/as académicos de prácticas (6.4-3) o responsables académicos de los centros -Decanato o Dirección- (9.2-4.1). Los aspectos en los que muestran un mayor porcentaje de conflicto en contraste con sus compañeros/as tienen que ver con las becas (37-24.9), cuestiones administrativas (18.4-11.9) o la utilización de espacios e infraestructuras (13.6-8). LO mostramos en el gráfico 76 y la tabla 62.

Tabla 62. Diferencias porcentaje conflictos en función representación estudiantil

	Representante	No representante
Docente	40,3	31,1
Secretaría Centro	26,5	14,4
Mi tutor/a académico/a	6,4	3
Responsable académico	9,2	4,1
Becas	37	24,9
Cuestiones administrativas	18,4	11,9
Utilización espacios/infraestructuras	13,6	8

En la tabla 63 y el gráfico 77, podemos observar cómo, a pesar de que los/as representantes estudiantiles son quienes más insatisfechos/as se muestran en cuanto a la cantidad de conflictos a los que se tienen que enfrentar, son también quienes expresan significativamente en unos porcentajes mayores su percepción de resolución de los



Gráfico 77. Diferencias porcentajes resolución en función de la representación estudiantil

Tabla 63. Diferencias porcentajes resolución en función de la representación estudiantil

	Representante	No representante
Secretaría Centro	50,9	32,7
Mi tutor/a académico/a	27,3	8,9
Responsable académico	27,3	9,7
Evaluaciones y calificaciones	56,8	43,9
Reconocimiento créditos	47,1	24,4
Cuestiones administrativas	40,5	24,9
Preinscripción	48,4	26,5
Caducidad plazo	40,6	15,8

conflictos. Concretamente, encontramos diferencias significativas en la percepción de este estudiantado en contraste con las de sus compañeros/as no representantes en relación con los conflictos que se producen en las Secretarías de sus centros, con el profesorado tutor de prácticas o con responsables académicos de los

centros (Decanato y Dirección) y en relación a asuntos relativos a evaluaciones y calificaciones, reconocimiento de créditos, cuestiones administrativas, preinscripción y caducidad de plazos. Entendemos que la experiencia participativa de este estudiantado puede facilitarles información y herramientas que le permite una mejor resolución de los conflictos que se encuentran durante su trayectoria.

Los resultados obtenidos en relación con las diferencias que existen en relación con el índice de conflictividad percibido por el estudiantado representante –tal vez por tener una visión

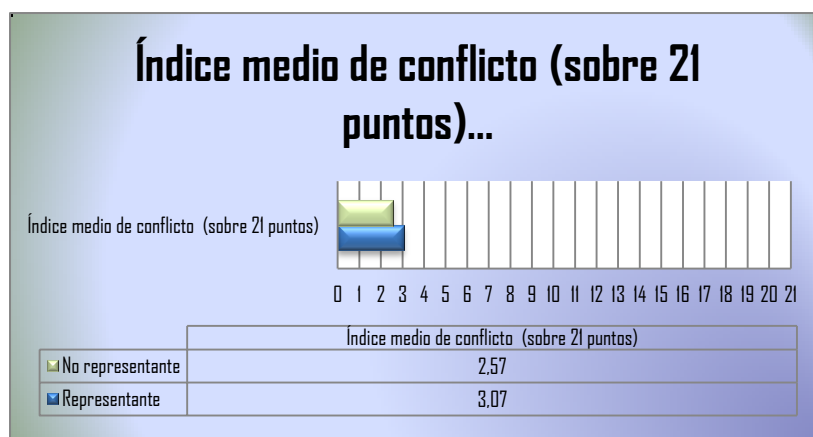
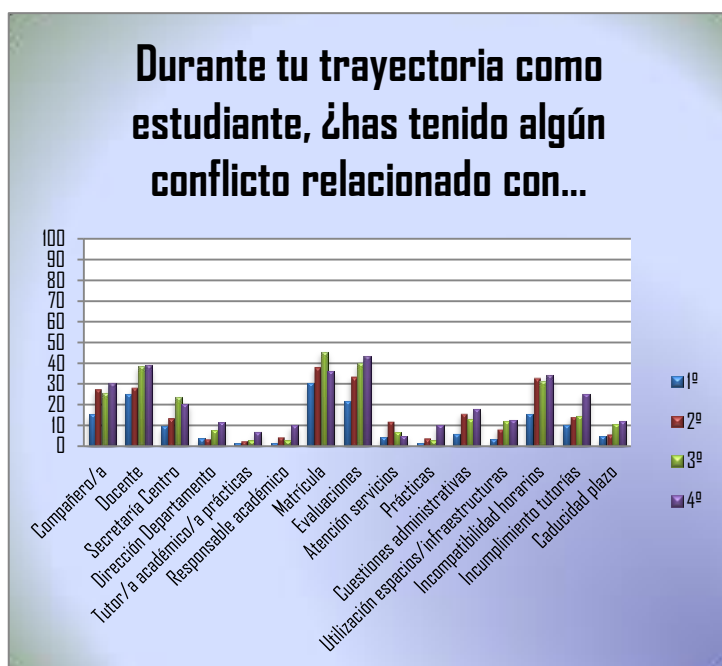


Gráfico 78. Diferencias índice conflictos en función representación estudiantil

más amplia del día a día en la Universidad-, es significativamente superior a la percepción que tienen sus compañeros/as (3.07-2.57). Mostramos estos resultados en el gráfico 78.

Diferencias en función del curso.



El tiempo hace que, mientras que el estudiantado de primero sea quien refleja significativamente un menor porcentaje de conflictividad, el de cuarto curso, en líneas generales, es quien alcanza los mayores porcentajes. Así podemos observarlo en la gráfica 79 y la tabla 64. La experiencia, en este caso, no parece que tenga el efecto de aminorar la aparición de situaciones problemáticas, sino que tiene un efecto acumulativo.

Gráfico 79. Diferencias porcentajes conflictos en función del curso

Tabla 64. Diferencias porcentajes conflictos en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Compañero/a	15,2	27,6	25,5	30,4
Docente	24,9	28,4	38,7	38,8
Secretaría Centro	9,6	13,7	23,6	20,3
Dirección Departamento	3,6	3,6	7,5	11,3
Tutor/a académico/a prácticas	1,5	2,7	2,6	6,9
Responsable académico	1,6	4,5	2,6	10
Matrícula	30,3	38,3	45,4	36,4
Evaluaciones	21,6	33,6	40,1	43,4
Atención servicios	4,4	12,1	6,6	4,8
Prácticas	1,5	4	2,6	9,9
Cuestiones administrativas	5,9	15,9	12,8	17,9
Utilización espacios/infraestructuras	3,3	8,5	12	12,6
Incompatibilidad horarios	15,2	33	31,2	34,4
Incumplimiento tutorías	10,1	14,3	14,5	25,2
Caducidad plazo	4,8	5,8	10,4	11,9

El estudiantado de primer curso es también quien muestra una percepción mayor de la resolución de los conflictos experimentados. Así ocurre en 10 de 13 elementos en los que hemos hallado diferencias significativas entre los cursos (ver gráfico 80 y tabla 65). NO obstante, debemos tomar estos datos con precaución debido a que el índice de posibles conflictos a resolver era muy bajo en este estudiantado.



Gráfico 80 . Diferencias porcentajes resolución en función del curso

Tabla 65. Diferencias porcentajes resolución en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Compañero/a	57,8	31,8	50	55
Docente	36	16,9	51,4	25,7
Empresa/institución prácticas	62,5	6,9	6,7	13,3
Movilidad internacional	90	25	15,2	21,7
Matrícula	73,3	54,2	73,9	58,7
Evaluaciones	51,6	24,2	60,2	47
Atención servicios universitarios	54,5	8,2	4,5	13,2
Reconocimiento créditos	50	12,2	36,7	25
Prácticas/practicum	50	18,2	12,1	32,2
Becas	61,5	22,8	46,4	43,7
Preinscripción	59,1	23,8	42,9	18,8
Accesibilidad	71,4	18,8	9,1	12
Caducidad plazo	37,5	11,1	21,7	19,8



Gráfico 81. Diferencias índice conflicto en función del curso

En el índice medio de conflicto las diferencias halladas confirman la evolución de 1º a 4º que expresamos anteriormente (1.57-3.52). Lo mostramos en el gráfico 81.

Diferencias en función del sexo

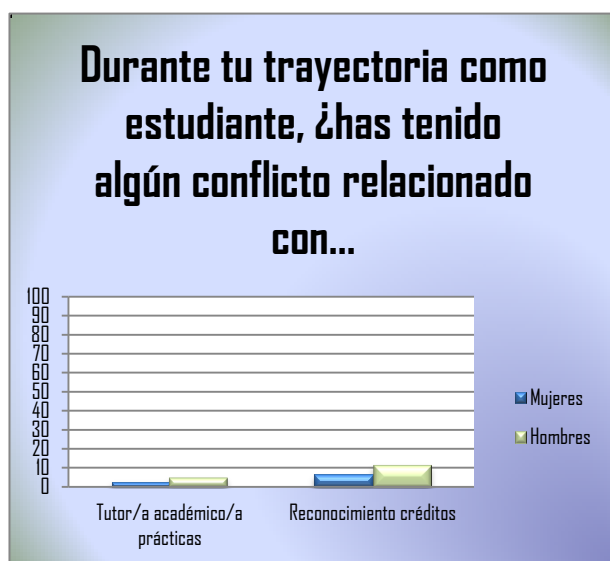


Gráfico 82. Diferencias porcentajes de conflictos en función del sexo

En este caso (ver gráfica 82 y tabla 66) sólo hallamos diferencias significativas en dos aspectos en los que son los hombres quienes manifiestan haberse encontrado con más problemas. En concreto, se han enfrentado a más situaciones problemáticas con su tutor/a académico de prácticas (5.2-2.7) y cuando han tenido que solicitar reconocimiento de créditos (11.6-6.5).

Tabla 66. Diferencias porcentajes de conflictos en función del sexo

	Mujeres	Hombres
Tutor/a académico/a prácticas	2,7	5,2
Reconocimiento créditos	6,5	11,6

En todos los elementos en los que hemos encontrado diferencias significativas entre mujeres y hombres (8 de los 21 propuestos), son ellos quienes manifiestan en mayor medida que se resolvieron los conflictos a los que se tuvieron que enfrentar. En concreto, los que tuvieron que ver con la matrícula, las evaluaciones, el reconocimiento de créditos, las prácticas, becas, preinscripción,



Gráfico 83. Diferencias porcentajes resolución en función del sexo

incumplimiento del horario de tutorías o la caducidad del algún plazo. En el gráfico 83y la tabla 67 se pueden observar las diferencias.

	Mujeres	Hombres
Matrícula	59,9	74,8
Evaluaciones	42,4	54,6
Reconocimiento créditos	19,5	46
Prácticas	11,3	15,2
Becas	21,2	38,5
Preinscripción	40,3	52,4
Incumplimiento tutorías	19,5	31,4
Caducidad plazo	15,4	29,3

Tabla 67. Diferencias porcentajes resolución en función del sexo

No encontramos diferencias significativas entre mujeres y hombres en el índice de conflicto.

Canales de información

Ítem 15: Valora el grado en que has recibido información sobre los temas tratados en este cuestionario (normativa, participación, defensoría) a través de los siguientes canales

Canales y vías información que utilizan los estudiantes de la Universidad de Sevilla.

En el gráfico 84 podemos observar cómo el estudiantado prefiere utilizar los mecanismos y fuentes de información de los que puede disponer de manera más fácil y cercana, e incluso más informal: Web de la Universidad (3.45) o el Centro (3.12), profesorado (3.16), compañeros/as de cursos anteriores (2.98), delegados de curso (2.83) o Secretarías de la Facultad (2.84). Sin embargo, los instrumentos o servicios creados específicamente para ofrecer información son menos utilizados: SACU (2.02), PIC (2.03), Jornadas de acogida (1,8), estudiantes mentores/as (1.96). Estos datos llevan a reflexionar sobre la necesidad de replantearse las vías de información y comunicación dirigidas al estudiantado.

