



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

TESIS DOCTORAL

*Estudio de la Satisfacción del Personal de Administración  
y Servicios (P.A.S.) de la Universidad de Granada en  
relación con la Formación Profesional para el Empleo*

*Francisco Javier Fuentes Martínez*

DIRECTORA

*Dra. D<sup>a</sup>. Inmaculada Aznar Díaz*

2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Francisco Javier Fuentes Martínez  
ISBN: 978-84-9163-531-4  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48346>

# *A g r a d e c i m i e n t o s*

Creo que es muy complejo expresar en pocas palabras la felicidad que uno procesa cuando llega el momento de poner el broche de oro a un proyecto de vida tan intenso y relevante como es la elaboración de una tesis doctoral, cuando llegan a buen puerto interminables horas de arduo trabajo, de vivir constantemente fuera de la zona de confort, de búsqueda de información, de repasos constantes, de recogida de datos, de sacrificios personales, de retos, de inquietudes, de incertidumbres, de esfuerzos... si bien, es tan magnánima la deuda que siento con tantas personas que he de expresar otro sentimiento, el de reconocimiento y gratitud.

Así, como recoge el sabio refranero español, *de bien nacidos es ser agradecidos* y, pese al crecimiento personal que haya podido suponer este desafío, el camino ha sido arduo y no hubiera podido, bajo ningún concepto, haberlo recorrido en solitario. En primer lugar, como no podía ser de otro modo, quiero agradecer a mis padres Jerónimo y Ana María, por ser un ejemplo a seguir, un referente, por su apoyo incondicional, por confiar en mí y creer siempre que conseguiría las metas que me propusiese, pero, sobre todo, por una vida de entrega y dedicación a sus seres queridos demostrando así su amor infinito, gracias papá, gracias mamá. A mi hermano Pedro y a mi cuñada Vero, por todo su afecto, sus ánimos y por apoyarme cuando más lo necesitaba.

Gracias también a Inma, por su paciencia infinita, su entrega y su comprensión, obsequiándome con su cariño y contribuyendo activamente a la consecución de este trabajo y a mi desarrollo personal y profesional. Gracias a todos mis amigos y seres queridos y, particularmente, a Álvaro, por su preocupación constante, por su lealtad, su energía y por apostar por nuestra amistad.

A todos mis familiares y amigos gracias, tanto por vuestro empuje, por vuestras palabras de aliento y por comprender mis prolongadas ausencias...

A la Universidad de Granada, por hacer suya esta investigación y prestarme toda la ayuda necesaria y haber creído en este proyecto. Asimismo quiero agradecer a todo el Personal de Administración de Servicios, compañeros y amigos, que han participado de manera desinteresada y solidaria en esta investigación y, en mayor medida si cabe, a todos aquellos que han hecho suya esta investigación, que han colaborado activamente en la recogida de información, contribuyendo de manera afectuosa y generosa en todo lo que estaba en sus manos... ¡GRACIAS!

Además quiero hacer explícita mi gratitud al Doctor D. Tomás Sola Martínez por acogerme con los brazos abiertos, por su fraternidad y por la confianza depositada en mí, a la Doctora D<sup>a</sup>. Inmaculada Aznar Díaz por su amistad, apoyo permanente y excelso trato personal y profesional en la dirección de esta tesis doctoral, al Doctor D. Francisco Raso Sánchez por su camaradería, sus sabios consejos e inestimable contribución a esta investigación, a la Doctora D<sup>a</sup>. Pilar Cáceres Reche por su cariño, su aliento y su buen hacer, a los Doctores D. Juan Antonio López Núñez y D. Juan Manuel Trujillo Torres por su profesionalidad y su apoyo y, especialmente, al Doctor D. Francisco Javier Hinojo Lucena, quien apostó por este estudiante, aunque hoy día continúe sin explicarme los motivos que le llevó a tomar esta decisión, y creyó que algún día llegaría este momento, gracias por ser mi mentor y por tu amistad. Todos ellos conforman un grupo de sublimes profesionales que destacan, más si cabe, por su belleza como personas.

Es muy '*satisfactorio*' saber que hay tanta gente a tu alrededor queriendo ayudarte desinteresadamente y, como no quiero cometer el imperdonable error de olvidarme de nadie, más por mi incapacidad que no por falta de reconocimiento, no quiero arriesgarme a enumerarles y que alguien se quede en el tintero, pues son merecedores de estar en estas palabras todos aquellos que, en mayor o menor medida, en algún momento de esta senda, han colaborado, de manera directa o indirecta, en este trabajo y me habéis apoyado permanentemente, contribuyendo así a este desenlace, a todos vosotros os tengo presentes y os llevo en mi corazón...  
**¡MUCHAS GRACIAS!**



# *Índice General*

<i>Índice General</i> .....	<i>I</i>
<i>Índice de Tablas</i> .....	<i>V</i>
<i>Índice de Figuras</i> .....	<i>IX</i>
<i>Acrónimos</i> .....	<i>XV</i>
<i>Introducción</i> .....	<i>I</i>

## **Bloque I. Marco Teórico ..... 5**

---

### **CAPÍTULO 1. NATURALEZA Y ORGANIZACIÓN DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS ..... 7**

<b>1.1. Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2. El Estado español y la Administración Pública</b> .....	<b>9</b>
1.2.1. La división de poderes en la Constitución Española.....	11
1.2.1.1. <i>El Gobierno y la Administración Pública</i> .....	14
1.2.2. La Administración Pública en la Constitución Española .....	16
<b>1.3. Estructuración de las Administraciones Públicas</b> .....	<b>18</b>
1.3.1. La Administración General del Estado .....	21
1.3.1.1. <i>Organización funcional de la Administración General del Estado</i> .....	22
1.3.2. La Administración de las Comunidades Autónomas .....	26
1.3.2.1. <i>La Comunidad Autónoma de Andalucía</i> .....	27
1.3.2.2. <i>Organización funcional de la Junta de Andalucía</i> .....	28
<b>1.4. El personal al servicio de las Administraciones Públicas</b> .....	<b>31</b>
1.4.1. Naturaleza y clasificación .....	31
1.4.1.1. <i>Personal funcionario</i> .....	34
1.4.1.2. <i>Personal laboral</i> .....	36
1.4.2. Selección y acceso al empleo público .....	37

### **CAPÍTULO 2. LA INSTITUCIÓN PÚBLICA UNIVERSITARIA ..... 41**

<b>2.1. La competencia educativa en el Estado de las Autonomías</b> .....	<b>41</b>
2.1.1. Breve recorrido histórico de la educación no universitaria en España.....	48
2.1.1.1. <i>Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)</i> .....	49

2.1.1.2.	<i>Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)</i> .....	50
2.1.1.3.	<i>Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)</i> ....	53
2.1.1.4.	<i>Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</i> .....	54
2.1.1.5.	<i>Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE)</i> .....	56
2.1.1.6.	<i>Ley Orgánica 10/2006, de Educación (LOE)</i> .....	58
2.1.1.7.	<i>Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)</i> .....	61
<b>2.2.</b>	<b>La educación superior universitaria en el marco de la Constitución Española de 1978</b> .....	<b>64</b>
2.2.1.	El régimen universitario.....	69
2.2.2.	Legislación educativa universitaria preconstitucional .....	71
2.2.2.1.	<i>Ley Moyano de 1857</i> .....	71
2.2.2.2.	<i>Ley de Ordenación de la Universidad Española de 1943</i> .....	73
2.2.2.3.	<i>Ley General de Educación de 1970</i> .....	74
2.2.3.	Legislación educativa universitaria postconstitucional.....	76
2.2.3.1.	<i>Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU)</i> .....	76
2.2.3.2.	<i>Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)</i> .....	79
2.2.3.3.	<i>Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)</i> .....	83
2.2.3.4.	<i>Ley 1/1992 de Coordinación del Sistema Universitario Andaluz</i> .....	89
2.2.3.5.	<i>Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades</i> .....	90
2.2.3.6.	<i>Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades (LAU)</i> .....	91
<b>2.3.</b>	<b>La Universidad de Granada</b> .....	<b>91</b>
2.3.1.	Antecedentes históricos y naturaleza .....	91
2.3.2.	Estructura y funciones.....	94
2.3.3.	La comunidad universitaria.....	97
2.3.3.1.	<i>Estudiantado</i> .....	97
2.3.3.2.	<i>Personal docente e investigador (PDI)</i> .....	100
2.3.3.3.	<i>Personal de administración y servicios (P.A.S.)</i> .....	103
<b>CAPÍTULO 3. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA</b> .....		<b>113</b>
<b>3.1.</b>	<b>Introducción</b> .....	<b>113</b>
3.1.1.	Educación informal, formal y no formal.....	116
3.1.2.	Breve desarrollo histórico normativo en España.....	119

<b>3.2. Subsistemas de Formación Profesional.....</b>	<b>123</b>
3.2.1. Subsistema de Formación Profesional Reglada .....	129
3.2.2. Subsistema de Formación Profesional para el Empleo .....	131
3.2.2.1. <i>Formación Profesional para el Empleo para trabajadores desempleados (Formación Profesional Ocupacional)</i> .....	131
3.2.2.2. <i>Formación Profesional para el Empleo para trabajadores ocupados (Formación Profesional Continua)</i> .....	133
<b>3.3. Formación Profesional para el Empleo en las Administraciones Públicas.....</b>	<b>147</b>
3.3.1. El caso de la Universidad de Granada.....	159
3.3.1.1. <i>Planes de Formación del P.A.S. de la Universidad de Granada</i> .....	161
<b>3.4. Conceptualización de satisfacción .....</b>	<b>182</b>
3.4.1. Hacia la gestión de calidad.....	190
3.4.2. Satisfacción en el contexto organizacional .....	199
3.4.2.1. <i>Breve síntesis de las teorías de la satisfacción</i> .....	203
3.4.3. Satisfacción en contextos formativos.....	207

## **Bloque II. Marco Metodológico ..... 219**

---

<b>CAPÍTULO 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>221</b>
<b>4.1. Planteamiento, elección y delimitación del tema de investigación.....</b>	<b>222</b>
<b>4.2. Objetivos de la investigación.....</b>	<b>226</b>
<b>4.3. Determinación del problema de investigación.....</b>	<b>227</b>
<b>4.4. Metodología de la investigación.....</b>	<b>228</b>
4.4.1. Población y muestra .....	233
4.4.2. Instrumentos para la recogida de datos .....	237
4.4.3. Recopilación y procesamiento de datos .....	245

## **Bloque III. Análisis de Datos..... 249**

---

<b>CAPÍTULO 5. ESTUDIO CUANTITATIVO DE LA SATISFACCIÓN DEL P.A.S. DE LA UGR.....</b>	<b>251</b>
<b>5.1. Datos de identificación personales y profesionales del P.A.S. de la UGR.....</b>	<b>253</b>
5.1.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio.....	253
<b>5.2. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del Plan de Formación y los Cursos de Perfeccionamiento.....</b>	<b>267</b>

5.2.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio.....	267
5.2.2. Análisis de contingencias.....	281
<b>5.3. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento y su profesorado .....</b>	<b>297</b>
5.3.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio.....	297
5.3.2. Análisis de contingencias.....	305
<b>5.4. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera de la realización personal y profesional .....</b>	<b>318</b>
5.4.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio.....	318
5.4.2. Análisis de contingencias.....	331

**CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES GENERALES Y FUTURAS  
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN..... 349**

<b>6.1. Conclusiones generales.....</b>	<b>349</b>
6.1.1. Conclusiones generales halladas en la primera dimensión .....	350
6.1.1.1. <i>Datos de identificación personales y profesionales del P.A.S. de la UGR.....</i>	<i>350</i>
6.1.2. Conclusiones generales halladas en la segunda dimensión.....	352
6.1.2.1. <i>Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del Plan de Formación y Cursos de Perfeccionamiento .....</i>	<i>352</i>
6.1.3. Conclusiones generales halladas en la tercera dimensión .....	355
6.1.3.1. <i>Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento y su profesorado .....</i>	<i>355</i>
6.1.4. Conclusiones generales halladas en la cuarta dimensión .....	358
6.1.4.1. <i>Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera de la realización personal y profesional .....</i>	<i>358</i>
<b>6.2. Futuras líneas de investigación.....</b>	<b>361</b>

**Bloque IV. Bibliografía y Anexos ..... 363**

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>365</b>
<b>ANEXO 1. PLANES DE FORMACIÓN DEL P.A.S. 2006-2016..</b>	<b>399</b>
<b>ANEXO 2. CUESTIONARIO FINAL DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>421</b>

# *Índice de Tablas*

<b>Tabla 1.</b> Administración territorial y no territorial en España .....	21
<b>Tabla 2.</b> Órganos superiores, directivos y unidades administrativas de la AGE.....	22
<b>Tabla 3.</b> Denominación de las Asambleas Legislativas en las CCAA de España.....	26
<b>Tabla 4.</b> Entidades Instrumentales de la Administración de la Junta de Andalucía.....	27
<b>Tabla 5.</b> Sector público institucional en el Estado y en la CA de Andalucía.....	27
<b>Tabla 6.</b> Composición del Gobierno del Estado y de la CA de Andalucía .....	28
<b>Tabla 7.</b> Órganos superiores, directivos y unidades administrativas de Andalucía .....	29
<b>Tabla 8.</b> Personal al servicio de las Administraciones Públicas.....	33
<b>Tabla 9.</b> Clasificación profesional y titulaciones de acceso actuales en los funcionarios de carrera .....	35
<b>Tabla 10.</b> Correspondencia entre los cuerpos y escalas de los funcionarios públicos .....	35
<b>Tabla 11.</b> Titulaciones de acceso tradicionales en los grupos de funcionarios públicos.....	35
<b>Tabla 12.</b> Cuerpos, escalas y grupos profesionales del empleado público.....	37
<b>Tabla 13.</b> Calendario de asunción de las competencias educativas por las CCAA.....	46
<b>Tabla 14.</b> Leyes educativas y partidos políticos.....	47
<b>Tabla 15.</b> Eje cronológico de las Leyes más relevantes del Sistema Educativo español .....	48
<b>Tabla 16.</b> Régimen de enseñanzas del sistema educativo (LOGSE).....	54
<b>Tabla 17.</b> Régimen de enseñanzas del sistema educativo (LOE).....	60
<b>Tabla 18.</b> Niveles de enseñanza (LOE).....	60
<b>Tabla 19.</b> Universidades públicas y privadas en España.....	65
<b>Tabla 20.</b> Universidades privadas reconocidas en España.....	66
<b>Tabla 21.</b> Fecha de creación de las Universidades públicas en España .....	67
<b>Tabla 22.</b> Enseñanzas en la Ley Moyano: facultades, superiores y profesionales .....	72
<b>Tabla 23.</b> Estudios universitarios según la Ley de Reforma Universitaria de 1983.....	78
<b>Tabla 24.</b> Correspondencia en las enseñanzas universitarias oficiales.....	85
<b>Tabla 25.</b> Órganos de gobierno y representación generales de las Universidades públicas.....	86
<b>Tabla 26.</b> Órganos de gobierno y representación periféricos de las Universidades públicas.....	87
<b>Tabla 27.</b> Órganos de gobierno y representación de la Universidad de Granada.....	95
<b>Tabla 28.</b> Categorías del Personal Docente e Investigador funcionario. Año 2017.....	102
<b>Tabla 29.</b> Categorías del Personal Docente e Investigador contratado. Año 2017 .....	102
<b>Tabla 30.</b> Cuerpos y escalas del P.A.S. funcionario de la UGR. Año 2017.....	107
<b>Tabla 31.</b> Cuerpos y escalas del P.A.S. laboral de la UGR. Año 2017 .....	109
<b>Tabla 32.</b> Diferencias entre la educación informal, formal y no formal .....	118

<b>Tabla 33.</b> Familias profesionales y niveles de cualificación .....	128
<b>Tabla 34.</b> Modelo Evaluación de la Transferencia de la Formación (ETF) .....	147
<b>Tabla 35.</b> Vigencia de los Acuerdos de Formación Continua en las AAPP.....	151
<b>Tabla 36.</b> Periodicidad de los Planes de Formación del P.A.S. de la UGR .....	163
<b>Tabla 37.</b> Áreas y sub-áreas de Formación Científico-Técnica .....	167
<b>Tabla 38.</b> Áreas de Formación Científico-Técnica .....	168
<b>Tabla 39.</b> Seminarios de Adecuación Profesional - 2016/2017 .....	170
<b>Tabla 40.</b> Cursos de Perfeccionamiento - 2016/2017 .....	171
<b>Tabla 41.</b> Otros Cursos de Perfeccionamiento - 2016/2017.....	173
<b>Tabla 42.</b> Publicación web de los Planes de Formación del P.A.S. (2006-2017) .....	176
<b>Tabla 43.</b> Encuesta de transferencia al puesto de trabajo de los cursos de Adecuación Profesional del P.A.S. de la UGR .....	178
<b>Tabla 44.</b> Encuesta de satisfacción de los cursos de Perfeccionamiento del P.A.S. de la UGR .....	179
<b>Tabla 45.</b> Eje estratégico de Formación del P.A.S.....	182
<b>Tabla 46.</b> Componentes de los sistemas de Gestión de la Calidad.....	194
<b>Tabla 47.</b> Normas evaluadas por ENAC.....	194
<b>Tabla 48.</b> Unidades Funcionales del P.A.S. de la UGR certificadas en ISO 9001.....	215
<b>Tabla 49.</b> Tesis Doctorales en TESEO.....	224
<b>Tabla 50.</b> Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo .....	229
<b>Tabla 51.</b> Paradigmas de investigación educativa.....	232
<b>Tabla 52.</b> Población del P.A.S. funcionario y laboral de la UGR.....	236
<b>Tabla 53.</b> Modelos y tipos de cuestionarios .....	240
<b>Tabla 54.</b> Estructura del cuestionario de investigación.....	242
<b>Tabla 55.</b> Estadísticos de fiabilidad del cuestionario .....	244
<b>Tabla 56.</b> Escala de interpretación de la consistencia interna del cuestionario.....	245
<b>Tabla 57.</b> Codificación de los ítems del cuestionario en S.P.S.S .....	247
<b>Tabla 58.</b> Frecuencias descriptivas del género.....	253
<b>Tabla 59.</b> Frecuencias descriptivas de las categorías profesionales .....	254
<b>Tabla 60.</b> Frecuencias descriptivas por escala o grupo de clasificación .....	256
<b>Tabla 61.</b> Frecuencias descriptivas por edad.....	258
<b>Tabla 62.</b> Frecuencias descriptivas en relación a la titulación académica .....	260
<b>Tabla 63.</b> Frecuencias descriptivas por antigüedad profesional.....	265
<b>Tabla 64.</b> Estadísticos descriptivos y frecuencias de los ítems de la segunda dimensión.....	267
<b>Tabla 65.</b> Estadísticos de fiabilidad de la segunda dimensión .....	268
<b>Tabla 66.</b> Frecuencias sobre las consultas realizadas al P.A.S. en la detección de necesidades (IDE).....	269
<b>Tabla 67.</b> Frecuencias sobre la difusión y divulgación del Plan de Formación (DIF) .....	271

<b>Tabla 68.</b> Frecuencias sobre la ausencia de compensación horaria en los cursos virtuales (COM).....	274
<b>Tabla 69.</b> Frecuencias relativas a la limitación de dos cursos anuales (LIM).....	274
<b>Tabla 70.</b> Resultados de la prueba $\chi^2$ de Pearson de la segunda dimensión .....	281
<b>Tabla 71.</b> Contingencias por categoría profesional y conciliación de la vida personal y laboral.....	282
<b>Tabla 72.</b> Contingencias por categoría profesional y coordinación con otros organismos .....	283
<b>Tabla 73.</b> Contingencias por categoría profesional y difusión y divulgación del Plan de Formación .....	284
<b>Tabla 74.</b> Contingencias por categoría profesional y cumplimiento de las fechas de realización ....	285
<b>Tabla 75.</b> Contingencias por categoría profesional y realización de cursos fuera del horario laboral .....	286
<b>Tabla 76.</b> Contingencias por categoría profesional y limitación de dos cursos anuales .....	287
<b>Tabla 77.</b> Contingencias por categoría profesional y ausencia de compensación horaria en los cursos online .....	288
<b>Tabla 78.</b> Contingencias por categoría profesional y consideración de las peculiaridades laborales .....	289
<b>Tabla 79.</b> Contingencias por categoría profesional y realización de una edición al año.....	290
<b>Tabla 80.</b> Contingencias por categoría profesional y número de días semanales de clase.....	291
<b>Tabla 81.</b> Contingencias por categoría profesional y número de horas diarias de clase .....	292
<b>Tabla 82.</b> Contingencias por categoría profesional y desplazamiento para la realización de cursos .....	293
<b>Tabla 83.</b> Contingencias por categoría profesional y claridad y coherencia de las encuestas.....	294
<b>Tabla 84.</b> Contingencias por categoría profesional y publicitación de los resultados de las encuestas .....	295
<b>Tabla 85.</b> Contingencias por categoría profesional y satisfacción general con la organización de los Cursos de Perfeccionamiento y el Plan de Formación .....	296
<b>Tabla 86.</b> Estadísticos descriptivos y frecuencias de los ítems de la tercera dimensión .....	297
<b>Tabla 87.</b> Estadísticos de fiabilidad de la tercera dimensión .....	298
<b>Tabla 88.</b> Frecuencias respecto al dominio de contenidos del profesorado (DOM) .....	300
<b>Tabla 89.</b> Resultados de la prueba $\chi^2$ de Pearson de la tercera dimensión.....	305
<b>Tabla 90.</b> Contingencias por categoría profesional y adecuación de los contenidos al programa ...	305
<b>Tabla 91.</b> Contingencias por categoría profesional y actualización de los contenidos .....	306
<b>Tabla 92.</b> Contingencias por categoría profesional y consecución de los objetivos y competencias.....	308
<b>Tabla 93.</b> Contingencias por categoría profesional y realización de actividades y ejercicios prácticos .....	309
<b>Tabla 94.</b> Contingencias por categoría profesional y sistema de evaluación de los contenidos .....	309
<b>Tabla 95.</b> Contingencias por categoría profesional y apoyo y motivación del profesorado .....	310
<b>Tabla 96.</b> Contingencias por categoría profesional y fomento de la participación activa y el aprendizaje en grupo.....	311

<b>Tabla 97.</b> Contingencias por categoría profesional y dominio del profesorado de los contenidos .....	312
<b>Tabla 98.</b> Contingencias por categoría profesional y capacidad pedagógica docente.....	313
<b>Tabla 99.</b> Contingencias por categoría profesional y evaluación de los cursos .....	314
<b>Tabla 100.</b> Contingencias por categoría profesional y selección del profesorado .....	315
<b>Tabla 101.</b> Contingencias por categoría profesional y satisfacción general de la labor docente .....	316
<b>Tabla 102.</b> Estadísticos descriptivos y frecuencias de los ítems de la cuarta dimensión .....	318
<b>Tabla 103.</b> Estadísticos de fiabilidad de la cuarta dimensión .....	319
<b>Tabla 104.</b> Frecuencias referentes a la realización de cursos por el mero hecho de aprender (APR).....	320
<b>Tabla 105.</b> Frecuencias del nivel global de satisfacción con la Formación (GE4) .....	329
<b>Tabla 106.</b> Resultados de la prueba $\chi^2$ de Pearson de la tercera dimensión.....	331
<b>Tabla 107.</b> Contingencias por categoría profesional y desarrollo de habilidades personales .....	332
<b>Tabla 108.</b> Contingencias por categoría profesional y utilización conocimiento en el ámbito privado.....	333
<b>Tabla 109.</b> Contingencias por categoría profesional y adecuación a los intereses personales .....	334
<b>Tabla 110.</b> Contingencias por categoría profesional y realizar formación por el mero hecho de aprender .....	335
<b>Tabla 111.</b> Contingencias categoría profesional * orientación al desarrollo y promoción profesional .....	336
<b>Tabla 112.</b> Contingencias por categoría profesional y mejora de las aptitudes y destrezas profesionales.....	337
<b>Tabla 113.</b> Contingencias por categoría profesional y aplicabilidad de los contenidos en el trabajo.....	337
<b>Tabla 114.</b> Contingencias por categoría profesional y mejora del rendimiento laboral.....	339
<b>Tabla 115.</b> Contingencias por categoría profesional y adecuación a las necesidades profesionales.....	340
<b>Tabla 116.</b> Contingencias por categoría profesional y aumento del sentimiento de pertenencia a la UGR.....	341
<b>Tabla 117.</b> Contingencias por categoría profesional y ampliación de los conocimientos.....	342
<b>Tabla 118.</b> Contingencias por categoría profesional y mérito para la promoción profesional.....	343
<b>Tabla 119.</b> Contingencias por categoría profesional y compensación horaria de los cursos .....	344
<b>Tabla 120.</b> Contingencias por categoría profesional e incremento de la motivación laboral.....	345
<b>Tabla 121.</b> Contingencias por categoría profesional y satisfacciones generales con las expectativas personales y profesionales .....	346
<b>Tabla 122.</b> Contingencias por categoría profesional y satisfacción general con la Formación Profesional para el Empleo.....	347



## *Índice de Figuras*

<b>Figura 1.</b> División de poderes en el antiguo régimen .....	10
<b>Figura 2.</b> División de poderes en el régimen de gobierno actual .....	12
<b>Figura 3.</b> División de poderes en la Constitución Española de 1978.....	13
<b>Figura 4.</b> Organización territorial de las Administraciones Públicas.....	16
<b>Figura 5.</b> Descentralización funcional de las Administraciones Públicas.....	20
<b>Figura 6.</b> Organización de la Administración General del Estado.....	22
<b>Figura 7.</b> Estructura de los Ministerios de la AGE (en abstracto) .....	25
<b>Figura 8.</b> Estructura de las Consejerías de la Junta de Andalucía (en abstracto).....	30
<b>Figura 9.</b> Organigrama del Sistema Educativo Español en la actualidad.....	63
<b>Figura 10.</b> Estructura actual de los títulos universitarios en España.....	85
<b>Figura 11.</b> Nº titulaciones oficiales de Grado y Másteres ofertadas en el curso 2015/2106.....	99
<b>Figura 12.</b> Nº total de estudiantes matriculados en las titulaciones de Grado y Másteres. Curso 2015/2106.....	99
<b>Figura 13.</b> Porcentaje de estudiantes matriculado por género. Curso 2015/2106.....	100
<b>Figura 14.</b> Personal Docente e Investigador en plantilla. Año 2017.....	103
<b>Figura 15.</b> Distribución del P.A.S. funcionario por grupos .....	108
<b>Figura 16.</b> Distribución del P.A.S. funcionario por género y grupos.....	108
<b>Figura 17.</b> Distribución del P.A.S. laboral por grupos.....	110
<b>Figura 18.</b> Distribución del P.A.S. laboral por género y grupos.....	110
<b>Figura 19.</b> Comparativa por grupos del P.A.S. laboral y funcionario.....	111
<b>Figura 20.</b> Educación informal, formal y no formal .....	119
<b>Figura 21.</b> Evolución de la tasa bruta de acceso a Ciclos Formativos y a Bachillerato .....	122
<b>Figura 22.</b> Subsistemas de Formación Profesional en España en los años 90 .....	124
<b>Figura 23.</b> Subsistemas de Formación Profesional en España en la actualidad.....	125
<b>Figura 24.</b> Áreas funcionales y dependencia del Instituto Nacional de las Cualificaciones .....	127
<b>Figura 25.</b> Evoluación de la denominación de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo.....	142
<b>Figura 26.</b> Resultados por líneas de actuación en 2015 de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo.....	143
<b>Figura 27.</b> Paradigmas básicos de la formación en la empresa.....	145
<b>Figura 28.</b> Objetivos de la evaluación según Kirkpatrick .....	146
<b>Figura 29.</b> Nº de horas de cursos de Adecuación Profesional y Perfeccionamiento - 2016/2017 ...	172
<b>Figura 30.</b> Nº de cursos de Adecuación Profesional y Perfeccionamiento - 2016/2017 .....	173
<b>Figura 31.</b> Esquema del continuo formativo en relación a las organizaciones .....	174

<b>Figura 32.</b> Solicitud de Formación del P.A.S del Plan de Formación (1994/1995).....	174
<b>Figura 33.</b> Solicitud de Formación del P.A.S del Plan de Formación (1996).....	175
<b>Figura 34.</b> Encuesta de los cursos de Adecuación Profesional (Transferencia al Puesto de Trabajo) .....	178
<b>Figura 35.</b> Ejes estratégicos de la política del P.A.S. 2016-2019 .....	181
<b>Figura 36.</b> Oganigrama tradicional y actual orientado al cliente .....	186
<b>Figura 37.</b> Necesidades, deseos, demandas y actuación del marketing .....	188
<b>Figura 38.</b> Ciclo Deming .....	196
<b>Figura 39.</b> Modelo de un sistema de gestión de la calidad basado en procesos.....	197
<b>Figura 40.</b> Modelo de Excelencia EFQM .....	198
<b>Figura 41.</b> Pirámide de necesidades de Maslow .....	205
<b>Figura 42.</b> Enfoque de Herzberg sobre satisfacción-insatisfacción .....	206
<b>Figura 43.</b> Enfoques de los sistemas de calidad en la educación .....	212
<b>Figura 44.</b> Componentes del sistema de evaluación de la formación para el empleo en las AAPP.....	218
<b>Figura 45.</b> Fórmula de muestreo para poblaciones grandes finitas.....	236
<b>Figura 46.</b> Cálculo del tamaño de la muestra del P.A.S. de la UGR.....	237
<b>Figura 47.</b> Estructura y delimitación del cuestionario .....	243
<b>Figura 48.</b> Datos de participación del P.A.S. por género.....	253
<b>Figura 49.</b> Datos de participación del P.A.S. por turnos de trabajo .....	254
<b>Figura 50.</b> Datos de participación del P.A.S. por sectores.....	255
<b>Figura 51.</b> Datos de participación del P.A.S. por categorías profesionales .....	256
<b>Figura 52.</b> Datos de participación del P.A.S. por escalas o grupos de clasificación.....	257
<b>Figura 53.</b> Datos de participación del P.A.S. funcionario de carrera.....	257
<b>Figura 54.</b> Datos de participación del P.A.S. laboral fijo .....	258
<b>Figura 55.</b> Datos de participación del P.A.S. por edad .....	259
<b>Figura 56.</b> Participación del P.A.S. según su edad y categoría profesional .....	259
<b>Figura 57.</b> Participación del P.A.S. según su edad y grupo de clasificación .....	260
<b>Figura 58.</b> Datos de partiticipación del P.A.S. por titulación académica.....	261
<b>Figura 59.</b> Datos de participación del P.A.S. según su titulación académica y categoría profesional .....	261
<b>Figura 60.</b> Datos de participación del P.A.S. en relación a la impartición de cursos de perfeccionamiento .....	262
<b>Figura 61.</b> Participación del P.A.S. como docnetes por categoría profesional .....	262
<b>Figura 62.</b> Datos de participación del P.A.S. como alumno en cursos de perfeccioamiento.....	263
<b>Figura 63.</b> Datos de participación del P.A.S. según preferencias de formación .....	263
<b>Figura 64.</b> Datos de participación del P.A.S. por modalidades de formación y categoría profesional.....	264

<b>Figura 65.</b> Antigüedad profesional en la Administración Pública .....	265
<b>Figura 66.</b> Antigüedad profesional en la escala/grupo y puesto actual .....	266
<b>Figura 67.</b> Satisfacciones medias del P.A.S. respecto al Plan de Formación y los Cursos de Perfeccionamiento .....	268
<b>Figura 68.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a las necesidades formativas .....	269
<b>Figura 69.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la conciliación de la vida personal y profesional .....	270
<b>Figura 70.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la coordinación con otros organismos de formación.....	271
<b>Figura 71.</b> Satisfacción del P.A.S. con la difusión y divulgación del Plan de Formación .....	272
<b>Figura 72.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a las fechas de los cursos y su grado de cumplimiento .....	272
<b>Figura 73.</b> Satisfacción del P.A.S. con la realización de los cursos fuera del horario laboral .....	273
<b>Figura 74.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la ausencia de compensación horaria en los cursos virtuales .....	274
<b>Figura 75.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la limitación de realizar un máximo de dos cursos al año .....	275
<b>Figura 76.</b> Satisfacción del P.A.S. con la distribución temporal de los cursos .....	276
<b>Figura 77.</b> Satisfacción del P.A.S. con la realización de una única edición durante el año .....	276
<b>Figura 78.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto al desplazamiento a los lugares de realización de los cursos .....	277
<b>Figura 79.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la consideración de las peculiaridades laborales .....	278
<b>Figura 80.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la adjudicación de cursos .....	278
<b>Figura 81.</b> Satisfacción del P.A.S. con las encuestas de los cursos .....	279
<b>Figura 82.</b> Satisfacción general del P.A.S. respecto al Plan de Formación y Cursos de Perfeccionamiento .....	280
<b>Figura 83.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la conciliación de la vida personal y laboral .....	282
<b>Figura 84.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la coordinación con otros organismos de formación.....	283
<b>Figura 85.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la difusión y divulgación del Plan de Formación .....	284
<b>Figura 86.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el cumplimiento de las fechas previstas en el Plan de Formación .....	285
<b>Figura 87.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de los cursos fuera del horario laboral .....	286
<b>Figura 88.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la limitación de dos cursos al año .....	287
<b>Figura 89.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la ausencia de compensación horaria en cursos virtuales .....	288
<b>Figura 90.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la consideración de las peculiaridades laborales.....	289

<b>Figura 91.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de una única edición durante el año.....	290
<b>Figura 92.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el número de días de clase de curso a la semana.....	291
<b>Figura 93.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el número de horas diarias de clase .....	292
<b>Figura 94.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el desplazamiento a los lugares de realización de los cursos.....	293
<b>Figura 95.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la claridad y coherencia de las encuestas .....	294
<b>Figura 96.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la publicación de los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción de los cursos.....	295
<b>Figura 97.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. que le produce en general la organización de los cursos y del Plan de Formación .....	296
<b>Figura 98.</b> Satisfacciones medias del P.A.S. respecto al profesorado y al desarrollo de los cursos.....	298
<b>Figura 99.</b> Satisfacción del P.A.S. con la adecuación, actualización y dominio de los contenidos de los cursos .....	299
<b>Figura 100.</b> Satisfacción del P.A.S. con la consecución de los objetivos y los sistemas de evaluación.....	300
<b>Figura 101.</b> Satisfacción del P.A.S. con las actividades y ejercicios prácticos y con la duración de los módulos.....	301
<b>Figura 102.</b> Satisfacción del P.A.S. con el fomento de la participación en clase y el aprendizaje en grupo.....	301
<b>Figura 103.</b> Satisfacción del P.A.S. con el apoyo, motivación y orientación del profesorado .....	302
<b>Figura 104.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la capacidad pedagógica del docente .....	302
<b>Figura 105.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la selección del profesorado.....	303
<b>Figura 106.</b> Satisfacción del P.A.S. con la evaluación de los cursos.....	303
<b>Figura 107.</b> Satisfacción general del P.A.S. respecto a la labor docente .....	304
<b>Figura 108.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la adecuación de los contenidos al programa.....	306
<b>Figura 109.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. respecto a la actualización de los contenidos.....	307
<b>Figura 110.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la consecución de los objetivos y competencias.....	308
<b>Figura 111.</b> Satisfacción Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de actividades y ejercicios prácticos.....	309
<b>Figura 112.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el sistema de evaluación de los contenidos.....	310
<b>Figura 113.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la motivación y orientación del profesorado .....	311
<b>Figura 114.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el fomento de la participación activa y el aprendizaje en grupo .....	312

<b>Figura 115.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el dominio del profesorado de los contenidos .....	313
<b>Figura 116.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la capacidad pedagógica del profesorado .....	314
<b>Figura 117.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la evaluación que reciben los cursos .....	315
<b>Figura 118.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la selección del profesorado de los cursos .....	316
<b>Figura 119.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la labor docente .....	317
<b>Figura 120.</b> Satisfacciones medias del P.A.S. respecto a la realización personal y profesional .....	319
<b>Figura 121.</b> Satisfacción del P.A.S. en relación con el desarrollo de habilidades personales y profesionales.....	320
<b>Figura 122.</b> Satisfacción del P.A.S. con el mero hecho de aprender .....	321
<b>Figura 123.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la aplicación de conocimientos .....	321
<b>Figura 124.</b> Satisfacción sobre la adecuación a los intereses personales y uso en el ámbito privado.....	322
<b>Figura 125.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto al desarrollo, promoción y rendimiento profesional .....	323
<b>Figura 126.</b> Satisfacción del P.A.S. con la aplicabilidad de la formación y la adecuación a las necesidades profesionales.....	324
<b>Figura 127.</b> Satisfacción del P.A.S. con el aumento de sentimiento de pertenencia a la UGR ...	324
<b>Figura 128.</b> Satisfacción del P.A.S. en relación a la compensación horaria por la realización de cursos.....	325
<b>Figura 129.</b> Satisfacción del P.A.S. por constituir la formación mérito para la promoción profesional .....	326
<b>Figura 130.</b> Satisfacción del P.A.S. en relación al incremento de la motivación laboral .....	326
<b>Figura 131.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a ser remunerados por realizar formación.....	327
<b>Figura 132.</b> Satisfacción general del P.A.S. respecto a la realización personal y profesional .....	328
<b>Figura 133.</b> Satisfacción del P.A.S. respecto a la Formación Profesional para el Empleo de la UGR .....	329
<b>Figura 134.</b> Satisfacciones generales del P.A.S. ....	330
<b>Figura 135.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la adecuación para el desarrollo de habilidades personales .....	332
<b>Figura 136.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el uso en el ámbito privado de los conocimientos y habilidades adquiridas.....	333
<b>Figura 137.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S: con la adecuación de los cursos a sus intereses personales .....	334
<b>Figura 138.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de cursos solo para aprender .....	335
<b>Figura 139.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la orientación para el desarrollo y promoción profesional .....	336
<b>Figura 140.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la mejora de aptitudes y destrezas profesionales .....	337

<b>Figura 141.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la aplicabilidad real de los cursos a su trabajo .....	338
<b>Figura 142.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la mejora del rendimiento en su trabajo .....	339
<b>Figura 143.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la adecuación a sus necesidades profesionales.....	340
<b>Figura 144.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el aumento del sentimiento de pertenencia a la UGR.....	341
<b>Figura 145.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la ampliación de conocimientos de los cursos .....	342
<b>Figura 146.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la constitución de mérito para la promoción profesional .....	343
<b>Figura 147.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la compensación horaria de los cursos .....	344
<b>Figura 148.</b> Satisfacción por categoría profesional del P.A.S: con el incremento de la motivación laboral .....	345
<b>Figura 149.</b> Satisfacción general por categoría profesional del P.A.S. respecto al grado de cumplimiento de las expectativas personales y profesionales .....	346
<b>Figura 150.</b> Satisfacción general por categoría profesional del P.A.S. respecto a la Formación Profesionanl para el Empleo de la UGR.....	347

## *A c r ó n i m o s*

<b>AFCAP:</b>	I Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas.
<b>AFEDAP:</b>	Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas.
<b>AP:</b>	Administración Pública.
<b>AAPP:</b>	Administraciones Públicas.
<b>AGE:</b>	Administración General del Estado.
<b>Art.:</b>	Artículo.
<b>CA:</b>	Comunidad Autónoma.
<b>CCAA:</b>	Comunidades Autónomas.
<b>CE:</b>	Constitución Española.
<b>EUGR:</b>	Estatutos de la Universidad de Granada.
<b>EBEP:</b>	Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.
<b>EEES:</b>	Espacio Europeo de Educación Superior.
<b>ENAC:</b>	Entidad Nacional de Acreditación.
<b>EFQM:</b>	European Foundation for Quality Management.
<b>FORCEM:</b>	Fundación para la Formación Continua.
<b>FUNDAE:</b>	Fundación Estatal para la Formación en el Empleo.
<b>INAP:</b>	Instituto Nacional de Administración Pública.
<b>ISO:</b>	International Organization for Standardization.
<b>LGE:</b>	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
<b>LOE:</b>	Ley Orgánica 10/2006, de Educación.
<b>LOAPA:</b>	Ley 12/1983, de 14 de octubre, del Proceso Autonómico.
<b>LOCE:</b>	Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación.
<b>LOGSE:</b>	Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
<b>LODE:</b>	Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación.
<b>LOMCE:</b>	Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa.
<b>LOMLOU:</b>	Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
<b>LOU:</b>	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
<b>LRU:</b>	Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
<b>P.A.S.:</b>	Personal de Administración y Servicios.
<b>RAE:</b>	Real Academia Española.
<b>RPT:</b>	Relación de Puestos de Trabajo.
<b>TC:</b>	Tribunal Constitucional.
<b>UGR:</b>	Universidad de Granada.





# *I n t r o d u c c i ó n*

Es el propio marco legal el que hace público, mediante Resolución de 8 de junio de 2010 de la Secretaría de Estado para la Función Pública, el Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas, esto es, el IV Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas. En la misma queda reflejada la trascendencia e importancia de este asunto (Ministerio de la Presidencia, 2010, p. 52.016):

*Desde la perspectiva de las Administraciones Públicas, la formación profesional continua y el reciclaje profesional de todos los empleados públicos constituye una necesidad imprescindible en orden a conseguir sus objetivos permanentes de eficacia y de modernización... dada la rápida evolución de los conocimientos y de las tecnologías de la información y de las comunicaciones y, con ello, de los requerimientos de la Administración a sus empleados.*

En esta línea, la propia Resolución de 2010, continúa significando la repercusión que tiene la Formación Profesional, tanto para la competitividad de las organizaciones como para el propio desarrollo de los trabajadores (Ministerio de la Presidencia, 2010, p. 52.016):

*Constituye un factor relevante para incrementar la productividad de cada empleado público y de la organización en su conjunto... Pero también no sólo la formación contribuye a la mejor calidad del trabajo desarrollado, sino que es un instrumento de motivación y compromiso del personal, de creación de cultura y valores, de progreso personal y profesional, y de transmisión y conservación del conocimiento.*

Bajo este prisma arranca esta investigación, si bien, la finalidad de este estudio versa sobre la descripción, identificación y evaluación del grado de satisfacción del Personal de Administración y Servicios (P.A.S.) de la Universidad de Granada (UGR) respecto a la Formación Profesional para el Empleo, teniendo en cuenta que, las acciones formativas que se dirijan a los empleados públicos deben orientarse a la complacencia de sus necesidades formativas, debiendo estar ligada esta Formación, a su vez, a los planes estratégicos institucionales que las Administraciones Públicas (AAPP) desarrollen.

Esta amplitud de conceptos -Administración, empleado público, estudiante, satisfacción, Formación Profesional...- ha conllevado que el primero de los bloques, de los cuatro que consta este trabajo, esté dedicado a la fundamentación teórica del mismo, comenzando con un primer capítulo dedicado a identificar y analizar la esencia y las particularidades de las AAPP en España tras la aprobación de la Constitución Española de 1978 (CE), separando su actividad de las responsabilidades del Gobierno como órgano político para, finalmente, exponer la naturaleza y clasificación de los empleados públicos que prestan servicios en las unidades administrativas de dichas AAPP.

El segundo capítulo, por otro lado, se centra en la institución pública universitaria, como elemento singular de las AAPP antes especificadas. Se acomete desde la descripción de la situación actual en materia educativa, tanto organizativa como competencial, para, posteriormente, abordar un recorrido histórico-normativo, universitario y no universitario, detallando así las características del sistema educativo superior español para, finalmente, precisar la organización y situación actual de la UGR, de su comunidad universitaria y, más concretamente, del P.A.S.

La Formación Profesional en España es objeto de tratamiento del capítulo tercero, en el cual, una vez caracterizada y realizada una breve reseña histórica, se profundizará en los Subsistemas de Formación Profesional existentes hoy día, adentrándonos así en la Formación Profesional para el Empleo de los trabajadores ocupados, conocida tradicionalmente como Formación Profesional Continua. En esos momentos, estaremos en situación de describir la realidad de esta Formación en las AAPP, deteniéndonos en la UGR y en los Planes de Formación del P.A.S. para, como colofón, centrarnos en el concepto de satisfacción de modo que, desde una perspectiva divulgativa y científica, abarcar diferentes definiciones procesadas en los últimos años en diversos ambientes (laboral, personal, estudiantil...), dando paso a diversas teorías relevantes enunciadas para clarificar la construcción de la complacencia en las personas.

En el capítulo cuarto, por su parte, se aborda el marco metodológico, especialmente importante para la presente investigación educativa, pudiéndose entenderse este tipo de trabajos como “el estudio de los métodos, los procedimientos y la técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para «solucionar» los problemas educativos y sociales” (Buendía Eisman, Colás Bravo, & Hernández Pina, 2010, p. 3). Bajo esta premisa se establecerán las determinaciones metodológicas y el diseño del estudio realizado, justificando así la idoneidad de los planteamientos propuestos, la concreción de los objetivos de la investigación, así como una precisa descripción de los preceptos que han determinado el uso del instrumento de recogida de datos, esto es, el cuestionario, como de la muestra participante en la investigación realizada, o sea, el P.A.S. de la UGR, para un mejor entendimiento de los resultados presentados.

La observación de los datos cuantitativos, en otro orden de cosas, centra la atención del capítulo quinto del estudio, en el cual, mediante un exhaustivo examen de frecuencias descriptivas y de contingencias, para identificar en estas últimas las posibles diferencias estadísticamente significativas en función de la categoría profesional, se exponen las evidencias halladas por dimensiones, tras el consecuente escrutinio y análisis estadístico de las respuestas otorgadas por los empleados públicos, a saber: organización y programación del Plan de Formación y Cursos de Perfeccionamiento; docencia y desarrollo de las acciones formativas; motivaciones, incentivos y realización personal y profesional.

Para concluir, en el sexto y último capítulo, se presenta, de un modo más conciso y categorizado, asimismo, por dimensiones, las conclusiones más significativas que se han ido observando como resultado de todas las indagaciones llevadas a cabo durante el transcurso del estudio, así como algunas ideas que puedan contribuir en el futuro al desarrollo de nuevas investigaciones que complementen el conocimiento científico y pedagógico de la educación y, concretamente, de la Formación Profesional para el Empleo orientada a los trabajadores en las AAPP.

La presente investigación tiene, por consecuencia, el propósito de conocer el grado de satisfacción del P.A.S. de la UGR en relación con los Planes de Formación, los Cursos de Perfeccionamiento, la labor docente y su realización personal y profesional. Esperamos que sea de gran interés y utilidad para los lectores.



# ***BLOQUE I.***

## ***MARCO TEÓRICO***



# Capítulo 1. Naturaleza y organización de las Administraciones Públicas

---

## 1.1. Introducción

Al profundizar este estudio en la situación actual de las instituciones públicas y, dentro de las mismas, en la UGR, se hace necesario abordarlo desde la legislación positiva, arrancando por ello desde el gran hito que fue para España la aprobación de la CE.

Se emprende esta andadura desde la reconocida como ley de leyes, norma suprema o Carta Magna, denominada así por su superioridad o preeminencia en el ordenamiento jurídico ya que esta puede determinar, limitar y condicionar la validez del resto de normas en desarrollo de la propia CE (García de Enterría & Fernández Rodríguez, 2011).

Tanto es así que cualquier ley o reglamento que se apruebe deberá “dictarse conforme a lo dispuesto en la propia Constitución”, por eso es considerada “la norma fundamental, *lex superior*... la primera de las «normas de producción», la *norma normarum*, la fuente de la fuente” (García de Enterría, 2006, pp. 55-56).

Esta *superlegalidad material* es la que permite asegurar, al no depender de ninguna otra superior, la supremacía o preeminencia de la CE sobre el resto del ordenamiento jurídico que se

desprende de la misma, de esta manera las leyes y los reglamentos no pueden contradecir lo dispuesto en ella (Santolaya Machetti, 1986).

La cuestión de la supremacía aparece reflejada en la CE proclamando que ciudadanos, funcionarios y autoridades están sujetos a la Constitución<sup>1</sup> y previendo la derogación de todas las normas contrarias a la misma<sup>2</sup> (Peces-Barba Martínez, 1980; Prieto Sanchís, 1981).

A pesar de que han pasado ya casi cuarenta años desde que aquel 31 de octubre las Cortes Generales (1978) aprobaran la CE, poco ha cambiado en la misma. Esto se debe por un lado a la falta de acuerdo político existente en nuestro país, denominado por Sartori (1987) *consenso político*, que independientemente de la materia de que se trate supone un compartir que “de alguna manera vincula”. Al no ser objeto de estudio del presente trabajo no se va a ahondar más en este asunto, pero sería necesario que este *consenso político* se encuentre en ciertas materias como es el caso de la educación que, junto con el *disenso político*, son cuestiones intrínsecas a la propia democracia, lo que garantiza que exista una diversidad de ideologías, valores e intereses (Puelles Benítez, 2007).

Por otro lado es debido a la patente rigidez del procedimiento de reforma que establece la propia CE en el Título X<sup>3</sup>, ya que solamente se han realizado dos desde su aprobación. Denominada esta como *superlegalidad formal* exige unos procedimientos más estrictos y complejos para su modificación, a diferencia de los necesarios para las modificaciones legislativas ordinarias (Peralta, 2004).

La primera reforma se produjo en el año 1992, consistiendo solamente en añadir las palabras y *pasivo* en el punto 2 del art. 13. A raíz de la misma se reconoció constitucionalmente, con los límites y los requisitos legalmente establecidos, el derecho de sufragio pasivo en las elecciones municipales a los extranjeros. (Congreso de los Diputados, 2013a).

Para aprobarla el pleno del Tribunal Constitucional (TC), a requerimiento del Gobierno y como intérprete y garante de la Constitución, declaró<sup>4</sup> (Tribunal Constitucional, 1992, p. 7):

*1º Que la estipulación contenida en el futuro art. 8 B, apartado 1, del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, tal y como quedará redactado por el Tratado de la Unión Europea, es contraria al art. 13.2 de la Constitución -en lo relativo a la atribución del derecho de sufragio pasivo en elecciones municipales a los ciudadanos de la Unión Europea que no sean nacionales españoles-.*

---

<sup>1</sup> Los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución (art. 9.1 CE).

<sup>2</sup> Asimismo quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a lo establecido en esta Constitución (Disposición derogatoria CE).

<sup>3</sup> De la reforma constitucional.

<sup>4</sup> Se trae a colación la declaración del TC en virtud de lo indicado en la famosa frase: “la ley no dice lo que dice, sino lo que los jueces dicen que dice” (López-Jurado Escribano, 1991, p. 19).



*2º Que el procedimiento de reforma constitucional, que debe seguirse para obtener la adecuación de dicha norma convencional a la Constitución, es el establecido en su art. 167.*

Producto de esta declaración, el 28 de agosto de 1992, se publicó y entró en vigor la primera reforma de la CE. No obstante las Cortes Generales tuvieron que aprobar la Ley Orgánica 10/1992<sup>5</sup> como consecuencia de los preceptos establecidos en la CE, que exigen que los tratados que atribuyan a una organización internacional competencias derivadas de la misma deben ser ratificados por las Cortes Generales mediante ley orgánica (Izquierdo Sanz, 2002).

La segunda reforma se produjo en el año 2011 modificando íntegramente el art. 135 motivada por la situación económica del Estado español y con la pretensión de “garantizar el principio de estabilidad presupuestaria, vinculando a todas las AAPP en su consecución, reforzar el compromiso de España con la Unión Europea y, al mismo tiempo, garantizar la sostenibilidad económica y social de nuestro país” (Congreso de los Diputados, 2013a; Ministerio para las Administraciones Públicas, 1995).

En este capítulo no se pretende realizar un tratado de derecho público, nuestras intenciones son más humildes y nos limitaremos a intentar esclarecer la organización de las AAPP según lo prescrito en la CE, desde su reconocimiento en la norma suprema hasta su independencia de los poderes del Estado.

Posteriormente nos acercaremos a los diferentes tipos de AAPP recogidos en la CE, si bien nos haremos eco del desarrollo normativo de la misma para posicionar el resto de AAPP que no son reconocidas explícitamente en la Carta Magna. En ese momento estaremos en disposición de situar la UGR en la red de AAPP.

Finalizaremos el capítulo analizando y desgranando el P.A.S. que presta servicios en las AAPP, donde revisaremos lo establecido en la legislación general común para todas ellas, en cuanto a su naturaleza y selección de personal.

## **1.2. El Estado español y la Administración Pública**

La Carta Magna<sup>6</sup> atribuye la soberanía nacional al pueblo -soberanía popular-, lo que supuso una ruptura e innovación con otros regímenes de gobierno del pasado -monarquía, república, dictadura-. No solo eso, sino que además lo legitima como fuente última de la

---

<sup>5</sup> Ley Orgánica 10/1992, de 28 de diciembre, por la que se autoriza la ratificación por España del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht, el 7 de febrero de 1992 (Jefatura del Estado, 1992b).

<sup>6</sup> La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado (art. 1.2 CE).

estructura institucional, estando por delante de cualquier formación o institución jurídica (Balaguer Callejón, 1987; Moreno García, 2007).

La idea de que el pueblo decide por sí mismo ya tuvo un precursor en el año 1787 con el conocido preámbulo de la Constitución de los Estados Unidos<sup>7</sup>: *We, the people of the United States...do ordain establish this Constitution...*: Nosotros, el pueblo de los Estados Unidos...promulgamos y establecemos esta Constitución... (Bar Cendón, 2012).

Aunque esta cuestión ya se encuentra arraigada en nuestro país desde que vivimos en democracia conviene que recordar que históricamente no siempre ha sido así. Es conocido por todos el absolutismo que, con un gobierno despótico y arbitrario, fue la manera de gobernar generalizada en el Antiguo Régimen y se caracterizaba porque todos los poderes del estado estaban concentrados en el Monarca, sin ninguna limitación institucional. Sirva como ejemplo la frase de Luis XIV (1638-1715) de Francia: “L’Etat, c’est moi”<sup>8</sup>.

En nuestra historia más reciente se encuentran estos antecedentes en el sistema de gobierno anterior a la CE de 1978. En la derogada Ley Orgánica del Estado de 1967<sup>9</sup> se daba continuidad a este régimen centralizado y unitario, estableciendo el art. 2.II. la organización del Estado bajo “los principios de unidad de poder y coordinación de funciones”, continuando con esta idea en su art. 6: “el Jefe del Estado... ejerce el poder supremo político y administrativo” (Presidencia del Gobierno, 1967, p. 5.256).

Figura 1. División de poderes en el antiguo régimen



Aun siendo conscientes de que sería necesario retrotraerse mucho más en el tiempo para abarcar la historia de la división de poderes del estado, es obligatorio resaltar aquí el autor de este nuevo sistema organizativo. Fue Montesquieu (1689-1755) quien, en el año 1748, plasmó este sistema en su obra *L’esprit des lois*<sup>10</sup>, consagrándose en la Revolución Francesa (Garrido Falla, Palomar Olmeda, & Losada González, 2010).

<sup>7</sup> *We the People of the United States, in Order to form a more perfect Union, establish Justice, insure domestic Tranquility, provide for the common defence, promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty to ourselves and our Posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America* (Grau, 2010, p. 22).

<sup>8</sup> “El estado soy yo”.

<sup>9</sup> Ley Orgánica del Estado, número 1/1967, de 10 de enero (Presidencia del Gobierno, 1967).

<sup>10</sup> El espíritu de las leyes.

Es tal la importancia de esta nueva concepción del Estado que así se observa de la lectura del art. 16 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789: “Una sociedad en la que la garantía de los derechos no está asegurada, ni la separación de poderes definida, no tiene Constitución” (Asamblea Nacional, 1789).

Bajo la influencia de otras Constituciones (entre otras, la francesa, la alemana y la italiana), la CE recoge esta nueva concepción de soberanía del pueblo y de la división de poderes. Se destaca aquí, por su repercusión y por el momento histórico en el que se realizó, la *Ley Fundamental de Bonn* (1949), que reconocía que todo poder estatal emana del pueblo, el cual lo ejerce en las elecciones y votaciones y mediante los poderes legislativo, ejecutivo y judicial<sup>11</sup> (Alemann, 1997; Bon, 2003).

Con esta premisa se pierden los dogmas absolutistas y se despersonaliza el poder, que pasa de concentrarse en un individuo a trasladar esta soberanía al pueblo. Todas estas transiciones han supuesto la ruptura con el antiguo régimen hasta llegar a un *Estado de Derecho* donde impera “la fuerza vinculante bilateral de la norma”, de ahí que “el gran lema de la lucha por el Estado constitucional ha sido la exigencia de que el (arbitrario) *government by men* debe disolverse en un (jurídico) *government by laws*” (García de Enterría, 2006, p. 55).

### 1.2.1. La división de poderes en la Constitución Española

Aceptando que la organización política es conocida actualmente como Estado, se puede hablar de tres funciones que coinciden plenamente con el concepto de «división de poderes», también denominada «distinción de poderes» (Fernández Sarasola, 2009):

- La función legislativa (*Poder Legislativo*).
- La función jurisdiccional (*Poder Judicial*).
- La función ejecutiva (*Poder Ejecutivo*).

Aunque se ha pasado de un sistema de «unidad de poder» a uno de división de poderes, nuestro texto constitucional no cita expresamente este sistema, en un intento de “sustituir este principio por el más dinámico y actual de la *distribución de poderes*”. Esto se debe a que las funciones legislativa y ejecutiva no son exclusivas de la Administración General del Estado (AGE), sino que “también las Comunidades Autónomas serán titulares de la potestad legislativa, y ejercerán las funciones políticas y ejecutivas”. Solamente el Poder Judicial continúa con su nombre histórico de «poder» ya que “el Estado monopoliza las supremas

---

<sup>11</sup>Art. 20.2 de la Ley Fundamental para la República Federal de Alemania, 23 de mayo de 1949: “*Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt*”.

instancias de decisión judicial a través de los Tribunales, cuya base de organización y funcionamiento se asienta en el principio de unidad jurisdiccional”<sup>12</sup> (Garrido Falla et al., 2001, p. 53).

Pese a lo descrito en el párrafo anterior en el presente estudio se usará, por su universalidad, el término de división de poderes que, a pesar de no indicarse explícitamente en la CE, se puede encontrar en los diferentes títulos que la componen:

- Poder Legislativo. Regulado en el Título III de la CE bajo el nombre “de las Cortes Generales”. Consagra en el art. 66 que las Cortes Generales representan al pueblo español y ejercen la potestad legislativa.
- Poder Judicial. Es el único de los tres poderes que mantienen su denominación tradicional. Sus preceptos se recogen en el Título VI de la CE bajo el título “del Poder Judicial”, afirmando en su art. 117 que la justicia emana del pueblo con sometimiento únicamente al imperio de la ley.
- Poder Ejecutivo. Dispuesto en el Título IV de la CE con la denominación “del Gobierno y de la Administración”, estableciendo en relación al gobierno, en su art. 97, que ejerce la función ejecutiva.

**Figura 2. División de poderes en el régimen de gobierno actual**



Esta nueva situación política despoja al Jefe del Estado de todos los poderes de los que había gozado históricamente. El Título II de la CE atribuye la Jefatura del Estado al Rey y establece que sus actos no estarán sujetos a responsabilidad política, civil o penal, siendo responsables de sus actos las personas que lo refrenden<sup>13</sup>. De esta manera el Jefe del Estado se convierte “en árbitro o moderador de los poderes, sin ningún poder especial en sus manos” (Garrido Falla et al., 2001, p. 68; Orantos Martín, 2016).

<sup>12</sup> La jurisdicción del Poder Judicial “es una e indivisible como potestad dimanante de la soberanía. No existe división de la jurisdicción, lo que existe es una división de la función entre diferentes Tribunales... por lo que “la clave del principio de unidad están por tanto en que la garantía de independencia de los jueces solo se consigue con la existencia de una organización judicial ordinaria” (Garrido Falla et al., 2001, p. 1.900-1.901).

<sup>13</sup> Mediante el refrendo se traslada al refrendante la responsabilidad del acto como también la capacidad de decisión para la adopción de la misma (Garrido Falla et al., 2001, p. 1.091).

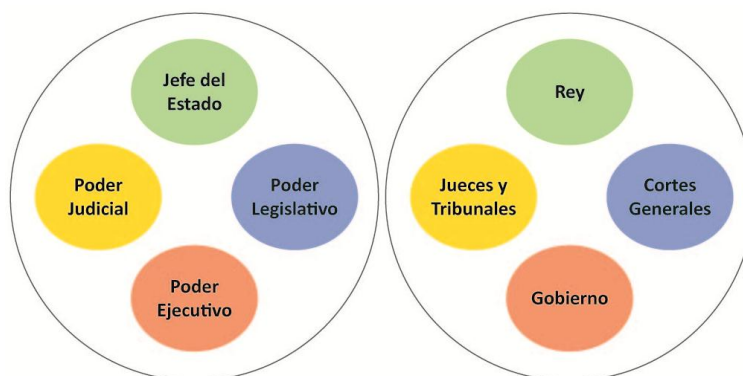
Curiosamente el TC no se encuentra, como podría entenderse de la lectura de su nombre, dentro de la planta judicial de Juzgados y Tribunales, por lo que se puede afirmar que es independiente del Poder Judicial. Tanto es así que la CE lo contempla en un título<sup>14</sup> aparte y no consecutivo al Poder Judicial, mientras que la Ley Orgánica<sup>15</sup> de desarrollo así lo considera: “intérprete supremo de la Constitución, es independiente de los demás órganos constitucionales y sometido solo a la Constitución y a la presente Ley Orgánica. Es único en su orden y extiende su jurisdicción a todo el territorio nacional” (Jefatura del Estado, 1979, p. 23.186-23.187).

La propia CE lo separa, además, del Poder Judicial en su art. 163 ya que, al tratarse del órgano que ha de interpretar la constitucionalidad de las normas, permite que cualquier órgano judicial que considere que una norma con rango de ley, de la que dependa el fallo de la sentencia, pudiera ser contraria a la Constitución, pueda plantear al TC esta cuestión para que declare la constitucionalidad o no de la norma, con los efectos que la Ley Orgánica determine (Peces-Barba Martínez, 1980).

Como señala Jiménez Campo (1998) es un gran complemento del Poder Legislativo ya que no examina la posible injusticia de la ley, sino que pone en duda la validez de la misma y su legitimación.

Sobre el papel este tratamiento de los poderes del Estado permite que la dirección política del país no se encuentre monopolizada en una o varias personas, sino que se gestione a través de órganos e instituciones constitucionalmente separadas e independientes.

**Figura 3. División de poderes en la Constitución Española de 1978**



<sup>14</sup> Título IX. Del Tribunal Constitucional.

<sup>15</sup> Ley Orgánica 2/1979, de 3 de octubre, del Tribunal Constitucional (Jefatura del Estado, 1979).

### *1.2.1.1. El Gobierno y la Administración Pública*

Una vez establecida la división de poderes en nuestro *Estado de Derecho* se presenta la ardua tarea de diferenciar los conceptos de Administración Pública (AP) y Poder Ejecutivo, ya que tradicionalmente la administración dependía del poder político. Para ello se abordarán algunas cuestiones básicas al objeto de comprender su independencia y desvinculación del Gobierno.

Tal y como establece la exposición de motivos de la Ley 30/1992, derogada por la Ley 39/2015<sup>16</sup>, en nuestro sistema de gobierno autocrático que antecede a la CE el Gobierno era una parte más de la AGE y, por consiguiente, compartía esta naturaleza administrativa. El Jefe del Estado por aquellos entonces coincidía con el Jefe del Gobierno y era el “Jefe Superior de la Administración del Estado”, existiendo por tanto un Estado intervencionista, autoritario, unitario y centralizado (Meilán Gil, 1996, p. 57).

La CE no solo delimitó claramente una separación entre los poderes del Estado, sino que también lo hizo entre el Poder Ejecutivo –*Gobierno*- y la AP, de modo que alguna de las características de las administraciones son la imparcialidad, la transparencia y la independencia de la ideología gobernante, “superando anteriores concepciones basada en una administración de autoridad, limitadora de los derechos fundamentales y libertades públicas” (Rodríguez-Arana Muñoz, 1996, p. 234).

Se ha pasado de una AP controlada por una única persona, el Jefe del Estado, a otra que ya no es dueña del interés público, sino que está al servicio de los ciudadanos y no en representación de la comunidad, quedando atribuidas estas funciones de representación en el Gobierno (Rodríguez-Arana Muñoz, 1996; García de Enterría & Fernández Rodríguez, 2011; Jefatura del Estado, 2015b).

Es la propia CE la que, en el art. 97, realiza esta separación entre Gobierno y AP al declarar que el Gobierno ejerce la función ejecutiva y dirige la Administración civil. Así lo recogía también en su exposición de motivos la Ley 30/1992, al definirlos “como instituciones públicas constitucionalmente diferenciadas” y estableciendo “la subordinación de la Administración a la acción política de dirección del Gobierno” (García Llovet, 1993, p. 70).

Es posible afirmar entonces que el Gobierno es entendido como el máximo órgano que culmina el Poder Ejecutivo y que, dicho de una manera simplista, “el Gobierno es el que gobierna” (Garrido Falla et al., 2010, p. 64; Rodríguez-Arana Muñoz, 1996; Santamaría Pastor, 1988).

---

<sup>16</sup> Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Jefatura del Estado, 1992a) derogada por la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (Jefatura del Estado, 2015a).

Pese a estas diferencias la separación entre ambos no es total, ya que el Gobierno puede y debe realizar las funciones administrativas que legalmente le son atribuidas. Si bien se puede definir la AP, dirigida por el Poder Ejecutivo, como una zona de acción desplegada del Gobierno (García Rubio, 2015).

Esta situación se confirma en el primer gran desarrollo legislativo del art. 103 de la CE que regulaba la AP (Jefatura del Estado, 1992a, p. 40.303):

*Bajo la dirección del Gobierno de la Nación, de los órganos de gobierno de las Comunidades Autónomas y de los correspondientes de las Entidades que integran la Administración Local, la actuación de la Administración pública respectiva se desarrolla para alcanzar los objetivos que establecen las leyes y el resto del ordenamiento jurídico.*

Para la AGE, el art. 98 de la CE y los preceptos de la Ley 50/1997<sup>17</sup>, indican que el Gobierno se compone del Presidente, de los Vicepresidentes, en su caso, y de los Ministros, adoptando este el nombre de Consejo de Ministros, máximo órgano del Poder Ejecutivo (García Fernández, 2004). Completan la composición del Gobierno los órganos superiores y directivos de cada Ministerio. Por su parte, cuando se habla de la composición de la Administración se está refiriendo a todos los grados que van desde los anteriores órganos hacia abajo, es decir, las unidades administrativas -tabla 2, p. 22-.

En todo caso debe asegurarse una *neutralidad administrativa del Gobierno y una neutralidad política de la Administración*, de ahí que el art. 103 de la CE exija a las AAPP que sirvan *con objetividad los intereses generales*, garantizando *la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones* de los funcionarios públicos. Esta neutralidad implica que las AAPP no están sujetas al gobierno de turno, sino que actúan en todo momento con sometimiento absoluto a la Ley y al Derecho (Garrido Falla et al., 2001, 2010; Jefatura del Estado, 2015a).

Los mismos autores (2010) concluyen que la actividad de la AP, aun siendo independiente del Gobierno o Poder Ejecutivo, está *subordinada* al mismo y que, pese a actuar bajo las directrices del Gobierno, es *autónoma*. Esta es una característica relevante ya que independientemente de la situación política del Gobierno, la Administración sigue funcionando y se mantiene a lo largo del tiempo, como sucede por ejemplo tras la celebración de elecciones generales, donde la Administración no se detiene ni cambia como ocurre con el Gobierno, sino que mantiene su capacidad de funcionamiento aun sin el Gobierno que lo dirige, ocurriendo lo mismo con los funcionarios, que tienen ese carácter permanente frente a la mudable política.

Se observa por consiguiente que existe una separación real entre la AP y el Poder Ejecutivo, la cual posee un carácter institucional y personalidad jurídica única, tratándose pues de un complejo orgánico que se integra en el Gobierno (Entrena Cuesta, 1960; García Rubio, 2015).

---

<sup>17</sup> Ley 50/1997, de 27 de noviembre, del Gobierno (Jefatura del Estado, 1997b).

## 1.2.2. La Administración Pública en la Constitución Española

La desvinculación de las AAPP del poder político conllevó el reconocimiento constitucional de las mismas y su regulación legal. Junto a su identificación se garantizó la autonomía de las denominadas AAPP territoriales, quedando afianzada la misma en el polémico segundo artículo del Título Preliminar de nuestra ley de leyes (García Manrique, 1998, p. 376):

*La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.*

Fue tal la controversia y la importancia que tuvo la articulación de este precepto sobre el que, uno de los *padres* de la CE, afirmó que la unidad de España y el desarrollo del *Estado de las Autonomías* son “la cuestión capital de esta Constitución; la que determinará su éxito o su fracaso y el juicio de la historia” (Fraga Iribarne, 1978, p. 13).

En desarrollo del art. 2 se redactó el Título VIII<sup>18</sup> que concreta la organización territorial de España: “el Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses” (Fernández Díaz, 2003, p. 167).

Se reconoce entonces, además de los tradicionales (estatal y local), un nuevo *ente* en el sistema de organización territorial, la *Comunidad Autónoma* (CA). Desde este momento en España coexisten las AAPP territoriales reconocidas por la CE, o dicho de otra manera, tres niveles de gobierno o administración (Parada, 2012; Saniger Martínez & Escribano Zafra, 2010): Administración General del Estado; Administración de las Comunidades Autónomas; Administración Local (municipios y provincias).

**Figura 4. Organización territorial de las Administraciones Públicas**



<sup>18</sup> Título VIII. De la Organización Territorial del Estado.



Mención aparte para las *ciudades autónomas* de Ceuta y Melilla, que pueden considerarse como entidades locales con poderes reforzados sin llegar a equipararse a los poderes de las CCAA, situándose a caballo entre la administración Local y las CCAA (L. Ortega Álvarez, 2003).

Esto viene motivado porque gestionan competencias relativas tanto a las entidades locales como a las CCAA pero, sin embargo, sus Estatutos pueden ser modificados por el Estado sin la participación del territorio afectado. Lo cual, unido a que no tienen capacidad legislativa como las CCAA, los convierte en unos entes ciertamente peculiares (Porrás Ramírez, 2008).

En la misma línea Belda Pérez-Pedrero (1999, p. 136) los concibe como “una especie de género autonómico a medio camino entre el que gozan las nacionalidades y regiones y el que poseen las entidades locales”.

Sin entrar a estudiar en mayor profundidad las competencias, las atribuciones, ni el tipo de organización interna de las diferentes AAPP existentes en España, puede afirmarse que se ha pasado de una época de centralismo político y administrativo al llamado *Estado de las autonomías*, denominado así por el TC (Congreso de los Diputados, 2013a).

En esta idea de Estado autonómico sigue prevaleciendo “la soberanía estatal”, en la que el Estado ya no es titular exclusivo del poder ejecutivo y del poder legislativo (que también, en otro orden, son llevados a cabo por las CCAA), “sino que se pasa de un sistema unitario centralizado a otro que se asienta sobre el pluralismo político y jurídico. He aquí la gran diferencia entre el Estado autonómico y el Estado meramente descentralizado” (Garrido Falla et al., 2001, p. 53).

A pesar del reconocimiento de esta autonomía no es posible la unión de varias CCAA, ya sea por alianza o por cualquier pacto que pudieran realizar<sup>19</sup>. Desde entonces existen dos posturas enfrentadas entre los valedores del *Estado de las Autonomías* y los defensores del *Estado Federal*.

La doctrina lo designa con diferentes expresiones, como *Estado plural* (Tierno Galván), *Estado autonómico* (Sánchez Agesta), *Estado regional* (Peces Barba), *Estado de las Autonomías* (Clavero Arévalo), *Estado federal unitario* (Ariño), *Estado unitario regional* (Fernández Rodríguez), *Estado semifederal, semirregional o semicentralizado* (Muñoz Machado), *Estado federo-regional* (G.Trujillo), *Estado autonómico con matices federalistas* (Entrena Cuesta), *Estado unitario con espíritu federalista* (Simón Tobalina), *Estado integral* (Herrero y Rodríguez de Miñón) (Congreso de los Diputados, 2013a).

Este nuevo escenario administrativo de España necesitaba una estricta regulación de las competencias que asumen las diferentes Administraciones. En este sentido, la CE establece unas

---

<sup>19</sup> En ningún caso se admitirá la federación de Comunidades Autónomas (art. 145.1 CE).

competencias que exclusivamente puede gestionar la AGE<sup>20</sup> y otras competencias que, autorizadas ya por la propia Constitución, pueden asumir las CCAA<sup>21</sup> al constituirse como tales. El término *pueden* indica que, en el caso de que las CCAA no quieran adjudicarse alguna de ellas, estas serán tomadas por la Administración del Estado (Bassols Coma & Serrano Alberca, 1982).

Como muestra de que no se trata de un Estado simplemente descentralizado se flexibiliza la estricta regulación inicial otorgándole a la AGE la potestad de transferir, delegar o atribuir el desarrollo normativo de las competencias estatales a la Administración Autonómica. Esta delegación también puede producirse a las Entidades Locales, tanto desde el Estado como desde la CA correspondiente (Rodríguez de Santiago & Velasco Caballero, 1999).

Importante resaltar en estos momentos el art. 103 de la CE, piedra angular en la que se sustentan las AAPP, donde se regula que sirven de manera objetiva los intereses generales, con sometimiento pleno a la ley y al derecho y bajo los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación (Meilán Gil, 1996).

Este entramado de AAPP se basa en un sistema de relaciones eficiente, regidos por el principio de cooperación y el deber de colaboración (Alberti Rovira, 1985).

### **1.3. Estructuración de las Administraciones Públicas**

Junto a las AAPP o entes territoriales ya definidos, hay que aludir a otros entes públicos no territoriales. La diferencia principal entre ambos, como ponen de manifiesto García de Enterría y Fernández Rodríguez (2011, p. 339), es que “el poder de los entes territoriales se extiende sobre la totalidad de la población existente en el territorio, incluidos los extranjeros”, mientras que para los entes no territoriales su poder actúa “solamente en relación con determinados habitantes que se encuentran dentro del ámbito territorial al que se extiende su competencia”.

Estos mismos autores (2011, pp. 398-399) consideran que, para las AAPP territoriales, “el territorio es algo más que el espacio físico en el que pueden ejercer válidamente sus competencias, es propiamente un elemento constitutivo esencial” en el que pueden generalizar sus propósitos de modo que “nada de lo que afecte a las personas que habitan dentro de su territorio les puede resultar ajeno” (*por ejemplo, el poder del Alcalde del Municipio de Granada afecta a todos sus habitantes*).

---

<sup>20</sup> Art. 149. Competencias exclusivas del Estado.

<sup>21</sup> Art. 148. Competencias que *pueden* asumir las CCAA.

Continúan señalando estos autores (2011, pp. 398-399) que, para los entes no territoriales, “el territorio sería solo el ámbito físico en el que desarrollan sus actividades”, contrariamente a los entes territoriales en ellos impera “el principio de especialidad” (*por ejemplo, la autoridad de la Rectora de la UGR solo puede aplicarse sobre la comunidad universitaria, con independencia de su territorio*).

Una vez diferenciadas las AAPP territoriales y no territoriales que integran el Estado español, se debe matizar su modelo organizativo y el sistema de relaciones existente entre ellas, prestando especial atención a dos de los principios de actuación de la AP regulado en el art. 103.1 de la CE: el *principio de desconcentración* y el *principio de descentralización administrativa* (Martín Rebollo, 1992).

Desconcentrar, según la Real Academia de la Lengua (RAE, 2017), es “repartir entre varios algo que está concentrado en un lugar o que es responsabilidad de una persona”. Trasladando esta definición al *principio de desconcentración* dentro de la AAPP, puede afirmarse que supone una cesión de competencias en orden jerárquico, hacia abajo, dentro de una misma AP (*por ejemplo, dentro de la AGE, de los órganos superiores a los órganos directivos* -tabla 2, p. 22-) (Congreso de los Diputados, 2013a).

Este principio, así como el de jerarquía, ya lo puso de manifiesto la LOFAGE<sup>22</sup> en desarrollo normativo del art. 103 de la CE: “la Administración General del Estado, constituida por órganos jerárquicamente ordenados, actúa con personalidad jurídica única” (Martín Rebollo, 2008, p. 318).

Más relevante para este estudio es profundizar en el significado del *principio de descentralización*. La RAE (2017) define descentralizar como “transferir a diversas corporaciones u oficios parte de la autoridad que antes ejercía el Gobierno supremo del Estado”, por lo que ya no se hace referencia a una cesión de competencias dentro de la misma Administración, sino a un traslado de las mismas a otras Administraciones territoriales y/o no territoriales .

De esta descentralización de funciones se diferencian dos dimensiones:

- Descentralización territorial.
- Descentralización funcional.

La denominada *descentralización territorial* se produce entre AAPP diferentes con personalidad jurídica propia, suponiendo un traslado de competencias en otras Administraciones. A grandes rasgos, puede decirse que se trata de una cesión de competencias

---

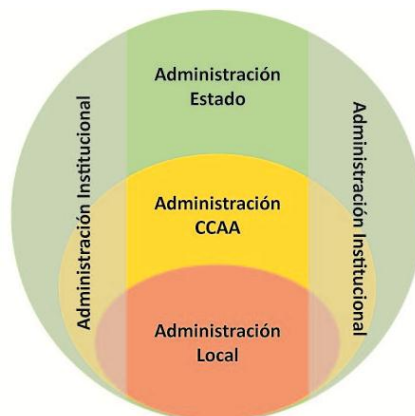
<sup>22</sup> Ley 6/1997, de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado (Jefatura del Estado, 1997a).

de lo más general a lo más particular, esto es, de la AGE a la Autonómica o Local, o bien de la Autonómica a la Local (Gallego Anabitarte, 1990).

La *descentralización funcional* sin embargo no se realiza en virtud del territorio, sino que las actividades son realizadas a través de organismos públicos dependientes de alguna de las Administraciones con carácter territorial -tabla 1, p. 21-, para lo cual se les asignan las potestades administrativas necesarias para el cumplimiento de sus fines. Esta descentralización funcional supone un trasvase de competencias de la AP territorial correspondiente a otros organismos<sup>23</sup> que, aun estando integrado en estas, poseen una personalidad jurídica distinta a ellas (Garrido Falla et al., 2001; Jefatura del Estado, 1997a).

A través de esta descentralización funcional se ha dotado de contenido a la tradicionalmente denominada *Administración Institucional*<sup>24</sup> (figura 5), que, junto a las AAPP territoriales, conforman el mapa de la organización administrativa del Estado español (Coscolluela Montaner, 2006).

**Figura 5. Descentralización funcional de las Administraciones Públicas**



Seguindo a Ortiz Mallol (2004), se puede concluir que los organismos que integran los entes no territoriales o Administración Institucional dependen o están vinculados a alguna de las Administraciones territoriales establecidas en la CE.

En este sentido la Ley 40/2015<sup>25</sup> dispone las administraciones territoriales y no territoriales:

- La Administración General del Estado.
- Administraciones de las Comunidades Autónomas.

<sup>23</sup> Según el censo de entidades del sector público estatal algunos de estos organismos dependientes de la AGE son: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Agencia Estatal de Meteorología; el Instituto Cervantes; Biblioteca Nacional; Museo Nacional del Prado; Tesorería General de la Seguridad Social; RENFE-Operadora; Aeropuertos Españoles y Navegación Aérea (AENA); Agencia Estatal de Administración Tributaria; Fábrica Nacional de Moneda y Timbre-Real Casa de la Moneda; etc. (Tribunal de Cuentas, 2015).

<sup>24</sup> Art. 2 de la Ley 40/2015, cambia su denominación a *sector público institucional*.

<sup>25</sup> Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público (Jefatura del Estado, 2015b).

- Las Entidades que integran la Administración Local.
- El sector público institucional que abarca:
  - Los organismos públicos y entidades de derecho público o privado<sup>26</sup>.
  - Las Universidades Públicas.

**Tabla 1. Administración territorial y no territorial en España**

Administración territorial	Administración no territorial <i>(sector público institucional estatal)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración General del Estado</li> <li>- Administración de las CCAA</li> <li>- Administración Local</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organismos públicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Organismos autónomos</i></li> <li>• <i>Entidades públicas empresariales</i></li> </ul> </li> <li>- Las autoridades administrativas independientes</li> <li>- Las sociedades mercantiles estatales</li> <li>- Los consorcios</li> <li>- Las fundaciones del sector público</li> <li>- Los fondos sin personalidad jurídica</li> <li>- Las universidades públicas no transferidas</li> </ul>

García de Enterría y Fernández Rodríguez (2011) conciben las universidades públicas como administraciones independientes diferenciándose, de otra admón. no territorial, en que se regirán primariamente por su legislación específica. Técnicamente se encuadran bajo el título más genérico de sector público institucional y, como se tratará en el capítulo 2, quedan protegidas por la garantía institucional ya que se reconoce constitucionalmente su autonomía<sup>27</sup>.

### 1.3.1. La Administración General del Estado

Como ya se ha comentado la AGE es una de las tres AAPP territoriales que identifica la CE previendo, asimismo, que sus órganos sean “creados, regidos y coordinados de acuerdo con la ley”, poniendo de manifiesto que solo por ley podrá determinarse la organización de la AGE (Carro Fernández-Valmayor & Gómez-Ferrer Morant, 1978).

En virtud de lo anterior la Ley 40/2015 ordena y garantiza la unidad de acción de la AGE, respondiendo su organización a los principios de división funcional y a una gestión territorial integrada, que comprende:

- La Organización Central (AGE).

<sup>26</sup> Estos últimos cuando ejerzan potestades administrativas.

<sup>27</sup> Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca (art. 27.10 CE).

- La Organización territorial (*Administración Periférica*).
- La Administración General del Estado en el exterior.

**Figura 6. Organización de la Administración General del Estado**



### *1.3.1.1. Organización funcional de la Administración General del Estado*

La Organización Central de la AGE y sus Organismos públicos extienden su competencia a todo el territorio español y se organiza en Presidencia del Gobierno y Ministerios. Como eje fundamental de la división funcional se encuentran estos últimos órganos, a los que les corresponden la gestión de “uno o varios sectores funcionalmente homogéneos de actividad administrativa” (Escribano Collado, 2006, p. 147).

Bajo los principios de jerarquía y desconcentración, cada uno de estos Ministerios se divide en órganos superiores, órganos directivos y unidades administrativas.

**Tabla 2. Órganos superiores, directivos y unidades administrativas de la AGE**

	Organización central	Organización periférica	AGE en el exterior
<b>Órganos Superiores</b>	- Ministro - Secretario de Estado		
<b>Órganos Directivos</b>	- Subsecretario - Secretario Gral. - Secretario Gral. Técnico - Director General - Subdirector General	- Delegado del Gobierno - Subdelegado del Gobierno	- Embajadores - Representantes permanentes
<b>Unidades Administrativas</b>	- A través de la relación de puestos de trabajo (RPT)		

Los órganos superiores son determinados por el Presidente del Gobierno, mientras que los órganos directivos son creados, modificados y suprimidos por el Consejo de Ministros. Todos ellos tienen la condición de alto cargo, con excepción de los Subdirectores generales y asimilados, y se ordenan jerárquicamente de la siguiente manera (González-Trevijano Sánchez & Arnaldo Alcubilla, 2007, p. 806):

1. *Los Ministros son los jefes superiores del Departamento y superiores jerárquicos directos de los Secretarios de Estado y Subsecretarios.*
2. *Los órganos directivos dependen de alguno de los anteriores y se ordenan jerárquicamente entre sí de la siguiente forma: Subsecretario, Director general y Subdirector general.*

*Los Secretarios generales tienen categoría de Subsecretario y los Secretarios Generales Técnicos tienen categoría de Director general.*

La organización territorial o administración periférica representa al Gobierno del Estado en el territorio de la CA. Para ello existirá un Delegado del Gobierno en cada CA y un Subdelegado del Gobierno en cada provincia en las CCAA pluriprovinciales, ostentando un rango de Subsecretario los primeros y de Subdirector general los segundos. Además podrá existir, para cada isla, un Director Insular si así se determina reglamentariamente (Salvador Crespo, 2007).

Por su parte, la representación de la AGE en el exterior se rige por lo dispuesto en la Ley 2/2014<sup>28</sup>, cuyo objeto es regularizar la Acción Exterior del Estado. Para esa tarea dispondrá de dos órganos directivos: embajadores y representantes permanentes (Gil de Gómez Pérez-Aradros, 2014).

Todos los órganos anteriormente descritos se organizan, a su vez, en unidades administrativas, que comprenden los puestos de trabajo necesarios para llevar a cabo la actividad administrativa de cada Departamento ministerial. Las unidades administrativas se integran en los diferentes órganos en función de sus cometidos y, en las mismas, se puede encuadrar al *personal de administración y servicios*.

La concreción de las unidades administrativas se lleva a cabo a través de las RPT que comprenderán “al menos, la denominación de los puestos, los grupos de clasificación profesional, los cuerpos o escalas, en su caso, a que estén adscritos, los sistemas de provisión y las retribuciones complementarias” (Palomar Olmeda & Vázquez Garranzo, 2015, p. 147).

La Gerencia de la Universidad de Alcalá (2016) define la RPT como “el instrumento técnico a través del cual se realiza la ordenación del personal, de acuerdo con las necesidades de los servicios y se precisan los requisitos para el desempeño de cada puesto”.

---

<sup>28</sup> Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado (Jefatura del Estado, 2014).

Continúa especificando que las mismas deben identificar y clasificar los puestos de trabajo, presentando el siguiente contenido:

- a) La denominación de los puestos de trabajo.*
- b) La unidad en la que están integrados cada uno de ellos y, en su caso, el centro en que están ubicados.*
- c) Los niveles de responsabilidad en que se clasifiquen.*
- d) El complemento específico y de destino u otros que correspondan.*
- e) Las condiciones generales y, en su caso, específicas, para ejercerlos.*
- f) La jornada de trabajo de los puestos.*
- g) La forma de provisión de los puestos.*

Se trata de una potestad discrecional de la AP ya que a través de las RPT tiene la facultad de regular las condiciones de los puestos de trabajo (número de puestos, niveles, etc.). Esta organización de trabajadores se realizará en función de las necesidades de los diferentes órganos a los que afecte la RPT y, en ella, se determinarán las características de cada puesto de trabajo así como los requisitos para el acceso y su desempeño (Cuadrado Zuloaga, 2010).

En la figura 7 se muestra de una manera más visual la estructura genérica de los órganos de un Ministerio donde, asimismo, están implícitamente incluidas las unidades administrativas.