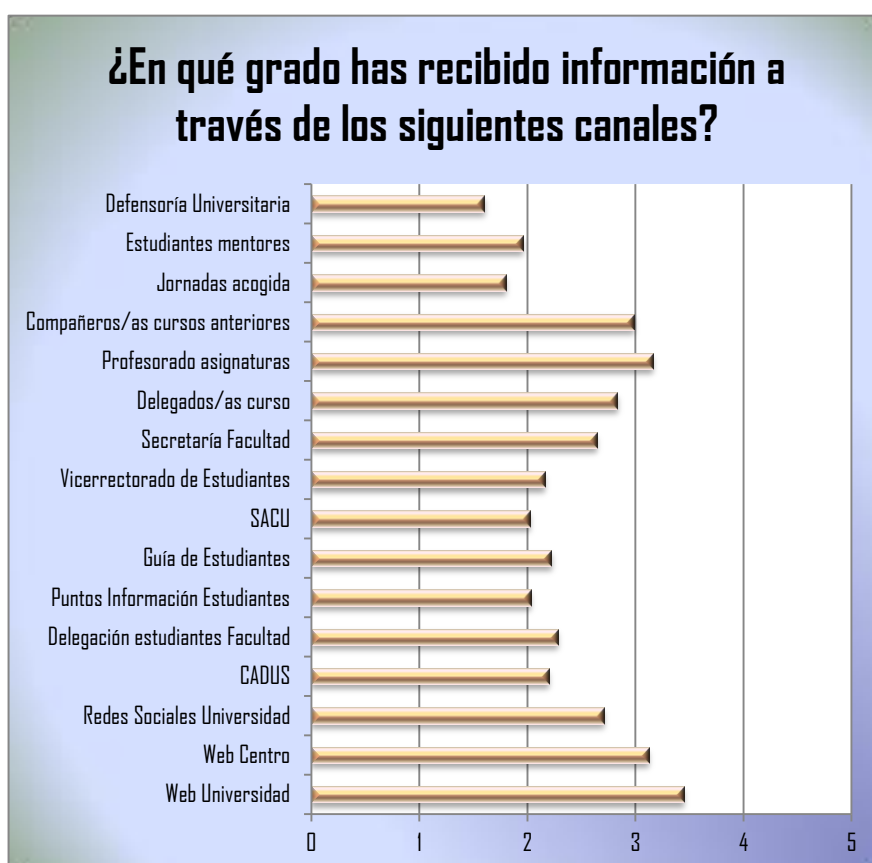


Gráfico 84. Medias utilización fuentes de información y comunicación

Tabla 68. Medias utilización fuentes de información y comunicación

	Media
Web Universidad	3,45
Web Centro	3,12
Redes Sociales Universidad	2,71
CADUS	2,2
Delegación estudiantes Facultad	2,28
Puntos Información Estudiantes	2,03
Guía de Estudiantes	2,22
SACU	2,02
Vicerrectorado de Estudiantes	2,16
Secretaría Facultad	2,64
Delegados/as curso	2,83
Profesorado asignaturas	3,16
Compañeros/as cursos anteriores	2,98
Jornadas acogida	1,8
Estudiantes mentores	1,96
Defensoría Universitaria	1,6

Diferencias en función de la rama científica

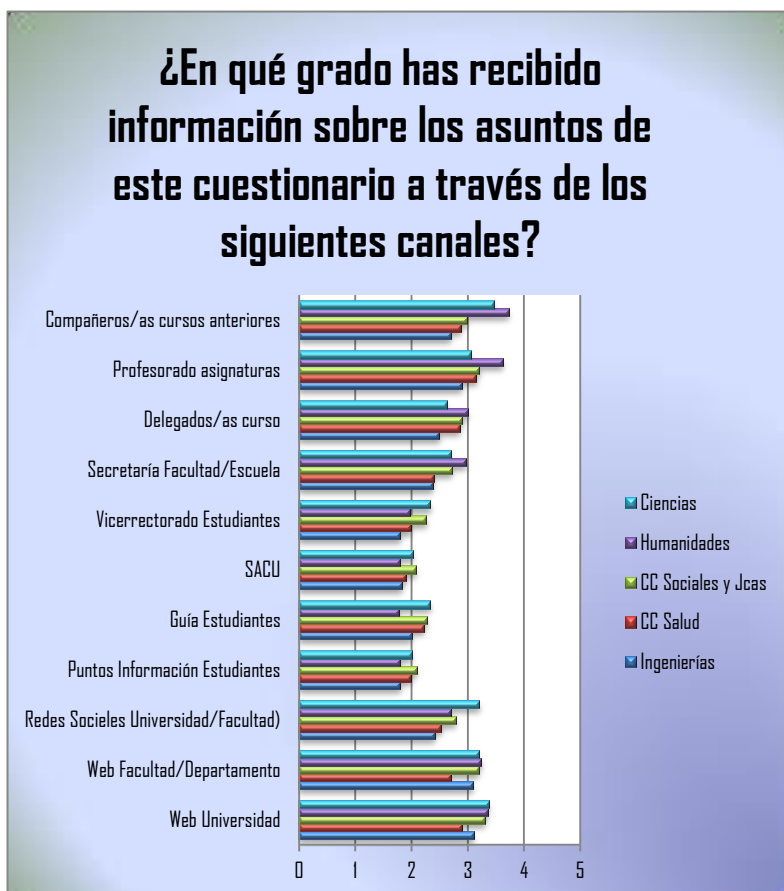


Gráfico 85. Diferencias uso canales información en función de rama científica

El estudiantado de las diversas ramas científicas muestra diferentes preferencias a la hora de obtener información acerca de las temáticas abordadas en el cuestionario (derechos y deberes, normativa de exámenes y evaluación, participación, Defensoría). Así (ver gráfico 85 y tabla 69), Ingenierías no destaca por la utilización de alguno de los medios, pero sí por ser quienes menos uso hacen de las *redes sociales de la Universidad/Facultad, los Puntos de Información al Estudiantado, el Vicerrectorado de*

Estudiantes, los/as delegados/a de curso, el

profesorado de las asignaturas por compañeros/as de cursos anteriores. En Ciencias de la Salud tampoco destaca el uso de ningún medio pero sí el que sea la rama en la que menos se utiliza *la web de la Universidad, la web de su Facultad o la Secretaría del centro.* Donde más se utilizan los *Puntos de Información a Estudiantes* o el *SACU* es en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Donde más sobresaliente es el uso de algunos de los medios propuestos es en las ramas de Humanidades (*Web de la Facultad, Secretaría de centro, delegados/as de curso, profesorado asignaturas y compañeros/as de cursos anteriores*) y de Ciencias (*Web Universidad, Redes Sociales Universidad/Centro, Guía de Estudiantes y Vicerrectorado de Estudiantes*). En el primer caso se utilizan medios más cercanos y menos institucionales – de hecho, son quienes menos valoran medios como los *Puntos de Información, la Guía de Estudiantes y el SACU*), mientras que en el caso de Ciencias ocurre lo contrario, y hacen uso de medios de carácter más institucional.

Tabla 69. Diferencias uso canales información en función de rama científica

	Ingenierías	CC Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Web Universidad	3,1	2,9	3,3	3,35	3,37
Web Facultad/Departamento	3,09	2,7	3,19	3,24	3,19
Redes Sociales Universidad/Facultad)	2,41	2,53	2,79	2,69	3,2
Puntos Información Estudiantes	1,8	1,99	2,09	1,8	2
Guía Estudiantes	2	2,22	2,27	1,77	2,33
SACU	1,83	1,9	2,08	1,79	2,02
Vicerrectorado Estudiantes	1,8	1,99	2,26	1,97	2,33
Secretaría Facultad/Escuela	2,38	2,4	2,72	2,96	2,7
Delegados/as curso	2,49	2,85	2,9	3	2,63
Profesorado asignaturas	2,89	3,15	3,2	3,62	3,05
Compañeros/as cursos anteriores	2,69	2,87	2,98	3,73	3,46

Diferencias en función de la representación estudiantil

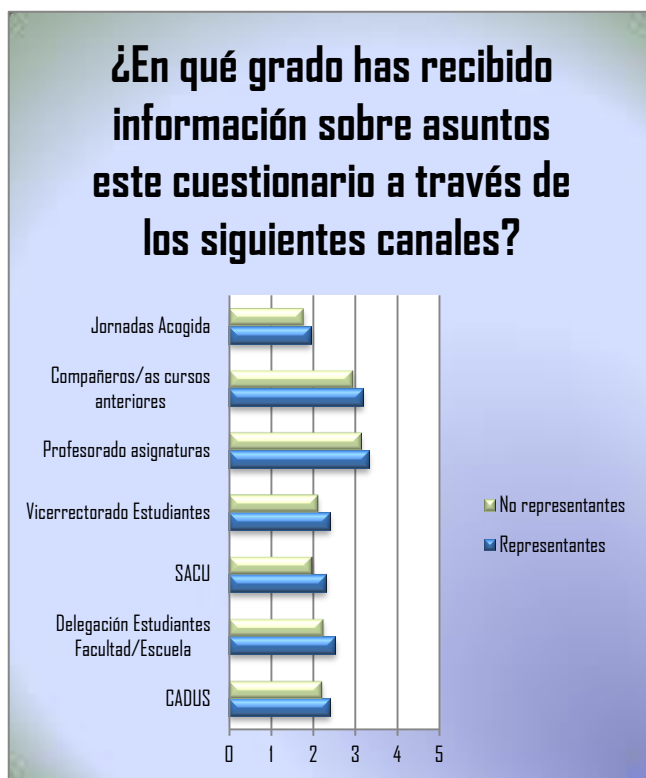


Gráfico 86. Diferencias uso canales de información en función de la representación estudiantil

Destaca el estudiantado que ejerce algún tipo de representación, precisamente por esta condición, en el uso de medios como el CADUS o la Delegación de Estudiantes. Asimismo, son quienes también hacen significativamente más uso del SACU, el Vicerrectorado de Estudiantes, el profesorado de las asignaturas, compañeros/as de cursos anteriores y las Jornadas de Acogida. Entendemos que también debido a las labores y experiencias vinculadas a su representación estudiantil.

Tabla 70. Diferencias uso canales de información en función de la representación estudiantil

	Representantes	No representantes
CADUS	2,4	2,2
Delegación Estudiantes Facultad/Escuela	2,52	2,23
SACU	2,29	1,96
Vicerrectorado Estudiantes	2,38	2,11
Profesorado asignaturas	3,32	3,13
Compañeros/as cursos anteriores	3,18	2,93
Jornadas Acogida	1,94	1,77

Diferencias en función del curso.

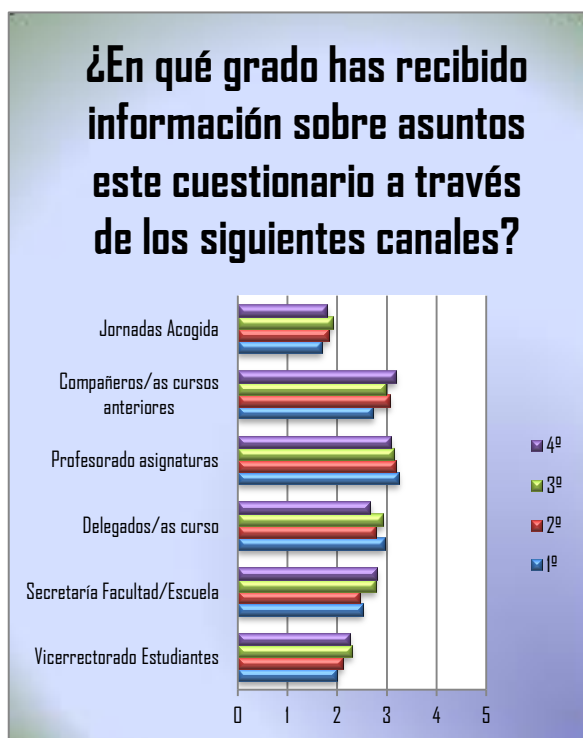


Gráfico 87. Diferencias en uso de canales de información en función del curso

Debemos destacar en primer lugar que, si bien las *Jornadas de Acogida* están diseñadas para informar al estudiantado de primer curso, es éste, precisamente quien, dentro de la escasa valoración que tiene este medio, muestran los valores más bajos (Media =1.7), lo que llevaría a cuestionar el contenido y sentido de esta actividad.

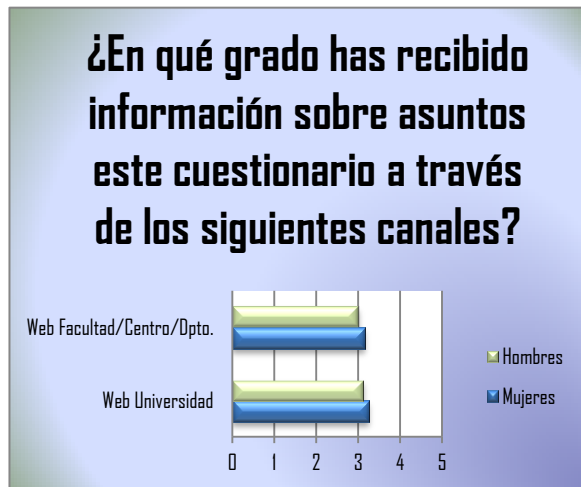
Se muestran distancias en los medios de información que se utilizan en los primeros cursos respecto a los últimos. Mientras que en primero se recoge información a través de los/as *delegados/as de curso* o el *profesorado de las asignaturas*, estas vías son significativamente menos utilizadas en el curso final. La relación es inversa en el recurso a *compañeros/as de cursos anteriores*, la *Secretaría del centro* o el *Vicerrectorado de Estudiantes*. Se da, por

tanto, un movimiento desde lo más cercano –en el aula- hacia la búsqueda de la experiencia de los/as compañeros/as de otros cursos –con los que, a diferencia del primer curso, ya se ha podido contactar- o a fuentes directas e institucionales de información (Secretarías y Vicerrectorado).

Tabla 71. Diferencias en uso de canales de información en función del curso

	1º	2º	3º	4º
Vicerrectorado Estudiantes	2	2,12	2,3	2,26
Secretaría Facultad/Escuela	2,52	2,45	2,78	2,79
Delegados/as curso	2,95	2,78	2,92	2,67
Profesorado asignaturas	3,24	3,18	3,14	3,08
Compañeros/as cursos anteriores	2,73	3,06	2,99	3,18
Jornadas Acogida	1,7	1,83	1,91	1,8

Diferencias en función del sexo.



En cuanto al uso de los diferentes canales de información por parte de mujeres y hombres, sólo hemos hallado diferencias significativas en relación con la utilización de las páginas web institucionales (de la Universidad, centros y departamentos), siendo ellas quienes más las utilizan (Medias: Web Universidad 3.26-3.12; Web centros y departamentos 3.16-3). Presentamos estos datos en el gráfico 88 y la tabla 72.

Gráfico 88. Diferencias uso canales de información en función del sexo

Tabla 72. Diferencias uso canales de información en función del sexo

	Mujeres	Hombres
Web Universidad	3,26	3,12
Web Facultad/Departamento	3,16	3

Conocimiento de la Defensoría Universitaria

Ítem 16: ¿Conoces la Defensoría Universitaria? ¿Utilizaste alguna vez sus servicios?

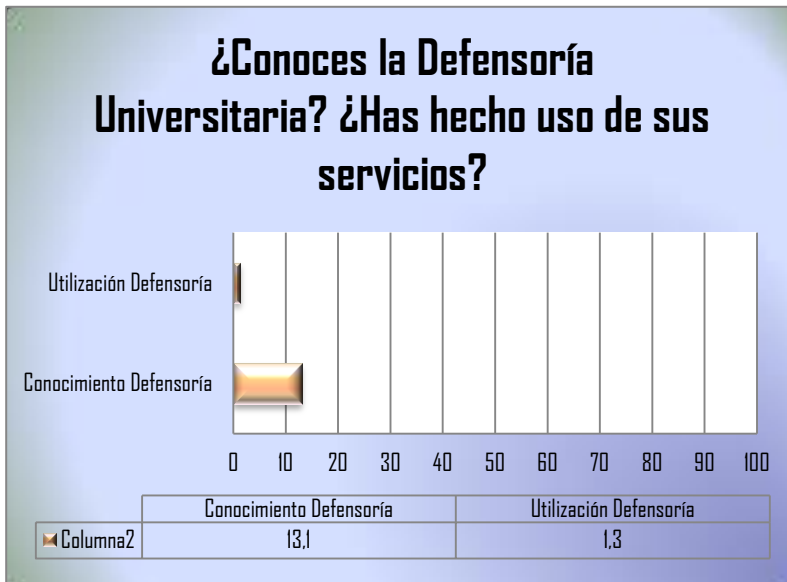


Gráfico 89. Conocimiento y utilización de la Defensoría

La Defensoría Universitaria muestra no ser conocida por más de un 13,1% y solo dicen haberla utilizado 1,3%. Esto correlaciona con el conocimiento que se tiene a cerca de las funciones de esta institución valga como muestra los siguientes datos: Velar por el respeto de derechos y deberes 19,4%, Investigar de oficio 0,3%, Tramitar reclamaciones 14%, Formular recomendaciones y propuestas 8%, Actuar como mediador y conciliador 15,1%, Dar cuenta en el Claustro 7,8%.

Formular recomendaciones y propuestas 8%, Actuar como mediador y conciliador 15,1%, Dar cuenta en el Claustro 7,8%.

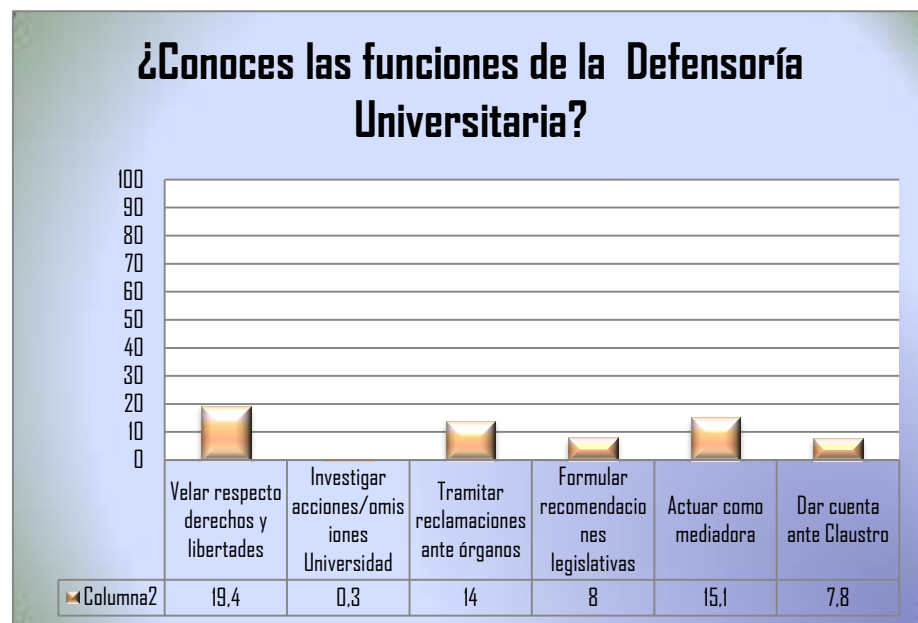


Gráfico 90. Grado conocimiento funciones de la Defensoría Universitaria

Diferencias en función de la rama científica

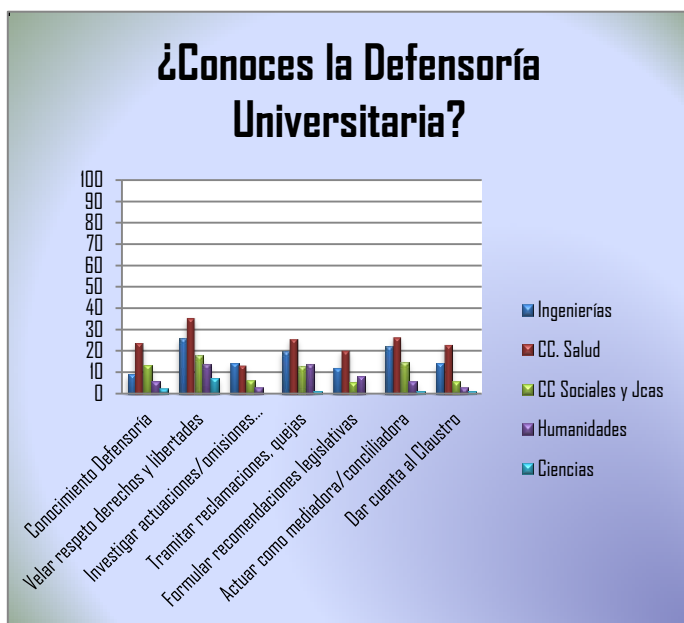


Gráfico 91. Diferencias conocimiento Defensoría en función de la rama científica

El estudiantado de Ciencias de la Salud, es quien posee un mayor conocimiento de la existencia de la Defensoría Universitaria (23.9%), seguido muy de cerca por el de Ingenierías en el conocimiento (creemos que también intuición) de sus funciones (valores que van desde el 14% al 26.5%). No obstante, este nivel de conocimiento es muy bajo (en ningún caso se supera aproximadamente la cuarta parte de la muestra).

Defensoría es mayor. En esta rama, sólo un 2.3% del estudiantado expresa conocer la existencia de la Defensoría y los porcentajes de conocimiento de las funciones oscilan entre el 0% y el 7.3% (ver gráfico 91 y tabla 73).

Por el contrario, es en la rama de Ciencias donde el desconocimiento de todo lo que respecta a la

Tabla 73. Diferencias conocimiento Defensoría en función de la rama científica

	Ingenierías	CC. Salud	CC Sociales y Jcas	Humanidades	Ciencias
Conocimiento Defensoría	9,2	23,9	13,3	5,7	2,3
Velar respeto derechos y libertades	26	35,4	17,9	13,9	7,3
Investigar actuaciones/omisiones Universidad	14	13,4	6,1	2,8	0
Tramitar reclamaciones, quejas	20	25,7	13	13,9	1,2
Formular recomendaciones legislativas	12	20,4	5,4	8,3	0
Actuar como mediadora/conciliadora	22	26,5	14,8	5,6	1,2
Dar cuenta al Claustro	14	23	5,6	2,8	1,2

Diferencias en función de la representación estudiantil

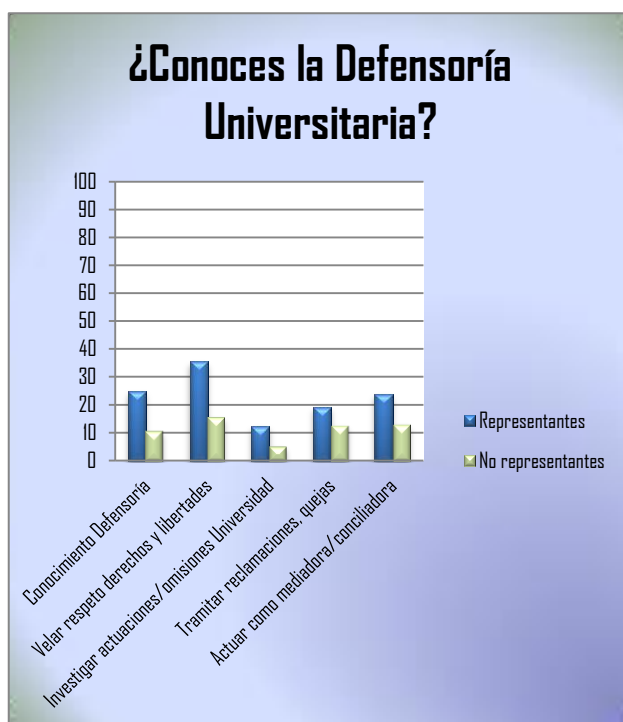


Gráfico 92. Diferencias conocimiento Defensoría en función de la representación estudiantil

Los/as representantes estudiantiles muestran significativamente un mayor conocimiento de la Defensoría que el resto de compañeros/as, si bien los porcentajes que se obtienen en ambos casos son bajos. Esto nos parece muy significativo teniendo en cuenta la función que debe cumplir el estudiantado representante. No llegan a la cuarta parte de este estudiantado, los/as conocedores/as de la existencia de la Defensoría (24.8%). Llama la atención que exceptuando la primera de las funciones de la Defensoría, que se refiere a un principio general (*Velar por el respeto de los derechos y libertades*), que alcanza un 35.5% de

conocimiento, el resto de las funciones sólo sean conocidas en cantidades que van desde el 9.9% (*Formular recomendaciones legislativas*) al 23.8% (*Actuar como mediadora/conciliadora*).

Tabla 74. Diferencias conocimiento Defensoría en función de la representación estudiantil

	Representantes	No representantes
Conocimiento Defensoría	24,8	10,6
Velar respeto derechos y libertades	35,5	15,5
Investigar actuaciones/omisiones Universidad	12,3	5,3
Tramitar reclamaciones, quejas	19,2	12,6
Formular recomendaciones legislativas	9,9	7,5
Actuar como mediadora/conciliadora	23,8	12,9
Dar cuenta al Claustro	11	7

No se han hallado diferencias significativas cuando hemos tomado como criterio de contraste el curso o el sexo.

5. Conclusiones y propuestas de actuación e investigación

Conclusiones

Este capítulo se elabora volviendo la mirada sobre los objetivos que se definieron en el proyecto de investigación para realizar un proceso dialéctico con el capítulo de análisis que se acaba de presentar.

El riesgo de ver el vaso medio lleno o medio vacío, existe y está presente en este trabajo, por tanto, en ocasiones, un 70% puede considerarse un nivel muy alto, muy próximo al 75%, que se traduce en que 3 de cada 4 personas afirman conocer algo, participar o cumplir con una obligación. Pero cuando decimos que 25 de cada 100 no lo hacen, en puntuaciones directas, ya no nos parece tan importante el logro. Y cuando esto se mira en relación a la población estudiantil, podemos concluir que se ha andado un camino importante y significativo de mejora, pero el camino que nos queda para mejorar en todos los aspectos es muy amplio. Esperamos dar algunas pistas, mostrar algunos datos relevantes y propiciar un debate enriquecedor.

Objetivo 1: Explorar el conocimiento y la percepción que tiene el alumnado respecto de las normas que regulan su vida en la Universidad y los canales existentes para el ejercicio de sus derechos y deberes.

Cualquier vida en comunidad se rige por unas normas, preceptos éticos y valores, derechos y obligaciones. El conocimiento que sobre éstos se tiene y la percepción de su cumplimiento son indicadores interesantes para aproximarnos a la consideración que el estudiante posee de la Universidad, su papel y la imagen que la institución proyecta del estudiante.

Entre los autores e investigadores (Martín, 2007; Michavila y Parejo, 2008; Merhi, 2011; Soler, Vilá, Planas, Pallisera, 2011; Roderó et al., 2011) existe una crítica a que el número potencial de representantes es bajo, realizando una comparación con la población estudiantil. Los datos que arrojan la interpretación de esta cuestión son reveladores de que la base del problema no está solo en el número, sino también en que la mayoría de los/as estudiantes no ha tenido una experiencia personal como representante, y que su desconocimiento le haría no poderse presentar. Todo ello es lo que dificulta la participación, la representación y la calidad de la democracia universitaria.

Según se desprende del análisis de los resultados obtenidos de los ítems que van del 1 al 4 y posteriormente el 6, se puede concluir que el estudiantado tiene un conocimiento muy vago de la institución universitaria después de vivir en ella una media de cuatro o cinco años.

No conocen los órganos colegiados, sus funciones y lo que es peor aún a sus representantes en estos. Solo hay que recordar que conocen los Consejos de Departamento y Junta de Facultad menos del 20% de los estudiantes encuestados. Es similar al 18% que dice saber de la existencia de la Comisión de Docencia. Tan solo el CADUS llega a un 52,3%. Y solo hemos recogido información acerca de si “conocen” estos órganos (puede ser de “oídas”).