### 1.3.2. La Administración de las Comunidades Autónomas

De lo expuesto anteriormente se desprende que, en el citado régimen de gobierno del *Estado de las Autonomías*, queda garantizada constitucionalmente la creación de las denominadas Comunidades Autónomas (CCAA). Asimismo, se señalaba que el poder ejecutivo y legislativo no es exclusivo del Estado, ya que las CCAA también cuentan con estas potestades.

Para llevar a cabo esta tarea la CE dispone, en el art. 152, que las CCAA contarán con una Asamblea Legislativa *-Poder Legislativo-* y un Consejo de Gobierno *-Poder Ejecutivo-*, a través de los cuales se les permite llevar a cabo la potestad de dictar leyes para su autorregulación y gobierno, siempre bajo la permanente vigilancia de su actuación por el Estado (Calafell Ferrá, 2000).

A pequeña escala, esta organización política es sustancialmente similar a lo descrito para la AGE, por lo que puede realizarse una *transposición conceptual* en su funcionamiento y organización, señalando eso sí, que el poder soberano corresponde al Estado y que, el de las CCAA, queda limitado a su territorio y a las competencias asumidas por esta, con el sobrentendido sometimiento a la Constitución, a la Ley y al Derecho (García de Enterría & Fernández Rodríguez, 2011).

El Poder Legislativo será gestionado por una *Asamblea Legislativa*, que tiene su correspondencia en las Cortes Generales. Además de la diferencia existente por las materias que cada uno de ellos puede regular, existe una diferencia orgánica, las Cortes Generales están compuestas por dos cámaras: el Congreso *-cámara baja-* y el Senado *-cámara alta-*, mientras que las Asambleas Legislativas son unicamerales y ostentan diferentes denominaciones en función de lo establecido por cada CA en su Estatuto de Autonomía: *Parlamento; Cortes; Asamblea* y *Junta General* (Estatuto de Autonomía, 1979, 1981, 1982, 1983, 2006, 2007, 2011).

**Tabla 3. Denominación de las Asambleas Legislativas en las CCAA de España**

<i>Parlamento</i>	Andalucía, Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra y País Vasco.
<i>Cortes</i>	Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana.
<i>Asamblea</i>	Extremadura, Comunidad de Madrid y Región de Murcia.
<i>Junta General</i>	Principado de Asturias.

*Fuente: Adaptado de los Estatutos de Autonomía de las CCAA*

### 1.3.2.1. La Comunidad Autónoma de Andalucía

La CA de Andalucía representa, por tanto, una traslación casi exacta de las características del Estado, tanto del Poder Legislativo, pese a la diferencia en su denominación y forma unicameral, como del Poder Ejecutivo, en la que se hace más patente la separación existente entre el Gobierno y la Administración.

Esta distinción viene evidenciada en el Título IV del Estatuto de Autonomía de Andalucía, que regula la organización institucional y que le da entidad propia a cada uno de ellos, dividiendo en diferentes capítulos el Gobierno y la Administración<sup>29</sup>. Tan clara es esta diferenciación que legalmente se han aprobado dos normas: una para regular el *Gobierno autonómico*<sup>30</sup> y otra para regular la *Administración autonómica*<sup>31</sup>.

Esta semejanza también existe en el analizado *sector público institucional* de la AGE, o como se ha denominado en Andalucía a través de la Ley 9/2007, *entidades instrumentales de la Administración de la Junta de Andalucía* (Fernández Ramos, 2011).

**Tabla 4. Entidades Instrumentales de la Administración de la Junta de Andalucía**

Agencias	Entidades instrumentales privadas
- Agencias administrativas	- Sociedades mercantiles del sector público andaluz
- Agencias públicas empresariales	- Fundaciones del sector público andaluz
- Agencias de régimen especial	

Los datos de la tabla 5, extraídos del Inventario de Entes de la CA de Andalucía, muestran las instituciones más relevantes del *sector público institucional* de la AGE y su equivalente en Andalucía, donde se destaca por su relevancia, el reconocimiento explícito a las *Universidades Públicas*, sean propias del Estad o transferidas como en el caso de Andalucía (Consejería de Hacienda y Administración Pública, 2016).

**Tabla 5. Sector público institucional en el Estado y en la CA de Andalucía**

ESTADO	CA ANDALUCÍA
- Organismos Públicos	- Agencias Administrativas
- Entidades Públicas Empresariales	- Agencia Pública Empresarial
- Agencias	- Agencias Régimen Especial
- Consorcios	- Consorcios
- Fundaciones	- Fundaciones
- Sociedades Mercantiles	- Sociedades Mercantiles
- <b>Universidades</b>	- <b>Universidades</b>

<sup>29</sup> Para la AGE la CE lo reflejaba conjuntamente en su Título IV “del Gobierno y la Administración”.

<sup>30</sup> Ley 6/2006, de 24 de octubre, del Gobierno de la CA de Andalucía (Presidencia, 2006).

<sup>31</sup> Ley 9/2007, de 22 de octubre, de la Administración de la Junta de Andalucía -LAJA- (Presidencia, 2007).

### 1.3.2.2. Organización funcional de la Junta de Andalucía

Esta similitud en la organización política y administrativa con la AGE, se refleja también en la composición del Gobierno en Andalucía que, bajo la denominación de Consejo de Gobierno, estará integrado por el Presidente, los Vicepresidentes en su caso, y los Consejeros (Aragón, 2007).

**Tabla 6. Composición del Gobierno del Estado y de la CA de Andalucía**

ESTADO	ANDALUCÍA
- Presidente	- Presidente
- Vicepresidentes, en su caso	- Vicepresidentes, en su caso
- Ministros	- Consejeros

Bajo los mismos principios de desconcentración y descentralización que la AGE, la Administración de la Junta de Andalucía también se organiza en servicios centrales y periféricos. Los servicios centrales están organizados en Conserjerías y, al igual que sucedía con los Ministerios, les corresponde la gestión de uno o varios sectores de actividad (Presidencia, 2007).

De la revisión de la normativa en Andalucía se observa que esta supone una traslación de la organización de la AGE a la CA. El Consejero es el responsable de la Consejería y superior jerárquico de los Viceconsejeros, mientras que los órganos directivos se organizan jerárquicamente entre sí como sigue: Secretaría General, Secretaría General Técnica y Dirección General, teniendo estos dos últimos tendrán el mismo rango.

Lo mismo sucede con los servicios periféricos, como órganos directivos territoriales provinciales de la Administración de la Junta de Andalucía, a saber: las Delegaciones del Gobierno de la Junta, las Delegaciones Provinciales de las Consejerías y, en su caso, las Delegaciones Territoriales.

Respecto a la acción exterior de Andalucía, significar que se encuentra limitada por la reserva que la CE hace a la AGE, donde le concede la competencia exclusiva de las relaciones internacionales, si bien, las CCAA podrían proyectarse hacia el exterior, ya sea para obtener un reconocimiento como para realizar una cooperación internacional. Actualmente en Andalucía estas cuestiones son gestionadas a través de la Secretaría General de Acción Exterior, dependiente de la Consejería de la Presidencia y Administración Local (Bové i Montero, 2014; Consejería de Presidencia y Administración Local, 2016; Desrues & Moreno Nieto, 2007).

Por último recordar, en relación a las unidades administrativas, que es el lugar donde se sitúa el *personal de administración y servicios* y que, le son aplicables y poseen las mismas características que lo descrito para el personal de la AGE.

Del mismo modo que para la AGE, Andalucía se integra por órganos superiores, órganos directivos, con la consideración de altos cargos, y unidades administrativas.

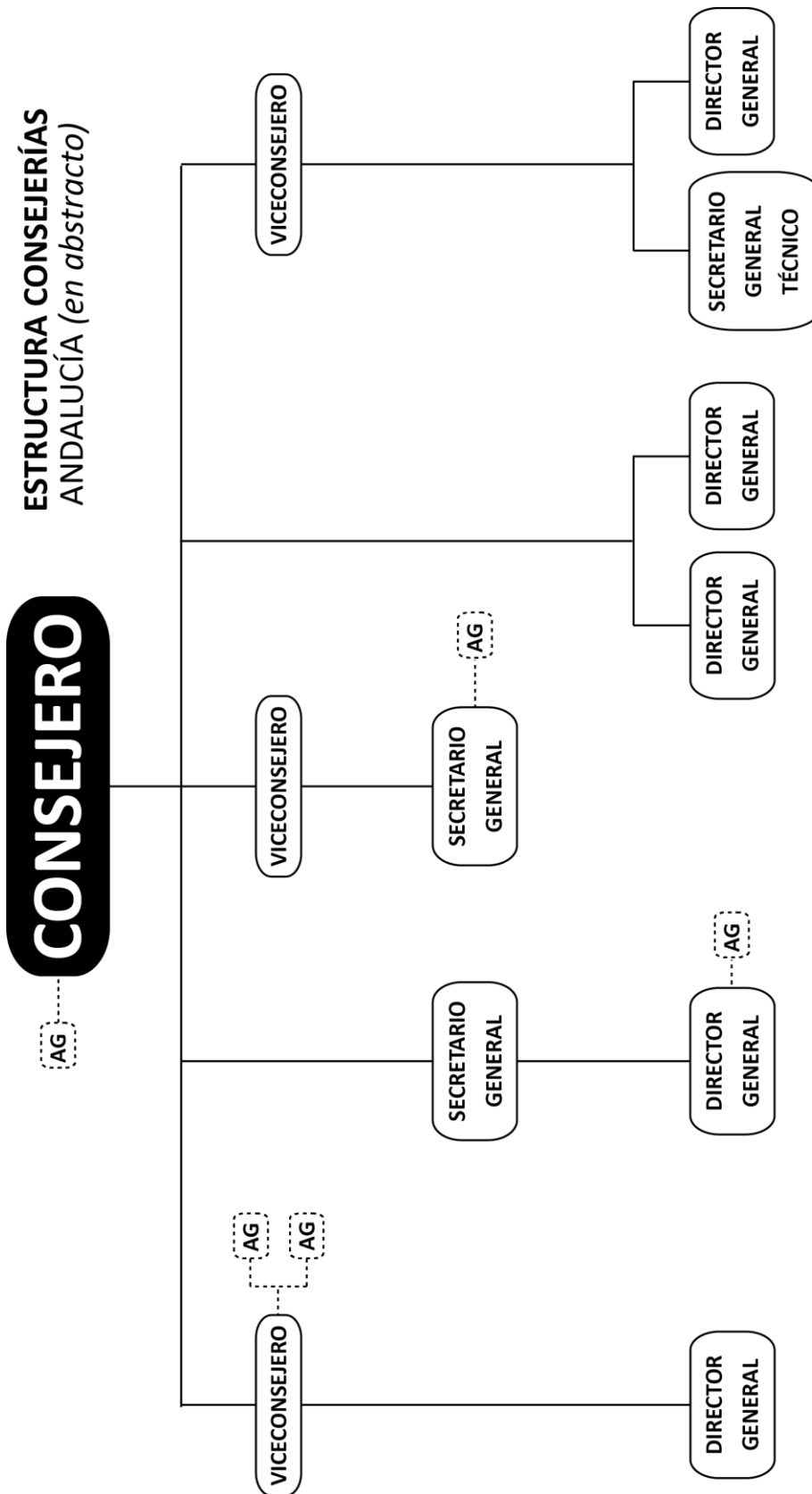
**Tabla 7. Órganos superiores, directivos y unidades administrativas de Andalucía**

	<b>Organización central</b>	<b>Organización periférica</b>
<i>Órganos Superiores</i>	- Consejero	
<i>Órganos Directivos</i>	- Viceconsejero - Secretario General - Secretario General Técnico - Director General	- Delegación del Gobierno de la Junta - Delegación Provincial de la Consejería - Delegación territorial ( <i>en su caso</i> )
<i>Unidades Administrativas</i>	- A través de la relación de puestos de trabajo	

Por tanto, prácticamente la organización Andalucía es una reproducción exacta, adecuada a sus características, a la disposición de los órganos de la AGE, como puede comprobarse en figura 8.

Cuestión similar se podrá observar en el siguiente capítulo en cuanto a la disposición de los órganos de la UGR, ya que prácticamente repite el mismo patrón ajustándolo a las particularidades de esta administración institucional o ente instrumental de la Junta de Andalucía.

Figura 8. Estructura de las Consejerías de la Junta de Andalucía (en abstracto)



..... Línea de adscripción de las Agencias

Los Órganos Superiores y Directivos tienen la consideración de Alto Cargo

## **1.4. El personal al servicio de las Administraciones Públicas**

### **1.4.1. Naturaleza y clasificación**

Una vez analizada la organización y el personal político al servicio del Gobierno, es el momento de describir el personal que está en la otra cara de la moneda y que, con sistemas distintos de selección, presta sus servicios en las AAPP.

Este personal integra las denominadas unidades administrativas, que comprenden los puestos de trabajo o dotaciones de plantilla vinculados funcionalmente por razón de sus cometidos y orgánicamente por una jefatura común, siendo esta nuestra población objeto de estudio (Vázquez Losada, 2012).

Constitucionalmente se establece que el régimen general del personal de estas unidades administrativas será el estatutario *-funcionario-* y que corresponde, de manera exclusiva a la AGE, establecer las bases de su régimen jurídico mediante la aprobación, por ley, del estatuto básico de los empleados públicos (Rey Guanter, Férez Fernández, & Sánchez Torres, 2008; Sánchez Morón & Castillo Blanco, 2007).

Tuvieron que pasar prácticamente cuarenta años desde que la CE vio la luz para que se aprobara el primer Estatuto Básico<sup>32</sup>, aunque pocos años después se derogó por el Real Decreto Legislativo 5/2015<sup>33</sup> (EBEP), en un intento de refundir todos los textos legales que regulaban esta materia.

Pese a este intento la legislación continúa aún dispersa al no ser derogada en su totalidad, permaneciendo vigente, en mayor o menor medida, varios de sus preceptos. Por su importancia se destacan algunas de ellas:

- Decreto 315/1964, de 7 de febrero, por el que se aprueba la Ley articulada de Funcionarios Civiles del Estado (Presidencia del Gobierno, 1964).
- Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública (Jefatura del Estado, 1984a).
- Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas (Jefatura del Estado, 1984b).

---

<sup>32</sup> Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público.

<sup>33</sup> Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2015b).

- Ley 9/1987, de 12 de mayo, de Órganos de Representación, Determinación de las Condiciones de Trabajo y Participación del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas (Jefatura del Estado, 1987).

Junto al personal funcionario existe otro tipo de personal *-laboral-* que ocupa puestos de trabajo que, por sus peculiaridades y especificidades, hacen necesaria su contratación. En este sentido ha sido importante la aprobación del EBEP ya que, además de regular las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos, determinan, por primera vez en nuestra historia, las normas aplicables al personal laboral de las AAPP (Sánchez Morón & Castillo Blanco, 2007).

El personal funcionario y laboral quedan agrupados bajo la nueva denominación de *empleado público*, cuya línea divisoria es un criterio funcional ya que limita las facultades que impliquen la participación directa o indirecta en el ejercicio de las potestades públicas o en la salvaguardia de los intereses generales del Estado y de las AAPP, correspondiendo esta cuestiones exclusivamente a los funcionarios públicos (Palomar Olmeda, 2015).

Por tanto, los empleados públicos se dividen en dos grandes esferas: *personal funcionario* y *personal laboral*, clasificándose en (Palomar Olmeda & Vázquez Garranzo, 2015; Rey Guanter et al., 2008):

- *Funcionarios de carrera*. Son aquellos quienes, en virtud de nombramiento legal, están vinculados a una AP por una relación estatutaria regulada por el Derecho Administrativo para el desempeño de servicios profesionales retribuidos de carácter permanente.
- *Funcionarios interinos*. Son nombrados en casos justificados de necesidad y urgencia para realizar las tareas propias de los funcionarios de carrera.
- *Personal laboral*. Este personal presta servicios retribuidos a las AAPP en virtud de contrato de trabajo formalizado por escrito, pudiendo ser este fijo, por tiempo indefinido o temporal.
- *Personal eventual*. Es personal eventual el que, en virtud de nombramiento y con carácter no permanente, sólo realiza funciones expresamente calificadas como de confianza o asesoramiento especial.

Esta histórica clasificación se completa con la nueva figura incorporada por el EBEP *-el personal directivo-*, el cual desarrolla funciones directivas profesionales en las AAPP (Corrales Guillén & Prieto Romero, 2008).



**Tabla 8. Personal al servicio de las Administraciones Públicas**

Personal funcionario	Personal laboral
De carrera	Fijo
Interino	Indefinido
Eventual	Temporal
Personal directivo	Personal directivo

El empleado público por tanto desarrolla sus funciones en alguna de las entidades que conforma el conglomerado de AAPP y que se analizaron en el apartado anterior, a saber (Sánchez Morón & Castillo Blanco, 2007):

- La Administración General del Estado.
- Las Administraciones de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades de Ceuta y Melilla.
- Las Administraciones de las Entidades Locales.
- Los Organismos Públicos, Agencias y demás Entidades de derecho público con personalidad jurídica propia, vinculadas o dependientes de cualquiera de las Administraciones Públicas.
- Las Universidades Públicas.

Aun cuando le corresponderle a la AGE establecer una normativa común, esta diversidad de AAPP hace real nuestro *Estado de las Autonomías* o *administración descentralizada*, puesto que no debe entenderse como una potestad de la AGE para realizar legislación *centralizada*, sino que establece unos mínimos que deben respetar las CCAA en los desarrollos legislativos que realicen, todo ello teniendo en cuenta la doctrina establecida por el TC (Jefatura del Estado, 2007a).

Con independencia del tipo de personal de que se trate y de su categoría profesional, ambos presentan unos rasgos comunes a todos ellos y a todas las AAPP en la que prestan sus servicios. Es por ello que a continuación se analizarán los elementos que los identifican y la regulación que tiene el empleado público, tanto en la vertiente del personal funcionario como en la del personal laboral.

### *1.4.1.1. Personal funcionario*

Además de los ya manifestadas atributos que deben poseer todas y cada una de las AAPP -imparcialidad, transparencia, independencia...- y, con el fin de asegurar este comportamiento en sus trabajadores, Garrido Falla et al. (2001) consideran que el cuerpo de funcionarios debe ser profesional.

Esta profesionalidad está estrechamente relacionada con uno de los derechos de los funcionarios de carrera, la inamovilidad en su condición de funcionario, ya que su vinculación con la AP tiene un carácter permanente. Pero esta situación no siempre fue así, la realidad de la cesantía ha sido una característica de la AP liberal española desapareciendo la misma, por motivos políticos, con la promulgación en 1918 del conocido como “Estatuto de Maura”<sup>34</sup> (Albuera Guirnaldos, 1998).

Aunque actualmente el despido no pueda producirse por el cambio de gobierno, sí se contempla el despido disciplinario de los funcionarios públicos. Esta sanción disciplinaria conlleva la separación del servicio por la comisión de faltas muy graves que tipifica el EBEP (Vivero Serrano, 2015).

Sin embargo, esta situación no debe contemplarse como un privilegio corporativo, sino como la garantía más importante y general de su imparcialidad y de la ya argumentada separación del gobierno de turno. La exigida imparcialidad en el ejercicio de sus funciones es un respaldo más del correcto funcionamiento de las AAPP, al servir estas con objetividad los intereses generales (Jefatura del Estado, 2007a; Sánchez Morón & Castillo Blanco, 2007).

Las categorías profesionales del funcionario público se clasifican en cuerpos y escalas, ordenándose de acuerdo con la titulación exigida para el acceso a los mismos (Palomar Olmeda, 2015; Rey Guanter et al., 2008):

- Grupo A. Dividido en dos Subgrupos A1 y A2. Para su ingreso es necesario estar en posesión del título de Grado.
- Grupo B. Se exigirá estar en posesión del título de Técnico Superior.
- Grupo C. Dividido en dos Subgrupos C1 y C2, según la titulación exigida para su ingreso: C1, título de bachiller o técnico; C2, título de graduado en educación secundaria obligatoria.

---

<sup>34</sup> Contendida en la Ley de Bases de 22 de julio de 1918 y su Reglamento de 7 de septiembre.

**Tabla 9. Clasificación profesional y titulaciones de acceso actuales en los funcionarios de carrera**

Grupos		Titulación
A	A1	Título de Grado
	A2	Título de Grado
B		Título de Técnico Superior
C	C1	Título de Bachiller o Técnico
	C2	Título de Graduado en ESO

En el actual proceso de adaptación de los títulos superiores y, hasta cuando estos no estén totalmente implantados, serán válidos los títulos universitarios oficiales vigentes a la entrada en vigor del EBEP, estableciéndose hasta entonces la siguiente correspondencia a los efectos de acceso y promoción (Bocinos Riboó, 2010; Lacal Mateos, 2008; Rodríguez Gurtubay, 2013):

**Tabla 10. Correspondencia entre los cuerpos y escalas de los funcionarios públicos**

Ley de medidas (1984)	EBEP <sup>35</sup> (2015)
Grupo A	Subgrupo A1
Grupo B	Subgrupo A2
Grupo C	Subgrupo C1
Grupo D	Subgrupo C2
Grupo E	Agrupaciones profesionales a que hace referencia la disposición adicional séptima

Como muestra la tabla 11, la tradicional clasificación profesional también se estableció en la anterior legislación en función de la titulación exigida para su ingreso, manteniéndose hasta que no se desarrolle reglamentariamente el EBEP (Palomar Olmeda & Vázquez Garranzo, 2015).

**Tabla 11. Titulaciones de acceso tradicionales en los grupos de funcionarios públicos**

Grupos	Titulación
A	Título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente.
B	Título de Ingeniero Técnico, Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico, Formación Profesional de tercer grado o equivalente.
C	Título de Bachiller, Formación Profesional de segundo grado o equivalente.
D	Título de Graduado Escolar, Formación Profesional de primer grado o equivalente.
E	Certificado de escolaridad.

<sup>35</sup> Además de los grupos clasificatorios establecidos en el EBEP, las Administraciones Públicas podrán establecer otras agrupaciones diferentes de las enunciadas anteriormente, para cuyo acceso no se exija estar en posesión de ninguna de las titulaciones previstas en el sistema educativo (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2015b).

### *1.4.1.2. Personal laboral*

El llamado personal laboral al servicio de las AAPP se rige principalmente por la legislación laboral y le será de aplicación el EBEP en aquello que así lo disponga. Esta situación remite al Real Decreto Legislativo 2/2015<sup>36</sup>, para identificar las singularidades de los empleados que trabajen por cuenta ajena.

De manera más concreta cede su regulación a los convenios colectivos, al constituir estos la expresión del acuerdo entre trabajadores y empresarios, regulando este pacto las condiciones de trabajo de una empresa o un sector laboral (Sempere Navarro & Luján Alcaraz, 2007).

Se puede definir convenio colectivo como el “acuerdo vinculante entre los representantes de los trabajadores y los empresarios de un sector o empresa determinados, que regula las condiciones laborales” (RAE, 2017).

Así los puestos de trabajo, grupos, niveles o categorías profesionales de los contratos del personal laboral, se establecerán mediante convenio colectivo de ámbito sectorial estatal o, en su defecto, en los convenios colectivos sectoriales de ámbito inferior<sup>37</sup> (Sánchez Morón & Castillo Blanco, 2007).

De esta forma, al igual que sucede con el personal funcionario, se observa que le corresponde a la AGE la competencia exclusiva sobre legislación laboral (art. 149.1.7.<sup>a</sup> CE), si bien se transfirió a la CA de Andalucía<sup>38</sup> la competencia en materia de Convenios Colectivos, con la limitación lógica de que su aplicación no podrá exceder del ámbito territorial de Andalucía (Valle Muñoz, 2005).

El concepto de clasificación a través del grupo profesional queda recogido para el personal laboral de las Universidades públicas de Andalucía, por tanto, en el IV Convenio y puede ser entendido como aquel que “agrupe unitariamente las aptitudes profesionales, titulaciones y contenido general de la prestación, y podrá incluir tanto diversas categorías profesionales como distintas funciones o especialidades profesionales” (Burgos Giner, 1997, p. 4).

Al igual que sucede con el personal funcionario, estos grupos profesionales se dividen en función de la titulación necesaria para su acceso, aunque parece evidente la necesaria adaptación de IV Convenio a los nuevas delimitaciones establecida en el EBEP (Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, 2004:4561):

---

<sup>36</sup> Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

<sup>37</sup> Actualmente está vigente IV Convenio Colectivo del Personal Laboral de las Universidades Públicas de Andalucía (IV Convenio).

<sup>38</sup> Real Decreto 4043/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Junta de Andalucía en materia de trabajo.

- Grupo I. Título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, o título equivalente contratados en virtud de su titulación para ejercer funciones o desempeñar un puesto de trabajo definido como de Titulado Superior.
- Grupo II. Título de Diplomado Universitario, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Título equivalente.
- Grupo III. Título de BUP, Bachiller Superior, Formación Profesional de Segundo Grado, experiencia laboral equivalente o categoría profesional reconocida en Convenio Colectivo o hayan superado las pruebas de acceso a la Universidad para mayores de 25 años.
- Grupo IV. Título de Bachiller Elemental, Graduado Escolar o equivalente, Formación Profesional de Primer Grado o experiencia laboral equiparable, con categoría profesional reconocida en Convenio Colectivo.
- Grupo V. Certificado de Escolaridad (este Grupo se extinguió el pasado 31 de diciembre de 2005).

Pese a indicarse las antiguas titulaciones, puede realizarse una correspondencia entre los distintos cuerpos y escalas vigentes del personal funcionario y los grupos de clasificación del personal laboral, tal y como puede evidenciarse en el contenido de la tabla 12.

**Tabla 12. Cuerpos, escalas y grupos profesionales del empleado público**

Personal funcionario		Personal laboral
<i>Ley 30/1984</i>	<i>EBEP</i>	<i>IV Convenio Colectivo</i>
Grupo A	Subgrupo A1	Grupo I
Grupo B	Subgrupo A2	Grupo II
Grupo C	Subgrupo C1	Grupo III
Grupo D	Subgrupo C2	Grupo IV
Grupo E	<i>Otros</i>	Grupo V

## 1.4.2. Selección y acceso al empleo público

Conviene recordar que, tanto en la organización de la AGE como en la CA de Andalucía, se señalaba que los puestos de trabajo inferiores a Subdirector General y Director General, respectivamente, esto es las unidades administrativas, se establecerían mediante las correspondientes RPT -tabla 2, p. 22 y tabla 7, p. 29-.

Por lo tanto, para acceder a cualquier empleo público que no tenga una connotación política, como la tienen los órganos superiores y órganos directivos, lo primero que debe ocurrir

es que la plaza esté dotada presupuestariamente, es decir, que exista y se encuentre recogida en la correspondiente RPT (Fondevila Antolín, 2012; Lorenzo de Membiela, 2005).

Este concepto de RPT evolucionó con la Ley 30/1984, priorizando el puesto de trabajo sobre el cuerpo o escala, pero aún hoy sigue teniendo un carácter tradicional. En ella se establece el personal necesario en la respectiva AP, plasmando entre otras los cuerpos y escalas de adscripción, los requisitos para su acceso y las retribuciones complementarias que lleva aparejadas (Palomar Olmeda, 2015).

El mismo autor (2011) señala que, producida una vacante en las plazas recogidas en la RPT, deberá ser objeto de su cobertura ya que cuenta con dotación presupuestaria. Para ello las diferentes plazas desocupadas y presupuestadas se concretarán en la Oferta de Empleo Público.

Esta oferta de empleo público se materializa en las distintas convocatorias que, a su vez, se anunciarán en el Boletín Oficial del Estado. Fondevila Antolín (2012, pp. 435-436) la define esta oferta como:

*La planificación de recursos humanos a través de la cual se determinan las necesidades de personal de las Administraciones Públicas, mediante la publicación anual de aquellas plazas dotadas presupuestariamente que se encuentran vacantes a efectos de su futura cobertura.*

La oferta de empleo se articula a través de diferentes procesos selectivos, con el fin de reclutar a los mejores aspirantes a la plaza, estableciéndose en cada convocatoria, para tal fin, los procedimientos selectivos para el reclutamiento de candidatos (Arroyo Yanes, 2015).

Existen diferentes procesos de selección para la incorporación de candidatos, pudiéndose utilizar como sistemas ordinarios la *oposición* y el *concurso-oposición*, para alcanzar la condición de funcionario de carrera y, el *concurso-oposición*, para conseguir un contrato como personal laboral fijo (Monereo Pérez & Almendros, 2008, p. 616; Rey Guanter et al., 2008, p. 699):

- *Oposición*. Consiste en superar las pruebas de capacidad teóricas y prácticas exigidas en la convocatoria pública para determinar la aptitud de los aspirantes y fijar el orden de prelación de los mismos en la selección.
- *Concurso de méritos*<sup>39</sup>. Consiste en la comprobación y calificación de los méritos de los aspirantes y en el establecimiento del orden de prelación de los mismos.
- *Concurso-oposición*. Consiste en una síntesis de los dos anteriores sistemas, conciliando la valoración de la capacidad con los méritos y su utilización depende de la naturaleza de las funciones a realizar.

---

<sup>39</sup> Se podrá utilizar, excepcionalmente, el sistema de concurso de méritos para la selección de funcionarios de carrera cuando una ley así lo establezca.

Finalizados estos procesos, los candidatos que superen las pruebas selectivas pasarán a formar parte del equipo de trabajo de la AP correspondiente, bien sea a través del preceptivo nombramiento, en el caso del funcionario público, o con la firma del contrato de trabajo, en el caso del personal laboral (Fuentaja Pastor, 2007).

Para los funcionarios de carrera, además de la superación del proceso selectivo y el nombramiento conferido por la autoridad competente, se presentan dos actos simbólicos, o meramente administrativos, pero preceptivos para la adquisición de la condición de funcionario, como son el acto de acatamiento a la Constitución y la toma de posesión (Márquez Prieto, 2015).

Por último, señalar que el acceso a la función pública se realizará, a través de estos procedimientos y sistemas selectivos, bajo los principios constitucionales de *igualdad, mérito y capacidad* (Rey Guanter et al., 2008; Sequeira de Fuentes & Agut García, 2010).

Analizada pues la organización de las AAPP en España y el personal al servicio de las mismas, el siguiente capítulo se centrará en la competencia educativa, en el desarrollo histórico de la educación, tanto a nivel universitario como no universitario y, lógicamente, en uno de los elementos del sector público institucional, esto es, las Universidades Públicas con su correspondiente concreción en la UGR, ya que estas instituciones, tal y como lo indica nuestra jurisprudencia, tienen el carácter de AP (Castillo Blanco, 2009, p. 336):

*La Universidad, como institución de derecho público, con personalidad jurídica, patrimonio propio y plena capacidad de obrar, constituye una Administración Pública, órgano descentralizado de la Administración del Estado o de la Comunidad Autónoma, que gestiona una función estatal, que el propio ordenamiento se encarga de denominar servicio público de la educación superior... incardinada en el concepto jurídico global de Administración institucional.*

Asimismo se desgranará la Formación Profesional en España, desde la concebida como reglada, dependiente de las Administraciones Educativas, hasta la Formación Profesional para el Empleo, donde se tratará la formación continua en las AAPP así como las características de los Planes de Formación que actualmente se llevan a cabo en la UGR.





## **Capítulo 2. La institución pública universitaria**

---

### **2.1. La competencia educativa en el Estado de las Autonomías**

Tal y como se ha analizado en el capítulo anterior, el nacimiento de la CE supuso una gran transformación en España. Desde ese momento el Estado centralista se convierte en el Estado de las Autonomías, garantizando la soberanía popular, asegurando la separación de poderes, estableciendo la organización de las AAPP territoriales y regulando, dentro de este marco, la figura del empleado público.

Junto a lo anterior, también se produjo el reconocimiento de las AAPP no territoriales, denominadas de manera genérica administración institucional. Estos entes dependen o están vinculados a alguna de estas Administraciones territoriales, bajo los principios de desconcentración y descentralización, quedando englobados, en la AGE, bajo la denominación de sector público institucional y, en el caso de la CA de Andalucía, como entidades instrumentales.

Con la aprobación de la CE, de los primeros Estatutos de Autonomía y la consecuente formación de las CCAA, daba comienzo la desaparición del tradicional modelo territorial

centralizado y, no sin vicisitudes, el nacimiento del nuevo modelo autonómico (Peláez López, 2011, p. 43).

*La construcción del Estado de las autonomías ha sido probablemente la cuestión más compleja con la que ha tenido que enfrentarse la democracia española nacida de la Constitución de 1978... en España el proceso de instauración de la democracia que arrancó en 1975 vino acompañado por una descentralización política y administrativa, sin comparación en la Europa contemporánea.*

La previsión constitucional de un Estado territorial organizado en autonomías supuso la descentralización del poder, lo que implicaba una nueva organización y la lógica distribución de competencias entre el Estado y los entes de nueva creación, las CCAA.

Sin embargo, la CE no fijó en ningún momento cómo se integrarían ni qué CCAA compondrían el Estado español, del mismo modo que tampoco incorporaría el nivel competencial que podían asumir, cuando menos primeramente (Bustos Gisbert, 2003; Pérez Gálvez, 2015). Son los Estatutos de Autonomía los “que delimitan y precisan, junto con la Constitución, el reparto competencial entre el Estado y las comunidades autónomas” (Puelles Benítez, 1992, p. 363).

Esta ordenación de competencias se realizó, a lo largo de los siguientes años, mediante los conocidos *pactos autonómicos*, en los que la educación, así como el resto de competencias que han asumido las CCAA, no han permanecido ajenos a este proceso.

De esta manera las CCAA han ido asumiendo, a través de los correspondientes Estatutos de Autonomía, las competencias señaladas en la CE. Por un lado las relacionadas en el art. 148, competencias que podían asumir sin más límite que lo señalado en la propia CE y, por otro lado, las relativas al art. 149, a priori competencias exclusivas del Estado pero transferibles o delegables a las CCAA.

Los pactos o acuerdos autonómicos están vinculados a las diferentes vías de acceso a la autonomía de las CCAA que regula la CE y, a su vez, estos sistemas de creación de CCAA se encuentran íntimamente relacionados con la capacidad de adquisición de competencias de las mismas, comúnmente conocidos como vía lenta y vía rápida (Aja, 1996; Puelles Benítez, 2003; Ruiz-Huerta Carbonell, 1993).

La apodada vía rápida o vía reforzada -art. 151-, conllevaba aparejado un acceso más apresurado al techo competencial y a la asunción de competencias por parte de las CCAA<sup>40</sup>. En las mismas se incluyen, además de las relacionadas en el 148, las asignadas al Estado como exclusivas, pero lógicamente con unas exigencias mayores en cuanto a los requisitos y las mayorías necesarias (Tomás Villaroya, 1985).

---

<sup>40</sup> País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias y Navarra, por ese orden.

Por su parte la vía lenta o vía ordinaria -art. 143- establecía unas condiciones más laxas, pero con la desventaja de no alcanzar el techo competencial en su creación, debiendo pasar cinco años para poder asumirlas<sup>41</sup> (Foces Gil, 2015). Tanto es así, señala Meix Cereceda (2013, p. 144), que “al inicio del proceso autonómico el artículo 148 recogía determinadas materias en las que las Comunidades Autónomas podían asumir competencias mediante los respectivos Estatutos”, pero no podían incluir las estipulas en el artículo 149, exclusivas del Estado, hasta transcurrido los cinco años.

Esto significa que todas las CCAA podrán asumir, en el momento de su creación, unas competencias mínimas señaladas como propias y, en el caso de las creadas por la vía rápida, también unas máximas fijadas como exclusivas para el Estado (Aja, 2003).

Hubo que esperar cinco años, desde la aprobación del último Estatuto de Autonomía, “para que las llamadas Comunidades de vía lenta pudieran asumir competencias dentro de la lista del art. 149 y proceder así a una posible equiparación competencial entre todas las CCAA” (Ruiz-Huerta Carbonell, 1993, p. 103).

Esta situación se produjo en la competencia en educación al clasificarla la CE, en el art. 149, como exclusiva del Estado (Meix Cereceda, 2013, p. 147):

*149.1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias... 30ª  
Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.*

Conforme indica García de Enterría (1982), inicialmente las competencias exclusivas del art. 149 son únicamente gestionadas por el Estado, si bien pueden diferenciarse distintos grados de exclusividad. En el caso de la competencia educativa es irrevocable la titularidad estatal, sin embargo, su gestión puede transferirse o delegarse a las CCAA.

De esta suerte interpretó la noción de exclusividad el TC, negando que se “realice con relación a la totalidad de una materia” o competencia exclusiva, permitiendo por tanto la cesión de la gestión a las CCAA (L. Ortega Álvarez, 2011, p. 31).

La idiosincrasia descentralizadora de este nuevo escenario fomentaba que, la competencia exclusiva del Estado en educación -art. 149.1.30ª-, se distribuyera entre los entes de nueva creación, con la consecuente transferencia de competencias a las CCAA que decidieran asumirla.

De este modo la gestión de la educación en las CCAA y en Andalucía, en todos sus niveles y grados, se lleva a cabo mediante el desarrollo normativo y la ejecución de la misma.

---

<sup>41</sup> Transcurridos cinco años, y mediante la reforma de sus Estatutos, las Comunidades Autónomas podrán ampliar sucesivamente sus competencias dentro del marco establecido en el artículo 149 (art. 148.2 CE).

Así lo apunta Tardío Pato (2015a, p. 119), expresando que las CCAA, con independencia de su vía de constitución, pueden asumir competencias:

*Educativas no universitaria y universitaria en sus Estatutos, el desarrollo de las normas estatales básicas y la regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como la gestión del sistema educativo en su propio territorio, con respecto a las competencias reservadas al Estado.*

Este traspaso de competencias a las CCAA se produjo en varias etapas, coincidiendo con los *pactos autonómicos*. En educación hay tres etapas claramente diferenciadas: la primera que finaliza con la firma del Acuerdo Autonómico de 1981; la segunda con la firma del Acuerdo Autonómico de 1992; y la tercera con la finalización del proceso de transferencias a todas las CCAA (Puelles Benítez, 2003).

Los primeros grandes Acuerdos Autonómicos fueron firmados por el Gobierno de la Nación y el Partido Socialista Obrero Español el 31 de julio de 1981. Como complemento a los mismos se aprobó la Ley 12/1983<sup>42</sup>, más conocida como LOAPA, si bien, no fue hasta el año 1983 cuando finalizó este proceso con la aprobación de todos los Estatutos de Autonomía y la consecuente creación de las CCAA (Aragón Reyes, 2006; González Alaya, 2008).

Junto a las anteriores y, por su importancia en el devenir del Estado de las Autonomías, se cita la sentencia del TC 76/1983<sup>43</sup> sobre la LOAPA. Aun sin entrar en el fondo de la misma, quizás sea “la sentencia que más ha influido en el devenir del Estado autonómico, permitiendo su desarrollo en un sentido que hubiera sido muy diferente si la sentencia hubiera sido otra” (Albertí Rovira, 2010, p. 11).

Si bien la sentencia derogó prácticamente en su totalidad la LOAPA, también definió en la misma la necesidad de participación tanto de la AGE como de las CCAA en la composición y determinación de las autonomías, de modo que ninguno de los dos entes lo estableciera unilateralmente (Aragón Reyes, 2006; Bustos Gisbert, 2003).

Entre otras cuestiones, este acuerdo estableció (Coscolluela Montaner, 1996; Presidencia del Gobierno, 1981):

- La organización territorial del Estado estableciendo las CCAA como actualmente las conocemos.
- La fecha límite del 1 de febrero de 1983 para la aprobación de todos los Estatutos de Autonomía.
- La organización temporal de la atribución de competencias, permitiendo a las CCAA establecer en los Estatutos una enumeración dual de competencias: las

---

<sup>42</sup> Ley 12/1983, de 14 de octubre, del Proceso Autonómico (Jefatura del Estado, 1983).

<sup>43</sup> Más información en ¿Reserva de Constitución? (Cruz Villalón, 1983).

asumibles inicialmente -art. 148 y art. 149-, con el lapso de tiempo de cinco años en el caso de la vía lenta del art. 143.

Siguiendo a Tardío Pato (2015a), la exactitud de las competencias en educación que asumen las CCAA viene dada por su Estatuto de Autonomía y los Reales Decretos de transferencia de competencias. Así, el art. 19.1 del primer Estatuto de Autonomía<sup>44</sup> para Andalucía señala que (Lázaro, 1984, p. 151):

*Corresponde a la Comunidad Autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen; de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.*

Por consiguiente, la atribución de la educación a Andalucía se reflejó desde su creación como CA a través de Estatuto de Autonomía, haciéndose efectiva la transferencia de competencias y funciones a través Real Decreto 3936/1982<sup>45</sup>.

Desde estos momentos y, hasta la firma del segundo pacto, se produjo un período transitorio que dio lugar a una casuística cuanto menos curiosa. Las siete CCAA que ya tenían la competencia transferida eran responsables de la normativa de desarrollo y de su gestión, sin embargo, las diez CCAA restantes carecían de esta facultad al no tener aún transferida esta competencia, por lo cual seguían dependiendo de las decisiones de la AGE (Estupiñán Achury, 2011).

Quizá, como indican Bonal, Rambla, Calderón y Pros (2005, pp. 8-9), “ha sido una expresión más de las tensiones permanentes entre la voluntad de diferenciación de determinados territorios y la voluntad de uniformidad y de cohesión interterritorial expresada de formas distintas desde diferentes posiciones ideológicas”. Sin entrar en este tipo de debates añaden estos autores que, aunque a nivel de traspaso de competencias ha sido un proceso de descentralización desigual, resulta más homogéneo si se valora a nivel cualitativo.

Esta situación se mantuvo hasta el 28 de febrero de 1992, momento en el que se firmaron los segundos Acuerdos Autonómicos y que igualaron el marco competencial de las CCAA. En este proceso se ampliaron las competencias de las CCAA creadas bajo el art. 143 y que, por tanto, no pudieron asumir inicialmente más competencias que las indicadas en el art. 148 (Muñoz Machado, 1992; Ruiz-Huerta Carbonell, 1993).

---

<sup>44</sup> Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía (Jefatura del Estado, 1982).

<sup>45</sup> Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación (Presidencia del Gobierno, 1983).

Mediante el art. 19 Ley Orgánica 9/1992<sup>46</sup>, se transfirieron y se establecieron para las CCAA la potestad desarrollo legislativo y ejecución de la competencia en educación:

*Se transfiere a las Comunidades Autónomas de Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución.*

Por lo tanto, esta ampliación de competencias implicaba una equiparación competencial con las CCAA que accedieron a la autonomía por la vía rápida (Aja, 2003; Ruiz-Huerta Carbonell, 1993).

No obstante existe un agravio comparativo entre CCAA y, “aunque a fecha de hoy los trasposos en materia de enseñanza se han completado, su evaluación debe tener en consideración que existen veinte años de diferencia entre el momento en que Cataluña y el País Vasco asumieron plenas competencias en materia educativa y las últimas transferencias, efectuadas a finales de 1999” (Bonald et al., 2005, p. 9).

Como puede observarse en la tabla 13, el proceso de transferencias en materia de educación culminó en enero del año 2000 para el conjunto de las CCAA de España, asumiendo, de este modo, las siete CCAA de la vía rápida la competencia en educación antes de la firma del segundo pacto autonómico de 1992 (Aja, 2003; Blanch, 2011; Puelles Benítez, 2003).

**Tabla 13. Calendario de asunción de las competencias educativas por las CCAA**

<b>Año</b>	<b>CCAA</b>	<b>Publicación oficial</b>
01/01/1981	País Vasco	(RD 2808/80, de 26 de septiembre, y RD 3195/80, de 30 de diciembre, BOE 31/12/80, 15/04/81 y 11/03/82)
	Cataluña	(RD 2809/80, de 3 de octubre, BOE 31/12/80)
01/07/1982	Galicia	(RD 1763/82, de 24 de julio, BOE 31/07/82)
01/01/1983	Andalucía	(RD 3936/82, de 29 de diciembre, BOE 22/01/83)
01/01/1983	Comunitat Valenciana	(RD 2093/83, de 28 de julio, BOE 06/08/83)
	Canarias	(RD 2091/83, de 28 de julio, BOE 06/08/83)
01/09/1990	Navarra	(RD 1070/90, de 31 de agosto, BOE 01/09/90)
01/01/1998	Illes Balears	(RD 1876/97, de 12 de diciembre, BOE 16/01/98)
01/01/1999	Cantabria	(RD 2671/98, de 11 de diciembre, BOE 20/01/99)
	La Rioja	(RD 1826/98, de 28 de agosto, BOE 24/09/98)
	Aragón	(RD 1982/98, de 18 de septiembre, BOE 23/10/98)
01/07/1999	Región de Murcia	(RD 938/99, de 4 de junio, BOE 30/06/99)
	Comunidad de Madrid	(RD 926/99, de 28 de mayo, BOE 23/06/99)
01/01/2000	Principado de Asturias	(RD 2081/99, de 30 de diciembre, BOE 04/02/00)
	Castilla-la Mancha	(RD 1844/99, de 3 de dic., BOE 29/12/99 y 04/01/00)
	Extremadura	(RD 1801/99, de 26 de noviembre, BOE 21/12/99)
	Castilla y León	(RD 1340/99, de 31 de julio, BOE 01/09/99)

*Fuente: Conferencia Sectorial de Educación (2017, p. 19)*

<sup>46</sup> Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución (Jefatura del Estado, 1992a).

En palabras de Caballero Sánchez (2014, p. 45) y, a modo de resumen, el desarrollo y ejecución de esta competencia “ha sido adoptado escalonadamente por las distintas comunidades autónomas, que sin excepción han alcanzado por vía estatutaria el máximo techo posible para su intervención en la materia, con la consiguiente transferencia de bienes materiales, personales y presupuestarios”.

Pero no exclusivamente las diferencias entre las fechas de los traspasos de competencias han generado inestabilidad en el sistema educativo español, a esto hay que añadir la ya histórica falta de consenso en esta materia.

Gobiernos con diferentes ideologías en España han legislado sobre cuestiones educativas tras la aprobación de la CE (Unión de Centro Democrático -UCD-, Partido Socialista Obrero Español -PSOE- y Partido Popular -PP-). Incluso en algunos casos no solamente se derogaba la legislación aprobada por otro partido político sino, que se impedía la implantación de las leyes, como el caso de la LOECE y de la LOCE (Escamilla, Lagares Gaitán, & García Fraile, 2006).

**Tabla 14. Leyes educativas y partidos políticos**

<b>Partido Político</b>	<b>Legislación</b>		
<b>UCD</b>	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE - 1980)	-	-
<b>PSOE</b>	Ley de Reforma Universitaria (LRU - 1983)	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE - 1985)	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE - 1990)
	Ley Orgánica que modifica la LOU (LOMLOU - 2007)	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG - 1995)	Ley Orgánica de Educación (LOE - 2006)
<b>PP</b>	Ley Orgánica de Universidades (LOU - 2006)	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE - 1985)	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE - 2013)

*Fuente: Adaptado de Lorenzo Vicente (2005)*

## 2.1.1. Breve recorrido histórico de la educación no universitaria en España

En España puede señalarse la Constitución de 1812 como el momento histórico en el que se “incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español” (Coba Arango & Grañeras Pastrana, 2009, p. 17).

La Constitución de 1812 será recordada como la primera que destinó un Título completo a la educación, si bien hubo que esperar hasta la aprobación de la Ley Moyano, en el año 1857, para que se concretara e hiciera realidad esta declaración de intenciones (García Albaladejo & Fernández Enguita, 2006; Fuensanta Hernández Pina, Escarbajal de Haro, & Monroy Hernández, 2015).

Desde entonces existe la sensación generalizada de que el sistema educativo español se encuentra en una permanente reforma educativa, si bien, pueden destacarse tres reformas “que afecten a la raíz profunda del sistema educativo, a su estructura institucional, a sus valores y a sus relaciones con el sistema político, social y económico” (Puelles Benítez, 2008, p. 8):

*La reforma que en el siglo XIX transformó el aparato escolar del Antiguo Régimen, dando lugar al sistema educativo liberal; la reforma que en 1970 intentó modernizar la estructura de ese mismo sistema para adecuarlo a una sociedad inmersa en un intenso proceso de cambio; finalmente, la reforma que se produjo en 1990 con la ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuya estructura institucional, a pesar de los diversos cambios introducidos por diferentes reformas, permanece.*

Estas grandes reformas se completan con las realizadas en el siglo XXI (LOCE, LOE Y LOMCE). No obstante, iniciaremos la marcha retrotrayéndonos hasta el ya lejano siglo XIX, en donde aparece nuestro primer marco legal de referencia: la Ley de Instrucción Pública de 1857.

**Tabla 15. Eje cronológico de las Leyes más relevantes del Sistema Educativo español**

<b>Época</b>	<b>Legislación</b>
<b>Preconstitucional</b>	Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)
	Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley Villar Palasí - LGE)
<b>Postconstitucionales</b>	Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
	Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
	Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE)
	Ley Orgánica 10/2006, de Educación (LOE)
	Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)



### *2.1.1.1. Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)*

El 9 de septiembre de 1857 se aprobó la Ley de Instrucción Pública<sup>47</sup>, impulsada por el Ministro de Fomento<sup>48</sup> Claudio Moyano y Samaniego (1809-1890), suponiendo la primera reforma educativa que se realizaba en España (Bolado Solominos, 2001; Raso Sánchez, 2015).

Esta ley, con más de un siglo de vida, se forjó bajo los pilares de los acuerdos y del consenso político, consolidando el sistema educativo liberal español del siglo XIX (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004; Puelles Benítez, 2008; Tardío Pato, 2015a).

Dicho consenso político, tan necesario hoy día en el actual sistema educativo, fue señalado por el propio Ministro Moyano en el Senado unos años después (Sevilla Merino, 2007, p. 110):

*Lleva mi ley treinta años en vigor. Durante este período ya saben los señores senadores por cuantas vicisitudes ha pasado este país; ha habido dos monarquías, dos o tres repúblicas, porque he perdido la cuenta; más a pesar de haber pasado treinta años, dos monarquías y dos repúblicas, la ley sigue vigente. Esta ley ha durado y durará muchos años, porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido.*

Entre otras características, la Ley Moyano implantó “la gratuidad de la enseñanza elemental para quien no pudiera costearla, así como su obligatoriedad para niños y niñas de entre 6 y 9 años, si bien ambos sexos debían permanecer separados y con enseñanzas diferentes” (Comisión Europea, 2011, p. 19).

La propia Comisión (2011, p. 19) reseña otras de sus contribuciones sustanciales:

*La respuesta ecléctica y moderada ante los problemas como la intervención de la Iglesia en la educación o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza privada, básicamente católica, en los niveles primario y secundario; y la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria.*

Por lo tanto esta ley se consagra sobre los cimientos de unas bases moderadas: “gratuidad relativa para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización, libertad de enseñanza limitada e intervencionismo eclesiástico” (Díaz Alcaraz & Moratalla Isasi, 2008, p. 266).

---

<sup>47</sup> Gaceta de Madrid, 10 de septiembre de 1857.

<sup>48</sup> “Los progresistas, al llegar al poder en 1854, procedieron a llevarse los asuntos de Instrucción Pública al Ministerio de Fomento, decididos a evitar la Influencia de la Iglesia en ellos, de donde ya no se movieron hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes” (Álvarez de Morales, 1975, p. 12).

Asimismo, el sistema educativo organizó la enseñanza en tres niveles (Mora Rodríguez, 2009):

- *Instrucción primaria o primera enseñanza*. Dividida en elemental o superior.
- *Instrucción secundaria o segunda enseñanza*. Comprende dos años de estudios generales y cuatro años de estudios de aplicación a las profesiones industriales.
- *Instrucción o nivel superior*. Se incluyen los estudios de las facultades, de las enseñanzas superiores y de las enseñanzas profesionales.

“Su importancia y trascendencia fue tal que hasta 1970 no hubo otra ley que regulara y estructurara el sistema educativo en su conjunto” (Coba Arango & Grañeras Pastrana, 2009, p. 17).

### *2.1.1.2. Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*

La legislación anterior suponía una gigantesca segregación de la sociedad y la reforma, que se antojaba necesaria, se fundamentaba en dos pilares: “la educación era un factor importante para el crecimiento económico... y el acceso a la misma debía realizarse en un marco que respetara la igualdad de oportunidades” (Redero San Román, 2002, p. 350).

Con las reformas parciales llevadas a cabo en las últimas décadas y la voluntad del Estado de situar a España en los niveles del resto de países europeos, se llegó a la aprobación de esta ley, motivada porque la regulación normativa de la educación se basaba en los principios de la remota Ley Moyano (Maeztu Esparza, 1999; Martínez Tirado, 1992, p. 341).

Posiblemente la LGE<sup>49</sup>, conocida como la ley Villar Palasí por el Ministro de Educación que la promulgó, fue la segunda reforma educativa más importante realizada en España hasta la fecha (Ferrer Sánchez, García Trapiello, Gilabert Aguilar, & Reig Cruañes, 2014; Raso Sánchez, 2015).

Conforme manifiesta Serrano Pelegrí (2015), la intención de esta ley no era únicamente la de responder a los problemas del momento, sino también perdurar en el tiempo para beneficio de las siguientes generaciones, tal y como acaeció con la Ley Moyano.

Si la ley que impulsó la primera reforma estuvo vigente durante más de un siglo, no es osado manifestar que en menor o mayor medida “el sistema educativo encajaba con las características económicas, sociales y políticas de la sociedad española”. Por estas mismas razones se lleva a cabo esta segunda reforma educativa, como “resultado de un cambio

---

<sup>49</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Jefatura del Estado, 1970).

importante producido en las complejas relaciones existentes entre educación y sociedad” (Puelles Benítez, 2008, p. 10).

Así se plasma en el análisis que realiza el preámbulo de la propia LGE (Esteban Frades, 2009, p. 5):

*Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.*

Llevar a cabo un cambio tan sustancial supuso un estudio en profundidad del sistema educativo español, identificando las dificultades y las respuestas a las mismas: “desconexión de los niveles educativos; anacronismo en su organización; inadecuación de los planes de estudio vigentes; clasismo; desigual distribución espacial...” (Dris Mohand, 2012, p. 9).

Para dar respuesta a esta situación se publicó, en febrero de 1969, el conocido Libro Blanco<sup>50</sup> sobre educación, que afrontó los problemas estructurales de ese tiempo: “democratización, flexibilidad, adaptación a las diferencias individuales, preparación para la vida, igualdad de oportunidades” (Seage, 1969, p. 31).

Añade este mismo autor (1969) que el Ministro Villar Palasí presentó el Libro Blanco ante la Comisión de Educación de las Cortes Españolas, haciendo especial hincapié, en su exposición, en temas como la educación de la mujer y la formación profesional.

A través del art. 1.2 la LGE reordenó todos los niveles del sistema educativo (Moreno Martínez, 1992):

- Educación Preescolar
- Educación General Básica
- Bachillerato
- Educación Universitaria
- Formación profesional
- Educación permanente de adultos

Entre las características más destacadas de este nuevo sistema educativo se encuentran (Coba Arango & Grañeras Pastrana, 2009a, p. 18):

---

<sup>50</sup> Titulado: “La educación en España. Bases para una política educativa”.

- *Generalización de la educación desde los 6 años a los 14 años para toda la población, en el doble sentido de integración en un sistema único, no discriminatorio, de todos los niños y niñas con estas edades, y de escolarización plena.*
- *Preocupación por la calidad de la enseñanza y por el establecimiento de relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral.*
- *Fin del principio de subsidiariedad del Estado, reconociéndose su papel en la planificación de la educación y en la evaluación de la enseñanza en todos sus niveles y centros.*

Respecto al derecho a la educación, la LGE estuvo influenciada por los acuerdos internacionales existentes. Se citan dos de ellos ampliamente reconocidos, como son la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

El primero de ellos recoge este derecho en el art. 26 (UNESCO, 2008).

*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

Por otra parte, el segundo acuerdo referido, también se hace eco de esta situación en el principio 7 (Martínez Tirado, 2010, p. 36):

*El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.*

*El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.*

Como consecuencia de lo anterior, el art. segundo de la LGE lo reflejó claramente (Villar Ezcurra, 1979, pp. 162-163):

*La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán,*

*también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado. Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza.*

Pocos años después de la aprobación de la CE se continuaba con esta inercia y se impulsó la aprobación LODE, que no pretendía modificar la estructura ni la configuración del sistema educativo, sino que, como defendió el Ministro de Educación y Ciencia Maravall Herrero en la presentación de la Ley en el Congreso de los Diputados: “se trata de un proyecto que debe conducir a la imperiosa modernización y racionalización de nuestro sistema educativo en los niveles de la enseñanza no universitaria” (Maravall Herrero, 1983, p. 2972).

### *2.1.1.3. Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*

La entrada al poder de un nuevo gobierno en 1982 tuvo mucha transcendencia en el ámbito educativo. La Ley Orgánica 8/1985<sup>51</sup> supuso la democratización del sistema educativo, percibiéndolo por aquel entonces como un servicio público y posibilitando a la sociedad el acceso a todos los grados educativos (Martínez Tirado, 2010).

En la ya citada intervención del Ministro de Educación y Ciencia, indicó los dos principios básicos en los que se establece la LODE (Maravall Herrero, 1983, p. 2973):

*Por un lado, el principio de la programación de la enseñanza, por el que se asegura el derecho a un puesto escolar digno para todos y se fomenta la posibilidad de elección; por otro lado, el principio de la participación, sobre todo de padres y de profesores, en las actividades de los centros escolares y en la gestión del propio sistema educativo, participación que habrá de promover las libertades y la responsabilidad en el campo de la enseñanza.*

Otra vez el TC, a través de la sentencia 86/1985, de 10 de julio, reforzó la nueva situación y dirección de la educación (Vidal Prado, 2014, pp. 24-25):

*El derecho de todos a la educación... incorpora así, sin duda, junto a su contenido primario de derecho de libertad, una dimensión prestacional, en cuya virtud los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho y hacerlo, para los niveles básicos de la enseñanza, en las condiciones de obligatoriedad y gratuidad.*

---

<sup>51</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (Jefatura del Estado, 1985).

Asimismo, con la LODE se afianzó la oferta educativa, agregando a la organización de los centros docentes los colegios concertados, quedando clasificados “en tres categorías: públicos, privados y concertados, siendo estos últimos los centros de propiedad privada, pero sostenidos con fondos públicos” (Fernández Llera & Muñiz Pérez, 2012, p. 100).

Hoy día continúa vigente, con las pertinentes modificaciones parciales, esta norma, motivado por el amplio consenso y los acuerdos con las que se fraguó, muy al contrario del resto de legislación educativa aprobada tras la CE. En sincronía con el art. 27 de la CE, esta Ley se ha convertido en el segundo puntal fundamental del ámbito educativo (Torreblanca Prieto, 2010).

#### *2.1.1.4. Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*

La tercera reforma sustancial se llevó a cabo con la Ley Orgánica 1/1990<sup>52</sup>, producto nuevamente del avance de los tiempos y de los cambios del entorno europeo que afectaban directamente a España, lo que implicaba otro desajuste entre las necesidades de la población y la estructura educativa (Puelles Benítez, 2008).

Conllevó la modificación del sistema educativo anterior, distinguiendo entre enseñanzas de régimen general y régimen especial, estructurándose como muestra la tabla 16.

**Tabla 16. Régimen de enseñanzas del sistema educativo (LOGSE)**

<b>Régimen general</b>	<b>Régimen especial</b>
- Educación infantil	- Enseñanzas artísticas
- Educación primaria	- Enseñanzas de idiomas
- Educación secundaria:	
* Obligatoria	
* Bachillerato	
* Formación profesional de grado medio	
- Formación profesional de grado superior	
- Educación universitaria	

*Fuente. Adaptado de Muñoz-Repiso Izaguirre (1992)*

Siguiendo a Ruiz Ruiz (1992, pp. 61-62), esta tercera gran renovación educativa obedece a un doble propósito:

*Conseguir un sistema educativo de mayor calidad y más equitativo: pero además, una reforma que intenta ser progresista, aparte de satisfacer las demandas de una sociedad democrática y multicultural, tiene que servir como instrumento de cambio y transformación social, lo cual ayudará a formar, a través de la educación, una sociedad cada vez más justa y desarrollada.*

<sup>52</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Jefatura del Estado, 1990).

Con esta reforma se extendió la educación básica, obligatoria y gratuita como marca la CE, “tratando no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y futuro” (Gómez Hurtado, 2009, p. 211).

Esta fue una de las reformas más significativas que la LOGSE introdujo para hacer frente al problema de la Educación Secundaria. De este modo se amplió desde los 14 hasta los 16 años la Educación Obligatoria y, a su vez, se redujo desde los 14 a los 12 años la Educación Primaria. Se dividen por tanto en dos etapas: Educación Primaria (6-12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) (Navarro Hinojosa, Sancha Blanco, Barroso Flores, & Corujo Vélez, 2006).

Conjuntamente a la ampliación hasta los 16 años de la educación gratuita y obligatoria, “estableció la educación permanente como principio básico del sistema educativo... además de rebajar la ratio de 40 a 25 alumnos por aula” (Fernández Llera & Muñoz Pérez, 2012, p. 101).

Otro pilar básico que impulsó la LOGSE fue la introducción de la enseñanza comprensiva, que se “caracteriza como tronco común de la enseñanza obligatoria dirigido a la ciudadanía, independientemente de su origen social, familiar, raza, sexo, religión, creencia, capacidad y otros, o de sus disponibilidades” (Zufiaurre Goikoetxea, 2002, p. 20).

Rodríguez Prada (2010, p. 109) define enseñanza comprensiva como “un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo propósito es ofrecer a todos los alumnos de una determinada edad las mismas experiencias educativas, un fuerte núcleo de contenidos comunes intentando evitar, de esta forma, la separación o segregación tempranas”.

Sin embargo, Tiana Ferrer (2009, p. 127), Secretario General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia desde 2004 a 2008, resalta dos situaciones adversas de este sistema educativo:

*La tasa de estudiantes que finalizan los estudios obligatorios sin lograr el título de graduado es demasiado elevada y una tasa de abandono escolar prematuro, que es definida por la Unión Europea como la proporción de jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 24 años que ha completado como máximo la escolaridad obligatoria y no sigue estudios posteriores.*

A esta situación hay que unirle los resultados que publica el informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). En el mismo los alumnos españoles se sitúan muy por debajo de los resultados obtenidos en los principales países que integran la OCDE y la Unión Europea, lo que demuestra que tras la aprobación de la LOGSE se estancó el desarrollo educativo (Sastre Álvaro, 2015).

De esta manera la LOGSE supuso una extensa tasa de abandono escolar prematuro, así como una mengua del número de graduados en la educación secundaria superior (López Rupérez, 2006).

Sin embargo, como analiza en profundidad Escudero Muñoz (2002a), la LOGSE no es íntegramente la culpable del deterioro de la educación, existiendo otras situaciones sociales u obligaciones políticas que son corresponsables de lo sucedido con esta reforma.

Peralbo Uzquiano y Barca Lozano (2003) concluyen que no puede culparse exclusivamente a la LOGSE de estos problemas, ya sea por cuestiones como su implantación o por la libertad de las CCAA que tienen, en pro de su autonomía, de adaptarla a su contexto.

Afirman estos autores (2003, p. 181) que “sea cual sea la explicación de las diferentes tasas existentes lo cierto es que la LOGSE difícilmente puede ser la responsable de ellas”.

Sea como fuere continúa hoy día sin existir en España consenso en materia educativa, muy al contrario de los célebres pactos constitucionales entre los que “el artículo 27 pasará a la historia de la Constitución y de la Educación como fruto de un «consenso» y no como resultado de «debate» constitucional” (López Medel, 1980, p. 98).

Con la mayoría absoluta obtenida en las elecciones generales españolas en el año 2000, la segunda legislatura de José María Aznar fue proclive en cuanto a la aprobación de legislación educativa: LOCE 2002, Ley Orgánica de Formación Profesional 2002 y LOU 2001 (López Rupérez, 2006).

Pese a todo esto los agentes políticos continúan considerando “que el cambio de la legislación educativa, por sí sola, es capaz de provocar cambios a gran escala” (Escudero Muñoz, 2002b, p. 1).

#### *2.1.1.5. Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE)*

Como reconoce la propia LOCE<sup>53</sup> en su exposición de motivos, el tradicional problema de universalizar la educación básica ya se había superado (Pérez Porcel, 2012, p. 44):

*Costó más de cien años llevar a la práctica la Educación Primaria obligatoria y gratuita, que había sido establecida en la llamada "Ley Moyano", de 1857. En los últimos treinta años, en cambio, la educación obligatoria y gratuita se ha generalizado en nuestro país, ampliándose hasta los dieciséis años.*

---

<sup>53</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Jefatura del Estado, 2002b).



Una vez alcanzada la universalización de la educación básica, la preocupación educativa que se plantea es bien distinta. Aldea Llorene (2005, p. 58) sostiene que las motivaciones principales que llevan a esta reforma se concentran en la “necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria” así como en la “necesidad de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos”.

Por ello, el objetivo primordial de la LOCE es la consecución de una educación de calidad para todos basado en el logro de unos resultados de excelencia. Esta mejora de la calidad educativa gira en torno a cinco pilares (Arnaiz Sánchez, Castro Morera, & Martínez Abellán, 2008, p. 37):

*Los valores del esfuerzo y de la exigencia personal; la orientación hacia los resultados; el refuerzo del sistema de oportunidades de calidad desde la educación infantil hasta los niveles postobligatorios, la formación continua del profesorado y el desarrollo de la autonomía de los centros educativos.*

Defienden sus valedores que, esta nueva reforma, se propicia porque nuestro sistema anterior no daba importancia a los resultados educativos, dirigiéndose las reformas venideras hacia el esfuerzo y el rendimiento, con la consiguiente carga ideológica que conlleva (López Rupérez, 2006).

En esta línea se plasmó su justificación en la exposición de motivos (Fernández Tilve & Malvar Méndez, 2005, p. 354):

*La cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo.*

Por el contrario, Cascante Fernández (1997, p. 21) considera que “la política educativa actual, vehículo de expresión de los intereses de las clases sociales dominantes, busca fundamentalmente conseguir dos objetivos: servir al sistema económico neoliberal y contribuir al mantenimiento y desarrollo de la ideología dominante” (Gil Rivero, 2003, p. 54).

Por otra parte sus detractores, entre los que se encuentra Digón Regueiro (2006), critican esta reforma al considerarla como un intento de retornar a un sistema centralista, neoliberal y neoconservador, justificándose en el abandono escolar y en la caída del nivel educativo de los estudiantes.

Sin embargo Madrid Izquierdo (2007, p. 256) señala que pueden ser próximas estas posturas enfrentadas: “nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y

cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades”.

En cualquier caso, y pese a que haya mucho que analizar sobre esta situación, no se aborda en mayor profundidad esta reforma ya que no llegó a implantarse. Un nuevo Ejecutivo, con una ideología contraria al que aprobó la LOCE, accedió al Gobierno en 2004: “el P.S.O.E. vuelve a tomar las riendas del Estado tras ganar en las urnas las convulsivas elecciones de Marzo, siendo la paralización de esta ley una de las primeras medidas que toma el Presidente del Gobierno” (Corchón Álvarez, 2005, p. 55; Raso Sánchez, 2012, p. 62, 2015, p. 69).

Así el Gobierno aprobó el Real Decreto 1318/2004<sup>54</sup> que modifica el Real Decreto 827/2003 y que, a su vez, estableció el calendario de aplicación de la LOCE, apuntando que “diversas circunstancias hacen aconsejable, sin menoscabo de la vigencia de la LOCE, que el Gobierno proceda, en el ejercicio de las atribuciones que le encomienda la propia ley, a un reajuste parcial del calendario de aplicación establecido” (Capllonch Bujosa, 2005, p. 106).

Ya que la LOCE exigía para derogarla de la aprobación de otra ley orgánica, el Gobierno fue ganando tiempo hasta ese momento, como señala el propio Real Decreto 1318 (Pérez Porcel, 2012, p. 48):

*La voluntad hecha pública por el Gobierno de la Nación de instar en los próximos meses ante las Cortes Generales la modificación de determinados contenidos de la LOCE, hace aconsejable asimismo no forzar en este momento la aplicación de ciertos aspectos de la ley que podrían ser la causa de una situación de inseguridad e inestabilidad nada aconsejables en un servicio como el de la educación. De esta forma, será posible abrir un periodo de reflexión y consulta con los sectores de la comunidad escolar y con las Administraciones educativas, en pro del consenso deseable en toda reforma educativa que, en caso contrario, podría verse obstaculizado.*

#### *2.1.1.6. Ley Orgánica 10/2006, de Educación (LOE)*

Todos estos acontecimientos desembocaron en la aprobación de la LOE<sup>55</sup>, lo que supuso la derogación de la parte vigente de la LGE y la LOGSE, así como la derogación total de la LOCE tras su paralización y la consabida no aplicación. Empero no se deshizo absolutamente del contenido de las leyes constitucionales, ya que la LOE mantiene elementos de la LOGSE y hace suyos, con otra visión, consideraciones de la LOCE (Escamilla et al., 2006).

---

<sup>54</sup> Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

<sup>55</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jefatura del Estado, 2006).

Esta nueva ley expone nuevas mejoras y vuelve a subrayar la relevancia de la calidad, la equidad y la igualdad, en un intento de “proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo” (Marchant Fernández, 2009, p. 21).

Considerando la educación como un bien colectivo (Escamilla et al., 2006, pp. 57-58).

*Calidad y equidad se presentan como principios indisociables. La educación es un servicio público que ha de adaptarse a los cambios sociales, que puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social y ha de ser garantía de los derechos fundamentales de la ciudadanía y la libertad de enseñanza.*

Para mitigar los problemas desarrollados tras la LOGSE se plantean tres grandes objetivos: “lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad... lograr la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa... alcanzar los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años” (Tiana Ferrer, 2009, p. 128).

España continuaba así el mismo camino que la Unión Europea en cuanto a la manera de entender la educación. Tal circunstancia se observa en lo fijado en el art. 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales: “toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente” incluyendo “la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria” (Vidal Prado, 2014, p. 25).

No solo se modificó la normativa legal, sino que también se llevaron a cabo diversas acciones (Monguilot Abeti, 2011, p. 88):

*Es obvio que la mejora del rendimiento y el éxito de todos los estudiantes, siempre deseable, se haya convertido en los últimos años no sólo en un deseo normativizado en la propia LOE sino concretado en abundantes actuaciones y programas de todas las administraciones educativas y en el Plan de acción propuesto por el Ministerio de Educación en sus Objetivos de la Educación para la década 2010-2020.*

El éxito educativo de toda la sociedad, primero de estos objetivos, se fija con la pretensión de “conseguir que todos los estudiantes finalicen la educación obligatoria con los conocimientos, competencias básicas y valores necesarios para su desarrollo personal y profesional”, y conlleva quince medidas de actuación para alcanzarlo (Consejo de Ministros, 2010, p. 28 y ss.).

Por otro lado, mediante el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), se aspira a dar respuesta al abandono escolar y “que todo el alumnado con dificultades de aprendizaje, escolarizado en centros públicos, pueda disponer de las medidas de apoyo

necesarias para superarlas, desde el momento en el que se detecten” (Consejo de Ministros, 2010, p. 44).

Estas actuaciones se llevarán a cabo a través de los diferentes Programas de Acompañamiento Escolar, para los centros de Educación Primaria y Secundaria, y el Programa de Apoyo y Refuerzo, para los centros educativos de Secundaria (Ministerio de Educación, 2011).

La tabla 17 recoge los diferentes niveles de enseñanza en los que la LOE estructuró el sistema educativo español (Sanz Gómez, 2014, pp. 95-96).

**Tabla 17. Régimen de enseñanzas del sistema educativo (LOE)**

Régimen general	Régimen especial
- Educación infantil	- Enseñanzas artísticas
- Educación primaria	- Enseñanzas de idiomas
- Educación secundaria obligatoria	- Enseñanzas deportivas
- Bachillerato	
- Formación profesional	
- Educación de personas adultas	
- Educación universitaria	

*Fuente: Sanz Gómez (2014, pp. 95-96)*

Por su parte la tabla 18 muestra la división de las etapas ordinarias del sistema educativo, pudiéndose diferenciarse entre dos regímenes: régimen general y régimen especial.

**Tabla 18. Niveles de enseñanza (LOE)**

Nivel de enseñanza	Régimen general	Régimen especial
<b>Educación básica</b> (obligatoria y gratuita)	- Educación primaria - Educación secundaria obligatoria - Formación profesional básica	
<b>Educación secundaria</b> <i>Obligatoria</i> <i>Postobligatoria</i>	- Bachillerato - Formación profesional grado medio	- Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio - Enseñanzas deportivas grado medio
<b>Educación superior</b>	- Enseñanza universitaria (regulada por sus normas específicas) - Formación profesional grado superior	- Enseñanzas artísticas superiores - Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior - Enseñanzas deportivas grado superior

### *2.1.1.7. Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*

Por primera vez, tras ganar las elecciones generales en noviembre de 2011 el Partido Popular, se regula la educación no universitaria por una ley elaborada y aprobada por un partido de derechas, la Ley Orgánica 8/2013<sup>56</sup>. Las opciones que se barajaron fueron modificar ciertos aspectos de la LOE o derogarla en su totalidad, decantándose finalmente por la primera opción, tal y como manifestó el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, Wert Ortega en su intervención en el debate de aprobación de la LOMCE (Congreso de los Diputados, 2013b, p. 45):

*Yo creo que el hecho de que esta ley se plantee como una modificación de la LOE se puede ver desde una perspectiva crítica si uno entiende que nada de lo que contiene la LOE es salvable, pero también se puede ver desde una perspectiva, que es la que adopta la ley, de mejorar aquello que resulta claramente mejorable y no incidir en aquello que no entendemos que sea un obstáculo para el funcionamiento del sistema*

La situación social, política y educativa del momento impulsa al Gobierno a asumir, “ante los malos resultados en las evaluaciones internacionales y nacionales... el reto de cambiar lo que no estaba dando resultado y mejorar las fortalezas de nuestro sistema dirigiéndolo hacia un modelo de calidad” (Sastre Álvaro, 2015, p. 12).

A estos resultados hay que unirle la severa crisis socioeconómica en la que se encuentra sumergida España desde hace varios años, regulando la LOMCE un sistema educativo más competitivo y de calidad, como se desprende del preámbulo de la propia Ley (Raso Sánchez, 2015, p. 74):

*La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor... La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.*

---

<sup>56</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Jefatura del Estado, 2013).

Al igual que sucedió en reformas precedentes, la LOMCE pretende “introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía” y, conjuntamente, “mejorar los resultados educativos de acuerdo con los criterios internacionales” (Márquez Vázquez, 2014, pp. 83-84).

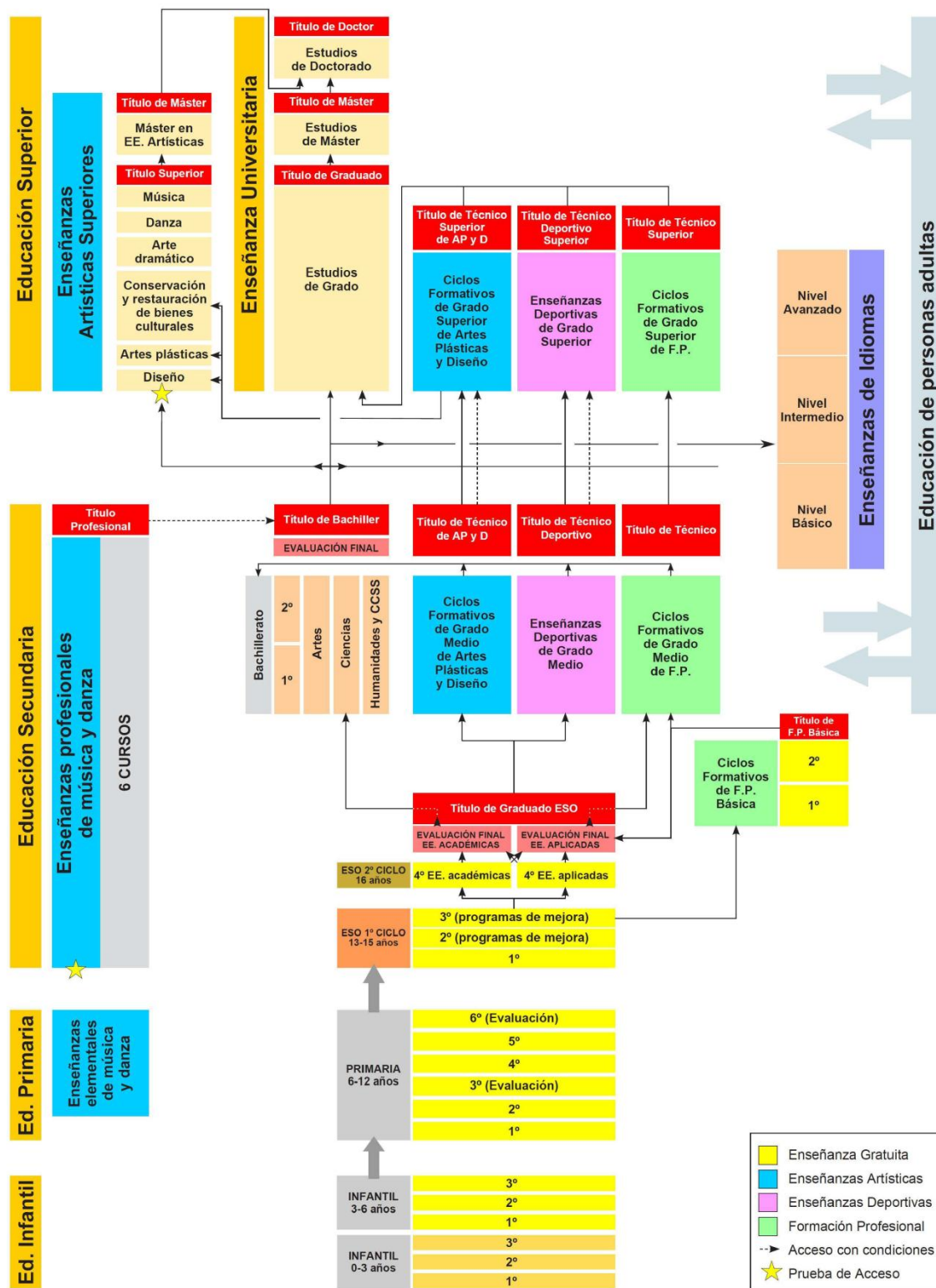
De manera sintetizada se relacionan los objetivos propuestos por esta Ley (Sastre Álvaro, 2015, p. 29):

- *Disminuir tasas de abandono temprano de la educación.*
- *Aumentar las tasas de titulación en Educación Secundaria Obligatoria.*
- *Mejorar el nivel de áreas prioritarias.*
- *Establecer un sistema de señalización claro de los objetivos que han de cumplirse al final de cada ciclo y etapa, incentivar el esfuerzo, premiar el buen rendimiento.*
- *Promover la autonomía de los centros educativos.*
- *Incorporar y potenciar las TIC.*
- *Modernizar la Formación Profesional.*
- *Disminuir la dispersión de requisitos y exigencias del sistema educativo en todo el territorio, respetándolas competencias de las CCAA.*

Llegados a este punto se inicia el análisis de la educación universitaria, que se encarga de la educación en el escalón superior del sistema educativo en España y, como puede verse en la figura 9, hay que tener presente que la educación en España se organiza en “etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza, entre los cuales debe «asegurarse» la transición, esto es: el paso ordenado de unos a otros”, (Meix Cereceda, 2013, p. 239).

Figura 9. Organigrama del Sistema Educativo Español en la actualidad

SISTEMA EDUCATIVO L.O.M.C.E.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017d)

## 2.2. La educación superior universitaria en el marco de la Constitución Española de 1978

Históricamente se produce una confusión generalizada, ya que se vienen asimilando las expresiones educación superior y educación universitaria. Por este motivo es conveniente aclarar que, bajo el título de educación superior, se sitúa la enseñanza postsecundaria o que sigue a la secundaria, y no exclusivamente la impartida en la Universidad (Haering Pérez, 2008).

La educación universitaria es la más importante, está más extendida y tiene un mayor volumen, pero junto a esta nos encontramos con tres categorías (CEDEFOP & EURYDICE, 2003):

- *Estudios específicos con una titulación equivalente a la universitaria pero que se imparten en otras instituciones (Enseñanzas Artísticas de grado superior y las Enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones de Técnicos Deportivos Superiores y la Enseñanza Militar de grado superior).*
- *Formación Profesional Específica de grado superior.*
- *Conjunto de enseñanzas especializadas de carácter profesionalizador fundamentalmente, y que tienden a ser incorporados al sistema universitario en la medida de lo posible.*

De este modo la educación superior en España está compuesta actualmente por “la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior” (Blasco Calvo & Pérez Boullosa, 2012, p. 224)

No obstante, las Universidades serán las encargadas exclusivamente de impartir la denominada formación universitaria, lo que no excluye la presencia de otras instituciones encargadas de la restante de la educación superior (Haering Pérez, 2008).

Ya desde la Edad Media la función básica de las universidades en el mundo occidental ha estado ligada a la educación superior. Las primeras Universidades nacen con el nombre de estudios generales, *studium generale*, y únicamente el azar fue el que provocó la utilización de la expresión latina *Universitas*, entendida por aquellos entonces como un conjunto de personas con inclinaciones y posición social similar (Álvarez de Morales, 1993; León Serrano, 2010).

Como señala Salvador Moncada (2008, p. 132), la palabra actual de *Universidad* proviene del término *universitas*, empleándose:



*Originalmente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. Cuando se lo usaba para designar a un cuerpo dedicado a la enseñanza y a la educación, se requería de un complemento; así se decía: «universitas magistrorum et scholarium» (totalidad del gremio de maestros y alumnos).*

Pese a que las últimas décadas han dado lugar a los cambios más trascendentales, la Universidad española contemporánea nació con las reformas ilustradas de finales del siglo XVIII, ajustándose al llamado esquema o modelo napoleónico. En España comenzó esta configuración con la Ley Moyano de 1857, manteniendo sus características fundamentales sin importantes cambios hasta 1983, con el impacto tan significativo que tuvo la aprobación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria<sup>57</sup> -LRU- (González, 1999; Luxán Meléndez, 1998).

Previamente a este análisis se precisan dos notas características, desde el punto de vista organizativo, del sistema universitario español: por una lado es la primera vez coexisten dos tipos de universidades, privadas y públicas y, por otro, la existencia del reconocimiento constitucional de la autonomía universitaria (Luxán Meléndez, 1998).

La primera de las notas indica que las Universidades podrán ser públicas y privadas, mas en el presente estudio se profundizará exclusivamente en el análisis de las instituciones públicas de educación superior, para lo cual nos detendremos en esta segunda nota.

Pese a ello resaltar, acerca de las Universidades privadas, que no se autoriza su creación hasta la aprobación de la LRU, lo que supone una expansión creciente de las mismas cambiando el panorama de la educación universitaria. Hasta ese momento existían únicamente cuatro ligadas a la Iglesia Católica: Deusto -1886-; Pontificia de Comillas -1935-; Pontificia de Salamanca -1940-; y Navarra -1962- (Martín Rebollo, 2016; Moreno Herrero & Navarro Gómez, 2010).

**Tabla 19. Universidades públicas y privadas en España**

<b>Período</b>	<b>Universidades Públicas</b>	<b>Universidades Privadas</b>
Hasta 1968	13	4
De 1968 a 1983	17	0
De 1983 a 1999	20	14
De 2000 a la actualidad	0	15
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>33</b>

*Fuente: Martín Rebollo (2016, p. 46)*

Referente a la segunda nota, ya se reflejó anteriormente que el derecho a la educación del art. 27 de la CE supuso “la descentralización de la Administración Educativa con la consiguiente transferencia de competencias y funciones a las Comunidades Autónomas” (Coba Arango & Grañeras Pastrana, 2009, p. 32).

<sup>57</sup> Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983).

Aun así, el Estado tiene atribuidas diversas competencias que lleva a cabo de manera transversal para con todas las CCAA, mientras que estas se ocupan de la ejecución y el desarrollo normativo de la educación superior, compartiendo por tanto ambos esta competencia (Caballero Sánchez, 2014).

Señala Aragón Reyes (2013, p. 198) que las competencias asignadas al Estado son “suficientes para garantizar un sistema educativo globalmente coherente y para garantizar la igualdad sustancial de todos los españoles en materia de enseñanza”.

De hecho, como indica Pérez Esparrells (2004, p. 307), no todas las Universidades públicas se transfirieron a las CCAA a pesar de que el proceso de transferencias de competencias en educación finalizó a mediados de los años 90:

*Desde 1996 todas las universidades públicas están transferidas a los gobiernos regionales, excepto la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), que continúan dependiendo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).*

De este modo González Pérez y González Navarro (2004) destacan que, junto a “su autonomía constitucionalmente reconocida, son Entidades de Derecho público vinculadas a la Administración General del Estado o a la Administración de las Comunidades Autónomas”, según su situación de no transferida o transferida respectivamente (Tardío Pato, 2015a, p. 121).

En la tabla 21 se relacionan las universidades privadas reconocidas hasta la fecha, mientras que en la tabla 20 se incorporan las universidades públicas creadas.