Vivir en una comunidad y sentirse parte de ella implica conocer sus normas y modos de organizarse, y el estudiantado encuestado manifiesta haber consultado, que no necesariamente dominar o utilizar, la normativa de matrícula (69,5 %), normativa de evaluación (74,4 %) y becas (63,7%). Y podemos intuir (habrá que comprobarlo en fases posteriores de este trabajo) que motivado por haber tenido que realizar la matrícula, haber tenido algún problema con la evaluación o haber solicitado beca. Es decir, no hay proactividad por conocer toda la gama de derechos que pueden tener, sino un uso muy utilitario y reactivo de la normativa. El Estatuto del Estudiante o el de la Universidad –normas donde se establecen los derechos y deberes del estudiantado y los aspectos básicos de su transcurrir por la Universidad- han sido consultados por menos del 11% de las personas encuestadas.

Cuando nos refiramos a la participación y representación estudiantil volveremos sobre este asunto, porque la radiografía es aún más preocupante. Probablemente no se consulta y no se conoce lo que en la vida cotidiana no se utiliza, o algo sobre lo que no se maneja suficiente información, para lo que es fundamental mejorar los canales de comunicación, y esto será motivo de otro análisis posterior.

El nivel de conocimiento de las Normas de Evaluación, Examen y Calificación, más allá de haber sido consultados, es bastante bajo. La puntuación media que obtienen los estudiantes en la prueba de conocimientos sobre esta normativa, es de un 4,48 (sobre 12), y el reparto de porcentaje por aspectos relevantes que tienen que ver con la evaluación nos devuelve una imagen igualmente preocupante: menos del 30% de los/as estudiantes conocen lo referente a publicación de calendario de exámenes (28,8 %), plazo de calificaciones (17,9 %), modificación de criterios de evaluación (18,3 %). Le siguen el resto de aspectos básicos de la evaluación muy de cerca, porque casi todos están por debajo del 40% de conocimiento –lo que deja a más de un 60% de estudiantes, como mínimo, que desconoce estas normas esenciales para su vida académica-.

Esto es un caldo de cultivo para que se puedan producir situaciones de manipulación, indefensión, abusos, o equivocaciones en la evaluación, con consecuencias en la permanencia o en la pérdida de becas, matrícula... sin que una mayoría sea consciente de irregularidades, o pueda defender sus derechos.

Según se desprende de los análisis realizados en el ítem 3, hay un 75% de los derechos que el estudiantado cree conocer y a los que se aspira se dé cumplimiento, entre ellos está la calidad de la enseñanza y todos los relacionados con conocer el proyecto docente antes de la matrícula, enseñanza acorde a la planificación docente, recibir orientación y tutorías, etc.

Todos ellos reciben puntuaciones en relación al grado de cumplimiento que oscilan entre los 2,5 puntos y 3,7 sobre 5, lo que muestra un margen de mejora importante en su desarrollo.

El derecho a que se arbitren medidas para poder conciliar el estudio con la actividad laboral no alcanza la puntuación de 2,5 sobre 5. La permeabilidad que se considera que debe tener el sistema universitario para favorecer la formación a lo largo de la vida no parece que pueda desarrollarse si no se dan estas medidas de conciliación. Por otro lado, es difícil responder al principio de igualdad y equidad, si no se dan facilidades para que, en el actual contexto de crisis, quienes tienen mayores dificultades económicas puedan seguir sus estudios sin tener que abandonar un puesto de trabajo.

La orientación y el apoyo al estudiantado es un factor de transición y de mejora de la trayectoria académica que ha sido estudiado en numerosos trabajos (Romero-Rodríguez, 2012, 2013; Romero-Rodríguez y Correa Manfredi, 2014; Romero-Rodríguez y Figuera-Gazo, 2016; Romero-Rodríguez y Sobrado Martínez, 2004; Figuera Gazo, 2015;). Sin embargo, no parece que el estudiantado encuestado esté muy satisfecho con el asesoramiento que recibe (2,7 sobre 5). Podríamos evitar muchas situaciones que vienen provocadas por la desinformación o por la configuración de itinerarios académicos que no responden a un proceso de toma de decisiones conscientes y motivadas, si se arbitran las medidas oportunas para orientar de manera sistemática al estudiantado.

Además, se echan de menos puntuaciones más altas en dos actividades que son cruciales para la formación integral del estudiante y para que su inserción como profesional tenga más garantías de éxito. Estas son, tener derecho a participar en tareas de investigación que tan solo se puntúa con 2,9 sobre 5 y proponer formación complementaria 2,7 sobre 5. Sería deseable, y esto está relacionado con la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, que la formación complementaria fuese propuesta y/o dinamizada por estudiantes, y en algunos casos en co-protagonismo con el profesorado. Porque su diseño, puesta en marcha y evaluación suponen un conjunto de procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales que complementan la formación académica de las asignaturas y el desarrollo de competencias profesionales básicas (aprender a aprender, trabajar en equipo, comunicar ideas, pensamientos, emociones, etc., diseñar y planificar procesos productivos, etc.).

Las actividades investigadoras que puede realizar un estudiante van desde las que tienen que ver con cada asignatura, llegando a las que se pueden realizar en un Departamento con el nombramiento de estudiante interno, que permite participar en tareas de investigación vinculadas con el profesorado. En este caso reconocen haberse implicado un 10,4%. También hay becas que pueden venir a implementar esta formación investigadora como las que se recogen en el Plan Propio.

Sin embargo, fruto de la formación pre-universitaria que se construye en la educación secundaria, la familia y nuestra sociedad, los valores cívicos y de justicia social, así como el respeto a la institución y su funcionamiento, están muy presentes entre los deberes de los estudiantes. De aquí se deriva que una mayor apertura a la participación del estudiantado podría beneficiar, y mucho, la mejora de la calidad y el desarrollo de la institución.

Este objetivo tiene una íntima relación con los procesos de participación y la percepción que de estos se tiene, así como con la información y comunicación, pero se deja para más adelante.

¿Cómo se percibe un estudiante a sí mismo cuando no es tomado en consideración y consultado por las propias instituciones? ¿Qué implicaciones tiene que los estudiantes permanezcan ajenos a la toma de decisiones sobre su formación como ciudadanía?

Objetivo 2: Visualizar su nivel de información y su percepción acerca de la participación en el contexto universitario así como las formas a través de las cuales canalizan dicha participación y las que considerarían necesarias para potenciarla.

Este objetivo lo abordamos desde lo que muestra el análisis de los datos que se extraen de los ítem que van del 7 al 13, incluyendo algunos matices que nos ofrece el resto del cuestionario. Quien no conoce no puede participar en el lugar que está, esto nos llevaría a que, de entrada, más de un 80% de los estudiantes encuestados no podrían participar en los órganos colegiados (Consejos de Departamento, Junta de Facultad y Claustro), porque sencillamente los desconocen. Pero hay otros elementos que ahondan en esta imagen de estudiantes que deambulan por los pasillos, aulas, despachos y edificios, sin sentirse parte integrante y contratante de su aprendizaje y de la Universidad.

El número de representantes es pequeño, porque son pocos los que pueden ejercer este derecho (Parés, Martí-Costa y Chela (2013), pero son también pocos los que conocen a estos representantes. En ocasiones es posible que estén los estudiantes sin representación en Consejos de Departamento, Comisiones de Docencia, Juntas de Facultad, etc., lo que disminuye aún más la población de representantes. Y esto va en detrimento de las posibilidades de relación con representantes, pero también los canales de comunicación juegan un papel importante para que conozcan a quienes les representan, y esto se aborda en el objetivo 4.

Llama poderosamente la atención que un 20% del estudiantado manifiesta no conocer si quiera al delegado de clase, que se entiende como un vínculo entre la clase y el Consejo de Estudiantes del Centro, la Delegación de Estudiantes y el canal más adecuado para resolver los conflictos grupales en relación con la docencia.

La participación que tiene menos dedicación y compromiso, la que se refiere a las asambleas y manifestaciones se encuentra en un 14,9% y 33% respectivamente. Esto quiere decir que más del 65% no va a las asambleas, que un 19% que va a las manifestaciones no ha ido a las asambleas donde se han debatido los aspectos a reivindicar, el calendario de movilizaciones, las acciones a emprender, el proceso de negociación, etc. Y un 57% directamente se queda en casa o no participa ni siquiera en aquello que ocasiona una movilización masiva o una reunión multitudinaria. Para ahondar más en esta herida, solo el 29,4% dice votar en elecciones, y

algunas ni si quiera se pueden celebrar porque no hay representantes a los que elegir, además algunos de los que van a la asamblea, son los que irán a las manifestaciones y votarán a los representantes, que es probable que salga elegido porque también se presenta. ¿No dibuja una imagen algo cerrada de lo que debería ser un proceso más amplio y participativo?

Coinciden nuestros resultados con los trabajos que se han llevado a cabo en otras universidades y con las aseveraciones realizadas en algunos estudios sobre la participación estudiantil, que ahondan en las causas de la escasa participación y en el análisis de las formas de ejercerla (Bernaras, Etxegarai y Barrio, 2012; Planas, Soler, Pallisera, Vilá y Fullana, 2012; Parés, Martí-Costa y Chela, 2013).

Lo que moviliza al estudiante a participar es, fundamentalmente, sentirse útil, ayudar a los demás, relaciones sociales, nuevas experiencias, mejorar la universidad, sentirse parte de la misma y el compromiso ético. Pero también están, y probablemente esto esté relacionado con el estudiante interno, el que lo hace para reconocimiento curricular o incluirlo en su currículum y esto representa 2,73 y 2,8 sobre 5 respectivamente.

La experiencia de participación en general se valora, de media, con un 2,9 sobre 5, lo que hace ver que en algunos casos esto ha traído una mala experiencia (1.72 sobre 5). Pero nos falta información sobre cuáles son los cambios que se producen y si la participación es conducente a desarrollar algún tipo de aprendizaje, algo que se analizará en la siguiente fase del proyecto.

Los hándicaps y resistencias que pueden terminar bloqueando la participación estudiantil está relacionada con cambios que se han producido a partir del Plan Bolonia, la interpretación que de este se ha hecho o los cambios que se han introducido aprovechando una coyuntura (Baumann, 2010). Según los estudiantes, la dedicación y exigencia de las asignaturas está entre los factores más valorados (3,6 de media sobre 5). Le siguen de cerca la percepción de pérdida de tiempo que implica participar (3,48 y 2,3 sobre 5). Esta última imagen es construida no solo por la universidad, sino que viene de la escuela y el instituto, en ocasiones por los mensajes de los propios progenitores. Todo lo que no reporta un beneficio académico, o incluso puede acarrear complicaciones es visto como no deseable o innecesario. La falta de información y el ambiente de poca participación (2,9) terminan de ayudar a que la radiografía no pueda ser peor. Estos resultados son coherentes con algunos de los obtenidos por Almorza y del Río (2011) o Bernarás, Etxegarai y Barrio (2012).

Las propuestas para mejorar la participación, que en este caso no vienen de los propios protagonistas, son diversas y se valoran del siguiente modo: más formación (3,45), vincularla con asignaturas y con la participación en el aula de modo cotidiano (3,53 y 3,99), acciones conjuntas con el profesorado (3,45), planes de acción tutorial en los centros (3,35), considerar por parte de la institución la participación como algo importante y dar más protagonismo a los estudiantes (3,77) y por último ceder más protagonismo al CADUS (2,92). Esta última roza el aprobado, pero todas son valoradas por encima de 3 sobre 5, lo que indica que son conscientes de que no se puede delegar todo y también que es necesaria una participación directa.

Objetivo 3: Conocer la tipología de conflictos a los que se ha enfrentado el alumnado a lo largo de su trayectoria estudiantil y las formas que ha utilizado para resolverlos.

Se aborda este objetivo a partir del análisis del ítem 14, pero con una asignatura pendiente para la próxima fase del proyecto: profundizar en los modos en los que se han resuelto, las estrategias que se han utilizado y los pasos para afrontar la tarea de resolver un conflicto.

El conflicto puede ser analizado desde una perspectiva relacional, estructural, vital, generacional, etc. Es un hecho natural y consustancial al ser humano que le ayuda a aprender, madurar y crecer, y de ello son conscientes las Defensorías Universitarias (Alcover de la Hera, 2010). Sin embargo, hay conflictos –o formas de resolverlos o más bien no hacerlo- que, en lugar de ayudarnos a desarrollar nuestras potencialidades, nos dificultan u obstaculizan nuestro proceso formativo, incluso nos enseñan a asumir unas estructuras jerárquicas o situaciones de injusticia y sumisión.

Puede ser que los conflictos no se hayan resuelto favorablemente, porque objetivamente nuestra petición no tuviese una salida posible, o que no podamos diferenciar claramente si cuando se dice que no se ha resuelto es que la solución no nos satisfizo. Pero esto no puede ocultar que más de la mitad de los conflictos que dicen vivir los estudiantes no se resuelven.

Bajando a lo concreto, la relación con el profesorado atesora el nicho de conflictos más amplio en porcentaje (conflicto 32,7% y resolución 10,4%) y profundidad porque los que tienen que ver con las evaluaciones representan el 34,5% y se resuelven el 15,6%, le sigue el incumplimiento de tareas fundamentales como las tutorías (conflicto 16,3% y resolución 4,5%) y continúa la convalidación de asignaturas (conflicto 8,3% y resolución 4,3%). Se señala este tipo de conflictos como importante porque el hecho de que un 82% de los encuestados diga no conocer la Comisión de Docencia, aumenta el nivel de indefensión que entendemos puede vivir el estudiantado. Los sentimientos asociados a estas situaciones son las que bloquean la participación en la relación estudiantes-profesorado y provocan la interiorización de la sumisión.

Otro espacio merecen los conflictos relacionados con las Secretarías de los centros (16,6%) frente a los que se resolvieron (7,6%), y la variedad de situaciones que se afrontan a lo largo de las trayectorias, por ejemplificar: con matrículas (conflicto 36,9% y resolución 23,4%), preinscripción (conflicto 8,5% y resolución 4,3%), becas (26,9% y 12,6%), cuestiones administrativas (conflicto 13,1% y resolución 5%), incompatibilidad de horarios (conflicto 28,3% y resolución 12,3%), etc. Al igual que con el profesorado, parece no existir una intermediación –o la búsqueda de ésta utilizando, por ejemplo, la Defensoría- que ayudase a que se redujese el número de conflictos pendientes, más de la mitad en algunos casos quedan sin resolución.

Por último, habría que señalar que la relación con los compañeros es una fuente de conflicto (24,6%), y esto es normal porque es con los coetáneos con los que más situaciones vitales compartimos, y es con ellos con los que nos mostramos como somos, en un mundo de tensiones asociadas a relaciones afectivo-emocionales, de trabajo, gestión de espacios,

liderazgos, etc. Sin embargo, llama poderosamente la atención que solo se resolvieron en un 12,8% de las ocasiones, quiere decir que han quedado pendiente de canalización casi la mitad.

Contrastan estos resultados con los que comentaremos más abajo en relación con el conocimiento y la utilización de los servicios de la Defensoría Universitaria, desde donde se podría desarrollar una importante labor de mediación. Asimismo, entendemos que un adecuado desarrollo de los planes de acción tutorial, donde el estudiantado pudiera tener a un profesor-tutor de referencia y que actuara en colaboración con la Defensoría, podría contribuir a una mejor resolución de los conflictos. El desarrollo de la cultura de mediación favorecería, como señalamos en las primeras páginas de este trabajo, que el conflicto fuera una oportunidad de crecimiento personal y también como colectivo e institución.

Objetivo 4: Analizar el grado de información que poseen respecto a la existencia y los servicios que ofrece la Defensoría Universitaria.

Este objetivo se aborda desde el análisis de las respuestas a los ítem 1, 16 y 17. Del estudiantado encuestado manifiesta conocer la Defensoría Universitaria en sus competencias entre un 13.1% y un 14.4%. Si esto lo comparamos con la Comisión de Docencia, que es un órgano que cuenta con historia suficiente para ser más conocido que la Defensoría, ésta no queda tan mal parada. Pero ambos órganos tienen atribuidas competencias diferentes y, en el presente, la Defensoría tiene posibilidad de actuar sin que medie ninguna denuncia, lo que acrecienta su potencial. En la práctica, la Comisión de Docencia se reúne y actúa habitualmente a golpe de denuncia o reclamación. El conocimiento que se tiene sobre sus funciones es igualmente bajo según los siguientes casos: Velar por el respeto de derechos y deberes 19,4%, Investigar de oficio 0,3%, Tramitar reclamaciones 14%, Formular recomendaciones y propuestas 8%, Actuar como mediador y conciliador 15,1%, Dar cuenta en el Claustro 7,8%. Son más conocidas las que tienen un carácter más reactivo que proactivo.

Si tenemos en cuenta los resultados de los objetivos anteriormente abordados, es crucial que el estudiantado tome conciencia de lo que le ofrece la Defensoría Universitaria y del potencial que ésta tiene tanto como mediadora, como impulsora de actuaciones de mejora y desarrollo de la normativa que afecta a su día a día y garante de la calidad académica, humana e institucional de la comunidad universitaria.

Como indica Baumann (2010), Defensor con experiencia como representante estudiantil, hay una falta (generalizada a nivel europeo) de conocimiento de las Defensorías causada por su falta de visibilidad. Y ahí es donde hay que trabajar, teniendo en cuenta los canales de comunicación que más llega al estudiantado y que analizamos en el siguiente objetivo.

Objetivo 5: Explorar los canales y vías a través de las cuales reciben información acerca de todos estos aspectos.

La comunicación es un fenómeno más amplio que la recepción de la información y está relacionada con los tipos de procesos comunicacionales y con la participación de la comunidad universitaria. Por tanto, está íntimamente relacionada con el objetivo que se refiere a la participación estudiantil y a los conflictos y su resolución.

Este último objetivo se aborda desde el análisis de los ítem, 5, 7, 8 y 15. Podemos concluir que el grado de satisfacción del estudiantado con la información que recibe en relación con sus derechos y deberes es de 3 sobre 5, pero entre las dos puntuaciones que manifiestan más insatisfacción suman un 26,1%, lo que es un número muy importante de estudiantes que considera que esto se puede mejorar mucho. Si hacemos referencia a su satisfacción con la información sobre vías y canales para la participación, las puntuaciones bajan (2,18 sobre 5).

El hecho de que el estudiantado no conozca a sus representantes puede tener que ver con unos canales de información muy centrados en un aspecto más institucional, lo que la estructura orgánica considera significativo, de hecho los canales (TV universitaria, Web, Redes Sociales, mensajería, etc.) está fundamentalmente en manos de Secretarías de Centro, Equipos Decanales y Rectoral. Los estudiantes optan más por la utilización de canales de comunicación cercanos o fáciles de acceder, como Web de la Universidad (3.45) o el Centro (3.12), profesorado (3.16), compañeros/as de cursos anteriores (2.98), delegados de curso (2.83) o Secretarías de la Facultad (2.84). El SACU (2.02) o los PIC (2.03), servicios creados precisamente con una finalidad informativa (entre otras), son escasamente utilizados. Igual pasa con algunas actuaciones cuyo contenido o visibilidad habría que revisar: Jornadas de acogida (1,8), estudiantes mentores/as (1,96). Estos datos llevan a reflexionar sobre la necesidad de replantearse las vías de información y comunicación dirigidas al estudiantado. Hay que “bajar” y acercarse al estudiantado.

Sin duda, si queremos una Universidad con mayor participación real del estudiantado y en la que éste pueda actuar consciente de lugar y sus decisiones, es preciso realizar una reflexión profunda sobre los canales de comunicación y adquirir un compromiso serio con la transparencia, utilizando las vías que más se acercan al estudiantado. Es muy fácil aparentar que hay información pero no siempre ésta está unida a la comunicación real.

Objetivo 6: Analizar las diferencias en la percepción del estudiantado en función de la rama científica a la que pertenezcan, su implicación en la representación estudiantil, el curso en el que está matriculado y el sexo.

Las ramas científicas, fuente de diversidad

La rama científica a la que está adscrito el estudiantado se nos muestra como una de las dimensiones que más diversifica los resultados. Es difícil, con los datos recogidos, dibujar un perfil claro de estudiantes de cada rama, pero sí es muy evidente que cada una de ellas responde a un patrón cultural específico y diferenciado de los demás. Esta diversidad enriquece, a la vez que dificulta, la habilitación de medidas y actuaciones a emprender para buscar la mejora de la calidad académica y humana de la Universidad, fin último de la Defensoría Universitaria. Implica la adopción de estrategias que respeten la idiosincrasia de cada rama (y, probablemente, de cada centro) y, a la vez, no sean discriminatorias para el resto.

Haciendo una abstracción que habría que corroborar en la siguiente fase de esta investigación, podemos destacar algunos aspectos que nos parecen significativos.

En la rama de Ingenierías destacaríamos que, si bien es el estudiantado que tiene una percepción más baja del conocimiento de sus derechos y deberes, es quien se siente más satisfecho con el grado de cumplimiento de los mismos, junto con sus compañeros/as de Ciencias. En relación a este aspecto (conocimiento de derechos y deberes), es el estudiantado de Humanidades quien se considera con mayor grado de información y, al mismo tiempo, quien muestra la mayor insatisfacción en cuanto a su grado de cumplimiento.

Habría que analizar si su valoración positiva del grado de conocimiento no responde a la deseabilidad social o a una falta de conciencia de su desconocimiento, ya que es también en esta rama donde el estudiantado comete más errores en la prueba de conocimiento de las normas de exámenes, evaluación y calificación (que concretan algunos de los derechos estudiantiles). Hay mayor coherencia en las respuestas que da el estudiantado de Ciencias quien, a la vez expresa tener un mayor conocimiento del derecho a conocer sus calificaciones y quienes obtienen mejores puntuaciones en la prueba sobre las normas de evaluación.

Por lo que respecta a la participación, Ciencias de la Salud destaca por su mayor implicación en espacios no formales (asociaciones, voluntariado), sin dejar el espacio formal de los órganos a nivel de centro. Este estudiantado es también quien mejor conoce a las personas concretas que ocupan los puestos de representación estudiantil. Cuando optan por participar, son quienes presentan un mayor equilibrio entre razones intrínsecas y extrínsecas y son quienes atribuyen en mayor medida su no participación al hecho de haber tenido experiencias negativas (tal vez por ello optan por espacios menos formales).

El estudiantado de Ingenierías es quien tiene una mayor preferencia por la implicación en la representación más cercana, a nivel de delegación de curso, una forma que es acorde a su visión más pragmática de la participación (busca saber situarse en la Universidad y defender su

lugar en la misma), a la vez que prefiere tener más tiempo para estudiar –por lo que sería lógico participar en espacios más “controlables” y cercanos-.

Mientras tanto, en Ciencias es donde se manifiesta una mayor percepción de participación en las elecciones (que contrasta con su participación real en las elecciones a Claustro). Sí es coherente este resultado con los motivos que alegan para no participar (tener tiempo para estudiar y para otro tipo de actividades), por lo que buscan fórmulas que requieran de una menor implicación temporal.

En Humanidades hallamos el menor índice de implicación en casi todas las formas, salvo como estudiantes internos, donde destacan sobre los demás. Es la rama donde se encuentra mayor impedimento para participar, debido al “agobio” de las materias y en tener que conciliar los estudios con otras responsabilidades. En esta rama, además, es donde más se aduce como motivos para participar la mejora del currículum vitae y el desarrollo personal (que puede estar en coherencia con lo anterior) y es donde menos preocupan razones que estén más relacionadas con una proyección social. Estos argumentos, sin embargo, están más presentes en las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas (tal vez por la propia proyección social de sus titulaciones).

Por lo que respecta a las medidas a adoptar para mejorar la participación, es precisamente en Humanidades donde destaca la mayor valoración de un conjunto más amplio de medidas (desarrollar los POAT, escuchar la opinión de estudiantes, hacer campañas conjuntas con el profesorado, que el CADUS tome iniciativas) y quien más claro tiene que “no hacer nada” no es una buena opción.

En relación con los conflictos, es en la rama de Ciencias donde encontramos una mayor percepción de la existencia de problemas, si bien es también donde mejor valoran la capacidad de resolución de los mismos (por lo que consideramos que no llegan a ser “conflictos”). Donde se muestra mayor satisfacción (tanto por el bajo índice de percepción de problemas como por la valoración positiva de la resolución de los que puedan aparecer) es en Ingenierías. Algo parecido ocurre también en Ciencias de la Salud. La rama donde hay mayor insatisfacción con los niveles de resolución es la de Humanidades, donde, además, son quienes tienen mayor percepción de la existencia de dificultades relacionadas con la Secretaría del centro. La rama de Ciencias Sociales y Jurídicas queda en un lugar intermedio, al no destacar ni en la consideración del índice de conflicto ni en su percepción de resolución.

El estudiantado de la rama de Ciencias es el que muestra una mayor preferencia por las vías y canales de información más institucionales (webs, Guía de Estudiantes, Vicerrectorado), al contrario de lo que ocurre en la rama de Humanidades, quienes son quienes más optan por las que se pueden considerar más cercanas (Secretarías, profesorado, compañeros/as...).

En la rama de Ciencias de la Salud es donde existe un mayor conocimiento de la Defensoría y sus funciones (siendo bajo en todos los casos). Donde el desconocimiento es significativamente mayor es en la rama de Ciencias (y, sin embargo, es donde más posibles fuentes de conflicto señalan, aunque también donde parece que se resuelven más en primera instancia).

Ser representante estudiantil es estar más informado

Un estudiante que represente a sus compañeros debe estar informado de sus derechos y deberes, de los mecanismos de resolución de conflictos, de las vías de participación...y, efectivamente, el estudiantado encuestado que ocupa algún puesto de representación se muestra significativamente más informado que sus compañeros en todos los aspectos, siendo, sin embargo los índices muy bajos. Esta situación puede ser interpretada de muchas formas y habrá que profundizar en ello en la siguiente fase de la investigación. Nos preguntamos ¿es que el estudiantado representante tiene más oportunidades y posibilidades para acceder a la información? ¿el hecho de delegar la gestión en los compañeros representantes, exime al resto de conocer sus derechos, deberes...? ¿Cuáles son los cambios significativos que implica ser representante a nivel cognitivo, procedimental, actitudinal, experiencial y profesional?