**Tabla 20. Universidades privadas reconocidas en España**

<b>Universidad</b>	<b>Año</b>	<b>Universidad</b>	<b>Año</b>
- Deusto	1886	- «Francisco de Vitoria» Madrid	2001
- Pontificia de Comillas	1935	- Europea «M. de Cervantes» Valladolid	2002
- Pontificia de Salamanca	1940	- «Abat Oliva» CEU Barcelona	2003
- Navarra	1962	- Católica «San Vicente Mártir» Valencia	2004
- «Ramón Llull»	1991	- San Jorge, Zaragoza	2005
- «San Pablo-CEU» Madrid	1993	- A Distancia Madrid (UDIMA)	2006
- «Alfonso X, el Sabio» Madrid	1993	- «Fernando III» Sevilla	2007
- Oberta de Catalunya	1995	- Internacional Valenciana	2008
- «Antonio de Nebrija» Madrid	1995	- Internacional de La Rioja	2008
- Europea de Madrid	1995	- «Tecnología y empresa»	2009
- SEK Segovia (ahora «IE Universidad»)	1997	- Europea de Canarias (La Orotava)	2010
- Mondragón	1997	- Internacional Isabel I de Castilla, Burgos	2011
- Vic-U. Central de Catalunya	1997	- «Loyola» Sevilla	2011
- Católica «San Antonio» Murcia	1997	- Europea de Valencia	2012
- Católica «Santa Teresa» Ávila	1997	- Europea del Atlántico (Santander)	2013
- Internacional de Cataluña	1997	- Fernando Pessoa-Canarias (UFP-C)	2014
- «Camilo José Cela» Madrid	1998	- Internacional de Canarias (Las Palmas)	2015
- «Cardenal Herrera Orica-CEU» Valencia	1999		

*Fuente: Martín Rebollo (2016, pp. 48-49)*

**Tabla 21. Fecha de creación de las Universidades públicas en España**

Universidad	Año	Universidad	Año
<i>Período: Hasta la década de los 60 del siglo XX</i>			
- Salamanca	1218	- Valencia	1500
- Valladolid	1346	- Sevilla	1505
- Barcelona	1430	- Granada	1531
- Zaragoza	1474	- Oviedo	1604
- Santiago	1495	- La Laguna	1701
- Complutense (Alcalá, luego de Madrid)	1499	- Murcia	1916
		- Internacional (1932) «Menéndez Pelayo»	1945
<i>Período: Desde 1968 a la LRU de 1983</i>			
- Autónoma de Barcelona	1968	- Extremadura	1973
- Autónoma de Madrid	1968	- Alcalá	1977
- País Vasco	1968	- Islas Baleares	1978
- Politécnica de Cataluña	1971	- Alicante	1979
- Politécnica de Madrid	1971	- Cádiz	1979
- Politécnica de Valencia	1971	- León	1979
- UNED	1972	- Castilla-La Mancha	1982
- Cantabria	1972		
- Córdoba	1972		
- Málaga	1972		
<i>Período: De la LRU (1983) a la actualidad</i>			
- Pública de Navarra	1987	- La Rioja	1992
- Las Palmas de Gran Canaria	1989	- Almería	1993
- «Carlos III» Madrid	1989	- Huelva	1993
- Vigo	1989	- Jaén	1993
- A Coruña	1989	- Internacional de Andalucía	1994
- «Pompeu Fabra» Barcelona	1990	- Burgos	1994
- «Jaume I» Castellón	1991	- «Rey Juan Carlos» Madrid	1996
- Lleida	1991	- «Miguel Hernández» Elche	1996
- Girona	1991	- «Pablo de Olavide» Sevilla	1997
- «Rovira i Virgili» Tarragona	1991	- Pública de Cartagena	1998

*Fuente: Martín Rebollo (2016, pp. 46-47-48)*

Junto a todo lo dicho, la CE no confirma únicamente la realidad de estas administraciones territoriales, sino que también garantiza constitucionalmente la existencia y autonomía de las Universidades<sup>58</sup> (García de Enterría & Fernández Rodríguez, 2011).

De esta manera la CE descentralizó la gestión de la educación en todos sus niveles a las CCAA y, además, revisó “el tradicional régimen jurídico-administrativo centralista de la Universidad española”, reconociendo la Autonomía de las Universidades en el art. 27.10 (González Hernández, 1999, p. 44).

Tal y como ya se ha indicado, esta autonomía no es absoluta, puesto que las Universidades deben respetar los mínimos establecidos por el Estado. Así lo establece la CE en

<sup>58</sup> Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca (art. 27.10).

virtud del art. 149.1.30ª, que le asigna al Estado el establecimiento de unas “normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia” (Muñoz-Repiso Izaguirre, 1995, p. 38).

Como resultado de lo anterior, le corresponde al Estado la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales” (Aragón Reyes, 2013, p. 194; Caballero Sánchez, 2014, p. 45).

Miranda Boto (2011, p. 2) afirma que esta situación, favorecida por los procesos de descentralización y la garantía constitucional de la autonomía de las Universidades, ha propiciado “un nuevo reparto de competencias en materia de enseñanza universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades”.

Por tanto, la autonomía de unos y la responsabilidad de otros conviven en nuestro Estado de derecho (Parejo Alfonso, 2002, p. 23):

*Por una parte, el establecimiento de las normas básicas en la materia y por otra, la imbricación entre dicha normativa básica y el desarrollo del artículo 27 de la Constitución. Teniendo en cuenta que la autonomía universitaria se configura como un derecho fundamental... reserva su desarrollo a la Ley orgánica... constitucionalmente obligada a regular la totalidad de las normas básicas para el desarrollo del derecho fundamental de la autonomía universitaria.*

Aun cuando es patente el reconocimiento constitucional de la autonomía de las Universidades, definir este concepto es una tarea ardua, por el carácter “polisémico, relativo, históricamente variable y comprendido de forma diferente en los diversos lugares en que se utiliza” (Muñoz Machado, 2007, p. 197).

De esta suerte “autonomía hace referencia inicial a un poder limitado de autonormación y, por extensión, de autogobierno, distinguiéndose así con claridad de soberanía como poder en principio ilimitado de autonormación y autogobierno” (López-Jurado Escribano, 1991, p. 22).

Concreta Giannini (1951, p. 856), que “la autonomía normativa es aquella potestad atribuida, en el ordenamiento jurídico estatal, a entes distintos del Estado de emanar normas que formen parte del mismo ordenamiento jurídico estatal”

En este sentido lo manifiestan Ortega Álvarez y Leguina Villa (1982, p. 549):

*La autonomía implica una determinada libertad de autodisposición sobre los asuntos o materias que afectan a los intereses propios o peculiares del ente en cuestión. Lo que significa, obviamente, por vía negativa, que los órganos generales del Estado no ejercen, ni pueden ejercer, la totalidad del poder público.*

A diferencia de lo que ocurre con el sistema italiano, en el que las universidades elaboran y aprueban sus Estatutos, pudiendo ser recurridos por el Ministro si los considera

ilegales, en España la autonomía se establece para la elaboración de los Estatutos -normas de funcionamiento interno bajo los preceptos de la CE y la LOU-, debiendo ser aprobados estos por el Consejo de Gobierno de la CA correspondiente (López-Jurado Escribano, 1991).

El art. 2.1 de la LOU así lo reconoce: “las Universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas” (Zambonino Pulito, 2009, p. 172).

En palabras de González (1999, p. 56), “nunca tuvo la Universidad tanta autonomía económica y organizativa como después de la Ley de Reforma Universitaria”.

La independencia, sin embargo, no hace referencia al colectivo de Universidades, la autonomía de las universidades “viene referida a cada Universidad en concreto y no a la Universidad como instancia abstracta en la que se englobarían las singulares Universidades” (López-Jurado Escribano, 1991, p. 41).

Así lo entendió también el TC<sup>59</sup> -Sentencia 26/1987, de 27 de febrero-, al describir la autonomía universitaria “como la correspondiente a cada Universidad en particular y no al conjunto de las mismas” (Egea Díaz, Mula Gómez, & Tobarra Ochoa, 2001, pp. 29-30).

Se observa por tanto la evolución sufrida en la Universidad, pasando de un sistema con un régimen jurídico centralista, al reconocimiento de su autonomía en virtud del art. 27.10 de la CE, avalada asimismo por el resto de normativa aprobada y las sentencias realizadas en esta materia.

### 2.2.1. El régimen universitario

Aun cuando las Universidades públicas quedaron encuadradas en la Administración institucional, algunos autores consideran que no están adscritas a los órganos territoriales estatales ni autonómicos y que su raíz no está basada en esa descentralización, sino que es producto de su autonomía, razones por lo que no se pueden categorizar en esa Administración institucional (Boto Álvarez, 2015).

Se apoyan en que la Ley 39/2015 no considera a las Universidades como AAPP, si bien se deduce que sí tienen esa consideración por el resto de características. Esta Ley, además de incluirlas en el sector público institucional, establece que las Universidades públicas se rigen en primer lugar por su normativa propia y, en defecto de la misma, se aplicará lo dispuesto en la Ley 39/2015 que regula el proceder común de todas las AAPP (Tardío Pato, 2015b).

---

<sup>59</sup> En relación a la autonomía de las Universidades nuevamente se apela al TC bajo el espíritu de la famosa frase: “la Constitución dice lo que el Tribunal Constitucional dice que dice” (Consejo de Estado, 2005, p. 36; López-Jurado Escribano, 1991, p. 19).

Sin entrar en mayor profundidad en este debate, sí quedó patente en el capítulo anterior que las Universidades Públicas están incluidas, sin lugar a dudas, en el marco del sector público institucional de la AGE, mientras que en la CA de Andalucía se integran en las llamadas entidades instrumentales.

La misma naturaleza jurídica recoge Troncoso Reigada (2006, p. 80): “la legislación ha definido a las Universidades Públicas como Administraciones, de manera que gozan de todas las prerrogativas y potestades de éstas y sus actos son susceptibles de recurso en vía contencioso-administrativa”.

Zambonino Pulito (2009, p. 167) también reconoce el carácter público de las Universidades:

*Para nuestro ordenamiento jurídico las Universidades son parte de la Administración Pública, pero una parte atípica y dotada de autonomía (de autonormación y autogestión), que la posicionan como ente institucional al que se encomienda un servicio destinado no solo a los estudiantes, sino a toda la sociedad en general.*

La propia autora (2009, p. 167) justifica la atipicidad de las Universidades por los rasgos intrínsecos que las caracterizan históricamente y que además hoy día le son exigibles: “la libertad, el pensamiento libre o el espíritu crítico son algunos de los tradicionales, a los que hoy se suma el compromiso con el progreso social”.

Del mismo modo la jurisprudencia del Tribunal Supremo indica que cada Universidad “constituye una Administración independiente, que hace de la nota de autonomía su eje principal” (Tardío Pato, 2015b, p. 6).

Así, “la calificación de las Universidades públicas como instituciones conlleva la consideración implícita por el legislador de las Universidades como parte de la denominada Administración institucional o instrumental” (Zambonino Pulito, 2008, p. 70).

Por consiguiente la Universidad, en su condición de administración independiente, es la institución que “realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio” (Martínez Garrido, 2015, p. 2).

Nuevamente fue la doctrina de los tribunales, sentencia del Tribunal Supremo de 29 de octubre de 1990, la que determinó que “la autonomía universitaria tiene como justificación asegurar el respeto a la libertad académica, es decir, a la libertad de enseñanza y de investigación”, cuestión que se tratará a partir del análisis de la LRU (Vidal Prado, 2008, p. 79).

En el mismo sentido se pronuncia la sentencia 26/1982 del TC (Meilán Gil, 1999, p. 380):

*La autonomía es la dimensión institucional de la libertad académica que garantiza y completa su dimensión individual, constituida por la libertad de cátedra. Ambas sirven para delimitar ese "espacio de libertad intelectual" sin el cual no es posible "la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica de la cultura" (artículo 1.2.a de la LRU) que constituye la última razón de ser de la Universidad.*

Para llegar a esta situación, Martín Rebollo (2016) señala tres leyes que determinan el funcionamiento de la Universidad en el siglo XX: Ley sobre Ordenación de la Universidad Española<sup>60</sup>, LGE y LRU.

A estas hay que añadirles, ya en el siglo XXI, la Ley Orgánica 6/2001<sup>61</sup> y su reforma por la Ley Orgánica 4/2007<sup>62</sup>, que sin el impacto tan relevante que tuvieron las leyes anteriores (Plana Plana, 2014, p. 143):

*Apuesta por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, asentando así los principios de un espacio común basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida.*

## 2.2.2. Legislación educativa universitaria preconstitucional

### 2.2.2.1. Ley Moyano de 1857

En esos momentos, las Universidades estaban centralizadas y vinculadas a la AGE como simples dependencias y servicios de esta, siendo un órgano que integraba la administración. Así lo presenta el art. 126 de la Ley Moyano: “las universidades y Escuelas superiores y profesionales serán sostenidas por el Estado; el cual percibirá las rentas de establecimientos, así como los derechos de matrícula, grados y títulos científicos” (Puelles Benítez, 1979; Tardío Pato, 2015a).

El control ideológico de la época, la centralización de la política, de la economía... y la uniformidad de la enseñanza, es una cuestión patente que se observa claramente en el

---

<sup>60</sup> Ley de 29 de julio de 1943, sobre Ordenación de la Universidad Española (Jefatura del Estado, 1943).

<sup>61</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Jefatura del Estado, 2001).

<sup>62</sup> Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Jefatura del Estado, 2007b).

reconocido objetivo de “establecer unidad y armonía en todas las escuelas del Reino” (Álvarez de Morales, 1993, p. 121).

Posiblemente la descripción más exacta del momento histórico reinante la realizó Pablo de Olavide (1725-1803), al considerar la Universidad como “la oficina pública que constituye el gobierno para educar a los hombres que han de servir al estado” (Soto Arango, 2004, p. 363).

Aun años más tarde Unamuno (1864-1936) declaraba esta situación, advirtiendo que (1917, pp. 6-7):

*Aquellas Universidades, fundadas por la ley de 1857, eran una pura ficción oficial, no tenían de hecho ningún género de autonomía... y es que la Universidad española no era más y no es más que una oficina de togados, sin lazo alguno entre sí; un mecanismo y no un organismo.*

Los estudios universitarios se conciben como estudios profesionales, lo que deriva la enseñanza superior hacia la formación de profesionales para los oficios que el Estado necesitaba. Esta enseñanza era de tres clases y se impartiría únicamente en instituciones públicas: facultades, enseñanzas superiores y enseñanzas profesionales (Miranda Boto, 2011; Mondragón Mullor, 2013).

**Tabla 22. Enseñanzas en la Ley Moyano: facultades, superiores y profesionales**

<b>Enseñanzas en Facultades</b>	<b>Enseñanzas superiores</b>	<b>Enseñanzas profesionales</b>
- Filosofía y Letras	- Ingenieros de Caminos	- Veterinaria
- Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	- Canales y Puertos	- Profesores mercantiles
- Farmacia	- Ingenieros de Minas	- Náutica
- Medicina	- Ingenieros de Montes	- Maestros de Obras,
- Derecho	- Ingenieros Agrónomos	- Aparejadores y
- Teología	- Ingenieros Industriales	- Agrimensores
	- Bellas Artes	- Maestros de primera
	- Diplomática	- enseñanza
	- Notariado	

Esta época dispondría de diez Universidades para la enseñanza de las facultades: una central en Madrid -que es la única que impartía los estudios y expedía el título de doctor- y nueve de distrito en Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza (Rodríguez Martín & Segura Heras, 2010).

Al orientarse la educación a la realización de las aludidas profesiones, era necesario reducir universitarios a las necesidades de la nación, lo que suponía limitar el acceso a la Universidad. A ella podían acceder únicamente el número de personas necesarias para desarrollar estas profesiones, convirtiéndose así en una Universidad elitista, ya que se reservaba este privilegio para los más ricos económicamente, conforme a la ideología reinante en la época (Álvarez de Morales, 1993).



De tal forma lo expresaba Ortega y Gasset (1930, p. 31), pues entendía que “todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla: son sólo los hijos de clases acomodadas”.

Rada y Delgado (1827-1901) ya criticaba que la Universidad no fuese gratuita como ocurría con la enseñanza primaria, al menos para quienes no disponían de recursos (Álvarez de Morales, 1993, pp. 257-258):

*Si ponéis la enseñanza a disposición del dinero, jamás tendréis en las aulas otra cosa que medianerías, salvo ligeras excepciones. Debéis reconocer que la clase mal acomodada constituye la mayoría de la sociedad, y en esta clase existe, por consiguiente, el mayor número de talentos.*

Basado en el modelo napoleónico señalaba la Ley Moyano, en relación a la autonomía universitaria, que (Bermejo, 2009, p. 236):

*Con su claustro y sus juntas, quedaba convertida en un mero apéndice gubernativo, sometido a la autoridad del ministro de Fomento, con el asesoramiento del Consejo de Instrucción Pública, incluso en aspectos tan esenciales como el nombramiento de profesores, la elaboración de los planes de estudio, la organización de las clases y los horarios y la determinación, mediante el sistema de listas, de los textos de enseñanza. Con el agravante añadido de la atribución realizada a las autoridades eclesiásticas de un envolvente poder de supervisión bajo el estrecho dictado del dogma católico.*

#### *2.2.2.2. Ley de Ordenación de la Universidad Española de 1943*

Casi un siglo después se aprobó la Ley de Ordenación de la Universidad Española, en un momento histórico caracterizado “por su rigidez, uniformismo y control ideológico... una Universidad para pocos, cara, aislada y centrada en los saberes tradicionales” (Martín Rebollo, 2016, p. 39).

El centralismo existente y, su estrecha relación con la Iglesia católica, eran evidentes. El art. 3 de la Ley de 1943 recogía que “la Universidad, inspirándose en el sentido católico, consustancial a la tradición universitaria española, acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente” (Otaduy, 2001a, p. 83).

En palabras de González Hernández (1999) con esta ley continuaba existiendo una carencia absoluta de autonomía universitaria.

El control ideológico era patente, al igual que su proximidad al catolicismo, prueba de ello era la obligación que tenían los estudiantes universitarios de pertenecer al Sindicato

Español Universitario -SEU- simplemente por encontrarse matriculados, con la finalidad de perpetuar el régimen (Fernández-Montesinos Gurruchaga, 2008; Redero San Román, 2002).

Tan dependiente era del régimen que se estableció normativamente que “la Universidad española, en armonía con los ideales del Estado nacionalsindicalista, ajustará sus enseñanzas y sus tareas educativas a los puntos programáticos del Movimiento” (Otaduy, 2001b, p. 77).

Continuaba orientada a la formación de profesionales con un riguroso control de los conocimientos, mientras que el doctorado seguía impartándose en la Universidad de Madrid, si bien podrían cursarse otras Universidades a partir de esta ley si se les autorizaba mediante Decreto (Redero San Román, 2002).

De esta forma, los fines de la nueva ley eran “la unidad de la patria en la religión católica y la unidad en los principios políticos del régimen” (Carañana, 2015, p. 200).

La aspiración más destacable que buscó esta Ley fue la formación íntegra y en valores humanos, bajo el pretexto de “educar y formar a la juventud para la vida humana” (Martín Martínez, 1944, p. 359).

De esta manera, el art. 1 de la propia Ley, establecía que la misión de la Universidad española era la de “dar la enseñanza en el grado superior y de educar y formar a la juventud para la vida humana, el cultivo de la ciencia y el ejercicio de la profesión al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de España” (Albareda, 2011, p. 259).

Estuvo vigente hasta 1970, cuando se aprobó la LGE, suponiendo una transformación profunda en la Universidad (Redero San Román, 2002).

### *2.2.2.3. Ley General de Educación de 1970*

La segunda reforma plasmada en la LGE se aprobó con la pretensión de romper con la idea del centralismo y el elitismo que arrastraba la Universidad, formulándose “en términos más abiertos y modernos abarcando todas las fases de la educación, incluyendo la educación superior universitaria” (Martín Rebollo, 2016, p. 41)

De este modo se empezaba a fraguar “la autonomía universitaria; cada universidad se regiría por un estatuto que sería elaborado por su Junta de Gobierno y aprobado por el Gobierno. Sin embargo, el Rector -primera autoridad académica- y los Decanos serían nombrados por el Gobierno” (Martínez Neira, 2005, p. 171).

En este mismo sentido lo exponme Bermejo (2009, p. 277):

*Un avance considerable respecto a la concepción puramente administrativa de la autonomía que había imperado en la legislación educativa anterior. Sin embargo, a pesar de ampliar considerablemente sus fronteras, al otorgar a los centros*

*universitarios la potestad de darse estatutos y de intervenir en la organización de sus estudios, en la conformación de su plantilla de profesores y en la confección de su presupuesto, la verdadera instancia de decisión sobre las cuestiones importantes seguía estando ubicada en territorio gubernamental.*

Los cambios sociales sucedidos en los siguientes años se vertebraron legalmente en dos pilares: el reconocimiento de la autonomía universitaria y la correlación de estas con las CCAA en su ámbito de actuación (Martín Rebollo, 2016).

Diversos artículos de la LGE expresan esta voluntad de cambio hacia la autonomía universitaria:

- *Art. 63.3. Las Universidades tienen personalidad jurídica y patrimonio propio y gozarán de plena capacidad para realizar todo género de actos de gestión y disposición, sin más limitaciones que las establecidas por las Leyes.*
- *Art. 64.1. Las Universidades gozarán de autonomía y determinarán por sí mismas los procedimientos de control y verificación de conocimientos, el cuadro y el sistema de sus enseñanzas y su régimen de docencia e investigación.*
- *Art. 66.1. Cada Universidad se regirá por un Estatuto singular ajustado a las prescripciones de la presente Ley y que habrá de ser aprobado mediante Decreto a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia.*

Pese a todas estas disposiciones no pudo forjarse la autonomía universitaria, debido a que aún no estaba creado ni consolidado el Estado de las Autonomías en España ni existía una verdadera descentralización. Así lo manifestaba González Hernández (1999, p. 42):

*Esta ley carecía del amparo que necesitaba la implantación del marco que la Autonomía Universitaria exigía, pues aunque la personalidad jurídica es amplia, pocos fueron los cauces para institucionalizar esas autonomías. Hubiera sido necesario un Estado Federal, o al menos descentralizado, para hacer realidad la idea autonómica de la universidad. Y de eso (descentralización) se carecía en abundancia en ese momento político.*

## 2.2.3. Legislación educativa universitaria postconstitucional

### 2.2.3.1. *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU)*

En agosto de 1983 se aprobó la LRU, que dispuso una estructuración del sistema educativo diametralmente diferente a la organización tradicional universitaria (González, 1999).

Como ya se viene tratando en el conjunto del sistema educativo, esta Ley también impulsó la democratización de la Universidad, permitiendo el ingreso en la misma a una parte importante de la población (Martín Rebollo, 2016).

Entre otras cuestiones, la LRU supuso la descentralización del sistema universitario y, consecuentemente, “una transferencia importante de competencias a las CCAA y a las propias universidades, en consonancia con la protección de las dos autonomías -política e institucional- que venía a proteger la nueva Constitución de 1978” (González, 1999, p. 54).

El TC volvió a ser determinante y se pronunció acerca de la autonomía universitaria en el recurso presentado contra la LRU, aludiendo en la Sentencia 26/1987, de 27 de febrero, que (Martín Rebollo, 2016, p. 52):

*El fundamento y justificación de la autonomía universitaria que el artículo 27.10 de la Constitución reconoce a esta, y en ello hay conformidad por las partes, en el respeto a la libertad académica, es decir, en la libertad de enseñanza, estudio e investigación. La protección de estas libertades frente a injerencias externas constituye la razón de ser de la autonomía... entendida ésta como la correspondiente a cada Universidad en particular y no al conjunto de las mismas.*

Pese a ello, históricamente ha supuesto un reto alcanzar esta autonomía y, sin entrar en mayores detalles, “la Reforma de Silió (1922) y el Decreto de Mayo de 1919 supuso un hito jurídico decisivo como antecedente de la actual situación autonómica universitaria del Estado Español” (González Hernández, 1999, p. 5).

Puede manifestarse que, formalmente, es una Ley autonomista, pero el impacto material y real que produce no puede ser como tal, motivado porque en estas fechas las CCAA aún no habían asumido las competencias en educación. Tan conscientes son los legisladores de esta situación que aclararon en la propia LRU que serán las CCAA del art. 143 las que podrán asumir las competencias previstas en la misma en virtud de lo dispuesto en sus Estatutos (Embrid Irujo, 1998).

No obstante hubo por tanto que esperar bastantes años para que el proceso de transferencias en educación a las CCAA se completara e incluso, como sucede en el caso de Andalucía, prácticamente el mismo tiempo para que viera la luz la primera Ley autonómica de Universidades, aprobada en el año 1992.

En este contexto “la LRU tiene como objeto desarrollar el precepto constitucional de autonomía universitaria y efectuar una distribución de competencias en materia de enseñanza universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 17).

Este nuevo reparto de competencias, en materia de enseñanza universitaria, se fundamenta en los siguientes principios especificados en la propia LRU (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983, p. 24.034):

- *Libertad académica (de docencia y de investigación), fundamento, pero también límite de la autonomía de las Universidades, que se manifiesta en la autonomía estatutaria o de Gobierno, en la autonomía académica o de planes de estudio, en la autonomía financiera o de gestión y administración de sus recursos y, finalmente, en la capacidad de seleccionar y promocionar al profesorado dentro del respeto de los principios de méritos, publicidad y no discriminación que debe regir la asignación de todo puesto de trabajo por parte del Estado.*
- *Las competencias que la propia Constitución española atribuye en exclusiva al Estado en los párrafos 1, 18 y 30 del número 1 del artículo 149, al aludir, respectivamente -y en conexión con el artículo 27-, a la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del derecho al estudio, a las normas básicas del régimen estatutario de los funcionarios y a las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.*

Como se puede observar en la segunda competencia, se vuelve a redundar en lo ya subrayado a lo largo de este texto. Respecto a la primera competencia, afirma Rodríguez Diéguez (1995, p. 7) que la libertad docente e investigadora puede concretarse en cuatro características:

- *Autonomía estatutaria o de gobierno.*
- *Autonomía académica o de planes de estudio.*
- *Autonomía financiera o de gestión y administración de recursos*
- *Autonomía como "capacidad de seleccionar y promocionar al profesorado dentro del respeto de los principios de mérito, publicidad y no discriminación que debe regir la asignación de todo puesto de trabajo por parte del Estado".*

Así pues, en el Estado de las Autonomías, la distribución de competencias compartidas entre el Estado y las CCAA se concretan en materias como el “profesorado, evaluación, titulaciones, estructura organizativa”, mientras que el “régimen económico y financiero y la regulación del personal de administración y servicios cae en mayor medida en el ámbito autonómico con una intervención estatal residual en el plano normativo” (Nogueira López, 2009, p. 131).

Quizá la parte fundamental de la autonomía de las Universidades es su capacidad de autonormación o de autoorganización, esto es, autonomía estatutaria o de gobierno, que se plasma mediante la aprobación de sus propias normas de funcionamiento interno, a través de sus Estatutos, y la consecuente libertad para su autogobierno. De esta manera se lleva a la máxima expresión la descentralización funcional (Boto Álvarez, 2015; Zambonino Pulito, 2008).

Si bien las Universidades tienen autonomía de autogestión, no se puede perder de vista que las normas básicas las elabora el Estado, lo que requiere la coordinación entre todas ellas. A nivel estatal se le encomienda esta tarea al Consejo de Universidades, estando representadas en el mismo las AAPP implicadas: AGE; CCAA y Universidades públicas (Oliver Araujo, 1991).

Como señala Infante Díaz (2010), las Universidades disponen asimismo de autonomía académica, supeditada también a las instrucciones generales del Estado, como responsable único de regular qué se enseña en los planes de estudio. Sin embargo sí existe lo que denomina «autonomía tutelada», al corresponderle a las Universidades regular cómo se lleva a cabo la enseñanza, bajo el control y los principios establecidos por la AGE.

De esta forma la LRU faculta a las Universidades para la elaboración y aprobación de los planes de estudio, si bien deberán ser homologados por el Consejo de Universidades. Estos estudios se relacionan en la tabla 23 que, con un carácter continuista, se ordenan en tres ciclos, facultando la superación de cada uno de ellos el acceso al siguiente.

**Tabla 23. Estudios universitarios según la Ley de Reforma Universitaria de 1983**

Ciclo	Titulación
1º	Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico
2º	Licenciado, Arquitecto o Ingeniero
3º	Doctor

El otro puntal de la autodeterminación universitaria hace referencia a la protección, que realiza la propia LRU, sobre el régimen económico. Así el art. 52 indica que “las Universidades gozarán de autonomía económica y financiera en los términos establecidos en la presente Ley. A tal efecto, deberán disponer de recursos suficientes para el desempeño de las funciones que se les hayan atribuido”.

Además las Universidades “elaborarán y aprobarán... una programación plurianual y un presupuesto anual” (art. 54.1) y “asegurarán el control interno de sus gastos e inversiones,

organizando sus cuentas según los principios de una contabilidad presupuestaria, patrimonial y analítica” (art. 56.1).

Se observa por tanto su independencia y autonomía, así como su personalidad jurídica de entidad pública, ya “que el modelo contable a seguir por las Universidades es el definido por el Plan General de Contabilidad Pública vigente en cada momento” (Velarde Fuertes, 2000, p. 35).

En lo referente al profesorado, la entrada en vigor de la LRU ordenó su clasificación de una forma más sencilla y reguló su sistema de acceso. Desde ese momento la selección del profesorado no se realiza de forma centralizada por el Estado, sino que las Universidades han asumido dicha competencia y realizan, por tanto, la correspondiente convocatoria así como la designación y nombramiento de la comisión encargada de valorar la plaza (Martínez Tirado, 2010; Salaburu, Mees, & Pérez, 2003).

Por último, cabe resaltar una aparición básica respecto a los sistemas anteriores, la inclusión de los Consejos Sociales. Estos órganos colegiados permiten la participación e inclusión de la sociedad en la vida universitaria, a la que esta última tiene que rendirle cuentas.

Así lo reseña el texto introductorio de la LRU (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983, p. 24.034):

*Está vertebrada por la idea de que la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas. A ello responden la creación de un Consejo Social, que, inserto en la estructura universitaria, garantice una participación en su gobierno de las diversas fuerzas sociales.*

### 2.2.3.2. *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)*

El 21 de diciembre del año 2001 se aprobó la LOU, en virtud de la metamorfosis radical sucedida en la Universidad en las últimas décadas, tal como atestigua su exposición de motivos: “el sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos veinticinco años”.

Todas estas transformaciones continúan propiciando que (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 49.404):

*La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.*

*Exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades, en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad, así como que las Universidades rindan cuentas del uso de sus medios y recursos a la sociedad.*

Pese a que la LOU pasa de puntillas sobre esta coyuntura, una de las circunstancias que mayor impacto ha tenido en los últimos años sobre el sistema educativo universitario fue la aprobación de la *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación de 1999*, más conocida como *Declaración de Bolonia* o *Plan Bolonia*.

El motivo de que la LOU no se adaptase a esta situación se debe a que acababa de aprobarse el Plan Bolonia y quedaba lejano el año 2010, fecha de puesta en funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por consiguiente no podía legislarse ampliamente sobre esta situación, aunque sí se hicieron referencias a cuestiones como la movilidad, competitividad y la formación a lo largo de la vida (Navarro Ruiz, 2005).

A través del *Plan Bolonia* se estableció el EEES, que radica “en la búsqueda de mecanismos de compatibilidad y comparabilidad de todos los sistemas universitarios europeos, que permitan a todos los estudiantes y titulados una mayor movilidad dentro de la Unión Europea, tanto en el ámbito académico como profesional” (Álvarez Suárez, González-Pineda García, Alonso Álvarez, Arias Pérez, & Martí Flórez, 2014, p. 328).

Por tanto, la *Declaración de Bolonia* pretende “la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo” (Ministros Europeos de Educación, 1999, p. 2).

Se recogieron diversos propósitos del *Plan Bolonia*, enfatizando en algunos de los objetivos (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005, p. 125):

*Esta Ley nace con el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, de profundizar las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, de incrementar el grado de autonomía de las Universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad.*

Respecto a las CCAA, la LOU contiene un mayor número de referencias hacia ellas, teniendo en cuenta el nuevo escenario existente que no podría considerar la derogada LRU. En estos momentos el sistema autonómico estaba asentado y todas las CCAA tenían transferidas las competencias.

Un elemento significativo es el régimen legislativo que regula las Universidades públicas de Andalucía, que se regirán por lo prescrito por la AGE, por la propia CA y “por la



Ley de su creación y por sus Estatutos, que serán elaborados por aquellas y, previo su control de legalidad, aprobados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma” (Cámara Villar, 2012, p. 83).

Señala Navarro Ruiz (2005) que las referencias que han tenido mayores efectos en el régimen competencial de las CCAA son tres: los Consejos Sociales, la acreditación y evaluación orientada a una mejora de la calidad educativa y algunas particularidades del personal docente e investigador.

Respecto a los Consejos Sociales, la exposición de motivos de la LOU indica que la misma fijará las competencias de los Consejos en materia económica, pero sobre todo que su regulación se realizará mediante Ley de la respectiva CA. Cuestión lógica por otra parte ya que al ser el órgano de participación de la sociedad en la Universidad es razonable que lo regule la administración territorial más cercana a la misma.

La propia exposición de motivos señala, como objetivo básico, la mejora de la calidad de la Universidad en lo relativo a la docencia, la investigación y la gestión, para lo cual crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

De esta manera, en virtud de su autonomía, el art. 1 de la LOU regula las funciones al servicio de la sociedad de las Universidades, que son comunes para todas aquellas que se creen en España conforme a lo establecido en la propia LOU, ya que “la Universidad está al servicio de la sociedad, no de sí misma” (Adolfo de Azcárraga, 2015, p. 78).

Estas funciones se concretan en el art. 1.2 de la LOU:

- *La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*
- *La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.*
- *La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.*
- *La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.*

Hoy está muy de moda hablar de la misión de las Universidades, sin embargo el ínclito Ortega y Gasset (1930) ya afirmaba, aunque fuese en relación a otra época, con otra regulación y otras restricciones, que la misión y/o funciones de las Universidades deberían ser: enseñar las profesiones, formar a los nuevos investigadores y, esencialmente, la transmisión de la cultura.

Por otro lado la LOU mantiene los mismos estudios y tipos de enseñanzas que la LRU (Ministerio de Educación, 2009, pp. 149-150):

- *Enseñanzas de primer ciclo (ciclo corto), de 2 ó 3 años de duración, en función del tipo de estudios. El número de créditos que hay que superar oscila entre los 170 y 180. Conducen a la obtención de una Diplomatura, Ingeniería Técnica o Arquitectura Técnica, según los estudios cursados.*
- *Enseñanzas de primer y segundo ciclo (ciclo largo), de 4, 5 ó 6 años de duración, conducentes a la obtención de una Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura. La duración de cada ciclo es de al menos dos años (dos o tres el primer ciclo y dos el segundo, salvo en los estudios de Medicina, Arquitectura e Ingeniería en que se eleva a tres). A lo largo de estos cursos académicos deben superarse entre 300 y 450 créditos.*
- *Enseñanzas solo de segundo ciclo, de 2 años de duración, en los que deben superarse de 120 a 150 créditos conducentes a una Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura.*
- *Enseñanzas de tercer ciclo o de posgrado. En ellas se incluyen los estudios de Doctorado, los títulos de posgrado no oficiales y los títulos oficiales de Especialización profesional.*

Sin embargo puede apreciarse cómo la LOU se ve afectada por el Real Decreto 1497/1987<sup>63</sup>, al establecer los nuevos planes de estudios mediante un modelo basado en créditos, entendidos estos como el “sistema del cómputo del haber académico” (Martínez Bisbal, 1996, p. 91).

Es el mismo Real Decreto, en el art. 2.7, el que define el concepto de crédito, entendiéndolo como “la unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias”.

Si bien la LOU, atendiendo al futuro inmediato del *Plan Bolonia*, iba un paso más allá y referenciaba estos créditos de tal forma que el haber académico fuese “el crédito europeo o cualquier otra unidad que se adopte en el espacio europeo de enseñanza superior” (art. 88.3).

En España se adoptó poco tiempo después, mediante su regulación en el Real Decreto 1125/2003<sup>64</sup>, dejando atrás la antigua definición del crédito y su equivalencia con 10 horas

---

<sup>63</sup> Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987).

<sup>64</sup> Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

lectivas o de clase, convirtiéndose estas horas en actividad de estudio medidos en créditos ECTS<sup>65</sup> (UNED, 2017):

*En esta actividad, que será de entre 25 y 30 horas por crédito, se incluye el tiempo dedicado a las horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.*

El crédito ECTS tiene el beneficio de “ser la unidad de medida igual en todas las universidades del nuevo espacio europeo”, posibilitando una equiparación más sencilla de la carga lectiva de los títulos universitarios, lo que “facilita la movilidad de los estudiantes y la convalidación de sus estudios” (UNED, 2017).

Pese a que no exista consenso generalizado sobre las horas lectivas o de clase, “en la UGR un crédito ECTS consta de 25 horas, siendo 10 las horas presenciales tanto para el alumno como para el profesor (igual que el concepto original de crédito en la LRU o inicialmente la LOU)” (García Arenas, Herrera Maldonado, & Díaz Alonso, 2012, p. 54).

### *2.2.3.3. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)*

En muy poco espacio de tiempo se reformó, que no derogó, la LOU, con la aprobación de la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU). Fue un cambio obligado ya que en el contexto actual el sistema universitario se encuentra inmerso en el EEES, lo que implica un mismo escenario para la renovación y transformación de la educación superior europea (Ministerio de Educación, 2009).

De esta manera lo recoge el preámbulo de la LOMLOU, que justifica esa modificación por “los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros”. Unido a lo anterior, esta Ley “apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas”.

El sistema universitario español debe adaptarse a lo firmado en la Declaración de Bolonia, que persigue seis objetivos (EEES, 2017):

*- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.*

---

<sup>65</sup> ECTS: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Es la unidad de medida del reconocimiento académico, que representa la cantidad de trabajo que el estudiante debe realizar para cumplir los objetivos del programa de estudios. Cada uno representa entre 25 y 30 horas de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2009, p. 150).

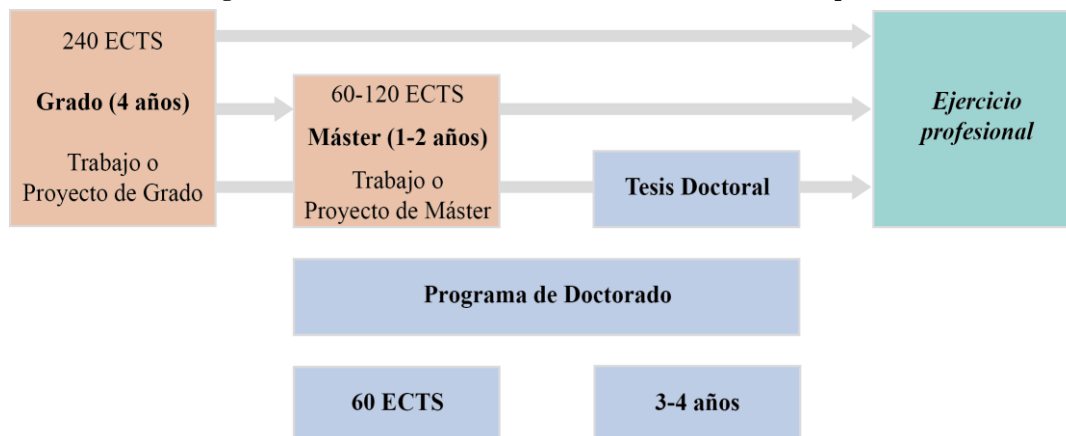
- *La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.*
- *El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.*
- *La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.*
- *La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.*
- *La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.*

Impulsado por el proceso de adaptación al EEES, se armoniza el sistema universitario español y se reforman las estructuras de las enseñanzas universitarias, concretándose en torno a dos ciclos fundamentales, pregrado y grado, como lo denomina la declaración del *Plan Bolonia*.

En España se han denominado como Grado y Posgrado respectivamente, conteniendo este último los títulos de Máster y Doctorado. De una manera más práctica y similar a nuestro anterior sistema educativo, la LOMLOU lo ha estructurado en tres ciclos, permitiendo la superación de uno el acceso al siguiente: Grado, Máster y Doctorado (Ministerio de Educación, 2009, pp. 150-151):

- *Enseñanzas de Grado: tienen como finalidad la obtención de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Estas enseñanzas conducen a la obtención del título de Graduado y constan como mínimo de 240 créditos ECTS, que deben contener toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir.*
- *Enseñanzas de Máster: destinadas a la adquisición de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientadas bien a la especialización académica o profesional, bien a la iniciación de tareas investigadoras. Estas enseñanzas conducen a la obtención de los títulos de Máster Universitario y tienen entre 60 y 120 créditos ECTS.*
- *Enseñanzas de Doctorado: su objetivo es la formación avanzada en técnicas de investigación. Para obtener el título de Doctor es necesario haber superado un período de formación y un período de investigación. Al conjunto organizado por todas las actividades formativas y de investigación conducentes a la obtención del título se denomina programa de Doctorado. Este programa incluye la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación.*

Figura 10. Estructura actual de los títulos universitarios en España



Fuente: Adaptado de la Universidad de Sevilla (2017)

Teniendo en cuenta los plazos establecidos para la implantación de estas reformas de las enseñanzas universitarias, hasta septiembre de 2015 han convivido dos sistemas educativos distintos<sup>66</sup>, como resume la tabla 24, “por un lado, la establecida por la LOU y, por otro, la originada en base a la normativa publicada a partir del proceso de adaptación de la universidad española al EEES” (Ministerio de Educación, 2009, p. 149).

Tabla 24. Correspondencia en las enseñanzas universitarias oficiales

ESTRUCTURA ANTIGUA			ESTRUCTURA NUEVA EEES		
Ciclo	Duración	Titulación	Ciclo	Duración	Titulación
1º	2-3 años	Diplomado Ingeniero Técnico Arquitecto Técnico	1º	4 años	Graduado
2º	2 años	Licenciado Ingeniero Arquitecto	2º	1-2 años	Máster oficial
3º	2 años	Diploma de Estudios Avanzados (DEA)	3º	3-4 años	Doctor
	3-4 años	Tesis			

Para que estos planes de estudio puedan llevarse a cabo convenientemente, las Universidades públicas se estructurarán en órganos de gobierno y representación, que serán los

<sup>66</sup> El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales establece los plazos de implantación y extinción (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007):

*Disposición adicional primera. Implantación de las nuevas enseñanzas.*

2. En el curso académico 2010-2011 no podrán ofertarse plazas de nuevo ingreso en primer curso para las actuales titulaciones de Licenciado, Diplomado, Arquitecto, Ingeniero, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico.

*Disposición transitoria segunda. Enseñanzas anteriores.*

a) A los estudiantes que en la fecha de entrada en vigor de este real decreto, hubiesen iniciado estudios universitarios oficiales conforme a anteriores ordenaciones, les serán de aplicación las disposiciones reguladoras por las que hubieran iniciado sus estudios, sin perjuicio de lo establecido en la Disposición Adicional Segunda de este real decreto, hasta el 30 de septiembre de 2015, en que quedarán definitivamente extinguidas.

responsables de la gestión de las competencias del servicio público en educación superior, organizándose, al igual que sucedía con la AGE y la CA de Andalucía, en órganos unipersonales y colegiados según su composición y, según su ámbito de influencia, en órganos generales o periféricos (Castro & Marina, 2010).

Sin perjuicio de la desconcentración inherente a la estructura de la Universidad, el art. 13 de la LOU establece la disposición de los órganos de gobierno y representación de las universidades públicas.

**Tabla 25. Órganos de gobierno y representación generales de las Universidades públicas**

<b>Colegiados</b>	<b>Unipersonales</b>
- Consejo Social	- Rector/a
- Consejo de Gobierno	- Vicerrectores/as
- Claustro Universitario	- Secretario/a General
	- Gerente

*Fuente: Adaptado de Parejo Alonso (2009)*

Estos órganos generales quedan definidos en la LOU como sigue (Secretaría General, 2017c, p. 16 y ss.):

- *El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la universidad, y debe ejercer como elemento de interrelación entre la sociedad y la universidad.*
- *El Consejo de Gobierno es el órgano de gobierno de la Universidad. Establece las líneas estratégicas y programáticas de la Universidad, así como las directrices y procedimientos para su aplicación, en los ámbitos de organización de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos y elaboración de los presupuestos, y ejerce las funciones previstas en esta Ley y las que establezcan los Estatutos.*
- *El Claustro Universitario es el máximo órgano de representación de la comunidad universitaria. Estará formado por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente, y un máximo de 300 miembros. Le corresponde la elaboración de los estatutos, la elección del Rector, en su caso, y las demás funciones que le atribuye esta Ley.*
- *El Rector es la máxima autoridad académica de la Universidad y ostenta la representación de ésta. Ejerce la dirección, gobierno y gestión de la Universidad, desarrolla las líneas de actuación aprobadas por los órganos colegiados correspondientes y ejecuta sus acuerdos.*
- *El Rector podrá nombrar Vicerrectores entre los profesores doctores que presten servicios en la Universidad.*

- *El Secretario, o la Secretaria General, que será nombrado por el Rector entre funcionarios públicos que presten servicios en la universidad, pertenecientes a cuerpos para cuyo ingreso se exija estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente, lo será también del Consejo de Gobierno.*
- *Al o a la Gerente le corresponde la gestión de los servicios administrativos y económicos de la universidad. Será propuesto por el Rector y nombrado por éste de acuerdo con el Consejo Social, atendiendo a criterios de competencia profesional y experiencia. El Gerente no podrá ejercer funciones docentes.*

Así, bajo el mencionado criterio de desconcentración, se completa la estructura de las Universidades públicas que, de acuerdo con el art. 7 de la LOU, están integradas por “Escuelas, Facultades, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación y por aquellos otros centros o estructuras necesarios para el desempeño de sus funciones” (Parejo Alfonso, 2009, p. 212).

Esta situación conlleva la regulación de otros órganos colegiados y unipersonales periféricos.

**Tabla 26. Órganos de gobierno y representación periféricos de las Universidades públicas**

Colegiados	Unipersonales
- Junta de Facultad	- Decanos/as Facultades
- Junta de Escuela	- Directores/as Escuelas
- Consejo de Departamento	- Directores/as Departamentos
	- Directores/as Institutos

El fin de estas estructuras básicas también está recogido en la LOU (Secretaría General, 2017c, pp. 13-14):

- *Las Escuelas y Facultades son los centros encargados de la organización de las enseñanzas y de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de títulos de grado. Podrán impartir también enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos, así como llevar a cabo aquellas otras funciones que determine la universidad.*
- *Los Departamentos son las unidades de docencia e investigación encargadas de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento en uno o varios centros, de acuerdo con la programación docente de la universidad, de apoyar las actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y de ejercer aquellas otras funciones que sean determinadas por los estatutos.*
- *Los Institutos Universitarios de Investigación son centros dedicados a la investigación científica y técnica o a la creación artística. Podrán organizar y*

*desarrollar programas y estudios de doctorado y de postgrado según los procedimientos previstos en los Estatutos, y proporcionar asesoramiento técnico en el ámbito de sus competencias.*

De esta manera, Meister-Scheytt (2007) señala que la autonomía de la que disfrutaban las Universidades trae como consecuencia “la centralización del poder hacia las estructuras internas de la universidad” (Castro & Ion, 2010, p. 168).

Por su parte la LOU describe así a los órganos periférico (Secretaría General, 2017c, pp. 17-18):

- *La Junta de Facultad o Escuela, presidida por el Decano o Director, es el órgano de gobierno de ésta. La composición y el procedimiento de elección de sus miembros serán determinados por los Estatutos. En todo caso, la mayoría de sus miembros serán profesores con vinculación permanente a la universidad.*
- *El Consejo de Departamento, presidido por su Director, es el órgano de gobierno del mismo. Estará integrado por los doctores miembros del Departamento, así como por una representación del resto de personal docente e investigador no doctor en la forma que determinen los Estatutos. En todo caso, los Estatutos garantizarán la presencia de una representación de los estudiantes y del personal de administración y servicios.*
- *Los Decanos y Decanas de Facultad y Directores y Directoras de Escuela ostentan la representación de sus centros y ejercen las funciones de dirección y gestión ordinaria de éstos. Serán elegidos, en los términos establecidos por los estatutos, entre los profesores y profesoras con vinculación permanente a la universidad.*
- *Los Directores y Directoras de Departamento ostentan la representación de éste y ejercen las funciones de dirección y gestión ordinaria del Departamento. Serán elegidos por el Consejo de Departamento en los términos establecidos por los estatutos, entre los profesores y profesoras doctores con vinculación permanente a la universidad.*
- *Los Directores de Institutos Universitarios de Investigación ostentan la representación de éstos y ejercen las funciones de dirección y gestión ordinaria de los mismos. Serán designados entre doctores, en la forma que establezcan los Estatutos.*

Todos estos órganos, continuando con el mismo esquema que el descrito en el capítulo 1 para las administraciones territoriales, se estructuran en unidades administrativas, donde el P.A.S. de las Universidades públicas se encuentra adscrito y en las cuales desempeña sus funciones.



#### 2.2.3.4. *Ley 1/1992 de Coordinación del Sistema Universitario Andaluz*

Como señalan Hernández Armenteros y Peragón Márquez (1999), el actual período mediante el cual la administración andaluza es responsable de la gestión del sistema universitario se inició en el curso académico 1986-1987.

Ya se ha visto que la CA de Andalucía recibió la transferencia de la competencia educativa a raíz de la aprobación de su Estatuto de Autonomía, sin embargo, el proceso de regulación de la competencia universitaria duró varios años hasta la aprobación de la Ley de Coordinación<sup>67</sup>. Dicha ley es la primera norma con este rango que regula el sistema universitario andaluz, aunando en una única disposición la diversa normativa aprobada en Andalucía tras la asunción de esta competencia.

En este sentido, mediante el Real Decreto 1724/1986, de 13 de junio, se le traspasaron a Andalucía “en el ámbito de sus competencias, las funciones y servicios que en materia de Universidades venía desarrollando la Administración del Estado” (Consejería de Educación y Ciencia, 1987, p. 171).

Al tener atribuidas por tanto las CCAA las competencias educativas en todos sus niveles, puede confirmarse que las Universidades Públicas, con la excepción ya descrita de la UNED y la UIMP, quedan transferidas y sometidas al Derecho Autonómico (Tardío Pato, 2015a).

En virtud de todo lo anterior el Parlamento Andaluz aprobó la Ley 1/1992 y, bajo los preceptos de la LRU, que atribuye a las CCAA la coordinación de las Universidades de su competencia, estableció su objetivo primordial (Presidencia, 1992, p. 3.316):

*La regulación de unos mecanismos de coordinación del sistema universitario andaluz que permitan aunar los esfuerzos de todas las Universidades andaluzas de forma que se beneficien tanto ellas como la sociedad, configurando un sistema universitario que se concibe como instrumento eficaz para el desarrollo social, cultural y económico de Andalucía.*

La propia Ley recoge dos piezas fundamentales para llevar a cabo esta coordinación del sistema universitario andaluz. De un lado el Consejo Andaluz de Universidades, como principal órgano de coordinación y encargado de la planificación, propuesta, consulta y asesoramiento en esta materia, en el que estarán representados la CA, las Universidades, el Consejo Escolar y tres miembros que designe el Parlamento entre personas de reconocido prestigio.

De otro lado, el elemento material en que se concreta dicha planificación: la programación universitaria andaluza. Esta programación ha de respetar la autonomía

---

<sup>67</sup> Ley 1/1992, de 21 de mayo, de Coordinación del Sistema Universitario (Presidencia, 1992).

universitaria y se define como “el instrumento para la coordinación interuniversitaria y su finalidad esencial es lograr la adecuación de la oferta de los estudios y servicios universitarios a las necesidades reales de Andalucía” (Presidencia, 1992, p. 3.318).

Como se significó anteriormente, la legislación estatal potenció los Consejos Sociales y dio libertad a las CCAA para el establecimiento de su composición. En los mismos habrá 10 miembros en representación de las Universidades y 15 de los intereses sociales, existiendo un Consejo Social en cada Universidad pública de Andalucía (Presidencia, 1992).

Como órgano de representación de la sociedad en la Universidad, dispondrá de más miembros de fuera de la Administración en su composición, quedando representados estos de la siguiente forma: 3 designados por el Parlamento y 4 por el Consejo de Gobierno de la CA (todos entre personas de reconocido prestigio); 2 por las Centrales Sindicales; 2 por las Organizaciones Empresariales; 1 por el Consejo Andaluz de Municipios; 1 por el Consejo Andaluz de Provincias; 2 por las asociaciones financieras regionales (Presidencia, 1992).

#### *2.2.3.5. Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades*

Debido al cambio sufrido por las Universidades andaluzas en la última década y las consecuentes transformaciones producidas en la sociedad andaluza, se aprobó la Ley 15/2003<sup>68</sup>, que derogó la legislación de 1992, siendo modificada a su vez por la Ley 12/2011<sup>69</sup>.

Mediante la Ley de Coordinación se asentó el Sistema Universitario Andaluz, intentando facilitar su reforma que el progreso del mismo “produzca mejores resultados y aumente su calidad. Viene a favorecer, en suma, un desarrollo cada vez más armónico y más ajustado a las demandas propias de las nuevas sociedades del conocimiento” (Presidencia, 2003, p. 1787).

Uno de los cambios que se ha producido precisamente es la preocupación por la calidad educativa, cuestión fundamental en el EEES. En este sentido, existen continuamente procesos de mejora debido a que “la sociedad en su conjunto reclama que el funcionamiento de las universidades esté vinculado a criterios de eficacia, eficiencia y excelencia cada vez mayores” (Castilla Polo, 2011, p. 158).

Así lo expresa el art. 57.1 de la Ley 15/2003: “Las Universidades andaluzas potenciarán la calidad de la docencia y la investigación como expresión de la actividad universitaria”.

De este modo la Ley dedica un título completo a la calidad universitaria y señala, en el art. 76, que su objetivo es el de “formar ciudadanos que puedan desempeñar una actividad

---

<sup>68</sup> Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (Presidencia, 2003).

<sup>69</sup> Ley 12/2011, de 16 de diciembre (Presidencia, 2011).

relevante personal, social y profesional... La calidad del sistema debe manifestarse tanto en los resultados como en la excelencia de los procesos de enseñanza e investigación que desarrollan las Universidades”.

### *2.2.3.6. Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades (LAU)*

A pesar de que la legislación anterior es derogada por el Decreto Legislativo 1/2013<sup>70</sup>, el contenido de la Ley 15/2003 continúa hoy día inalterado, ya que esta última reforma únicamente se limita a refundir los textos legales existentes.

Esta situación se produce al encontrarse habilitado, el Consejo de Gobierno de la CA de Andalucía, para elaborar un Texto Refundido que contenga las disposiciones vigentes de la legislación anterior, pudiéndose concretar bajo el título de Decreto Legislativo.

Así lo recoge el propio Decreto Legislativo, que expresamente indica que “no incorpora novedad normativa alguna, se trata de formar un texto sistemático y unificado, comprensivo de la normativa vigente aplicable en esta materia” (Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo, 2013, p. 5).

Por este motivo se recoge aquí únicamente la existencia de esta normativa al ser la referencia legal en la CA de Andalucía para todas las Universidades de su ámbito de competencia, ya sean estas públicas o privadas, de hecho es la primera ocasión que la legislación andaluza -LAU- reconoce una Universidad privada en la CA, Loyola Andalucía (disposición adicional primera).

## **2.3. La Universidad de Granada**

### **2.3.1. Antecedentes históricos y naturaleza**

Creada en la Edad Media y considerada Universidad de distrito desde la Ley Moyano de 1857, es una de las once Universidades que nacieron en España en los siglos XV y XVI que todavía perviven, sobreviviendo al momento de expansión de Universidades Públicas que se produjo en los años 70 (Martín Rebollo, 2016).

---

<sup>70</sup> Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades (Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo, 2013)

Sin embargo, es necesario retrotraerse en el tiempo para recordar que existió “una institución islámica medieval con idénticos fines, la Madraza o Universidad de los príncipes” (Calero Palacios, 1997, p. 9).

Algunos autores opinan que es “excesiva la tradicional consideración de la madraza como el equivalente a la Universidad en el mundo cristiano, si bien tampoco la Universidad en el occidente cristiano medieval sea totalmente equivalente al concepto universitario actual” (Cruz Cabrera & Gómez-Moreno Calera, 2007, p. 46).

Indican asimismo estos autores (2007, p. 45) que, el concepto islámico de madraza “viene a designar un colegio o centro de enseñanza superior, dedicado esencialmente a los conocimientos de Teología y Derecho, donde otras disciplinas islámicas, literarias y filosóficas, tenían un valor auxiliar”.

Sobre esta institución islámica, Cabanelas (1997, p. 23) manifiesta que (Dris Mohand, 2012, p. 37):

*La Madraza se fundó en tiempo de Yusuf I (1333-1354) y sin duda por orden suya, pues al enumerar Ben al-Jatib las importantes realizaciones de este sultán nazarí, nos dice... que es la primera obra de este género erigida en la ciudad de Granada.*

Sin embargo señala Cabanelas (1989, p. 30), en su traducción realizada del texto de Ibn al-Jatīb, que la construcción de la Madraza es obra del primer ministro Ridwān, significando que:

*Fundó la madraza de Granada, donde aún no existía, le asignó rentas, estableció en ella viviendas permanentes [para los estudiantes] y nadie le aventajó en favorecerla; llegó a ser única por su esplendor, encanto, elegancia y grandeza y llevó a ella el agua del waqf abasteciéndola con carácter permanente.*

El 2 de enero de 1492, apenas siglo y medio después de la creación de la Madraza, los Reyes Católicos conquistaron Granada, lo que “conllevó transformaciones muy importantes en el callejero, síntoma de una castellanización, que convierte la ciudad islámica en cristiana” (Vincent, 1993, p. 316).

Señalan Cruz Cabrera y Gómez-Moreno Calera (2007, p. 44) que por aquellos entonces la “Madraza continúa en uso, pero tras la rebelión de 1499 pasa a propiedad Real, extinguiéndose su actividad docente, y desde el año 1500 se convirtió en sede del Concejo y Ayuntamiento de Granada, bajo la denominación de Casa del Cabildo”.

Como menciona Guillén Marcos (1997), el Palacio de la Madraza de Yusuf I ha sido ocupado por las unidades administrativas del Secretariado de Extensión Cultural y Universitaria de la UGR. Actualmente es el lugar fundamental donde se llevan a cabo las actividades culturales de la Universidad, bajo la denominación de Centro de Cultura Contemporánea de la UGR (Vicerrectorado de Extensión Universitaria, 2017).

No obstante, es el año 1531 la fecha en la que se fija la creación de la UGR, aunque los primeros pasos se realizaron unos años antes a raíz de la real cédula de 7 de diciembre de 1526, que “esboza la fundación de un Estudio General de Lógica, Filosofía, Teología, Cánones, Gramática y casos de conciencia<sup>71</sup>” (Calero Palacios, 1995, p. 15).

Sin embargo, “en esta cédula real no se habla de un modo claro y terminante de la fundación de la Universidad granadina”. La creación de la Universidad se consagró mediante bula del Papa Clemente VII, “de la cual se desprende que la Universidad de Granada se había erigido con todas las formalidades que en aquellas épocas se exigían por la Iglesia, bajo cuya dependencia é inspección quedaba sometida” (De Paula Montells y Nadal, 1870, p. 41; Viñes Milles, 2000, p. 41).

Así lo afirma también Calero Palacios (1995, p. 19):

*La más genuina institución docente es diseñada por Carlos V y culminada por Clemente VII que -mediante bula de 14 de julio de 1531- le concede las mismas prerrogativas y privilegios que a las de Bolonia, París, Salamanca y Alcalá y nombra al arzobispo de Granada protector y administrador de la institución.*

Puede observarse, a diferencia de otras Universidades que se erigieron por nobles, prelados o clérigos con menor rango, que la fundación de la UGR, junto al caso del Convento-Universidad de El Escorial y años más tarde la Universidad de Cervera de Cataluña, tuvo un carácter real o eclesiástico (Calero Palacios, 1997; Tardío Pato, 2015a).

De hecho son los propios Estatutos<sup>72</sup> de la UGR (EUGR) los que revelan su identidad histórica: “el Escudo y Sello de la Universidad de Granada es el de su fundador, el Emperador Carlos V, circundado por la siguiente leyenda: VNIVERSITAS GRANATENSIS 1531” (Gabinete de Relaciones Institucionales y Protocolo, 2017).

Ya se ha indicado que, unos siglos después, la Ley Moyano dispuso que la UGR fuese una de las nueve sedes de distrito en la que existiría una facultad de Medicina, otra de Farmacia y la enseñanza superior de Notariado, comprendiendo el distrito de Granada las provincias de Granada, Almería, Jaén y Málaga.

Tras muchas vicisitudes durante los siglos posteriores, la UGR es entendida hoy día como (Secretaría General, 2017b):

*Una Institución de Derecho Público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, a la que corresponde, en el marco de sus competencias, la prestación del servicio público de la educación superior, mediante la investigación, la docencia,*

<sup>71</sup> Texto original: “avemos acordado de hacer, y edificar en la ciudad de Granada como cabeza de dicho Reyno, un colegio de Lógica, Filosofía, é Teología, é Cánones” (De Paula Montells y Nadal, 1870, p. 39; Viñes Milles, 2000, p. 39).

<sup>72</sup> Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada (Consejería de Economía, Innovación y Ciencia, 2011).

*el estudio, la transferencia del conocimiento a la sociedad y la extensión universitaria; ejerce las competencias y ostenta las potestades que derivan de su condición de Administración Pública.*

Las transformaciones sufridas han conllevado que la prestación de este servicio, por parte de la UGR, se lleve a cabo en diversas estructuras arraigadas en diferentes campus universitarios, todos ellos situados en Granada, Ceuta y Melilla.

La primera de estas Universidades que se separó de la UGR fue la Universidad de Málaga, creada por la aprobación del Decreto 2566/1972<sup>73</sup> (art. 2). Esta Universidad comenzó su funcionamiento con la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, que pertenecía a la UGR, y la creación de la Facultad de Medicina.

Posteriormente, la Ley de Coordinación de 1992 previó la creación de las Universidades de Almería y Jaén y su desmembración de la UGR. Un año después, mediante la aprobación por el Parlamento Andaluz de las Leyes 3/2013<sup>74</sup> y 5/2013<sup>75</sup>, fueron creadas las Universidades de Almería y Jaén respectivamente (Universidad de Almería, 2017; Universidad de Jaén, 2017).

De esta forma los EUGR (art. 2) señalan que el ámbito de su autonomía de la UGR mediante su autogobierno y autoorganización, “se extiende a todos los centros y estructuras de la Universidad radicados en la provincia de Granada y en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, y a aquellos otros que puedan crearse en el futuro”.

En consecuencia, como señala Marmolejo (2015), la UGR es la única universidad europea que cuenta con dos Campus en África, además de los situados en la ciudad de Granada.

## 2.3.2. Estructura y funciones

Una de los efectos de la autonomía de la UGR es la elaboración de sus propios Estatutos de organización y sus normas de funcionamiento interno, si bien, como ya se ha indicado, los Estatutos serán aprobados por el Consejo de Gobierno de la CA de Andalucía (López-Jurado Escribano, 1991; Secretaría General, 2017c).

El propio López-Jurado Escribano (1991, p. 64), reafirma la sumisión de los Estatutos de organización a la normativa general, señalando que se tratan de “reglamentos autónomos en los que se plasma la potestad de autoordenación de la Universidad en los términos que permite la Ley”, supeditando por tanto su contenido a la normativa que la AGE y de la CA de Andalucía aprueben en este sentido.

---

<sup>73</sup> Decreto 2566/1972, de 18 de agosto, por el que se crean las Universidades de Córdoba, Málaga y Santander (Ministerio de Educación y Ciencia, 1972).

<sup>74</sup> Ley 3/1993, de 1 de julio, de creación de la Universidad de Almería (Presidencia, 1993a).

<sup>75</sup> Ley 5/1993, de 1 de julio, de creación de la Universidad de Jaén (Presidencia, 1993b).

La estructura de la UGR es la misma que la descrita en la LOU, integrada así por Facultades, Escuelas, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación y otros centros y estructuras necesarios para el desempeño de sus funciones.

El art. 27 de los EUGR señala, respecto a estas otras estructuras, que la UGR:

*Dispondrá de servicios y estructuras de gestión y administración para la consecución de los fines que le son propios, con el objetivo de lograr una adecuada organización universitaria y oferta de servicios.*

*Estos servicios y estructuras atenderán las áreas de apoyo a la docencia y a la investigación, las de administración y gestión, y los restantes servicios a la comunidad universitaria.*

Tanto la estructura explicitada como aquella que se cree para la gestión de su actividad diaria, estará representada y dirigida por los órganos de gobierno de la UGR. Como señalaba la LOU, y recapitula la tabla 27, se distinguen órganos en función de su composición y su ámbito de influencia, diferenciándose entre colegiados, unipersonales, generales y periféricos.

**Tabla 27. Órganos de gobierno y representación de la Universidad de Granada**

<i>Generales</i>	<i>Periféricos</i>		
	<i>Facultad y Escuelas</i>	<i>Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación</i>	
<b>Unipersonales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rector/a</li> <li>- Vicerrectores/as</li> <li>- Secretario/a General</li> <li>- Gerente/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decano/a</li> <li>- Director/a</li> <li>- Vicedecanos/as</li> <li>- Subdirectores/as</li> <li>- Secretarios/as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Director/a</li> <li>- Secretario/a</li> </ul>
<b>Colegiados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consejo Social</li> <li>- Consejo de Gobierno</li> <li>- Claustro Universitario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Junta de Facultad</li> <li>- Junta de Escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consejo de Departamento</li> <li>- Consejo de Instituto</li> </ul>

*Nota. En cursiva los órganos añadidos por los EUGR.*

Se observa que, además de los órganos especificados previamente, los EUGR incorporan la descripción de otros nuevos, tanto colegiados como unipersonales, que complementan a los anteriores:

- *El Decano o Director podrá proponer al Rector el nombramiento de Vicedecanos o Subdirectores de entre los miembros de la comunidad universitaria pertenecientes al centro... ejercerán las funciones que les asigne el Decano o Director y aquellas otras contempladas en el Reglamento de Régimen Interno del Centro.*

- *A propuesta del Decano o Director, el Rector nombrará un Secretario de la Facultad o Escuela, de entre el personal con vinculación permanente que preste servicios en el centro.*

*Corresponde al Secretario dar fe de los acuerdos y resoluciones de los órganos de gobierno del centro, garantizar la difusión y publicidad de los acuerdos, resoluciones, convenios, reglamentos y demás normas generales de funcionamiento institucional entre los miembros de la Facultad o Escuela, llevar el registro y custodiar el archivo, expedir las certificaciones que le correspondan y desempeñar aquellas otras competencias que le sean delegadas por el Decano o Director, sin perjuicio de las funciones que le asigne el Reglamento de Régimen Interno.*

- *El Secretario -del Departamento- será nombrado por el Rector, a propuesta del Director del Departamento, de entre el personal con vinculación permanente que preste servicios en el Departamento.*

*Corresponde al Secretario dar fe de los acuerdos y resoluciones de los órganos de gobierno del Departamento, garantizar la difusión y publicidad de los acuerdos, resoluciones, convenios, reglamentos y demás normas generales de funcionamiento institucional entre los miembros del Departamento, llevar el registro y custodiar el archivo, expedir las certificaciones que le correspondan y desempeñar aquellas otras competencias que le sean delegadas por el Director, sin perjuicio de las funciones que le asigne el Reglamento de Régimen Interno.*

- *El Consejo es el órgano colegiado de gobierno del Instituto Universitario de Investigación*

Como sucedía en la AGE y en las CCAA, los órganos de gobierno generales y periféricos están comprendidos por las diferentes unidades administrativas, que igualmente se recogen en la RPT y engloban, asimismo, tanto al Personal de Administración y Servicios funcionario como al laboral.

A través de estas estructuras organizativas y de los diferentes órganos de gobierno, la UGR realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. Todo ello concretado en diversas funciones al servicio de la sociedad (Secretaría General, 2017c, p. 10):

- a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*
- b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.*



c) *La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.*

d) *La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.*

### 2.3.3. La comunidad universitaria

Cuando se utiliza el término de comunidad universitaria, se está haciendo referencia a las personas físicas que componen y forman parte de una Universidad, esto es, la población que conforma la misma.

Concretamente el art. 100 de los Estatutos de la UGR recoge su composición: “la comunidad universitaria está formada por el personal docente e investigador, el estudiantado y el personal de administración y servicios de la Universidad de Granada”. Como señala Gómez Caballero (2009), los dos últimos constituyen el dúo dicotómico de empleados públicos de las Universidades, subdivididos a su vez en personal laboral y funcionario, con un sistema de relaciones laborales complejas y diferentes.

La comunidad universitaria compondrá las estructuras, los servicios y las unidades administrativas, estando representados todos los sectores en los diversos órganos de gobierno de la UGR, con las mayorías y requisitos que reglamentariamente se establezcan.

En este sentido, el art. 6 de la LOU indica que “las Universidades públicas se organizarán de forma que... en sus órganos de gobierno y de representación quede asegurada la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria”.

#### 2.3.3.1. *Estudiantado*

Respecto a la institución que nos ocupa, el art. 130 de los EUGR define el término estudiantado como aquellos que “se matriculen en cualquiera de sus titulaciones oficiales de grado o posgrado, así como en el resto de sus enseñanzas, incluidas las de formación continua y de extensión universitaria”.

En relación a las titulaciones oficiales y con validez en todo el territorio nacional, no todos los estudiantes pueden cursar los estudios que desean, “la Conferencia General de Política Universitaria hará su oferta máxima de plazas por cada titulación y centro de las universidades públicas, de entre las que le propongan las universidades con aprobación de su respectiva comunidad autónoma” (Valle Pascual, 2009, p. 515). Esto significa que existe un *orden de prelación* para la obtención de plaza en una u otra titulación, en función del cupo de acceso y de los criterios de valoración vigentes en cada convocatoria.

Sin embargo, la condición de estudiante no se adquiere por el mero hecho de haber sido admitido en alguna titulación, se alcanza cuando se realiza la formalización de la correspondiente matrícula, Grado o Posgrado, y el correspondiente abono de los precios públicos.

En ese momento, como establece el art. 46 de la LOU, “el estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios”, dejando libertad a las Universidades, a través de sus Estatutos, para el desarrollo de estos derechos y deberes. La propia LOU regula unos derechos básicos del estudiantado:

- a) *El estudio en la Universidad de su elección, en los términos establecidos por el ordenamiento jurídico.*
- b) *La igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.*
- c) *La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.*
- d) *La publicidad de las normas de las Universidades que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes.*
- e) *El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.*
- f) *Su representación en los órganos de gobierno y representación de la Universidad, en los términos establecidos en esta Ley y en los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento.*
- g) *La libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario.*
- h) *La garantía de sus derechos, mediante procedimientos adecuados y, en su caso, la actuación del Defensor Universitario.*

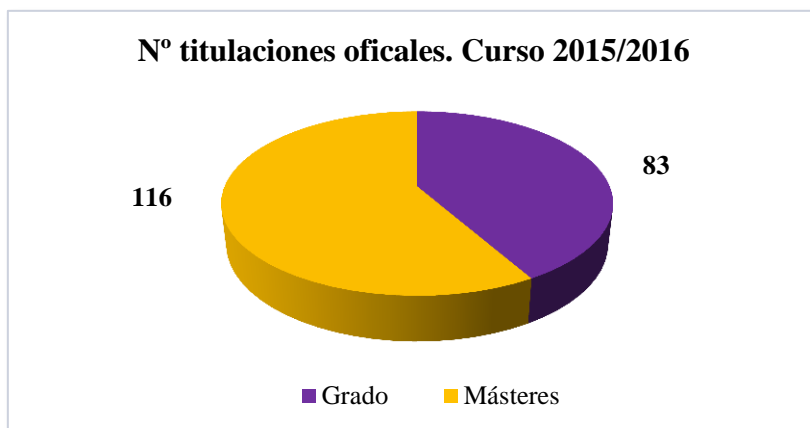
Por su parte, el art. 141 de los Estatutos de la UGR, señala, “además de los establecidos en la legislación vigente y en los presentes Estatutos con carácter general”, los siguientes deberes de los estudiantes:

- a) *Realizar el trabajo académico propio de su condición de universitarias y universitarios, en el marco de la libertad de estudio.*
- b) *Cumplir con la actividad académica de las enseñanzas en que se matriculen, así como con el calendario lectivo.*

- c) *Asumir el compromiso de tener una presencia activa y corresponsable en la Universidad, conocer su Universidad y respetar sus Estatutos y demás normas de funcionamiento aprobadas por los procedimientos reglamentarios*

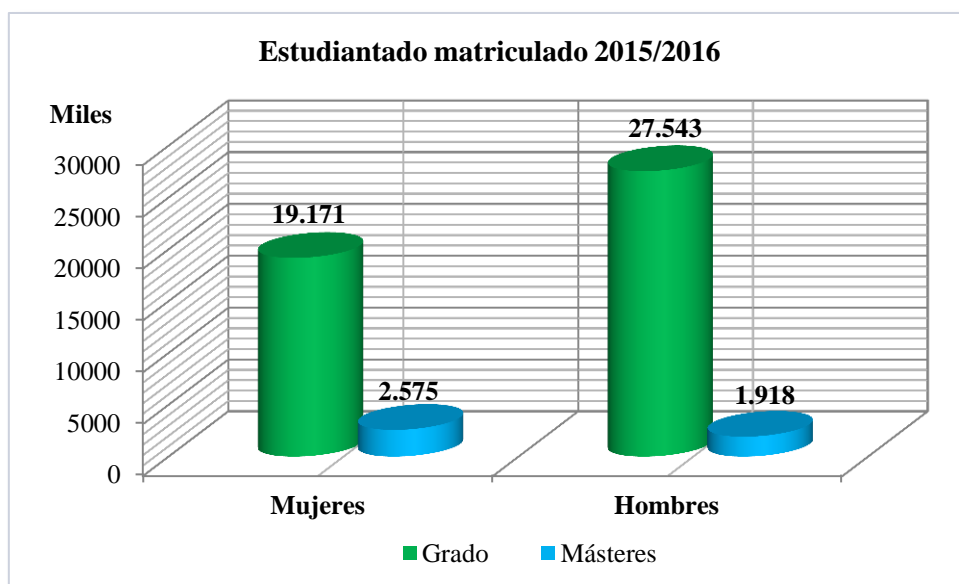
Según los datos publicados en el portal de transparencia de la UGR, para el curso 2015/2016, los datos relativos a la oferta de titulaciones oficiales de Grado y Posgrado son los mostrados en la figura 11:

**Figura 11. N° titulaciones oficiales de Grado y Másteres ofertadas en el curso 2015/2106**



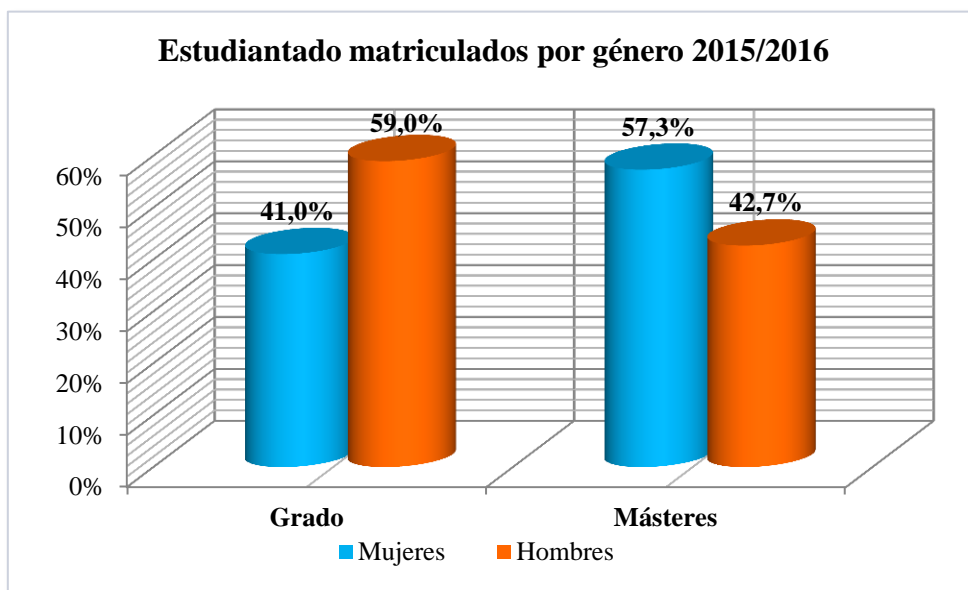
Aun no existiendo mucha diferencia en cuanto al número de títulos, no sucede lo mismo con el estudiantado matriculado. La figura 12 plasma su frecuencia por género, donde claramente hay un mayor número de discentes en las titulaciones que inician los estudios universitarios, con un total de 46.714 estudiantes en los títulos de Grado, por tan solo 4.483 en los de Máster.

**Figura 12. N° total de estudiantes matriculados en las titulaciones de Grado y Másteres. Curso 2015/2106**



En la figura 13 se observa cómo en los títulos de Grado hay una mayoritaria presencia femenina, mientras que en las titulaciones de Posgrado se invierte esta circunstancia.

Figura 13. Porcentaje de estudiantes matriculado por género. Curso 2015/2106



### 2.3.3.2. Personal docente e investigador (PDI)

Conforme a lo establecido en el art. 47 de la LOU, “el personal docente e investigador de las Universidades públicas estará compuesto de funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y de personal contratado” (Ortega, 2009, p. 369).

Esta dicotomía de PDI establece una clara diferencia. Como señala el propio Ortega (2009, p. 375), de un lado se encuentra el profesorado funcionario, cuya composición y regulación se establece en el art. 56 de la LOU:

*El profesorado universitario funcionario pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes: a) Catedráticos de Universidad. b) Profesores Titulares de Universidad.*

*El profesorado perteneciente a ambos cuerpos tendrá plena capacidad docente e investigadora.*

*El profesorado funcionario se registrará por las bases establecidas en esta Ley y en su desarrollo, por las disposiciones que, en virtud de sus competencias, dicten las Comunidades Autónomas, por la legislación general de funcionarios que les sea de aplicación y por los estatutos.*

Por otro lado, el art. 48 de la LOU recoge los diferentes tipos de contrataciones de PDI laboral que pueden realizar las universidades:

*Las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario son las que se corresponden con las figuras de Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante.*

*El régimen de las indicadas modalidades de contratación laboral será el que se establece en esta Ley y en sus normas de desarrollo; supletoriamente, será de aplicación lo dispuesto en el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, y en sus normas de desarrollo.*

Estos trabajadores son los encargados de realizar la función docente recogida en el art. 33 de la LOU:

*Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.*

*La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.*

*La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.*

Es innegable que, además de esta función docente, existe una “indisociabilidad de docencia e investigación. La investigación es fundamento de la docencia, esta afirmación es casi un principio de vida para la mayor parte de los académicos y han sido muchos los autores que han incidido en esta idea” (Cueto, 2009, p. 704).

Así lo indica la propia LOU:

*Se reconoce y garantiza la libertad de investigación en el ámbito universitario. La Universidad asume, como uno de sus objetivos esenciales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística, así como la formación de investigadores, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada.*

*La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico.*

Para llevar a cabo la labor docente e investigadora, la UGR dispone de un cuerpo de profesorado que se concreta en las diferentes categorías profesionales mostradas, junto con el número de efectivos publicados en el presupuesto de la UGR de 2017, en la tabla 28 y en la tabla 29.

**Tabla 28. Categorías del Personal Docente e Investigador funcionario. Año 2017**

CATEGORÍA	TIPO	Nº
Catedrático de Universidad	TC	668
Profesor Titular de Universidad	TC	1.114
Profesor Titular de Universidad (Régimen Gral. Seg. Social)	TC	218
Profesor Titular de Universidad	TP	2
Catedrático de Escuela Universitaria	TC	23
Titular de Escuela Universitaria	TC	80
Titular de Escuela Universitaria	TP	1
Titular de Universidad Interino	TC	2
Titular de Escuela Universitaria Interino	TC	1
Profesorado Emérito	TC	21
EN COMISIÓN DE SERVICIOS		
Profesor de Enseñanza Secundaria y similar		5
Maestría Industrial y similar		3
<b>TOTAL</b>		<b>2.138</b>

*Fuente: Consejo Social (2016, p. 142)*

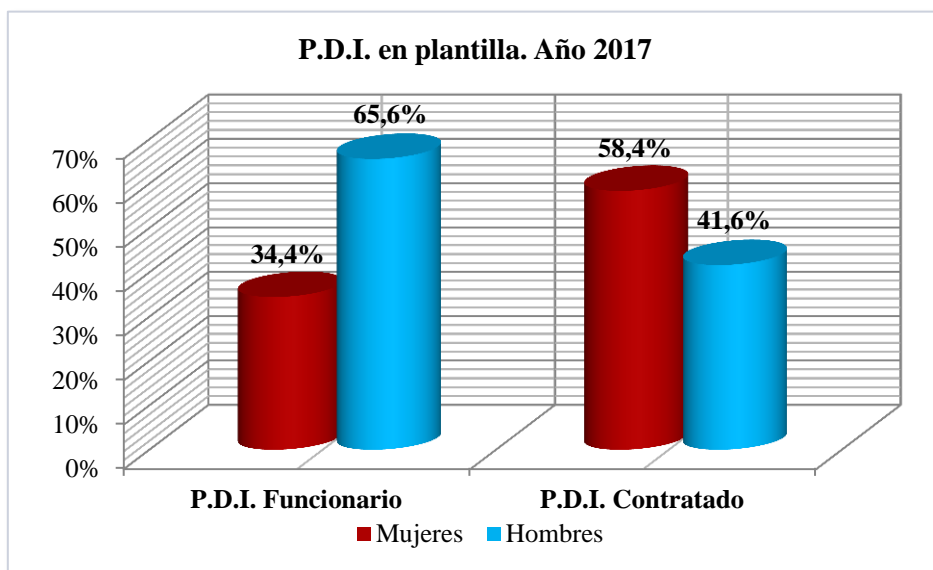
**Tabla 29. Categorías del Personal Docente e Investigador contratado. Año 2017**

CATEGORÍA	TIPO	Nº
Profesor Colaborador	TC	126
Profesor Visitante	TC	22
Profesor Asociado	2	22
Profesor Asociado	3	63
Profesor Asociado	4	49
Profesor Asociado	5	36
Profesor Asociado	6	243
Profesor Ayudante Doctor	TC	192
Profesor Contratado Doctor	TC	460
Asociados de Ciencias de la Salud	3	125
Asociados Extranjeros	TC	1
Profesor Laboral Permanente	TC	2
Profesores de Educación Física	TC	4
Profesorado EU Enfermería Ceuta	-	5
Personal Docente por sustitución	-	102
<b>TOTAL</b>		<b>1.452</b>

*Fuente: Consejo Social (2016, p. 143)*

En cuanto a su distribución por género, la figura 14 evidencia una clara situación, hay más hombres trabajando en la UGR que mujeres y, además, prácticamente doblan en número en el caso del P.D.I. funcionario. Mientras que en el P.D.I. contratado sucede a la inversa, el número de mujeres contratadas es significativamente superior al de hombres.

Figura 14. Personal Docente e Investigador en plantilla. Año 2017



### 2.3.3.3. Personal de administración y servicios (P.A.S.)

El P.A.S. de la UGR se rige por la legislación general de los trabajadores de las instituciones públicas en su naturaleza de empleado público, que ya se revisó en el capítulo 1. Además, al desarrollar sus funciones en la institución pública de enseñanza superior, posee la condición de miembro de la comunidad universitaria, por lo que se organiza en función de la legislación educativa superior.

Así, el P.A.S. de todas las Universidades públicas de España, está reglamentado bajo los preceptos del art. 73.3 de la LOU, rigiéndose por la misma y por:

*Sus disposiciones de desarrollo, por la legislación general de funcionarios, y por las disposiciones de desarrollo de ésta que elaboren las Comunidades Autónomas, y por los Estatutos de su Universidad.*

*El personal laboral de administración y servicios, además de las previsiones de esta Ley y sus normas de desarrollo y de los Estatutos de su Universidad, se regirá por la legislación laboral y los convenios colectivos aplicables.*

Esta regulación “resulta aplicable únicamente al personal de administración y servicios de las universidades públicas, sin que su régimen se extienda al personal de servicios de las universidades privadas” (Gómara Hernández, 2009, p. 558).

Ya la Ley 1/1992 recogió, en el art. 26, que “las Universidades deberán contar con la plantilla del personal de administración y servicios necesaria para el cumplimiento de sus funciones”.

Esta misma Ley fue un paso más allá, intentando equiparar el P.A.S. de las diferentes Universidades andaluzas, relacionándolo en el art. 2 con uno de los objetivos y finalidades de la coordinación universitaria y pretendiendo alcanzar de este modo “la consecución de una política homogénea sobre plantillas, puestos de trabajo, acceso y promoción profesional, profesional, negociación colectiva y prestaciones asistenciales”.

Hubo que esperar hasta el año 2003 para que se firmara, en Baeza, el Acuerdo entre la Consejería de Educación y Ciencia, las Universidades Andaluzas públicas y las Organizaciones Sindicales firmantes, sobre determinadas medidas en relación con el P.A.S. de las Universidades Publicas de la CA de Andalucía.

Además de la CA de Andalucía y las diferentes Universidades públicas, firmaron el acuerdo los agentes sociales más representativos en el sector: Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CC.OO.); Confederación de Sindicatos Independientes y Sindical de Funcionarios (CS-CSIF); y Unión General de Trabajadores (UGT).

En el Acuerdo se concretaron diferentes aspectos relativos al P.A.S. de las Universidades Públicas de Andalucía, bien para ambos colectivos o exclusivamente dirigidos al sector de funcionarios. A continuación se relacionan los distintos pactos que conforman el convenio:

- Acuerdo para la homologación del P.A.S. funcionario, en un intento de homogeneizar los sectores administrativos estructurándolos en tres ámbitos: Administración; Biblioteca; Informática.
- Acuerdo para la percepción del complemento de homologación para ambos sectores del P.A.S.
- Acuerdo sobre nuevo complemento de productividad y mejora de la gestión y los servicios del P.A.S. funcionario y laboral.
- Acuerdo en relación con la homologación de la Acción Social de sus empleados.
- Acuerdo en materia de jornadas, vacaciones, permisos y licencias de los funcionarios públicos.
- Acuerdo en materia de Prevención de riesgos laborales y salud laboral de los funcionarios públicos.

Gómez Caballero (2009, pp. 1247-1248) critica la legalidad de estos acuerdos y señala que deben tener unos límites para que las Universidades alcancen los objetivos legales fijados:

*La homogeneización no es que sea contraria a la potestad organizativa de las Universidades, pero puede conllevar factores de rigidez que condicionen la*



*organización y el funcionamiento de aquellas, para dar una respuesta adecuada a los mandatos que legalmente se imponen a aquellas.*

Aunque de una manera genérica, la LAU recoge diferentes aspectos relativos al P.A.S., regulando “sus clases, formación, movilidad, régimen retributivo, etc., en uso, también, de la competencia ex 149.1.18 CE, habida cuenta que los funcionarios del P.A.S. de las Universidades también lo son de la Comunidad Autónoma” (Navarro Ruiz, 2005, p. 251)

Es la propia LOU, en su art. 73.1, la que diferencia tres tipos de P.A.S. de las Universidades públicas:

- a) Personal funcionario de las escalas de las propias Universidades.
- b) Personal laboral contratado por la propia Universidad.
- c) Personal funcionario perteneciente a los cuerpos y escalas de otras administraciones públicas.