La experiencia es un grado

La observación de las diferencias en las percepciones que tiene el estudiantado en función del curso nos muestra, como indicamos en el título de este epígrafe, que la experiencia en la universidad favorece que el estudiantado se sienta cada vez más informado (en líneas generales), aunque hay altibajos en esa percepción a lo largo de la trayectoria académica. En algunas ocasiones, se pasa de una “falsa” percepción del estudiantado del primer curso (movidos, tal vez, por la ilusión de lo “nuevo”) para decaer en cursos posteriores y volver a subir en el último año, ya con una visión más madura y experimentada de la realidad. Así, el estudiantado de primero es quien se muestra más optimista en relación con el grado de cumplimiento de sus derechos y deberes, algo que va decayendo conforme avanzan los cursos. Habría que analizar cuáles son las causas de este “desencanto” progresivo.

Las preferencias del estudiantado están mediatizadas por los elementos que configuran su experiencia. Por ejemplo, el estudiantado de primer curso es quien más se preocupa por conocer a los delegados de curso, mientras que en los cursos superiores es donde mejor se conoce a representantes de órganos de mayor poder de decisión. Esta evolución tiene sentido si la analizamos desde la mirada de los procesos de transición de estudiantes que llegan con la asunción de la estructura de representación de sus centros educativos y deben adaptarse a una organización más compleja como es la de la Universidad y la cual van conociendo a golpe de experiencia y casi sin tutela o acompañamiento (Figuera et al, 2015). También en las vías de información y comunicación van evolucionando desde la preferencia por las que son más cercanas (delegados de curso, profesorado) hacia otras más institucionales o que puedan considerar más “experimentadas” (compañeros de cursos anteriores, a los que pueden acceder una vez que ya han tenido tiempo para generar una red de contactos). A la hora de diseñar actuaciones de acompañamiento al estudiantado es importante tener en consideración esta evolución, especialmente, para poder llegar hasta el que está en primero y favorecer su adaptación.

También se observa una evolución en relación con los motivos para participar en la Universidad, haciéndose más fuertes, conforme avanzan los cursos, las razones de carácter más altruista o de responsabilidad. En los primeros cursos, sin embargo, predomina la necesidad de ocupar un lugar en la Universidad (sentirse útil) y realizar actividades que reporten un reconocimiento externo.

Leves atisbos, pero... ¿sigue la brecha de género?

Si consideramos globalmente los resultados del cuestionario, observamos que no existen muchos elementos del mismo en el que hayamos encontrado diferencias significativas en las percepciones de mujeres y hombres. Sin embargo, hemos hallado algunas diferencias que, si bien no pueden llevarnos a afirmaciones concluyentes, sí que nos indican la existencia de percepciones que pueden estar sesgadas por cuestiones de género y en las que habrá que profundizar en futuras etapas de esta investigación.

Las mujeres se sienten significativamente más satisfechas que los hombres en cuanto al cumplimiento de una mayor número de derechos estudiantiles, están más preocupadas por el cumplimiento del deber de responsabilizarse de su aprendizaje, o, en el caso de no participar, lo que se lo dificulta es el “agobio” por responder a las exigencias de las asignaturas y la conciliación con otras actividades no académicas. Los hombres, por su parte, destacan respecto a ellas en la valoración de adquirir nuevas relaciones sociales y sentirse útil a la hora de participar (sin que sea mayor impedimento el agobio por responder a las materias o la conciliación).

Como señalábamos, los resultados sólo nos pueden llevar a intuir una cierta brecha de género, en la que tendríamos que profundizar en la fase siguiente de la investigación.

Unas “pinceladas” para elaborar una propuesta de actuación desde la Defensoría Universitaria.

Nos gustaría comenzar por resaltar que el papel del estudiantado puede ser considerado en la institución universitaria similar al que juegan en un ecosistema los brotes de las plantas y los individuos más jóvenes en una población de animales. Abren la posibilidad de regeneración, son las fuerzas vivas y las energías que fluyen. Son las fuerzas de cambio, de adaptación y de supervivencia.

¿En qué medida, con qué garantías de éxito está la institución universitaria dinamizando estas energías? ¿Aprovechándolas del modo más eficiente para su crecimiento y desarrollo? ¿Puede el crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes estar relacionado con el propio

desarrollo institucional? ¿Con qué medidas podemos mejorar, aprender para seguir creciendo y ser más coherentes con lo que enunciarnos en los acuerdos y normativas?

Como parte de las propuestas de acción se hace necesario que la actuación de los representantes y las decisiones que se toman en todos los órganos colegiados y de funcionamiento del centro y la universidad sean llevados a la cotidianidad de las aulas y los centros.

Esto implica una labor que atienda a premisas como las siguientes:

- Valentía institucional para atreverse a soñar, sentir que es posible dar el salto fuera de la zona de confort. Este aprendizaje institucional nos permitirá conseguir conectarnos con las expectativas de estudiantes y profesorado.
- Ceder poder y protagonismo institucional, reconocer la voz y la palabra de los estudiantes, la interlocución multinivel con los diferentes representantes e intersectorial entre todos ellos/as, de modo que se desarrolle una comunicación horizontal y transversal.
- Los estudiantes necesitan hacer, aprender desde la reflexión y la acción, para ello es necesario que los espacios sean lo menos instituidos posible, porque la acción estudiantil conectada con su ser interior suele ser más instituyente, divergente, subversiva y provocadora.
- Es crucial que todos los planes, estrategias y programas recojan una perspectiva estudiantil que incorpore una mirada de la gente más joven, que sea construida participativamente con el co-protagonismo del movimiento estudiantil. Para ello puede ser útil el CADUS.
- Visibilizar los conflictos y contradicciones enunciando los espacios, órganos y representación responsables de abordarlos.
- Comunicar los cambios que se han producido por las acciones realizadas en cada espacio y órgano de participación.
- Construir un espacio de comunicación gestionado de forma democrática por la comunidad universitaria, donde prime la participación directa.
- Situar la información y la participación como elementos estratégicos de la enseñanza universitaria en cada una de sus vertientes y áreas de conocimiento, actividades académicas, etc.
- Apoyar, proteger, diseminar e implementar procesos de participación con co-protagonismo de estudiantes, profesorado y PAS.
- Iniciar procesos de evaluación e investigación permanentes que velen por la salud democrática de la institución y la democracia participativa. Identificar cuáles son los aprendizajes, los cambios, las dificultades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades para la democracia y la participación universitaria.
- Transversalizar la participación en todos los espacios de formación e investigación, temáticas, centros de interés, acciones y órganos como modo de aprendizaje/desarrollo del estatus de ciudadanía y la formación profesional.
- Incorporar la participación real de los/as estudiantes a los procesos evaluativos de las titulaciones, reconociendo el desarrollo real de competencias profesionales y

personales. Hacer, no solo públicas las audiencias y reuniones con evaluadores/as externos/as, sino velar por que la información sea publicada en los medios en los que son otras actividades académicas (tablones, canales de televisión universitaria, web, redes sociales, etc.).

- Informar, asesorar y orientar desde los departamentos y los centros de las diferentes vías de formación que el estudiante posee para implementar actividades de investigación y formación paralela.
- Potenciar la investigación por parte del estudiantado en las aulas. La investigación forma parte de la formación y las competencias que se reconocen como fundamentales en todos los planes de estudio, existen becas y mecanismos (estudiantes internos), actividades (proyectos de investigación), etc. para que esto pueda ser convenientemente abordado. Además las asignaturas en sus contenidos y competencias dedican no poco espacio a poner de relevancia la importancia de saber investigar en las diferentes ramas de conocimiento.
- Fomentar la participación real en las aulas de cultura. Esto supone una oportunidad para que los/as estudiantes se impliquen en la acción formativa desde su rol, experiencias, intereses, necesidades y propuestas, abriéndose junto con la investigación, un campo para su vinculación con el profesorado, los proyectos de investigación y la corresponsabilidad de su formación profesional.

Partiendo de estas premisas, se pueden abordar actuaciones concretas como algunas de las que expresamos a continuación:

- Acercamiento de la Defensoría al estudiantado, a través de secretarías técnicas distribuidas por todos los campus universitarios en relación de interdependencia y coordinadas por la dirección técnica y el/la Defensor/a. Es importante que la Defensoría, además, se conozca no sólo por sus funciones más “reactivas” o “remedial”, sino por su capacidad de proacción, prevención y desarrollo.
- Una opción alternativa y/o paralela a lo anterior, consistiría en el acercamiento de la Defensoría al estudiantado mediante la potenciación de la acción tutorial (POATs) en los centros, con apoyo de personal técnico de orientación especializado y con un profesorado con formación y dedicación reconocida para esta labor. El profesorado-tutor sería un referente cercano para el estudiantado y podría detectar las situaciones que requieren de una actuación por parte de la Defensoría Universitaria.
- Creación de un Observatorio del Estudiante que, de modo autónomo pueda investigar, analizar, recomendar y desarrollar acciones. Desde el Observatorio se abrirían espacios de debate para escuchar la voz del estudiantado. Permitiría analizar el grado de cumplimiento de los derechos y deberes estudiantiles y la generación de propuestas sin estar mediatizadas por los órganos de representación. Dichas propuestas deben ser posteriormente transmitidas a éstos, utilizando los canales correspondientes y sin menoscabo de la representación estudiantil (en colaboración). Asimismo, el Observatorio contribuiría a que la Defensoría pudiera contar con información suficiente y contrastada para iniciar actuaciones de oficio.
- Potenciación de las metodologías docentes activas y participativas, así como de los procesos de negociación y consenso de los sistemas y criterios de evaluación, al objeto

de que las propias aulas fueran espacios de participación real del estudiantado y, como consecuencia, de desarrollo de competencias profesionales y de ciudadanía participativa.

- Utilización de los canales de comunicación e información más cercanos al estudiantado, aprovechando tanto las vías institucionales como las más informales. Aquí pueden jugar un papel muy importante los/as delegados/a de curso, las secretarías de los centros y el propio profesorado en interacción con sistemas más virtuales (webs). Las webs pueden ser el “contenedor” de información y estudiantes, profesorado y PAS (cuanto más cercanos, mejor), quienes faciliten la comunicación (presencial y virtual). El aula es el primer lugar de información que tiene el estudiantado y allí se podría dejar un espacio en los primeros cursos para dar a conocer las normas de evaluación, exámenes y calificación, los órganos en los que pueden participar y/o donde están sus representantes, los que existen para garantizar sus derechos o resolver situaciones de conflicto (comisiones de docencia, Defensoría)...Desde los POATs se debería atender a estos aspectos en los primeros cursos (no sólo como mera jornada de ofrecimiento de toda la información condensada, sino de forma progresiva y como formación que lleve a un aprendizaje significativo). Asimismo, en todos los cursos, el profesorado tutor puede ser un referente en la comunicación con el estudiantado.
- Mayor acercamiento de los representantes estudiantiles a sus compañeros/as representados, desde darse a conocer personalmente (fotografías, presentación en aulas...) a realizar actuaciones más proactivas para conocer el sentir, las preocupaciones, las propuestas, de sus compañeros/as representados/as. A esto último podría contribuir el Observatorio de Estudiantes. Si bien éste actuaría de forma independiente, no debería ser sin funcionar en estrecha colaboración con los órganos de representación estudiantil.
- Todas las medidas que se adopten desde los diferentes órganos de gestión universitaria deben contemplar la diversidad de idiosincrasia de las diferentes ramas de científicas.
- Dar continuidad a procesos de investigación como del que informamos en este informe y ampliación a otros que se puedan desarrollar desde el propio Rectorado, aprovechando los recursos humanos y el potencial investigador que tiene la propia Universidad.

Para seguir investigando...

Este informe, como hemos venido indicando desde el primer momento, no es más que una “primera entrega” de un proceso más amplio de investigación, en el que debemos recopilar de forma más clara la voz del estudiantado en primera persona, utilizando procedimientos cualitativos y narrativos. Asimismo, pretendemos incorporar la perspectiva de todos los colectivos que componen la comunidad universitaria. Para avanzar en la calidad académica, humana y social de la comunidad universitaria de manera sostenible, es necesario que las actuaciones e investigaciones que se emprendan en y por ella se aborden desde una perspectiva holística y sistémica.

Los resultados obtenidos en esta primera fase abren interesantes interrogantes que debemos abordar en etapas sucesivas. En primer lugar, se deberían analizar algunos aspectos que han podido estar sesgados por las limitaciones propias de un estudio tipo “survey” y por el carácter incidental de la muestra (por ejemplo, habría que contrastar los resultados cruzando ramas científicas-cursos; ramas científicas-sexo...para analizar cómo interactúan estas variables). Además de esto, la investigación puede continuar ampliando y enriqueciendo estrategias metodológicas y fuentes de información así como profundizando en los interrogantes que ha suscitado este primer informe. Sintetizamos a continuación algunos de ellos, si bien aún tendremos que dejar “un tiempo de barbecho” para vislumbrar con mayor claridad y amplitud de miras las líneas a seguir:

- Continuar la investigación utilizando metodologías cualitativas (grupos de discusión o focales, entrevistas en profundidad) para analizar los procesos internos, procesos de aprendizaje, condiciones que dificultan y potencian la participación estudiantil.
- Ampliar el estudio y profundizar en la visión que tienen diferentes sectores de la comunidad universitaria (Estudiantes, PDI, PAS, representantes en órganos de gestión, miembros del equipo de gobierno) acerca del cumplimiento de los derechos y deberes de la comunidad universitaria, los conflictos y su resolución, el conocimiento/implicación de órganos de gestión, el conocimiento de las normativas que rigen la cotidianidad de la vida universitaria o la participación real en la gestión y la vida universitarias.
- Analizar la evolución de las trayectorias estudiantiles (a través de relatos y entrevistas autobiográficas) desde la perspectiva de su adaptación y relación con la Universidad como ecosistema.
- Realizar un análisis institucional profundo sobre las formas de violencia estructural, micropolítica universitaria, procesos de sumisión y dominación y el papel de las vías y canales de comunicación.
- Analizar la participación estudiantil real segregada por Departamentos, Juntas de Facultad, Claustro, CADUS, prestando atención a la saturación que generan algunos/as estudiantes sobre diferentes órganos de representación estudiantil por tiempo o simultaneidad.