Añade la LOU, en el art. 75, que “las Universidades podrán crear escalas de personal propio de acuerdo con los grupos de titulación exigidos de conformidad con la legislación general de la función pública”.

En virtud de esta autonomía, el art. 151 de los EUGR establece, en relación a las escalas y categorías profesionales del P.A.S., que:

*La Universidad de Granada, en el marco de su autonomía, podrá crear escalas de personal propio, que comprenderán las especialidades necesarias dentro de cada una de ellas, y se estructurarán de acuerdo con los grupos de titulación exigidos en la legislación general de la función pública. Dichas escalas se relacionarán en el Reglamento del personal de administración y servicios.*

*La creación, modificación o supresión de las escalas de personal propio corresponde al Consejo de Gobierno, a propuesta de la Gerencia y previo informe de los órganos de representación del personal de administración y servicios, de acuerdo con la legislación vigente.*

*Los grupos y categorías del personal laboral de la Universidad de Granada, así como los requisitos de acceso, serán los establecidos en el convenio colectivo que le sea de aplicación.*

Como se definió en el capítulo anterior, las AAPP dispondrán de las RPT, donde se establecerán los requisitos para el desempeño de cada puesto y la ordenación del personal, identificando y distinguiendo los grupos, cuerpos y escalas de clasificación de los puestos de trabajo. En virtud de la autonomía de las universidades, la RPT se aprobará por la UGR conforme a lo establecido en la LOU y en los EUGR.

No por ser evidente no se hace necesario reparar en que las RPT no son connaturales únicamente al personal funcionario, sino que en las mismas también se recogerán las necesidades del personal laboral, abarcando por tanto a las dos tipologías de empleado público (Chaves García, 1997).

Asimismo se reseñó en el capítulo anterior que, de acuerdo con lo establecido en el EBEP, la selección del P.A.S. de Universidades, tanto funcionario como laboral, se realizará “mediante la superación de las pruebas selectivas de acceso, del modo que establezcan las leyes y los Estatutos que le son de aplicación y atendiendo a los principios de igualdad, mérito y capacidad” (LOU, art.95.2).

Por lo tanto, la RPT de la UGR estará integrada por la enumeración de categorías profesional y grupos de clasificación del P.A.S. funcionario y laboral, así como por la dotación de personal necesaria para desarrollar las funciones que lleven aparejados los puestos de trabajo.

La RPT recogerá las diferentes unidades administrativas que dan soporte a los órganos de la UGR (colegiados, unipersonales, generales y periféricos), entre los que destaca la Gerencia, que ostenta la jefatura del P.A.S y a la que se le adscribe el Gabinete de Recursos Humanos y Organización, del que a su vez depende el Área de Formación del P.A.S.

Conviene recordar que al empleado público funcionario le corresponden todas las facultades relativas a las potestades públicas que le confiera el sistema legal y normativo, así como la salvaguarda de los intereses del Estado, de las AAPP y concretamente de la UGR. Mientras que la clasificación del personal laboral está relacionada con los oficios o los tradicionalmente denominados gremios, donde se sitúan los trabajadores de una misma profesión.

Teniendo como referencia los diferentes cuerpos, escalas o grupos que a continuación se referencian, pueden diferenciarse distintas categorías profesionales en función de la vinculación de estos empleados públicos a la UGR. Así, tendrán una vinculación permanente los funcionarios de carrera y el personal laboral fijo, mientras que, para los funcionarios interinos y el personal laboral de sustituciones, su vinculación será no permanente.

En base a todo lo anteriormente expuesto, el presupuesto de la UGR para el año 2017 arroja los datos relativos a las diferentes escalas existentes en del P.A.S. funcionario recogidas en la tabla 30, entre las que no se observa ningún empleado del nuevo Grupo B.

**Tabla 30. Cuerpos y escalas del P.A.S. funcionario de la UGR. Año 2017**

GRUPO	ESCALA	Nº
	Técnica de Universidad	31
	Técnica de Gestión de Universidad (Informática)	37
A1	Facultativo de Biblioteca de Universidad	31
	Cuerpos y Escalas de otros Organismos	2
	Técnica Profesional	41
<b>Total Grupo A1</b>		<b>142</b>
	Gestión de Universidad	128
	Gestión de Universidad (Informática)	38
A2	Ayudante de Biblioteca de Universidad	20
	Cuerpos y Escalas de otros Organismos	4
	Gestión Profesional	6
<b>Total Grupo A2</b>		<b>196</b>
	Administrativa de Universidad	474
C1	Administrativa de Universidad (Informática)	7
	Cuerpos y Escalas de otros Organismos	24
<b>Total Grupo C1</b>		<b>505</b>
C2	Auxiliar de Universidad	-
	Auxiliar de Universidad Interino	149
<b>Total Grupo C2</b>		<b>149</b>
<b>TOTAL</b>		<b>992</b>

*Fuente: Consejo Social (2016, p. 144)*

Llama la atención que en el grupo C2, escala Auxiliar, no haya ningún trabajador en activo en estos momentos, situación ocasionada claramente por dos motivos. De un lado motivado por el Acuerdo de homologación de Baeza, donde ya se indicaba que iniciaba el proceso de eliminación de la escala auxiliar administrativa, estableciendo en el punto 5º:

*Las Universidades de Andalucía instrumentarán procesos, como máximo cada dos años, de promoción interna necesarios para que todos los funcionarios que reúnan los requisitos legales exigidos integrados en las escalas de grupo D (auxiliar administrativo), tengan la posibilidad de promocionar al grupo C.*

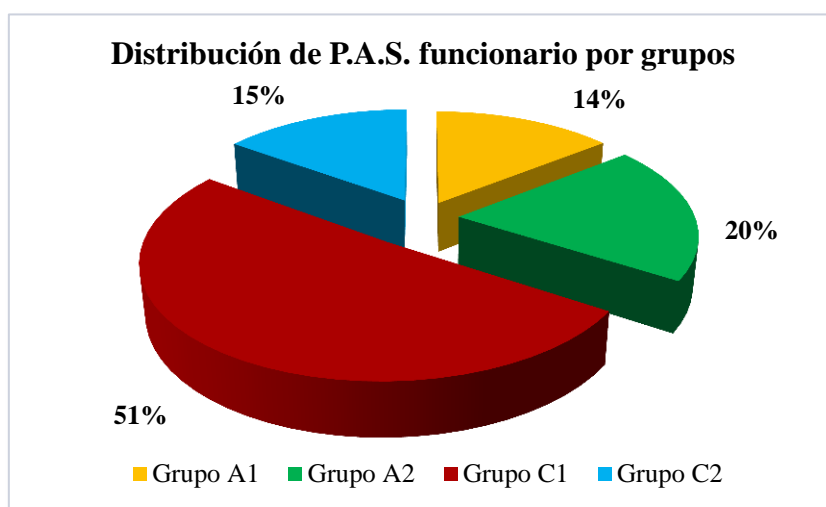
Por otro lado, como recoge también el punto 5º, “*las escalas (auxiliar administrativo) integradas en el grupo D quedarán únicamente para el acceso a la Universidad*”

Como ya se ha dicho, el acceso al empleo público como funcionario de carrera se realiza mediante la convocatoria de las correspondientes oposiciones, siendo esta la segunda razón que ha provocado esta situación. Los momentos de crisis que se han vivido en la última década han conllevado la congelación del empleo público para P.A.S. funcionario en los últimos años.

Así, la última convocatoria de oposiciones para Auxiliar de la UGR se produjo en el año 2011, tomando posesión los funcionarios seleccionados en el año 2013. En base a lo establecido en el Acuerdo de Homologación, la UGR convocó pruebas selectivas de promoción interna en el año 2015, finalizado el proceso en el segundo trimestre de 2016 y ascendiendo los mismos al grupo C1. Todo lo anterior ha originado la situación actual, al no haberse convocado nuevamente oposiciones de acceso a la UGR en los últimos seis años.

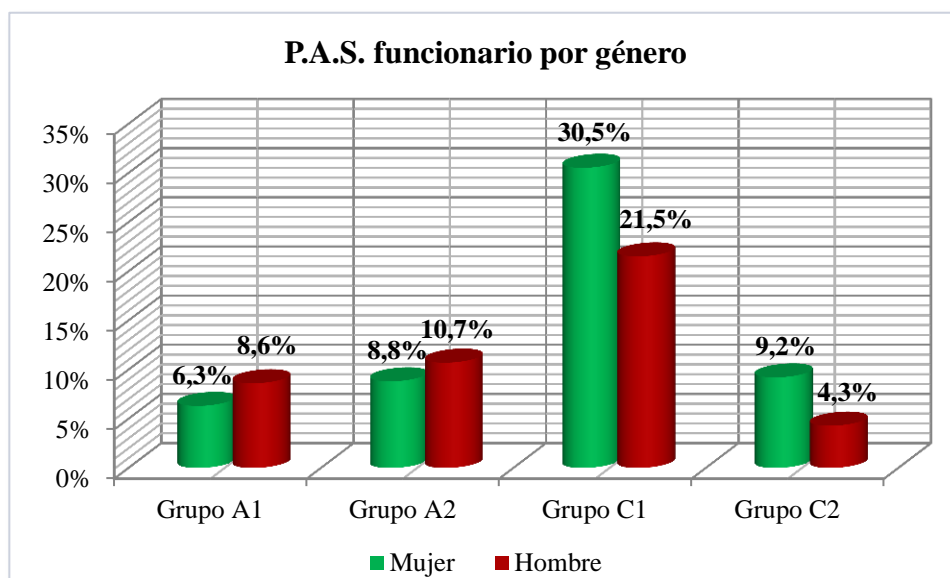
Por tanto, son más entendibles los datos que reflejan la figura 15, donde queda de manifiesto que más de la mitad de los funcionarios públicos pertenecen a la categoría profesional del subgrupo C1.

Figura 15. Distribución del P.A.S. funcionario por grupos



Aunque porcentualmente hay un número mayor de mujeres (54,9% frente al 45,1% de hombre), sucede igual que en el caso del P.D.I, los puestos con niveles más altos y por ende, con una mayor responsabilidad, están mayoritariamente ocupados por hombres. Esta tendencia se invierte conforme se desciende hacia los grupos inferiores (C1 y C2).

Figura 16. Distribución del P.A.S. funcionario por género y grupos



Por su parte la tabla 31 contiene los datos, extraídos igualmente del presupuesto de la UGR 2017, relativos a las escalas de la plantilla del P.A.S. laboral en la actualidad.

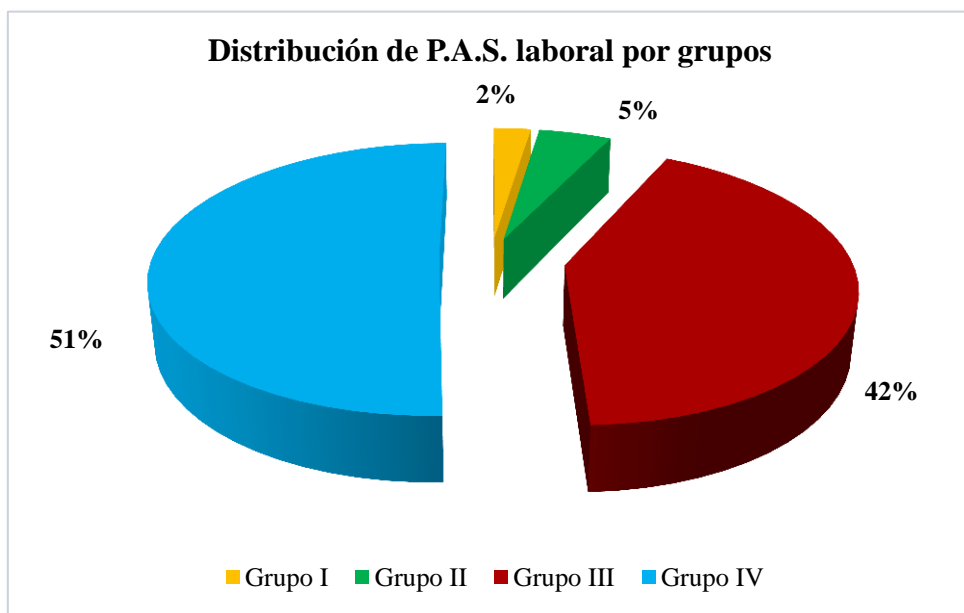
**Tabla 31. Cuerpos y escalas del P.A.S. laboral de la UGR. Año 2017**

GRUPO	ESCALA	Nº	GRUPO	ESCALA	Nº
I	T.S. Deportes	4	II	Titulado de Grado Medio	14
	T.S. Prensa e Información	2		T.G.M. Apoyo a la doc. e invest.	30
	T.S. Apoyo a la doc. e invest.	9		T.G.M. Deportes	6
	Titulado superior	11		T.G.M. Prevención	1
	T.S. Actividades culturales	1		Trabajador social	2
<b>Total Grupo I</b>		<b>27</b>	<b>Total Grupo II</b>		<b>53</b>
III	T.E. Deportes	2	IV	T.A. Servicio conserjería	239
	T.E. Prensa e Información	2		T.A. Servicio limpieza	157
	Conductor mecánico	4		T.A.S.T.O.E.M.	61
	Delineante	1		T.A. Instalaciones deportivas	26
	Encargado equipo conserjería	38		T.A. Hostelería	58
	Encargado equipo	19		T.A. Laboratorio	6
	Intérprete/informador	7		T.A. Seguridad (a extinguir)	3
	T.E.S.T.O.E.M.	64		T.A. Administración	2
	T.E. Telecomunicaciones	2		T.A. Almacén	4
	T.E. Biblioteca, archivo y museos	111		Modelo en vivo	4
	T.E. Laboratorio	101			
	T.E. Medios audiovisuales	17			
	T.E. Almacén	2			
	T.E. Prevención riesgos laborales	6			
	T.E. Administración (a extinguir)	6			
	T.E. Actividades culturales	1			
	T.E. Hostelería	12			
	Técnico especialista	72			
	<b>Total Grupo III</b>			<b>467</b>	<b>Total Grupo IV</b>
<b>TOTAL</b>					<b>1.107</b>

*Fuente: Consejo Social (2016, p. 146)*

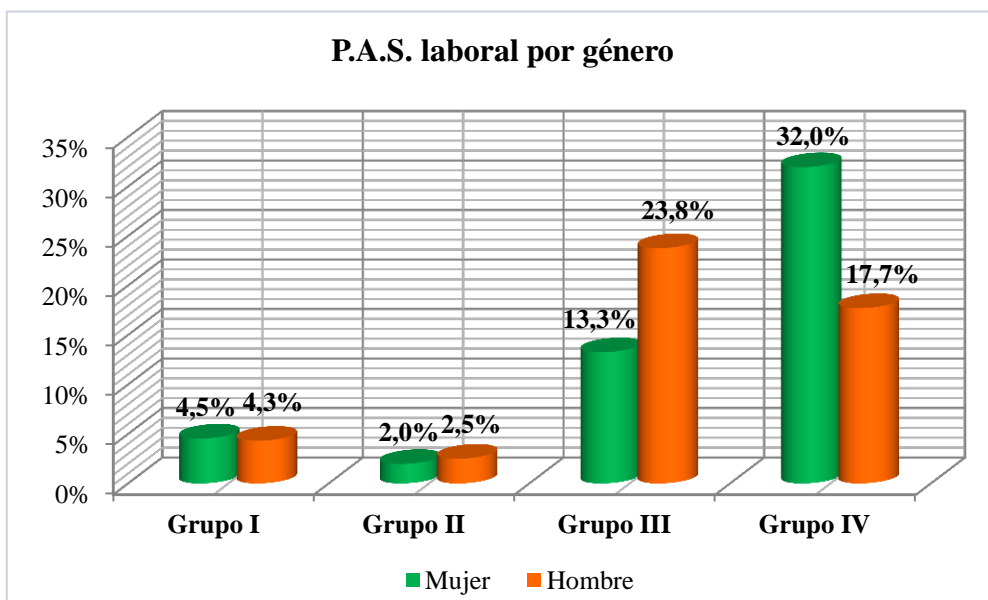
Si se analizan los datos de una manera global (figura 17) se ve una clara diferencia respecto al P.A.S. funcionario, donde los grupos inferiores (C1 y C2) contaban con un tercio de la plantilla, mientras que en el personal laboral (III y IV), alcanzan el 93% de la misma.

Figura 17. Distribución del P.A.S. laboral por grupos



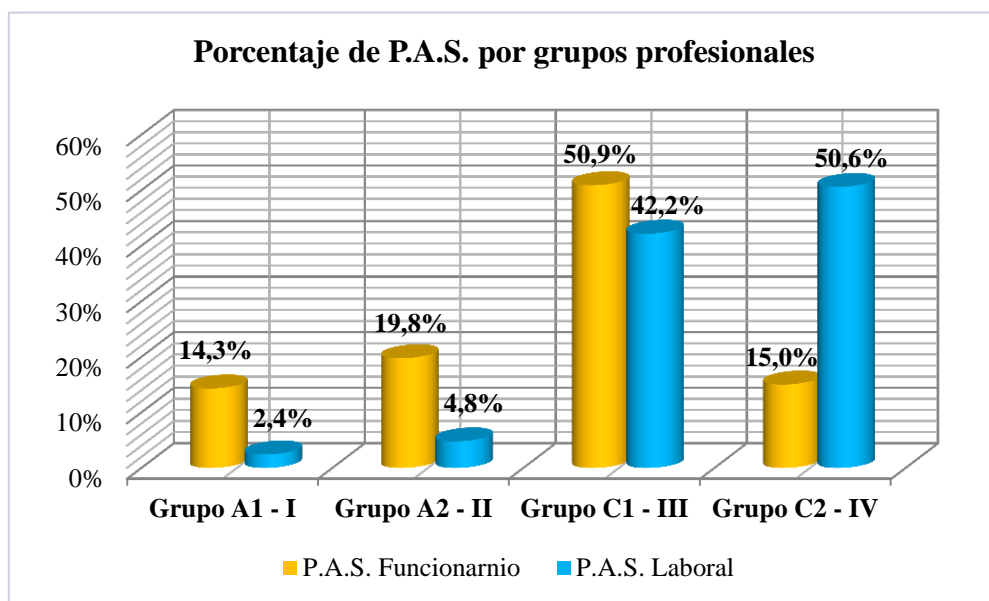
En cuanto a la división por género del P.A.S. laboral en función del grupo profesional no se continúa la dinámica anterior, pese a que en el grupo IV exista una mayor presencia del género femenino. En este caso los dos grupos con mayor categoría profesional están prácticamente equiparados hombres y mujeres, diferenciándose escasamente las mujeres con un mayor porcentaje en el grupo I.

Figura 18. Distribución del P.A.S. laboral por género y grupos



Si agrupamos los datos relativos a ambos colectivos se observa gráficamente la situación descrita (figura 19), a mayor cualificación y responsabilidad mayor porcentaje de funcionarios la llevan a cabo.

Figura 19. Comparativa por grupos del P.A.S. laboral y funcionario



Con independencia de su categoría profesional, grupos de adscripción o sistema de selección, la LOU (art. 73.2) determina que le corresponde al P.A.S. de las Universidades Públicas:

*La gestión técnica, económica y administrativa, así como el apoyo, asesoramiento y asistencia en el desarrollo de las funciones de la universidad... el apoyo, asistencia y asesoramiento a las autoridades académicas, el ejercicio de la gestión y administración, particularmente en las áreas de recursos humanos, organización administrativa, asuntos económicos, informática, archivos, bibliotecas, información, servicios generales, servicios científico-técnicos, así como el soporte a la investigación y la transferencia de tecnología y a cualesquiera otros procesos de gestión administrativa y de soporte que se determine necesario para la universidad en el cumplimiento de sus objetivos.*

Para cumplir con sus funciones, una vez realizada la selección por parte de la UGR y efectuado el respectivo nombramiento (funcionario) o firma del contrato (laboral), tienen que respetar los siguientes derechos específicos, sin perjuicio de cualquier reconocido por la legislación vigente (EUGR, art. 154):

- a) *Ejercer su actividad en el marco de la organización administrativa y de servicios de la Universidad de Granada, de acuerdo con los Estatutos.*
- b) *Disponer de los medios necesarios para el desarrollo de sus funciones, dentro de las posibilidades y recursos con que cuente la Universidad.*
- c) *Conocer las funciones asignadas a su puesto de trabajo y disponer de la información necesaria para el desempeño de sus tareas.*

- d) Recibir la formación necesaria para su perfeccionamiento y promoción.*
- e) Conocer el procedimiento y el resultado de la evaluación de su actividad, así como obtener las certificaciones correspondientes.*
- f) Participar en actividades propias de la Universidad, sin menoscabo de las funciones que son inherentes a su puesto de trabajo.*
- g) Colaborar en el desarrollo de proyectos y contratos de investigación.*
- h) Desarrollar una carrera profesional en la que se contemple su promoción de acuerdo con los méritos y capacidades en el ámbito de sus competencias*

Continúa el art. 155 de los EUGR relatando los deberes específicos asociados al P.A.S. que presta servicios en la misma:

- a) Ejercer las funciones asignadas y aquellas otras que se deriven de su relación con la Universidad, de acuerdo con los Estatutos.*
- b) Participar en los programas y planes de formación de acuerdo con los criterios y prioridades establecidos en ellos.*
- c) Participar y ser evaluado en su rendimiento conforme a los procedimientos y sistemas de evaluación que se establezcan por el Consejo de Gobierno.*

Se observa que cobra especial relevancia la formación del P.A.S. ya que no se limita a garantizar el derecho a la cualificación y desarrollo profesional mediante este mecanismo, sino que lo establece como un deber profesional. Cuestión esta, la de la formación profesional, que se analizará en el siguiente capítulo.



## Capítulo 3. El sistema de Formación Profesional en España

---

### 3.1. Introducción

Los trepidantes cambios sociales y los consiguientes avances de los sistemas de trabajo, de los mecanismos de producción y por ende de las propias organizaciones, hacen necesario que el sistema educativo, reglado y no reglado, se adapte a estas transformaciones en una doble óptica para hacer frente a las necesidades de las nuevas generaciones, que requieren la mayor de las cualificaciones posibles en un entorno tan competitivo, ya sea para encontrar ese primer empleo o para el reciclaje de los trabajadores una vez incorporados al mundo laboral, para así, afrontar los cambios que conllevan nuevos procesos productivos.

Ya el preámbulo de la LOGSE precisó esta situación:

*La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirá una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será*

*permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo.*

Ante esta situación hay que hallar las respuestas formativas indispensables de modo que los trabajadores, actuales y futuros, adquieran las competencias esenciales para ejercer su labor profesional de manera solvente. Como señala Monclús (2000, p. 9) “el campo de la formación está sometido a una constante experimentación de nuevas formas, y a un cambio permanente en la aplicación y reinención de modelos didácticos y sociolaborales”.

Ni que decir tiene que la formación, como elemento fundamental de transformación social, no se lleva a cabo exclusivamente en contextos formales (escuelas, universidades, etc.), sino que se trata de un proceso permanente que se desarrollará en diferentes entornos durante toda la vida de las personas, incluso más allá de la vida laboral.

Como señalan Aznar Díaz, Raso Sánchez, Hinojo Lucena y Romero-Díaz de la Guardia (2017, p. 13) “se trata de un proceso continuo centrado en las necesidades particulares del individuo a fin de mejorar el conocimiento, las destrezas y las competencias”, por lo que se puede afirmar que la formación es “un proceso siempre inacabado, que se ajusta a las necesidades individuales y sociales de la persona humana a lo largo y ancho de su desarrollo existencial” (Ferrández Arenaz, 2002, p. 112).

La Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI de la UNESCO ya aventuraba, hace unas décadas, esas necesidades formativas motivadas por el avance de las sociedades (UNESCO, 1996, p. 111):

*Nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido en la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber, en un momento en que la educación básica de los jóvenes tiende a prolongarse.*

De hecho no siempre se tienen las mismas necesidades formativas a lo largo de la vida, estas dependerán del momento evolutivo en el que se encuentre la persona. Esta afirmación la concreta Monclús (2000, p. 9) señalando que “la formación parece una especie de Gadiana que surge, toma protagonismo y desaparece, para volver a ser reclamada nuevamente en otra fase y de otra manera”.

En cualquier caso, debido a la trayectoria histórica que ha tenido España, es ampliamente aceptado que (Oliva Gil, 2000, p. 259):

*La formación es un elemento clave del mercado laboral en el siglo XXI y es el fundamento para el buen funcionamiento del mercado de trabajo, para la creación de empleo o para la promoción de los trabajadores. Todo esto hace la que la formación profesional sea una parte fundamental de las políticas de empleo y, en consecuencia, deba tener un papel estratégico en la determinación de las mismas.*

Para Caspar (1998) la formación engloba diferentes funciones (Hinojo Lucena, 2006, pp. 76-77):

- *Función política*, ejercida por los responsables de formación que traducen en objetivos de formación los retos y las grandes orientaciones de sus organizaciones, dirigen los equipos de formación permanentes u ocasionales y gestionan los presupuestos.
- *Función técnica*, a lo que algunos llaman ingeniería de la formación. Se refiere a la concepción, al montaje, a la planificación, a la gestión, al seguimiento y a la evaluación de los dispositivos y de las acciones de formación. Se trata de una función importante puesto que dispone de una cada vez más amplia gama de herramientas o instrumentos tanto en el seno de las organizaciones de formación como en las estructuras específicas de su realización.
- *Función pedagógica*, que inscribe la formación en la realidad de las personas y de las organizaciones. Encargados del cara-a-cara entre aquellos que aprenden y los que conciben y crean las condiciones de un aprendizaje exitoso. Aquí también se ha producido una importante evolución puesta que los métodos pedagógicos han progresado, en particular la toma en consideración de las dificultades de aprendizaje cognitivos y afectiva y la vinculación entre métodos, contenidos, públicos y situaciones profesionales.
- *Función orientadora*, puesto que en periodos de cambio, de restricciones y de complejidades, las divisiones tradicionales entre las estructuras de producción, de difusión y de utilización del saber se confunden. Los laboratorios ya no son sólo monopolios de la innovación y de la investigación, sino que cada vez más la formación, ya sea formal o no formal traspasa los límites anteriormente establecidos para llegar a las empresas, las administraciones nacionales o territoriales, que implican una relación cada vez más estrecha entre el mundo del trabajo y la formación.

Incluso podría sostenerse que la formación tiene una función social, puesto que la educación no es competencia exclusiva de las escuelas, extendiéndose la misma a otros ámbitos de la vida como el personal, laboral, familiar, etc. La enseñanza es un hecho que se llevaba a cabo mucho antes de que existieran las propias administraciones educativas.

Se observa, por tanto, que los distintos tipos de aprendizaje en los que se concreta la educación son heterogéneos, pudiendo clasificarse en: aprendizaje *formal*, aprendizaje *no formal* y aprendizaje *informal* (Cardarelli & Waldman, 2009; Colom Cañellas, 2005; Muñoz Moreno, 2010).

### 3.1.1. Educación informal, formal y no formal

La distinción de estos tres modelos bajo esta nomenclatura fue utilizada por primera vez Coombs en el año 1967, señalando, acerca de la *educación informal*, que supone (1991, pp. 46-47):

*El aprendizaje por la exposición al propio entorno y las experiencias adquiridas día a día. Es la verdadera forma de aprender a lo largo de la vida y constituye el grueso del aprendizaje total que cualquier persona adquiere en su ciclo vital, incluyendo a la gente con muchos años de escolaridad formal. Es inorganizada, inestructurada, asistemática y frecuentemente incidental o accidental.*

Para Muñoz Moreno (2010, p. 623) la educación informal:

*Lejos de las acciones educativas y formativas organizadas... carece, a priori, de procesos estructurados de evaluación y, en la mayoría de ocasiones en las que tiene lugar, tampoco cuenta con soportes pedagógicos... Nos referimos a formas del tipo conversaciones, reflexiones, narraciones de historias, explicaciones de vivencias y de experiencias, intercambios de conocimientos con otros, etc.*

Respecto a la *educación formal* Coombs (1991, pp. 46-47) alude "por supuesto al «sistema educativo» altamente organizado y estructurado jerárquica y cronológicamente, que abarca desde el jardín de infancia hasta los más elevados niveles de la universidad".

En esta misma línea Cardarelli y Waldman (2009, p. 3) definen la educación formal como "aquella que concluye con titulaciones reconocidas y otorgadas según las leyes educativas promulgadas por los Estados".

Estas mismas autoras (2009, p. 5) distinguen este sistema de aprendizaje de la educación formal y lo asocian al sistema educativo:

*Que se diferencia de la educación no formal en que es mayoritariamente impartida en instituciones (escuelas) por docentes con contratos permanentes dentro del marco de un currículo determinado. Este tipo de educación se caracteriza por su uniformidad y una cierta rigidez, con estructuras verticales y horizontales (clases agrupadas por edad y ciclos jerárquicos) y criterios normalizados por los estados.*

Por su parte Ferrández Arenaz (2000, p. 28) identifica los siguientes elementos característicos de esta formalidad:

- *Hay necesariamente intencionalidad; es decir, se prefijan una serie de propósitos, aunque sujetos a crítica, acomodación o cambio de función de los fenómenos que acontecen.*

- *No falta un sistematismo en las actuaciones; es decir, se dispone de unas estrategias de acción que posibilitan el cumplimiento de los propósitos y las llegadas a las metas.*
- *Toda la acción se gestiona y administra en el interior de una institución escolar.*
- *Las instituciones formativas poseen una organización que tiene en cuenta la existencia del subsistema de objetivos, del relacional y del estructural en los distintos niveles y ciclos educativos, como referentes mínimos.*
- *Este entramado conforma un todo que lo caracterizamos por su formalidad.*

Por otro lado Coombs (1991, p. 47) señala sobre la tercera de las modalidades, la *educación no formal*, que no es más que la designación común para una heterogeneidad de acciones formativas o educativas con tres rasgos característicos:

- *Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios y propósitos particulares.*
- *Operan fuera de los sistemas de educación formal y generalmente libres de sus cánones, regulaciones y formalismos.*
- *Pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquier población; de ahí que la educación no formal, al menos potencialmente, sea mucho más versátil y adaptable que la educación formal y mucho menos inhibida por la tradición y el folklore.*

Para Coombs y Ahmed (1975, pp. 26-27), surge “como consecuencia de reconocer que la educación no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia”.

De este modo, señala Gairín Sallán (1998, p. 45), “hablar de educación supone, cada vez más, pensar en contextos de actuación no formalizados”.

Bajo esta misma idea Vázquez (1998, p. 16) remarca la importancia del carácter complementario con el que se correlacionan la educación formal y no formal.

Pastor Homs (2001, p. 541) define la educación no formal como:

*Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que,*

*aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones.*

Por otra parte, Sarramona, Vázquez y Colom (1998, p. 7), consideran que “la educación no formal hace realidad el principio de que la educación es una tarea que prosigue después de la escuela y que tiene el papel de complementar la educación formal escolar”.

En opinión de Gairín Sallán (1988, p. 44), la educación no formal es “el proceso de intervención educativa que se realiza al margen del sistema educativo, que puede utilizar o no medios «no convencionales» y que mantiene estructuras con entidad propia aunque no sean generalizadas”.

Cardarelli y Waldman (2009, p. 6) recogen también algunas de las características de la educación no formal que las diferencia del resto:

- *Organizada y estructurada (de otro modo sería clasificada como informal) pero al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado.*
- *Diseñada y planificada para un grupo meta identificable (organizada para lograr un conjunto específico de objetivos de aprendizaje)*
- *En general se define como “no institucionalizada”, llevada a cabo fuera del sistema educacional establecido y orientada a estudiantes que no están oficialmente matriculados en la escuela.*

En la tabla 32 se resumen las diferencias más relevantes de los tres modelos de educación referidos:

**Tabla 32. Diferencias entre la educación informal, formal y no formal**

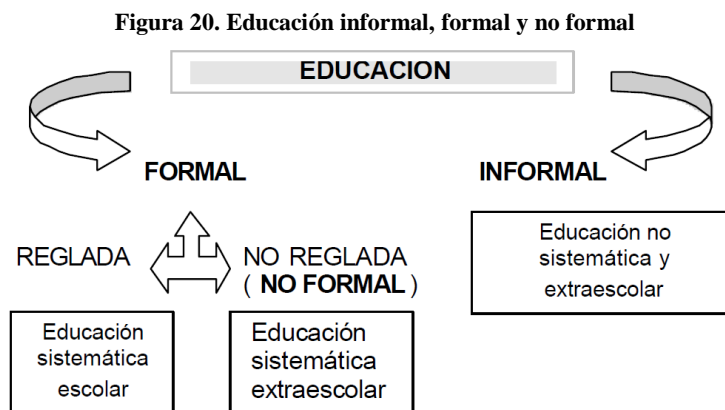
<i>Educación INFORMAL</i>	<i>Educación FORMAL</i>	<i>Educación NO FORMAL</i>
• No intencional	• Intencional	• Intencional
• No organizada	• Organizada	• Organizada
• No sistematizada	• Sistematización	• Sistematización
• Inconsciente	• Consciente	• Consciente
• No estructurada	• Estructurada	• Objetivos definidos
• Espontánea	• Graduada	• Flexible y abierta
• Continua en su acción	• Limitada en sus propósitos	• Educativa
• A veces deformada	• Institucionalizada	• En instituciones no escolares
	• Reglada	• No reglada

*Fuente: Aznar Díaz (2003, p. 80)*

En virtud de lo anterior puede establecerse una relación directa de los tres tipos de educación descritos con la perspectiva de educación reglada y no reglada. Por lo que respecta a la educación formal, puede señalarse que está configurada por ambas, quedando encuadrada en la misma la educación no formal mediante la modalidad de educación no reglada. En

consecuencia, y bajo este prisma, podrían diferenciarse dos tipos de educación: la formal y la informal.

Aunque se desarrolle en apartados posteriores puede señalarse que, como muestra la figura 20, la Formación Profesional Continua se situaría dentro de la formación no formal y no reglada, con un carácter intencionado y sistemático pero fuera del sistema educativo regulado por las AAPP educativas.



Fuente: Quintana Cabanas (1991, p. 52)

### 3.1.2. Breve desarrollo histórico normativo en España

Durante el siglo XXI, el acercamiento de la Formación Profesional reglada a las necesidades del mercado de trabajo ha supuesto un desafío para el sistema educativo español, sobre todo teniendo en cuenta que tradicionalmente en España esta formación ha sido desprestigiada y vilipendiada, situándose en una posición secundaria cobijada de los *malos estudiantes*.

Fueron los años 1924 y 1928 donde se llevaron a cabo los primeros intentos para crear un sistema de educación profesional mediante la aprobación, respectivamente, del Estatuto de Enseñanza Industrial y del Estatuto de FP, si bien hubo que esperar hasta 1949 para ver el nacimiento del Bachillerato Técnico mediante la Ley de Enseñanza Media y Profesional.

Los Estatutos de Enseñanza Industrial y de Formación Profesional fueron sustituidos por la Ley de Formación Profesional Industrial del año 1955. Se trataba de un proyecto educativo global en el que se institucionalizaron las figuras del Aprendiz y Maestro Industrial como consecuencia de la constitución de las Escuelas de Aprendizaje y Maestría Industrial, precursores de los Centros nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos.

También en la década de los 50 se crearon las Universidades Laborales, destinadas a los hijos de los empleados que, en colaboración con las Mutualidades Laborales, dependían del Ministerio de Trabajo. Para hacer frente a las necesidades formativas vio la luz en 1964 el Plan

Nacional de Promoción Profesional Obrera (PPO), que se estructuró en el propio PPO, el Programa de Promoción Profesional Obrera en el Ejército (PPE) y en el Programa de Formación Intensiva Profesional (Cursos FIP).

Unos años después, la LGE, organizó la FP de una manera paralela al Bachillerato y dividiéndolo en tres grados, correspondiendo al último de ellos el conocido como “Módulo III”, que sin mucha proyección tuvo una puesta en marcha un tanto aislada. El primer grado (FPI) abarcaba la edad entre 14 y 16 años y al finalizar se conseguía el título de Técnico Auxiliar de la rama profesional correspondiente. Con el segundo grado (FPII) se obtenía el título de Técnico Especialista de la rama respectiva, cursándose entre los 16 y 19 años.

También la CE de 1978 se hizo eco de la situación de la FP y garantizó en la misma que, junto al derecho fundamental a la educación del art. 27, que “los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales” (art. 40.2).

En el año 1986 se creó el Consejo General de la Formación Profesional, organismo encargado de elaborar y proponer al Gobierno la aprobación del Programa Nacional de Formación Profesional. Desde su creación es el responsable de evaluar, controlar e informar de todas las cuestiones relativas a la FP (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017b).

La crisis producida en los años ochenta afectó directamente a la FP, cuyas características fueron, entre otras (Jabonero Blanco, 1993):

a) *La separación entre los sistemas de formación general y los de formación profesional, produciendo una doble oferta en la que, además de la marginalidad que ha sufrido la formación profesional, ha hecho que la formación general se haya visto privada de la incorporación a sus currículos de contenidos profesionales y tecnológicos.*

*Se ha considerado como oferta de segunda categoría a la formación profesional, lo que ha generado otros efectos negativos como el menor nivel de formación especializada de sus formadores, las limitaciones de la red de centros y la escasa y con frecuencia obsoleta dotación de recursos de tecnología didáctica.*

b) *La escasa cualificación de la Formación Profesional, con una imagen social devaluada y una pobre valoración en el mundo empresarial, alejada de las concretas necesidades del desarrollo económico y social de su entorno e incapaz de responder a las necesidades de reciclaje de la población laboral adulta.*

c) *Un sistema de Formación Profesional escolar ajeno a la participación de los agentes sociales (sindicatos y empresarios) e incapaz de adaptarse a las necesidades sociales, económicas y profesionales.*



Esta realidad de menoscabo de la FP está virando, existiendo actualmente una clara apuesta política y social por esta educación, como clave estratégica de futuro tanto para el desarrollo personal, social, económico como empresarial (Beneyto & Guillén, 1998; Pérez Esparrells & Rahona López, 2009).

Producto de ello, la LOGSE de 1990 supuso una profunda reforma del sistema educativo, con el firme propósito de prestigiar la FP y en un intento de eliminar las carencias del pasado. García Ruiz (2006, p. 48) realiza una síntesis de la realidad existente:

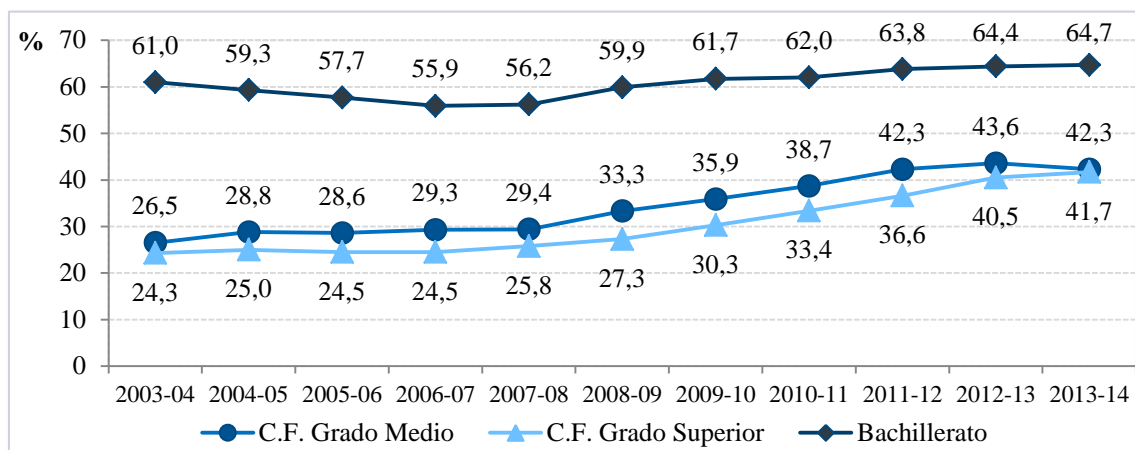
- *Incapacidad del sistema de FP para dar respuesta a las necesidades de modernización e incremento de competitividad del sistema productivo español y satisfacer las demandas de cualificación de la población activa.*
- *Necesidad de facilitar la libre circulación de trabajadores dentro del ámbito comunitario, lo que requiere tanto de una aproximación de la oferta formativa a las necesidades del marco europeo, como del establecimiento de estudios y titulaciones que sean homologables dentro de la Unión Europea.*

En este sentido los empresarios, trabajadores y políticos firmaron en 1996 el Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional, estableciendo en el preámbulo que la misma “constituye un eje fundamental tanto para el buen funcionamiento del mercado de trabajo como para la creación de empleo, la promoción personal y profesional de los trabajadores, el desarrollo de la igualdad de oportunidades..., la competitividad de las empresas y la calidad de servicios y productos”.

Investigaciones posteriores han corroborado la revelación del estudio de Formación y Empleo coordinado por Sáez (2000), obteniendo como uno de los resultados centrales que “el mercado laboral español demanda un mayor número de titulados de Formación Profesional” (Aznar Díaz, 2003; Hinojo Lucena, Cáceres Reche, & Raso Sánchez, 2013).

Como se observa en la figura 21, España refleja un incremento significativo de la FP en los últimos años. Se comprueba que la tasa bruta de población que accede a Ciclos Formativos de Grado Medio ha aumentado prácticamente en dieciséis puntos porcentuales desde el año 2003, si bien en el último curso ha decrecido nimiamente. La FP ha crecido exponencialmente (Grado Medio y Superior), alrededor de treintaicinco puntos porcentuales, mientras que el Bachillerato tan solo tres puntos porcentuales, equilibrándose la tasa bruta presente en cada uno de ellos.

**Figura 21. Evolución de la tasa bruta de acceso a Ciclos Formativos y a Bachillerato**



*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016, p. 39)*

En esta misma línea se desarrolló, entre los años 1993 y 1996, el I Programa Nacional de Formación Profesional que, elaborado por el Consejo General de Formación Profesional, comprende la educación (Pérez Esparrells, 2001, p. 95):

*Como única, como un todo, que persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional y, por tanto, la adquisición de competencias con valor y significado en el empleo que facilite la inserción y/o la promoción profesional.*

Las orientaciones y objetivos tenidos en cuenta estaban enfocados a impulsar la FP y posicionarla en el lugar que le corresponde, debido a la trascendencia que tiene. Aunque sin tiempo para llevarlo a cabo, también se intentó en este período crear y establecer un sistema de cualificaciones profesionales, como base para la organización de las ofertas formativas.

Dos años después de su finalización se aprobó, para el quinquenio 1998-2002, el II Programa Nacional de FP, que se sustentó en los siguientes pilares:

1. *La consideración de la Formación Profesional como inversión en capital humano.*
2. *La integración de la Formación Profesional con las políticas activas de empleo en clave comunitaria.*
3. *La participación de la Administración General del Estado, de los agentes sociales y de las Comunidades Autónomas, dentro del Consejo General de Formación Profesional.*
4. *La creación del Sistema Nacional de Cualificaciones.*

Este nuevo Programa, paralelamente a los objetivos concretos de los diferentes subsistemas, intenta dar respuesta a seis objetivos básicos:

- *Objetivo primero*: Creación del Sistema Nacional de Cualificaciones con participación de las CCAA.
- *Objetivo segundo*: Profesionalizar para la inserción a través de empresas.
- *Objetivo tercero*: Desarrollar un sistema integrado de Información y Orientación laboral.
- *Objetivo cuarto*: Garantizar la calidad de la formación profesional, su evaluación y seguimiento.
- *Objetivo quinto*: Marco y Dimensión Europea de la formación profesional.
- *Objetivo sexto*: Programar la oferta a grupos con necesidades específicas.

Configurado como un único sistema a partir de la LOGSE, la FP se agrupó en tres categorías diferenciadas, si bien, como señala Aznar Díaz (2003), fue con el II Programa cuando se llevó a cabo la ordenación de la FP, segmentándose durante varios años en tres subsistemas:

- Subsistema de Formación Profesional Reglada/Inicial.
- Subsistema de Formación Profesional Ocupacional.
- Subsistema de Formación Profesional Continua.

En apartados posteriores se analizará que hoy día ha sido modificada la denominación y agrupación de los subsistemas, coexistiendo formalmente dos grandes estructuras que agrupan el conjunto de los anteriores: Sistema de FP Reglada o Inicial y Sistema de Formación para el Empleo, en el que se integran la FP Ocupacional y la FP Continua.

## **3.2. Subsistemas de Formación Profesional**

En la misma línea en la que se venía trabajando desde la Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo, se aprueba la Ley Orgánica 5/2002<sup>76</sup> de Cualificaciones y Formación Profesional que, bajo el paraguas del Programa Nacional de FP, continúa con la idea de la creación de un sistema integrado de FP.

Entretanto la LOGSE consiguió dar un gran empuje a la FP, a través de la integración de los subsistemas existentes (Pérez Esparrells & Rahona López, 2009). Ya en el art. 30.1 se determinaba que en este nuevo sistema educativo la FP englobaría:

---

<sup>76</sup> Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Jefatura del Estado, 2002a).

*El conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica.*

En este sentido, Hinojo Lucena (2006, p. 150) señala que el sistema de FP no es indisociable, sino que ha estado estructurado por estos subsistemas que, como se ha mencionado, se guían por los objetivos básicos descritos anteriormente del II Programa Nacional de Formación Profesional. Estos subsistemas son responsabilidad de diferentes entidades:

- *Formación Profesional Reglada. Corresponde a la Administración educativa.*
- *Formación Profesional Ocupacional. Corresponde a la Administración Laboral.*
- *Formación Profesional Continua. Corresponde a los agentes sociales (empresas, sindicatos, etc.) y actualmente es gestionada a nivel nacional por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (Administración, empresas y sindicatos).*

De una manera más visual se muestra la situación de la FP en España en la década de 1990:

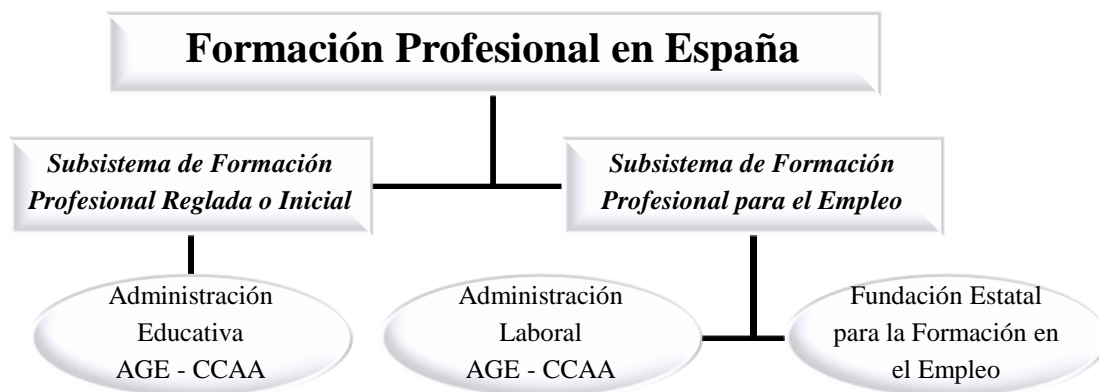


*Fuente: Hinojo Lucena (2006, p. 150)*

Esta situación se ha visto alterada en los años posteriores, de un lado, por el intento de la LOE, la LOGSE y la LO 5/2002 de concebir un genuino sistema integrado de FP y, de otro, por las diferentes regulaciones legales y las sentencias del TC en cuanto a la atribución de competencias en esta materia entre el Estado y las CCAA.

Aunque se analizará más adelante, el actual sistema de FP se configura, en cuanto a denominación y responsables de la formación, como refleja la figura 23.

Figura 23. Subsistemas de Formación Profesional en España en la actualidad



Fuente: Adaptado de Aznar Díaz (2003)

Gran influencia de la situación actual de la FP se debe a la aprobación de la LO 5/2002, que tiene como objeto la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, requiriendo de (INCUAL, 2017c):

*Un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Asimismo, busca promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.*

El conjunto de subsistemas se encuentra regulado, por tanto, por el Sistema Nacional sustentado por la Ley Orgánica 5/2002, en un intento de englobar las cualificaciones profesionales y las diferentes modalidades de acreditación y certificación.

De este modo, establece el art. 2.3 de la LO 5/2002 que, la FP se regirá por los siguientes principios básicos:

- a) *La formación profesional estará orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.*
- b) *El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la formación profesional.*
- c) *La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos en las políticas formativas y de cualificación profesional.*

- d) La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores.*
- e) La participación y cooperación de las diferentes Administraciones públicas en función de sus respectivas competencias.*
- f) La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo.*

Estos principios, establecidos en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, tendrán los siguientes fines (art. 3 LO 5/2002):

- 1. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.*
- 2. Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.*
- 3. Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.*
- 4. Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.*
- 5. Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.*
- 6. Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.*

La propia LO define la FP como aquella que “comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”. Entre las mismas diferencia la FP inicial, la destinada a la incorporación al mundo laboral (ya esté motivada por reinserción o por nueva inserción laboral) y la formación continua de los trabajadores ocupados.

Para alcanzar las metas que se plantean se creó por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), entre cuyos objetivos se

encuentran los de integrar, acreditar y desarrollar las cualificaciones profesionales así como vigilar su evolución y evaluar la FP.

Dependiendo funcionalmente del Consejo General de Formación Profesional, el INCUAL se organiza en cuatro áreas.

Figura 24. Áreas funcionales y dependencia del Instituto Nacional de las Cualificaciones



Fuente: INCUAL (2017b)

En este sentido, se entiende la cualificación profesional como aquel individuo que está preparado para llevar a cabo un trabajo concreto, por lo cual debe tener asumidas las competencias profesionales necesarias para realizar eficientemente las tareas de ese puesto. La LO 5/2002 la define como el “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral”.

De esta manera, la competencia profesional puede concebirse como el elenco de aptitudes heterogéneas para alcanzar un resultado, dicho de otra manera según la LO 5/2002, como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

La plasmación de este Sistema se concreta en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, que se estructura en 5 niveles de cualificación profesional relativos a la competencia profesional necesaria para realizar una actividad laboral y, en 26 familias profesionales, agrupadas por criterios de afinidad conforme a esta competencia (tabla 33).

**Tabla 33. Familias profesionales y niveles de cualificación**

<i>Familias profesionales</i>	<i>Niveles de cualificación</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades Físicas y Deportivas</li> <li>- Administración y Gestión</li> <li>- Agraria</li> <li>- Artes Gráficas</li> <li>- Artes y Artesanías</li> <li>- Comercio y Marketing</li> <li>- Edificación y Obra Civil</li> <li>- Electricidad y Electrónica</li> <li>- Energía y Agua</li> <li>- Fabricación Mecánica</li> <li>- Hostelería y Turismo</li> <li>- Imagen Personal</li> <li>- Imagen y Sonido</li> <li>- Industrias Alimentarias</li> <li>- Industrias Extractivas</li> <li>- Informática y Comunicaciones</li> <li>- Instalación y Mantenimiento</li> <li>- Madera, Mueble y Corcho</li> <li>- Marítimo-Pesquera</li> <li>- Química</li> <li>- Sanidad</li> <li>- Seguridad y Medio Ambiente</li> <li>- Servicios Socioculturales y a la Comunidad</li> <li>- Textil, Confección y Piel</li> <li>- Transporte y Mantenimiento de Vehículos</li> <li>- Vidrio y Cerámica</li> </ul>	<b>Nivel 1</b>	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
	<b>Nivel 2</b>	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
	<b>Nivel 3</b>	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
	<b>Nivel 4</b>	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
	<b>Nivel 5</b>	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

*Fuente: INCUAL (2017a)*

La acreditación de las competencias y las cualificaciones, tanto de la experiencia profesional como de la formación por vías no formales, se realizará mediante los Certificados de Profesionalidad, que autentifican la capacitación de los trabajadores y contendrán: denominación; familia profesional; área profesional; nivel de cualificación profesional; relación de unidades y módulos formativos; competencia general; entorno profesional; duración...

No obstante, la oferta de acciones formativas no tiene que estar necesariamente vinculada a la obtención del Certificado de Profesionalidad.



### 3.2.1. Subsistema de Formación Profesional Reglada

Como se comentó en el capítulo anterior, los cambios producidos en el contexto de la Unión Europea exigieron un cambio de rumbo en el sistema educativo, fruto de lo cual se aprobó la LOGSE, con el objeto de superar estas dificultades y adaptarse a los nuevos cambios de la sociedad. Junto a los cambios ya descritos, la reforma de 1990 supuso que la FP se organizara en dos ciclos formativos, bajo la denominación de Grado Medio y Grado Superior, estableciendo un sistema de acreditaciones en el que, además de la formación, se certificaba la competencia profesional (Hinojo Lucena, 2006).

La LOGSE supuso, por consiguiente, un punto de inflexión en la FP, acercando la realidad del sistema productivo al sistema educativo, de forma que se ajustara la enseñanza profesional a las nuevas necesidades laborales, tanto de las empresas como de los trabajadores.

La FP reglada o inicial está inmersa dentro del sistema educativo, por lo que debe ceñirse a la legislación vigente y al control y seguimiento de la Administración educativa. La finalidad de este nuevo sistema educativo profesionalizante, iniciado con arreglo al art. 30.2 de la LOGSE, conlleva “la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida”.

Posteriormente la LOE y la LO 5/2002, incorporando estas ideas, regularizan la situación legal actual de la FP (Pérez Esparrells & Rahona López, 2009), continuando así el camino iniciado en la LOGSE. De esta forma, la LOE considera que la FP reglada tiene la finalidad de “preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de la vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática”.

El desarrollo de la normativa general se concreta en el Real Decreto 1147/2011<sup>77</sup>, que vincula los ciclos formativos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, adecuándolos a los requisitos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. De esta manera el Real Decreto ordena la FP en:

- Módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial.
- Ciclos formativos de grado medio.
- Ciclos formativos de grado superior.

---

<sup>77</sup> Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (Jefatura del Estado, 2011).

- Cursos de especialización.

La adquisición de las competencias profesionales, necesarias para desarrollar la actividad profesional, se fijan en los siguientes objetivos y principios generales:

- a) *Ejercer la actividad profesional definida en la competencia general del programa formativo.*
- b) *Comprender la organización y características del sector productivo correspondiente, los mecanismos de inserción profesional, su legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.*
- c) *Consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, así como capacidades de autoaprendizaje y capacidad crítica.*
- d) *Establecer relaciones interpersonales y sociales, en la actividad profesional y personal, basadas en la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a los demás y el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas.*
- e) *Prevenir los riesgos laborales y medioambientales y adoptar medidas para trabajar en condiciones de seguridad y salud.*
- f) *Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.*
- g) *Potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora.*
- h) *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, así como las lenguas extranjeras necesarias en su actividad profesional.*
- i) *Comunicarse de forma efectiva en el desarrollo de la actividad profesional y personal.*
- j) *Gestionar su carrera profesional, analizando los itinerarios formativos más adecuados para mejorar su empleabilidad.*

Cada una de estas enseñanzas está constituida por el perfil profesional correspondiente, cuyos elementos se definen en el Real Decreto 1147/2011:

- a) *La competencia general.* Describe las funciones profesionales más significativas del perfil profesional. Tomará como referente el conjunto de cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas. En los cursos de especialización, la competencia general podrá estar referida al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

- b) Las competencias profesionales, personales y sociales. Describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, que permiten responder a los requerimientos del sector productivo, aumentar la empleabilidad y favorecer la cohesión social.
- c) Las cualificaciones profesionales y, en su caso, las unidades de competencia cuando se refieran al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Dentro del sistema educativo, la FP Reglada engloba (Educaweb, 2017):

- La Formación Profesional de Base (FPB) son aquellos estudios, como la ESO y el Bachillerato, que trabajan el conjunto de habilidades y conocimientos técnicos y científicos básicos a través de las materias optativas cursadas.
- La Formación Profesional Específica (FPE) trabaja el conjunto de habilidades y conocimientos profesionalizadores relativos a una profesión y que se adquieren en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior así como en la Universidad.

### 3.2.2. Subsistema de Formación Profesional para el Empleo

Como ya se ha comentado, la Formación Profesional es responsabilidad de la Administración Laboral y los agentes sociales -empresas, AAPP, sindicatos, etc.- (Hinojo Lucena, 2006; Pérez Esparrells & Rahona López, 2009), estando dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados, si bien, tras trece años de convivencia de dos modalidades o subsistemas formativos diversificados en el ámbito laboral -formación ocupacional y formación continua-, se fusionaron sendos subsistemas en una única estructura de formación orientada a los trabajadores, ya sean estos ocupados y/o desempleados, bajo la denominación genérica de Subsistema de Formación Profesional para el Empleo.

Por lo tanto, el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo está compuesto por el destinado a los trabajadores desempleados, o como rezaba su anterior denominación, Formación Profesional Ocupacional, y la orientada a los trabajadores ocupados, la tradicional Formación Profesional Continua.

#### *3.2.2.1. Formación Profesional para el Empleo para trabajadores desempleados (Formación Profesional Ocupacional)*

La hasta el momento conocida como Formación Profesional Ocupacional, se ha plasmado en España a través de los Planes Nacionales de Formación e Inserción Profesional

(FIP), como consecuencia de lo dispuesto en el art. 14.1 de la Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo:

*En relación con los programas de Promoción de Empleo, el Instituto Nacional de Empleo establecerá un programa anual de Formación Profesional Ocupacional que, con carácter gratuito, asegure la adecuada formación profesional de los que quieran incorporarse al mundo laboral o, encontrándose en él, pretendan reconvertirse o, alcanzar una mayor especialización profesional.*

El primer Plan FIP data de 1985, mientras que el segundo se extendió desde 1993 hasta 2007. Este último Plan de 1993 contempla que el mismo:

*Comprende el conjunto de acciones de formación profesional ocupacional dirigidas a los trabajadores desempleados, para proporcionarles cualificaciones requeridas por el sistema productivo e insertarles laboralmente, cuando los mismos carezcan de formación profesional específica o su cualificación resulte insuficiente o inadecuada.*

En esta línea, el II Programa Nacional de Formación Profesional define cinco objetivos relativos a la Formación Ocupacional:

- *Objetivo Primero:* Potenciar las políticas de formación y empleo: desarrollar su interrelación mutua mediante la orientación y cualificación de los desempleados para facilitar su inserción o reinserción laboral.
- *Objetivo segundo:* Promover mecanismos de mutua integración y acreditación entre la formación profesional ocupacional y los otros dos subsistemas de formación profesional adecuando, en su caso, los contenidos.
- *Objetivo tercero:* Dirigir la formación ocupacional a los colectivos que lo precisen atendiendo al principio de igualdad de trato y de oportunidades ante el mercado laboral.
- *Objetivo cuarto:* Desarrollar anualmente las directrices para 1998 del Consejo Europeo Extraordinario sobre el Empleo de Luxemburgo para mejorar la capacidad de inserción profesional, combatir el desempleo juvenil y prevenir el desempleo de larga duración
- *Objetivo quinto:* Potenciar las acciones formativas que favorezcan la innovación tecnológica, la calidad, el empleo autónomo, la economía social, los nuevos yacimientos de empleo.

En palabras de Aznar Díaz (2003, p. 154), esa formación “supone el puente entre la enseñanza reglada y el trabajo. La aceleración de los cambios tecnológicos y organizativos en

los procesos de producción conlleva presumiblemente un aumento de las necesidades de este terreno”.

En este sentido se aprobaron diversas leyes apostando por la FP, entre otras, la LO 5/2002, la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (que deroga la Ley 51/1980) y el Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo (que a su vez deroga la Ley 56/2003).

Así, la citada normativa de 2015 contempla, en su art. 40, que el sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral:

*Está constituido por el conjunto de iniciativas, programas e instrumentos que tienen como finalidad impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que contribuya al desarrollo personal y profesional de los trabajadores y a su promoción en el trabajo que responda a las necesidades del mercado laboral y esté orientada a la mejora de la empleabilidad de los trabajadores y la competitividad empresarial.*

Los diferentes cambios de normativa e integración de los subsistemas de FP han acercado la distancia que los separaba, conllevando aparejado la posibilidad de que los trabajadores desempleados y ocupados puedan disfrutar y compartir, con los requisitos legalmente establecidos, de las mismas propuestas formativas.

### *3.2.2.2. Formación Profesional para el Empleo para trabajadores ocupados (Formación Profesional Continua)*

La legislación vigente en España sobre educación, además de regular el sistema reglado, inicial o formal, incluye un nuevo concepto referente a la formación: la educación permanente, relativo tanto a cuestiones profesionales como personales. Tiene sentido si se considera que el principio básico de nuestro sistema educativo es potenciar y favorecer la educación permanente, de modo que, ya en 1996, se declaró el *Año de la Educación y de la Formación Permanentes* por el Parlamento Europeo (Comisión Europea, 1995; Sarrate Capdevila, 2000; Santoveña Casal, 2004).

La educación permanente es identificada por Cardarelli y Waldman (2009, p. 2) como el “proceso educativo continuo e inacabable que se prolonga a lo largo de la vida”. Como se ha descrito, la educación puede producirse de manera reglada, no reglada y en todas las esferas comentadas anteriormente: educación formal, educación no formal y educación informal.

*La educación permanente no sólo defendía (y defiende) la ampliación de la educación escolar sino que también aboga por un sentido formativo que se*

*prolonga en el tiempo y en otros espacios sociales, como los propios del tiempo libre, de las esferas laborales, de la comunidad, etc.*

Por lo tanto, la formación permanente puede entenderse como el aprendizaje que se realiza en cualquier momento de la vida dondequiera que este se lleve a cabo (en un contexto educativo, personal, social, laboral, etc.). Es una cuestión que se encuentra presente en el día a día de la vida de las personas, como así lo considera el Consejo de Universidades (2010, p. 13):

*La Formación Permanente, como proceso educativo continuado que realiza el ser humano se ha definido como: toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.*

La LOMLOU señala la importancia de la misma, ya que la sociedad demanda “una formación permanente a lo largo de la vida, no solo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal” (Ministerio de Educación, 2010a, p. 20, 2010b, p. 49).

Es tal la relevancia que se le da en el ámbito de la educación superior universitaria, que “la formación permanente se incluyó, en su momento, en el documento de *Estrategia 2015...* configurándose entre los ámbitos y líneas de actuación principales” (Consejo de Universidades, 2010, p. 8).

La Estrategia Universidad 2015 se impulsó por el Gobierno de España en el año 2008, como un proceso estratégico y con el fin de mejora y modernización de las Universidades españolas. Esta modernización, en la que destaca la formación, afecta a los tres colectivos que componen la comunidad universitaria como ejes centrales en el proceso de cambio: el estudiantado, el Personal Docente e Investigador y el Personal de Administración y Servicios (Ministerio de Educación, 2010b, 2010a).

Paralelamente, la Unión Europea ha centrado su atención en la educación, formación y aprendizaje permanente, a través del programa *Educación y Formación 2010*, enmarcado en la Estrategia de Lisboa. Actualmente se encuentra vigente la Estrategia Europa 2020 que, para alcanzar sus objetivos, se ha concretado en el Marco estratégico Educación y Formación 2020 (Blázquez Agudo, 2012; EURYDICE, 2017).

Por su parte, el informe sobre Conclusiones, del Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, señala cuatro objetivos estratégicos:

- *Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.*
- *Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.*
- *Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.*

- *Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.*

Esta situación conlleva que, cada Estado miembro de la Unión Europea, deba asumir un Programa Nacional de Reformas en ámbitos diversos, como son la inclusión social, el empleo o la educación.

Tan significativa es la formación permanente que, el organigrama del Gobierno de España, refleja una Subdirección General de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, siendo una de sus funciones “el diseño y desarrollo de medidas que orienten el aprendizaje a lo largo de la vida, tanto a través de actividades de enseñanza reglada como no reglada” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017f).

Autores como Gil López y Gallego Gil (2016) asocian la idea de aprendizaje o educación permanente con el de formación continua, utilizándose indistintamente en muchas ocasiones.

Englobada, por tanto, en la formación permanente y en el ámbito de la educación formal y no reglada, esto es en la educación no formal, se sitúa la *formación continua*, pudiendo ser entendida como “la oportunidad de mejorar o adaptar capacidades, conocimientos o cualificaciones y se limita a los trabajadores cuyas actividades en este sentido son total o parcialmente financiadas por el empresario” (Münch, 1996, p. 3).

La Formación Profesional Continua “se refiere al conjunto de acciones formativas que se desarrollan por parte de las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones. Su objetivo es el de mejorar las competencias, las cualificaciones y la recualificación de los trabajadores ocupados” (Oroval Planas & Torres Solé, 2003, p. 175).

La FPC puede entenderse desde una doble vertiente: de un lado, como un elemento sustancial para asegurar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida de las personas (B. Bermejo, 2006; García, 2007) y, por otro, como un proceso de formación en el entorno laboral (Rowden & Conine Jr., 2005), si bien nuestro interés se centrará en mayor medida en la segunda noción.

En el Consejo Europeo de Cannes de 1995, ya se subrayó que “deben reforzarse las políticas de formación y aprendizaje, elementos fundamentales para la mejora del empleo y la competitividad, y en especial la formación continua” (Comisión Europea, 1995, p. 2).

La legislación española, a través del Real Decreto 1046/2003, establece el propósito de esta formación (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003)<sup>78</sup>:

---

<sup>78</sup> Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua, derogado por el *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).

*La formación profesional continua... tiene como finalidad proporcionar a los trabajadores ocupados la formación que puedan necesitar a lo largo de su vida laboral, con el fin de que obtengan los conocimientos y prácticas adecuados a los requerimientos que en cada momento precisen las empresas, y permita compatibilizar su mayor competitividad con la mejora de la capacitación profesional y promoción individual del trabajador.*

Se observa cómo la FPC se implementa y se circunscribe, exclusivamente, a la formación que reciben los trabajadores ocupados. No obstante, hubo que esperar hasta el 16 de diciembre de 1992 para que se materializara el impulso de la FPC, a través la suscripción de los I Acuerdos Nacionales de Formación Continua (ANFC) (FORCEM, 1999).

Por tanto, a partir del año 1993, se produce la desmembración real de estos sistemas de FP y se universaliza la oferta formativa, trabajando, desde ese momento, en el reciclaje de los trabajadores ocupados, a través de estos acuerdos específicos dirigidos exclusivamente a ellos.

Siguiendo a Pineda y Sarramona, existen dos épocas claramente diferencias, antes y después del año 1993, con la firma del I Acuerdo Nacional de Formación Continua, puesto que, hasta la suscripción de dicho acuerdo, la FPC no estaba generalizada y “era una realidad marginal en el tejido empresarial español, ya que existía solo en las multinacionales y en las grandes empresas” (2006, p. 709).

En este acuerdo bipartito, estaban presentes las organizaciones sindicales y empresariales más representativas en ese momento: por un parte la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y la Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (CEPYME) y, de otra, la Unión General de Trabajadores (UGT) y la Confederación Sindical de Comisiones Obreras (CC.OO.).

Cabe destacar que, paralelamente al desarrollo del I ANFC y, con el fin de aplicar este acuerdo, se creó la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), como órgano de gestión, control y seguimiento técnico de la formación continua, cuya misión era impulsarla conforme a lo prescrito en los acuerdos nacionales. Este acuerdo estuvo vigente desde el 1 de enero de 1993 hasta el 31 de diciembre de 1996.

El II ANFC se firmó a finales de 1996 para el quadrienio 1997-2000, concibiendo la FPC como “el conjunto de acciones formativas que se desarrollen por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones... dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador”.

Entre los propósitos de estas acciones formativas continuas de los trabajadores ocupados, se encuentran: “la preparación profesional inicial, la formación permanente (o



actualización de conocimientos) y la formación dirigida a un cambio de actividad o profesión” (Pérez Esparrells, 2001, p. 31).

Así, la formación en las organizaciones, puede ser entendida como “aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales” (Pineda & Sarramona, 2006, p. 706).

El II Programa Nacional de FP, por su parte, fijó los siguientes objetivos para la FPC:

- *Desarrollar la formación continua para una mayor profesionalización e integración con el resto de los subsistemas.*
- *Establecer la certificación de acciones de formación continua, en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones, mediante su integración en el sistema de certificados profesionales.*
- *Fomentar la formación de la población ocupada como instrumento esencial de una mayor competitividad de las empresas y del tejido empresarial, mayor estabilidad en el empleo y como factor de integración y cohesión social.*
- *Perfeccionar los procedimientos de seguimiento y evaluación de la formación continua.*

Transcurrido el plazo de su vigencia, se renovaron los acuerdos a través de la firma del III ANFC que, abarcando el periodo 2001-2004, presentó como fundamentales novedades las siguientes (Pineda, 2002, p. 60):

- *La creación de una nueva Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, que sustituye a FORCEM. Se crea para llevar a cabo los procesos de gestión de la formación y está integrada por la administración, patronales y sindicatos, bajo la dirección del INEM. En sus inicios establece un convenio de colaboración con FORCEM para que ésta gestione las convocatorias de formación hasta que la fundación sea operativa.*
- *La reanualización de los fondos obtenidos de las cuotas de formación profesional satisfechas por los trabajadores.*
- *La diferenciación entre planes de oferta y demanda. Los primeros con oferta formativa sectorial e intersectorial, dirigidos directamente a los trabajadores y los segundos gestionados por las empresas.*
- *La obligatoriedad de «cofinanciación» por parte de las empresas de los planes de demanda.*
- *La creación de planes específicos para las empresas de economía social.*

*- La desaparición de la figura del promotor en los planes agrupados.*

Mediante este acuerdo se intenta dar respuesta a las necesidades de la sociedad, de las empresas y de los trabajadores, potenciando la formación como instrumento de integración y cohesión social, impulsando la calidad de las acciones formativas e incluyendo la formación laboral como elemento de una formación global (Aznar Díaz, 2003; Pineda & Sarramona, 2006).

Como cualquier iniciativa que se precie, es necesario dotarla de un soporte financiero para llevarla a cabo, lo que motivó que, los tres acuerdos Bipartitos firmados hasta el año 2003, estuviesen complementados con sendos acuerdos Tripartitos entre las mencionadas organizaciones y el Gobierno, estableciéndose en ellos la colaboración entre todas las partes así como los mecanismos y recursos financieros.

Antes de agotar su vigencia el III ANFC, el 1 de enero de 2004 entró en vigor el Real Decreto 1046/2003, lo que conllevó su convivencia y supuso transformaciones relevantes en el sistema precedente.

Dos razones clave determinaron este cambio: la doctrina del TC, mediante las sentencias 95/2002 y 190/2002, relativas a la distribución de competencias en cuestiones de FPC entre la AGE y las CCAA; y la aprobación de la LO 5/2002, orientada a la integración de los tres subsistemas (Aguilera Izquierdo, Cristóbal Roncero, & García Piñeiro, 2005; Pineda & Sarramona, 2006; SEPE, 2015).

En desarrollo del Real Decreto 1046/2003, se promulgó la Orden del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (TAS/500/2004), que recoge, como principios de la FPC (Pineda & Sarramona, 2006, p. 718):

- *La formación continua como garante de formación a lo largo de la vida.*
- *La unidad de mercado y la libertad de circulación de los trabajadores.*
- *La consideración de la Ley de Cualificaciones como referente del subsistema de formación continua y la necesidad de vinculación con los otros dos subsistemas de formación profesional.*
- *El protagonismo de los agentes sociales en la formación y la importancia de la negociación colectiva.*
- *La incorporación de las CCAA a la gestión de la formación continua.*

El art. 2 de la Orden Ministerial citada establece que, la FPC en las empresas, hace referencia a las:

*Relacionadas específicamente con el objeto social o actividad de la empresa y aquellas de carácter general que van dirigidas a proporcionar competencias profesionales transferibles a otras empresas o ámbitos laborales, cuya ejecución se planifica, organiza y gestiona por las empresas para sus trabajadores, tanto con sus propios medios como recurriendo a contrataciones externas.*

El año 2006 supuso otro punto de inflexión en la situación de la FP, en un intento decidido por integrar los subsistemas de formación ocupacional y continua, pilares del actual subsistema. Ese año se aprobaron dos acuerdos, de carácter bipartito y tripartito respectivamente, de un lado el IV Acuerdo Nacional de Formación (ANF) y, de otro, el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo.

Los principales propósitos que se pretenden conseguir mediante la firma de estos acuerdos son (FUNDAE, 2017):

- *Favorecer la formación de los trabajadores, con independencia de su situación de ocupación o desempleo, mejorando su capacitación profesional y promoción personal.*
- *Dotar de los conocimientos y prácticas adecuados a los requerimientos del mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.*
- *Contribuir a mejorar la productividad y competitividad de las empresas.*
- *Mejorar las posibilidades de inserción laboral de los desempleados, especialmente de los que tienen mayores dificultades de inserción laboral, tales como los de larga duración, mujeres, jóvenes, inmigrantes y personas con discapacidad.*
- *Promover la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de procesos formativos formales y no formales y de la experiencia laboral.*

Este IV ANF sigue entendiendo la formación como elemento clave para la competitividad de las empresas y para la adaptación, tanto de las organizaciones como de los trabajadores, a los rápidos cambios sociales y económicos. Esta circunstancia deriva en la dinamización de la Formación Profesional, que se organiza en base a los siguientes ejes vertebradores:

1. *Integración de los subsistemas de formación ocupacional y continua, manteniendo sus especificidades, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida.*
2. *Acceso universal al conocimiento de todos los colectivos de trabajadores.*

3. *Potenciación de la formación de demanda: formación en la empresa y permisos individuales de formación.*
4. *Desarrollo de una oferta formativa amplia y accesible, dirigida a los trabajadores en los distintos ámbitos.*
5. *Ejecución de programas de formación en alternancia con el empleo.*
6. *Realización de acciones de apoyo y acompañamiento.*
7. *Configuración de una estructura organizativa racional y adecuada a los objetivos de la formación.*
8. *Impulso de la certificación de la formación profesional.*
9. *Atención a la calidad de la formación y la evaluación del sistema.*
10. *Mejora, integración y coordinación del seguimiento y control.*
11. *Financiación adecuada y suficiente del sistema.*
12. *Adecuación competencial a través de la norma reguladora.*

Junto a la apuesta por la integración de los subsistemas de FP, ocupacional y continua, el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo debe considerar una oferta formativa correlacionada con el Catálogo Nacional de Cualificaciones, si bien, también podrá llevarse a cabo enseñanzas que no tengan ningún tipo de vinculación con el Catálogo, para acomodarse a las necesidades reales y específicas de formación.

Los principios sobre lo que se erige el nuevo sistema de Formación Profesional para el Empleo son (FUNDAE, 2017):

- *Transparencia, simplicidad, calidad y eficacia.*
- *Unidad de caja de la cuota de formación profesional.*
- *Unidad de mercado de trabajo y la libre circulación de los trabajadores.*
- *Colaboración y coordinación entre las Administraciones competentes.*
- *Vinculación con el Diálogo Social y la negociación colectiva sectorial.*
- *Participación de los interlocutores sociales.*
- *Vinculación de la formación para el empleo con el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.*

- *El derecho a formación para el empleo gratuita y en igualdad de condiciones para trabajadores y empresas.*

Como consecuencia de la firma del IV ANF y, tras trece años de convivencia de dos modalidades formativas diversificadas en el ámbito laboral, vio la luz el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, que fusionó sendos subsistemas, formación ocupacional y formación continua, en una única estructura de formación orientada a los trabajadores, ya sean estos ocupados o desempleados.

Sin embargo, hubo que esperar hasta el año 2015 para que alcanzara rango de ley el nuevo marco jurídico de Formación Profesional para el Empleo, contemplado en el Real Decreto 395/2017. Fue entonces cuando se aprobó la legislación vigente, Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.

No obstante, hasta que no se apruebe el nuevo real decreto y la orden ministerial en desarrollo de la Ley 30/2015, el Real Decreto 395/2007 permanecerá vigente en todo aquello que no contradiga lo dispuesto en la citada Ley y, particularmente, lo referido en su disposición transitoria primera.

De este modo, continúan vigentes las iniciativas de formación, dirigidas a trabajadores ocupados y/o desempleados, dispuestas en el año 2007. Estas iniciativas están orientadas a la atención diligente de las carencias de los trabajadores y de los modelos productivos. Así se puede desarrollar:

- *Formación de demanda.* Financiada en todo o en parte con fondos públicos, está integrada por la formación ofrecida por las empresas (general o específica), así como por los permisos individuales de formación de los trabajadores (para la realización de acciones formativas acreditadas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales).
- *Formación de oferta.* Reúne los planes de formación de los trabajadores ocupados y desempleados, con la finalidad de mejorar su cualificación profesional y orientada al acceso al empleo.
- *Formación en alternancia con el empleo.* Permiten al trabajador conciliar la actividad profesional con la formativa (contratos para la formación y programas de empleo-formación).
- *Acciones de apoyo y acompañamiento a la formación.* Buscan la optimización del subsistema de formación profesional para el empleo.

Respecto a la forma de impartición de estas acciones formativas, cabe destacar el impulso, que viene desarrollándose desde la aprobación de la Ley 30/2015, de las nuevas

tecnologías, mediante la supresión de la modalidad de formación *a distancia convencional*, promocionando en su lugar la formación online.

De esta suerte, la impartición de la Formación Profesional para el Empleo se llevará a cabo de tres formas: de modo presencial; a través de teleformación; o de manera mixta, mediante la unión de las dos anteriores.

El conjunto de medidas de esta reforma estructural pretende alcanzar cuatro objetivos estratégicos, que están recogidos en la Ley 30/2015:

- Afianzar el derecho a la formación de los trabajadores ocupados y desempleados, especialmente de estos últimos.
- Aportación real de la formación a la competitividad de las empresas.
- Ajustar la formación a las necesidades del tejido productivo reforzando la negociación colectiva.
- Utilización de los recursos públicos de manera transparente y eficiente.

Para coordinar y evaluar las nuevas estrategias de FPC del Gobierno, se creó la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, F.S.P. (FUNDAE). La denominación de la FUNDAE se plasmó definitivamente en el año 2015, con la reforma del sistema de formación para el empleo, denominada hasta entonces Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y que, a su vez, vino a sustituir a la antigua FORCEM.

**Figura 25. Evolución de la denominación de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo**



Registrada con el número 30, en la base de datos de fundaciones, la FUNDAE es una organización perteneciente al sector público sin ánimo de lucro, que persigue los siguientes fines sustanciales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017a):

- *La mejora de la formación profesional de los recursos humanos de las empresas.*
- *La adaptación de los trabajadores y de las empresas a la evolución de la sociedad basada en el conocimiento.*
- *La contribución a asegurar la formación a lo largo de toda la vida.*

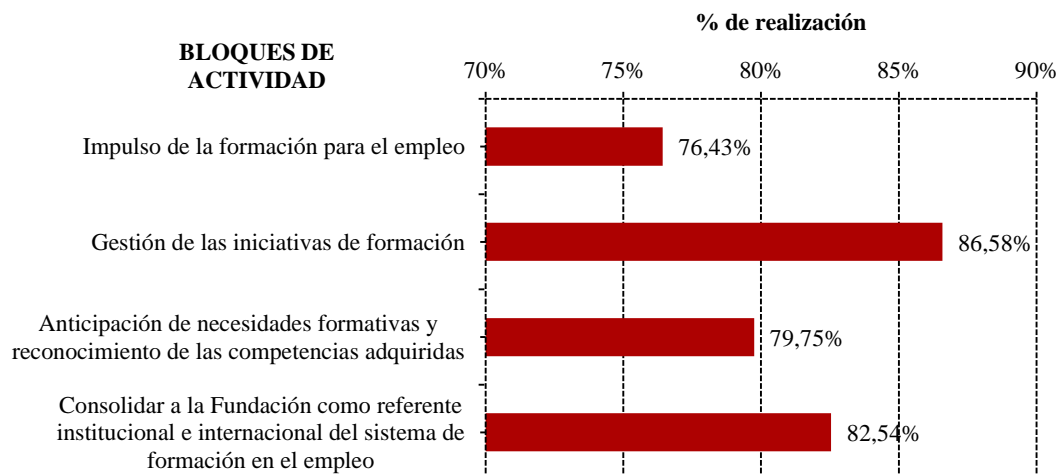
El órgano colegiado de gobierno de la FUNDAE es el Patronato, en el que la nueva ley potencia la presencia de la AGE y que, con un carácter tripartito, estará compuesto por:

- La Administración General del Estado -36 miembros-.
- Las CCAA de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, Región de Murcia, La Rioja, Illes Balears, País Vasco, Principado de Asturias, Castilla y León, Madrid, Valencia y Comunidad Foral de Navarra (-1 miembro- por cada CA).
- Las organizaciones sindicales más representativas: Confederación Sindical de Comisiones Obreras -4 miembros- (CC.OO.); Unión General de Trabajadores -4 miembros- (UGT); y Confederación intersindical Galega -1 miembro- (CIG).
- Las organizaciones empresariales más representativas: Confederación Española de Organizaciones Empresariales -5 miembros- (CEOE); y Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa -4 miembros- (CEPYME).

La figura 26 presenta los resultados de las actuaciones llevadas a cabo por la FUNDAE en el año 2015:

Figura 26. Resultados por líneas de actuación en 2015 de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo

### Resultados por líneas de actuación en 2015



Fuente: FUNDAE (2016, p. 8)

Respecto al desarrollo de la formación continua, los estudios realizados por Salas y Cannon-Bowers (2005), lo concretan en cuatro puntos clave: estudio de las necesidades formativas; precedentes de la formación; metodología de formación y estrategias de enseñanza; impacto de la postformación (Gil López & Gallego Gil, 2016).

En relación a la primera de las etapas, el actual subsistema prevé la prospección de las necesidades formativas, al objeto de planificar las diferentes alternativas de cualificación profesional que den respuesta a las carencias detectadas, respondiendo, según señala Pineda

Herrero (2000, p. 123), a cuestiones como: “¿para quién evaluó?... ¿qué evaluó?... ¿quién evalúa?... ¿cuándo evaluó?... ¿cómo evaluó?”.

De esta manera, la necesidad formativa puede entenderse como el resultado de comparar la cualificación óptima de los empleados con la que realmente poseen (FOREM, 2000), esto es, “la distancia que existe entre el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que posee una persona y aquellas que le son requeridas para el desempeño del puesto de trabajo, la promoción profesional y el propio desarrollo personal y social” (García Ruiz, 2006, p. 31).

Por su parte, los precedentes de la formación, hacen referencia a lo que sucede previamente a la realización de las acciones formativas y que influyen en la misma. Por ejemplo, las características personales de cada trabajador pueden condicionar la efectividad de la formación: su autoeficiencia; su capacidad cognitiva; etc. (Gil López & Gallego Gil, 2016).

La metodología de formación se lleva a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo que hay que tener en cuenta una visión didáctica desde la posición del formador, así como las cualidades y la predisposición del discente.

La última de las fases hace referencia al impacto y eficiencia de la formación en la organización que, junto con la calidad educativa, se recogen expresamente en la Ley 30/2015. Así, la actual normativa dispone que el sistema de formación profesional empleará instrumentos de evaluación permanente.

Pineda Herrero (2000) describe cinco modalidades evaluativas, interdependientes entre ellas:

- *Evaluación diagnóstica*. Focalizada en la adaptación de la formación a las necesidades detectadas y la congruencia pedagógica.
- *Evaluación formativa*. Centrada en el estudio del nivel de consecución de los objetivos y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Evaluación sumativa*. Considera el aprendizaje final del trabajador en cuanto a las competencias adquiridas.
- *Evaluación de la transferencia*. Centrada en el grado de aplicación real de lo aprendido a los puestos de trabajo.
- *Evaluación del impacto*. Valora el alcance de la formación en la organización a nivel de utilidad, eficacia y rendimiento, tanto cuantitativa como cualitativamente.

En la propia Ley 30/2015 se recoge la evaluación de la formación en las organizaciones, pudiendo ser entendida como “la necesidad de mejorar todos y cada uno de los procesos que



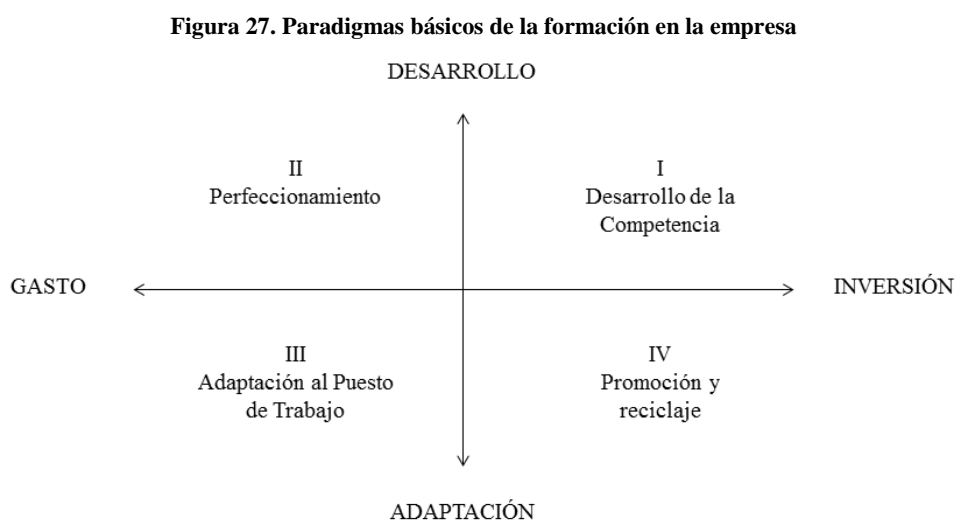
confieren a la formación así como sus planes y programas antes, durante y después de su realización” (Palacios Plaza, 2008, p. 41).

La evaluación de la formación, por consiguiente, puede definirse como (Kenney & Donnelly, 1976, p. 69):

*El análisis del valor total de un sistema, de un programa o de un curso de formación en términos tanto sociales como financieros... La evaluación intenta valorar el coste-beneficio total de la formación y no únicamente el logro de sus objetivos inmediatos.*

Esta definición está en consonancia con lo prescrito en la Ley 30/2015, respecto a la utilización de los recursos públicos de una manera eficaz y eficiente. Sin embargo, la misma aborda el coste mediante la asignación de un valor monetario, pero si se centra la atención en la evaluación de la formación en las instituciones públicas, sería más conveniente hablar de una valoración o análisis coste-eficacia, e incluso de coste-utilidad, prestando una mayor atención a cuestiones cualitativas y a la calidad de la formación.

De una manera gráfica, la figura 27 recoge los distintos paradigmas de formación:



*Fuente: Gairín Sallán (2010, p. 21)*

En consonancia con lo anterior, la literatura continúa reconociendo y destacando el estudio realizado por Kirkpatrick (1998) que, con un enfoque cualitativo, considera la evaluación como un proceso integral e integrado (Gairín Sallán, 2010; Gil López & Gallego Gil, 2016; Pineda Herrero, 2000).