- Analizar los diferentes significados y expresiones de la participación entre los/as estudiantes, así como sus preferencias en cuanto a las diferentes formas de participar y lo que le mueve a ello.
- Investigar cuáles son los cambios significativos que se producen en personas que participan del movimiento estudiantil, a qué conducen los aprendizajes y cuáles son las competencias que se desarrollan.
- Profundizar en el análisis de la cultura y la idiosincrasia propia de las diferentes ramas científicas y las titulaciones.
- Analizar las diferencias de género y destapar posibles factores ocultos en las decisiones y formas de implicación con la trayectoria académica y vital del estudiantado desde esta perspectiva.

Bibliografía

- Abad-García, P. (2008). Implementing Bologna: The Impact on Campus Ombudsmen. Observations from Spain. En U. Beisiegel & J. Leidenfrost (eds.). *Lost in Transition? Defining the Role of Ombudsmen in the Developing Bologna World*. Vienna: ENOHE (European Network for Ombudsmen in Higher Education) Occasional Paper Nr. 6 (68-74).
- Abad-García, P. (2010). (Human) Quality Assurance (QA): El Defensor Universitario y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En C.M. Alcover de la Hera (coord.). *La figura del Defensor Universitario: Garantía de derechos, libertades y calidad en las universidades*. Sevilla: UNIA. (24-32).
- Alcover de la Hera, C. M. (2008). El Defensor Universitario y la resolución de conflictos en contextos universitarios: El caso de la mediación como alternativa a los procesos adversariales. En C.M. Alcover de la Hera (coord.). *La figura del Defensor Universitario: Garantía de derechos, libertades y calidad en las universidades*. Sevilla: UNIA. (72-79).
- Alcover de la Hera, C. M. (2009). Ombudsing in Higher Education: A contingent model for mediation in university dispute resolution processes. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 275-287.
- Almorza, D. y Del Río, L. (2011). *Plan Integral de Participación del Alumnado de la Universidad de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Recuperado de http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/normativa/tramite_alegaciones/581658187_10122010133848.pdf
- Baumann, B. (2010). Students' view on Ombudsman and the importance of their activities for the basic values and principles of the university. En U. Beisiegel & J. Leidenfrost (eds.). *Lost in Transition? Defining the Role of Ombudsmen in the Developing Bologna World*. Vienna: ENOHE (European Network for Ombudsmen in Higher Education) Occasional Paper Nr. 6 (17-20).
- Bernaras, E., Etxegarai, F. y Barrio, I. (2012). *I Plan De Participación del Alumnado de la UPV/EHU*. Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.ehu.es/documents/3026289/3132364/Plan_Participacion_Alumnado.pdf
- Chela, X., Martí, M. y Parés, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bookchin, M. (1999). *La ecología de la libertad. La emergencia y disolución de las jerarquías*. Málaga: Nossá y Jara Editores.
- CE (2009). *Comunicado de Lovaina. El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Extraído el 23 Junio, 2011, de http://www.uniovi.net/zope/EEES/faq/marco_legal/comunicados/Comunicado_de_Lovaina.pdf
- CE (2001). *Declaración de Praga. Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Extraído el 23 Junio, 2011, de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

- ESIB (2001). *Convención de Göteborg* (22-25 de marzo de 2001) (http://www.crue.org/espaeuro/ESIB_national_union_students.htm).
- Figuera Gazo, P. (Ed.) (2015). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- González Aguado, M.T. (2008). El Defensor: una pieza clave en el nuevo escenario universitario español. En C.M. Alcover de la Hera (coord.). *La figura del Defensor Universitario: Garantía de derechos, libertades y calidad en las universidades*. Sevilla: UNIA. (15-23).
- Gutiérrez Sánchez, M. (2008). El papel del Defensor en la universidad de la sociedad del conocimiento. En C.M. Alcover de la Hera (coord.). *La figura del Defensor Universitario: Garantía de derechos, libertades y calidad en las universidades*. Sevilla: UNIA. (47-53).
- Jiménez Soto, I. (2009). *Derechos y deberes en la comunidad universitaria*. Barcelona: Marcial Pons.
- Jiménez Soto, I. (2010). El Estatuto del Estudiante Universitario: un reto de la administración educativa. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, (25-48).
- Jiménez Soto, I. (2011). Derechos y responsabilidades en el Estatuto del Estudiante Universitario. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 3, (27-54).
- Jover, G., López, E., Quiroga, P. (2011): La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria. *Revista de Educación, número extraordinario*, 69-91. En línea: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_04.pdf
- Klemencic, M. (2012). The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. In Curaj, P., Scott, P., Vlasceanu, L. and Wilson, L. *European higher education at the crossroads: Between the Bologna process and national reforms*. London, Springer, (631-653). Max-Neef, M. A. (1998). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Barcelona: Edit. Icaria.
- Martín, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad. *Panorama Social*, (6), 119 – 132.
- Merhi, R. (2011). Las claves de la participación estudiantil en la universidad española. En A. Gelli (Presidencia), *UNIVEST 2011, III Congreso Internacional «La autogestión del aprendizaje»*. Universidad de Girona, Girona, España.
- Michavila, F. y Parejo, J. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*. (1), 85 – 118.
- Parés, M., Martí – Costa, M y Chela, X. (2013). Gobernanza universitaria y participación estudiantil en un contexto de crisis. En C. Ortega (Presidencia), *GT 4.13 Jóvenes y participación política en un contexto de crisis, XI Congreso de AECPA*, Sevilla, España.
- Persson, A. (2003). Student Participation in the Governance of Higher Education in Europe: A Council of Europe Survey. Strasbourg, France: Council of Europe. *Bologna Seminar on student participation in Higher Education* (Oslo 12-14 June 2003). http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Reports/research/Oslo.pdf
- Planas, A., Soler, P., Pallisera, M., Vilà, M. y Fullana, J. (2012). ¿Por qué los estudiantes participan poco en la gestión de la universidad? La opinión del profesorado. *REIFOP*, 15(4), 17 – 27.

- Rodero, et alt. (2011) *La Participación estudiantil en la UPF*. Barcelona: UPF.
- Romero Rodríguez, S. (coord.) (2009). La acción tutorial en la Universidad: un eje en el desarrollo de competencias profesionales en el EEES. *Actas del Congreso de AIDIPE*, Huelva, 24-26 junio.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Ampliando miradas en orientación universitaria. El enfoque sistémico en US-Orienta. En Ginés, J. (coord.). *Actas del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa*. Granada, 21-23 noviembre (115-134).
- Romero Rodríguez, S. y Correa Manfredi, J. (2014). *Diseño de Planes de Orientación y Acción Tutorial: Una propuesta adaptada a la Universidad de Sevilla*. Material del curso sobre Competencias tutoriales. ICE de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Romero Rodríguez, S. y Figuera Gazo, P. (2016). Orientación en la Universidad. En A. Manzanares Moya y C. Sanz López (Dir.) *Orientación Profesional. Fundamentos y Estrategias*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Romero Rodríguez, S. y Sobrado Martínez, L. (2004). Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro Martínez. *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe. (305-324).
- Rubio Juárez, M. (2008). *La participación como un proceso de desarrollo de valores democráticos*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.
- Ruiz Morales, J. y Limón Domínguez, D. (2013). Ciudadanía para una sociedad sustentable: Educación democrática y participación ciudadana desde una perspectiva intergeneracional. En Sirignano, F. y González-Monteagudo, J.: *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa*. Sevilla: Arial2011, 85-101.
- Ruiz-Morales, J. (2014). *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005-2008*. Tesis Doctoral. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26570>
- Ruiz-Morales, J. (2009). Espacios de participación ciudadana: Los presupuestos participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la Escuela*, 68, 85-100.
- Ruiz-Morales, J. (2005): *Aproximación a los procesos de formación continua en los movimientos sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.
- Ruiz-Morales, J. (2002). Movimientos sociales y educación ambiental: Hacia la construcción de una Pedagogía Transformadora. *Kikiriki*, 64, marzo/mayo, 13-20.
- Ruiz-Morales, J. (1998). El movimiento estudiantil como proceso de educación de adultos/as. *Revista Diálogos*, 14, 93-100.
- Ruiz Morales, J. (Coord.) (2012). *Programa Ecomuseo Miraflores*. Sevilla: Escuela Taller Parque Cultural Miraflores –Ayuntamiento de Sevilla-.
- Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2008). *Construyendo ciudadanía desde los presupuestos participativos con*

I@s niñ@s, chavales/as y jóvenes de Sevilla. Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla y Delegación de Participación Ciudadana –Excmo. Ayuntamiento de Sevilla-.

Ruiz Morales, J., Valderrama Hernández, R., Rubio Juárez, Montero Revuelta, C., M, Limón Domínguez, D., Carrasco Calero, J.L. (2007). *Okupando Ciudadanía. I Foro Internacional de experiencias en participación*. Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla y Delegación de Participación Ciudadana –Excmo. Ayuntamiento de Sevilla-.

Ruiz Morales, J.; Valderrama Hernández, R.; Rubio Juárez, M.; Limón Domínguez, D. y Carrasco Calero, J. L. (2004). *Proyecto de investigación y dinamización sectorial de los presupuestos participativos de Sevilla. Construyendo ciudadanía en los procesos de participación con personas desde los 3 a los 17 años en la ciudad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.

Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J., Vilà, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*. (356), 542 – 562. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_090.pdf

Soler, P., Vilà, M., Fullana, J., Planas, A. y Pallisera, M. (2011). La opinión de los estudiantes sobre su participación en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 323 – 344.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior*. Extraído el 24 Junio, 2011, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valderrama Hernández, R. (2009). *La participación educativa: una visión pedagógica de buenas prácticas en ciudadanía*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.

Valderrama Hernández, R. (2012): *Pedagogía Social y territorio: Participación para innovar en la práctica educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Trabajo de investigación inédito.

Anexos

Anexo I: Cuestionario



Defensoría Universitaria

CUESTIONARIO SOBRE DERECHOS, DEBERES Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Este cuestionario forma parte de un estudio cuya finalidad es explorar el grado de conocimiento y la percepción que tienen los/as estudiantes de nuestra Universidad respecto de sus derechos y obligaciones, los canales de participación y de las normas que lo regulan, así como acerca de las funciones de la Defensoría en relación con el cumplimiento del contenido de dichos preceptos. El estudio se realiza como una colaboración entre la Defensoría Universitaria y el grupo de investigación *Educación de Personas Adultas y Desarrollo* (HUM-596). Los resultados nos conducirán a mejorar los servicios y la eficacia de la Defensoría de nuestra Universidad.

Para responder te pedimos que, por favor, leas primero las preguntas y respondas marcando con una X en la casilla correspondiente a la respuesta que mejor se ajuste a tu opinión.

Recuerda que esta encuesta es anónima, por lo que te pedimos sinceridad.

MUCHAS GRACIAS POR TU INTERÉS Y PARTICIPACIÓN!

DATOS PERSONALES:

-Grado en el que estás matriculado/a:

-Curso 1º 2º 3º 4º

-Sexo: Mujer Hombre

-¿El Grado que estás realizando fue tu primera opción en la Preinscripción?

Sí No

-Forma de acceso a la Universidad de Sevilla:

Prueba acceso (Selectividad)

Prueba mayores de 25, 40 o 45 años.

Formación profesional.

Traslado de otra Universidad.

Titulado/a

A. CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA ORGÁNICA Y NORMATIVAS DE LA UNIVERSIDAD.

1. ¿Conoces las competencias de los siguientes órganos? (Señala los órganos de los que las conozcas)

	Conozco sus competencias (En su caso, marca con una X)
Claustro Universitario	
Consejo de Gobierno	
Conferencia de Decanos/as y Directores/as de Centro.	
Consejo Social	
Defensoría Universitaria	
Junta de Centro.	
Consejo de Departamento.	
CADUS (Consejo de Alumnos de la Universidad de Sevilla)	
Comisión de Docencia (Universidad, Centro, Departamento)	

2. ¿Has consultado alguna vez las siguientes normativas?

	Las he consultado (En su caso, marca con una X)
Estatuto del Estudiante	
Estatutos de la Universidad de Sevilla	
Reglamento General de Estudiantes	
Normas de Matrícula	
Normativa de Exámenes, Evaluaciones y Calificaciones	

	Las he consultado (En su caso, marca con una X)
Normas de Permanencia	
Normativa Reguladora del Reconocimiento y Transferencia de Créditos	
Normativa de Becas	
Otras (indica cuál)	

B. INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE DERECHOS Y DEBERES COMO ESTUDIANTE.

3. Señala con una X si conocías los siguientes DERECHOS que tienes como estudiante y en qué grado consideras que se cumplen.