Como se resume en la figura 28, la propuesta de Kirkpatrick del modelo de evaluación se compone de cuatro niveles:

**Figura 28. Objetivos de la evaluación según Kirkpatrick**

	DEFINICIÓN OPERATIVA	NIVEL	OBJETIVO A EVALUAR
Planificación de la formación ↑	Grado de reacción, efecto, de los participantes ante la acción formativa	REACCIÓN	Satisfacción del cliente
	Cambios internos en la capacidad personal	APRENDIZAJE	Las actitudes han cambiado, o los conocimientos se han incrementado, o las habilidades han aumentado
	Cambios en la conducta externa	CONDUCTA	Si hay deseo de cambiar, si se sabe lo que hacer y cómo, si existe un clima favorable, y si existen recompensas por el cambio
	Resultados finales relacionados con la acción formativa	RESULTADOS	Incremento de la producción, o mejora de la calidad, o reducción de accidentes, o incrementos de ventas, o reducción de votación en la plantilla, o mayores beneficios
			Proceso de evaluación ↓

Fuente: Gairín Sallán (2010, p. 34)

Respecto a la evaluación de la formación, puede consultarse la investigación realizada por Garzón Castrillón (2008), en la que se revisan estudios de evaluación de los cursos en las AAPP, entre los años 2001 a 2007. En el mismo se vinculan los resultados, tanto a la realización personal (satisfacción, motivación, etc.), como a la transferencia e impacto de la formación, añadiendo en su modelo EIFO indicadores de contexto (Gairín Sallán, 2010; Ruiz Bueno, 2011).

Garzón Castrillón (2008), por su parte, organiza su modelo EIFO en tres etapas: Etapa I en la que se describen las peculiaridades de la organización mediante un indicador de contexto, tanto interno como externo a la organización; Etapas II y III que evalúan tanto el plan de formación como el impacto y transferencia al puesto de trabajo de la formación.

Conjuntamente a la evaluación de la formación, es necesario realizar una evaluación de la transferencia, esencial para conocer si el aprendizaje llevado a cabo por los trabajadores es aplicado o aplicable a su puesto de trabajo, lo que permitirá descubrir si la formación se ha rentabilizado y ha sido eficaz (Pineda Herrero & Quesada Pallarés, 2013).

Este tipo de valoración es entendida por Veredas (2005, p. 7), como la “evaluación del grado de aplicación de lo aprendido -conocimientos, habilidades y actitudes- al puesto de trabajo”.

Pereda y Berrocal (2006, p. 214) desarrollan esta idea, concibiendo que la evaluación de la transferencia de la formación pretende:

*Conocer hasta qué punto las competencias adquiridas, desarrolladas, activadas y/o inhibidas a través de los programas y acciones formativas, han podido aplicar los formados a su trabajo diario y, como consecuencia de ello, si ha mejorado su eficacia, eficiencia y/o seguridad. En definitiva, en este caso se trata de evaluar la aplicabilidad y utilidad de los contenidos formativos al trabajo diario de la empresa.*

Pineda Herrero y Quesada Pallarés, conscientes de la baja rentabilidad económica obtenida de las inversiones en formación, así como el desconocimiento de los responsables de los problemas existentes, han elaborado el modelo ETF o “Evaluación de la Transferencia de la Formación”, que “permite evaluar los elementos que influyen positiva o negativamente en la transferencia de la formación al lugar de trabajo de manera contextualizada” (2013, p. 2).

El modelo consta de ocho variables, cinco centradas en el propio trabajador y tres relativas al puesto de trabajo, que se relacionan en la tabla 34.

**Tabla 34. Modelo Evaluación de la Transferencia de la Formación (ETF)**

Factores del participante	- Satisfacción con la formación
	- Aprendizaje logrado
	- Motivación para transferir
	- Autoeficacia
	- Responsabilidad sentida
Factores del puesto de trabajo	- Ausencia de posibilidades de aplicación
Factores de la empresa/institución	- Apoyo de la empresa/institución hacia la transferencia
Factores de la formación	- Diseño de la transferencia

*Fuente: Pineda Herrero y Quesada Pallarés (2013, p. 2)*

Si bien, todos estos análisis y evaluaciones de la formación, no tendrían razón de ser si no determinan “la aportación de información que oriente la toma de decisiones y que conduzca a la introducción de mejoras en la formación” (Pineda Herrero, 2000, p. 121).

### **3.3. Formación Profesional para el Empleo en las Administraciones Públicas**

Aunque la formación de los empleados públicos pudiera ser un hecho reciente tras el proceso de modernización de las AAPP, a raíz de la Declaración de Lisboa celebrada en el año 2000, ya se hablaba de profesionalización y formación de estos trabajadores unas décadas antes.

Fijando la mirada hacia el enfoque clásico, procesado por Max Weber (1864-1920), sobre el modelo burocrático de las AAPP, se observa que ya hacía referencia, bajo el paradigma preponderante, a la necesidad real de la formación: “Se tiene que elegir entre la *burocratización* y el *dilettantismo* de la administración; y el gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática es ésta: el *saber profesional especializado*..., que requiere de un modo indispensable... la *formación profesional*” (1964, p. 178).

De esta manera concreta Weber (1964, p. 718), respecto a la cualificación de los empleados públicos y la función de las AAPP, que “toda actividad burocrática especializada... presupone normalmente un concienzudo aprendizaje profesional”.

Sin retrotraerse tanto en el tiempo, el Gobierno español, con la participación del Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), realizó, a principios de los años 90, una secuencia de seminarios y ponencias sobre formación en las AAPP, al objeto de la modernización de las mismas. De estos trabajos surgieron diferentes publicaciones, que marcaron el futuro formativo de los empleados públicos, a saber (Beltrán Villalva, 1997):

- La modernización de la Administración del Estado. Planes de formación del Instituto Nacional de Administración Pública (INAP - 1991).
- La formación de directivos para la modernización de la Administración Pública (Ministerio para las Administraciones Públicas y Fundación Formación y Tecnología - 1992).
- Modernización administrativa y formación (INAP - 1993).

Este mismo autor (1997, p. 53) señala la necesidad de modernización de las AAPP y del personal a su servicio:

*Para que la Administración pública pueda servir de manera eficaz a una realidad social en permanente cambio y evolución, debe diseñar instrumentos y sistemas que permitan la continua actualización de los recursos humanos disponibles incorporando la nuevas tecnologías, las modernas técnicas gerenciales y de dirección, aplicadas con éxito en el sector privado y creando de manera original aquellas adecuadas a la especificidad de la Administración pública.*

El ámbito público siguió la senda marcada por el sector privado a raíz, por este último, de la ya referida firma de los ANFC para los trabajadores de 1992, cuyo ámbito de aplicación se circunscribía exclusivamente a la empresa privada, quedando excluidas de su participación las AAPP.

En este contexto, los empleados públicos no se encontraban incluidos en el ámbito de los acuerdos de 1992, no pudiendo beneficiarse de este tipo de formación hasta el 15 de septiembre de 1994, fecha del Acuerdo Administración-Sindicatos sobre condiciones de trabajo en la Función Pública, vigente para el período 1995-1997.

Producto del acuerdo de 1994, se firmó el I Acuerdo de Formación Continua en las AAPP (AFCAP), publicándose el 6 de abril de 1995 en forma reglamentaria, a través de la Resolución de 28 de marzo de 1995, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública, por la que se ordena la publicación del acuerdo de formación continua en las AAPP de 21 de marzo de 1995 (Ministerio para las Administraciones Públicas, 1995).

El acuerdo fue firmado por representantes de la Administración General del Estado y de las organizaciones sindicales, Unión General de Trabajadores (UGT), Comisiones Obreras (CC.OO.), Confederación de Sindicatos Independientes y Sindical de Funcionarios (CS-CSIF) y Confederación Intersindical Galega (CIG), dedicando un título completo -Título V- a la formación en la Función Pública.

El I AFCAP nació con el firme propósito de cualificar a los empleados públicos, intentando dar cumplimiento a los siguientes objetivos:

- *Incrementar la formación de los empleados públicos, así como promover su desarrollo personal y profesional.*
- *Adaptarse a los cambios, motivados tanto por procesos de innovación tecnológica como por nuevas formas de organización del trabajo.*
- *Permitir la movilidad profesional y el desarrollo de la carrera del empleado público, que contribuya a reordenar las actuales plantillas de las Administraciones Públicas.*
- *Contribuir a la eficacia y calidad de los actuales servicios públicos, así como el desarrollo de otros nuevos.*

La FPC en las entidades públicas se describe, en el I AFCAP, como:

*El conjunto de actividades formativas que se desarrollen en las Administraciones Públicas, a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigido a la mejora de competencias y cualificaciones de los empleados públicos, que permitan compatibilizar la mayor eficacia y la mejora de la calidad de los servicios en las Administraciones Públicas con la formación individual, la motivación del empleado público y su promoción profesional.*

Además, se creó la Comisión General para la Formación Continua a la que, con un carácter paritario, le corresponde entre otras funciones, el establecimiento y seguimiento de la Formación Continua en las AAPP, así como la aprobación de los planes de formación.

En el año 1996, coincidiendo con la renovación de los acuerdos de formación de la empresa privada, se aprobó el II AFCAP, que perseveraba en las decisiones anteriores y concebía la formación como una inversión a largo plazo para la modernización de las AAPP.

Con unos resultados alcanzados claramente positivos, se publicó en enero de 2001 el III AFCAP, aplicándose, como sucedía en los acuerdos anteriores, a todos los empleados públicos de todas las AAPP.

Dando continuidad a los acuerdos precedentes, el III AFCAP determina los siguientes objetivos como fines de la Formación Continua:

- *Mejorar la calidad del trabajo y, de este modo, mejorar la calidad de los servicios públicos.*
- *Contribuir al cumplimiento de las expectativas vitales de los empleados públicos.*
- *Favorecer la integración social de los empleados públicos en el macrosistema organizativo público, permitiendo el acceso a mejores puestos y, en definitiva, dando cumplimiento a sus expectativas profesionales.*
- *Difundir una actitud favorable hacia el aprendizaje, entendido como un proceso ininterrumpido durante el ciclo vital, permitiendo la adaptación de sus cualificaciones a los cambios al que se ven sometidas todas las organizaciones.*
- *Orientar a los empleados públicos sobre las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los distintos promotores que cooperan en el ámbito de la Formación Continua.*

Como principal y destacable novedad, el III AFCAP prevé la exigencia de realizar análisis previos para la detección de necesidades de formación en las AAPP, así como la creación de un Observatorio para la evaluación de la calidad de la formación.

En una clara apuesta por las nuevas tecnologías, además de la ya citada supresión de la formación a distancia convencional, desde el III AFCAP se insta a la publicitación online de la oferta formativa de los diferentes planes.

Poco tiempo después, en 2006, entró en vigor el IV AFCAP, cuya optimización de la formación mostraba nuevas formas de proceder, entre las que se encontraban:

- Adaptación de las cualificaciones profesionales en correspondencia con las necesidades reales de las AAPP.
- Potenciación del aprendizaje permanente mediante un sistema eficaz y eficiente.
- Impulsar medidas para compatibilizar la formación con la conciliación de la vida familiar y laboral.

En el art. 1 del IV AFCAP se considera la Formación Continua como un subsistema, constituido por “el conjunto de actividades formativas que se desarrollen en las Administraciones Públicas, dirigidas a la mejora de competencias y cualificaciones de los empleados públicos”.

Por consiguiente, el reciclaje de los empleados públicos adquiere una doble función: de un lado, la mejora de la calidad y eficacia de los servicios públicos y, paralelamente, como elemento vertebrador de la realización personal y profesional de los trabajadores.

Modificado por el acuerdo de la Comisión General para la Formación Continua de 23 de octubre de 2007 y, después de tres renovaciones, la formación continua se ha consagrado como un derecho y un deber de los trabajadores públicos, adoptando, en el año 2010, la denominación de Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas (AFEDAP).

Expresamente, se plasma en su denominación la noción de Empleo en las AAPP y se adapta su terminología a la descrita en otras normas, vinculadas a la formación y a la gestión pública. Concretamente, esta segunda modificación del IV AFCAP, la designó como Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas (IV Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas de 21 de septiembre de 2005).

En la tabla 35 se resumen los períodos de vigencia de cada uno de los Acuerdos de formación en las AAPP.

**Tabla 35. Vigencia de los Acuerdos de Formación Continua en las AAPP**

<b>ACUERDO</b>	<b>VIGENCIA</b>	
I AFCAP	21/03/1995	31/12/1996
II AFCAP	01/01/1997	31/12/2000
III AFCAP	01/01/2001	4 años
IV AFCAP	01/01/2006	4 años (prórroga tácita para 2010)
AFEDAP (IV AFCAP)	01/01/2011	Indefinida

El AFEDAP conllevó una adecuación motivada por las sentencias emanadas del TC, 225/2012 y 7/2013, relativas a las competencias de las CCAA en la formación en el ámbito local (los conflictos positivos de competencias fueron planteados, respectivamente, por la Junta de Galicia -núm. 2947/2005- y por el por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña -núm. 3030/2006-).

Junto a lo anterior, el devenir de la formación de los empleados públicos ha estado influido por la Declaración para el Diálogo Social en la Administraciones Públicas, de 21 de septiembre de 2004, donde se incentivó y fomentó la Formación Continua, adecuándola a las nuevas necesidades de las AAPP.

Asimismo, el Acuerdo Gobierno-Sindicatos para la función pública en el marco del diálogo social 2010-2012, firmado por la AGE y las organizaciones sindicales UGT (FSP-UGT), CC.OO. (FSC-CC.OO.) y CSIF, apostó por la cualificación de los empleados públicos, constituyendo la formación, para tal fin, “una herramienta estratégica para la consecución de objetivos en el marco de un nuevo modelo productivo y de economía sostenible”.

Tras varios años de vigencia, de los diferentes acuerdos en formación continua o para el empleo de las AAPP (AFCAP y AFEDAP), la oferta formativa de cada una de ellas se organizará en función de sus necesidades y planes estratégicos, concretándose anualmente las

acciones formativas en un Plan de Formación, con la finalidad de satisfacer sus necesidades de formación especializada.

Todas las AAPP que financien Planes de Formación asociadas al AFEDAP, podrán proyectar tres tipos de planes formativos diferenciados:

- *Planes unitarios*. Se dirigen a los empleados públicos de una sola Administración, debiendo contar, como mínimo, con 200 trabajadores (en los primeros Acuerdos el umbral era de 100 empleados).
- *Planes agrupados*. Se orientan a la formación de los trabajadores de dos o más entidades locales. El propio Acuerdo incluye las tipologías de entidades que pueden participar en estos planes (básicamente Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales, Cabildos y Consejos Insulares).
- *Planes interadministrativos*. Con independencia de que existan uno o varios promotores de formación, estos Planes están dirigidos tanto a los empleados públicos de la Administración promotora como a los de otras AAPP.

De tal forma, se establece en el IV AFEDAP los requisitos, entre otros, que deben tener los planes de formación:

- a) *Sistema de detección de necesidades.*
- b) *Objetivos generales y descripción de las acciones a desarrollar.*
- c) *Ámbito de aplicación del plan (territorial y organizativo).*
- d) *Colectivos afectados, perfil de los destinatarios y número total de participantes previstos.*
- e) *Criterios de selección de los participantes.*
- f) *Modalidad de gestión de las acciones formativas.*
- g) *Opciones metodológicas previstas.*
- h) *Previsiones acerca del seguimiento de las acciones formativas, tanto durante su desarrollo como al final del mismo.*
- i) *Criterios de evaluación del plan de formación.*
- j) *Calendario de ejecución previsto.*
- k) *Coste de las distintas acciones formativas y coste total del plan para el que se solicita financiación.*



*l) Informe acreditativo del mantenimiento del esfuerzo formativo.*

*m) Sistema de coordinación y cooperación, en su caso, con otros posibles promotores de planes de formación.*

Asimismo, la Formación para el Empleo en las AAPP, está determinada por lo prescrito en la normativa general desarrollada anteriormente, Real Decreto 395/2017 y Ley 30/2015, si bien, en la misma pasan casi inadvertidos los empleados públicos, remitiéndose a los Acuerdos que en esta materia se celebren entre las AAPP y los agentes sociales.

Los empleados públicos quedan encuadrados así en el sector de los trabajadores ocupados y, la única referencia que realiza el Real Decreto 395/2007 a los mismos, es su remisión a los planes específicos que se lleven a cabo en los referidos acuerdos de formación de las AAPP.

A todo lo anterior, hay que añadirle la aprobación del EBEP, cuyo impacto en la formación de los empleados públicos ha sido analizado en un amplio artículo por Jiménez Asensio (2010). El propio autor destaca la poca literatura existente tras la aprobación del EBEP sobre la formación de los empleados públicos y, sobre todo, si su desarrollo e implementación va a suponer un cambio de paradigma en el modo de concebir la formación continua que, dicho sea de paso, aún no se ha producido.

De la misma manera, Jiménez Asensio (2010) señala que la formación parece pasar inadvertida a lo largo del EBEP, si bien, la misma subyace transversalmente con una relevancia significativa.

Martínez Marín (2016), en otro orden de cosas, diferencia tres estilos y modalidades diversas de formación que se ejecutan actualmente en los órganos responsables de la formación en las AAPP: *modelo tradicional*, *modelo por competencias* y un tercero que denomina *modelo de aprendizaje social, colaborativo y situado*.

El **modelo tradicional** de formación equivale a hablar de cursos de formación o, como ha sido denominado por diversos autores, *modelo de catálogo de oferta formativa* (López Camps & Leal Fernández, 2002).

De acuerdo a la normativa vigente, en este modelo se realizará un análisis de las necesidades formativas, se priorizará las necesidades detectadas y, tras dichas indagaciones, se elaborará y difundirá un plan anual de formación orientado a la capacitación de los empleados públicos.

Jiménez Asensio (2010) afirma que las disposiciones de desarrollo del EBEP han condicionado el progreso de la formación en las AAPP, siguiendo anclada en este modelo y orientada hacia dos perspectivas: la cualificación para el puesto de trabajo actual y para el que pueda desarrollar en el futuro debido, muy probablemente, a la movilidad con motivo de la promoción profesional.

Del mismo modo, la formación sigue circunscrita a las decisiones tomadas en los Departamentos de formación, Escuelas o Institutos de Formación, como las denomina Jiménez Asensio, en función de las pesquisas obtenidas en los sistemas de detección de necesidades.

Los componentes básicos de este modelo pueden sintetizarse en cuatro elementos (Martínez Marín, 2016):

- La oferta formativa se concreta en un catálogo, donde el empleado público solicita aquella que más le interesa para su capacitación del actual o futuro puesto de trabajo.
- El elemento protagonista es el órgano encargado de la gestión de la formación (Departamento, Escuela o Instituto de Formación).
- La formación se desarrolla fuera del puesto de trabajo.
- Utilización de una metodología clásica de transmisión de conocimientos.

Por su parte, Lama García (2013), señala diferentes problemas que han dilapidado la eficacia de la formación en las AAPP:

- *Dispersión en la finalidad del gasto.* Ha existido una mayor preocupación por la realización del gasto que por el propio impacto y desarrollo de la formación en la organización.
- *La formación como hecho aislado.* Entendida como una actividad puntual y no como un proceso de desarrollo, de transformación y de cambio cultural a largo plazo.
- *La formación encorsetada.* Su impartición se lleva a cabo en espacios (aulas, seminarios, etc.) alejados de la realidad laboral que provoca su descontextualización.
- *Las metodologías.* Se siguen utilizando modelos tradicionales, donde impera la formación teórica en lugar de un aprendizaje práctico para la aplicación real en los puestos de trabajo.
- *Los agentes.* Todos los actores que intervienen (profesorado, estudiantado y departamentos de formación), siguen asumiendo este sistema como el más conveniente sin avanzar a nuevos modelos. Los motivos que lo justifican van desde el desconocimiento, el rechazo al cambio, la comodidad o incluso por la incapacidad cognoscitiva.

- *Ausencia de evaluación.* Los estudios que se llevan a cabo se centran más en analizar los requisitos del sistema que en comprobar la eficacia y el impacto de la formación en la institución.

En la misma línea, concluye Jiménez Asensio, el modelo institucional de Escuelas o Institutos de Formación empleado en las AAPP es un modelo gastado, cuyo resultado, a su juicio, es obvio (2010, p. 682):

*Por un lado, se observa una clara fragmentación de la formación en diferentes niveles e instancias, así como una reiteración de programas que duplican gasto y pueden ser calificados, en buena medida, de ineficientes, aportando datos más que dudosos sobre su transferencia efectiva al empleo público; por otro, salvo las Escuelas e Institutos de Administración Pública, no hay entidades que acrediten la calidad de los cursos impartidos y, sobre todo, la adecuación de los contenidos a las necesidades de la organización.*

En palabras de Latorre (2014, p. 15), “hemos de caminar hacia la elaboración de planes basados en la demanda; no te ofrezco para que elijas, sino que pongo en un plan lo que tú necesitas”.

Así Cassese (1989) señala que la formación de los empleados públicos debe cumplir con tres objetivos: “prepararlos profesionalmente, formarlos para que lleven a cabo la transformación de una administración obsoleta, o capacitarlos para formar parte de la clase dirigente del país” (Jiménez Meroño, Sánchez Medero, & Sánchez Medero, 2010, p. 158).

En un intento de solucionar las limitaciones del anterior sistema, surgió el denominado **modelo por competencias**, en consonancia con la Ley Orgánica 5/2002 en cuanto a las cualificaciones y competencias profesionales se refiere.

Esta misma idea la comparte Gairín Sallán (2011, p. 94):

*El concepto de competencia utilizado en el campo de la formación profesional abre camino, poco a poco, en todo el sistema educativo y en los procesos de formación continua, donde la gestión por competencias se ha convertido en un modelo integrador y orientador de las diferentes políticas de recursos humanos.*

En este sentido, puede entenderse que la competencia “obliga a nuevas necesidades de formación que permitan a los trabajadores gestionar con éxito y eficacia las situaciones complejas cambiantes en el campo del trabajo y poniendo en práctica capacidades y saberes” (Aznar Díaz, Cáceres Reche, & Hinojo Lucena, 2011, p. 72).

Un sistema basado en la gestión por competencias permite a las organizaciones, y por ende a las AAPP, llevar a cabo un modelo de “gestión integral de recursos humanos que busca lograr una mejor adaptación entre la organización y las personas, de cara a la consecución de los objetivos organizacionales” (Martínez Marín, 2016, p. 77).

De esta manera, la formación debe permitir que los empleados públicos resuelvan situaciones problemáticas mediante el aprendizaje y adquisición de competencias cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser), que le doten de un conjunto de recursos para hacer frente a estas nuevas situaciones.

Se trata pues de un sistema global (abarcando saberes, saber hacer y saber ser), “contextualizado porque es pertinente en la realidad donde se implanta, evaluable, participativo, dinámico, mejorable, coherente y está articulado con el plan estratégico institucional” (Huanca Rojas, 2010, p. 18).

Para Argudín Vázquez (2001, p. 3), la noción de competencia:

*Resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de «conocer» se traduce en un «saber», entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).*

Por su parte, Spencer y Spencer (1993, p. 9) sostiene que “las competencias son formas de comportarse o pensar, que se generalizan a través de situaciones y perduran durante un periodo razonable de tiempo”.

Para Pinto (1999) la competencia puede definirse como “la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad social natural o simbólica” (Alvarado Nando, 2013, p. 148).

Sin embargo, el modelo por competencias o de formación por competencias, pone el punto de mira en el trabajador, frente a la formación tras el análisis de los puestos de trabajo que, además de centrarse en el trabajador, lo hace en igual medida en la proyección que tendrá la formación sobre el desempeño de la tarea de los empleados públicos (Jiménez Asensio, 2010).

Puede afirmarse que el año 2017 es el momento en el que se consensúa que, los modelos tradicionales de formación en las AAPP, “han quedado reducidos a espacios residuales de toda la actividad profesional de la formación corporativa” (Martínez Marín, 2017).

Martínez Marín (2016) destaca dos entidades públicas, del ámbito local, donde se ha aplicado este modelo sustentado por el EBEP: el ayuntamiento de Vitoria y el de Barcelona.

El siguiente paso lógico es encaminarse hacia el tercero de los modelos, **aprendizaje social, colaborativo y situado**, que es justificado por Martínez Marín (2016) como social al suceder este tipo de aprendizaje con otras personas (Bandura 1994), apoyándolo en las teorías de Vygotsky (1978) sobre este aprendizaje social y situado.

La formación en las AAPP se dirige inexorablemente a un cambio en su metodología y se orienta hacia el aprendizaje colaborativo, basado en una tecnología que permita llevar a cabo las denominadas comunidades de aprendizaje. No obstante, Collis (1997, p. 12) concluye sobre la tecnología que no es importante en sí misma, sino “como herramienta para hacer concreta una filosofía educativa”.

Estas comunidades virtuales de aprendizaje deben permitir la re-cualificación de los empleados públicos, mediante la intercomunicación e intercambio de opiniones, información, reflexiones, experiencias laborales, etc., para que, a través de una red, se formen y se desarrollen personal y profesionalmente.

En cuanto a su organización y desarrollo, las comunidades virtuales de aprendizaje deben satisfacer unos requisitos concretos, como son (Gairín Sallán, 2006, p. 57):

- Los fines deben ser compartidos entre sus miembros.
- Los resultados deben ser focalizados y debe de haber orientación.
- Equidad de participación para todos sus miembros.
- Las normas deben ser mutuamente negociadas.
- Se debe facilitar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.
- Se debe producir la creación activa de conocimientos.
- Se deben producir interacción y retroalimentación.

Los espacios reflexivos fomentan las relaciones de los integrantes de la organización, compartiendo experiencias, conocimientos, intereses y necesidades, mediante un trabajo colaborativo (Trujillo Torres, Cáceres Reche, Hinojo Lucena, & Aznar Díaz, 2011), pudiendo llevarse a cabo de esta forma un aprendizaje significativo y contextualizado a la idiosincrasia de la institución pública.

Existen una serie de aplicaciones educativas que facilitan la implementación del modelo de aprendizaje colaborativo. Entre ellos, destaca LCMS o Sistemas de Gestión de Contenidos de Aprendizaje (Learning Content Management System) que permiten la creación, mantenimiento y manejo de las herramientas pedagógicas utilizadas en un programa educativo, si bien son costosos y complejos de mantener.

Otra posibilidad es la utilización de programas de software libre o código abierto (Open Source), entre las que se pueden citar Moodle, Dokeos y Claroline. Folgueira Hernández (2014) realiza una breve descripción de estas tres aplicaciones, que se presentan por orden de preferencia de usabilidad:

- Moodle permite al profesor la gestión de cursos virtuales para sus alumnos, o la utilización de un espacio en línea que dé apoyo a la presencialidad.
- Dokeos es un entorno de e-learning y una aplicación de administración de contenidos de cursos y también una herramienta de colaboración.
- Claroline permite implementar fácilmente una plataforma dedicada al aprendizaje y la colaboración en línea, sencillo, flexible y estable.

De estos, el gestor de contenidos virtual de aprendizaje por excelencia es Moodle, acrónimo de Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos Modular (del inglés, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Basado en el constructivismo social permite, gratuitamente, la administración de acciones formativas online.

En palabras de Agreda Montoro (2015, p. 149), Moodle permite la utilización “de una plataforma que tiene una gran facilidad de uso para toda la comunidad educativa, por ello es la preferida para llevar a cabo metodologías en las diferentes asignaturas”.

Los coordinadores o los docentes puede editar los contenidos de los cursos, agregando recursos (archivos, vídeos, enlaces web...) y/o actividades (foros, cuestionarios, chats...), de modo que se alcancen los objetivos planteados por dos vías: bien con el simple envío de documentos o actividades exigidas por el profesorado; bien con ejercicios más dificultosos que suscitarán la colaboración de todos, docentes y discentes, para lograr un aprendizaje significativo (por ejemplo mediante la utilización de foros).

Adell, Castellet y Gumbau (2004), tras examinar diferentes entornos de formación y aprendizaje virtuales, consideran que el uso de Moodle es provechoso para la educación porque:

- Dispone de funcionalidades didácticas avanzadas y con abundantes opciones. Su disposición por módulo lo hace flexible y adaptable a cualquier estilo docente.
- El código abierto permite la actualización de las aplicaciones por desarrolladores de todo el mundo, que permite su dinamización en la mejora e incorporación de funcionalidades.
- Permite la creación de espacios, entornos o comunidades virtuales de aprendizaje.

Es un nuevo camino pedagógico que debe permitir, a las AAPP, encontrar las herramientas para determinar “las competencias requeridas y certificarlas mediante sistemas de evaluación y pruebas homogéneas en cualquier parte del territorio sobre el que pretenda ejercer su campo de acción, bien sea de ámbito regional, estatal o internacional” (González González & Gutiérrez Díaz, 2013, p. 70).

Si bien, hoy día se abren nuevos horizontes orientados hacia el c-learning (cloud learning), fundamentado asimismo en el aprendizaje colaborativo, colectivo e indagatorio, pero

yendo, con el rápido al avance de las tecnologías y las nuevas posibilidades utilización, un paso más allá que el LMCS. Esta herramienta se orienta hacia el aprendizaje ubicuo en diferentes contextos y situaciones, es decir, el que puede producirse en cualquier momento, en cualquier lugar y mediante cualquier dispositivo (Agreda Montoro, 2015).

Para Martínez Marín (2016), la práctica más célebre llevada a cabo en el sector público de este modelo de aprendizaje es el programa Compartim, perteneciente al Departamento de Justicia de la Generalidad de Cataluña y promovido por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Puede consultarse más información en la publicación de la Generalidad de Cataluña (2012) sobre el programa Compartim de gestión del conocimiento.

Como reflexiones finales, reseñar que “la innovación es un cambio necesario que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar” (Gairín Sallán, 2001, p. 4).

Pero sobre todo destacar, que, “el modelo existente de formación de empleados públicos está atomizado, es dudosamente eficiente y representa unos costes financieros desmesurados para la escasa rentabilidad que la organización recibe de esa formación vía transferencia de conocimientos” (Jiménez Asensio, 2010, p. 682).

### 3.3.1. El caso de la Universidad de Granada

Se ha puesto de manifiesto que la formación en las organizaciones, y por consiguiente en las AAPP, “tiene el claro propósito de incidir sobre las personas para modificar su campo de conocimientos, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades” (Gairín Sallán, 2010, p. 21).

Junto a la legislación general, que afecta a la organización y disposición de los empleados públicos, y a los acuerdos de FPC y Formación para el Empleo, la regulación del personal al servicio de la UGR viene determinada además, por la legislación educativa universitaria y por la normativa y acuerdos propios, que en virtud de su autonomía la Universidad celebre, al estar sus trabajadores al servicio de la entidad responsable del servicio público de educación superior.

Así lo manifiesta Gómara Hernández (2009, p. 588): “En el ámbito universitario, la formación del P.A.S. se integra como una de las facultades comprendidas en la autonomía universitaria”.

Se observa, por consiguiente, la dimensión normativa que adquiere la formación en el caso de los empleados públicos. De esta forma la LOU, como origen del desarrollo de la normativa universitaria, articula en el punto 76 bis.1 que: “las universidades fomentarán la formación permanente del personal de administración y servicios. A tal efecto, facilitarán que

dicho personal pueda seguir programas que aumenten sus habilidades y competencias profesionales”.

El punto 3 de mismo artículo la LOU señala, además que, “el perfeccionamiento del P.A.S. deberá regularse atendiendo a los principios de publicidad, igualdad, mérito y capacidad”.

A todo lo señalado anteriormente habría que añadirle otros principios como (Gómara Hernández, 2009, p. 588):

*El de especialidad o adecuación de la formación a las necesidades propias del puesto de trabajo desempeñado por el funcionario y a los que pudiera optar este en su futura carrera administrativa, con especial énfasis en la formación en idiomas extranjeros teniendo en cuenta la movilidad de estudiantes, docentes y del propio P.A.S. en el Espacio Europeo de Educación Superior.*

De este modo, con el ya analizado traspaso de competencias a las CCAA, la región de Andalucía desarrolla la legislación básica y también se hace eco de esta necesidad, como se contempla en el art. 48.1 de la LAU:

*Las Universidades andaluzas fomentarán la oferta de recursos formativos para el personal de administración y servicios a fin de, principalmente, aumentar sus habilidades profesionales, sus conocimientos sobre el entorno en el que operan y de forma particular su utilización de las nuevas tecnologías de la información, como medio para conseguir una mayor calidad de los servicios universitarios.*

En virtud de la normativa general, la UGR impulsará, por medio de la Gerencia (art. 158.1 EUGR):

*La formación profesional permanente del personal de administración y servicios. Para ello, el Consejo de Gobierno, a propuesta del Equipo de Gobierno, aprobará un Plan plurianual, concretado anualmente, de formación, orientado a la adaptación al puesto de trabajo, a la actualización de conocimientos y al desarrollo profesional, cuyos criterios generales serán negociados con la representación de las trabajadoras y los trabajadores.*

Con todo ello la UGR pretende garantizar el derecho de los empleados públicos a recibir la formación necesaria para su perfeccionamiento y promoción profesional, convirtiéndose la participación en actividades formativas, asimismo, en un deber de los trabajadores.

Como se acaba de poner de manifiesto, y así lo recoge el AFEDAP, la formación es un derecho como un deber del P.A.S. de Universidades. Tanto es así que, el EBEP, ya estableció que “la formación continua y la actualización permanente de sus conocimientos y capacidades



profesionales es uno de los derechos individuales que corresponde a todo empleado público” (Gómara Hernández, 2009, p. 588).

En una mayor concreción, el art. 56.2 del Reglamento del P.A.S. de la UGR, concibe la formación como el instrumento básico para la evolución de la institución, siendo además, “un factor básico para incrementar la motivación y la integración de sus trabajadores y, a la vez, un mecanismo eficaz e indispensable para articular la movilidad funcional y la promoción”.

Conforme a este Reglamento, la formación es una necesidad de los empleados públicos, materializándose en un Plan Anual de Formación del P.A.S., que se insertará en el mismo como Anexo VIII.

Pueden adaptarse los objetivos generales para las organizaciones, que señala Gairín Sallán (2010, p. 21), a los fines que, la Formación Profesional de los Empleados Públicos de la UGR, debe alcanzar mediante sus Planes de Formación:

- *Habilitar para realizar las tareas que demanda la organización, en general, y el puesto de trabajo, en particular, en coherencia con las exigencias actuales, nuevos propósitos o cambios en el entorno socio-laboral.*
- *Promover la satisfacción profesional y personal, gracias a un mayor conocimiento y adaptación a nuestras posibilidades.*

### *3.3.1.1. Planes de Formación del P.A.S. de la Universidad de Granada*

Como ya se ha argumentado anteriormente, el AFEDAP precisa que la oferta formativa de las AAPP se organizará en función de sus necesidades y planes estratégicos, concretándose anualmente las acciones formativas en un Plan de Formación, con la finalidad de satisfacer sus necesidades de formación especializada.

Estas necesidades, en el caso de las AAPP, hay que considerarlas en función de los diferentes colectivos que prestan servicio en las mismas que, bajo la denominación genérica de empleado público, concentran en dos grandes esferas: el personal laboral y el personal funcionario, ya sea este último de carrera o interino (Palomar Olmeda & Vázquez Garranzo, 2015; Rey Guanter et al., 2008).

Junto a esta distinción, hay que tener en cuenta la comunidad universitaria que, constituyendo la población de las Universidades, está determinada por las personas o colectivos que la integran: estudiantado, Personal Docente e Investigador y Personal de Administración y Servicio. Como señala Gómez Caballero (2009), los dos últimos constituyen el dúo dicotómico de empleados públicos de las Universidades, subdivididos a su vez en personal laboral y funcionario, con un sistema de relaciones laborales complejas y diferentes.

Esta distinción supone, para la UGR, que los colectivos P.D.I. y P.A.S. posean Planes de Formación diferenciados y no conexionados, desarrollándose actualmente, para el primero de ellos, el Plan de Formación e Innovación Docente de la UGR 2016/2018 (Plan FIDO<sub>ugr</sub>).

El Plan FIDO<sub>ugr</sub> está dirigido al profesorado, becarios e investigadores que tengan encomendadas tareas docentes conforme al Plan de Ordenación Docente del curso académico correspondiente.

De esta manera el Plan FIDO<sub>ugr</sub> se orienta a la mejora de la docencia y de la investigación del P.D.I., para lo cual recoge, en su apartado segundo, una organización de seis programas formativos con ofertas claramente diferenciadas (Consejo de Gobierno, 2016, p. 6):

- Programa de Formación inicial, seguimiento y tutela del profesorado novel, con diversas ofertas formativas y la convocatoria de grupos docentes de mentorización y mejora de la docencia.
- Programa de Formación permanente para la mejora de la docencia, con diversas acciones formativas organizadas en distintas líneas y con niveles básicos y avanzados. Este programa incorpora la convocatoria de grupos docentes de formación permanente sobre temáticas específicas.
- Programa de formación permanente para la mejora de la docencia en los centros, títulos y departamentos, integrado por la convocatoria de acciones formativas solicitadas por los centros, títulos y departamentos, ajustadas a los criterios y procedimientos establecidos en este Plan.
- Programa de innovación docente y buenas prácticas, conformado por la convocatoria de proyectos básicos, avanzados y coordinados de innovación docente.
- Programa de acciones coordinadas de formación y/o innovación docente, vinculadas a proyectos y convenios específicos con diversas instituciones u organismos y/o líneas de financiación con finalidad definida.
- Programa de ayuda a la formación para la mejora de la docencia y la innovación educativa, mediante la convocatoria de ayudas para la organización y/o asistencia a congresos y jornadas, estancias docentes en centros y otras acciones para la mejora de la docencia.

Las acciones formativas de estos programas se estructuran, a su vez, en áreas temáticas de formación del profesorado e innovación docente (Consejo de Gobierno, 2016):

- Línea 1. Diseño, organización, desarrollo y evaluación de la docencia.
- Línea 2. Tutoría y orientación académica, personal y profesional.
- Línea 3. Actualización y adecuación de la docencia e innovación educativa.

- Línea 4. Investigación docente y transferencia del conocimiento.

Por otro lado, el curso académico 1994/1995, supuso la puesta en funcionamiento de esta oferta formativa orientada al P.A.S., mediante la celebración del I Plan de Formación de la UGR (Secretaría General, 2017a). Desde entonces, con la salvedad del año 2003, no se ha cesado en el desarrollo de estos Planes anuales, bien haciéndolos coincidir con el año natural o bien ligándolos temporalmente al curso académico universitario.

Hay que mencionar que, con anterioridad a la celebración de este I Plan de Formación, se firmó el 15 de enero de 1993 el Acuerdo entre el Equipo de Gobierno de la UGR, la Junta de Personal y el Comité Intercentros, sobre la organización y condiciones de participación en el Plan de Formación del P.A.S. para el año 1993 (Acuerdo 1993).

La tabla 36 muestra el desarrollo temporal de los Planes de Formación desde su nacimiento y, aunque no se celebrara la edición 2003, se continuó con la enumeración de los mismos, por lo que pese a ser la edición número XXI la que actualmente se está llevando a cabo, realmente se ha celebrado una edición menos.

**Tabla 36. Periodicidad de los Planes de Formación del P.A.S. de la UGR**

Plan	Año / Curso académico
I	1994 / 1995
II	1996 / 1997
III	1997 / 1998
IV	1998 / 1999
V	1999 / 2000
VI	2000 / 2001
VII	2002
—	2003*
IX	2004
X	2005
XI	2006
XII	2007
XIII	2008
XIV	2009
XV	2010
XVI	2011
XVII	2012
XVIII	2013
XIX	2014
XX	2015 / 2016
XXI	2016 / 2017

\* Edición no celebrada

Conviene recordar, en estos momentos, que el I AFCAP se aprobó en el año 1995, no firmando la UGR un nuevo Acuerdo de Formación hasta el 19 de marzo de 1996 motivado, entre otras cuestiones, por los Acuerdos Administración-Sindicatos de 1994 y bajo la denominación de Acuerdo entre el Equipo de Gobierno de la UGR, la Junta de Personal y el Comité de Empresa, sobre la organización y condiciones de participación en el Plan de Formación del P.A.S. (Acuerdo 1996).

Se observa, por tanto, que la UGR ya disponía de Planes de Formación para el P.A.S. antes de que se llegaran a acuerdos de nivel nacional (el realizado en el año 1993 y la denominada primera programación anual celebrada en el curso 1994/1995).

La única diferencia existente, entre los firmantes del Acuerdo de 1993 y los del Acuerdo de 1996, es la denominación del Comité de Empresa, ya que, para el personal laboral, el Estatuto de los Trabajadores de 1980 (Ley 8/1980, de 10 de marzo) previó la posibilidad de crear, mediante convenio, un Comité Intercentros.

Tiene razón su existencia en la UGR, al concebirse el Comité Intercentros como “el órgano de representación de los trabajadores en aquellas empresas que presentan una estructura compleja, constituida por varios centros de trabajo que tiene su propia representación unitaria” (Amaadachou Kaddur, 2014, p. 283).

Por aquellos entonces, la UGR era una entidad más compleja que la existente actualmente, estructurándose, además de por los centros y servicios ubicados en Granada, por los situados en las ciudades de Ceuta y Melilla y en las provincias de Jaén y Almería. Como ya se ha significado, las Universidades de estas provincias no se disgregaron de la UGR hasta la aprobación de sus leyes de creación, producida a mediados del año 1993.

Aun no existiendo una planificación a nivel estatal y general para todas las AAPP, el Acuerdo 1993 de la UGR ya orientaba la formación a la mejora de la eficacia de los servicios públicos y fijaba, como objetivo primordial, la ampliación de las cualificaciones, destrezas, conocimientos y habilidades de los trabajadores.

Resulta curioso, sin embargo, descubrir que no se hacía referencia exclusivamente al término formación, sino que junto al mismo se utilizaba aún, ya viviendo en democracia, la denominación atávica de instrucción. Este término, no utilizado con esta finalidad en el Acuerdo 1993, ha tenido un doble sentido peyorativo ya que, además de enseñar, se ha utilizado por regímenes anteriores en su acepción de adoctrinamiento, cuestión que por otro lado también se ha ido mitigando en la Formación Profesional Reglada.

Para alcanzar estos objetivos, se acordó la realización de diferentes programas donde se concretaban las acciones formativas. Así, el Acuerdo 1993, recogió esta clasificación formativa, articulándose mediante:

- Cursos de nivel general. Estas actividades estaban orientadas a la promoción profesional del P.A.S. laboral que no dispusiese de la titulación suficiente para acceder a otros grupos superiores.
- Cursos de reciclaje. Está dirigido a la re-cualificación profesional de los trabajadores, conforme a las necesidades que puedan derivarse de las transformaciones técnico-jurídicas y de los avances tecnológicos.
- Cursos de promoción y perfeccionamiento. Se trata de formación específica para optimizar y actualizar los conocimientos profesionales.

Las propuestas formativas, aprobadas por la Comisión, eran publicitadas por el Vicerrectorado de Enseñanzas Propias y Planes de Estudio, existiendo, asimismo, la Subdirección de Formación del P.A.S. que realizará, entre otras funciones, una encuesta de satisfacción de la formación al estudiantado (se preguntaban cuestiones referentes al profesorado, contenidos, metodología docente, etc.).

Igualmente, la Comisión que seleccionaba los cursos también era responsable de la selección del profesorado, elegidos entre los propios trabajadores del P.A.S. En su composición participan cuatro miembros, correspondiéndole un representante a cada uno de los siguientes: Vicerrectorado de Enseñanzas Propias y Planes de Estudio; Gerencia; Junta de Personal (*personal funcionario*); Comité Intercentros (*personal laboral*).

Además esta Comisión se constituirá en Comisión de Arbitraje, encargada de revolver todas las incidencias y contrariedades que pudieran presentarse en la planificación y realización de las acciones formativas.

Poco tiempo después se aprobó el Acuerdo 1996 que, firmado el 19 de marzo de 1996, vino a suplir el suscrito en 1993, motivado por las novedades normativas que se estaban produciendo (Acuerdo Administración-Sindicatos, firma del III Convenio Colectivo del personal laboral de las Universidades Públicas de Andalucía, etc.)

Hasta esos momentos la responsabilidad de la Formación del P.A.S. recaía en el Vicerrectorado de Enseñanzas Propias y Planes de Estudio, trasladándose esta responsabilidad a la Gerencia mediante de la creación, en noviembre de 1993, del Gabinete de Recursos Humanos. Originariamente, el órgano encargado de la Formación del P.A.S. se denominó Gabinete de Recursos Humanos para, posteriormente con las modificaciones de la RPT de 1996 y 1997, pasar a llamarse Unidad de Organización y Gabinete de Organización respectivamente, si bien, no fue hasta el año 2000 cuando se consolidó su denominación actual y se integró definitivamente en la Gerencia (Gerencia-UGR, 2017).

Conviene aclarar que este cambio se ajusta más a la realidad legal vigente, al corresponderle, a la Gerencia de la UGR, junto a la gestión de los servicios económicos, la de los servicios administrativos. De esta manera, el art. 5 de los EUGR, establece que la Gerencia

podrá asumir, por delegación del Rector, la jefatura del P.A.S., cuestión que viene sucediendo tradicionalmente (actualmente mediante la Resolución de 2 de octubre de 2015 de delegación de competencias de la Rectora).

El Acuerdo 1996 fijó, en su punto 1 y como objetivo general e imperativo para la UGR, el impulso de “la adecuación profesional al puesto de trabajo, así como proporcionar la suficiente formación a los trabajadores que les permita incrementar sus conocimientos, destrezas y habilidades en el ejercicio de su desarrollo profesional”.

Para llevarlo a cabo estableció unos objetivos específicos:

- La mejora de la calidad de los servicios universitarios a los ciudadanos.
- El incremento de la eficacia y eficiencia en la Administración universitaria.
- La motivación del personal y desarrollo de su cualificación técnica y profesional.
- La organización de cursos para suplir la falta de titulación académica en los procedimientos de promoción.

El plan de actuación previsto contemplaba tres líneas de actuación diferenciadas, si bien, pese a que actualmente esté vigente el XXI Plan de Formación del P.A.S. 2016/2017, se continúan desarrollando, desde la firma del Acuerdo 1996, estas mismas tres modalidades de acciones formativas: *Formación General*; *Adecuación Profesional*; y *Perfeccionamiento* (Gabinete de Recursos Humanos y Organización, 2017b).

Los **Cursos de Formación General** tienen el cometido de acreditar la categoría profesional del P.A.S. laboral de los Grupos V y IV para su promoción, respectivamente, a los Grupos IV y III. Está dirigido a los trabajadores que no dispongan de la titulación requerida para el ascenso profesional y no puedan evidenciar experiencia profesional.

En el mismo se distinguen tres tipos de programaciones:

- *Cursos de Formación Humanística*. Con una duración de 200 horas, en el mismo se imparten diferentes materias: historia; matemáticas; lengua; física, geografía; literatura; ciencias naturales...
- *Cursos para obtener el Graduado Escolar*. Favorecen la promoción del Grupo V al Grupo IV de aquellos trabajadores que no dispongan de esta titulación académica.
- *Cursos de Formación Científico-Técnica*. Con una duración mínima de 75 horas, proporciona conocimientos teóricos y prácticos, en función de las distintas áreas profesionales, para el correcto desarrollo del puesto de trabajo y su promoción profesional.

Las diversas áreas profesionales de formación, tal y como se conocen hoy día, han experimentado dos modificaciones (17 de julio de 2002 y 14 de julio de 2016), estructurándose, actualmente, en áreas y sub-áreas, como reflejan la tabla 37 y la tabla 38.

**Tabla 37. Áreas y sub-áreas de Formación Científico-Técnica**

ÁREA	SUB-ÁREA	CENTRO / DEPARTAMENTO / LABORATORIO	
<b>Biomédica</b>	Experi- mentación animal	- Centro de Instrumentación Científica (Experimentación Animal)	- Cirugía y su Especialidades - Psicología Evolutiva y de la Educación
	Biología	- Biología Fisiología Vegetal - Biología Celular - Bioquímica y Biología Molecular - Botánica - Ecología - Genética	- Instituto de Biotecnología - Instituto del Agua - Microbiología - Parasitología - Zoología
	Ciencias de la Salud	- Anatomía Patológica - Anatomía y Embriología - Ciencias morfológicas - Cirugía y sus especialidades - Enfermería - Farmacia y Tecnología Farmacéutica - Farmacología - Fisiología - Instituto de Neurociencias	- Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos - Medicina - Medicina legal y Psiquiatría - Medicina Preventiva y Salud Pública - Nutrición y Bromatología - Obstetricia y Ginecología - Pediatría - Radiofarmacia
	Odontología	- Clínicas, Esterilización, Preclínicas y Quirófano - Estomatología - Radiología odontología RX	- Instrumental y material odontológico, control de existencias, proveedores y facturación
	Química	- Análisis Clínicos - Bioquímica y Biología Molecular - Físicoquímica - Ingeniería Química - Laboratorio Ingeniería Ambiental	- Química Analítica - Química física - Química Inorgánica - Química Orgánica
<b>Técnico Geológica</b>	Arquitectónica	- Construcciones arquitectónicas - Laboratorio de Ingeniería del Terreno (Politécnico) - Laboratorio de Materiales de Construcción (Arquitectura Técnica y Polit.) - Laboratorio de Mecánica de Estructuras e Ingeniería Hidráulica - Laboratorio de Mecánica de Medios Continuos y Teoría Estructuras (P.)	
	Edafología y Mineralogía	- Laboratorio preparación de muestras minerales - Laboratorio de Geodinámica - Laboratorio de Instituto Andaluz de Ciencias de la Tierra (Ciencias) - Laboratorios de Edafología y Química Agrícola (Ciencias y Farmacia) - Laboratorios de Estratigrafía y Paleontología (Ciencias) - Laboratorios de Mineralogía y Petrología	
<b>Física</b>	Física Teórica, Moderna y Aplicada	- Didáctica de las Ciencias Exper. - Educación física y deportiva - Física Aplicada - Física Computacional Carlos I	- Física moderna - Física Teórica y del Cosmos - Laborat. Escultura (Bellas Artes) - Óptica

ÁREA	SUB-ÁREA	CENTRO / DEPARTAMENTO / LABORATORIO
	Electrónica y Electricidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Electrónica (Electrónica y tecnología de los computadores-Ciencias)</li> <li>- Electrónica de la ETS de Informática</li> <li>- Electrónica de Psicología evolutiva</li> <li>- Electrónica de psicología experimental</li> <li>- Ingeniería eléctrica</li> <li>- Instituto Andaluz de geofísica y prevención de desastres sísmicos</li> <li>- Taller Electromecánico CIC</li> </ul>

Fuente: Gerencia Universidad de Granada (2016a)

**Tabla 38. Áreas de Formación Científico-Técnica**

ÁREA	CENTRO / DEPARTAMENTO / LABORATORIO
<b>Informática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arquitectura y tecnología computad.</li> <li>- Aulas de Informática</li> <li>- Aulas de informática de traductores, equipos informáticos y de Traducción, Servicio Gral. Centro</li> <li>- Aulas de Prácticas (Informática y Electrónica)</li> <li>- Ciencias de la computación e inteligencia artificial Instituto Computacional Carlos</li> <li>- Laboratorios de Electrónica y Tecnológica de fas Computadores</li> <li>- Servicio Web F Empresariales</li> <li>- Sistemas y lenguajes Informáticos</li> </ul>
<b>Audiovisual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de Recursos Audiovisuales F C Educación</li> <li>- Control y Realización audiovisual F</li> <li>- Creación Audiovisual F Bellas Artes</li> <li>- Fotografía (Odontología y CIC)</li> <li>- Medios Audiovisuales</li> <li>- Medios audiovisuales del CIC</li> <li>- Medios Audiovisuales F Ciencias del Deporte</li> <li>- Medios Audiovisuales F Psicología</li> </ul>
<b>Mantenimiento general</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Albañilería</li> <li>- Carpintería</li> <li>- Carpintería metálica</li> <li>- Climatización</li> <li>- Decoración</li> <li>- Diseño</li> <li>- Fontanería</li> <li>- Electricidad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento Electricidad General</li> <li>• Control Domótica, Autom. Edificios</li> </ul> </li> <li>- Mobiliario</li> <li>- Pintura</li> <li>- Soplador</li> <li>- Tornero</li> </ul>
<b>Mantenimientos jardines</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titulado/a Superior</li> <li>- Titulado/a Grado Medio de Mantenimiento</li> <li>- Encargado/a de Equipo</li> <li>- TESTOEM (Mantenimiento Jardines)</li> <li>- TASTOEM (Mantenimiento Jardines)</li> </ul>
<b>Mantenimiento instalaciones deportivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Titulado/a Superior</li> <li>- Titulado/a Grado Medio Deportes</li> <li>- Encargado/a de Equipo</li> <li>- TESTOEM (Instal. Deportivas)</li> <li>- TESTOEM (Mantenimiento Piscinas)</li> <li>- Técnico/a Especialista Deportes</li> <li>- Técnico/a Auxiliar de Instal. Deportivas</li> </ul>
<b>Conserjería</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encargado/a de Equipo</li> <li>- Encargado/a de Equipo de Conserjería</li> <li>- Coordinador/a de Servicios</li> <li>- Técnico/a Especialista Conserjería/Medios Audiovisuales</li> <li>- Técnico/a Especialista Conserjería</li> <li>- Técnico/a Auxiliar de Servicios de Conserjería</li> <li>- Ayudante de servicio de Conserjería (a extinguir)</li> <li>- Técnico/a Auxiliar de limpieza</li> <li>- Ayudante de Servicio de Limpieza (a extinguir)</li> </ul>
<b>Biblioteca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnico/a Especialista Bibliotecas Archivos y Museos</li> <li>- Técnico/a Auxiliar Bibliotecas Archivos y Museos</li> </ul>
<b>Seguridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encargado/a de Equipo (Director/a de Seguridad)</li> <li>- Técnico/a especialista (Controlador de Edificios Públicos )</li> </ul>
<b>Residencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encargado/a de Equipo</li> <li>- Técnico/a Especialista (Recepcionista)</li> </ul>



ÁREA	CENTRO / DEPARTAMENTO / LABORATORIO
<b>Telefonía</b>	- Operador/a de Instalación Central de Telefonía - Técnico/a Especialista - Técnico/a Especialista de Telecomunicaciones - Telefonista
<b>Hostelería</b>	- Titulado/a Grado Medio - Encargado/a de Equipo - Técnico/a Especialista de Hostelería - Técnico/a Auxiliar de Hostelería
<b>Correos</b>	- Encargado/a de Equipo - Técnico/a Especialista (Clasificación y Reparto)
<b>Calidad Ambiental</b>	- Titulado/a Grado Medio - Titulado/a Grado Medio Calidad Ambiental)
<b>Salud Laboral y Prevención</b>	- Titulado/a Grado Medio (Fisioterapeuta) - ATS/DUE de Empresa - Técnico/a Especialista PRL
<b>Almacén</b>	- Técnico/a Especialista de Almacén (Hostelería, Editorial, Almacén Atarfe, etc.) - Técnico/a Auxiliar de Almacén (Hostelería, Editorial, Almacén Atarfe, etc.)
<b>Parque móvil</b>	- Encargado/a Equipo (JE) - Conductor/a mecánico/a (Rectorado - Correos) - Conductor/a mecánico/a (Editorial, Hostelería, etc.) - Técnico/a Especialista (Clasificación y Reparto en Vehículo)
<b>Editorial</b>	- Titulado/a Superior - Titulado/a Grado Medio - Encargado/a de Equipo - Técnico/a Especialista de Reprografía y Publicaciones. - Técnico/a Auxiliar de Reprografía y Publicaciones
<b>Comunicación, Documentación y Edición</b>	- Titulado/a Superior de Prensa e Información - Titulado/a Grado Medio de Prensa e Información (Comunicación y document.) - Técnico/a Especialista de Prensa e Información
<b>Extensión Universitaria</b>	- Titulado/a Superior de Actividades Culturales
<b>Iniciativa y Cooperación al Desarrollo</b>	- Titulado/a Superior
<b>Acción social</b>	- Trabajador/a Social
<b>Prácticas de empresa y promoción del empleo</b>	- Titulado/a Superior - Titulado/a Grado Medio - Técnico/a Especialista
<b>Oficina de transferencias e Investigación (OTRI)</b>	- Titulado/a Superior (Apoyo a la Docencia e Investigación) - Titulado/a Grado Medio (Apoyo a la Docencia e Investigación)
<b>Relaciones internacionales</b>	- Titulado/a Superior (Apoyo a la Docencia e Investigación) - Titulado/a Grado Medio (Apoyo a la Docencia e Investigación) - Interprete/Informador

*Fuente: Gerencia Universidad de Granada (2016a)*

Por su parte, los **Cursos de Adecuación Profesional**, de índole obligatoria, son organizados con el fin adecuar las cualificaciones profesionales del empleado público a los nuevos procesos y procedimientos de trabajo, realizándose preferentemente en la jornada laboral.

Los seminarios de adecuación profesionales previstos para el Plan de Formación 2016/2017 son los mostrados en la tabla 39.

**Tabla 39. Seminarios de Adecuación Profesional - 2016/2017**

Descripción	Horas
Actualización del procedimiento de acreditación lingüística y certificados académicos	1
Actualización en la gestión de nóminas complementarias	6
Adaptación nueva versión ISO 9001:2015	3
Aplicación informática gabinete de acción social	3
Certificado académico electrónico	1
Documenta: gestor documental	6
El bibliotecario como asesor del investigador	10
Evaluación única final. Nuevo escritorio de tramitación y cambio de normativa	1
Formación de formadores versión 10 UXXI	10
Formación práctica en extinción de incendios	3
Formación práctica en extinción de incendios (Ceuta)	5
Formación práctica en extinción de incendios (Melilla)	5
Gestión de riesgos según la norma ISO 9001	8
Marketing y posicionamiento de la biblioteca en las redes sociales	10
Normas de cierre del ejercicio y facturación electrónica	4
Normas de permanencia para enseñanzas Univ. Ofi. Grado y máster en la UGR	2
Notificación electrónica. HERMES	1
Novedades en la ejecución del presupuesto 2017 y análisis de incidencias de 2016	2,3
Nueva legislación del P. Administrativo común y régimen jurídico de las AAPP	4
Plan de autoprotección (R.U. Carmen de la victoria)	2
Plan de prevención de la UGR: funciones y responsabilidades	5
Planes de autoprotección (CTT) (edificio florentino)	2
Prevención de riesgos de caídas de altura (práctico)	8
Prevención de riesgos en la actividad de biblioteca	4
Prevención de riesgos en la actividad administrativa	4
Prim. auxilios y sop. vital básico en planes de autoprot.(R.U. Carmen de la victoria)	2
Primeros auxilios en planes de autoprotección (CTT) (edificio florentino)	2
Proceso de movilidad desde el puesto de RRII de un centro académico de la UGR	4
Repercusión de la LOMCE en el acceso y en la admisión (preinscripción) curso 17/18	2,3
Sistema de gestión de cita previa (CIGES) formación de operadores	1
Sistema integrado de gestión de calidad de los servicios de la UGR	1
Soporte vital básico y uso del desfibrilador externo automatizado (reciclaje)	5
Soporte vital básico y uso del desfibrilador externo automatizado (reciclaje) Melilla	3
Uso, manejo y mantenimiento del programa de sist. de infor. Geográfica de UGR (SIG-UGR)	20

*Fuente: Gabinete de Recursos Humanos y Organización (2017a)*

No obstante, además de los recogidos en el Plan de Formación, existe la posibilidad de programar a lo largo del año otros cursos de Adecuación Profesional, en el caso de detección de nuevas necesidades formativas tras la aprobación del mismo. Normalmente son los responsables de los Servicios o Unidades Administrativas, aunque también podrían realizarlo cualquier P.A.S. interesado, los que pueden solicitar la realización de estas acciones formativas, motivando las necesidades detectadas y no previstas en la programación inicial.

Por otro lado, los **Cursos de Perfeccionamiento**, tienen la finalidad del reciclaje de los empleados públicos en pro de su realización profesional y personal, para lo cual se llevarán a cabo acciones formativas concretas. Estos cursos pueden realizarse tanto por P.A.S. funcionario como laboral, bien en la modalidad presencial, semipresencial o virtual y con la limitación de un máximo de dos cursos por cada Plan anual de Formación.

Esta formación se desarrollará fuera del horario laboral, ocasionando los cursos presenciales y semipresenciales una compensación horaria igual al número de horas de asistencia, con un límite de 50 horas, no obstante, pese a desarrollarse fuera de la jornada de trabajo, los cursos virtuales no generarán esta compensación horaria.

La planificación de cursos de Perfeccionamiento del Plan de Formación 2016/2017 se recoge en la tabla 40, relacionándose, en el anexo 1 las diferentes acciones formativas de los Planes de Formación del P.A.S. propuestas en los últimos diez años.

**Tabla 40. Cursos de Perfeccionamiento - 2016/2017**

Descripción	Horas
Access avanzado	20
Access básico	16
Bases de datos suscritas por la BUG: distribución por áreas temáticas	12
Búsqueda, análisis y evaluación de la información digital y derechos de autor	12
Comunicación	20
Comunicación y atención al público - Ceuta	20
Contratos del sector público y novedades en materia contractual	30
Correo electrónico	10
E-administración y procedimiento administrativo electrónico	10
Excel avanzado	20
Excel básico	16
Facturación electrónica en la UGR	10
Formación en open data	16
Formación en protección y experimentación animal	-
Gestores bibliográficos en la biblioteca universitaria de granada	9
Herramientas avanzadas de gestión de la calidad	20
Identidad y firma electrónica. Certificados digitales y configuración	10
Idioma virtual	60
Inglés presencial - Ceuta	90
Inglés presencial - Granada	90
Inteligencia emocional. Habilidades sociales y coaching	20
La igualdad como herramienta de trabajo	20
La investigación en la UGR: herramientas	20
La protección de datos en la universidad	20
Manejo de sistemas audiovisuales: megafonía y proyección	16
Nueva legislación de régimen jurídico del S.P. y procedimiento administrativo común	10
Primeros auxilios, soporte vital básico y uso del desfibrilador	10

Descripción	Horas
Promoción de hábitos saludables	10
Seguridad en tu ordenador y otros dispositivos	10
SIGA: sistema integrado de gestión de alumnos	10
Trabajo colaborativo con Google APPS	10
Trabajo en equipo	20
Tramitación electrónica en UGR	10
Uso y manejo de REDUGR e internet	10
Web Services para uso de utilidades de la administración electrónica	10
Word avanzado	20
Word básico	16

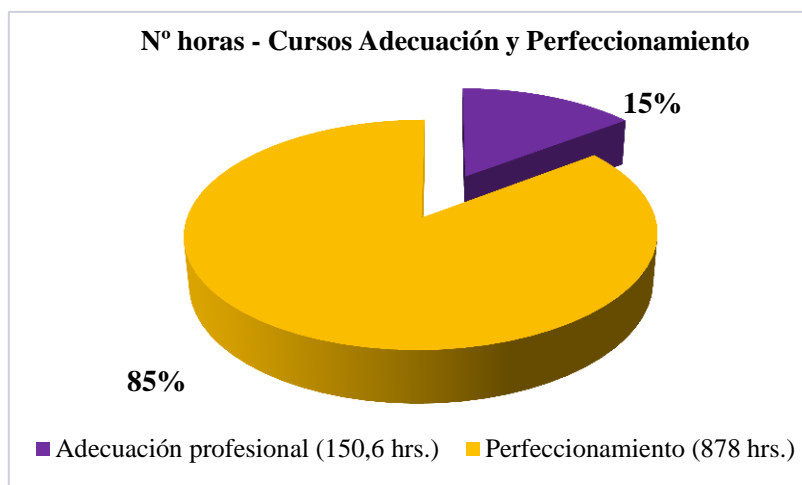
*Fuente: Gabinete de Recursos Humanos y Organización (2017a)*

Respecto a las diferentes modalidades de impartición de la formación, pueden diferenciarse tres tipos (Gabinete de Recursos Humanos y Organización, 2017b):

- Presencial. La totalidad del curso requiere la presencia física del estudiantado.
- Semipresencial. En este tipo de acción formativa el número de horas que requiere presencialidad estará entre el 20% y el 80% del total de horas del curso.
- Virtual o Teleformación. A diferencia del anterior, el número de horas de la parte presencial será igual o inferior al 20% del número total de horas del curso (prioritariamente se llevarán a cabo a través del Aula Virtual de Formación del P.A.S).

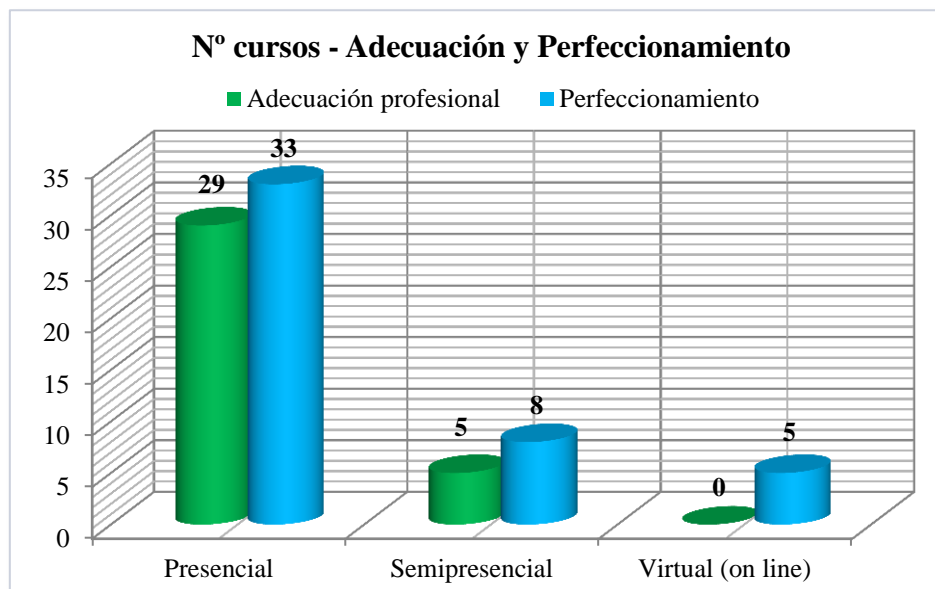
La figura 29 evidencia una clara diferencia en el número total de horas de formación, en cualquiera de sus modalidades, entre los cursos de Perfeccionamiento y los de Adecuación Profesional, promediando por acción formativa, respectivamente, 22,5 horas y 4,4 horas.

**Figura 29. N° de horas de cursos de Adecuación Profesional y Perfeccionamiento - 2016/2017**



Sin embargo, se aprecia en la figura 30 que, en lo concerniente al número total de cursos, las cifras son similares en ambas modalidades: Adecuación Profesional (34) y Perfeccionamiento (46).

**Figura 30. N° de cursos de Adecuación Profesional y Perfeccionamiento - 2016/2017**



La tabla 41 completa el catálogo de cursos previstos en el Plan de Formación del P.A.S. 2016/2017, entre los que se ofertan dos propuestas sindicales y un curso de promoción del personal funcionario de carrera.

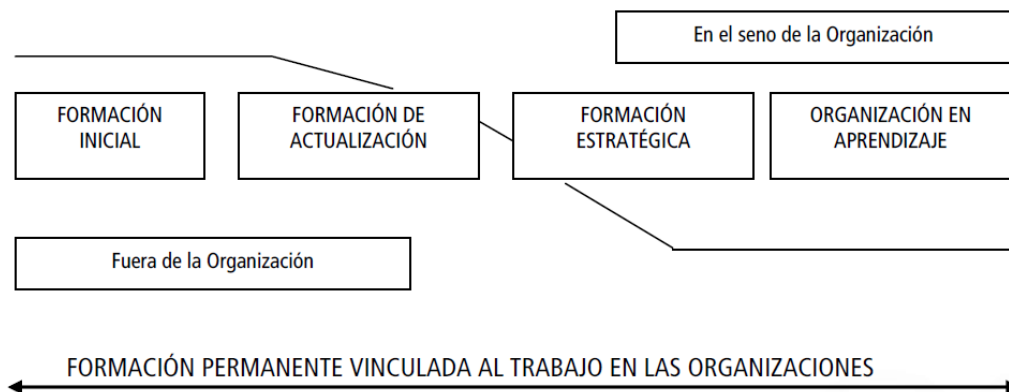
**Tabla 41. Otros Cursos de Perfeccionamiento - 2016/2017**

Descripción	Organizador	Horas
Curso práctico de limpieza en instalaciones de Universidades Públicas	Sección Sindical (CTI)	35
Francés básico de atención al usuario	Sección Sindical (SAT)	50
Desarrollo de competencias estratégicas, específicas y técnicas para funcionarios de intervalo 5	Formación del P.A.S.	60

*Fuente: Gabinete de Recursos Humanos y Organización (2017a)*

Se observa, por tanto, la vinculación de otros agentes externos a la institución a los procesos formativos (entidades de formación, AAPP, sindicatos, etc.). De ahí que la formación en el contexto organizativo no se circunscriba exclusivamente a las decisiones de la propia organización, debido a que los trabajadores pueden optar por realizar nuevos aprendizajes fuera de la misma, cuyos conocimientos se van incorporando indirectamente a la formación organizacional (Gairín Sallán, 2010).

**Figura 31. Esquema del continuo formativo en relación a las organizaciones**



*Fuente: Pont (1997, p. 321)*

Para la realización de los cursos propuestos por la UGR, el empleado público interesado deberá solicitarlo explícitamente, con excepción de los seminarios de Adecuación Profesional, ya que estos son preceptivos para aquellos trabajadores que así se determine y serán convocados directamente por el Área de Formación del P.A.S.

Como puede verse en la figura 32, las solicitudes del Plan de 1994/95 se remitían en papel e incorporaban la inscripción en el reverso del contenido del curso.

**Figura 32. Solicitud de Formación del P.A.S del Plan de Formación (1994/1995)**

<b>CICLO: PUESTOS DE RESPONSABILIDAD</b>		
<b>1</b>	<b>Curso</b>	<b>"Técnicas Modernas de Gestión"</b>
<b>Duración</b>		Quince horas.
<b>Objetivos</b>		Racionalizar y dar coherencia a la gestión de programas por objetivos. Potenciar las funciones de mandos intermedios en la Administración Universitaria.
<b>Destinatarios</b>		Personal de la Administración Universitaria, con responsabilidad intermedia en los procesos de toma de decisiones.
<b>Selección</b>		El número de asistentes al Curso será limitado, por lo que si es necesario, la selección de solicitantes se atenderá a los siguientes criterios:  1.- Puesto de trabajo desempeñado, y 2.- Prioridad en la presentación de solicitudes.
<b>PROGRAMA</b>		1.- Elementos del proceso de modernización. 2.- Características de la gestión en puestos de responsabilidad, Técnicas de Gestión. 3.- Análisis de Políticas Públicas. 4.- Gestión integrada de los Recursos Humanos. 5.- Marketing Público. 6.- Dirección por objetivos. 7.- Gestión por proyectos.
<b>Fecha Celebración</b>		1ª quincena de Octubre de 1994.
<b>Lugar Impartición</b>		Cursos de Formación del P.A.S.

<b>SOLICITUD DE INSCRIPCION</b>	
D. ....	
D.N.I. N° .....	CATEGORIA .....
DESTINO EN EL CENTRO .....	
SERVICIO/DPTO .....	TFNO .....
HORARIO DE TRABAJO .....	FAX .....
Granada, .....de.....de 1994	
Firma	

Fuente: Universidad de Granada (1994)

Por su parte, el Plan de 1996 avanzó en este sentido permitiendo el envío de la petición, además de por valija, por fax, remitiendo el original de la solicitud autocopiativa de la figura 33.

Aunque hoy pudiera parecer obvio, hubo que esperar al inicio del nuevo siglo para la incorporación del correo electrónico en este tipo de procedimientos, que se sumaba así a la valija y al fax como mecanismo para realizar solicitudes de formación.

Figura 33. Solicitud de Formación del P.A.S del Plan de Formación (1996)

<b>SOLICITUD</b>	
D/Dº: .....	
D.N.I.: .....	
Cuerpo/Escala/Categoría: .....	
Centro de Trabajo: .....	
Puesto de Trabajo: .....	
Turno de Trabajo: .....	
Teléfono de contacto: .....	
<i>Solicita participar en los siguientes cursos:</i> (indicar los cursos por orden de preferencia)	
1.- .....	
2.- .....	
3.- .....	
4.- .....	
5.- .....	
Enviar a:	
CURSOS FORMACIÓN DEL P.A.S., Camino de Ronda, 125	
Teléfono: 28.82.93 y 28.84.49	
Fax: 28.62.06	

Fuente: Universidad de Granada (1996)

Respecto al empleo de las nuevas tecnologías, señalar que los Planes de Formación del P.A.S. de la UGR se han editado tradicionalmente en soporte papel, si bien ya señalaba el III AFCAP que la oferta formativa debería gestionarse en formato electrónico. No tardó mucho la UGR en informatizar este procedimiento publicando en el año 2006 en Internet el XI Plan de

Formación, divulgándose, en abierto desde ese momento los diferentes Planes Formativos, como se puede observar en la tabla 42.

**Tabla 42. Publicación web de los Planes de Formación del P.A.S. (2006-2017)**

Año	Enlace web
2006	<a href="http://www.ugr.es/~rhuma/s1.htm">http://www.ugr.es/~rhuma/s1.htm</a>
2007	<a href="http://www.ugr.es/~rhuma/s1-07.htm">http://www.ugr.es/~rhuma/s1-07.htm</a>
2008	<a href="http://www.ugr.es/~rhuma/s1-08.htm">http://www.ugr.es/~rhuma/s1-08.htm</a>
2009	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2009/planweb2009">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2009/planweb2009</a>
2010	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2010/planweb2010">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2010/planweb2010</a>
2011	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2011/planweb2011">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2011/planweb2011</a>
2012	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2012/planweb2012">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2012/planweb2012</a>
2013	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2013/planweb2013">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2013/planweb2013</a>
2014	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2014/planweb2014">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas2014/planweb2014</a>
2015 / 2016	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas20152016/planweb201516">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas20152016/planweb201516</a>
2016 / 2017	<a href="http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas20162017/procedimiento">http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas20162017/procedimiento</a>

Junto a la publicación de los Planes, el año 2006 supuso otro avance en cuanto a la realización de las solicitudes que, tras varios años, dejaban de realizarse mediante fax, valija o correo electrónico. Desde ese momento, las peticiones se realizan a través del acceso identificado de la UGR (<https://oficinavirtual.ugr.es/ai/>), que ofrece diferentes servicios a la comunidad universitaria, entre ellos, la realización de solicitudes y consulta de todos los elementos relacionados con la formación.

De hecho, una de las aplicaciones que recoge este sistema se denomina *Formación del P.A.S.*, permitiendo consultar y tramitar, entre otras, las siguientes:

- Condiciones de participación.
- Procedimiento para el desarrollo del Plan de Formación del P.A.S.
- Plan de formación 2016/2017.
- Solicitar formación.
- Estado de mi solicitud.
- Quejas y sugerencias.

Ese mismo año se produjo la creación del Aula Virtual (<http://forpas2.ugr.es/aula/>), lo que supuso un salto cualitativo en el desarrollo de las acciones formativas. Esta plataforma de formación se gestó, bajo el sistema Moodle, para llevar a cabo los cursos incluidos en los Planes de Formación del P.A.S., diseñándose “para la gestión y realización on line de actividades



formativas, reduciendo el coste y ampliando la oferta formativa, lo que contribuirá a obtener un modelo de calidad aplicado a la formación” (Jiménez Benavides, 2006).

Cabe señalar que la eficacia de los Planes formativos está sometida a la verificación de la Comisión de Formación. Se trata de un órgano colegiado y mixto, encargado de gestionar las cuestiones relativas a los Planes de Formación del P.A.S. para lo que, con un carácter paritario, estará compuesto por: tres representantes de Gerencia; dos representantes de la Junta de Personal (*personal funcionario*); dos del Comité de Empresa (*personal laboral*); y la Coordinación de los Cursos (*Dirección de Formación del P.A.S.*).

A esta Comisión, conforme a lo establecido en el acuerdo de 1996, le corresponden las siguientes funciones:

- a) *La evaluación y selección de propuestas de cursos a realizar.*
- b) *Clasificar o incluir los cursos en el tipo que corresponda.*
- c) *Conocer y aprobar, en su caso, las propuestas de nombramiento de profesorado realizadas por la Coordinación.*
- d) *Seleccionar al alumnado, de acuerdo con los criterios que se establezcan.*
- e) *Se constituirá en Comisión de Arbitraje para los posibles problemas que puedan surgir en relación con la interpretación del presente acuerdo y el seguimiento de la organización y ejecución de los cursos.*
- f) *Para el mejor desarrollo de sus actividades la comisión se dotará de un reglamento de régimen interno.*
- g) *Conocer la encuesta a realizar a los alumnos, dando conocimiento de los resultados al Comité de Empresa y a la Junta de Personal.*

Respecto a la última de estas funciones, resaltar que, tras la celebración de las diferentes acciones formativas, se analizan el desarrollo de las mismas mediante la distribución de diferentes encuestas.

Por un lado son evaluados los cursos de Adecuación Profesional, mediante la divulgación de una encuesta a través del acceso identificado a los trabajadores que han realizado la acción formativa. En la tabla 43 se recogen los diferentes ítems que componen el cuestionario.

Esta encuesta se lleva a cabo dos meses después del curso, con la pretensión de medir el impacto y la aplicación que ha tenido la formación en los puestos de trabajo, concretamente (Formación del P.A.S., 2017):

*Pretende conocer si los conocimientos adquiridos en una acción formativa pueden ser y son aplicados en el puesto de trabajo que la persona realiza, con el propósito de usar los resultados como herramienta de mejora de la calidad institucional y de la gestión del servicio.*

**Tabla 43. Encuesta de transferencia al puesto de trabajo de los cursos de Adecuación Profesional del P.A.S. de la UGR**

Dimensiones	Ítems
Sobre la Acción Formativa realizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- He aplicado la formación recibida</li> <li>- Ha mejorado la calidad de mi trabajo</li> <li>- Ha mejorado el rendimiento en mi trabajo</li> <li>- He puesto en práctica alguna innovación</li> </ul>
Sobre la aplicación de la Acción Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es útil esa formación para el trabajo que desempeño habitualmente</li> <li>- La formación me ha permitido que se reduzcan errores</li> <li>- El entorno de trabajo me facilita la aplicación de la formación recibida</li> <li>- Ha mejorado el clima laboral, grado de motivación, iniciativa, etc.</li> <li>- Dispongo de recursos necesarios para aplicar los conocimientos adquiridos</li> </ul>
Valoración de la Acción Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los contenidos del curso merecen una valoración global de</li> </ul>
Valoración de la Docencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesorado del curso merece una valoración global de</li> </ul>
Comentarios que nos quiera hacer llegar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observaciones, comentarios y sugerencias</li> </ul>

*Fuente: Gerencia-Universidad de Granada (2017b)*

Con excepción de la última cuestión, que tiene un formato abierto, el resto de preguntas se realizan mediante una encuesta tipo Likert, con 6 alternativas y una gradación que oscila entre el 1 y el 5 (asimismo incluye la opción de respuesta NS/NC). Puede comprobarse, en la figura 34, el sistema de encuesta utilizado.

**Figura 34. Encuesta de los cursos de Adecuación Profesional (Transferencia al Puesto de Trabajo)**

Formación del PAS. Encuesta de Transferencia al Puesto 2016

→ Encuesta [Transferencia de la formación](#).

Acción formativa: [NOVEDADES EN LA EJECUCIÓN DEL PRESUPUESTO 2017 Y ANÁLISIS DE INCIDENCIAS DE 2016](#)

---

**Sobre la Acción Formativa realizada**

HE APLICADO LA FORMACIÓN RECIBIDA 1/12

NS/NC  
 1  
 2  
 3  
 4  
 5

*Fuente: Acceso identificado de la UGR*

Por otra parte, en la tabla 44, se contempla el contenido de las encuestas de los cursos de Perfeccionamiento y de Formación General, que también son sometidos a una valoración posterior a su celebración. La obtención de datos se realiza con una escala tipo Likert similar a la anterior, evaluándose el contenido del curso así como el profesorado del mismo, en este último caso, reiterándose las preguntas por cada docente que haya participado en la acción formativa.

**Tabla 44. Encuesta de satisfacción de los cursos de Perfeccionamiento del P.A.S. de la UGR**

Dimensiones	Ítems
<b>Contenido del curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los objetivos del curso de han conseguido</li> <li>- El contenido del curso ha satisfecho las necesidades de formación</li> <li>- El nivel de profundidad de los temas ha sido adecuado</li> <li>- La actividad de coordinación del Área de Formación P.A.S. ha sido positiva</li> <li>- La duración del curso ha sido adecuada a los objetivos y contenidos</li> <li>- La metodología usada ha sido la más adecuada a los objetivos del curso</li> <li>- La metodología ha permitido una participación activa</li> <li>- Las prácticas, ejercicios prácticos, supuestos, etc., han sido útiles y suficientes</li> <li>- La calidad y cantidad de documentación han sido idóneas</li> <li>- El aula y el mobiliario han sido adecuados</li> <li>- El ambiente de aprendizaje ha sido bueno</li> <li>- El horario y su distribución han sido adecuados</li> <li>- Las enseñanzas recibidas son útiles en el puesto de trabajo</li> <li>- Las enseñanzas recibidas son útiles para la formación profesional</li> <li>- Las enseñanzas recibidas son útiles para la formación personal</li> <li>- El curso merece una valoración global de</li> </ul>
<b>Profesorado del curso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene grandes conocimientos sobre los contenidos del curso</li> <li>- La capacidad de transmisión y claridad de exposición son idóneas</li> <li>- Las enseñanzas que ha impartido se adecuan a los contenidos del curso</li> <li>- La metodología ha sido adecuada</li> <li>- Las prácticas, ejercicios y supuestos han favorecido el aprendizaje</li> <li>- Es amena o ameno en sus intervenciones</li> <li>- Motiva y despierta interés en las materias que imparte</li> <li>- Fomenta y facilita la participación del alumnado</li> <li>- Es capaz de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas</li> <li>- El profesor o la profesora del curso merece una valoración global de</li> </ul>

*Fuente: Gerencia-Universidad de Granada (2017a)*

Destaca, asimismo, la reciente creación del Expediente Personal de Formación, realizada en el año 2014. Este Expediente se gestionará en formato electrónico a través del Acceso Identificado disponiéndose, en un único soporte, de (Gerencia-Universidad de Granada, 2017c):

*Información completa, fiable y veraz, de todos los datos relativos a la formación recibida por el P.A.S. de la Universidad de Granada, lo que permitirá dimensionar el potencial y conocimiento de cada uno de sus miembros... para acreditar el «currículum formativo».*

Se trata de un expediente electrónico global e integrado por diferentes conceptos, relativos tanto a la formación como a la experiencia profesional, entre los que se pueden encontrar los siguientes:

- Cursos recibidos (incluidos en el Plan de Formación del P.A.S.).
- Cursos impartidos (incluidos en el Plan de Formación del P.A.S.).
- Otros cursos recibidos y/o impartidos en otras organizaciones.
- Titulaciones académicas con validez en todo el territorio nacional.
- Experiencia laboral fuera de la UGR.
- Publicaciones, comunicaciones y ponencias.
- Becas, ayudas y premios recibidos.
- Otros méritos.

Además, este sistema permitirá disponer, a las comisiones de valoración de los concursos de traslados que realice la UGR, de información útil para baremar el proceso de promoción profesional. En este sentido, se aprobó y publicó un nuevo baremo del P.A.S. funcionario (B.O.J.A. nº 26 de 8 de febrero de 2017), modificándose por consiguiente el Anexo V del Reglamento del P.A.S. de la UGR.

Recientemente, el pasado 11 de mayo de 2017, finalizó el plazo de presentación de solicitudes de la última convocatoria de concurso interno de méritos para la provisión de puestos de trabajo del P.A.S. funcionario. Entre los méritos a valorar, que se incluyen en el baremo, existe un apartado destinado a la formación recibida e impartida, si bien, en el primer caso exclusivamente se podrán valorar los cursos de perfeccionamiento, presumiéndose que están relacionados con los puestos de trabajo a los que se aspira y excluyéndose, por tanto, los de adecuación profesional.

No puede finalizarse este apartado sin hacer mención a la importancia, dada por el actual Equipo de Gobierno de la UGR, a la formación del empleado público. En una clara apuesta por fortalecer la Formación del P.A.S., la actual Rectora lo señaló como una de sus líneas estratégicas de su política, como muestra la figura 35.

Figura 35. Ejes estratégicos de la política del P.A.S. 2016-2019



Fuente: Plan Estratégico de Recursos Humanos (Gerencia, 2016, p. 6)

En su programa electoral fijó diversos objetivos con un impacto directo en este personal, concretando el sexto el diseño de un nuevo *Plan Integral de Formación del P.A.S.*, significándose en este eje que (Gerencia, 2016, p. 6):

*La formación del P.A.S. no debe entenderse como un fin en sí misma, sino como un medio para alcanzar el resto de objetivos en materia de personal. Debe conjugar el interés del empleado público, tanto a efectos de perfeccionamiento como de promoción, y las necesidades de la Universidad, a través de planes de adecuación profesional y planes de carrera que tiendan a reforzar aquellas áreas en las que, bien por su complejidad técnica o por su novedad, la Universidad de Granada es deficitaria.*

Actualmente se siguen manteniendo negociaciones, entre la UGR y los representantes de los trabajadores, para adecuar el nuevo Plan a las necesidades reales de los empleados y de la institución, que conllevará, con los pormenores que en el mismo se recojan, la renovación del ya vetusto Acuerdo de Formación de 1996.

El cronograma en el que se concretan las actuaciones a realizar en este eje estratégico se plasma en la tabla 45.