Tengo derecho a...	Conoces		Se cumplen				
	SI	NO	1 Poco	2	3	4	5 Mucho
Recibir una enseñanza de calidad, crítica, científica, humanística y profesional.							
Participar en los procesos de evaluación de la calidad docente							
Conocer el proyecto docente las asignaturas antes de la matrícula.							
Recibir la enseñanza de acuerdo con la planificación docente.							
Recibir orientación y asesoramiento mediante tutorías y otros métodos.							
La libertad de estudio, a no tener que vincularme a los planteamientos ideológicos o metodológicos propuestos por los docentes.							
El uso y disposición de los medios que permitan el mejor aprendizaje en cada asignatura.							
La libre elección del profesorado.							
Recibir asesoramiento para elegir entre las materias previstas en los planes de estudio.							
Realizar prácticas tuteladas en empresas, administraciones públicas, organismos e instituciones							
La corrección objetiva y justa de las pruebas, exámenes u otros medios de evaluación de los conocimientos.							
Conocer sus calificaciones detalladamente en términos literales y numéricos en el plazo establecido en las normas de exámenes.							
La revisión e impugnación de los exámenes.							
Disfrutar de becas y ayudas para el estudio sobre la base de baremos en los que, junto al expediente académico, se tendrá en cuenta principalmente el nivel de renta.							
No ser discriminados/as en el acceso, progreso y permanencia en la Universidad.							
La igualdad de trato en todos los ámbitos de la actividad académica.							
Ser electores y elegibles, en todos los órganos y comisiones de gobierno, gestión y representación de la Universidad mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto.							
El paro académico en apoyo de las reivindicaciones estudiantiles.							
A recibir información sobre asuntos de interés para la comunidad universitaria, especialmente sobre becas y subvenciones.							
La promoción y realización de la formación integral a través de la creación de aulas de cultura y de deportes y otras actividades							
Disponer de los instrumentos y medios adecuados para el normal desarrollo de sus estudios y de las demás actividades académicas, culturales y deportivas, propias del ámbito universitario.							

Tengo derecho a...	Conoces		Se cumplen				
	SI	NO	1 Poco	2	3	4	5 Mucho
El acceso a las tecnologías de la información y la comunicación para la realización de todas aquellas actividades dirigidas a la formación integral.							
Disponer de sus propios medios de comunicación de Centro o de Universidad.							
Participar activamente en las tareas de formación investigadora.							
Anular o modificar su matrícula en aquellas asignaturas en las que exista incompatibilidad horario sobrevenida o en situaciones personales de especial gravedad.							
Recibir una atención especial en caso de embarazo y en situaciones personales de grave dificultad o discapacidad.							
Proponer la implantación de enseñanzas que complementen su formación.							
Obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.							
Una atención que facilite compaginar estudios con la actividad laboral.							

4. Señala con una X si conocías los siguientes DEBERES que tienes como estudiante y en qué grado consideras que se cumplen.

Tengo el deber de...	Conoces		Se cumplen				
	SI	NO	1 Poco	2	3	4	5 Mucho
Estudiar, y en su caso, iniciarme en la investigación							
Participar activamente en las diversas actividades académicas programadas en las enseñanzas por las que hayan de ser evaluados.							
Responsabilizarme de mi propio aprendizaje en el marco de mi libertad de estudio							
Contribuir a la calidad de la enseñanza universitaria.							
Respetar a los miembros de la comunidad universitaria y de entidades colaboradoras.							
Cuidar y usar debidamente los bienes, equipos, instalaciones o recinto de la universidad o de aquellas entidades colaboradoras con la misma.							
Abstenerme de utilizar o cooperar en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación.							
Conocer y cumplir las normas internas sobre seguridad y salud.							
Respetar el nombre, los símbolos y emblemas de la universidad o de sus órganos, así como su debido uso.							
Respetar los actos académicos de la universidad, así como a los participantes en los mismos, sin menoscabo de su libre ejercicio de expresión y manifestación.							
Ejercer y promover activamente la no discriminación por cualquier razón, condición o circunstancia personal o social.							

5. En definitiva, en relación con tus derechos y deberes como estudiante, te sientes... (marca con una X)

1 2 3 4 5

Poco informado/a

Muy informado/a

C. NORMAS DE EVALUACIÓN

6. Marca con una X la opción correcta, según tu conocimiento, de acuerdo con las NORMAS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN vigentes en la Universidad (Señala sólo la opción que consideres la correcta)

<p>Los criterios de evaluación de los diferentes grupos de una misma asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deben ser los mismos para todos ellos. <input type="checkbox"/> Pueden variar en función de los proyectos docentes de cada grupo. <input type="checkbox"/> La Universidad no establece nada al respecto. <input type="checkbox"/> No lo sé. 	<p>Los sistemas de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deben contemplar la posibilidad de aprobar por curso de manera previa al examen final sólo en el caso de las asignaturas anuales. <input type="checkbox"/> Deben contemplar la posibilidad de aprobar por curso en las asignaturas cuatrimestrales y en las anuales. <input type="checkbox"/> No es obligatorio que contemple la posibilidad de aprobar por curso. <input type="checkbox"/> No lo sé.
<p>El calendario de exámenes podrá ser modificado</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En cualquier caso, previo acuerdo del profesorado y el delegado de estudiantes. <input type="checkbox"/> Sólo en circunstancias excepcionales. <input type="checkbox"/> Cuando lo estime el Decanato/Dirección del Centro. <input type="checkbox"/> No lo sé. 	<p>El calendario de exámenes se publicará</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un mes antes del inicio de los mismos. <input type="checkbox"/> Al inicio del periodo lectivo (clases). <input type="checkbox"/> Antes del periodo de matrícula. <input type="checkbox"/> No lo sé.
<p>Los exámenes deben programarse</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exclusivamente en días hábiles de los períodos de evaluación tanto en el caso de los finales como en los parciales. <input type="checkbox"/> Exclusivamente en días hábiles de los períodos de evaluación sólo en el caso de los finales. <input type="checkbox"/> En los días que acuerden profesorado y estudiantes, aunque sean dentro del periodo de clases. <input type="checkbox"/> No lo sé. 	<p>El plazo para que el profesorado facilite información sobre los resultados de las actividades de evaluación continua</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Debe ser inferior a 15 días lectivos desde la realización de la actividad. <input type="checkbox"/> No debe ser superior a 30 días lectivos desde la realización de la actividad. <input type="checkbox"/> No debe ser superior a 20 días lectivos desde la realización de la actividad. <input type="checkbox"/> No lo sé.
<p>Si el sistema de evaluación de una asignatura anual se basa, primordialmente, en exámenes...</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deberán realizarse tantos exámenes como propongan los estudiantes. <input type="checkbox"/> Deberán realizarse dos exámenes parciales. <input type="checkbox"/> No es obligatorio realizar exámenes parciales. <input type="checkbox"/> No lo sé. 	<p>En cada curso académico, el alumnado podrá presentarse</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> A dos de las tres convocatorias ordinarias. <input type="checkbox"/> A las tres convocatorias ordinarias. <input type="checkbox"/> A las tres convocatorias ordinarias, previa autorización del Decanato. <input type="checkbox"/> No lo sé.
<p>Si, como consecuencia de un paro académico, el profesorado no ha podido desarrollar todos los contenidos del programa,</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se considerarán en la evaluación todos los contenidos incluidos en el programa. <input type="checkbox"/> Se considerará en la evaluación sólo los contenidos desarrollados. <input type="checkbox"/> Deben reunirse profesorado y delegados/as para acordar el alcance de la evaluación. <input type="checkbox"/> No lo sé. 	<p>Los criterios de calificación de todas las actividades de evaluación y su ponderación en la calificación final</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deben estar incluidos en los proyectos docentes de las asignaturas. <input type="checkbox"/> Deben comunicarse el primer día de clase. <input type="checkbox"/> Deben comunicarse en el momento del inicio de la evaluación. <input type="checkbox"/> No lo sé.
<p>El profesorado responsable de la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Debe atenerse al sistema de evaluación incluido en el proyecto docente, sin excepciones. <input type="checkbox"/> Puede modificar el sistema de evaluación si lo estima conveniente, comunicándolo a los/s estudiantes. <input type="checkbox"/> Puede modificar el sistema de evaluación en casos excepcionales, con el visto bueno del delegado de curso. <input type="checkbox"/> No lo sé. 	<p>La calificación máxima que puede obtener un estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Puede verse afectada al elegir entre las diversas opciones de evaluación que contemplen los proyectos docentes. <input type="checkbox"/> En ningún caso puede verse afectada por dicha elección. <input type="checkbox"/> Puede verse afectada sólo si lo especifica el proyecto docente. <input type="checkbox"/> No lo sé.

D. INFORMACIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL Y ACTITUD HACIA ELLA.

7. Señala si conoces a las personas concretas que te representan en las siguientes formas (los reconoces si los ves, conoces sus nombres...):

Los Conozco (En su caso, marca con una X)

1 2 3 4 5

Poco enriquecedora

Muy enriquecedora

12. En el caso de que no hayas participado en alguna de las formas de la pregunta 9 o que tu participación haya sido escasa, señala en qué grado te identificas con las siguientes razones:

	1 Me afecta poco o nada	2	3	4	5 Me afecta Mucho
El ambiente que se da entre compañeros/as es de poca participación					
Prefiero dedicar mi tiempo libre a otras cosas que considero más importantes					
Considero más importante centrarme en las asignaturas					
Creo que es algo inútil, una pérdida de tiempo					
Estoy muy agobiado/a con las asignaturas					
Tengo otras responsabilidades familiares y/o laborales que me lo dificultan					
Me da "corte"					
Tuve una experiencia previa de participación que fue negativa					
Falta de información					
Otros (especificar)					

13. Valora en qué grado consideras oportuno que se adopten las siguientes medidas para fomentar la participación estudiantil.

	1 Poco o nada oportuno	2	3	4	5 Muy oportuno
Ofrecer talleres de formación sobre participación estudiantil en la Universidad.					
Dedicar un tiempo en las asignaturas a que se realicen actividades para fomentar la participación.					
Tener más en cuenta en las asignaturas la opinión del estudiantado para el desarrollo y evaluación de las mismas.					
Crear algún espacio específico sobre participación y asuntos de estudiantes dentro de las webs institucionales (Universidad, Facultad, departamentos)					
Aumentar el protagonismo de los/as estudiantes dentro de los diferentes canales de participación.					
Incluir actuaciones de fomento de la participación dentro de los Planes de Acción Tutorial de los centros.					
Organizar campañas de dinamización de manera conjunta entre profesorado y estudiantes.					
Ceder el protagonismo al CADUS en la resolución de los problemas.					
No hacer nada. Las cosas están bien como está.					
Otros (especificar)					

E. MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

14. Señala si durante tu trayectoria como estudiante has tenido algún conflicto relacionado con...

	Tuviste algún conflicto (En su caso, marca con una X)	Se resolvió (En su caso, marca con una X)
Algún/a compañero/a		
Algún/a profesor/a		
La Secretaría de la Facultad/Escuela		
La Dirección/Secretaría de algún Departamento		
Mi tutor/a académico/a de las prácticas		
La empresa o institución de prácticas		
Algún responsable académico (decano/a, director/a, vicedecano/a...)		
La movilidad internacional		
La matrícula		
Las evaluaciones y calificaciones		
Las convalidaciones/reconocimiento de créditos		

	Tuviste algún conflicto (En su caso, marca con una X)	Se resolvió (En su caso, marca con una X)
Los servicios universitarios		
Las prácticas/practicum		
Las becas		
Las cuestiones administrativas en Secretaría (diferentes a matriculación)		
La utilización de espacios e infraestructuras		
La preinscripción		
La accesibilidad y adaptación a discapacidad		
La incompatibilidad de horarios		
El incumplimiento del horario de tutoría de los/as docentes		
El que se me pasara algún plazo (ampliación de matrícula, reclamación...)		
Otros (especificar)		

F. CANALES DE INFORMACIÓN

15. Valora el grado en que has recibido información sobre los temas tratados en este cuestionario (normativa, participación, defensoría) a través de los siguientes canales:

	1 Poca información	2	3	4	5 Mucha información
Web de la Universidad					
Web de la Facultad/Escuela/Departamento					
Redes Sociales de la Universidad o Facultad					
CADUS					
Delegación de Estudiantes de la Facultad/Escuela					
Puntos de Información al Estudiante					
Guía de Estudiantes					
Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU)					
Vicerrectorado de Estudiantes					
Secretaría de la Facultad /Escuela					
Delegados/as de curso					
Profesorado de las asignaturas					
Compañeros/as de cursos anteriores					
Jornadas de Acogida					
Estudiantes mentores					
Defensoría Universitaria					
Otros (especificar)					

G. CONOCIMIENTO DE LA DEFENSORÍA

16. Antes de realizar este cuestionario, ¿conocías la existencia de la Defensoría Universitaria? Sí

No. ¿Utilizaste alguna vez sus servicios? Sí No

17. Señala cuáles de estas funciones conocías de la Defensoría:

	Sí las conocía (marca con una X)
Velar por el respeto a los derechos y libertades de toda la Comunidad Universitaria.	
Investigar de oficio o a instancia de parte las actuaciones u omisiones de la Universidad de Sevilla.	
Tramitar reclamaciones, quejas, buscando soluciones ante los órganos y servicios universitarios.	
Formular recomendaciones y propuestas de cambio en la legislación universitaria.	
Actuar como mediador y conciliador para dirimir desacuerdos sobre temas universitarios.	
Dar cuenta anualmente al Claustro, con recomendaciones y sugerencias para la mejora de la Universidad	

Este documento utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.