**Tabla 45. Eje estratégico de Formación del P.A.S.**

Acción estratégica	Descripción	Ejecución prevista	Consulta / negociación
5.1	Detección de necesidades formativas P.A.S. (Perfeccionamiento / Adecuación)*	2016	Todo el P.A.S.
5.2	Estudio de áreas de gestión deficitarias (Planes de carrera y sucesión)	2017	
5.3	Elaboración de Itinerarios Formativos Específicos para perfiles de puestos	2017	Comisión de Formación
5.4	Propuesta de nuevo Acuerdo de Formación del P.A.S.	2017	Junta P.A.S. Comité Empresa
5.5	Creación del Órgano Permanente de Asesoramiento a Tribunales	2017	
5.6	Elaboración de perfiles formativos de puestos de trabajo	2017	Junta P.A.S. Comité Empresa
5.7	Elaboración del nuevo modelo de Plan Integral de Formación del P.A.S.	2018	

*\*Nota: [http://gerencia.ugr.es/pages/recursos\\_humanos/fpas20152016/resultadosencuesta\\_completo/](http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas20152016/resultadosencuesta_completo/)  
Fuente: Gerencia (2016, p. 11)*

### 3.4. Conceptualización de satisfacción

Cuando se habla de satisfacción del cliente, del usuario o del ciudadano, inevitablemente se realiza una asociación directa con el término de calidad del producto o servicio. Ambos conceptos se encuentran estrechamente interrelacionados, al reconocerse, sendos como elementos clave para entender las conductas esperables del usuario (Alén González & Fraiz Brea, 2006).

Conjuntamente al de calidad, la satisfacción del usuario aparece vinculada a la noción de evaluación, que se ha ido adaptando a diferentes contextos tales como empresas, sanidad, educación, etc., tanto en el sector privado como en el público. De este modo, los tres conceptos interactúan sucesivamente, “se efectúa la evaluación para poder aplicar la calidad y conseguir con ello la satisfacción del usuario” (Rey Martín, 2000, p. 139).

Para Morales Sánchez y Hernández Mendo (2004) la satisfacción, conceptualmente, se ha ido matizando desde su nacimiento tras el avance de las investigaciones, creciendo exponencialmente su relevancia desde los años setenta. En un principio, se analizaban las variables que establecen el sistema de construcción de la satisfacción, posteriormente las cualidades de los productos y la constatación de las expectativas, para incluir más adelante la investigación del propio proceso de formación de la satisfacción (Velandia Salazar, Ardón Centeno, & Jara Navarro, 2007).

Asimismo, en las últimas décadas ha aumentado especialmente la cultura de la calidad y, consecuentemente, la evaluación de la misma percibida a través de los usuarios,

proponiéndose para tal fin una serie de herramientas al objeto de conocer esta percepción de la calidad y de la satisfacción del cliente (Varela Mallou, Rial Bubeta, & García Cueto, 2003; Ábalo Piñeiro, Varela Mallou, & Rial Bubeta, 2006).

Conocer los índices de valoración de los usuarios es primordial en los actuales sistemas de planificación de las instituciones (Elizondo Elizondo, 2008, p. 13; Tschohl & Franzmeier, 1997):

*Una organización debe conocer cuál es el nivel de expectativas de los clientes por las siguientes razones: haga menos de lo que sus clientes esperan y el servicio será malo; haga exactamente lo que sus clientes esperan y el servicio será bueno; haga más de lo que sus clientes esperan y el servicio será percibido como superior. Dependerá del prestador del servicio el exceder esas expectativas o impartir unas más reales. En consecuencia, con el fin de mantener a sus clientes contentos, es necesario comprender y controlar sus expectativas respecto a sus productos y servicios.*

En esta misma línea, prosigue afirmando Elizondo Elizondo (2008, pp. 14-15), que:

*Es a partir de la identificación y medición de la satisfacción del cliente cuando una institución logra consolidar sus ventajas competitivas en el mercado. Es por ello que, en los últimos años, las estrategias de mercado de las distintas organizaciones se orientan al cliente, efectuando grandes inversiones para aplicar en todo aquello que asegure su satisfacción en torno a sus expectativas por productos y servicios. Esta satisfacción se basa en el valor añadido que da como resultado el brindarle lo que espera, y aún más, ofreciéndole los extras que proporciona una ventaja competitiva a nuestro producto y/o servicio, aquel valor o utilidad que el cliente percibe y por el cual considera justo lo que va a pagar, reforzando su poder de compra.*

Así, considerando la calidad como un constructo multidimensional, una de las dimensiones más reconocidas por la literatura es la (Mayorga Fernández & Tójar Hurtado, 2003, p. 18):

*Relativa a la satisfacción de los implicados, desde quienes participan en el diseño, prestación y mejora del producto, bien o servicio, a quienes son sus clientes, usuarios o destinatarios, tanto inmediatos como a medio y largo plazo...la satisfacción, en unos casos, se refiere a las necesidades que, en cuanto a personas, experimenta el personal de la organización; en otros, a la adecuada respuesta a las expectativas, intereses, necesidades y demandas de los destinatarios.*

Las normas y entidades de estandarización también contemplan esta situación, así, la Norma ISO 9000 (2005), entiende la satisfacción del cliente como la percepción que tiene este sobre el grado en que se han cumplido sus requisitos, es decir, si se han cubierto sus necesidades

o expectativas (Mejías & Martínez, 2009). Por su parte, la Asociación Española de Normalización y Certificación, determina la satisfacción en la norma UNE-EN ISO 8402 (2005), como el “conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren su aptitud para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas” (González Meriño, 2002, p. 84).

Como consecuencia de esto, se puede entender que la satisfacción del cliente refleja los juicios comparativos (de placer o de decepción) que hace una persona, a partir de los resultados que obtiene un producto, en comparación con las expectativas que tenía del mismo (Kotler & Lane, 2006).

Los autores Parasuraman, Zeithaml y Berry (1988), Anderson, Fornell y Lehmann (1994) y Giese y Cote (2000) denotan un criterio subjetivo en estas cuestiones, al determinar que la “satisfacción requiere de experiencia por parte del cliente mientras que la calidad no” (Gil Saura, Sánchez Pérez, Berenguer Contrí, & González-Gallarda, 2005, p. 54).

Esta satisfacción o insatisfacción del usuario “es el resultado de un proceso valorativo”, que se hace patente cuando el usuario emite “un juicio de valor” en función de sus necesidades y expectativas (Gento Palacios & Vivas García, 2003, p. 20).

Por ello, se considera que la satisfacción es un estado de ánimo, una cuestión emocional, subjetiva de cada individuo y que está condicionada por diferentes factores intrínsecos y extrínsecos. En este sentido, Gil Saura et al. (2005, p. 54) entienden la satisfacción como “una medida global de un conjunto de satisfacciones con experiencias específicas previas” (Yu & Dean, 2001, p. 235).

De ahí que, junto a los aspectos simplemente ambientales o laborales, entren en juego otras cuestiones emocionales (cognitivas, afectivas...) que, frente a la racionalidad manifiesta, afectan a la evolución de las personas. De esta forma (Goleman, 1995, p. 13):

*Quando los sociobiólogos buscan una explicación al relevante papel que la evolución ha asignado a las emociones en el psiquismo humano, no dudan en destacar la preponderancia del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales. Son las emociones -afirman- las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles -el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera- como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana. En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón.*



*Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía. De hecho, a la luz de las recientes pruebas que nos ofrece la ciencia sobre el papel desempeñado por las emociones en nuestra vida, hasta el mismo término homo sapiens -la especie pensante- resulta un tanto equívoco. Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto -y a veces más- de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos. Hemos sobrevalorado la importancia de los aspectos puramente racionales (de todo lo que mide el cociente intelectual) para la existencia humana pero, para bien o para mal, en aquellos momentos en que nos vemos arrastrados por las emociones, nuestra inteligencia se ve francamente desbordada.*

En la misma línea Kotler (1991, pp. 40-41) concretiza la satisfacción del cliente como “el nivel del estado de ánimo de una persona que resulta de comparar el rendimiento percibido de un producto y/o servicio con sus expectativas”.

Del concepto de satisfacción se describen tres factores comunes, admitidos por la mayor parte de las investigaciones (Giese & Cote, 2000):

- La satisfacción de los consumidores responde a un dictamen emocional o cognitivo.
- La respuesta pertenece a una coyuntura específica (expectativas, elección del producto, experiencias de consumo, etc.).
- La respuesta ocurre en un momento concreto (antes o después de la adquisición, después del consumo o de la experiencia del servicio, etc.).

Esta inclusión del término experiencias manifiesta que la satisfacción dependerá de cada individuo: de sus necesidades; sus exigencias, sus fines; sus motivaciones y sus expectativas. Siguiendo a Ishikawa (1994, p. 74):

*Las personas tienen varios deseos, tales como tener una vida feliz, adquirir habilidades, hacer amigos, ser amadas, sentirse orgullosas y ejercer influencia. La felicidad adopta muchas formas, tales como la satisfacción financiera, la satisfacción en el trabajo y la satisfacción del desarrollo personal y la aceptación interpersonal.*

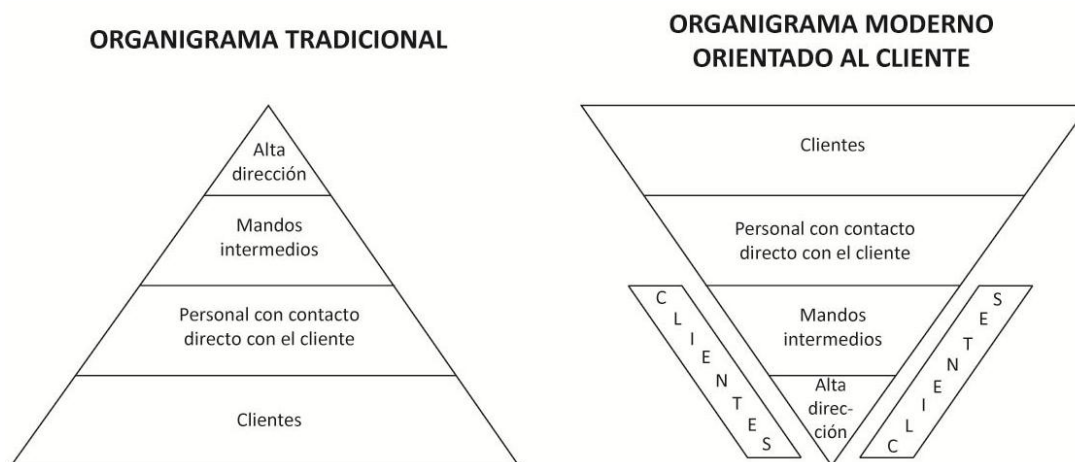
La aproximación a los conceptos de satisfacción y calidad hace obligatoria la referencia al marketing. De hecho, tanta relación tiene con la satisfacción de usuarios, con la calidad y cuán importante es hoy día, que algunos autores denominan a los profesionales del marketing “satisfactores de clientes” (San Miguel Osaba, Heras Saizarbitoria, & Elgiobar Larrañaga, 2009).

Así lo conciben también Kotler y Lane (2006, pp. 153-154):

*Los especialistas del marketing que no aprendan el lenguaje de la mejora de la calidad, de la fabricación y de las operaciones quedarán obsoletos. Los días del marketing funcional ya han quedado atrás. Ya no podemos continuar viéndonos como investigadores de mercado, publicistas, especialistas en marketing directo o estrategias. Tenemos que vernos como satisfactores de clientes: defensores del cliente centrados en la totalidad del proceso.*

Las empresas deben renovarse respecto al enfoque tradicional del marketing que, centrándose en el producto, lo consideran como el único *centro de beneficios*. En la figura 36 se observa cómo, el marketing actual, ha invertido la pirámide de tal forma que lo importante sea el *cliente y la satisfacción* del mismo.

**Figura 36. Organigrama tradicional y actual orientado al cliente**



Fuente: Kotler y Lane (2006, p. 146)

Así, para González Meriño (2002, p. 88), la gestión de la “calidad evolucionó desde el principio de la conformidad con las especificaciones hacia el cumplimiento de las expectativas de los clientes”.

Hoy día, desde el punto de vista de la competitividad de las organizaciones, la calidad del servicio y la satisfacción de usuarios son consideradas los pilares sobre las que asentar la *lealtad del cliente* (Setó Pamies, 2003a, 2003b; Mañas Rodríguez, Giménez Guerrero, Muyor Rodríguez, Martínez Tur, & Moliner Cantos, 2008; Correia Loureiro & Miranda González, 2010).

Si bien, aunque no fuese de una forma consciente porque es una *invención* relativamente reciente, hace ya muchos años que el marketing está presente en nuestras vidas, ya sea por ejemplo entre los mercaderes griegos y fenicios o, como sucedía en la época colonial, en la que se realizaban trueques entre los colonos y los nativos. Estos intercambios son una de las tres formas en las que los humanos pueden satisfacer sus necesidades (otra es crearlo o fabricarlo por sí mismo -caza, pesca...- y la tercera mediante la fuerza: atraco, robo u otra forma de coerción) (Kotler & Lane, 2006; Stanton, Etzel, & Walker, 2007). Martín Armario (1993) lo considera en el mismo sentido (Sánchez Arrieta, 2007, p. 16):

*El marketing no constituye una actividad nueva, puesto que las tareas que comprende son consustanciales a todo sistema económico basado en el intercambio. En efecto, desde que el hombre existe ha recurrido, en un principio, al trueque, y más tarde a formas más sofisticadas de intercambio, como un medio para satisfacer sus necesidades.*

De estas tres formas de satisfacción de necesidades destaca el intercambio, en el que intervienen dos o más partes (personas u organizaciones) y en las que todos los implicados pueden satisfacerse mutuamente. Consiste, por lo tanto, en obtener el producto/servicio que otro tiene ofreciéndole algo de valor a cambio (dinero, otro producto, sus servicios, etc.). En el caso de las Universidades, la organización ofrece un servicio al estudiante que lo necesita, recibiendo las mismas una contraprestación que satisface sus necesidades (Kotler & Lane, 2006; Stanton et al., 2007).

A continuación se presentan algunas definiciones propuestas por diferentes autores y recogidas por Muñiz González (2008, p. 11):

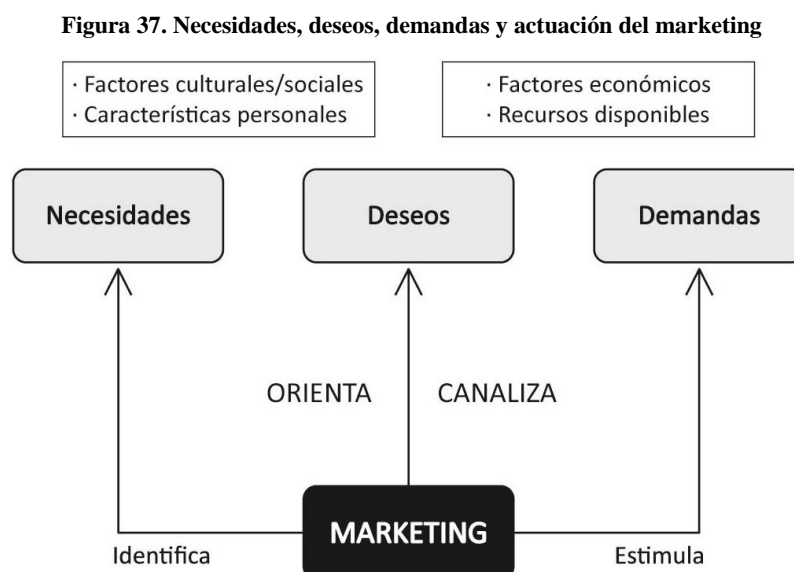
- *Marketing es una función organizacional y un conjunto de procesos para crear, comunicar y entregar valor a los clientes y para gestionar las relaciones con ellos de tal modo que beneficie a la organización y a sus stakeholders* (Asociación Americana de Marketing, AMA).
- *El marketing tiene como objetivo el conocer y comprender tan bien al consumidor que le producto se ajuste perfectamente a sus necesidades* (Drucker, P.).
- *Marketing es la acción de conjunto de la empresa, dirigida hacia el cliente con el objetivo de una rentabilidad* (Goldmann).
- *Marketing es aquel conjunto de actividades técnicas y humanas que trata de dar respuestas satisfactorias a las demandas del mercado* (Muñiz, R.).
- *Marketing es un proceso social por el que los individuos y los grupos obtienen lo que ellos necesitan y desean a través de la creación e intercambio de productos y su valoración con otros* (Kotler, P.).

Unos años después, este último autor amplía su definición, señalando que el “marketing es un proceso social por el cual tanto grupos como individuos consiguen lo que necesitan y desean mediante la creación, la oferta y el libre intercambio de productos y servicios de valor para otros grupos o individuos” (Kotler & Lane, 2006, p. 6).

Como se ha visto, estos intercambios que se generan en el marketing, nacen desde la perspectiva de que el ser humano tiene la necesidad de subsistir a través de los intercambios de productos, teniendo en común todos ellos la *exigencia de cubrir las necesidades de las partes implicadas*. Esta idea nos conduce a la indispensable distinción entre *necesidad, deseos y demandas* (Kotler, 1991; Kotler & Lane, 2006; Santesmases Mestre, 2001):

- Necesidades. Las necesidades son las carencias básicas del ser humano, por lo que no se trata de una necesidad generada por la sociedad donde vivimos, sino que se hace referencia a necesidades básicas inherentes a la condición humana, en muchos casos biológicas (comida, ropa, seguridad, cobijo, etc.).
- Deseos. Cuando estas necesidades se dirigen hacia objetos específicos que pueden satisfacerlas pasan a convertirse en deseos. Mientras que las necesidades son exiguas los deseos son abundantes, ya que estos sí se ven influenciados por la sociedad y en algunos casos bajo los estímulos del marketing (una persona puede necesitar comida y desear un chuletón de buey o necesitar ropa y desear una camisa de primera marca).
- Demandas. Las demandas son deseos de productos específicos, pero que están respaldadas por una capacidad de pago. Muchas personas desean una segunda vivienda en la playa pero solamente algunas la intentan comprar a causa de la situación económica actual del país.

En la figura 37 se representan gráficamente los conceptos descritos anteriormente:



Fuente: Santemas Mestre (2001, p. 50)

Bajo este prisma de necesidades y deseos del ser humano, surgió el término de producto, y aun reconociendo el carácter interdisciplinar del marketing, este fue creado para el sector de productos de consumo masivo, teniendo su auge como tal a partir del siglo XVIII y XIX con la Revolución Industrial. Por consiguiente, la función del marketing “consiste en identificar y satisfacer las necesidades de las personas y de la sociedad”, dicho de una manera más escueta, en “satisfacer necesidades de forma rentable” (Kotler & Lane, 2006, p. 6).

Al centrarse el estudio en las AAPP, es necesario diferenciar brevemente entre el marketing de productos (bienes) y el de servicios, ya que es este último el *resultado productivo* de las instituciones públicas. Al primero de ellos lo define Kotler (1991, p. 38) como “algo que

se considera capaz de satisfacer una necesidad o un deseo”, concretamente, producto es un “objeto, servicio, actividad, persona, lugar, organización o idea”, utilizándose también los términos “recurso, oferta o satisfactor” como equivalentes al concepto de producto.

No obstante, puede indicarse que existe cierta similitud entre el marketing de productos, como objeto o bien, y el marketing de servicios. Sin embargo, se identifican cuatro rasgos particulares del marketing de servicios que lo diferencian del marketing de productos: intangibilidad, inseparabilidad, heterogeneidad/variabilidad y carácter perecedero/caducidad (Kotler & Lane, 2006; Mejías, Teixeira, & Arzola, 2004; Stanton et al., 2007).

- *Intangibilidad.* Los servicios no pueden valorarse a través de los sentidos antes de su compra (por ejemplo, no se puede predecir ni ver los resultados de un masaje o de un curso de formación hasta que no se ha recibido).
- *Inseparabilidad.* Los servicios se producen, se ofrecen y se consumen simultáneamente (no pueden fabricarse en masa y distribuirlos por las tiendas para su venta como ocurre con los bienes, el servicio -masaje o una clase de un curso- se genera en el momento que el interesado lo necesita y lo solicita).
- *Heterogeneidad.* Dos servicios de la misma índole nunca serán iguales debido a la intervención directa del factor humano (siguiendo el ejemplo anterior del masaje o de la clase del curso, aunque se tengan los mismos elementos para su realización, de ningún modo podrá ser el mismo uno que otro -aunque sea simplemente por el propio estado de ánimo de alguno de las partes intervinientes-).
- *Carácter perecedero / Caducidad.* El servicio se agota con su uso, no se puede almacenar para un uso futuro (por ejemplo, las tumbonas de la playa en invierno permanecen desiertas y los asientos en un vuelo que permanecen vacíos, estos servicios se pierden para siempre).

Respecto a “los servicios hay que prestar una atención especial a la prevención de errores, ya que en este caso, los problemas surgen a medida que se está ejecutando el servicio, y hay que dar una solución lo más rápida posible” (Sangüesa Sánchez, Mateo Dueñas, & Ilzarbe Izquierdo, 2006, p. 173).

Por lo descrito anteriormente, se define servicio como “cualquier actuación o cometido esencialmente intangible, sin transmisión de propiedad, que una parte puede ofrecer a otra. Su prestación puede ir ligada o no a productos físicos” (Kotler & Lane, 2006, p. 420).

En palabras de Varela Mallou (2003, p. 656):

*La filosofía del marketing de servicios enfatiza el concepto de intercambio: el ciudadano paga unos impuestos, genera unas expectativas y demanda unos servicios, los recibe y termina sintiéndose o no satisfecho con ellos, añadiendo a ello su fidelidad, implicación y reconocimiento o bien sus quejas.*

Si se extrapola a nuestro estudio referente a la AP ya descrita, donde quedan encuadradas las Universidades, se entiende servicio público como la “actividad llevada a cabo por la Administración o, bajo un cierto control y regulación de esta, por una organización, especializada o no, y destinada a satisfacer necesidades de la colectividad” (RAE, 2017). No puede olvidarse que las AAPP no fabrican productos sino que realizan servicios y, en ningún caso, para obtener beneficios sino con un fin social para atender las necesidades de los ciudadanos (como sucede por ejemplo en el caso de la sanidad y de la educación).

Una vez se ha producido la adquisición del producto y/o servicio, los clientes pueden experimentar uno de estos tres niveles de satisfacción o insatisfacción (Thompson, 2005; Kotler & Lane, 2006):

- Insatisfacción/Decepción: Se produce cuando, percibido el producto, no está a la altura de las expectativas del cliente.
- Satisfacción: Se produce cuando el producto está a la altura de las expectativas del cliente.
- Muy satisfecho/Complacencia: Se produce cuando el producto mejora las expectativas del cliente.

De acuerdo con Deming, los deseos y necesidades de los usuarios dotan de significación a las políticas de calidad, sin los cuales no tendría ningún sentido (Gabor, 1990).

Hoy día los modelos de gestión en las organizaciones, entre las que se incluyen las instituciones educativas, están orientados hacia la eficacia y eficiencia de las mismas, lo que conlleva la implementación de un sistema de mejora permanente de las AAPP bajo estas premisas, ya empleadas como referente neoliberal en el sector privado (Raso Sánchez, 2015).

En el siguiente epígrafe se analizará el término de calidad ya que, para algunos autores, “el concepto de satisfacción de usuario es considerado como un indicador de la calidad del servicio” (Varela Mallou et al., 2003, p. 656).

### 3.4.1. Hacia la gestión de calidad

Tal y como sucedió con el marketing, en el que hubo que remontarse algunos siglos para situar la cuestión de la satisfacción, la gestión de calidad también ha estado presente desde tiempos inmemoriales, valga el ejemplo de los propios egipcios que, en sus murales, dejaron plasmada la realización de inspecciones (Gil Reyes, 2011). Hilera (2009) relaciona asimismo la calidad con la empresa (Martín Rodríguez, 2012, p. 21):

*A comienzos del siglo XX, comienzan a implementarse los primeros sistemas de control y garantía de calidad en la industria. Y es la misma industria la que se ha*

*encargado de que los bienes o servicios producidos sean cada vez mejores. Con el aumento de este tipo de mediciones, comienzan también a implantarse determinadas asociaciones a nivel tanto nacional como internacional, que intentan de alguna manera, poner orden y normalizar la calidad propiamente dicha, llegando a la elaboración de normas y estándares que sirvan como referente para toda la comunidad y que sean aceptadas por la sociedad.*

En la actualidad tiene tal importancia esta cuestión que es considerada, no solamente como “uno de los retos de la sociedad del siglo XXI” (Varela Mallou et al., 2003, p. 656), sino que “además es una de las bases fundamentales del desarrollo de las instituciones públicas y privadas prestadoras de bienes y servicios” (Mejías et al., 2004, p. 1).

Ahora bien, hay que destacar la dificultad que tiene, por el gran número de factores que en el mismo influyen, definir y diferenciar el concepto de satisfacción y el de calidad, tanto es así, que ni tan siquiera existe consenso en la relación existente entre una y otra. Cronin et al. (2000) diferencian tres posturas en la literatura: (1) la que sugiere la inexistencia de relación entre calidad y satisfacción: ninguna de las dos puede ser antecedente de la otra; (2) la que argumenta que la satisfacción actúa como antecedente de la calidad y (3) la posición dominante, que establece el orden causal inverso siendo la satisfacción la consecuencia de la calidad (Gil Saura et al., 2005, p. 54).

En este mismo sentido, Varela Mallou et al. (2003, p. 657) manifiestan que:

*No está claro si la Calidad Percibida es un antecedente o un consecuente de la Satisfacción. En trabajos como los de Anderson, Fornell y Lehmann (1994), Bloemer y De Ruyter (1995) o Cronin y Taylor (1992) se aboga por una concepción de la calidad como antecedente, mientras que Bitner (1990), Bolton y Drew (1991) o Schommer y Wiederholt (1994) la consideran como un claro consecuente de la satisfacción del usuario. Investigaciones más recientes optan por una concepción de la calidad tanto como antecedente como consecuente (Berné, Múgica y Yagüe, 1996; Parasuraman y otros, 1994; Taylor y Baker, 1994; Teas, 1993).*

Fornell (1995) aclara la desemejanza entre calidad y satisfacción, indicando que la calidad debe comprenderse (Correia Loureiro & Miranda González, 2010, p. 30):

*Como la percepción actual del cliente sobre el rendimiento de un bien o servicio, mientras que la satisfacción se basa no solamente en la experiencia actual, sino también en experiencias pasadas y futuras, anticipadas por el juicio del cliente en virtud de sus experiencias acumuladas junto a la proyección de sus propias expectativas.*

En una concepción más genérica, la “calidad es más bien una actitud duradera a lo largo del tiempo, frente a un juicio transitorio ante un servicio específico, que sería la satisfacción” (Varela Mallou et al., 2003, p. 657).

Si anteriormente se consideraba que la satisfacción era la cobertura de las necesidades y expectativas del cliente, se puede entender calidad como la satisfacción de estas, en resumidas cuentas, “es lo que esperaba o más de lo que esperaba el cliente” (Mejías et al., 2004, p. 2).

Añaden estos mismos autores (2004, p. 2), siguiendo a Hodson (2001), que “la calidad consiste en aquellas características del producto que satisfacen las necesidades de los clientes y proporciona la satisfacción con el producto”.

Estas afirmaciones son refrendadas por los datos obtenidos en los estudios realizados, a los usuarios de empresas norteamericanas, sobre la calidad de los servicios. En dichos estudios, todos los grupos entrevistados confirmaron que “el factor clave para lograr un alto nivel de calidad en el servicio es igualar o sobrepasar las expectativas que el cliente tiene respecto al servicio” (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1992, p. 23).

Utilizando la definición empleada por la American Society for Quality Control, “calidad es el conjunto de características y rasgos distintivos de un producto o servicio que influyen en su capacidad de satisfacer las necesidades manifiestas o latentes” (Kotler & Lane, 2006, p. 153).

Por su parte, la Organización Europea para el Control de la Calidad, entiende que “la calidad de un producto o servicio representa el grado en que aquél cubre las exigencias del cliente al que va destinado, y es el resultado de la calidad de diseño y la calidad de fabricación” (Caballero Martínez, 2001, p. 41).

Al igual que ocurría con la satisfacción, “el concepto de calidad percibida supone trasladar la valoración de la calidad del servicio desde criterios objetivos hasta criterios subjetivos” (Correia Loureiro & Miranda González, 2010, p. 31).

O lo que es lo mismo, se define calidad como “la amplitud de la discrepancia o diferencia que exista entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones” (Zeithaml et al., 1992, p. 23).

En el estudio que nos ocupa, hay que introducir el concepto de cliente interno, ya que el alumnado objeto de estudio es, a su vez, empleado público de la institución que se encarga de la Formación Profesional para el Empleo de sus trabajadores. El modelo desarrollado por Heskett, Sasser y Schlesinger, indica que “la calidad del servicio interno determina la calidad del servicio al cliente externo” (S. Cook, 2006, p. 85).

El Área de Formación del P.A.S. es un servicio interno de la UGR y, al igual que ocurre con otras unidades administrativas de la UGR, presta un servicio al resto de unidades de trabajo dentro de la propia organización. Para Cook (2006, p. 87), los servicios internos deben ofrecer



un sistema de calidad, ya que de lo contrario “la organización no será capaz de mejorar la calidad de su servicio externo ni de mantener el crecimiento y la rentabilidad”.

Añade Cook (2006, p. 8) que, “medir la satisfacción de los clientes internos es exactamente igual de importante que medir la satisfacción de los clientes externos”, reiterando esta autora la importancia que tiene, para cualquier institución, orientar al cliente el concepto de pirámide invertida que se trató previamente (*figura 36, página 186*).

Como tantos otros avances e innovaciones de la humanidad, fue en el sector militar donde se aplicaron los primeros controles de calidad. Siguiendo a Sansalvador Sellés (2001, p. 271):

*Los dos acontecimientos que posiblemente tuvieron una mayor incidencia en el desarrollo de los Costes Totales de la Calidad fueron, la creación en 1961 del Comité de Costes de Calidad dentro de la American Society for Quality Control (ASQC), y la promulgación, en diciembre de 1963 por el Ministerio de Defensa de los EE.UU., de las especificaciones militares MIL-Q-9858A, «Requisitos del Programa de Calidad»<sup>79</sup>.*

Desde entonces, han sido muchas las organizaciones que han ido perfeccionando sus procesos para acreditarse en su sistema de gestión de calidad, cuantiosas las empresas certificadoras y no menos abundantes las normas de gestión de calidad existentes. Puede entenderse que el “cometido de la certificación es declarar públicamente por un tercero neutral e independiente que un producto, proceso o servicio es conforme con los requisitos establecidos” (Delgado, 2012, p. 44).

Sin ánimo de ser exhaustivos, se hace mención de algunos de los elementos relacionados con la calidad:

- *Entidades acreditadoras.* Para que el certificado sea válido lo primero que debe de hacerse es comprobar que la “empresa certificadora está acreditada, es decir, que cuenta con un reconocimiento formal de que es competente para certificar”. Por ello, estas entidades tienen la potestad para “reconocer la validez de las empresas certificadoras” (Delgado, 2012, p. 46).
- *Organismos de control o empresas certificadoras.* “Mediante la certificación, una Entidad Certificadora independiente constata que el sistema de calidad de la Organización cumple los requisitos establecidos en la Norma de referencia elegida” (Cámara de Comercio, 2013).
- *Entidades y normas de calidad.* Este elemento depende de lo que se quiera certificar, la faceta empresarial que se desea potenciar, el sector o el ámbito del

---

<sup>79</sup> Military Specification, Quality Program Requirements.

mercado en el que se trabaje. De una u otra manera “implica para cualquier empresa revisar sus procesos para llegar a una optimización de los mismos” (Delgado, 2012, p. 48).

**Tabla 46. Componentes de los sistemas de Gestión de la Calidad**

<b>Entidades acreditadoras</b>	<b>Organismos de control</b>	<b>Entidades y normas de calidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entidad Nacional de Acreditación (ENAC)</li> <li>• Instituto Nacional de Normalización de Chile (INN)</li> <li>• Entidad Mexicana de Acreditación (EMA)</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR)</li> <li>• Bureau Veritas Certification</li> <li>• SGS ICS Ibérica</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• European Foundation for Quality Management (EFQM)</li> <li>• European Committee for Standardization (CEN)</li> <li>• ISO 9001</li> <li>• ...</li> </ul>

Para una mejor comprensión se describen, brevemente, algunas de estas organizaciones relacionadas con la gestión de la calidad:

- **ENTIDADES ACREDITADORAS**

**Entidad Nacional de Acreditación (ENAC)**

La ENAC “evalúa el cumplimiento de los requisitos establecidos en las siguientes normas utilizadas para cada tipo de evaluador” (ENAC, 2017b):

**Tabla 47. Normas evaluadas por ENAC**

<b>Normas de calidad</b>	
- Laboratorios de Ensayo	UNE-EN ISO/IEC 17025
- Laboratorios de Calibración	UNE-EN ISO/IEC 17025
- Laboratorios Clínicos	UNE-EN ISO 15189
- Entidades de Inspección	UNE-EN ISO/IEC 17020
- Entidades de Certificación de Productos	UNE-EN ISO/IEC 17065
- Entidades de Certificación de Sistemas de Gestión	UNE-EN ISO/IEC 17021
- Entidades de Certificación de Personas	UNE-EN ISO/IEC 17024
- Verificadores Medioambientales	Reglamento CE 1221/2009
- Verificadores de emisiones de gases de efecto invernadero	EA-6/03, UNE-EN ISO 14065, Reglamento UE 600/2012
- Proveedores de Programas de Intercomparación	UNE-EN ISO/IEC 17043
- Productores de Materiales de Referencia	ISO 17034

*Fuente: ENAC (2017a)*

A través de la marca ENAC “las organizaciones acreditadas declaran públicamente el cumplimiento de los requisitos de acreditación en la realización de dichas actividades” (ENAC, 2017a, p. 14).

Su misión esencial es (González Molina, 2016, p. 66):

*Generar confianza en el mercado y en la sociedad en general en relación con la competencia técnica de los evaluadores de la conformidad acreditados, contribuyendo así a la seguridad y el bienestar de las personas, la calidad de los productos y servicios y la protección del medioambiente, y con ello al aumento de la competitividad de los productos y servicios españoles y a una disminución de los costes para la sociedad debidos a estas actividades.*

- **ORGANISMOS DE CONTROL**

A través de este control y el correspondiente cumplimiento de la norma (Cámara de Comercio, 2013):

*Se facilita que un producto o servicio sea aceptado por el mercado en virtud de la confianza que el suministrador genera en el cliente. Una vez certificado un sistema de calidad, las Entidades certificadoras permiten utilizar al interesado la marca de empresa certificada, que es su marchamo de garantía para la comercialización de sus productos.*

Entre otras entidades, con capacidad para certificar que las instituciones cumplen con los requisitos de la correspondiente norma, se pueden distinguir los siguientes:

**Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR)**

Creada en 1986, la actividad de AENOR “contribuye a mejorar la calidad y competitividad de las empresas, sus productos y servicios” (AENOR, 2017), pudiéndose definir este organismo de control como una (Biblioteca Nacional de España, 2013):

*Entidad española, privada, independiente, sin ánimo de lucro, reconocida en los ámbitos nacional, comunitario e internacional. Contribuye, mediante el desarrollo de las actividades de normalización y certificación (N+C), a mejorar la calidad en las empresas, sus productos y servicios, así como proteger el medio ambiente y, con ello, el bienestar de la sociedad.*

**SGS**

Fundada en 1878, realiza evaluaciones y comprobaciones de los procesos de la organización, constituyendo el conjunto de sus actividades (Murcia, 2013):

*Los servicios de inspección y supervisión del comercio internacional de productos agrícolas, minerales, petróleo y petroquímicos, equipos industriales y bienes de consumo. A lo largo de los años, SGS ha ampliado sus actividades hacia campos no dependientes del comercio, como son la certificación de calidad y la gestión industrial.*

- **ENTIDADES Y NORMAS DE CALIDAD**

Las normas de calidad o estándares son “un documento que establece los requisitos, especificaciones, directrices o características que pueden ser utilizadas consistentemente para asegurar que los materiales, productos, procesos y servicios son adecuados para su propósito” (ISO, 2013).

### **Norma ISO 9001**

“Esta norma internacional promueve la adopción de un enfoque basado en procesos cuando se desarrolla, implementa y mejora la eficacia de un sistema de gestión de la calidad, para aumentar la satisfacción del cliente mediante el cumplimiento de sus requisitos” (ISO 9001, 2008, p. 9).

El procedimiento para certificarse sería (Delgado, 2012, p. 48):

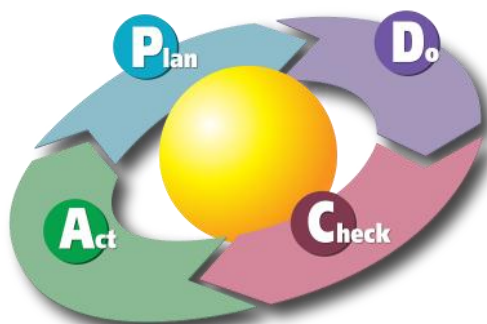
*La organización solicita el certificado y remite la documentación de su sistema de gestión, que es analizada y comprobada en la empresa solicitante por los auditores. La auditoría de certificación da lugar a un informe para detectar posibles inconformidades. Cuando estas se han corregido se procede a la certificación.*

Es de obligatoria referencia el doctor W. Edward Deming (1900-1993), por su repercusión en la gestión calidad, basada en un enfoque de gestión por procesos y mejora continua con una modalidad circular, denominado Ciclo PDCA o «Círculo de Deming» (López Rupérez, 2000).

En relación al Círculo de Deming puede decirse que está (Calidad & Gestión, 2010):

*Basado en un concepto ideado por Walter A. Shewhart, el Ciclo PDCA constituye una estrategia de mejora continua de la calidad en cuatro pasos, también se lo denomina espiral de mejora continua y es muy utilizado por los diversos sistemas utilizados en las organizaciones para gestionar aspectos tales como calidad (ISO 9000), medio ambiente (ISO 14000), salud y seguridad ocupacional (OHSAS 18000), o inocuidad alimentaria (ISO 22000).*

**Figura 38. Ciclo Deming**



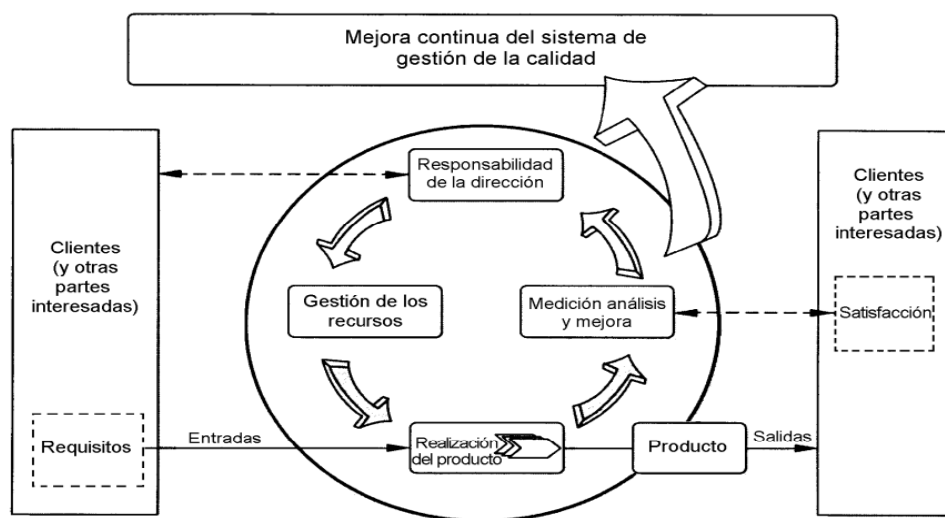
Fuente: PDCA Home (2017)

Las siglas PDCA son el acrónimo de los términos ingleses Plan, Do, Check, Act, que significan Planificar, Hacer, Verificar, y Actuar (PHVA) (Atehortúa Hurtado, Bustamante Vélez, & Valencia de los Ríos, 2008, p. 20):

- Planificar. Establecer los objetivos y procesos necesarios para conseguir resultados de acuerdo con los requisitos del cliente y las políticas de organización.
- Hacer. Implementar los procesos, llevar a cabo el plan.
- Verificar. Realizar el seguimiento y la medición de los procesos y los productos respecto a las políticas, los objetivos y los requisitos para el producto, e informar sobre los resultados.
- Actuar. Tomar acciones para mejorar continuamente el desempeño de los procesos.

El modelo de gestión para la calidad ISO recoge este ciclo PDCA para la mejora del sistema de gestión de la calidad basado en procesos, representándose según la figura 39.

**Figura 39. Modelo de un sistema de gestión de la calidad basado en procesos**



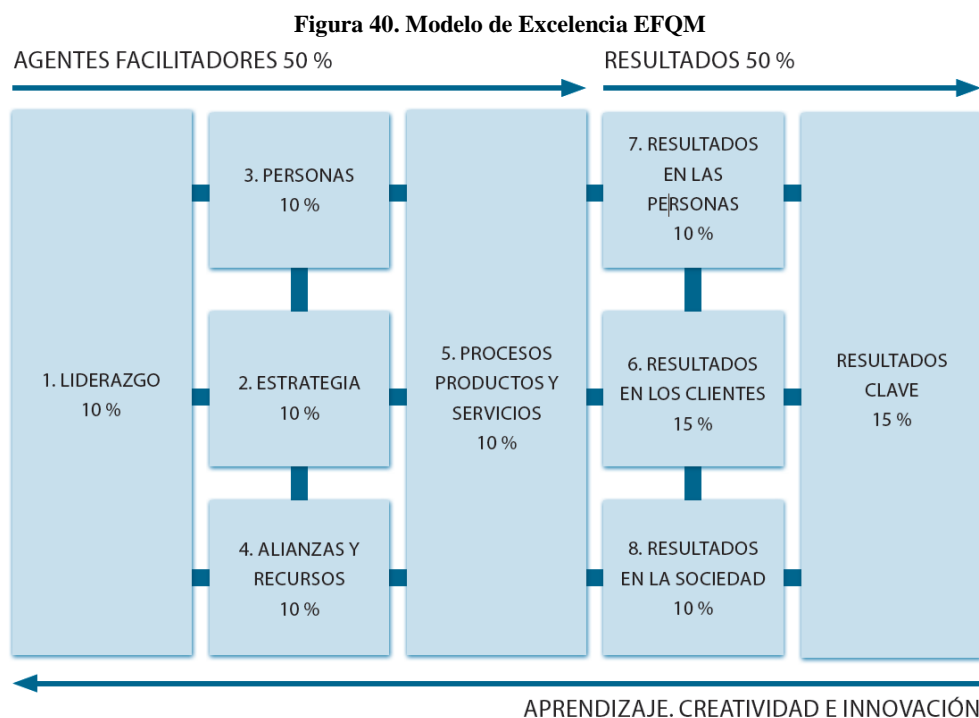
Fuente: ISO 9000 (2005, p. 3)

### European Foundation for Quality Management (EFQM)

Seguendo a Cook (2006, p. 126), la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad o Modelo de Excelencia EFQM, es “otra forma de comparar el servicio al cliente de su organización... que adopta un enfoque global y utiliza un marco de mejora basado en nueve criterios clave. Se utiliza para evaluar el desempeño de una organización”.

A través de este Modelo de Excelencia EFQM, se reconoce a “las organizaciones que lo ostentan un reconocido nivel de prestigio, excelencia y eficacia en su gestión, eficiencia operativa y diferenciación en un entorno competitivo” (Biblioteca UGR, 2017).

En este modelo, se evalúan los capacitadores o agentes (*liderazgo; política y estrategia; personal; alianzas; recursos, procesos, productos y servicios*) y los resultados (*clientes; personal; sociedad; clave del desempeño*). En la figura 40 se muestra el esquema de división de este modelo bajo estos nueve criterios -cajas-.



Fuente: Cook (2006), EFQM (2013) y Membrado Martínez (2002)

Actualmente este sistema diferencia dos tipos de Excelencia en EFQM (Fernández Camacho, 2015, p. 84):

- *Sello de Compromiso hacia la Excelencia, al que se accede cuando se obtiene en la autoevaluación una puntuación igual o superior a 200 puntos EFQM.*
- *Sello de Excelencia Europea, que se divide en tres niveles según la puntuación obtenida en la autoevaluación:*
  - *Sello de Excelencia Europea 300+*
  - *Sello de Excelencia Europea 400+*
  - *Sello de Excelencia Europea 500+*

En definitiva, tanto para el sector privado como para el público, “calidad es hacer bien las cosas que se deben hacer” (Marco Muedra, 2004, p. 4).

Es necesario precisar que, la satisfacción de usuario y por ende el marketing se encuentran en muchos sectores de la actividad económica -educación, sanidad, ocio, turismo, restauración, industria, etc.- (Varela Mallou et al., 2003), motivo por el cual el siguiente apartado afronta la satisfacción desde el punto de vista del trabajador de una organización.

### 3.4.2. Satisfacción en el contexto organizacional

La satisfacción e insatisfacción de los trabajadores es uno de los aspectos más destacados de estudio en el ámbito de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, aunque no se han llevado a cabo avances significativos en la investigación frente a la copiosidad de textos científicos (Caballero Martínez, 2001, 2003; Caballero Martínez, Fernández Camacho, & García Jiménez, 2003).

A pesar de lo expuesto, esta cuestión ha sido abordada desde diferentes especialidades: la psicología (Argyle, 2001); la sociología (Hodson, 1985; Kallberg y Loscocco, 1983); la economía (Hamermesh, 1977, 2001; Freeman, 1978); o la dirección de empresas (Hunt y Saul, 1975) (Gargallo Castel, 2008).

En vista de lo descrito anteriormente, hay que recalcar que está muy en boga la investigación de la satisfacción en el trabajo y, aun siendo conscientes de los posibles avances que se han producido por el transcurso del tiempo, se indican las razones que alega Weinert (1985) para relacionar la satisfacción en el trabajo con las Teorías de la Organización (Caballero Martínez, 2001; Caballero Martínez et al., 2003):

- Posible relación directa entre la productividad y la satisfacción del trabajo.
- Posibilidad y demostración de la relación negativa entre la satisfacción y las pérdidas horarias.
- Relación posible entre satisfacción y clima organizativo.
- Creciente sensibilidad de la dirección de la organización sobre la importancia de las actitudes y de los sentimientos de los colaboradores en relación con el trabajo, el estilo de dirección, los superiores y toda la organización.
- Importancia creciente de la información sobre las actitudes, las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores en relación con el trabajo del personal.
- Ponderación creciente de la calidad de vida en el trabajo como parte de la calidad de vida. La satisfacción en el trabajo influye poderosamente.

A continuación se presentan diferentes descripciones de satisfacción laboral, aunque no exista una definición unánimemente aceptada ya que, como indica Harpaz (1983), “en muchas ocasiones cada autor elabora una nueva definición para el desarrollo de su propia investigación” (Alonso Martín, 2008, p. 27):

Para Robbins (2004, p. 36), la satisfacción laboral es el “conjunto de las actitudes generales del individuo hacia su trabajo. Quien está muy satisfecho con su puesto tiene actitudes positivas hacia este; quien está insatisfecho muestra en cambio actitudes negativas”.

Otros autores entienden que la satisfacción laboral (Hernández Junco, Quintana Tápanes, Mederos Torres, Guedes Díaz, & García Gutiérrez, 2009, p. 3):

*Puede definirse como la actitud del trabajador frente a su propio trabajo, es aquella sensación que el individuo experimenta al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades y el objeto o los fines que las reducen.*

Muñoz Adánez (1990, p. 76) la concibe como (Caballero Martínez, 2001, p. 20; Caballero Martínez & Salvador Mata, 2004, p. 366):

*El sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas.*

Robbins y Coulter (1996, p. 181) le dan un enfoque más conductual en la conceptualización del término, considerándolo como:

*La actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia él; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él.*

Enfocado en el contexto, Gibson, James y Donnelly (1996, p. 138) lo concretan como:

*El resultado de sus percepciones sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente en el que se desarrolla el mismo, como es el estilo de dirección, las políticas y procedimientos, la satisfacción de los grupos de trabajo, las condiciones laborales y el margen de beneficios. Aunque son muchas las dimensiones que se han asociado con la satisfacción en el trabajo, hay cinco de ellas que tienen características cruciales.*

Para Frías Azcárate (2006, p. 189):

*No es posible entender la satisfacción laboral solamente desde ciertos criterios ambientales, exógenos al sujeto, entendido este en su vertiente psíquica, sin duda fundamentales. También deben considerarse los aspectos no racionales, no conscientes, latentes... de esta forma puede contemplarse la realidad analizada desde una posición más holística.*



González Tirados (1991) también concibe la satisfacción como un proceso psicológico y del entorno (Caballero Martínez et al., 2003, p. 201; Sáenz Barrio & Lorenzo Delgado, 1993, p. 22; Weinert, 1985, pp. 297-298):

*El concepto de satisfacción aparece ligado al clima de una organización, entendido como el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como característicos de su lugar de trabajo. Las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y, sobre todo, las reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el clima organizativo que percibe constituyen la base de su satisfacción profesional.*

Sin presentar una definición propiamente dicha, Zubieta Irún y Susinos Rada (1992, p. 13) exponen algunos elementos significativos al respecto (Caballero Martínez, 2001, p. 24; Caballero Martínez et al., 2003, p. 417; Carbonero Martín & Crespo Sierra, 1994, p. 140):

*La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral (Teoría de las necesidades sociales).*

*La satisfacción laboral es una función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social (Teoría del grupo de referencia social).*

Añaden Zubieta Irún y Susinos Rada (1992, p. 13) dos tipos de factores que influyen en el nivel de satisfacción, categorizándolas en variables ambientales y variables personales:

- Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción (Caballero Martínez, 2001, p. 24; Caballero Martínez et al., 2003, p. 417; Carbonero Martín & Crespo Sierra, 1994, p. 140):
  - Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.
  - A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
  - El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.
  - El salario y la promoción laboral correlacionan positivamente con la satisfacción.
  - La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.
- Variables personales que influyen en la satisfacción (Caballero Martínez, 2001, p. 24, 2003, p. 418; Caballero Martínez et al., 2003, pp. 203-204):
  - No existen datos que indiquen variación en la satisfacción según el sexo del trabajador.

- Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo menos satisfacción.
- La satisfacción se incrementa con la edad, hasta pocos años antes de la jubilación.

Bajo estas reflexiones, se observa que la satisfacción laboral va más allá que el mero gusto por el trabajo desarrollado, teniendo una serie de implicaciones más profundas (Merino Núñez & Díaz Jave, 2008, p. 133):

*La satisfacción laboral es la actitud general de un empleado hacia su trabajo. El trabajo de una persona es más que las actividades obvias de barajar documentos, escribir códigos de programación, esperar a los clientes o manejar un camión; requiere también tener trato con los compañeros y los jefes; obedecer las reglas y costumbres de la organización, cumplir los criterios de desempeño, vivir en condiciones laborales que no le son ideales, etc.*

Locke (1976, 1984) la concibe como la “respuesta emocional positiva al puesto y que resulta de la evaluación de si el puesto cumple o permite cumplir los valores laborales del individuo” (Salgado, Remeseiro, & Iglesias, 1996, p. 330).

De hecho, según Mendoza, Orgambidez y Carrasco (2010), la satisfacción laboral puede influir en el rendimiento del trabajo (Santa Cruz, Sánchez Cañizares, & López-Guzmán, 2011, p. 1.048-1.049):

*Un trabajador satisfecho, comprometido, que siente que sus aportaciones son tenidas en cuenta y que trabaja en equipo, tenderá a manifestar una mayor diligencia en el desempeño de su trabajo. Es por ello que los modelos de Calidad Total incluyen aspectos que inciden directamente en la gestión de los recursos humanos y, consecuentemente, en la satisfacción y el compromiso de los trabajadores.*

En las antípodas de este término se sitúa la insatisfacción laboral. Un trabajador insatisfecho puede disminuir su rendimiento laboral produciendo, por tanto, un peor servicio al usuario, ya que existe “una clara relación entre lo que ocurre dentro de una organización y la calidad del servicio prestado al cliente externo” (S. Cook, 2006, p. 7).

Diferentes referencias teóricas señalan que, el estudio de la insatisfacción laboral, “es de suma importancia porque esta repercute de forma negativa sobre una serie de aspectos del comportamiento laboral... y sobre la organización”(Granda Carazas, 2006, p. 116).

Muñoz Adánez (1990, p. 76) la define como (Caballero Martínez, 2001, p. 20; Caballero Martínez et al., 2003, p. 201):

*El sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente en el que está a disgusto,*

*dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas no acordes con sus expectativas.*

Locke (1976) identifica insatisfacción laboral como “una respuesta emocional negativa hacia el puesto en tanto que este ignora, frustra o niega los valores laborales de uno” (Salgado et al., 1996, p. 330).

El presente estudio no profundiza en la satisfacción laboral del P.A.S de la UGR, sino que lo hace en su satisfacción como cliente/alumno de los planes de Formación que realiza la institución, de ahí que se haga necesario conceptualizar el término de satisfacción desde un punto de vista educativo. Si bien, con carácter previo, se describirán lacónicamente algunas teorías explicativas básicas de la satisfacción.

### *3.4.2.1. Breve síntesis de las teorías de la satisfacción*

Como se verá a continuación, los conceptos motivación y satisfacción también están íntimamente relacionados, por lo que se hace necesario conocer cuáles son las causas que suscita en los usuarios el impulso para llevar a cabo un tipo de acción u otra. Esta cuestión no es exclusiva de la satisfacción de los clientes o consumidores, sino que también “la satisfacción laboral ha sido estudiada conjuntamente con la motivación” (Bonillo Muñoz & Nieto González, 2002, p. 191).

Al objeto de abordar este concepto se realiza una aproximación al modelo de estímulo-respuesta, para entender de esta manera el comportamiento y las necesidades de los usuarios (clientes, compradores, consumidores...). Estas necesidades pueden clasificarse en *biogénicas*, que son las necesidades innatas que necesitamos satisfacer para poder sobrevivir (hambre, sed, aire, etc.) y en *psicogénicas*, conocidas como las necesidades psicológicas que se adquieren por la experiencia y la voluntad del entorno (poder, estatus, pertenencia, etc.). “Una necesidad se convierte en motivo o impulso cuando alcanza un determinado nivel de intensidad”, entendiéndose por *motivo* la necesidad que incita o aleja al consumidor de realizar una acción (por ejemplo, una persona con hambre puede tener una necesidad que le empuje lo suficiente para comprar un dulce en una confitería) (Kotler & Lane, 2006, pp. 192-193).

Continúan estos autores (2006, p. 192) estableciendo, sobre las citadas necesidades psicogénicas, cuatro procesos psicológicos que dan respuesta a los estímulos recibidos: “motivación, percepción, aprendizaje y memoria”.

González Serra (2001) plantea que “la motivación determina, regula, la dirección (el objeto-meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento” (Hernández Junco et al., 2009, p. 3).

Es preciso conocer entonces las necesidades humanas y entender cómo actúan sobre nuestra conducta para entender en mayor medida la motivación (Palomo Vadillo, 2013), motivo por el cual se exponen brevemente algunas de estas teorías sobre motivación:

- **Teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1943)**

Esta teoría parte de la base de que los seres humanos buscan satisfacer sus necesidades personales. El modelo de necesidades de Maslow (1908-1970) es jerárquico y homeostático, de tal modo que, cuando se ha satisfecho por completo alguna necesidad, se intentan satisfacer las necesidades del nivel superior, por lo que esta necesidad se convierte en la deseada y en la dominante, *dejando de motivar* las necesidades que ya hemos satisfecho (Caballero Martínez, 2001; Bonillo Muñoz & Nieto González, 2002; Robbins, 2004; Cano García, Rodríguez Franco, García Martínez, & Antuña Bellerín, 2005; Robbins & Coulter, 2005, 2010; Kotler & Lane, 2006).

Estos autores recogen la distribución que hizo Maslow de estas necesidades en cinco niveles (figura 41), dividiéndolas a su vez en dos grandes grupos: *necesidades de orden inferior* (fisiológicas y seguridad) y *necesidades de orden superior* (sociales, estima y autorrealización) (Caballero Martínez, 2001; Bonillo Muñoz & Nieto González, 2002; Robbins, 2004; Cano García et al., 2005; Robbins & Coulter, 2010, 2005; Kotler & Lane, 2006):

- *Necesidades fisiológicas*. Las necesidades básicas o primarias de la persona vinculadas a la supervivencia (hambre, sed, comida, bebida, vivienda, refugio, sexo, etc.).
- *Necesidades de seguridad*. Las necesidades de estabilidad laboral y vital (seguridad, protección, orden, ausencia de amenazas, etc.).
- *Necesidades sociales*. Relacionadas con el afecto, consideración, amistad, sentimiento de pertenencia, etc.
- *Necesidades de estima*. Respeto por sí mismos, estatus, querer y quererse, etc.
- *Necesidades de autorrealización*. Necesidad de crecimiento, realización, desarrollo del máximo de nuestras posibilidades, etc.

En relación a la sistemática de este modelo, Cano García et al. (2005, p. 136) concretan lo siguiente:

*Las necesidades son más básicas cuanto mayor es su prioridad e importancia para la supervivencia. Mientras que la autorrealización es una necesidad de crecimiento porque sólo contribuye a mejorar, el resto son necesidades deficitarias, dado que su no satisfacción produce una carencia personal que supone una crisis para el individuo. Además, muchas actividades humanas contribuyen a satisfacer más de una necesidad. Por ejemplo, formar parte de un*

*equipo deportivo puede satisfacer las necesidades de pertinencia, estima, autoestima y autorrealización.*

**Figura 41. Pirámide de necesidades de Maslow**



Fuente: Adaptado de Caballero Martínez (2001) y Cano García et al. (2005)

- **Teoría de la motivación de Herzberg (1959)**

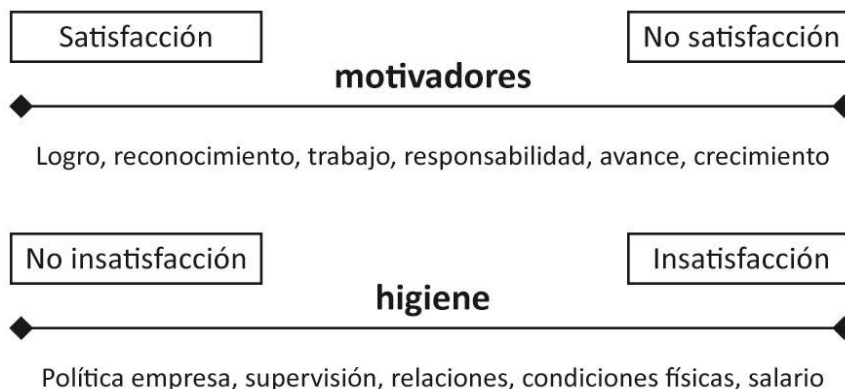
Herzberg (1923-2000) propuso la Teoría de Motivación e Higiene, conocida como la Teoría de los dos factores, que sitúa “el trabajo en sí mismo como fuente principal de satisfacción” (Bonillo Muñoz & Nieto González, 2002, p. 192).

Esta teoría realiza una división entre *factores intrínsecos*, que generan satisfacción (motivadores o satisfactorios) y *factores extrínsecos*, que provocan insatisfacción (higiénicos o insatisfactorios). Para Carmona Lavado y Leal Millán (1998, p. 54):

*Los factores higiénicos producirán insatisfacción si su nivel es insuficiente, pero no producirán satisfacción si su nivel es suficiente. Por contra, los factores de crecimiento generarán satisfacción cuando su nivel es suficiente, pero no generan insatisfacción cuando su nivel es insuficiente.*

Para Herzberg, Mausner y Snyderman (1959), la satisfacción e insatisfacción no representaban conceptos antónimos como se entendía tradicionalmente, de tal modo que lo opuesto a satisfacción sería ausencia de satisfacción y no insatisfacción, mientras que lo contrario de insatisfacción sería ausencia de insatisfacción, no satisfacción (Carmona Lavado & Leal Millán, 1998; Caballero Martínez, 2001; Robbins, 2004; Robbins & Coulter, 2005, 2010; Kotler & Lane, 2006).

**Figura 42. Enfoque de Herzberg sobre satisfacción-insatisfacción**



Debe entenderse que lo aquí comentado, no solamente es válido para conocer los factores de los que dependen la satisfacción e insatisfacción en el trabajo, sino que pueden y deben extrapolarse a cualquier sector del mercado en la que se produzca una situación de satisfacción/insatisfacción de usuarios (enseñanza, comercio, sanidad, industria, turismo, etc.) (Carmona Lavado & Leal Millán, 1998; Varela Mallou et al., 2003; Kotler & Lane, 2006).

- **Teoría de las necesidades aprendidas de McClellan (1961)**

De esta teoría de McClellan (1917-1998), basada en el aprendizaje, se destacan las siguientes necesidades motivacionales básicas (Robbins, 2004, p. 162; Robbins & Coulter, 2010, p. 344):

- *Necesidad de logro*. El impulso de sobresalir, de tener logros en relación con los estándares (*alcanzar algo*).
- *Necesidad de poder*. Se refiere a la necesidad de hacer que otros se comporten de manera diferente a la que se hubieran conducido en otras circunstancias, es decir se refiere al deseo de tener impacto, de influir y controlar a los demás (*deseo de dominar*).
- *Necesidad de afiliación*. Necesidad de relacionarse con las demás personas, de entablar relaciones interpersonales cercanas y de amistad con el resto de integrantes de la organización (*pertenecer al grupo*).

- **Teoría de las expectativas de Vroom (1964)**

La teoría de Vroom (1932-), según la recoge Bonillo Muñoz y Nieto González (2002, p. 194):

*Sugiere que la gente no solo está dirigida por necesidades, sino que también hace elecciones sobre lo que harán o no harán... En concreto, esta teoría predice que un empleado realizará un esfuerzo elevado si percibe que hay una fuerte relación*

*entre esfuerzo y resultado, resultado y recompensa, y recompensa y satisfacción de objetivos personales.*

En este sentido, puede entenderse lo siguiente (Bonillo Muñoz & Nieto González, 2002, p. 194; Robbins, 2004, p. 351; Robbins & Coulter, 2010, p. 173):

- *El esfuerzo y el resultado*. Es la probabilidad percibida por un individuo de que ejercer una cantidad dada de esfuerzo dará como resultado un cierto nivel de desempeño.
- *El resultado y la recompensa*. Es el grado al cual un individuo cree que desempeñarse a un nivel en particular es el medio para lograr el resultado deseado.
- *La recompensa y la satisfacción de objetivos personales*. Es la importancia que un individuo da al resultado o a la recompensa potencial que pueden lograrse en el trabajo. La *valencia* es el valor que concede una persona a las recompensas esperadas.

### 3.4.3. Satisfacción en contextos formativos

Como se analizó anteriormente, la educación puede llevarse a cabo en diferentes contextos, insertándose la Formación Profesional para el Empleo de los trabajadores ocupados en la denominada educación no formal. No obstante, son más los parecidos que las diferencias existentes con la educación formal, ya que ambas son intencionadas, organizadas, sistemáticas, etc., excepto que una se lleva a cabo bajo la supervisión y los límites de la Administración educativa (reglada) y la otra a través de instituciones no escolares para alcanzar los propósitos que persiguen (no reglada y no formal).

Bajo esta premisa, se puede inferir que lo que es bueno para la educación formal puede contextualizarse en la educación no formal al ser sustancialmente similares, si bien, el fin y los destinatarios de una y otra, precisan de unos objetivos distintos para atender las necesidades de sus usuarios.

En cualquier caso, medir la satisfacción (Mejías & Martínez, 2009, p. 32):

*Tiene sentido siempre que se acompañe de acciones que induzcan a la mejora y a la innovación; es por ello que medir la satisfacción de los estudiantes de una manera consistente, permanente y adecuada, orientaría a la toma de decisiones correctas y así se podrían aprovechar las oportunidades de mejora.*

De esta manera, al igual que sucede en otras facetas de la educación, la satisfacción de los estudiantes deriva del sector privado, en lo que se conoce como satisfacción del cliente (Flores Barboza, 2006).

En una primera aproximación al concepto de satisfacción del estudiante, podría aplicarse la referida al ámbito empresarial, concibiendo la misma como “la percepción que tienen los estudiantes del grado en el que se le han cumplido sus requisitos” (Mejías & Martínez, 2009, p. 29).

Frías Azcárate (2006, p. 189) engloba los factores racionales y emocionales como elementos satisfactorios:

*La satisfacción (en el terreno educativo) es un concepto que se define tanto por criterios racionales como emocionales. Por tanto, la construcción que se realiza del mismo está atravesada por parámetros interrelacionados desde la razón y desde la emoción. Desde determinados modelos teóricos provenientes del campo de la Psicología, se mantiene que el deseo es un elemento fundamental en todo proceso de motivación. Los resultados de las acciones motivadas desde el deseo constituyen una fuente de satisfacción en el ser humano. No obstante, desde esta perspectiva, el deseo es inalcanzable y, por tanto, actúa como motor de las acciones de las personas.*

Flores Barboza (2006, p. 9) entiende que la satisfacción del estudiante (Gento Palacios & Vivas García, 2003, p. 18):

*Refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional. La meta de la institución debe ser que los estudiantes que cursan una carrera manifiesten su satisfacción con el rigor de los cursos, con las interacciones con su profesor y los otros estudiantes, con la justicia con que se le evalúa, etc., así como con las instalaciones y equipamiento que apoyan dichas interacciones.*

Los estudios de Gil y Peña (1998) determinaron que “la satisfacción con la docencia dependía de las expectativas, y estas cambian según el tipo de asignaturas y del curso en que estén situados” (Gento Palacios & Vivas García, 2003, p. 18).

Este enfoque de satisfacción más *institucional*, es descrito por De la Villa Moral Jiménez (2004, p. 224) como:

*El grado de satisfacción con las clases y calificaciones recibidas, la valoración del grado de interés e información recibida por parte de los tutores y profesores, la percepción del tipo y calidad de las actividades escolares y extraescolares, la adecuación a las normas de convivencia en el centro, el grado de satisfacción con las relaciones profesor-alumno y entre alumnos, así como la actitud respecto a la asistencia al centro, variables todas ellas que definen el constructo ‘satisfacción institucional’.*



Asimismo, puede definirse “la satisfacción de los alumnos como la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas” (Gento Palacios & Vivas García, 2003, p. 20).

Pese a todas las definiciones, coexisten diferentes perspectivas que determinan la satisfacción estudiantil (Hernández Velázquez, Lara García, Ortega Medellín, Martínez González, & Avelino Rubio, 2010, pp. 37-38):

*En el campo de la Psicología, López y González (2001) definen la satisfacción-insatisfacción como un estado psicológico que se manifiesta en las personas como resultado de la interacción de un conjunto de vivencias afectivas que se mueven entre los polos positivo y negativo en la medida en que en la actividad que el sujeto desarrolla, el objeto da respuesta a sus necesidades y se corresponde con sus motivos e intereses.*

*Para Arias y Flores (2005), la satisfacción surge cuando la necesidad inicial que motivó el comportamiento es reducida o saciada. La satisfacción es aquella sensación que el individuo experimenta al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades y el objeto o los fines que las reducen.*

*Alves y Raposo (2004) concluyen en su estudio que cuando se trata de la enseñanza universitaria, la satisfacción no se encuentra únicamente influenciada por la calidad percibida, por el valor percibido y por las expectativas, sino que también lo está por la imagen de las diferentes instituciones.*

*Carilli (2000) señala que la satisfacción del estudiante con la institución es uno de los indicadores más importantes de la eficacia institucional.*

*Para Tejedor (2002), la eficacia de la enseñanza universitaria y los niveles de la satisfacción estudiantil han sido un foco común del trabajo académico de la gran importación al sistema universitario y su control de calidad.*

Este estudio se centra en una población que adquiere una doble dimensión, por un lado es personal estatutario y laboral de la plantilla de trabajadores de la UGR y, por otro, alumno de la Formación Profesional para el Empleo de los trabajadores ocupados, esto es, cliente/usuario. Ligado a la conceptualización de la satisfacción laboral, la satisfacción del P.A.S. como estudiante puede definirse, “como el nivel del estado de ánimo que poseen los estudiantes con respecto a su institución, como resultado de la percepción que poseen con respecto al cumplimiento de sus necesidades, expectativas y requisitos” (Mejías & Martínez, 2009, p. 34).

A la hora de investigar e innovar en educación, uno de los términos que más se repite es el de calidad. Este término “se utiliza sin diferenciarlo de otros ya clásicos como excelencia, niveles, logro, eficiencia, efectividad, dando idea del carácter polisémico del término derivado

de la carga de significados que conlleva” (Vera Mur, Mora Baringo, & Galdeano García, 2004, p. 5).

La RAE (2017) define de una manera muy genérica calidad, como la “adecuación de un producto o servicio a las características especificadas” y, si proponer una definición del concepto de calidad es una labor compleja, más difícil se plantea concretar la cuestión de la calidad educativa, ya que “al trabajar con seres humanos se interfieren una serie de factores de gran interés” (Pérez Serrano, 2000, p. 9). De ahí que la calidad educativa pueda enfocarse desde diferentes puntos de vista, abarcando distintos elementos que influyen en el desarrollo de la educación (Marco Muedra, 2004, pp. 4-5):

- Calidad es lograr que nuestros «clientes», tanto internos (personal docente, no docente,...) y externos (padres, alumnos, sociedad,...) estén satisfechos de todo aquello en que el Centro educativo les “ofrece”.
- Calidad es una correcta utilización de los recursos disponibles, tanto propios como ajenos, tanto humanos como materiales,...
- Calidad es desarrollar en el Centro educativo una mejora continua, contrastada y valorada por todos.
- Calidad implica a todos y a todo (personas, organización, procesos, actividades, resultados,...).

Con lo que sí parece estar de acuerdo la literatura es que, “la satisfacción de los estudiantes con la educación que reciben es constantemente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación” (Gento Palacios & Vivas García, 2003, p. 17).

Marchesi y Martín (1998) “consideran que uno de los indicadores más válidos para medir el grado de calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas que están vinculadas al proceso educativo” (Hernández Velázquez et al., 2010, p. 37).

Tanto es así que López (1996, p. 44) señala que se está responsabilizando a quien no está, al menos a priori, cualificado ni preparado aún, de modo que el estudiante “se está convirtiendo en referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene calidad y lo que no la tiene”. Gento Palacios confirma esta hipótesis (2003, p. 23), afirmando que “la evaluación de la satisfacción de los alumnos con la educación que reciben, cobra cada día mayor importancia para las reformas educativas”.

De tal manera que “la visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, servirá como indicador para el mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos” (Álvarez Botello, Chaparro Salinas, & Reyes Pérez, 2015, p. 6).

Para el Ministerio de Educación y Ciencia (1994), “una educación es juzgada satisfactoria o de calidad, según lo que se espere o se pida de ella, en relación, además, con un

determinado contexto, con unos determinados fines y expectativas sociales” (Pérez Serrano, 2000, pp. 9-10).

Schargel (1997) va un paso más allá, entendiendo que “la calidad total en educación es un proceso que supone incidir en lo siguiente: cumplir y superar las expectativas del cliente, mejora continua, compartir responsabilidades con los empleados y reducir los desechos y la reelaboración” (Caballero Martínez, 2001, p. 52).

Para Suárez Zozaya, la calidad total también proviene del sector privado (2013, p. 172):

*La mercantilización de la educación, y la consecuente identificación de las instituciones educativas como -organizaciones empresariales y de los estudiantes como consumidores- llegaron acompañadas de la gestión enfocada hacia la calidad total, cuya teoría define al consumidor o cliente como aquel que recibe el beneficio de los servicios y productos de la organización.*

Para Gento Palacios (2002) la satisfacción “representa la culminación de la entidad propia del paradigma o enfoque de calidad, particularmente en cuanto éste se entiende en su versión de totalidad o integralidad” (Pérez Cusó, Martínez Clares, & Martínez Juárez, 2015, p. 82).

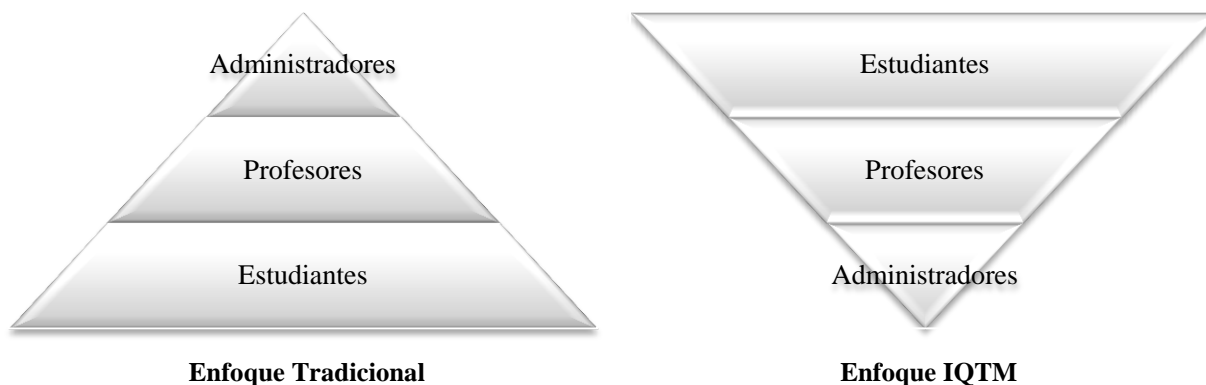
Se considera que el objetivo final no es únicamente conseguir una educación de calidad, sino la mejora constante de la misma. Siguiendo a Estruch (2003), se puede afirmar que “la calidad educativa no es una meta, sino un proceso de mejora permanente al servicio del conjunto de los ciudadanos” (Vera Mur et al., 2004, p. 5).

Como señaló Deming, “mejorar la educación y la dirección de la educación, exige la aplicación de los mismos principios que se tienen que utilizar para mejorar cualquier proceso, de fabricación o de servicio” (Intxausti, Elola, Larrañaga, & Mujika, 2000, p. 6).

Sin embargo, Pérez Yuste (2005b, p. 9) tiene una visión más holística e integradora, de este modo concibe “la gestión de la calidad en un marco más amplio, el de calidad de la educación, preocupación de todos cuantos se dedican a la Educación en sus diferentes puestos y funciones”.

El Institute of Quality & Technology Management (IQTM), de la Universidad de Punjab en la India, pone el énfasis, como muestra la figura 43, en los alumnos, frente a la perspectiva convencional de la educación que lo hacía en sus responsables.

Figura 43. Enfoques de los sistemas de calidad en la educación



Fuente: Valenzuela Rosenzuaig (2010, p. 21)

Las reflexiones y disertaciones sobre la calidad en la educación vienen produciéndose en España desde hace ya algunas décadas, aunque no fue hasta la promulgación de la LOGSE cuando se hizo palpable la apuesta por la eficacia y la mejora continua en el sistema educativo (Raso Sánchez, 2015).

En la LOGSE se definían siete circunstancias que se señalan como predictores de la calidad de la educación (Caballero Martínez, 2002, pp. 187-189; Raso Sánchez, 2015, pp. 170-171). Estos autores analizan los factores que, con su correspondiente contextualización, pueden extrapolarse a la educación no formal del P.A.S. de la UGR y que se describen a continuación.

- La cualificación y formación del profesorado. Junto a los conocimientos científico-técnicos del profesorado, la UGR podría disponer un plan de formación docente anual que abarcara las necesidades pedagógicas, convirtiéndolo en un derecho y en un deber del profesorado.
- La programación docente. Un Equipo Docente adscrito al Servicio de Formación del P.A.S., sería el encargado de adecuar las acciones formativas a las necesidades de los trabajadores de manera transversal, para lo cual dispondría de autonomía organizativa y pedagógica.
- Los recursos educativos y la función directiva. Los espacios educativos (aula virtual, aulas de informática, seminarios, etc.), deberían disponer de los recursos suficientes (educativos, humanos y materiales) para garantizar una enseñanza de calidad. Los alta Dirección de la UGR posibilitaría la adopción de las medidas necesarias que mejoren la preparación y actuación de los agentes implicados en la toma de decisiones sobre Formación de la P.A.S.
- La innovación y la investigación educativa. Aprovechando que la UGR es una institución investigadora, podrían realizarse asociaciones con el P.D.I. para abordar, conjuntamente, Proyectos de Innovación Docente en la Formación del P.A.S., pudiendo incluir innovaciones metodológicas, didácticas, etc.

- *La orientación educativa y profesional.* Asociado al Equipo Docente, integraría a especialistas que pudieran orientar formativa, personal y profesionalmente, tanto a los trabajadores como a la organización conforme a su Plan Estratégico.
- *La inspección educativa.* Concerniente a la Dirección del Servicio de Formación del P.A.S., adecuaría la oferta formativa a los requisitos legales establecidos.
- *La evaluación del sistema educativo.* Mediante la utilización de métodos de análisis sistemáticos evaluarían los programas educativos, bien a través del Equipo Docente, del Servicio de Formación del P.A.S. o, si fuese necesario, por una institución externa a la UGR.

Uno de los modelos de gestión de la calidad amoldados al contexto educativo es el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad que, basado en el modelo EFQM citado, puede resumirse como sigue (Caballero Martínez, 2002, p. 194):

*La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.*

Establecido en nueve criterios básicos, cinco asociados a los agentes y los cuatro restantes a los resultados. Contextualizando estos factores en la Formación del P.A.S. de la UGR, pueden distinguirse diferentes agentes implicados en la mejora continua (Caballero Martínez, 2001, pp. 56-57, 2002, p. 195; Raso Sánchez, 2015, pp. 175-176):

- *Liderazgo.* Tanto de los responsables del Servicio de Formación del P.A.S. como de la alta Dirección de la UGR.
- *Planificación y estrategia.* A través del Plan Estratégico de Recursos Humanos actualmente ya se está llevando a cabo una transformación en la Formación del P.A.S. de la UGR.
- *Gestión de personal.* Para la mejora continua deberían establecerse mecanismos que permitan sacar el máximo potencial de los trabajadores y orientarlo, principalmente, hacia aquellos que además tienen el rol de profesorado (ya se destacó que los docentes serían seleccionados preferentemente entre los propios trabajadores del P.A.S.).
- *Recursos.* Aprovechar al máximo los recursos de la institución, las innovaciones y las potencialidades de las herramientas ya disponibles para la enseñanza reglada. Por ejemplo, mediante el empleo de la Plataforma de Recursos de Apoyo a la

Docencia (PRADO2) empleada en las titulaciones de Grado y Posgrado, lo que supondría una mejora respecto a la actual Aula Virtual de Formación del P.A.S.

- Procesos. Referidos a cómo se identifican, gestionan y revisan los protocolos y a cómo se corrigen, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades de la institución. Se entiende por proceso el conjunto de actividades concatenadas que va añadiendo valor y que sirve para lograr la formación del alumnado/trabajador.

Respecto a los resultados o logros obtenidos, pueden diferenciarse cuatro criterios que, asimismo, podrían ser susceptibles de adaptación a la Formación del P.A.S. de la UGR (Caballero Martínez, 2001, pp. 56-57, 2002, p. 195; Raso Sánchez, 2015, pp. 175-176):

- La satisfacción del cliente. Es cliente directo el alumnado, pero también lo son los miembros de la comunidad universitaria así como la propia UGR. Es el principio máspreciado en la EFQM.
- La satisfacción del personal. Es un caso peculiar por la dicotomía que se produce en esta situación, el P.A.S. es a la vez empleado público y alumno, pero además afecta indirectamente en la satisfacción del resto de agentes implicados en la formación. Junto con la anterior, puede constituirse en un poderoso elemento motivador.
- Impacto en la sociedad. Si satisfacen las necesidades detectadas tendrá beneficios en la sociedad, al disponer la UGR de trabajadores mejores preparados y motivados.
- Resultados del Centro Educativo. Ligados a la consecución de los objetivos fijados por la alta Dirección, conforme a la planificación estratégica de la organización.

Con el comienzo del nuevo siglo, la UGR ha ido implantando modelos de gestión de la calidad asociados al P.A.S., para lo cual organizó su estructura en más de una treintena de Unidades Funcionales que, progresivamente durante el cuatrienio 2006-2009, obtuvieron un certificado de sus Sistema de Gestión de la Calidad sujeto a la Norma ISO 9001 (UCIP, 2017a).

Esta situación provocaba que cada Unidad contara con una certificación independiente (Del Río Bermúdez, 2008; Gil Reyes, 2013), con una misión y visión diferenciada, con unos objetivos parcelados a las necesidades de dicha Unidad y sin una visión global del rumbo de la UGR, lo que hacía necesario racionalizar los esfuerzos y dirigirse hacia un Proyecto de Certificación Única ISO 9001.

En la tabla 48 se plasman las diferentes Unidades Funcionales, certificadas en la gestión de calidad bajo la norma ISO 9001, de la UGR.

**Tabla 48. Unidades Funcionales del P.A.S. de la UGR certificadas en ISO 9001**

<b>Código</b>	<b>Unidad funcional</b>	<b>Código</b>	<b>Unidad funcional</b>
UF 01A	Biblioteca Universitaria	UF 19A	Oficina Transferencia Result. Invest.
UF 01B	Archivo Universitario	UF 19B	Oficina de Proyectos Internacionales
UF 02	Informática (CSIRC)	UF 20	Relaciones Internacionales
UF 03	Centros Académicos	UF 21A	Escuela Internacional de Postgrado
UF 04A	Institucional	UF 21B	Tercer Ciclo
UF 04B	Secretaría General	UF 22A	Formación Continua
UF04C	Gab. Comunicación, Docum. y Edición	UF 22A	Aula Permanente
UF 05	Económica	UF 23	Asuntos Generales
UF 06	Serv. P.A.S - Gab. RRHH y Organizac.	UF 24	Calidad y Evaluación
UF 07	Personal Docente e Investigador	UF 25	Comedores Universitarios
UF 08	Habilitación y Seguridad Social	UF 26	Deportes
UF 09	Gabinete de Acción Social	UF 27	Extensión Universitaria
UF 10	Asistencia Estudiantil	UF 28	Editorial
UF 11	Becas	UF 29	Prevención
UF 12	Alumnos	UF 30	Ordenación Académica
UF 13	Centro de Promoción, Empleo y Práct.	UF 31	Residencias Universitarias
UF 14	Institutos Universitarios	UF 33	Servicios Jurídicos
UF 15	Unidad Central de Servicios	UF 34	Departamentos
UF 16	Centro de Instrumentación Científica	UF 35	Laboratorios
UF 17	Unidad Técnica	UF 36	Oficina de Control Interno
UF 18	Oficina de Proyectos de Investigación		

*Fuente: Plataforma de Evaluación de Servicios (UCIP, 2017b)*

Desde el año 2010 vienen realizándose diferentes actuaciones en este sentido, para mejorar y modernizar estos sistemas de Calidad, entre los que se encuentran la implementación de una Plataforma de Evaluación de Servicios donde se centraliza toda la información, la unificación de la Encuesta General de Satisfacción de los Servicios (anteriormente cada Unidad realizaba la suya), la elaboración de procedimientos transversales, etc. (UCIP, 2017a).

Así, el Plan de Calidad 2020 de los Servicios de la UGR, aprobado el 20 de marzo de 2017, tiene como reto la unificación, a los solos efectos de obtener la certificación ISO 9001, de todas las Unidades Administrativas, intentando “dar respuesta a uno de los retos de este proyecto, dirigir la actividad de todos los servicios de apoyo hacia la estrategia de la institución, definiendo y visibilizando entre toda la comunidad universitaria los objetivos de los servicios de apoyo” (Canal UGR, 2017).

Por lo tanto, para el año 2017, el Sistema Integrado de Gestión de Calidad de los Servicios de la UGR tiene una visión holística, como reza el alcance del Sistema (UCIP, 2017a, p. 8):

*Centros, Institutos, Departamentos, Servicios y Unidades administrativas de apoyo a la comunidad universitaria que contribuyan al desarrollo de la actividad docente, de estudio, de investigación, de gestión y administración, de transferencia, de extensión y de bienestar social de la Universidad de Granada.*

A las ya comentadas certificaciones ISO 9001 de todas las Unidades Funcionales de la UGR, hay que sumarle la obtenida por el Servicio de Biblioteca Universitaria que posee, además, el reconocimiento EFQM (Del Río Bermúdez, 2008; Gil Reyes, 2013). El Servicio de Biblioteca de la UGR alcanzó el Sello 500+ en el año 2012, renovando por segunda vez la *Excelencia Europea 500+* a finales de 2016. Con una vigencia de dos años, fue concedido por la empresa certificadora Bureau Veritas (Biblioteca UGR, 2017).

Asimismo, estas Unidades han ido adquiriendo otros compromisos relacionados con la gestión de calidad, mediante la firma de los diversos Contratos-Programa y la publicación de sus Cartas de Servicios. En aras de la unificación ya iniciada en el Sistema ISO 9001, en el año 2017 se establecerán los mecanismos para unificar estos compromisos entre todas las Unidades, si bien, las Cartas de Servicios (B.O.J.A. nº 1 de 4 de enero de 2016) por su carácter bianual, seguirán en vigor hasta finales de año (actualmente vigentes las correspondientes al bienio 2016/2017).

No obstante, cabe precisar que el Área de Formación del P.A.S., integrada en el Gabinete de recursos Humanos y Organización y perteneciente a la Unidad Funcional 06, ha ido obteniendo religiosamente sus certificados ISO por su sistema de gestión, si bien, no dispone de ningún sistema de calidad ni de acreditación de los Planes de Formación, como sí ocurre en la educación formal y reglada de la UGR con las titulaciones de Grado y Posgrado.

Fuera cual fuese el sistema de calidad elegido, estos analizan la gestión de las organizaciones y no realmente la educación o la formación. Así lo concibe Pérez Yuste (2005a, p. 23), que considera que a las instituciones “les falta lo fundamental, que no es sino la propia calidad del proyecto educativo al que sirven... el sistema de gestión de calidad debe servir al proyecto educativo; los factores o agentes facilitadores deben subordinarse a una concepción educativa”.

En este sentido, la UGR ha establecido diversos Sistemas de Garantía Interna de la Calidad en la formación reglada, para los títulos de Grado, Máster y Doctorado, orientados cada uno de ellos a la mejora continua y a la calidad de las enseñanzas, para cubrir las expectativas de los usuarios (UCIP, 2017b).

Todo ello motivado porque la Universidad, como institución al servicio de la sociedad, recibe de esta una “cierta imposición de mercado a la hora de contar con los sistemas de gestión de calidad como herramientas de gestión de procesos clave” (Del Río Bermúdez, 2008, p. 6).

De hecho, Mejías y Martínez señalan que, en muchas ocasiones los cuestionarios realizados por los estudiantes únicamente miden la gestión de los sistemas o cómo de bien



funciona el servicio, es decir, la calidad del servicio, en lugar de medir las necesidades de los estudiantes. Esta crítica viene motivada porque lo verdaderamente importante y “la esencia es averiguar lo que desean los estudiantes y no que tan eficiente es la calidad del servicio; aun cuando la literatura recoge que la satisfacción de cliente está relacionada significativamente con la calidad del servicio” (2009, p. 31).

Respecto a la evaluación de la calidad de la Formación para el Empleo, actualmente se lleva a cabo mediante la satisfacción de los estudiantes, cuyo instrumento, hasta que no se desarrolle la Ley 30/2015, se publicó mediante Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo (Martínez Liso, 2016).

Continúa señalando Martínez Liso (2016) que, el análisis de la situación de la Formación para el Empleo no se circunscribe exclusivamente a la realización de estos cuestionarios. Desde el año 2010 se viene llevando a cabo el Plan Anual de Evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de Formación Profesional para el Empleo en la AGE. El último publicado comprende los años 2012-2013 disponible, junto con los de 2010 y 2011, en la página web del Sistema Nacional de Empleo ([https://www.sistemanacionalempleo.es/evaluacion\\_formacion.html](https://www.sistemanacionalempleo.es/evaluacion_formacion.html)).

Así, se establecen tres grados de evaluaciones complementarias de este sistema (SEPE, 2017):

- *El Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia* del conjunto del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, coordinado por el Servicio Público de Empleo Estatal, con la participación de los órganos o entidades competentes de las CCAA y de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas. Este Plan incluirá la evaluación de la formación programada y gestionada por las empresas para sus propios trabajadores.
- *La evaluación permanente*, responsabilidad de los órganos competentes para la gestión, programación y control de la formación profesional para el empleo en sus respectivos ámbitos.
- *Las evaluaciones externas* que se estimen necesarias para dar respuesta a objetivos e indicadores concretos previamente definidos, realizadas por entidades independientes ajenas al sistema de formación profesional para el empleo. Asimismo, podrán realizarse evaluaciones interadministrativas acerca de la calidad y el impacto de la formación.

Sin perjuicio de las que pudieran disponer otras AAPP, como es el caso de la CA de Aragón (Gobierno de Aragón, 2015), el Consejo de Ministros estableció que una de las políticas públicas del Gobierno para el año 2013, que sería evaluada por la Agencia Estatal de Evaluación

de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL), fuese la *Evaluación de la formación dirigida a los empleados públicos de la Administración General del Estado*.

Este modelo permite obtener información desagregada, tanto de los diferentes promotores de formación: AGE; CCAA; Entidades Locales; Organizaciones Sindicales, como de las distintas modalidades de impartición: presencial; online; semipresenciales (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2015a).

De esta forma, se persiguen alcanzar tres objetivos (AEVAL, 2017):

- Diseñar un modelo de evaluación de la formación para el empleo de las AAPP.
- Aplicar el modelo de evaluación de la formación para el empleo anteriormente definido a la AGE.
- Actualizar los indicadores más relevantes del Programa de Formación para el Empleo en las AAPP.

Inmerso en un ambicioso proceso, la figura 44 esquematiza la sistemática de evaluación y seguimiento del programa que se lleva a cabo, pudiéndose obtener información ampliada (indicadores, ficha técnica, cuestionario utilizado...) en el documento *Evaluación de la formación dirigida a los empleados públicos de la AGE*, disponible junto a la *Propuesta del modelo de seguimiento* y a los datos del *Seguimiento del año 2012* de toda las AAPP y agentes sociales antes referenciados (AEVAL, 2017).

**Figura 44. Componentes del sistema de evaluación de la formación para el empleo en las AAPP**



Fuente: Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2015a, p. 8)

Inicialmente se emprendió este recorrido discursivo posicionando la institución universitaria dentro de la estructura de las AAPP, posteriormente se realizó un recorrido por la normativa educativa referente en España así como por el sistema de Formación Profesional para el Empleo, para, finalmente, distinguir los conceptos de satisfacción y calidad en las organizaciones. Llegados a este punto, es el momento de cuestionarse el grado satisfacción del P.A.S. de la UGR en relación con la Formación Profesional para el Empleo de los trabajadores ocupados, incógnitas estas que se intentarán despejar a lo largo de los siguientes apartados.

# ***BLOQUE II.***

***MARCO***

***METODOLÓGICO***



## **Capítulo 4.      Diseño y metodología de investigación**

---

Cuando se realiza una investigación, se “emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento” implementando, como señala Grinell (1997), cinco pasos conectados entre sí (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Collado, 2007, p. 4):

- Llevar a cabo la observación y la evaluación de los fenómenos.
- Establecer suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- Demostrar el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- Revisar tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- Proponer nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

Por consiguiente, puede definirse la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández Sampieri et al., 2007, p. 23).

Todos estos acontecimientos, hechos o situaciones reales implican de (Pérez Serrano, 1994, p. 15):

*Un proceso metodológico que es necesario conocer... La investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo.*

En relación al tema que nos ocupa, Ary, Jacobs y Razavieh (1987, p. 20), consideran la investigación como la “aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos” (Raso Sánchez, 2012, p. 223).

De esta manera la investigación, concreta Hernández Pina (2001, p. 13), hace referencia al “estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”.

Para Martínez González, esta sistematización de la investigación nos ayuda a (2007, p. 11):

*Incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa y, muchas veces también, a tomar decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla.*

Bajo estos procesos metódicos y minuciosos se presenta este apartado, con el seguimiento meticuloso de las especificaciones metodológicas que se precisan para que pueda ser reconocido como científico, entendiendo que “investigar en educación es, entre otras cosas, analizar con rigurosidad y objetividad una situación educativa” (Martínez González, 2007, p. 17).

## **4.1. Planteamiento, elección y delimitación del tema de investigación**

La preocupación en España por la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior se inició a finales de 1995. Desde entonces se evalúan las titulaciones universitarias y los diferentes agentes implicados, entre ellos el P.A.S. No obstante, los instrumentos utilizados en estas evaluaciones muestran una información insuficiente sobre el servicio del P.A.S. (Muñoz Cantero & Ríos de Deus, 2004).

Como se ha detectado a través de la revisión literaria (Vicegerencia de Recursos Humanos, 2008; Alonso Martín, 2008; Universidad de Almería, 2010), esta preocupación se ha centrado básicamente en el estudio de la satisfacción laboral del P.A.S., dejando a un lado el interés por la Formación Profesional para el Empleo de los empleados públicos. Entre otros estudios, se relacionan los realizados por tres Universidades diferentes: Universidad de Granada (Gerencia-UGR, 2008); Gerencia-Universidad Miguel Hernández (2011); Universidad Internacional de Andalucía (UNIA, 2016).

Por su parte, la Universidad de Valencia, realizó una investigación relacionada con el presente estudio denominado: *Estudio y análisis de áreas prioritarias de formación para el personal de administración y servicios de universidades a partir del análisis de sus competencias profesionales*, en la que participaron 307 P.A.S. de doce universidades españolas. Si bien, la finalidad de la misma era conocer las necesidades formativas del P.A.S. y no su satisfacción acerca de la Formación para el Empleo (Grupo de Análisis de Datos e Ingeniería de Calidad, 2004).

En este mismo sentido, la UGR llevó a cabo, en abril de 2016, una encuesta de necesidades formativas para la elaboración del Plan de Formación 2016/2017 (Gerencia-Universidad de Granada, 2016b), si bien, no ha realizado una observación metodológica sobre la satisfacción del P.A.S.

Pese a la existencia de encuestas de satisfacción de los cursos realizados a través de los Departamentos de Formación del P.A.S. de las Universidades, no se ha constatado la existencia de ninguna investigación científica, en la que, siguiendo a Blaxter, Hughes y Tight (2000, p. 24) se investigue de “una manera planificada, cautelosa, sistemática y confiable de descubrir o profundizar el conocimiento”.

De hecho, al examinar la base de datos de Tesis Doctorales (TESEO), tampoco se localiza ninguna investigación empírica sobre esta situación. La tabla 49 aglutina la información recaba por tres criterios de búsqueda: *empleado público; formación para el empleo; formación profesional para el empleo*.

Incluso si se amplía la búsqueda, incluyendo en la misma el término de *formación continua*, se obtienen algunas referencias relativas a la empresa privada y al profesorado, pero ninguna cuyo contenido verse sobre la formación de los trabajadores de administración y servicios de las AAPP.

**Tabla 49. Tesis Doctorales en TESEO**

<i>Criterio de búsqueda: EMPLEADO PÚBLICO</i>			<i>Registros encontrados: 2</i>
<b>Fecha</b>	<b>Título de Tesis Doctoral</b>	<b>Autoría</b>	
02/07/2013	La carrera profesional del empleado público: propuestas para la configuración de un modelo	Quesada Lumbreras, Javier Edu. (Universidad de Granada)	
24/05/2011	El empleado público ante el procedimiento administrativo: deberes y obligaciones de buena administración	Díaz Díaz, María Cruz (Universidad de Salamanca)	
<i>Criterio de búsqueda: FORMACIÓN PARA EL EMPLEO</i>			<i>Registros encontrados: 9</i>
<b>Fecha</b>	<b>Título de Tesis Doctoral</b>	<b>Autoría</b>	
16/12/2016	Formación profesional y formación para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias	Matia Portilla, Vicente (Universidad de Valladolid)	
15/06/2016	Formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social	Fernández García, Ana (UNED)	
15/05/2015	Formación para el empleo y educación popular. El caso de la escuela taller parque Miraflores de Sevilla	Caraballo Román, Rosario Fát. (Universidad de Sevilla)	
31/11/2011	Formación para el empleo y tic. Un estudio de la competencia digital de los formadores en el sector de la construcción	Gregori Cruz, Javier (Universidad de Extremadura)	
09/04/2010	Los programas de formación para el empleo como herramienta de desarrollo integral de las personas trabajadoras	López Martínez, Belén (Univ. Complutense de Madrid)	
16/09/2003	Rentabilidad social de la formación para el trabajo de la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector	Barrigüete garrido, Luis miguel (Univ. Complutense de Madrid)	
30/11/2001	Dimensiones y variables de las políticas de formación para el empleo	Gonzalo Muñoz, Valentín (Univ. Complutense de Madrid)	
28/09/2001	La formación para el empleo: un análisis cuasi-experimental	Mato Díaz, Francisco Javier (Universidad de Oviedo)	
01/01/1999	Análisis del desempleo juvenil y de la formación para el empleo en la comunidad de Madrid en el periodo 1985-1997	Delfino Piccolini, Ignacio (Univ. Complutense de Madrid)	
<i>Criterio de búsqueda: FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO</i>			<i>Registros encontrados: 8</i>
<b>Fecha</b>	<b>Título de Tesis Doctoral</b>	<b>Autoría</b>	
11/12/2015	Formación y mercado de trabajo: análisis y evolución del sistema de formación profesional para el empleo	García Morata, Isidoro Universitat València (Estudi G.)	
19/06/2015	La cooperación internacional en la formación profesional para el empleo: el caso de la trasposición de las directrices europeas a la FPE española	Rodríguez Fernández, Covadon. (Universidad de Oviedo)	
22/01/2015	Los profesionales de la formación profesional para el empleo: competencias y desarrollo profesional	París Mañas, Georgina (Universidad de Lleida)	
27/11/2014	Teorías implícitas y concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo. Análisis en la provincia de Valencia	Ros Garrido, Alicia Universitat València (Estudi G.)	
09/07/2014	Situación de la formación profesional para el empleo en la provincia de Ávila: un punto de partida para el análisis de las necesidades de formación	González Barbero, Teresa De J. (UNED)	
22/01/2013	La educación ambiental y la formación profesional para el empleo. La integración de la sensibilización ambiental	Martínez Villar, Alberto (Universidad de Granada)	
03/11/2010	Análisis de la formación profesional para el empleo y su implicación en el mercado laboral de la ciudad de Elche (Alicante)	Sola Reche, José María (Universidad de Granada)	
05/02/2010	La orientación de las personas desempleadas para la adaptación al cambio profesional. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa de orientación a alumnos de formación profesional para el empleo	Arnau Sabatés, Laura (Univ. Autónoma de Barcelona)	

*Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017c)*



Hernández Sampieri et al. (2007) incorpora dos propósitos que deben tener las investigaciones (Fernández Núñez, 2005):

a) Producir conocimientos y teorías, *investigación básica*.

b) Resolver problemas prácticos, *investigación aplicada*. Estos dos tipos de investigación han permitido que la humanidad evolucione, siendo una herramienta para conocer lo que nos rodea, la cual tiene un carácter universal.

Junto a la escasez de investigaciones en este ámbito, mi interés por este tema nace porque son ya muchos años, prácticamente diecisiete, los que llevo prestando mis servicios en la UGR como P.A.S. funcionario de carrera, concretamente desde que en el año 2000 superara las pruebas selectivas de acceso a la función pública, ejerciendo mis funciones actualmente en la Escala de Gestión.

Del mismo modo en los últimos diez años, compatibilizándolo con mis obligaciones laborales, ocupo la condición de otro miembro de la comunidad universitaria, la de estudiante, que ha desembocado en que además ostente, en el curso 2016/2107, la condición de personal de investigación, ya que paralelamente curso el Máster Oficial de la UGR de Dirección y Gestión Pública.

Circunscribiéndome al tema que nos ocupa, he sido igualmente docente de diversas acciones formativas del Plan de Formación del P.A.S., tanto de cursos de Adecuación Profesional como de Perfeccionamiento.

Todo ello motivó mi preocupación e interés por la satisfacción de usuarios y por la calidad de la formación, aunque no solamente se empezó a gestar por las experiencias personales y profesionales vividas como P.A.S., estudiante y docente. A esto hay que añadir que, simultáneamente a mis responsabilidades como P.A.S., ocupo el cargo de Responsable de una de las Unidades Funcionales en las que la UGR se dividió a efectos de la gestión de calidad, concretamente desde el año 2012 vengo desarrollando las funciones de Responsable de la Unidad Funcional Departamentos de la UGR (UF 34).

Por otro lado, se debe a las motivaciones, influencias y aportaciones de la Dra. Aznar Díaz y los Dres. Hinojo Lucena y Raso Sánchez, que han alimentado convenientemente en mí esta inquietud por el estudio de la satisfacción en los contextos educativos, convertida ya en un reto y una necesidad personal. Debido a lo cual intentaremos aportar modestamente un granito de arena a la mejora de la UGR, a sus Planes de Formación del P.A.S. y, en definitiva, a la *calidad educativa*, motivo por el cual nos aventuramos a seleccionar la satisfacción del P.A.S. de la UGR respecto a su Formación Profesional para el Empleo como tema del presente estudio.

## 4.2. Objetivos de la investigación

Con todas estas motivaciones personales y profesionales, tanto intrínsecas como extrínsecas, el presente trabajo pretende cumplir eficientemente, con los siguientes fines:

- **OBJETIVO GENERAL**

*Describir, identificar y evaluar el grado de satisfacción del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada respecto a la Formación Profesional para el Empleo organizada por el Área de Formación del P.A.S.*

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Valorar y describir el grado de satisfacción del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada respecto a la organización, planificación y programación del Plan de Formación y los Cursos de Perfeccionamiento.
- Identificar y describir el grado de satisfacción del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada respecto a la labor docente y al desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento.
- Determinar el grado de satisfacción del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada respecto a sus expectativas personales y profesionales.
- Analizar la motivación e incentivos que estimulan al Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada para la realización acciones formativas.
- Comprobar, en función de la categoría profesional del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada, la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en estos niveles de satisfacción.
- Analizar, en términos generales, las principales razones que justifican los niveles de satisfacción del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada respecto a su formación profesional para el empleo.
- Elaborar directrices y líneas de futuro para mejorar los niveles de satisfacción discente considerados en la presente investigación.

## 4.3. Determinación del problema de investigación

Tras la elección del tema de investigación y el planteamiento de los objetivos, se especifica el problema de investigación. Siguiendo a Arnal Agustín, Del Rincón Igea y Latorre Beltrán (1994, p. 54):

*El planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico, aunque no tiene por qué ser exclusivamente la única manera de poner en marcha el proceso de investigación. Esta surge cuando tenemos que dar respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática.*

En un enfoque más genérico, “un problema es cualquier situación sin una solución satisfactoria” (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 2003, p. 55).

Las diferentes cuestiones planteadas a las que se les pueden dar respuesta de forma inmediata, se convierten, pues, en la cuestión que motiva el planteamiento de esta investigación, que estriba en:

*Conocer y valorar la satisfacción del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada en lo referente a su motivación e incentivos, a su realización profesional y personal, a la organización y programación del Plan anual de Formación del P.A.S., así como a la calidad docente de los Cursos de Perfeccionamiento y de su profesorado.*

Los problemas de investigación reúnen una serie de condiciones y requisitos especiales que lo identifican como tales, ya que estos no son ordinarios ni frecuentes y poseen condiciones peculiares que los reconocen como tales. Diferentes autores señalan que el problema debe explicar un hecho reuniendo una serie de características (Ary et al., 1987; Bartolomé, 1983, pp. 42-43; A. Latorre et al., 2003, p. 56; Van Dalen & Meyer, 1983) y, debiendo ser:

- *Real*. Debe partirse de la existencia de un problema percibido o sentido y ser concreto.
- *Factible*. Tiene que reunir las condiciones necesarias para ser estudiado.
- *Relevante o significativo*. El investigador debe reflexionar sobre aspectos como: el problema ¿tiene relevancia práctica?, ¿me interesa?, ¿es importante?, ¿es actual?, ¿qué soluciones aporta?
- *Generador de conocimiento*. El investigador debe reflexionar si la resolución del problema contribuirá a crear conocimiento pedagógico o cubrirá alguna laguna en el conocimiento actual.

- Generador de nuevos problemas. La solución del problema debe conducir a nuevos problemas e investigaciones.

En vista de las características expuestas, la cuestión que cabe considerar es si verdaderamente el problema de investigación planteado engloba los requisitos que se exponen como identificativos del mismo. No cabe duda de que así es: de un lado por la carencia de estudios empíricos en este sentido, y de otro, por el momento de recesión económica de España, que está dando lugar a unas medidas de austeridad de las AAPP (Jefatura del Estado, 2010). Este estudio novedoso podría favorecer la calidad, eficacia y eficiencia de las instituciones públicas que, apoyado en una mejora de la Formación Profesional para el Empleo de los empleados públicos de la UGR, podría desembocar en la prestación de un servicio más eficaz y eficiente.

## 4.4. Metodología de la investigación

Cuando se habla de metodología de la investigación hay que tener en cuenta el contexto en el que esta se realiza, no solamente el físico y el social como a priori puede pensarse, sino que también hay que considerar el contexto ideológico, entrando en juego en este último caso los paradigmas de investigación (A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012, 2015).

De acuerdo con la literatura, es posible diferenciar entre dos perspectivas o concepciones de la investigación en estos paradigmas: enfoque *cuantitativo* y enfoque *cualitativo* (T. D. Cook & Reichardt, 1986; A. Latorre et al., 2003; Bisquerra Alzina, 2009; Buendía Eisman et al., 2010; Hernández Sampieri et al., 2007).

Como indica Hinojo Lucena (2006, p. 205), estos dos enfoques metodológicos se abordan desde perspectivas completamente diferenciadas, a saber:

- Metodología cuantitativa, trata de describir y explicar los hechos sociales desde sus manifestaciones externas a través de la medida. En consecuencia, los hechos o fenómenos sociales a estudiar son descritos en términos matemáticos.
- Metodología cualitativa, analiza e interpreta los hechos sociales a partir del discurso, de la lógica de su interioridad. Del número se pasa a la palabra, al lenguaje como instrumento y objeto de conocimiento a la vez.

En la tabla 50 se muestra una adaptación de algunos de los atributos más destacados de cada paradigma en función de los diferentes enfoques, cualitativo y cuantitativo.

**Tabla 50. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo**

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Aboga por el empleo de métodos cuantitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.
Positivismo lógico, busca los <i>hechos</i> o <i>causas</i> de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los aspectos subjetivos de los individuos.	Fenomenologismo (comprensión), interesado en <i>comprender</i> la conducta humana desde el propio marco de referencia del que actúa.
Medición penetrante y controlada.	Observación naturalista y sin control.
Objetivo.	Subjetivo.
Al margen de los datos con perspectiva desde/hacia fuera.	Próximo a los datos con perspectiva desde dentro.
No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.	Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.
Orientado al resultado.	Orientado al proceso.
Asume una realidad estable y permanente.	Asume una realidad dinámica y cambiante.
Fiable a partir de datos sólidos y repetibles en otras situaciones.	Válido a partir de datos reales, ricos y profundos.
Generalizable a estudio de casos múltiples.	No generalizable, se queda en estudio de casos aislados.
Particularista, se centra en aspectos concretos.	Holista, tiene en cuenta los diferentes elementos.

*Fuente: Cook & Reichardt (1986) y Dris Mohand (2012, pp. 79-80)*

El término paradigma fue acuñado por Kuhn (1922-1996) a principio de los años 60 en su insigne ensayo *La estructura de las revoluciones científicas*, pudiéndose identificar, en función de los dos planteamientos ya expuestos, enfoques cuantitativo y cualitativo, tres grandes teorías que se conocen de manera generalizada bajo las expresiones de paradigma *positivista*, *interpretativo* y *sociocrítico* (T. D. Cook & Reichardt, 1986; A. Latorre et al., 2003; Corbetta, 2007; Martínez González, 2007).

Siguiendo a Martínez González (2007, p. 30):

*Resulta complejo definir en pocas palabras lo que es un paradigma, pero podríamos identificarlo con una visión particular del mundo que tiene una determinada comunidad científica, y de cómo estudiarlo científicamente. Así, un paradigma incluirá un conjunto de valores, creencias, metas, normas y lenguaje específico que lo diferenciará de otro paradigma desde el que el mundo y su estudio científico se interpretará de manera diferente. De modo que, dependiendo del paradigma que se tome como referencia, se obtendrá un conocimiento diferente del mundo, es decir, un conocimiento que es parcial y relativo.*

De Miguel (1988, p. 66) define el significado de paradigma en la *investigación educativa* como (Bisquerra Alzina, 2009, p. 66):

*Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales.*

Las denominaciones que históricamente la literatura ha atribuido a los paradigmas es variada (Bisquerra Alzina, 2009, pp. 70-71; Dris Mohand, 2012, p. 80; Ricoy Lorenzo, 2006, p. 14). En ese sentido:

- *Paradigma positivista*. Se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico, que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa.
- *Paradigma interpretativo*. Se considera como interpretativo-simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico que conlleva preferentemente una metodología cualitativa.
- *Paradigma crítico o sociocrítico*. Se concibe como comprometido, naturalista y ecológico, cuya metodología es preferentemente cualitativa.

De los tres modelos citados anteriormente es el paradigma *positivista, cuantitativo, empírico-analítico* o *racionalista* el dominante hasta aproximadamente los años setenta. Pueden destacarse en el mismo las siguientes ideas (A. Latorre et al., 2003, p. 40; Raso Sánchez, 2012, pp. 225-226, 2015, pp. 210-211):

- El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.
- Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.
- El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
- Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
- Apuesta por la existencia de un grado homogéneo de orden y uniformidad en la naturaleza y en sus fenómenos.
- Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cuantitativa: análisis estadísticos, establecimiento de leyes de corte algebraico, etc.

Siguiendo a Ricoy Lorenzo (2006, p. 16) la metodología utilizada en este paradigma “sigue el modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales, categorizando los fenómenos sociales en variables... entre las que se establecen las relaciones estadísticas”.

A modo de síntesis, la idea esencial de este paradigma reside en la hipótesis de que “sólo cuando el conocimiento se obtiene según las reglas del método científico puede ser considerado como tal, y sus leyes utilizarse en la explicación y predicción de los fenómenos” (Arnal Agustín et al., 1994, p. 35)

Como concepto antagónico a este paradigma apareció en los años setenta el paradigma *interpretativo, cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico*, que asume una realidad más compleja y menos cuadrículada que su predecesor, entendiendo los fundamentos científicos de explicación, predicción y control como principios de comprensión, significado y acción (A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012, 2015; Sánchez Huete, 2007; Shulman, 1989).

Pueden distinguirse las siguientes características en este nuevo paradigma (Arnal Agustín et al., 1994; Koetting, 1984; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012, p. 226, 2015, p. 211; Sánchez Huete, 2007)

- Búsqueda de la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como pauta de evidencia el acuerdo intersubjetivo y la exploración de criterios de eficacia en el entorno de investigación.
- Cuestionamiento generalizado sobre el hecho de que los comportamientos de los sujetos estén gobernados por leyes generales y caracterizados por regularidades subyacentes, de ahí que la ciencia no sea algo abstracto y aislado en el mundo, sino que todo es susceptible de ser investigado según los contextos sociales.
- La realidad es dinámica, múltiple y holística, se cuestiona la existencia de un escenario externo y valioso para ser analizado.
- Las teorías son relativas. Si admitimos que cada sociedad dispone de unos valores específicos que cambian con el tiempo, hemos de asumir igualmente este relativismo para la validez universal objetivo de la científicidad.
- Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cualitativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, etc.

En respuesta a los paradigmas positivista e interpretativo emerge un nuevo paradigma denominado sociocrítico, que introduce el componente ideológico de forma explícita. Se basa en el supuesto de que así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral, concibiendo la investigación como una cuestión no exclusiva del positivismo ni compartiendo

tampoco la dimensión comprensiva y holística del modelo interpretativo (De Miguel, 1988; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012).

Siguiendo a Popkewitz (1988, p. 75) y Shulman (1989) el paradigma sociocrítico se caracteriza por las siguientes peculiaridades (Raso Sánchez, 2012, pp. 226-227):

- Interés por conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unión de la teoría y la práctica: conocimiento, acción y valores.
- Orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre.
- Implicación del docente a partir de la autorreflexión.
- Utilización predominante de técnicas de investigación basadas en metodología cualitativa / participativa: análisis de contenido, entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, etc.

En la tabla 51 se expone una síntesis de los rasgos principales de los paradigmas descritos (De Miguel, 1988, p. 68; A. Latorre et al., 2003, p. 41; Raso Sánchez, 2012, p. 227), concretamente, se muestra una adaptación de la caracterización realizada por Koetting:

**Tabla 51. Paradigmas de investigación educativa**

PARADIGMA	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
Finalidad de la investigación	Explicar, controlar y predecir	Comprender, interpretar (comprensión mutua y participativa)	Liberar, emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio
Ontología (naturaleza de la realidad)	Dado, singular, tangible, fragmentable, convergente	Holístico, múltiple, construida, divergente	Holístico, construido
Relación sujeto/objeto	Independiente, netural, libre de valores	Interrelación (relaciones influenciadas por factores subjetivos)	Interrelacionados (relaciones influidas por el fuerte compromiso para el cambio)
Propósito: generalización	Generalizaciones libres del tiempo y contexto, leyes, explicaciones nomotéticas (deductivas, cuantitativas, centradas sobre semejanzas)	Hipótesis de trabajo sobre un contexto dado, explicaciones, idiográficas, inductivas, cualitativas centradas sobre diferencias	Lo mismo que el interpretativo
Explicación: causalidad	Causas reales que pueden ser temporales, precedentes o simultáneas	Interacción de factores	Similar al interpretativo
Axiología (papel de los valores)	Libres de valores	Valores dados que influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis	Valores dados y crítica de ideologías

*Fuente: Adaptado de Koetting (1984, p. 296)*



La elección de un paradigma u otro determina el método de investigación empleado, por lo que supuestamente “un tipo de método se halla irrevocablemente ligado a un paradigma de manera tal que la adhesión a un paradigma proporciona los medios apropiados y exclusivos de escoger entre los tipos de métodos” (T. D. Cook & Reichardt, 1986, p. 30).

Si bien “no se debe confundir el término investigación científica con el método, el método es el camino a seguir en la investigación para llegar al fin que buscamos” (Agreda Montoro, 2015, p. 235).

Por consiguiente, tras la revisión bibliográfica realizada y la identificación del problema de investigación, se nos plantea qué paradigmas y métodos utilizar para nuestro estudio. Como se verá más adelante requiere, por su naturaleza y su carácter meramente descriptivo, de una metodología cuantitativa enmarcada dentro del paradigma positivista, ya que lo que se pretende es detallar diversos elementos de la realidad educativa que, de manera objetiva sea extrapolable y generalizable a toda la población.

Así, con el propósito de alcanzar los objetivos previstos, se inició el estudio a través de un diseño de investigación no experimental, empujándose para el mismo el método de encuesta transversal gracias a la utilización de un cuestionario elaborado *ad hoc* para la investigación. La recolección de datos se ha realizado una única vez sobre una muestra y durante un lapso de tiempo corto, con la pretensión de percibir ciertos fenómenos existentes en el periodo de su realización (Hinojo Lucena et al., 2013; Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2009; Sánchez Huete, 2007).

### 4.4.1. Población y muestra

La RAE define el término población como el “conjunto de los elementos sometidos a una evaluación estadística mediante muestreo”, esto es, el total de individuos objeto de estudio (RAE, 2017), así que, antes de precisar la población y la muestra de esta investigación, es necesario delimitar algunos conceptos relacionados (A. Latorre et al., 2003, p. 78; Raso Sánchez, 2012, p. 233):

- Universo. Designa a todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo. Nos referimos al P.A.S. de las Universidades públicas.
- Población. Es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Estos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio. En nuestro caso, el P.A.S. de la UGR.
- Muestra. Conjunto de datos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo. Se considera grande cuando es mayor de 30 individuos y representativa si supone, cuanto menos, el 30% de la población.

- *Individuo*. Cada uno de los elementos que componen la muestra y de los que se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o acontecimientos.

Una de las fases más trascendentales en el desarrollo de la investigación es el muestreo (Buendía Eisman, 2001; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012; Sánchez Huete, 2007). Para Fox (1981, pp. 367-369) se diferencian cinco fases sustanciales en este proceso (Raso Sánchez, 2015, p. 219):

- *Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.*
- *Determinación de la población o parte de ella a la cual el investigador tiene el correspondiente acceso.*
- *Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.*
- *Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que decide participar.*
- *Muestra productora de datos o parte de la muestra aceptante que realmente produce datos científicamente válidos.*

La utilización del muestreo pretende “identificar la población que estará representada en el estudio”, debiéndose “garantizar que las características que se quieren observar en la población queden reflejadas en la muestra... lo que nos permitirá generalizar a la población los resultados obtenidos en la muestra” (A. Latorre et al., 2003, pp. 78-82).

En conformidad con Latorre (2003, pp. 79-80) pueden distinguirse diversas ventajas e inconvenientes que pueden resultar en la utilización del muestreo en las investigaciones. Entre las condiciones favorables que señala se encuentran (Buendía Eisman, 2001; Raso Sánchez, 2012, 2015, p. 219; Sánchez Huete, 2007):

- El ahorro de tiempo en la realización de la investigación.
- La reducción de costos derivados de su puesta en marcha.
- La posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados científicos obtenidos mediante el procedimiento.

Por otro lado, se destacan asimismo las limitaciones más significativas (Buendía Eisman, 2001; A. Latorre et al., 2003, pp. 79-80; Raso Sánchez, 2012, 2015, p. 220; Sánchez Huete, 2007):

- La dificultad de utilización de la técnica de muestreo, pues una muestra mal seleccionada puede distorsionar ostensiblemente los resultados de la investigación.

- Las limitaciones propias del tipo de muestreo empleado.
- Tener que extraer una muestra de poblaciones que poseen pocos individuos que verifican la característica que se desea estudiar en la investigación.

A continuación se hace una breve referencia a los diferentes tipos de muestreo, que se dividen en dos grandes esferas: *probabilísticos*, que se caracterizan por su elección al azar (todos los individuos tienen la misma probabilidad de salir elegidos en una muestra); *no probabilísticos*, la selección no se produce al azar, sino intencionadamente en función de las características de la investigación o del investigador (A. Latorre et al., 2003; Bisquerra Alzina, 2009; Buendía Eisman et al., 2010; Raso Sánchez, 2012). En ese sentido:

### **MUESTREOS PROBABILÍSTICOS**

- *Muestreo al azar simple*. Cualquier individuo de la población tiene las mismas posibilidades de ser seleccionado como parte de la muestra. Es necesario que la muestra contenga las características de la población, es decir, algún casado, algún separado, algún soltero, algún alto, algún bajo, etc.
- *Muestreo sistemático*. Se ordenan los individuos de la población y, en base a unos criterios preestablecidos, se eligen en intervalos de selección sistemática. Por ejemplo, en una población de 1000 individuos es necesaria una muestra de 20 de ellos, podemos seleccionar al primero y en intervalos de 50 el resto.
- *Muestreo estratificado*. Si la población está dividida en estratos, categorías o grupos homogéneos, se puede elegir a los individuos manteniendo la proporcionalidad de las elecciones según sea el tamaño de los estratos.
- *Muestreo por conglomerados*. Se utiliza cuando los individuos de la población constituyen agrupaciones naturales, aplicándose la selección a estos grupos. Por ejemplo, un grupo de clase de un centro educativo.
- *Muestreo en fases*. En este caso tomamos muestras de las muestras. En el ejemplo anterior, se eligen los centros educativos al azar, posteriormente los grupos al azar y finalmente los alumnos.

### **MUESTREOS NO PROBABILÍSTICOS**

- *Muestreo accidental o casual*. La muestra está formada por los individuos a los que se tiene una mayor facilidad de acceso o que se encuentran casualmente en el lugar y el momento oportuno. Por ejemplo, a la salida de un concierto, de un partido de fútbol, etc.
- *Muestreo por cuota*. Equivale al muestreo probabilístico estratificado, pero sin esta probabilidad.

- Muestreo intencional. Consiste en seleccionar deliberadamente, por parte del investigador, los individuos que se estiman son representativos.
- Muestreo dimensional. Consiste en la identificación de diversos factores de interés en una población y la obtención, al menos, de un informante de cada combinación de esos factores.
- Muestreo de bola de nieve. El investigador localiza a algunos individuos que tienen las características requeridas, que a su vez conducen a otros, y estos a otros, hasta conseguir la muestra suficiente.

Teniendo en cuenta los datos del P.A.S. ofrecidos en el presupuesto de la UGR para el año 2017, publicados en la página web destinada a la transparencia de la institución (<http://transparente.ugr.es/>), la población objeto de estudio queda recogida en la tabla 52, ascendiendo a 2.099 individuos, dividiéndose estos entre P.A.S. funcionario y P.A.S. laboral.

**Tabla 52. Población del P.A.S. funcionario y laboral de la UGR**

P.A.S.	Población
Funcionario	992
Laboral	1.107
<b>TOTAL:</b>	<b>2.099</b>

*Fuente: Consejo Social (2016, pp. 144-146)*

Considerando pues que se trata de una parte de la población, hay que tener presente que la muestra debe ser lo suficientemente representativa para poder generalizar los resultados obtenidos al resto de individuos (Ander-Egg, 1995).

Debido a que la dimensión del universo es magna (Buendía Eisman, 2001; F Hernández Pina, 2001; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012, 2015; Sánchez Huete, 2007), se determina obtener una muestra estadísticamente significativa. Al objeto de establecer los datos del muestreo y garantizar su eficacia científica, se utilizó la fórmula general para poblaciones finitas, cuya expresión obedece a la ecuación algebraica representada en la figura 45.

**Figura 45. Fórmula de muestreo para poblaciones grandes finitas**

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}$$

*Fuente: Buendía Eisman (2001, p. 144) y Raso Sánchez (2012, p. 237, 2015, p. 222)*

Para tener una visión más precisa de los cálculos realizados, se aclara previamente el significado de la notación utilizada, así como del valor de los márgenes de confianza y error muestral asumidos (Arnal Agustín et al., 1994; Buendía Eisman, 2001; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012; Sánchez Huete, 2007). De esta manera se concreta que:

- $n$  es el valor de la muestra final que se obtiene tras la aplicación de la fórmula.
- $N$  es el valor de la población del P.A.S., en este caso  $N = 2.099$ .
- $Z_{\alpha}$  es el nivel estadístico de confianza en el cual se basa el muestreo, y que queda determinado por la curva normal de Gauss. En nuestro caso asumimos un 95% de confianza ( $\sigma = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ), lo que supone que  $Z_{\alpha} = 1.96$ .
- $\sigma_X$  es la cuasivarianza de la población, un parámetro especialmente difícil de estimar. Siguiendo a Buendía Eisman et al. (2010), en caso de desconocimiento de este dato y de imposibilidad de calcularlo, se debe asumir  $\sigma_X = 0.5$  (50%).
- $e_t$  es el error muestral admitido, el cual, al no existir un estudio de referencia que muestre lo contrario, y según la literatura que lo considera entre un 3% y un 7%, cogemos un 5%. Así que  $e_t=0,05$ .

Por todo lo descrito, como se aprecia en la figura 46, la determinación de la muestra se representa en la siguiente operación:

**Figura 46. Cálculo del tamaño de la muestra del P.A.S. de la UGR**

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2} = \frac{2099 \cdot 1.96^2 \cdot 0.5^2}{2099 \cdot 0.05^2 + 1.96^2 \cdot 0.5^2} = \frac{2015.879}{6.208} = 325$$

Consecuentemente, de los 2.099 empleados públicos de Administración y Servicios que hay trabajando en los distintos órganos, servicios y unidades administrativas de la UGR, sería necesaria, al menos, la respuesta de 325 de ellos para que las conclusiones halladas en este estudio fuesen científica y estadísticamente válidas, de manera que pudiesen generalizarse al resto de la población (Buendía Eisman, 2001; F Hernández Pina, 2001; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012, 2015; Sánchez Huete, 2007).

## 4.4.2. Instrumentos para la recogida de datos

Pueden describirse los instrumentos de recogida de datos como los “medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o medir características de los sujetos” (Bisquerra Alzina, 2009, p. 150).

Este mismo autor (2009) destaca dos características que tiene que cumplir estos instrumentos de medición:

- La validez, que es el grado en el que el instrumento sirve para medir realmente lo que se supone que está midiendo.
- La fiabilidad, referida al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales y consistentes.

Bell (2005, p. 119) confirma esta afirmación al entender que “cualquiera que sea el procedimiento de recogida de datos que se elija, siempre habrá que examinarlo críticamente para juzgar en qué medida es probable que sea fiable y válido” (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2009, p. 158).

Dado el carácter expositivo de la investigación, en el cual se intenta representar y explicar la realidad educativa de la Formación Profesional para el Empleo del P.A.S. de la UGR, se ha estimado conveniente la utilización del cuestionario como elemento de recogida de información, para así tener una visión general de la satisfacción de esta esfera de empleado público.

### **EL CUESTIONARIO**

Siguiendo a Davidson (1970), el cuestionario posee diversas características particulares (Cohen & Manion, 1990, p. 143):

*Es claro, sin ambigüedades, y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes... y codificadores. Y puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible a la verdad.*

De acuerdo con Arnal Agustín et al. (1994) y Ghiglione y Matalon (1978, p. 93), la utilización de cuestionarios en la investigación científica pretenden normalmente la consecución de diversos objetivos (Raso Sánchez, 2015, p. 224):

- Estimar ciertas magnitudes absolutas; por ejemplo, el censo de población; o bien, magnitudes relativas, como la proporción de una tipología concreta en una población estudiada.
- Describir una población o subpoblaciones; por ejemplo, qué características poseen los televidentes de un canal determinado.
- Contrastar hipótesis bajo la forma de relaciones entre dos o más variables; por ejemplo, comprobar si la frecuencia de un comportamiento varía con la edad.

El cuestionario, según lo expresa Buendía Eisman (1999, pp. 123-124), “ha sido la técnica más utilizada en la investigación por encuesta. Con él se pretende conocer lo que hace,

opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin presencia del encuestador”.

Para Ibáñez (1986) el cuestionario presenta las siguientes características (Álvarez Rojo, 1989, pp. 202-203):

- Es una técnica apropiada para producir ‘indicaciones’ sobre entes o sucesos espaciotemporales.
- Permite estudiar movimientos de cosas y comportamientos de personas ‘desde fuera’, no traspasa el contenido de la conciencia.
- En definitiva, nos posibilita un recuento/recolección de lo producido: «la encuesta no registra como datos otros fenómenos que los que ella misma produce».
- El diseño es cerrado: cuando se inicia la investigación ya están perfilados todos los instrumentos; las respuestas están condicionadas por las preguntas y son despreciados los fenómenos producidos por la situación (emociones, connotaciones...).
- El diseño estadístico se basa en criterios de extensión: incluir de todo lo que hay y más de lo que más hay, siendo y permaneciendo cada unidad de información independiente de las demás.
- El análisis y la interpretación se realizan conforme a un plan previo a la producción de los discursos independientes, no consensuados.

Debiendo dar cobertura, como señala Malhotra (1997), a tres objetivos propios (Corral, 2010, p. 156):

- *Traducir la información necesaria a un conjunto de preguntas específicas que los participantes puedan contestar.*
- *Motivar y alentar al informante para que colabore, coopere y termine de contestar el cuestionario completo, por ello, debe buscar minimizar el tedio y la fatiga.*
- *Minimizar el error de respuesta, adaptando las preguntas al informante y en un formato o escala que no se preste a confusión al responder.*

La recogida de datos objetivos realizada a través de la utilización de un cuestionario plantea una doble vertiente, bien puede estar ya estandarizado o bien es creado expresamente para la investigación en cuestión. Siguiendo a Creswell (2002, p. 179) “tú puedes desarrollar tu propio instrumento, lo cual es un proceso largo y laborioso” (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2009, p. 118).

En la tabla 53 se presentan de manera sintética y concisamente diferentes tipos de cuestionarios utilizados en las investigaciones.

**Tabla 53. Modelos y tipos de cuestionarios**

Categoría	Tipo	Subtipo
Según el tipo de respuesta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerrados o de respuestas cerradas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con respuestas dicotómicas</li> <li>- Con respuestas policotómicas</li> <li>- Preguntas mixtas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semicerrados o de respuestas semi-cerradas</li> <li>• Abiertos o de respuestas abiertas</li> <li>• Cuestionarios mixtos</li> </ul>	
Según el momento de la codificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios precodificados</li> <li>• Cuestionarios no codificados</li> </ul>	
Según la forma de administración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoadministrados</li> <li>• Autoadministrados enviados por correo postal, electrónico o servicio de mensajería</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios orales o verbales</li> </ul>	<p>Aplicado a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista personal o cara a cara</li> <li>- Entrevista telefónica</li> </ul>

*Fuente: Corral (2010, p. 163)*

Se observa cómo coexisten diferentes modelos de cuestionario para alcanzar los fines de la investigación científica. De esta manera hubo que diseñar un cuestionario *ad hoc* para el estudio que se realizó en diferentes etapas. Estas fases son:

1. Revisión bibliográfica.
2. Elección de dimensiones.
3. Determinación de los ítems del instrumento.
4. Juicio de expertos y construcción final del cuestionario.
5. Fiabilidad y consistencia interna del instrumento.

A continuación se concretan las diferentes etapas seguidas en la elaboración del instrumento.

### 1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Al no ser conscientes de la existencia de ningún cuestionario estandarizado que se correspondiera con los objetivos planteados en esta investigación, se ha optado por la elaboración de uno propio, tomando como referencia los cuestionarios ya validados que se relacionan a continuación:



- Encuesta de satisfacción de los cursos de Perfeccionamiento del P.A.S. de la Universidad de Granada (Gerencia-Universidad de Granada, 2017a).
- Encuesta de transferencia al puesto de trabajo de los cursos de Adecuación Profesional del P.A.S. de la Universidad de Granada (Gerencia-Universidad de Granada, 2017b).
- Encuesta sobre necesidades formativas para la elaboración del Plan de Formación 2016/17 (Gerencia-Universidad de Granada, 2016b).
- Informe de resultados de la encuesta de satisfacción del P.A.S. Año 2015 (UNIA, 2016).
- Cuestionario de satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada (Raso Sánchez, 2015).
- Encuesta de evaluación de la formación para el empleo dirigida a los empleados públicos de la Administración General del Estado (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2012).
- Cuestionario de estudio de la Integración Curricular y Formación T.I.C. del Profesorado Rural Andaluz (Raso Sánchez, 2012).
- Cuestionario de satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: el caso del Sistema Universitario Andaluz (Martín Rodríguez, 2012).
- Cuestionario para la evaluación de la calidad de las acciones formativas en el marco del sistema de formación para el empleo (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009).
- Cuestionario de expectativas y satisfacción del P.A.S. de la Universidad de Granada (Vicegerencia de Recursos Humanos, 2008).
- Estudio y análisis de áreas prioritarias de formación para el P.A.S. de universidades a partir del análisis de sus competencias profesionales (Grupo de Análisis de Datos e Ingeniería de Calidad, 2004).
- Cuestionario para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación (Gento Palacios & Vivas García, 2003).

## 2. ELECCIÓN DE DIMENSIONES

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada y considerando los objetivos de la presente investigación, la versión definitiva del cuestionario se presenta en el anexo 2, describiéndose a continuación la estructura del instrumento según sus dimensiones, que se resumen en la tabla 54.

1. Datos generales de identificación del P.A.S. La finalidad de esta dimensión es bien sencilla, conocer la población a la que va dirigido el cuestionario, en aspectos tales como: género; edad; nivel de estudios; categoría profesional; etc.

2. Satisfacción del P.A.S. en la esfera de la organización y programación del Plan de Formación y de los Cursos de Perfeccionamiento. En este ámbito se pretende conocer la valoración que otorga el P.A.S. respecto a la planificación y organización del Plan de Formación Profesional para el Empleo que, con carácter anual, aprueba la UGR. Se valorará la detección de necesidades formativas, la pertinencia de la oferta de formación, la planificación y la organización de los cursos de perfeccionamiento.

3. Satisfacción del P.A.S. en la esfera del desarrollo de los cursos de perfeccionamiento y del profesorado. A través de esta dimensión se pretende hacer una valoración de los cursos y del profesorado que imparte docencia en el Plan de Formación del P.A.S., a través del desarrollo metodológico de las acciones formativas así como la capacidad de la pedagógica y didáctica del profesorado.

4. Satisfacción del P.A.S. en la esfera de la realización personal y profesional. Esta dimensión está relacionada con las diversas cuestiones que motivan e incentivan al P.A.S. para la realización de cursos del Plan de Formación del P.A.S., ya sean estos por la consecución de logros personales o profesionales (promoción laboral, aplicación al puesto de trabajo, ampliación de conocimientos...).

**Tabla 54. Estructura del cuestionario de investigación**

DIMENSIONES	ÍTEMS	TOTAL
1. Datos generales de identificación del Personal de Administración y Servicios	1 - 12	12
2. Satisfacción del Personal de Administración y Servicios en la esfera de la organización y programación del Plan de Formación y de los cursos de perfeccionamiento	13 - 25	23
3. Satisfacción del Personal de Administración y Servicios en la esfera del desarrollo de los cursos de perfeccionamiento y del profesorado	26 - 48	13
4. Satisfacción del Personal de Administración y Servicios en la esfera de la realización personal y profesional	49 - 65	17
<b>TOTAL DE ÍTEMS:</b>		<b>65</b>

### 3. FORMULACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO

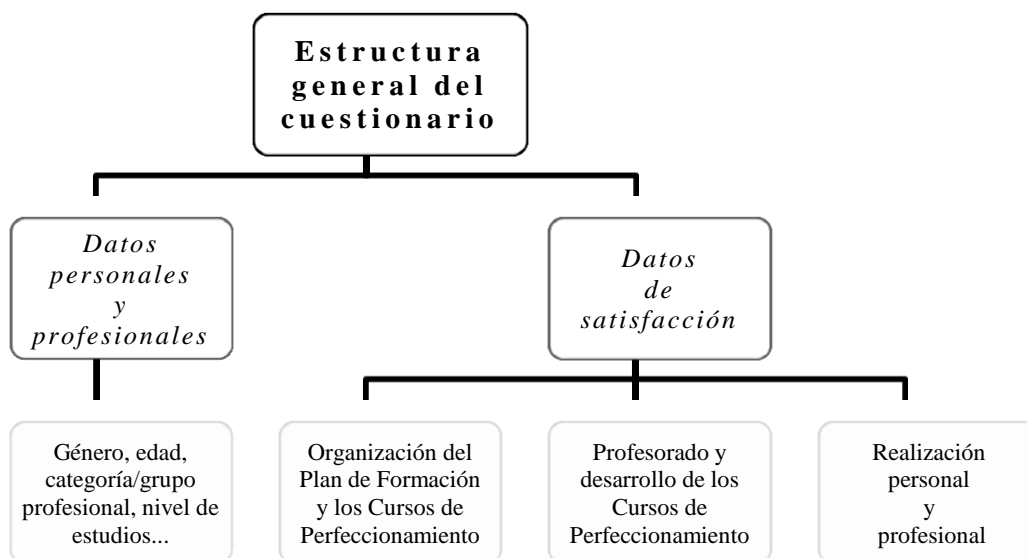
La composición final del instrumento se estructura en 65 ítems divididos, como ya se ha comentado, en 4 dimensiones según el contenido de los asuntos seleccionados y el objetivo al que pretenden dar respuesta. El cuestionario va dirigido todo el P.A.S. que preste servicios en cualquier órgano, servicio o unidad administrativa de la UGR.

El instrumento se divide en dos partes claramente diferenciadas:

- a) Coincidiendo con la dimensión primera, en la que se pregunta sobre cuestiones personales para analizar las diferencias estadísticamente significativas entre los diversos sectores del P.A.S.
- b) Correspondiendo con la esencia de la investigación y coincidiendo con el grueso del cuestionario, aborda a través de una escala tipo Likert el grado de satisfacción del P.A.S. respecto al Plan de Formación de la UGR, los cursos de perfeccionamiento, el profesorado y las motivaciones personales y profesionales.

La figura 47 representa un esquema visual de la estructura definitiva descrita del cuestionario.

**Figura 47. Estructura y delimitación del cuestionario**



#### 4. JUICIO DE EXPERTOS Y CONSTRUCCIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO

El desarrollo de este instrumento de investigación ha superado los siguientes procesos:

- Una primera etapa inicial, consistente en la elaboración de un prototipo del cuestionario. Este borrador prístino ha sido supervisado por diversos compañeros del Grupo de Investigación Análisis de la Realidad Educativa Andaluza (A.R.E.A.), entre los que se encuentra la Directora de la investigación y el Dr. Raso Sánchez que, con sus conocimientos, experiencias y directrices propiciaron su reformulación que ejerció de orientación hacia su validación final.
- La segunda fase consistió en la presentación y envío del cuestionario a diez expertos para someterlo a su juicio y validación, cinco miembros del P.A.S. y cinco profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, especialistas todos ellos en organización y gestión de instituciones educativas.

Con las aportaciones de estos profesionales y el consiguiente análisis de las mismas se realizaron, nuevamente junto a la Directora del trabajo y el Dr. Raso Sánchez, posteriores modificaciones sobre la estructura del cuestionario hasta la obtención de su versión definitiva de cara a su administración, no sin un ingente e ímprobo esfuerzo por parte de todos.

#### 5. FIABILIDAD Y CONSISTENCIA INTERNA DEL INSTRUMENTO

Tras la elaboración del cuestionario y, para cumplir con las singularidades psicométricas de validez de contenido, se analizó la fiabilidad y consistencia interna global del instrumento, esto es, la constatación de que la confluencia de un conjunto de ítems heterogéneos tiene coherencia (Arnal Agustín, Del Rincón Igea, Latorre Beltrán, & Sans Martín, 1995; Buendía Eisman, 2001; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012, 2015; Sánchez Huete, 2007).

Como puede apreciarse en la tabla 55, el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach arrojó un resultado de 0.962, lo que le atribuye, por su cercanía a la unidad, un alto nivel de coherencia (Rodríguez Gómez & Valldeoriola Roquet, 2009; Sánchez Huete, 2007). Para realizar este análisis se utilizó el paquete estadístico S.P.S.S., versión 20.0 para Windows.

**Tabla 55. Estadísticos de fiabilidad del cuestionario**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,962	,953	53

Aceptando que, como regla habitual, cuando el valor de esta medida es igual o superior a 0.70 se trata un instrumento fiable, puede afirmarse que el cuestionario posee una alta

fiabilidad y un elevado nivel de coherencia (Arnal Agustín et al., 1995; Buendía Eisman, 2001; A. Latorre et al., 2003; Raso Sánchez, 2012, 2015; Sánchez Huete, 2007), alcanzado un alto grado de consistencia interna (96,2%).

Pallela y Martins (2003) y Ruiz (2002) categorizan, como se puede ver en la tabla 56, los posibles resultados obtenibles en esta prueba.

**Tabla 56. Escala de interpretación de la consistencia interna del cuestionario**

<b>Rangos</b>	<b>Magnitud</b>
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

*Fuente: Corral (2009, p. 244)*

### 4.4.3. Recopilación y procesamiento de datos

Considerando que el instrumento ya estaba validado se mantuvo un encuentro con el Vicegerente de Personal Funcionario y la Directora del Área de Formación del P.A.S. de la UGR, para exponerles los objetivos de la investigación y la herramienta de recogida de datos.

Una vez cerrado el contenido del instrumento se completó la maquetación del mismo presentándose en un documento A3 (420 x 297 mm.) doblado en formato libro, lo que mitigaría la posibilidad de pérdida de alguna hoja y realizaría una presentación más atractiva.

El ámbito donde se llevó a cabo la realización del cuestionario fue los puestos de trabajo de los empleados públicos. Para realizarlo contactamos con los diferentes servicios de la UGR, bien a través de los Jefes de Servicio y Responsables de las Unidades Administrativas o del P.A.S. destinado en las mismas, para presentarles el estudio y solicitarles su distribución y la colaboración de los integrantes de la Unidad. A continuación, previamente al pase del cuestionario, se les remitió por correo electrónico información sobre los fines y características de la investigación para que lo divulgaran entre los miembros de su Unidad.

La distribución del cuestionario se realizó en formato papel para intentar garantizar, en la medida de lo posible, su cumplimentación. Se remitieron, vía valija, individualmente a cada Unidad Administrativa para que fuese más personal y cercano, devolviéndose los cuestionarios por la misma vía tras un periodo prudente. El tiempo aproximado para realizarlos era de unos 10 minutos por empleado.

Tras la recogida de los datos se realizó un análisis descriptivo de la muestra procesándose las respuestas obtenidas en una matriz de 846 filas (individuos) por 65 columnas (variables), en soporte ASCII utilizando el paquete estadístico S.P.S.S. versión 20.0 para

Windows, codificando las distintas variables, como muestra la tabla 57, para identificarlas de una manera inequívoca. Para el tratamiento y análisis de las cifras se emplearon las técnicas (Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2009; Sánchez Huete, 2007):

- *Análisis de fiabilidad*. El propósito de esta prueba es exclusivamente el de conocer la fiabilidad de los resultados obtenidos, utilizándose el  $\alpha$  de Cronbach para contrastar la consistencia interna del instrumento, tanto a nivel global como por cada una de las dimensiones.
- *Análisis descriptivo global*. Se realizó un análisis en conjunto de los datos obtenidos para tener una visión global de los mismos y una visión específica de los aspectos planteados ítem por ítem. Se utilizará para ello, según proceda, medias de estimación típicas: frecuencias relativas y absolutas; media aritmética; y desviación típica.
- *Análisis de contingencias*. En el que se busca la posible existencia de diferencias significativas entre la variable categoría profesional (CAT) con respecto al resto de ítem del cuestionario. Se acudió al análisis de contingencias mediante la utilización de la prueba  $\chi^2$  de Pearson, asumiendo un nivel estadístico de confianza del 95% ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ), en lo que a la estimación de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors se refiere.

**Tabla 57. Codificación de los ítems del cuestionario en S.P.S.S**

DIM.	CÓD.	ENUNCIADO
DIMENSIÓN 1	SEX	Género
	TUR	Turno de trabajo
	ESC	Escala o Grupo
	CAT	Categoría profesional
	EDA	Edad
	EST	Nivel máximo de estudios alcanzado
	IMP	¿Ha impartido cursos de perfeccionamiento?
	REA	¿Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos 5 años?
	PRE	Prefiero realizar cursos
	EXA	Experiencia profesional Administración Pública
	EXE	Experiencia profesional Escala/Grupo actual
	EXP	Experiencia profesional puesto actual
DIMENSIÓN 2	NEC	La identificación de las necesidades formativas del P.A.S. por parte de la UGR
	IDE	Las consultas que realiza la UGR al P.A.S. para identificar las necesidades formativas
	CON	La consideración en la planificación de la conciliación de la vida personal y laboral
	COO	La coordinación con otros organismos de formación (sindicatos, Administraciones...)
	COB	La cobertura de las necesidades formativas del P.A.S. mediante los cursos programados
	DIF	La difusión y divulgación del Plan de Formación
	FEC	Las fechas de realización de los cursos previstas en el Plan de Formación
	CUM	El cumplimiento de las fechas de realización de los cursos previstos en el Plan de Formación
	HOR	La realización de los cursos fuera del horario laboral
	LIM	La limitación de realizar un máximo de dos cursos al año
	COM	La ausencia de compensación horaria en los cursos virtuales
	PEC	La consideración de las peculiaridades laborales ( <i>turno de tarde, etc.</i> )
	UNA	La realización de una única edición durante el año
	DUR	El número de horas de duración de los cursos
	PER	La consideración del perfil profesional del solicitante en la adjudicación de cursos
	ADJ	La adjudicación de los cursos que solicito en primer lugar
	SEM	El número de días de clase de curso a la semana
	DIA	El número de horas diarias de curso
	DES	El desplazamiento a los lugares de realización de los cursos
	ENC	La validez y eficacia de las preguntas en las encuestas de satisfacción de los cursos
CLA	La claridad y coherencia de las preguntas en las encuestas de satisfacción de los cursos	
PUB	La publicación y difusión de los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción de los cursos	
GE1	En general, la organización de los cursos y del Plan de Formación le produce...	

Tabla 57 (cont.). Codificación de los ítems del cuestionario en S.P.S.S

DIM.	CÓD.	ENUNCIADO
DIMENSIÓN 3	ADE	La adecuación de los contenidos del curso al programa
	ACT	La actualización de los contenidos y materiales de los cursos
	OBJ	La consecución de los objetivos y competencias fijadas en los cursos
	MOD	La duración y organización de los módulos y/o temas del curso
	PRA	La realización de actividades y ejercicios prácticos
	EVA	El sistema de evaluación de los contenidos en los cursos (examen final, evaluación continua...)
	MOT	El apoyo, motivación y orientación del profesorado durante el curso
	FOM	El fomento por parte del profesorado de la participación activa y el aprendizaje en grupo
	DOM	El dominio del profesorado de los contenidos del curso
	PED	La capacidad pedagógica del profesorado de los cursos
	SEL	La selección del profesorado de los cursos
	CUR	La evaluación que reciben los cursos
	GE2	En general, la labor docente de los cursos le infunde...
	DIMENSIÓN 4	HAB
APR		La realización de cursos por el mero hecho de aprender
PRI		El uso en el ámbito privado de los conocimientos y habilidades adquiridas en los cursos
INT		La adecuación de los cursos a sus intereses personales (ampliar currículum, conocimientos...)
ORI		La orientación de los cursos a su desarrollo y promoción profesional
REN		La mejora del rendimiento en su trabajo
APT		La mejora de sus aptitudes y destrezas profesionales tras realizar los cursos
APL		La aplicabilidad real del contenido de los cursos a su trabajo
PRO		La adecuación de los cursos a sus necesidades profesionales
SEN		El aumento de su sentimiento de pertenencia a la UGR mediante la realización de cursos
AMP		La ampliación de conocimientos que otorgan los cursos
CHO		La compensación horaria de los cursos
MER		La constitución de mérito para la promoción profesional
INC		El incremento de la motivación laboral
REM		La remuneración por realizar cursos
GE3		En general, mi satisfacción respecto al grado de cumplimiento de los cursos con mis expectativas personales y profesionales es...
GE4		En resumen, su nivel actual de satisfacción es...



***BLOQUE III.***

***ANÁLISIS DE DATOS***



## Capítulo 5. Estudio cuantitativo de la satisfacción del P.A.S. de la UGR

---

En la actualidad, el método científico está caracterizado por numerosas singularidades (Arnal Agustín et al., 1994, 1995; Buendía Eisman, 2001; Cohen & Manion, 1990; F Hernández Pina, 2001; A. Latorre et al., 2003; Sánchez Huete, 2007), así, conforme a Colás Bravo y Buendía Eisman (1994, p. 59) y Raso Sánchez (2015, p. 255), algunas de las particularidades más representativas son las que se citan a continuación:

- *Carácter fáctico*. Generalmente, parte de problemas en la experiencia y en datos empíricos, no dejando de admitir por ello elementos o hechos perceptiblemente más subjetivos o internos.
- *Carácter racional*. Expresado en el sentido de sistematizar coherentemente los pronunciamientos con la intención de obtener una teoría o un conjunto sólido y racional de ideas sobre la realidad tratada.
- *Contrastabilidad*. Puesto que pretende constatar a través de datos y hechos la validez de enunciados teóricos. Garantizando así una mayor fiabilidad del conocimiento y una mayor disposición para la generalización de los resultados obtenidos.

- Objetividad. Traducida a través de la contrastación intersubjetiva y la comprobabilidad de las afirmaciones.
- Carácter analítico. Dado que se ocupa de multiseccionar la realidad existente para afrontarla con las mayores garantías de rigurosidad y precisión.
- Sistematización. Obedeciendo a una naturaleza organizativa, estructurada y armónica de los diferentes conocimientos, para comprender la realidad objeto de estudio de la manera más integral y ecléctica posible.
- Carácter autocorrectivo, intercultural y transcultural. Que conlleva revisar y/o replantear constantemente la información obtenida por medio del proceso de investigación, de las teorizaciones realizadas, así como el reconocimiento de su validez en diferentes culturas y momentos históricos..

La intencionalidad de la disección que aquí se presenta, por tanto, no es otra más que la de realizar una investigación evaluativa de la satisfacción del P.A.S. de la UGR respecto a la Formación Profesional para el Empleo, esto es, una indagación sistemática y en profundidad de casos de este fenómeno o, dicho de otra forma, realizar una *foto* de la situación actual del objeto de estudio.

Desde esta óptica, tal y como se explicitaba en el capítulo precedente, el análisis cuantitativo de los resultados proporcionados mediante el cuestionario, será desmembrado estructuralmente en base de las distintas dimensiones que lo componen, esto es:

1. Datos generales de identificación del Personal de Administración y Servicios.
2. Satisfacción del Personal de Administración y Servicios en la esfera de la organización y programación del Plan de Formación y de los Cursos de Perfeccionamiento.
3. Satisfacción del Personal de Administración y Servicios en la esfera del desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento y del profesorado.
4. Satisfacción del Personal de Administración y Servicios en la esfera de la realización personal y profesional.

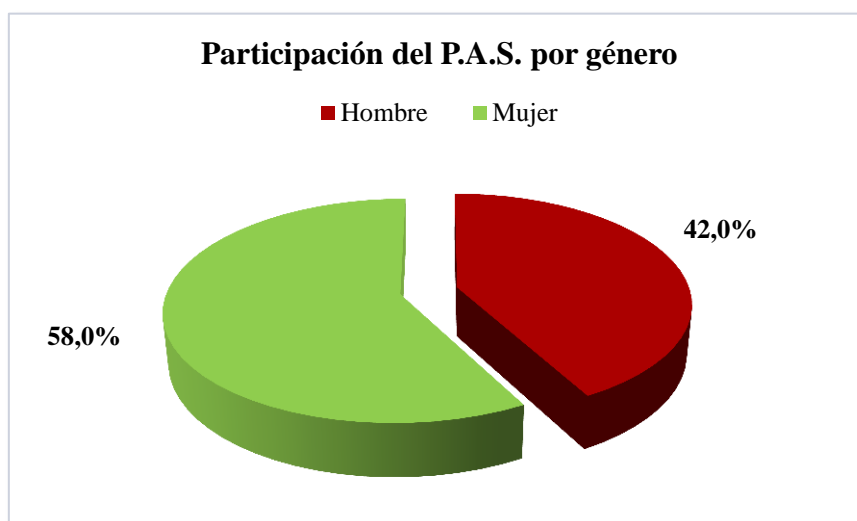
Arrancamos, por tanto, esta descomposición y análisis de los datos obtenidos mediante la presentación de la información estructurada por dimensiones y, dentro de las mismas, llevando a cabo el análisis de contingencias, tal y como se describió en el apartado metodológico, intentando abordar este con un elevado sentido del rigor y con el propósito de asegurar, en la mayor medida de lo posible, la solidez real de las conclusiones que se van a enunciar a raíz del tratamiento de los datos.

## 5.1. Datos de identificación personales y profesionales del P.A.S. de la UGR

### 5.1.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio

Coincidiendo con el ítem inicial del cuestionario plasmamos, en la figura 48 y en la tabla 58, los valores de la primera variable referida al género (SEX) de los encuestados, si bien, aun apreciándose una mayor tendencia en la participación del género femenino, esta situación no es más que un reflejo de los datos globales ya señalados con anterioridad, donde el 54,9% de la población del P.A.S. de la UGR son mujeres y el 45,1% hombres. No obstante, pese a cumplirse esta relación hombres-mujeres (45%-50%) en el personal funcionario, para el personal laboral se ha hallado una diferencia más relevante, evidenciándose una clara y mayor participación de género femenino (60,9%).

**Figura 48. Datos de participación del P.A.S. por género**

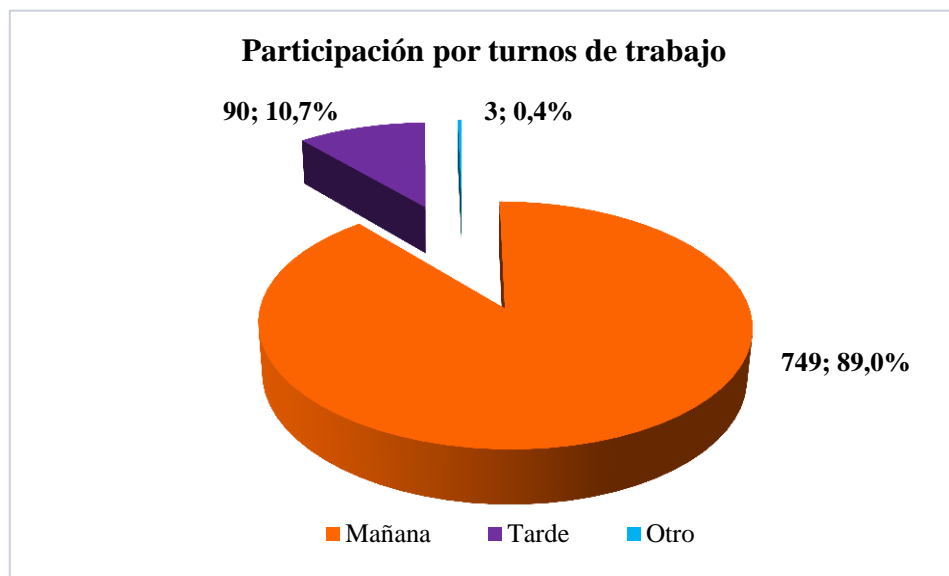


**Tabla 58. Frecuencias descriptivas del género**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	353	41,7	42,0	42,0
	Mujer	487	57,6	58,0	100
	Total	840	99,3	100	
Perdidos	NS / NC	6	,7		
Total		846	100		

Cuando situamos la mirada en el turno de trabajo (TUR), parece evidente que la mañana es el momento del día en el que existe una mayor actividad productiva en la UGR y, en general, en las AAPP, necesitando por tanto la organización un importante despliegue de recursos humanos para afrontarla. Así la figura 49 evidencia esta situación, sin embargo, ninguno de los funcionarios encuestados trabaja en turno de tarde, no sucediendo lo mismo con el personal laboral, donde un 25% de los participantes trabajan en esta franja horaria, frente al otro 75% que lo hace, asimismo, en horario de mañana.

**Figura 49. Datos de participación del P.A.S. por turnos de trabajo**



Al centrarnos en la categoría profesional (CAT), nos encontramos con una distribución prácticamente equilibrada en cuanto a la participación de ambas categorías profesionales, como podemos apreciar en la tabla 59, que se distribuye, principalmente, en dos grandes sectores, personal funcionario y personal laboral, asociándose la tipología de carrera e interino dentro a los primeros y, a los segundos, el personal fijo y de sustituciones.

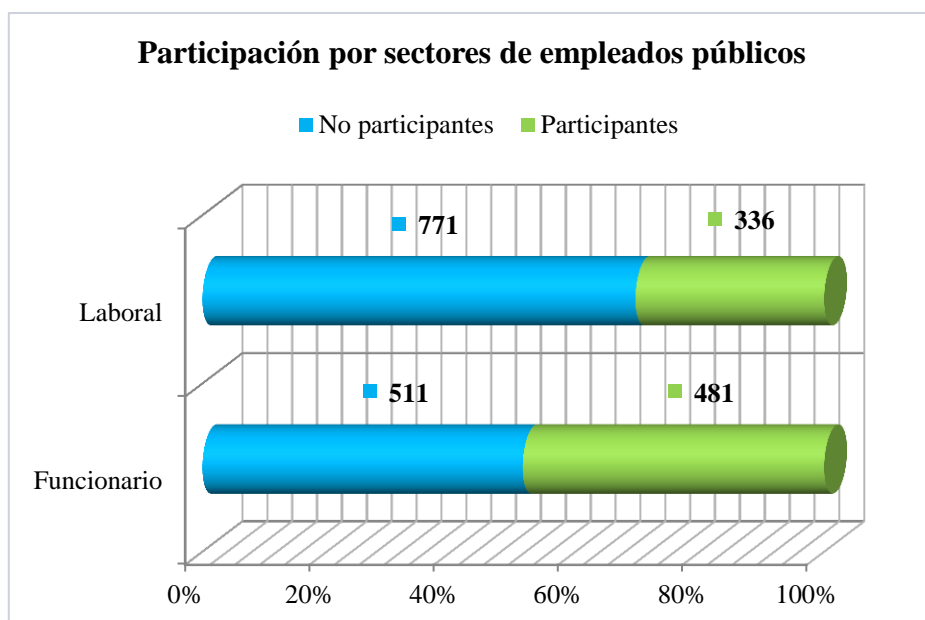
**Tabla 59. Frecuencias descriptivas de las categorías profesionales**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Funcionario de carrera	384	45,4	46,8	46,8
	Funcionario interino	97	11,5	11,8	58,7
	Laboral fijo	290	34,3	35,4	94,0
	Laboral de sustituciones	46	4,5	5,6	99,6
	Otro	3	,4	,4	100
	Total	820	96,9	100	
Perdidos	NS / NC	26	3,1		
Total		846	100		

Sin embargo, esta ordenación del personal presenta un dato curioso que llama la atención, existiendo porcentualmente una mayor participación, como recoge la figura 50, del personal funcionario frente al personal laboral que ha colaborado en este estudio, interviniendo, en el primer caso, 481 trabajadores sobre un total de 992, mientras que en el segundo, han participado 336 empleados laborales sobre un total de 1.107.

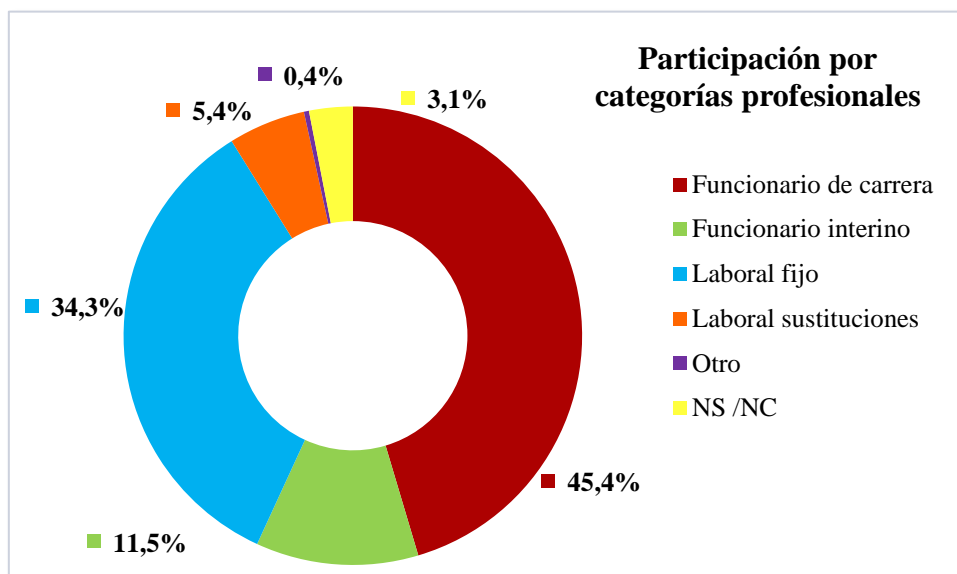
Esta circunstancia pudiera explicarse por diversos motivos, entre otros motivado, presumiblemente, por las funciones de las diferentes categorías profesionales. En el caso del personal funcionario sus tareas están, en muchos casos, estrechamente relacionadas con la docencia y la investigación, lo que conllevaría un alto grado de empatía ante este tipo de estudios. Por otro lado, gran parte del personal laboral ha evidenciado y manifestado, en el pase y recogida de los cuestionarios, su propósito de no cumplimentarlo al no realizar cursos de formación.

Figura 50. Datos de participación del P.A.S. por sectores



Ahondando en esta circunstancia se concreta porcentualmente, en la figura 51, la participación del P.A.S. según su categoría profesional, entre las que lógicamente destaca la participación del personal con vinculación permanente a la UGR, al representar un número mayor de trabajadores. En relación con la información anterior, destaca por encima del resto la participación del personal interino de la escala auxiliar administrativo, donde más de la mitad de estos trabajadores han colaborado en la investigación (54,4%).

**Figura 51. Datos de participación del P.A.S. por categorías profesionales**



Indagando un poco más sobre la información recabada acerca de las categorías profesionales en las que se divide el P.A.S., según su escala o grupo de clasificación (ESC), se presentan en la tabla 60 los resultados recogidos.

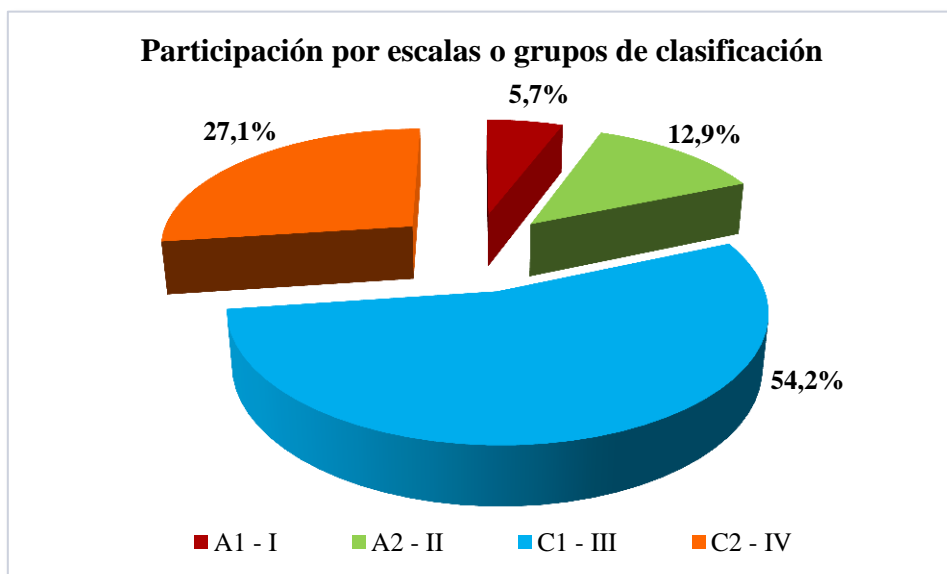
**Tabla 60. Frecuencias descriptivas por escala o grupo de clasificación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1 - I	47	5,6	5,7	5,7
	A2 - II	106	12,5	12,9	18,7
	C1 - III	444	52,5	54,2	72,9
	C2 - IV	222	26,2	27,1	100
	Total	819	96,8	100	
Perdidos	NS / NC	27	3,2		
Total		846	100		

A primera vista puede observarse cómo el grueso de trabajadores se sitúa en la escala o grupo de clasificación C1-III (funcionarios-laborales), reduciéndose el índice de respuestas conforme se asciende de categoría al contar, dichos grupos, con un número menor de trabajadores.

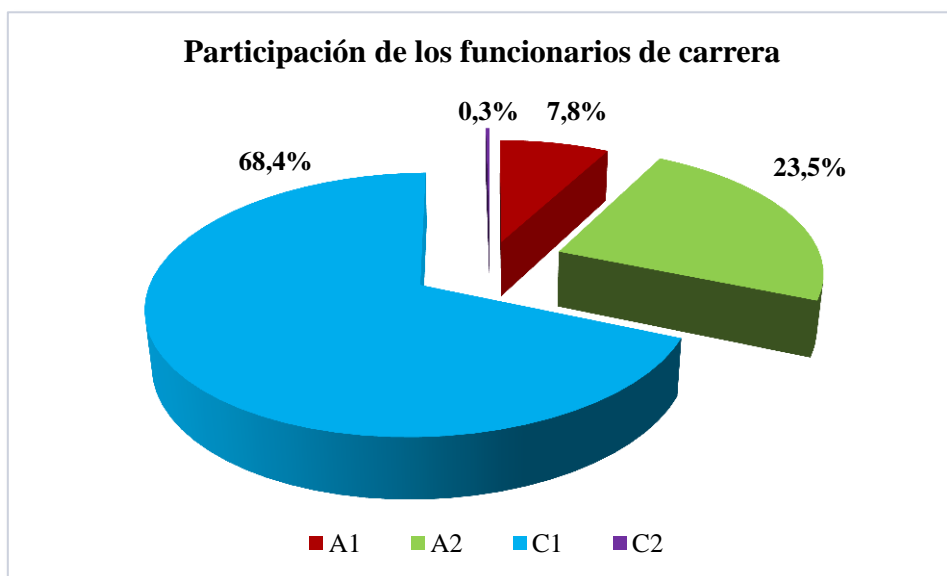


Figura 52. Datos de participación del P.A.S. por escalas o grupos de clasificación

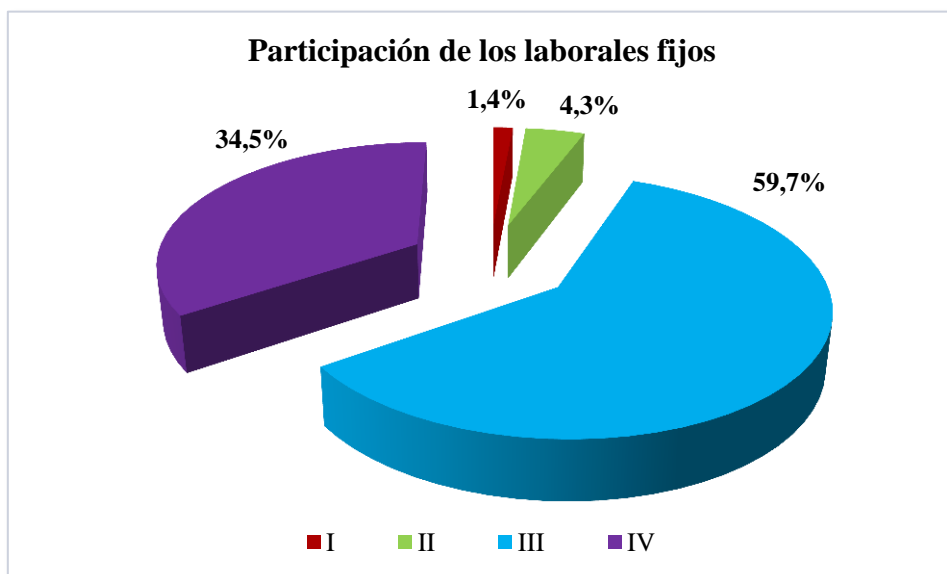


Al cruzar los datos de las diferentes escalas o grupos de clasificación profesional, con cada uno de los sectores con vinculación permanente, se observa claramente esta circunstancia (figura 53 y figura 54). De esta manera, si para el personal funcionario se percibe una correlación del número de respuestas respecto a su población, no ocurre lo mismo en el personal laboral, donde los datos de participación plasman que, entre el grupo III y IV, existe una diferencia de tan solo 9 puntos porcentuales a favor de los segundos, pese a que los datos de participación manifiestan una diferencia de más de 25 puntos de participación superior en el grupo III que en el IV, patentando un evidente desequilibrio entre el número de participantes en relación al conjunto de los mismos.

Figura 53. Datos de participación del P.A.S. funcionario de carrera



**Figura 54. Datos de participación del P.A.S. laboral fijo**



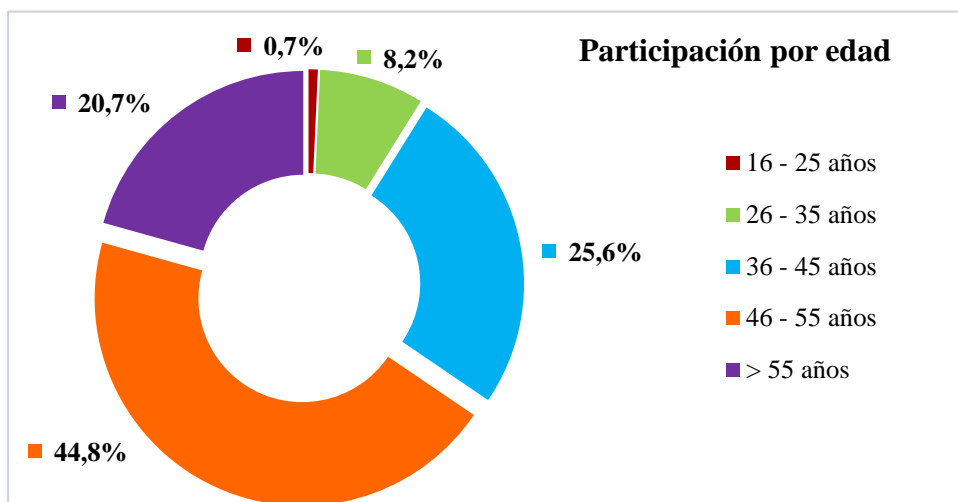
Si prestamos atención a la variable edad (EDA), se advierte una tendencia incremental en prácticamente todos los intervalos establecidos conforme aumenta la misma. La información resultante de la situación de los trabajadores observados se muestra en la tabla 61 y en la figura 55.

**Tabla 61. Frecuencias descriptivas por edad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	16 - 25	6	,7	,7	,7
	26 - 35	68	8,0	8,2	8,9
	36 - 45	213	25,2	25,6	34,8
	46 - 55	373	44,1	44,8	79,3
	> 55	172	20,3	20,7	100
	Total	832	98,3	100	
Perdidos	NS / NC	14	1,7		
Total		846	100		

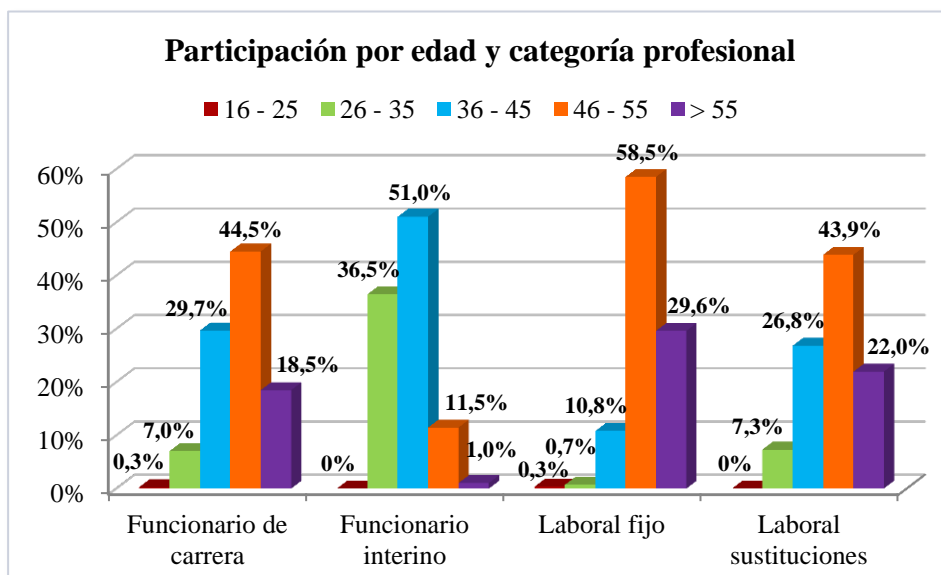
Los datos analizados revelan una elevada edad de los empleados de administración y servicios de la UGR, donde, prácticamente dos terceras partes de los trabajadores son mayores de 45 años (65,5%), lo que lo convierte, como reflejo de lo que sucede en la sociedad actual, en una población envejecida. De esta manera se corroboran otras informaciones publicadas sobre el tema en las AAPP, encontrándose en consonancia con las estadísticas del Gobierno del Estado que sitúa por encima de los 50 años la media de edad de los trabajadores públicos (Martínez Marín, 2016).

Figura 55. Datos de participación del P.A.S. por edad



Al asociar la variable edad a la categoría profesional de los trabajadores, se contempla en la figura 56, que el personal con nombramiento y/o contrato fijo refleja esta tendencia. Lo mismo sucede con el personal laboral de sustituciones, sin embargo esa inestabilidad laboral, que conlleva la categoría de funcionario interino, es sobrellevada por personas con una edad inferior que buscan un empleo estable o pretenden cambiar el que poseen, donde únicamente el 12,5% tiene más de 45 años, en contraste con lo indicado anteriormente en el personal permanente.

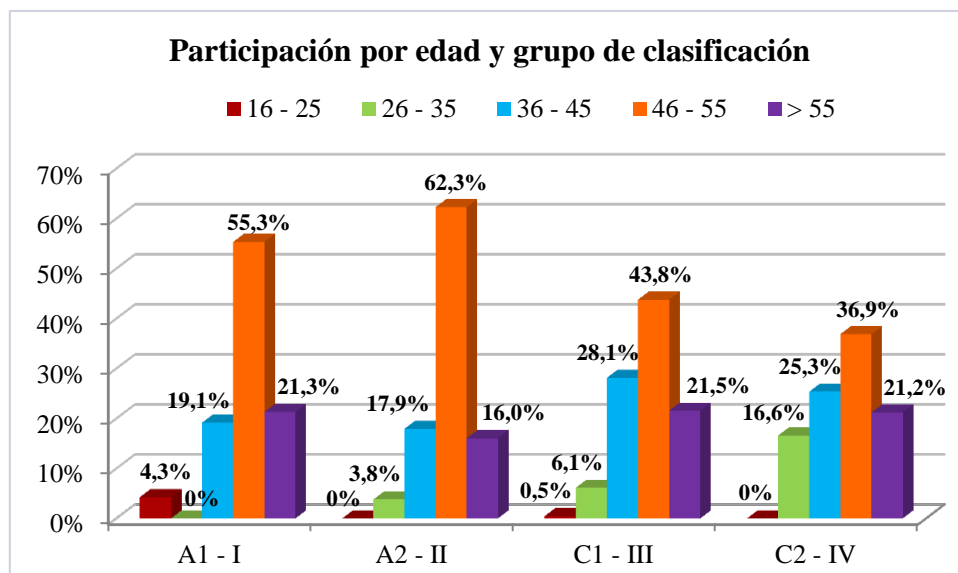
Figura 56. Participación del P.A.S. según su edad y categoría profesional



La masificación de las escalas-grupos C1-III se debe a lo ya indicado en apartados anteriores, concerniente a las promociones internas, tanto del personal funcionario como del laboral, que dificultan el acceso a niveles superiores, lo cual provoca que las personas interesadas en ascender profesionalmente necesiten de una dilación mayor en el tiempo.

De esta manera puede observarse, en la figura 57, que las categorías inferiores (C1-III y C2-IV) poseen, a partir de los 45 años, una significativa representación con un 65,3% y un 58,1% respectivamente y, producto de esa demora en el tiempo, las edades de los grupos superiores aumentan considerablemente. Así, para la escala A2-II alcanza su techo con un 78,3%, manteniéndose en el grupo A1-I en un 76,6%.

**Figura 57. Participación del P.A.S. según su edad y grupo de clasificación**



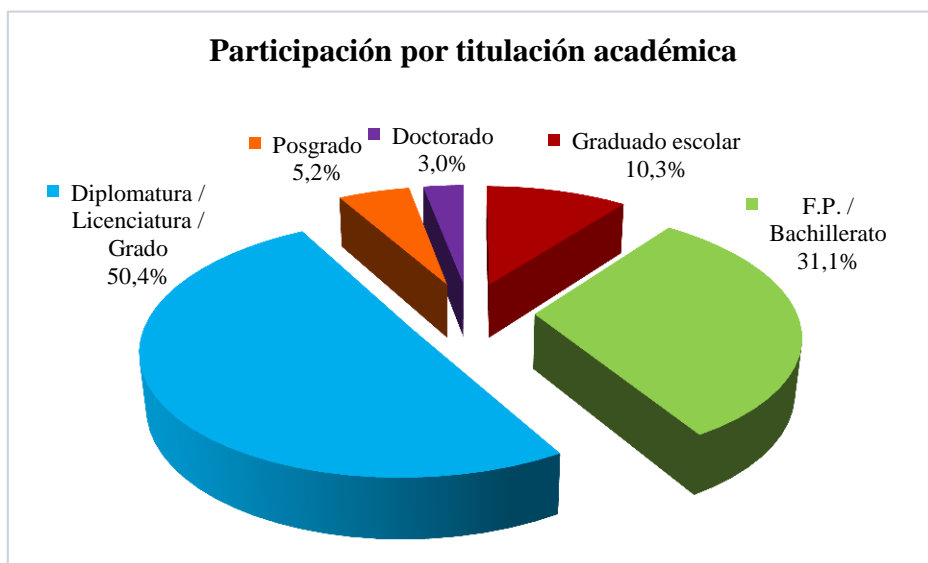
Por otra parte, la titulación académica (EST), como uno de los requisitos que establece la normativa para poder acceder a las diferentes escalas o grupos, presenta la distribución reflejada en la tabla 62 acerca del P.A.S. de la UGR.

**Tabla 62. Frecuencias descriptivas en relación a la titulación académica**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Graduado escolar	87	10,3	10,3	10,3
	F.P. / Bachillerato	262	31,0	31,1	41,4
	Diplomatura/Licenciatura/Grado	424	50,1	50,4	91,8
	Posgrado	44	5,2	5,2	97,0
	Doctorado	25	3,0	3,0	100
	Total	842	99,5	100	
Perdidos	NS / NC	4	,5		
Total		846	100		

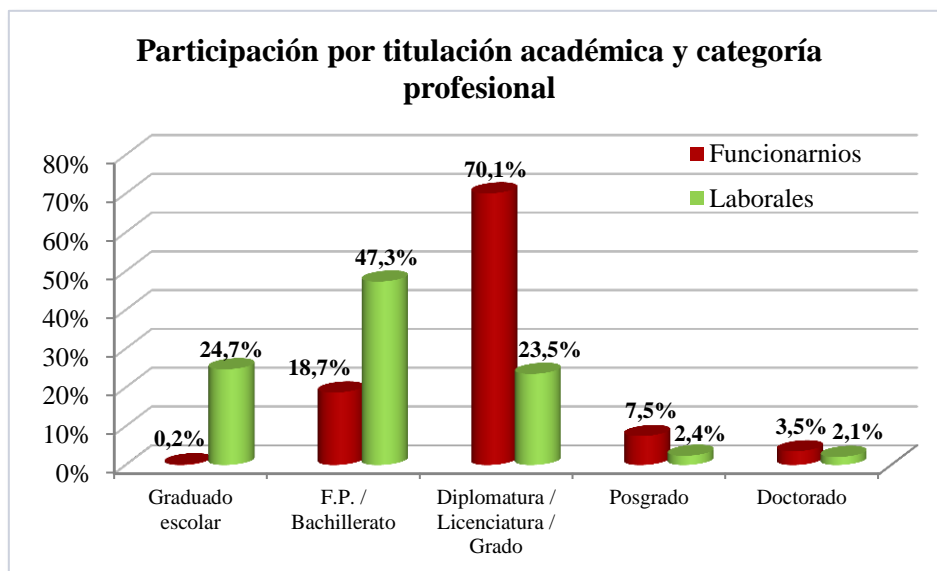
A la vista de las respuestas obtenidas puede afirmarse, como recoge la figura 58, una plantilla de trabajadores que mayoritariamente posee formación universitaria (Grado y Posgrado). Esta colectividad representa el 58,6% de los empleados, mientras que aquellos que no disponen de la misma encarnan el 41,4%.

Figura 58. Datos de participación del P.A.S. por titulación académica



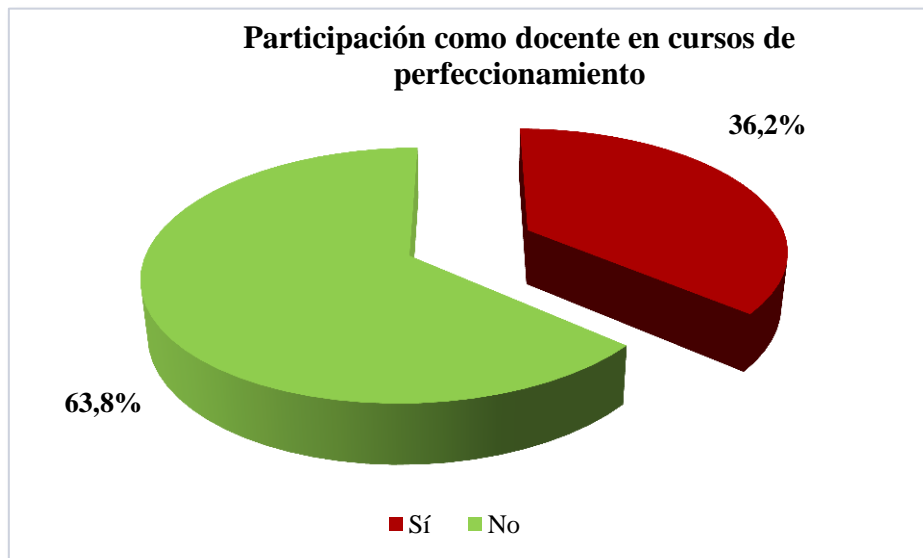
Al analizar esta circunstancia entre los dos grandes sectores de empleados, personal funcionario y laboral, se identifica, con independencia de la escala o grupo de trabajo al que pertenezcan, que el número de trabajadores funcionarios que poseen formación universitaria es significativamente superior (81,1%) al del personal laboral que dispone de esta titulación reglada (28%).

Figura 59. Datos de participación del P.A.S. según su titulación académica y categoría profesional



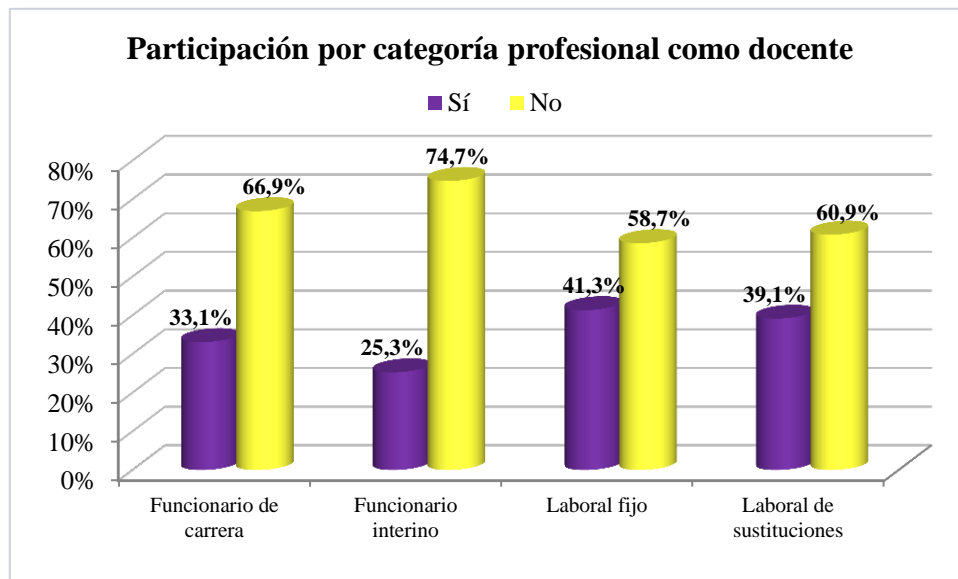
Cuando se les consulta al P.A.S. sobre su participación como docentes en la impartición de cursos (IMP), prácticamente un tercio de los trabajadores han sido responsables de alguna acción formativa, lo que implica que la UGR cuente con un alto número de profesores, al menos a priori, preparados en un amplio abanico de especialidades y materias de formación.

Figura 60. Datos de participación del P.A.S. en relación a la impartición de cursos de perfeccionamiento



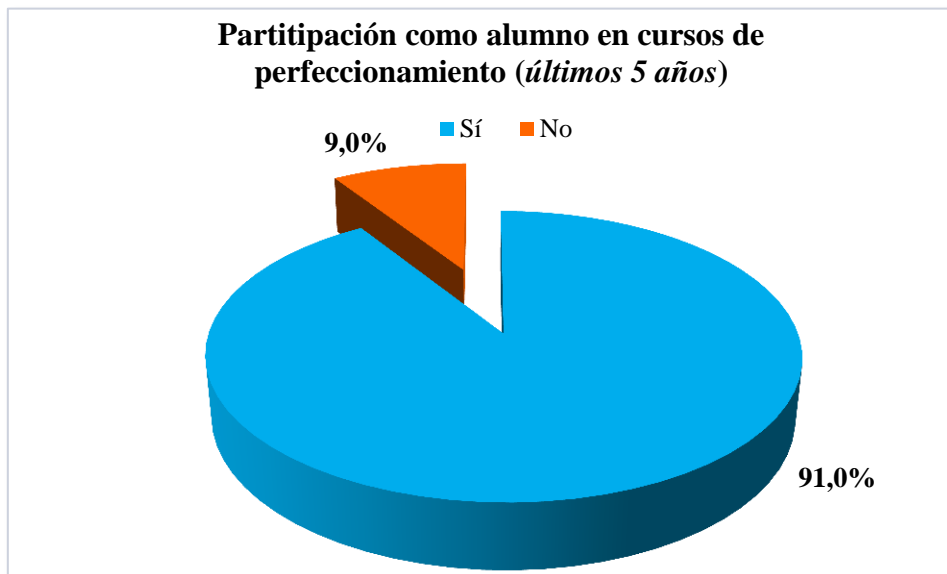
Parece ser que el carácter técnico y práctico de muchas funciones que desarrolla el personal laboral permite una mayor especialización de sus tareas, siendo susceptible de que estos trabajadores intervengan más activamente en la formación que el personal funcionario, así es, ya que alrededor de un 40% de los encuestados ha impartido docencia, un número ostensiblemente superior al del personal funcionario (figura 61).

Figura 61. Participación del P.A.S. como docentes por categoría profesional



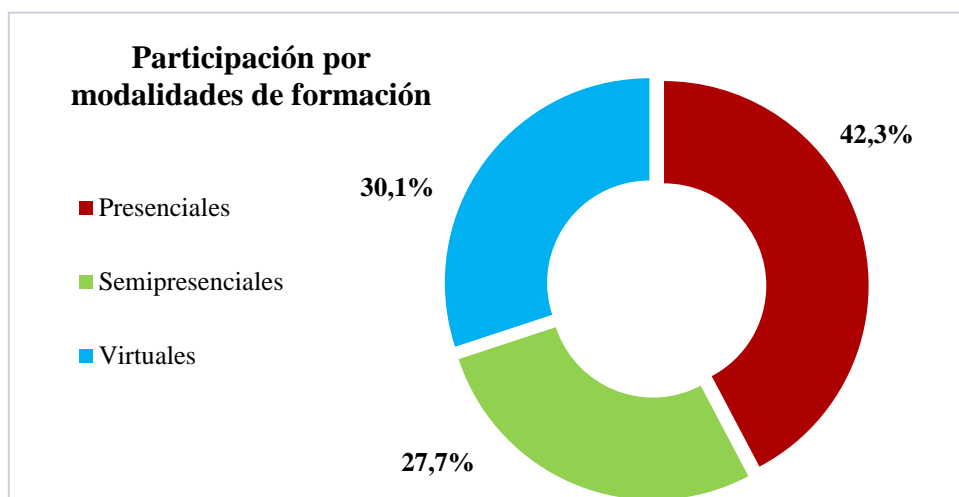
Los datos referentes a la realización de cursos de perfeccionamiento (REA) en el último lustro aportan unos resultados que le otorgan de una mayor solidez al instrumento, ya que disponemos de opiniones actualizadas, como consecuencia de la participación de los empleados públicos en los últimos planes de formación, manifestando un número ínfimo de ellos no haber participado (9%).

Figura 62. Datos de participación del P.A.S. como alumno en cursos de perfeccionamiento



El asunto de las modalidades de formación (PRE) es un tema de gran interés y actualidad, tanto por los nuevos modelos o estilos formativos: tradicional; por competencias; colaborativo (Martínez Marín, 2016), como por la conciliación de la vida personal y profesional. En una primera aproximación, la figura 63 recoge las preferencias del P.A.S. de la UGR, donde observamos que, bajo nuestro asombro, únicamente se inclinan por una formación completamente virtual algo menos de un tercio de los encuestados (30,1%).

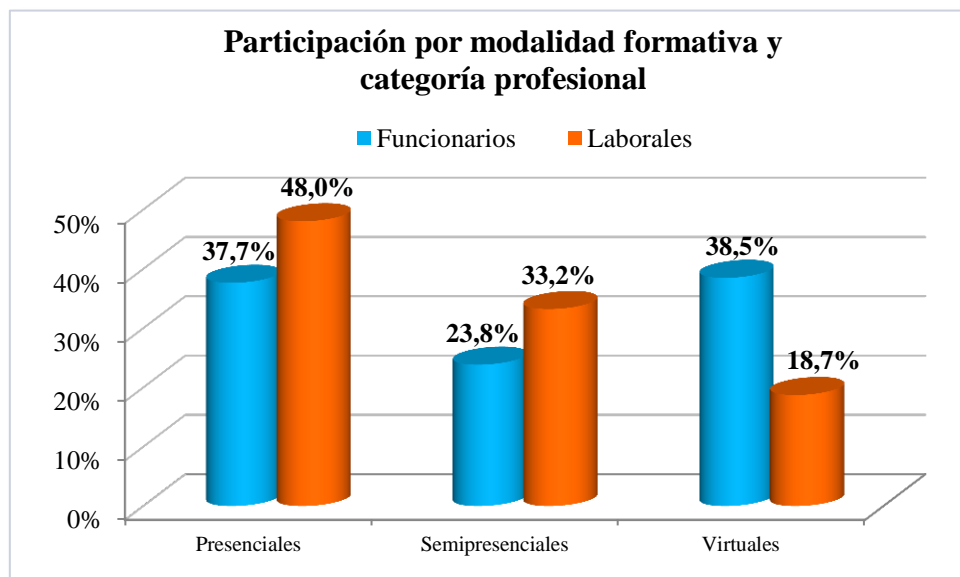
Figura 63. Datos de participación del P.A.S. según preferencias de formación



Si trazamos esta información con los sectores laborales, evidencia la figura 64, que existe un contraste manifiesto entre la opinión de ambos, prefiriendo los funcionarios los cursos virtuales (38,5%) casi en la misma medida que los presenciales (37,7%). A gran distancia se haya el parecer del personal laboral, cuya preferencia por la formación online cae ostensiblemente hasta el 18,7%, casi un tercio menos que su prioridad formativa presencial (48%).

Esta diferencia pudiera entenderse por la especialización técnica de las tareas del personal laboral, más relacionadas con los, servicios, los gremios y los oficios como ya se ha comentado, implicando en ocasiones distanciamiento con las nuevas tecnologías y, además, requiriendo de una formación eminentemente práctica que difícilmente se puede ofrecer mediante la enseñanza online. Por su parte el personal funcionario mantiene contacto evidente con las TICs, tanto por ser un requisito para acceder al empleo público en la UGR, como una exigencia a la hora de realizar sus funciones (por ejemplo hoy día con la implantación de la administración electrónica).

Figura 64. Datos de participación del P.A.S. por modalidades de formación y categoría profesional



Además, la elección de un sistema u otro de ejecución de las acciones formativas puede implicar problemas a la hora de conciliar la vida personal y/o profesional. De hecho, la encuesta de necesidades formativas realizada por la Gerencia de la UGR en abril de 2016 reveló que, las razones fundamentales que obstaculizaban la realización de acciones formativas estaban relacionadas con problemas horarios y causas familiares (Gerencia-Universidad de Granada, 2016b).

En este aspecto cabe resaltar que la programación de Cursos de Perfeccionamiento del Plan de Formación del P.A.S. 2016/2017, ha previsto únicamente la realización de 5 acciones formativas virtuales (10,9%), 8 semipresenciales (17,4%) y 33 presenciales (71,7%), lo que corroboraría la hipótesis de las dificultades existentes para la realización de cursos por motivos de conciliación. En este sentido, habría que considerar que la Formación Profesional Reglada está fomentando la modalidad a distancia al objeto de permitir la conciliación de la vida personal y laboral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017e).

Por último, respecto a la recogida de datos acerca de la experiencia profesional (EXA, EXE y EXP), se constituyó un conglomerado múltiple con tres cuestiones (tabla 63) que, tras el respectivo escrutinio, exhibió los resultados que se detallan a continuación:

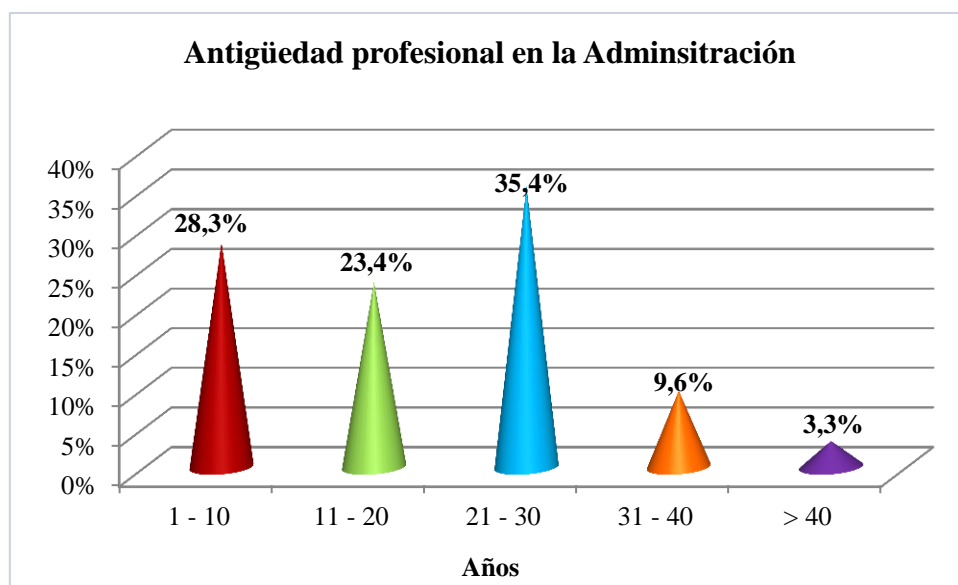


**Tabla 63. Frecuencias descriptivas por antigüedad profesional**

OPCIONES POSIBLES	Administración pública (EXA)				Escala / grupo actual (EXE)				En el puesto actual (EXP)				
	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	N	%	% (V)	% (A)	
Válidos	1 - 10	233	27,5	28,3	28,3	366	43,3	45,0	45,0	460	54,4	56,2	56,2
	11 - 20	192	22,7	23,4	51,7	254	30,0	31,2	76,3	199	23,5	24,3	80,5
	21 - 30	291	34,4	35,4	87,1	146	17,3	18,0	94,2	114	13,5	13,9	94,4
	31 - 40	79	9,3	9,6	96,7	33	3,9	4,1	98,3	33	3,9	4,0	98,4
	> 40	27	3,2	3,3	100	14	1,7	1,7	100	13	1,5	1,6	100
Total	822	97,2	100		813	96,1	100		819	96,8	100		
Perdidos	NS / NC	24	2,8			33	3,9			27	3,2		
Total		846	100			846	100			846	100		

La experiencia en la AP (EXA), que tiene en cuenta tanto el tiempo desempeñado en la UGR como en otras AAPP, muestra unos datos significativos y peculiares de la UGR (figura 65) que, conforme a la información hallada relativa a la edad elevada de los empleados públicos, evidencia una mayoría de trabajadores situados en un intervalo con amplia experiencia en el sector público (21-30).

**Figura 65. Antigüedad profesional en la Administración Pública**

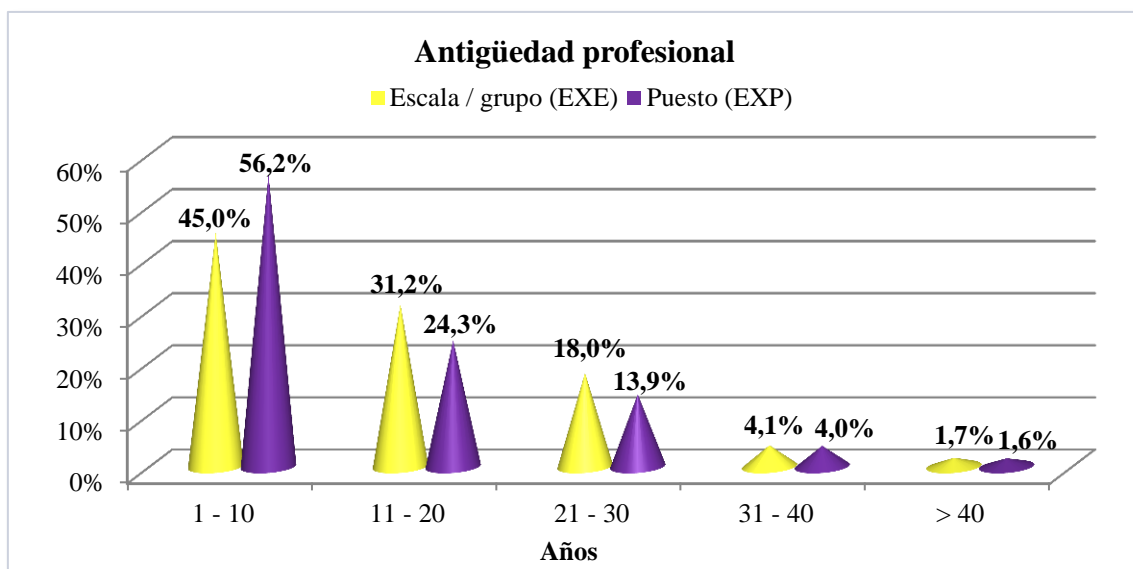


Junto a la información que aporta la figura anterior, cabe significar que los dos rangos con mayor experiencia laboral se encuentran igualados en ambos sectores, sin embargo, hay un 37,6% de funcionarios, frente a un 16,2% de laborales, con diez o menos años de antigüedad, lo que refleja que en la última década se ha incorporado más personal en el sector funcional. No obstante, los dos intervalos restantes, entre 11-20 y 21-30 años, están copados por un mayor número de laborales, suponiendo más de un 14% y más de un 8%, respectivamente, respecto al personal funcionario.

Por su parte, la antigüedad profesional en la escala o grupo (EXE) y en el puesto de trabajo actual (EXP), no se encuentran directamente tan relacionadas con las nuevas incorporaciones y contratos de la UGR. Pese a que en algunos casos coincidirá con esta circunstancia, se observa que en el rango con menor antigüedad, en cuanto a la permanencia temporal sobre estas cuestiones, se sitúan la mayor parte de los trabajadores, llegando a superar la mitad de los mismos (56,2%) el número de empleados que están vinculados a un puesto de trabajo nuevo en los últimos diez años.

Esta situación implica, con el pro y contra de esta política pública y, que no vamos a analizar al no ser nuestro objeto de estudio, que existe una reiterada movilidad entre el P.A.S. de la UGR, pudiendo ser motivado, bien por promociones profesionales con destinos definitivos o, bien de manera provisional, por la obtención de otro puesto temporal con la correspondiente mejora laboral, como, por ejemplo, mediante la consecución de una comisión de servicios en el personal funcionario.

Figura 66. Antigüedad profesional en la escala/grupo y puesto actual



## 5.2. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del Plan de Formación y los Cursos de Perfeccionamiento

### 5.2.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio

Se dedica esta nueva sección del estudio al examen e interpretación de los hallazgos alcanzados en la segunda dimensión del cuestionario, tras el recuento de frecuencias absolutas y relativas realizado sobre el escrutinio de respuestas del P.A.S. participante. En ese sentido, la tabla 64 muestra los siguientes resultados:

**Tabla 64. Estadísticos descriptivos y frecuencias de los ítems de la segunda dimensión**

ÍTEMS	Ninguna satisfacción		Poca satisfacción		Bastante satisfacción		Plena satisfacción		NS/NC		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{x}$	$\sigma_x$
NEC	50	5,9	375	44,3	388	45,9	33	3,9	0	0	846	100	2,48	0,67
IDE	102	12,1	417	49,3	278	32,9	45	5,3	4	0,5	846	100	2,32	0,75
CON	108	12,8	337	39,8	325	38,4	72	8,5	4	0,5	846	100	2,43	0,82
COO	120	14,2	411	48,6	287	33,9	25	3,0	3	0,4	846	100	2,26	0,73
COB	52	6,1	379	44,8	370	43,7	40	4,7	5	0,6	846	100	2,47	0,69
DIF	16	1,9	156	18,4	486	57,4	187	22,1	1	0,1	846	100	3,00	0,69
FEC	46	5,4	302	35,7	428	50,6	68	8,0	2	0,2	846	100	2,61	0,71
CUM	57	6,7	244	28,8	436	51,5	106	12,5	3	0,4	846	100	2,70	0,77
HOR	158	18,7	331	39,1	290	34,3	66	7,8	1	0,1	846	100	2,31	0,86
LIM	213	25,2	365	43,1	220	26,0	44	5,2	4	0,5	846	100	2,11	0,84
COM	271	32,0	340	40,2	191	22,6	41	4,8	3	0,4	846	100	2,00	0,86
PEC	124	14,7	355	42,0	310	36,6	36	4,3	21	2,5	846	100	2,31	0,78
UNA	148	17,5	386	45,6	264	31,2	44	5,2	4	0,5	846	100	2,24	0,80
DUR	55	6,5	273	32,3	466	55,1	50	5,9	2	0,2	846	100	2,61	0,70
PER	124	14,7	311	36,8	375	44,3	32	3,8	4	0,5	846	100	2,37	0,78
ADJ	63	7,4	205	24,2	478	56,5	98	11,6	2	0,2	846	100	2,72	0,76
SEM	58	6,9	282	33,3	462	54,6	41	4,8	3	0,4	846	100	2,58	0,69
DIA	51	6,0	281	33,2	464	54,8	49	5,8	1	0,1	846	100	2,60	0,69
DES	124	14,7	339	40,1	343	40,5	37	4,4	3	0,4	846	100	2,35	0,78
ENC	102	12,1	345	40,8	360	42,6	36	4,3	3	0,4	846	100	2,39	0,75
CLA	67	7,9	326	38,5	404	47,8	48	5,7	1	0,1	846	100	2,51	0,72
PUB	152	18,0	380	44,9	273	32,3	38	4,5	3	0,4	846	100	2,23	0,79
GE1	41	4,8	332	39,2	440	52,0	32	3,8	1	0,1	846	100	2,55	0,65

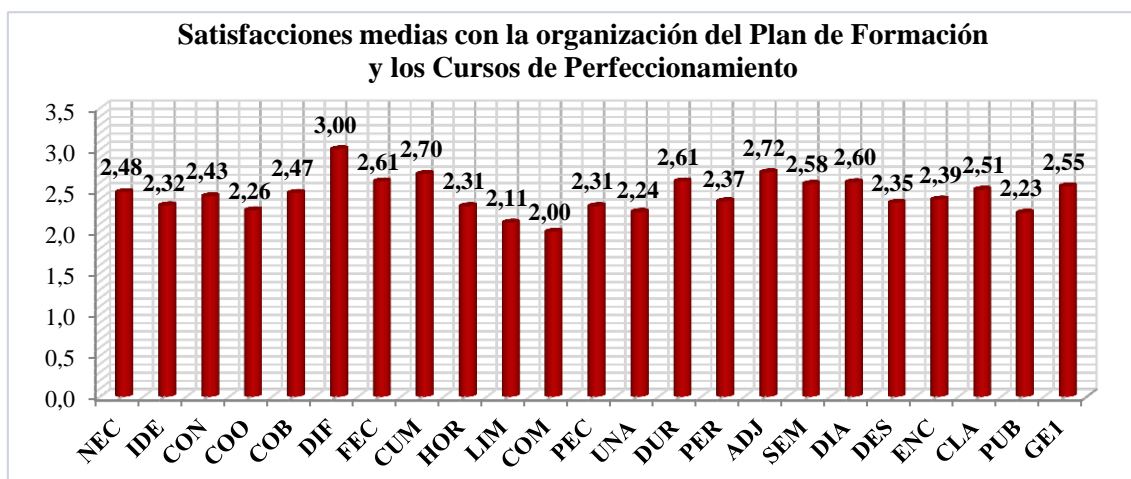
Asimismo se halló el  $\alpha$  de Cronbach para afianzar la consistencia de la segunda dimensión, obteniendo un resultado, como recogemos en la tabla 55, de 0.907, lo que le atribuye, al igual que sucedió con el análisis global del instrumento, un alto nivel de coherencia (Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2009; Sánchez Huete, 2007).

**Tabla 65. Estadísticos de fiabilidad de la segunda dimensión**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,907	,909	23

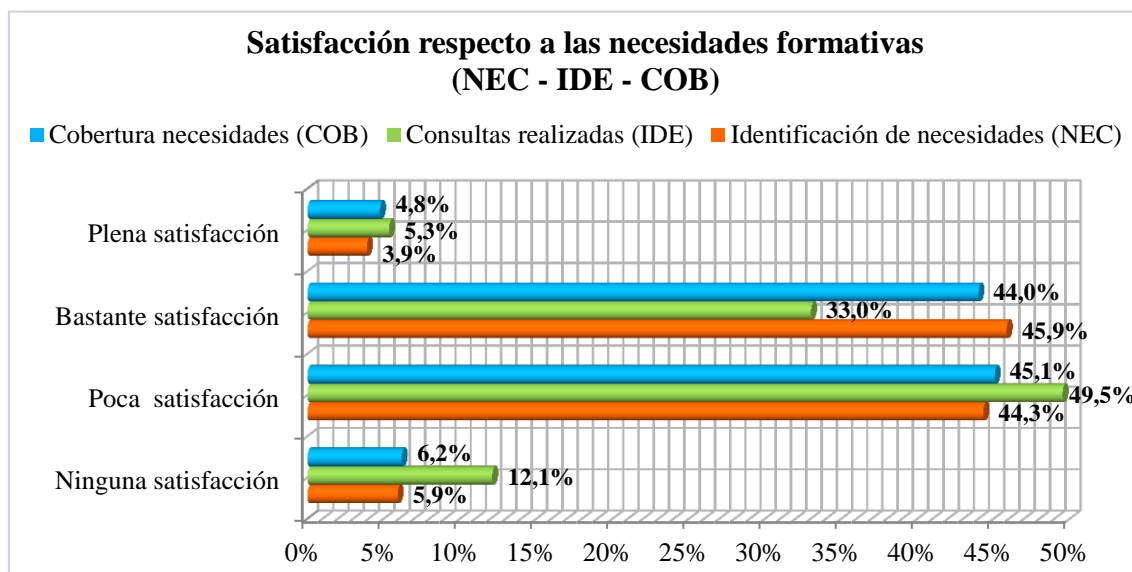
En esta dimensión podemos afirmar, en una primera instancia, que los valores de las satisfacciones medias del P.A.S. oscilan dentro del intervalo (2,00 - 3,00), situándose por tanto todas ellas desde un agrado manifiesto con tendencia al descontento. De hecho, estas cifras se corresponden con la media más alta y más baja obtenida en el análisis de frecuencias de todo el cuestionario, considerando, asimismo, estos promedios significativos por las cifras, muy cercanas a la unidad, de sus correspondientes desviaciones típicas (0,65 - 0,86).

**Figura 67. Satisfacciones medias del P.A.S. respecto al Plan de Formación y los Cursos de Perfeccionamiento**



Entrando en materia arrancamos con una de las cuestiones más importantes en la formación, esto es, las necesidades formativas, que se agruparán para su análisis, dada su análoga naturaleza, en los ítems NEC, IDE y COB. En la figura 68 se observa cómo los trabajadores no se encuentran complacidos con las situaciones de las preguntas NEC y COB, siendo prácticamente causa efecto la primera de la segunda, en la que se revela un grado de satisfacción básica, ya que el número de individuos que muestran satisfacción no representan ni la mitad de los encuestados, situándose ambas cercanas, pero sin alcanzar, el 50% (49,8% y 48,8%).

**Figura 68. Satisfacción del P.A.S. respecto a las necesidades formativas**



Manifiestamente peor puntaje, es decir, mayor insatisfacción, evidencian las consultas que reciben los trabajadores sobre sus necesidades formativas (IDE). Esta cuestión está estrechamente relacionada con los ítems anteriores, ofreciendo un porcentaje de respuestas no satisfactorias cercano a las dos terceras partes de los encuestados (61,6%). Esta consideración es significativa ya que, la UGR viene realizando anualmente, con carácter previo a la aprobación de los distintos Planes de Formación y, a través de diferentes canales de comunicación, solicitudes al P.A.S. para que comunique sus necesidades formativas.

**Tabla 66. Frecuencias sobre las consultas realizadas al P.A.S. en la detección de necesidades (IDE)**

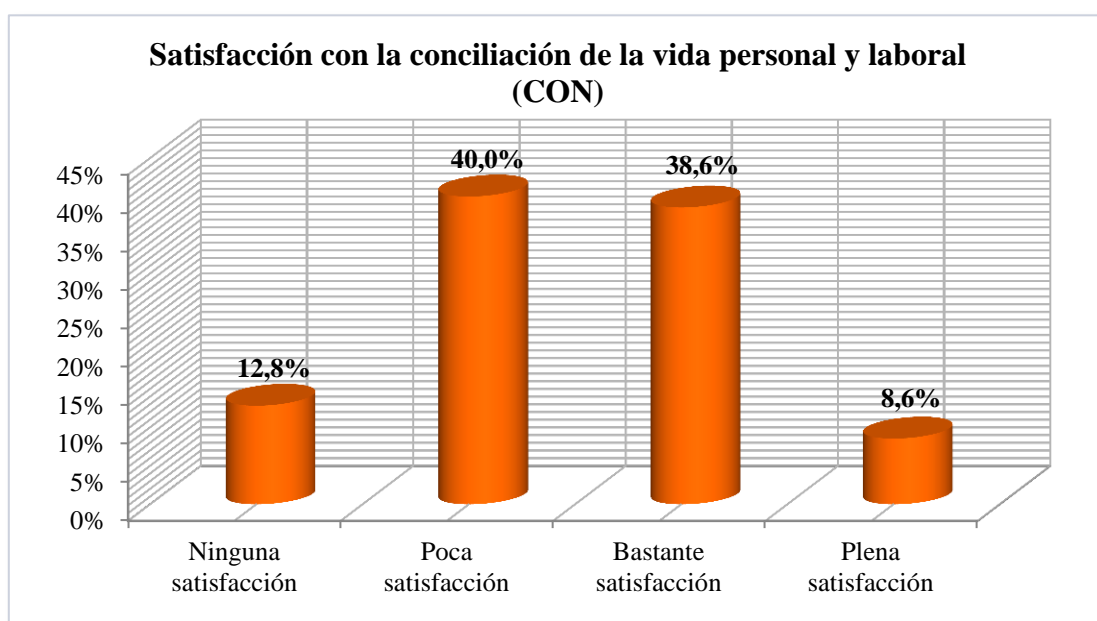
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	102	12,1	12,1	12,1
	Poca satisfacción	417	49,3	49,5	61,6
	Bastante satisfacción	278	32,9	33,0	94,7
	Plena satisfacción	45	5,3	5,3	100
	Total	842	99,5	100	
Perdidos	NS / NC	4	,5		
Total		846	100		

En este sentido, venimos recibiendo en los últimos años, los diferentes Responsables de las Unidades Funcionales, dicha petición vía correo electrónico, en la que se nos insta a remitir propuestas si hemos detectado alguna necesidad formativa en nuestro servicio o unidad administrativa para intentar planificarla, en la medida de lo posible, de cara al Plan de Formación del año siguiente. Para el Plan del período 2017/2018 se envió el correo electrónico el 18 de enero, habilitándose, hasta el 31 de marzo, un plazo para realizar dichas solicitudes (Área Formación P.A.S., 2017).

Por otra parte, en lo que a la conciliación de la vida familiar y profesional (CON) se refiere, destaca que, como podemos observar en la figura 69, la mayoría de la muestra posee un nivel bajo de satisfacción (52,8%), en concordancia con lo referido en la encuesta de necesidades formativas, donde manifestó los primeros motivos que motivaban la no realización de cursos de formación, siendo estos los problemas relativos a la conciliación (Gerencia-Universidad de Granada, 2016b).

Si consideramos esta información teniendo en cuenta el género, no se observan diferencias significativas entre ellos, manifestando ninguna o poca satisfacción un 51% de hombres, mientras que las mujeres, a poca distancia, evidencian un desagrado del 54,2% en esta valoración.

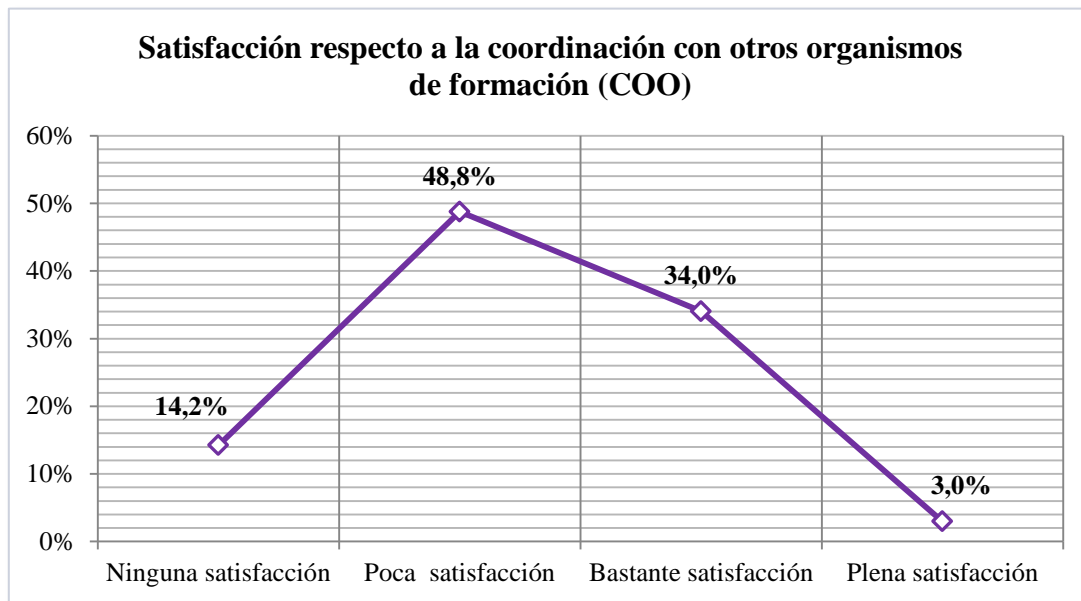
Figura 69. Satisfacción del P.A.S. respecto a la conciliación de la vida personal y profesional



Peor valoración que lo anterior posee, por parte del P.A.S., la coordinación formativa de la UGR con otros organismos implicados en los procesos formativos para el empleo (COO), referidas, fundamentalmente en el caso de la UGR, a las organizaciones sindicales representativas de la institución pública.

Cuestiones como el solapamiento en las fechas de realización de los cursos de la UGR y los agentes sociales, especialmente en la modalidad presencial, así como la reiteración de las acciones formativas con las realizadas por parte de la UGR, han ido provocando este desagrado, que se concreta en un nivel de insatisfacción de casi dos terceras partes de los participantes (63%), ilustrándose esta situación con un desagrado pleno que alcanza unos importantes cifras (14,2%).

**Figura 70. Satisfacción del P.A.S. respecto a la coordinación con otros organismos de formación**



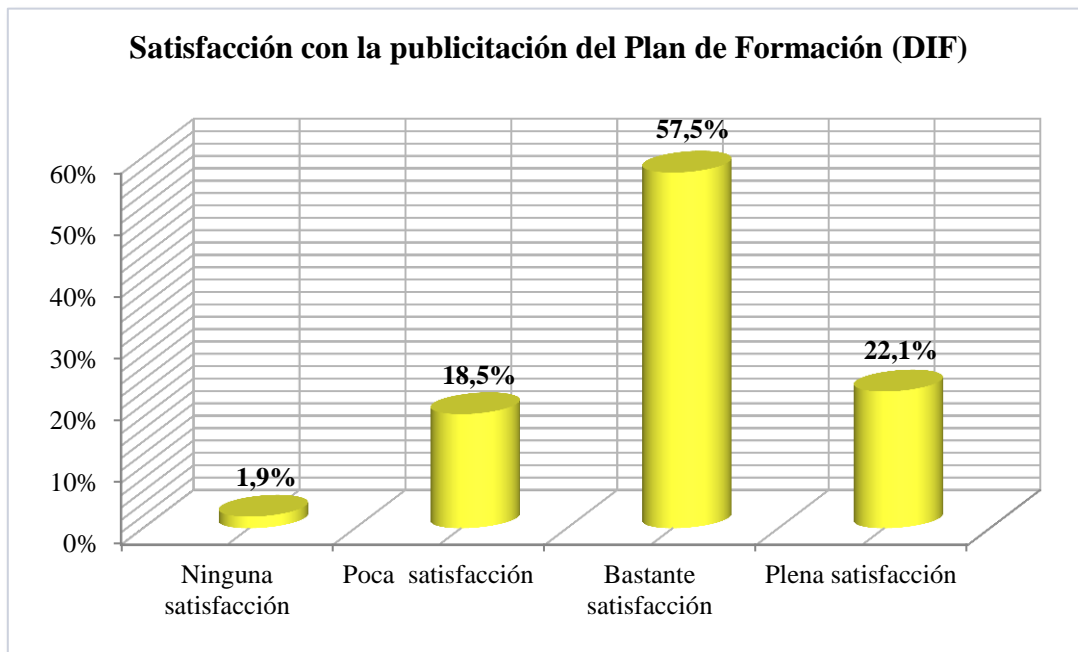
En relación a la variable sobre la publicación del Plan de Formación (DIF), señalar que se diferencia un poco del resto de ítems ya que, más que una decisión política orientada a la planificación de la formación, se trata más bien de una estrategia de comunicación, en la que tiene mucho peso específico la gestión administrativa llevada a cabo por el Área de Formación de P.A.S., encargada de realizar este cometido y que, como ya se aludió, se encuentra certificada en su gestión por la norma ISO 9001.

Coincidiendo o no con esta situación, la visión de los trabajadores se corresponde, tal y como puede apreciarse en la tabla 67 y en la figura 71, con las mejores valoraciones de todo el instrumento, con una media de 3,00 y un nivel de agrado prácticamente del 80% (79,6%). Asimismo es el apartado que, de todo el cuestionario, menos respuestas en las valoraciones de nivel inferior tiene (16) y más replicaciones refleja en la máxima satisfacción (187).

**Tabla 67. Frecuencias sobre la difusión y divulgación del Plan de Formación (DIF)**

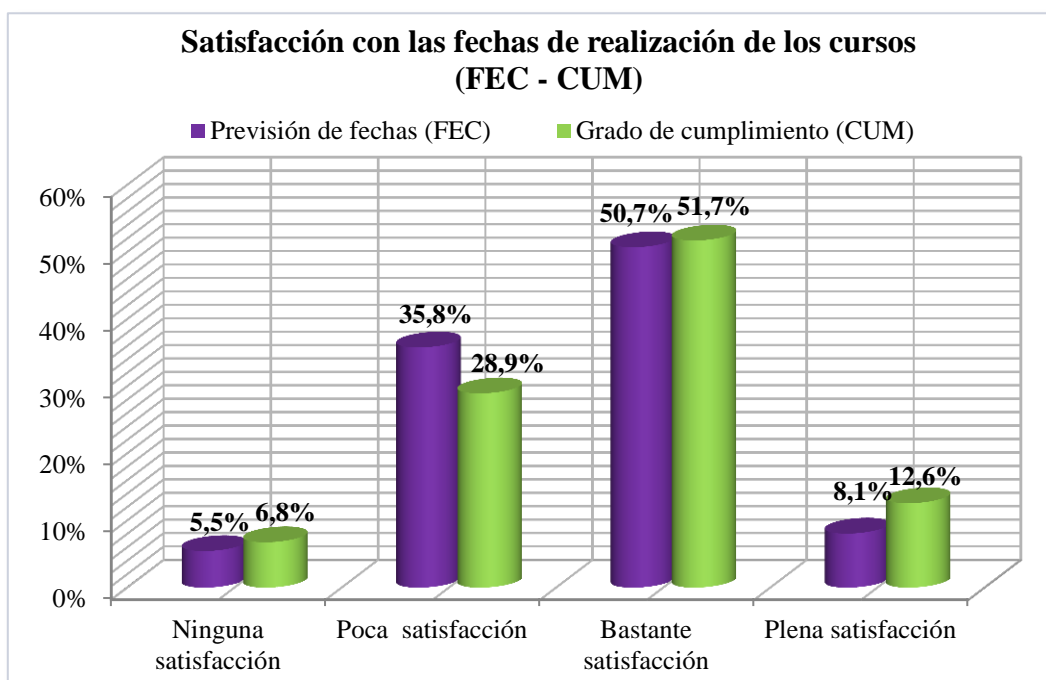
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	16	1,9	1,9	1,9
	Poca satisfacción	156	18,4	18,5	20,4
	Bastante satisfacción	486	57,4	57,5	77,9
	Plena satisfacción	187	22,1	22,1	100
	Total	845	99,9	100	
Perdidos	NS / NC	1	,1		
Total		846	100		

**Figura 71. Satisfacción del P.A.S. con la difusión y divulgación del Plan de Formación**



Los resultados de los ítems FEC y CUM se analizan conjuntamente al poseer, las cifras reflejadas en la figura 72, características similares alusivas a la temporalidad de los cursos.

**Figura 72. Satisfacción del P.A.S. respecto a las fechas de los cursos y su grado de cumplimiento**



Fácilmente puede apreciarse cómo existe cierta contrariedad, por parte del P.A.S. consultado, en materia de planificación y cumplimiento de las fechas, pues si bien están bastante o totalmente contentos con la ejecución de las fechas en un 64,3% (CUM), de igual forma es manifiesto el hecho de que, para estos trabajadores, las fechas son demasiado rígidas y dicha

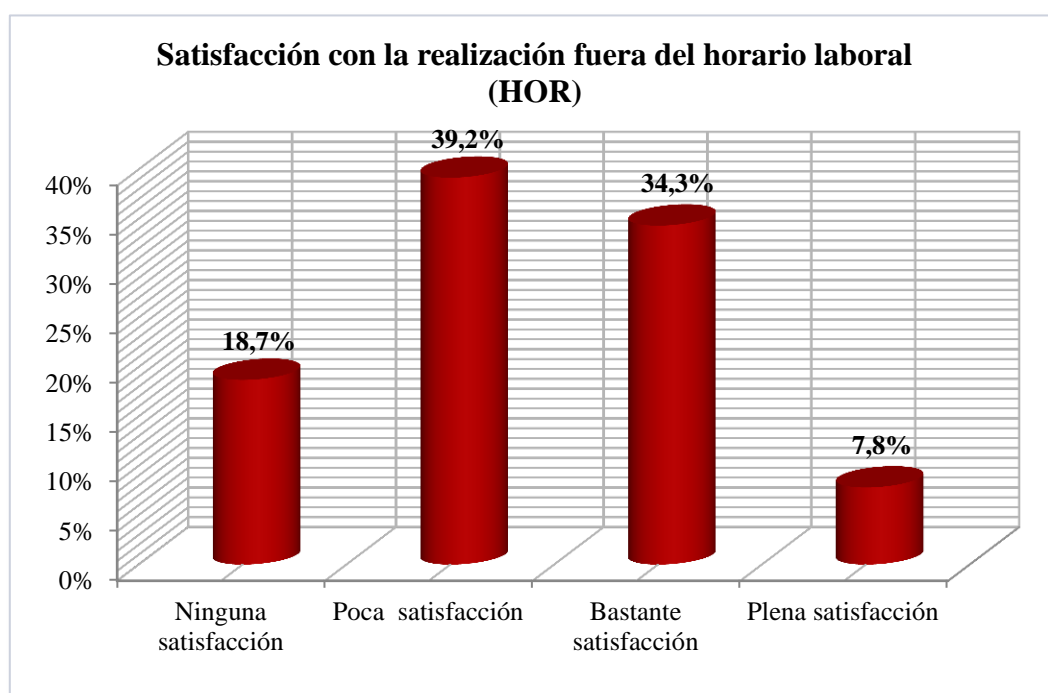


distribución no es efectiva para la realización de cursos (FEC), cuestión que avalan más del 40% (41,3%) de los trabajadores, que manifiestan encontrarse insatisfechos sobre esta circunstancia.

En cuanto al sentir del P.A.S. sobre la obligatoriedad de realizar los cursos de perfeccionamiento fuera del horario laboral, se analizan las cuestiones HOR y COM conjuntamente, aunando dos de los ítems que peor valoración tienen, por parte de los encuestados, en todo el cuestionario.

Respecto a la exigencia temporal del desarrollo de las acciones formativas fuera de la jornada de trabajo (HOR), la figura 73 evidencia claramente el descontento del P.A.S., ya que, mayoritariamente (57,9%), están insatisfechos con las decisiones acordadas en esta materia.

Figura 73. Satisfacción del P.A.S. con la realización de los cursos fuera del horario laboral



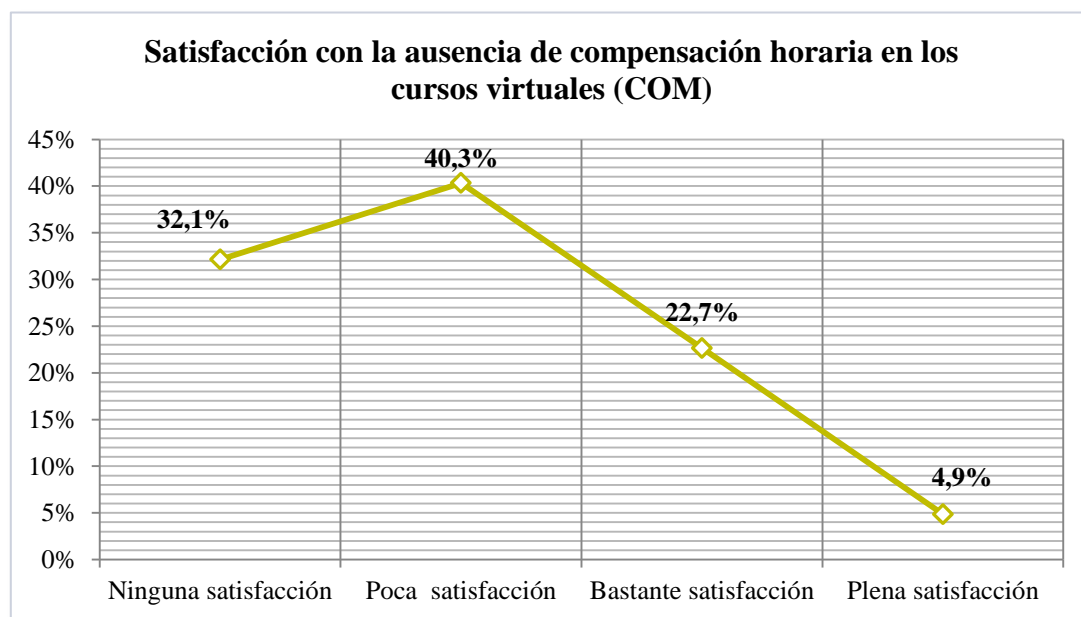
Aterrizamos en el ítem que, con diferencia, tiene la peor consideración de todo el cuestionario, la ausencia de compensación horaria en la formación online (COM), que, con un 32,1% de contestaciones situadas en la valoración inferior, es el ítem que recaba mayor número de respuestas en este nivel de la escala, seguido del ítem REM con un 30,7% y, a gran distancia, la pregunta LIM (25,2%), también de esta dimensión.

Esta situación, con su más de 70% (72,4%) de respuestas situadas en el umbral de insatisfacción, reflejan el desagrado de los empleados ante esta circunstancia que, al igual que sucede en los cursos que sí tienen compensación horaria, esto es, los cursos presenciales, también son realizados fuera de la jornada laboral.

**Tabla 68. Frecuencias sobre la ausencia de compensación horaria en los cursos virtuales (COM)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	271	32,0	32,1	32,1
	Poca satisfacción	340	40,2	40,3	72,5
	Bastante satisfacción	191	22,6	22,7	95,1
	Plena satisfacción	41	4,8	4,9	100
	Total	843	99,6	100	
Perdidos	NS / NC	3	,4		
Total		846	100		

**Figura 74. Satisfacción del P.A.S. respecto a la ausencia de compensación horaria en los cursos virtuales**



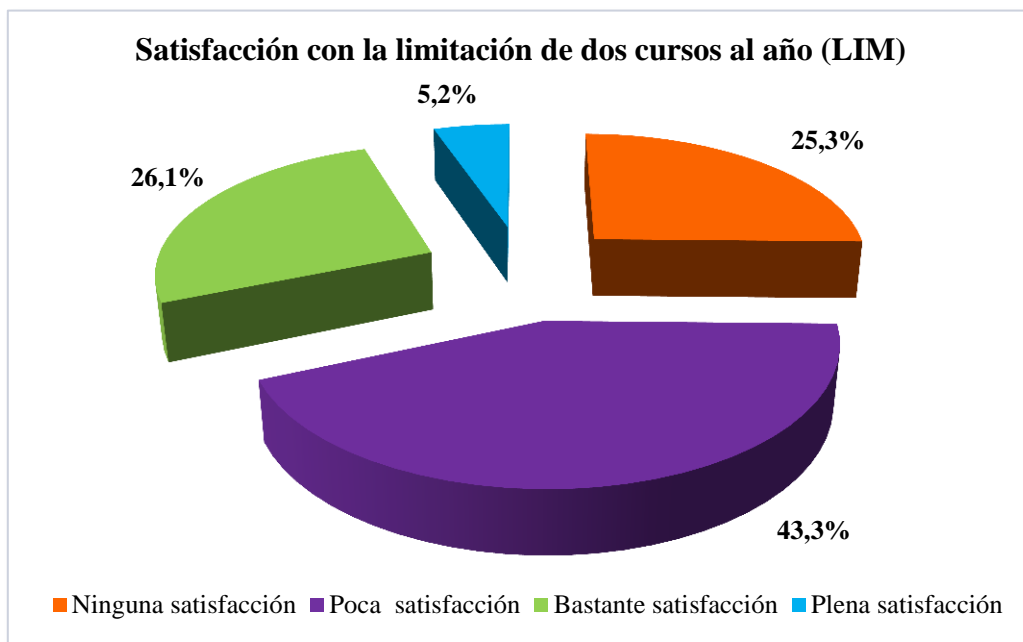
Otro de los temas que mayor insatisfacción genera al P.A.S. cooperante, es el concerniente al límite de cursos a realizar en un mismo Plan de Formación (LIM), con un promedio de satisfacción de 2,1, muy cerca de lo reflejado en el ítem anterior.

**Tabla 69. Frecuencias relativas a la limitación de dos cursos anuales (LIM)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	213	25,2	25,3	25,3
	Poca satisfacción	365	43,1	43,3	68,6
	Bastante satisfacción	220	26,0	26,1	94,8
	Plena satisfacción	44	5,2	5,2	100
	Total	842	99,5	100	
Perdidos	NS / NC	4	,5		
Total		846	100		

A este respecto, cuando se analizaron las características y condiciones de las diferentes tipologías formativas dirigidas al P.A.S. de la UGR, se indicó que el máximo de cursos de perfeccionamiento que podría realizar cada trabajador durante el Plan anual de Formación era de dos, sin embargo, los empleados públicos demuestran cierta predisposición hacia la formación para el empleo al no considerar, mayoritariamente, necesaria esta limitación, lo que les permitiría ampliar su formación anualmente, pudiéndose afirmar, por consiguiente, que esta restricción desagradaba mayoritariamente a los trabajadores, situándose en un 68,6% el grado de poca o ninguna satisfacción.

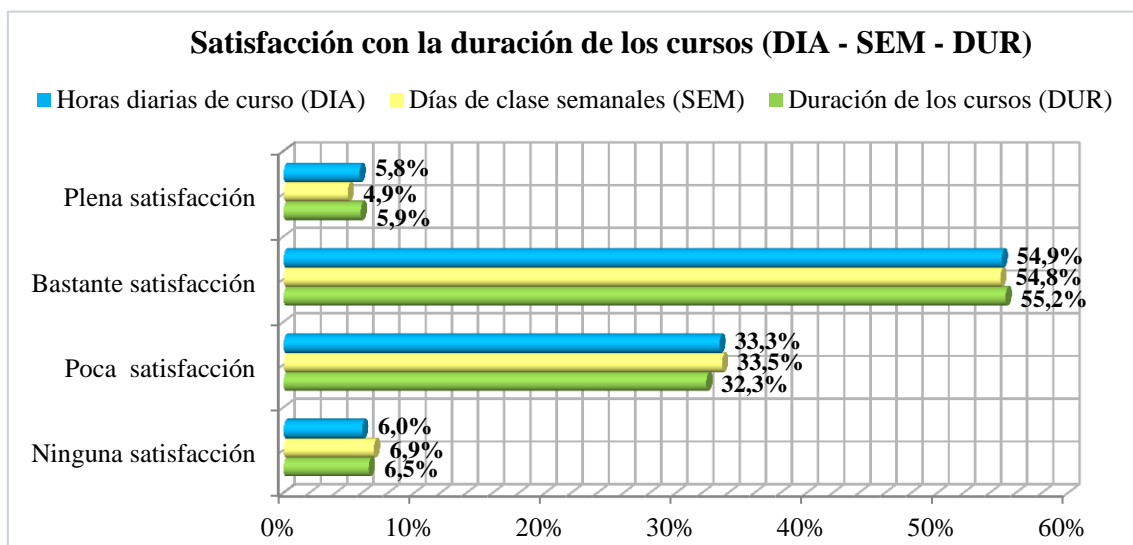
Figura 75. Satisfacción del P.A.S. respecto a la limitación de realizar un máximo de dos cursos al año



Los resultados relativos a la planificación de los cursos en cuanto a su duración, días semanales de celebración y horas diarias de impartición (DIA-SEM-DUR), reflejan unos guarismos de evidente satisfacción de los trabajadores encuestados, rondando un notorio beneplácito en todos los ítems, situándose alrededor de un 60% de agradabilidad y con unos porcentajes muy similares entre todos ellos.

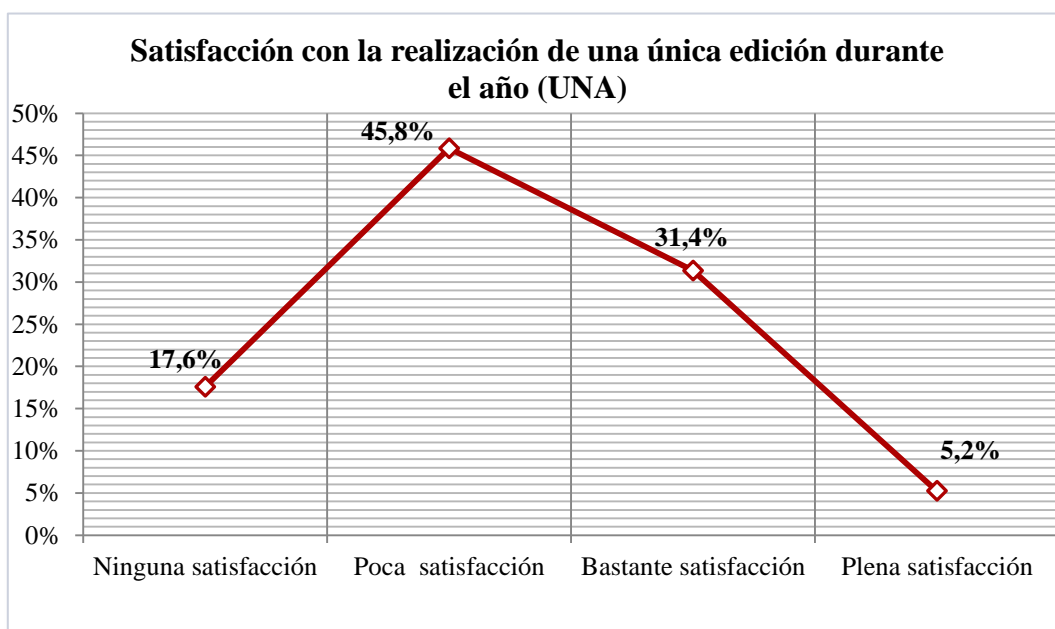
A pesar de estas valoraciones, es importante una revisión institucional de la organización de estos cursos, al poder aseverarse que, según los datos recabados e ilustrados en la figura 76, alrededor del 40% de los participantes procesan insatisfacción con la misma, lo que pudiera provocar, dado su carácter voluntario, la falta de participación en las acciones formativas programadas.

**Figura 76. Satisfacción del P.A.S. con la distribución temporal de los cursos**



Resulta igualmente curioso, en consonancia con lo reflejado anteriormente, la falta de satisfacción incontestable mostrada por los resultados obtenidos acerca del número de ediciones de los cursos (UNA), donde, contrariamente a la imagen desinteresada percibida por parte de los empleados públicos a participar en cursos de formación, alcanza unos niveles elevados de desagrado, congregando el 63,4% de respuestas de los participantes, disminuyendo ostensiblemente el porcentaje, tal y como muestra la figura 77, conforme transitamos por los escalones superiores.

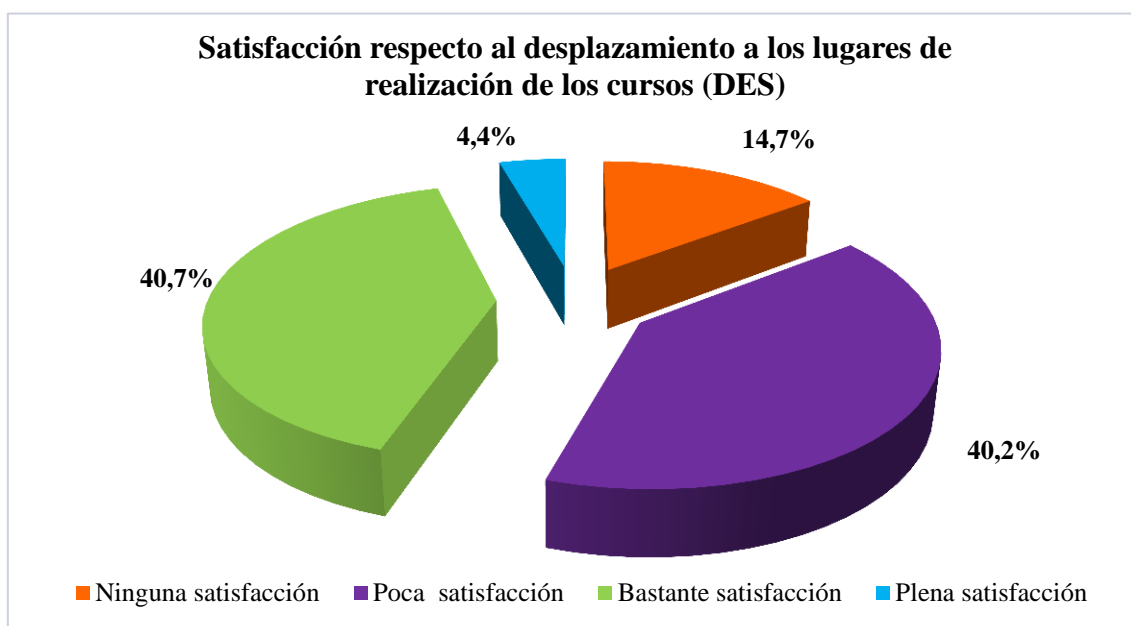
**Figura 77. Satisfacción del P.A.S. con la realización de una única edición durante el año**



El elevado número de acciones formativas realizadas bajo la modalidad presencial, que suponen más de un 70% de cursos previstos para el Plan de Formación 2016/2017, provocan que el ítem, relativo a la satisfacción que supone para el P.A.S. el desplazamiento a los lugares de realización de los cursos (DES), adquiera una importancia superior a la que inicialmente pudiera representar.

De ahí que la insatisfacción manifiesta reflejada en esta consulta, alcanzando el 54,9% de encuestados que sienten una mala o muy mala satisfacción, contribuya al descontento generalizado de toda la dimensión.

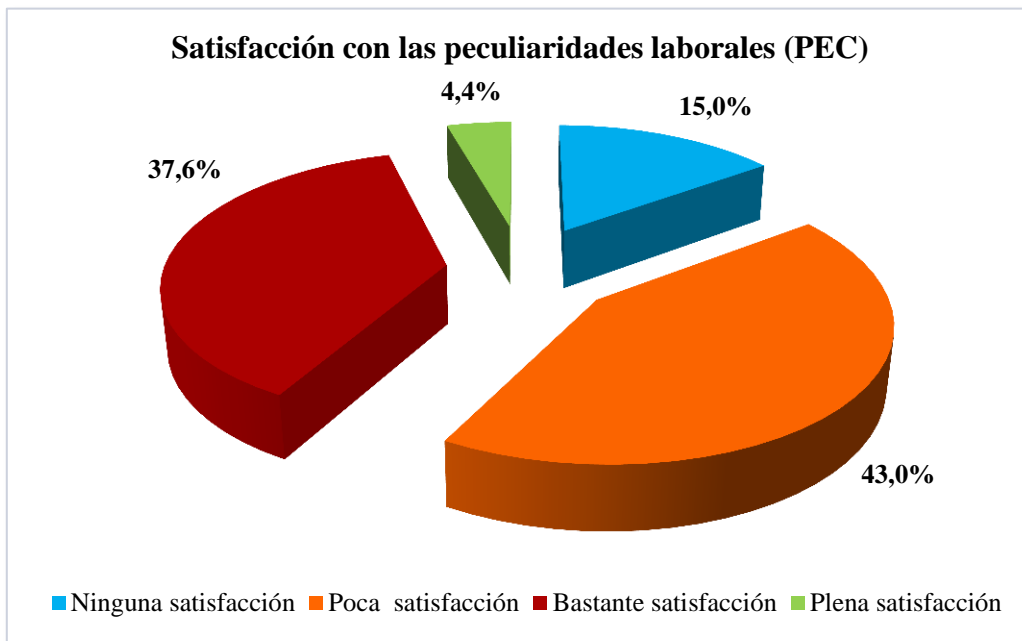
Figura 78. Satisfacción del P.A.S. respecto al desplazamiento a los lugares de realización de los cursos



Con unos hallazgos similares aunque, si cabe, con varios puntos de mayor desagrado, se puede apreciar en la figura 79 cómo estos niveles de insatisfacción se incrementan, cuando se les pregunta al P.A.S. si están complacidos con la observación de las peculiaridades de su puesto de trabajo en el desarrollo del Plan de Formación (PEC), pudiéndose corroborar cómo hasta un 58% de los mismos se pronuncia como poco o nada satisfecho, en contraste con el otro 42% que se halla, cuanto menos, contento sobre este particular.

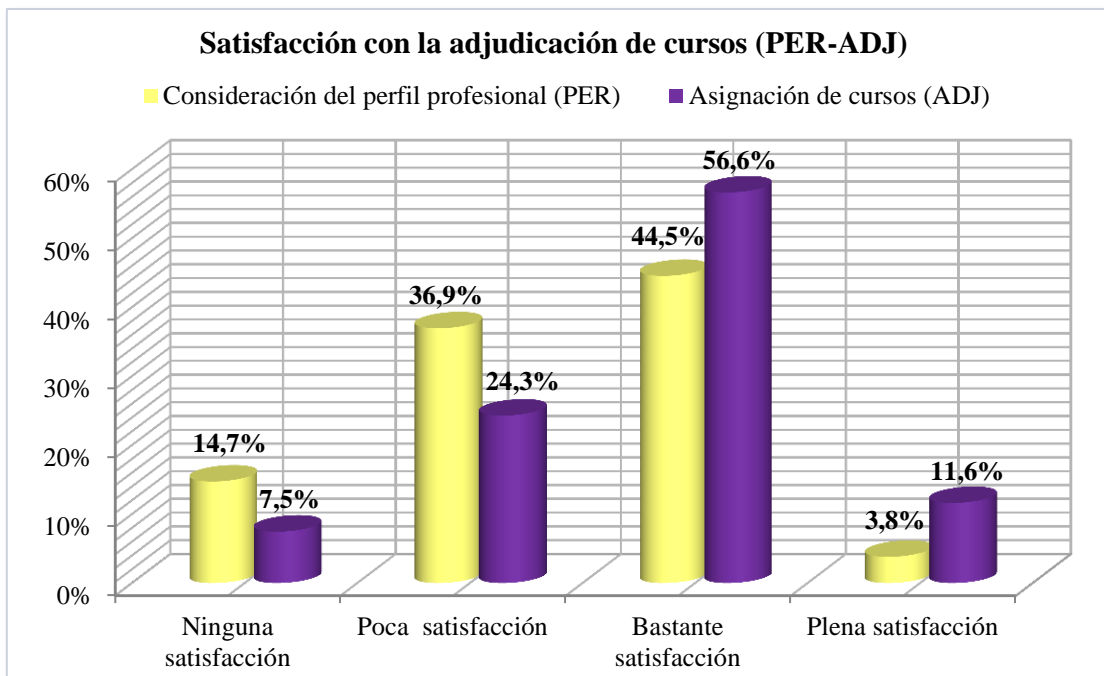
Es importante la consideración y el análisis por parte de la institución de esta situación de modo que, al objeto de obtener la mayor eficacia en la implementación de los Planes de Formación, la planificación y organización de los mismos contemple las diferentes casuísticas laborales que se propician en los distintos grupos de interés, de modo que repercuta directamente en beneficio de los empleados públicos e, indirectamente, en el de la propia UGR.

**Figura 79. Satisfacción del P.A.S. respecto a la consideración de las peculiaridades laborales**



En otro orden de cosas, la preguntas planteadas acerca de las cuestiones sobre adjudicación de cursos (PER-ADJ) evidencia, tras la revelación de los datos facilitados por los empleados públicos, una doble situación encontrada en el sentir general del P.A.S., como así puede apreciarse claramente al revisar el gráfico que representa la figura 80.

**Figura 80. Satisfacción del P.A.S. respecto a la adjudicación de cursos**

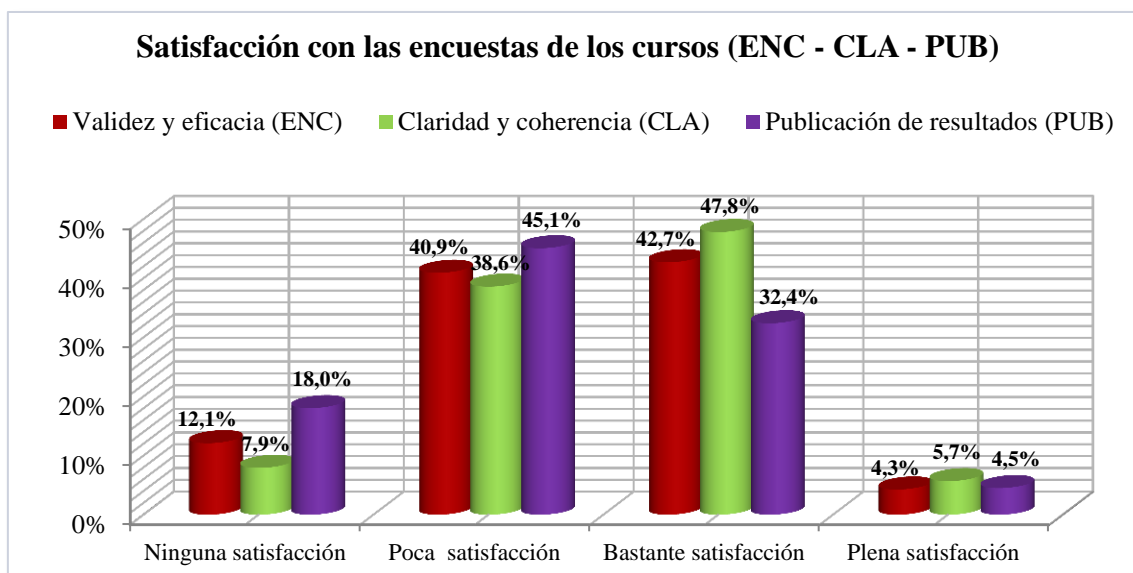


De un lado, su sentimiento de agrado es elevado cuando se les pregunta sobre su satisfacción en la adjudicación de sus preferencias solicitadas (ADJ), representado la proporción de estos individuos más de dos terceras partes del total de encuestados (68,2%), si bien, existe la ligera sensación, con un 51,6% de desagrado, que no se asocian los criterios de asignación al perfil profesional del solicitante (PER), lo que invita a una revisión de los sistemas de selección empleados por la UGR para que estos criterios se adecuen a los rasgos laborales y repercutan, asimismo, al desarrollo y a la capacitación del propio del P.A.S. y, consecuentemente, a la del servicio público de la institución.

Llegando prácticamente al final del análisis de esta dimensión aunamos, en la figura 81, la representación de los ítems ENC, CLA y PUB, al estar estrechamente vinculados entre sí y relacionados todos ellos con las encuestas de satisfacción de la formación recibida. De esta manera, si realizamos una fugaz mirada sobre esta figura observamos que, las opiniones manifestadas por el P.A.S. sobre el desarrollo de las encuestas, tienen escasa incidencia en la más alta gradación al obtener, solamente, alrededor de un 5% de media en cada una de las tres cuestiones.

De entre estos planteamientos, únicamente la variable CLA consigue, aunque sin alardes, una evaluación satisfactoria por parte de los encuestados (53,5%), si bien, pese a la relevancia y al valor que aportan las encuestas para la toma de decisiones, junto con el imperativo legal de su distribución, la impresión del P.A.S. sobre la utilidad de estas encuestas (ENC) es bastante insatisfactorio, no considerándolas válidas un 53%.

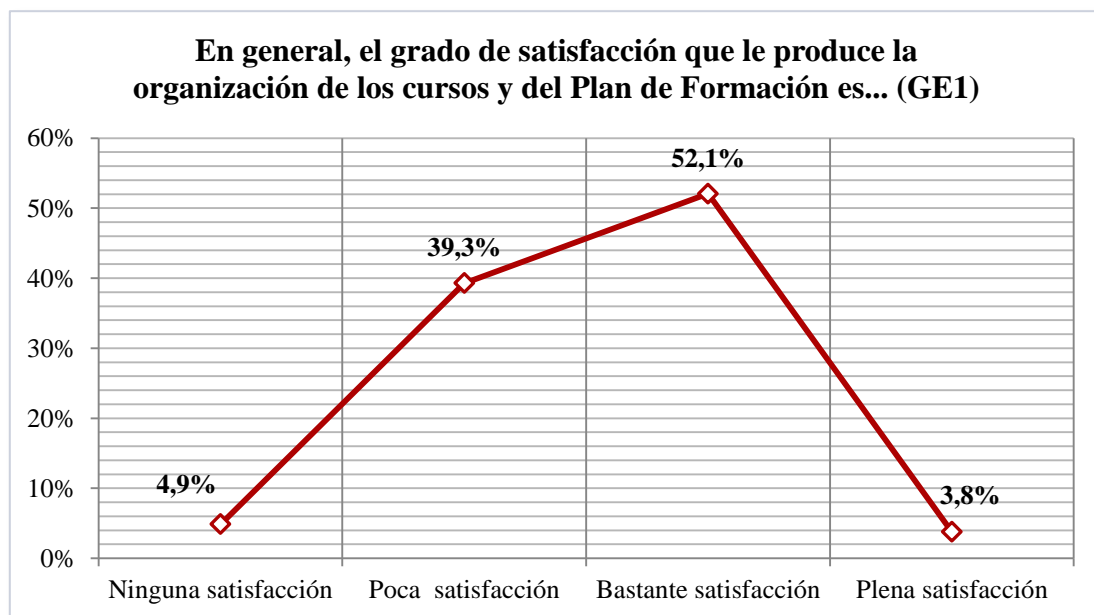
Figura 81. Satisfacción del P.A.S. con las encuestas de los cursos



El último de estos temas planteados genera una situación de mayor insatisfacción todavía, donde cerca de dos tercios (63,1%) de los trabajadores participantes no están conformes con la información ofrecida por la institución en cuanto a la difusión de los resultados y valoraciones halladas en las encuestas (PUB), siendo uno de los asuntos peor valorado y, debiendo considerarse su estudio como posibilidad de mejora de la satisfacción del P.A.S. de la UGR en lo que a la formación se refiere.

Finalizamos con la valoración general que, como conclusión al estudio de esta esfera del cuestionario, ha concedido el P.A.S. de la UGR a la organización de los Cursos de Perfeccionamiento y del Plan de Formación (GE1), pudiendo afirmarse, como se contempla en la figura 82, que la gestión de estos aspectos satisface visiblemente a los empleados públicos, ya que un 55,9% de los mismos convienen en darles su aprobación. De esta manera...

Figura 82. Satisfacción general del P.A.S. respecto al Plan de Formación y Cursos de Perfeccionamiento





## 5.2.2. Análisis de contingencias

Es esta esfera del cuestionario, asignada a los aspectos organizativos del Plan de Formación y los Cursos de Perfeccionamiento, la aplicación de la prueba  $\chi^2$  de Pearson sobre la variable de la categoría profesional (CAT) a un nivel de confianza del 95% ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ) ha devuelto los siguientes resultados:

**Tabla 70. Resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson de la segunda dimensión**

ÍTEMS	G.L.	$\chi^2$	P (SIG.)	Casos válidos
NEC	12	18,203	,110	820
IDE	12	13,638	,324	816
CON	12	45,842	,000**	816
COO	12	35,232	,000**	817
COB	12	9,346	,673	816
DIF	12	21,289	,046**	820
FEC	12	20,475	,059	819
CUM	12	37,748	,000**	818
HOR	12	32,868	,001**	819
LIM	12	30,958	,002**	817
COM	12	24,012	,020**	818
PEC	12	32,156	,001**	803
UNA	12	25,011	,015**	816
DUR	12	15,378	,221	818
PER	12	14,591	,265	816
ADJ	12	11,423	,493	818
SEM	12	26,290	,010**	818
DIA	12	29,244	,004**	819
DES	12	37,498	,000**	818
ENC	12	17,657	,127	817
CLA	12	27,401	,007**	819
PUB	12	37,023	,000**	817
GE1	12	23,824	,021**	819

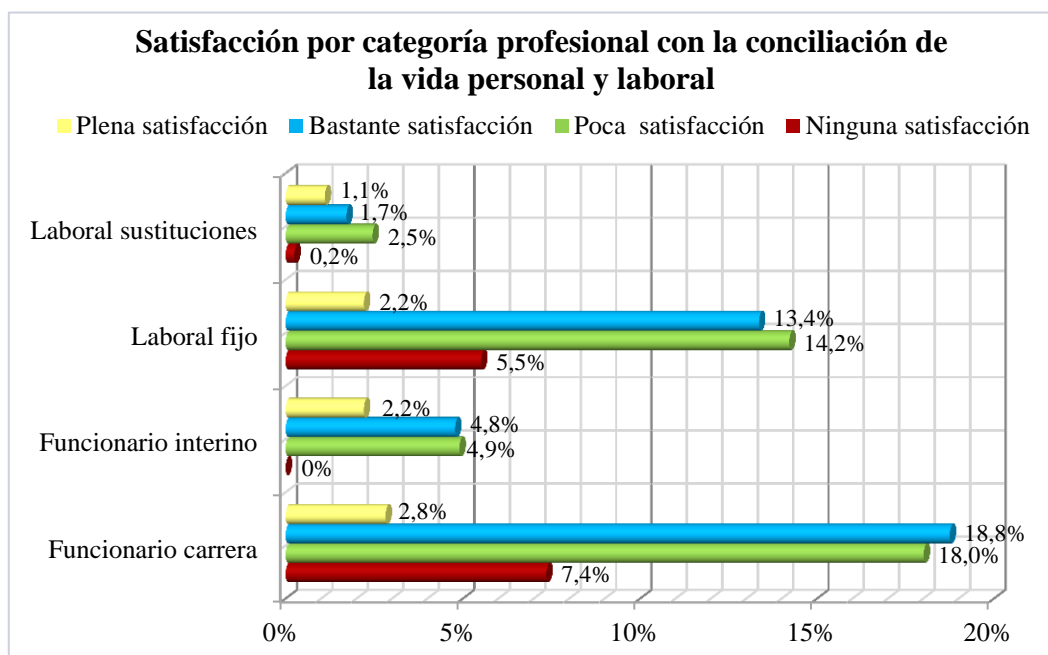
Del análisis de estos datos podemos comprobar que, en función de las distintas categorías profesionales de estos individuos, sí que se han reconocido diferencias a nivel estadístico ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ) en los juicios registrados por las variables CON, COO, DIF, CUM, HOR, LIM, COM, PEC, UNA, SEM, DIA, DES, CLA, PUB y GE1, que, entre otros matices, han revelado el hecho de que, algo más de la cuarta parte de los participantes en el estudio (25,4%), que se encuentran poco o nada satisfechos con las medidas relativas a la conciliación de la vida familiar y personal (CON), ostentan la condición de funcionario de carrera, en evidente diferencia con el personal no permanente, funcionario interino y laboral de sustituciones, cuyos niveles de insatisfacción son significativamente inferiores, llegando incluso, en el caso del funcionario interino, a no procesar ninguna opinión en el escalafón de mayor insatisfacción.

Este personal sin vinculación indefinida a la UGR muestra otra desemejanza evidente en contra del funcionario de carrera y el laboral fijo, ya que, muy al contrario que estos, sitúan sus opiniones hacia la satisfacción, manifestando en mayor medida un sentimiento de agrado que de rechazo frente a este respecto.

**Tabla 71. Contingencias por categoría profesional y conciliación de la vida personal y laboral**

		La consideración en la planificación de la conciliación de la vida personal y laboral (CON)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	7,4%	18,0%	18,8%	2,8%	46,9%
	Func. interino	,0%	4,9%	4,8%	2,2%	11,9%
	Laboral fijo	5,5%	14,2%	13,4%	2,2%	35,3%
	Laboral sustit.	,2%	2,5%	1,7%	1,1%	5,5%
Total		13,1%	39,7%	38,7%	8,5%	100%

**Figura 83. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la conciliación de la vida personal y laboral**

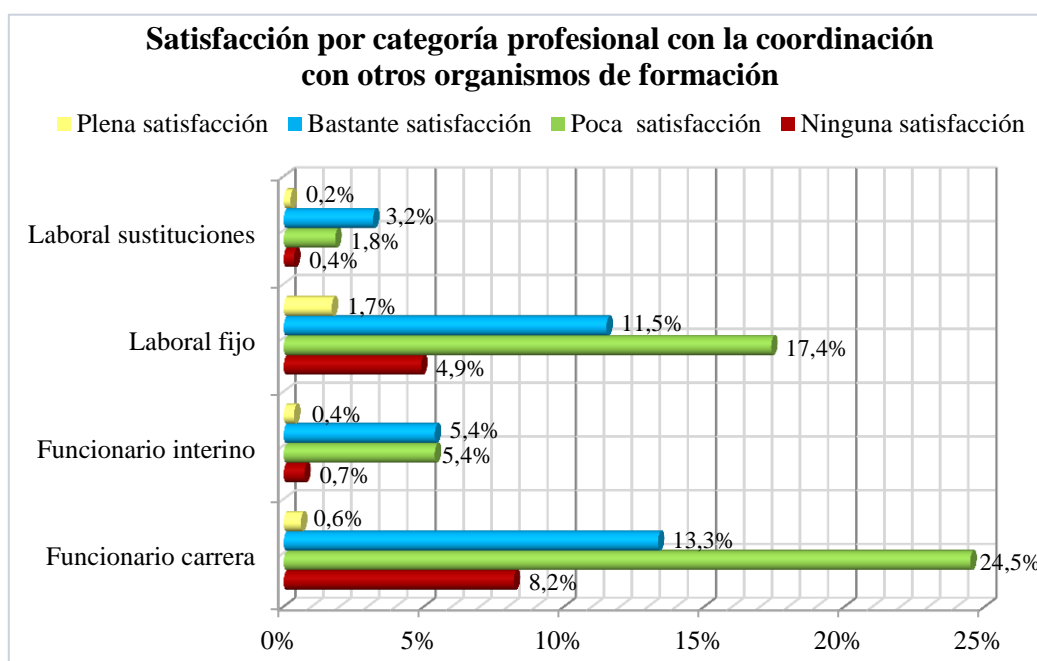


Esta circunstancia se repite, con mayor intensidad, al contemplar el grado de descontento que tiene el P.A.S. con la coordinación de la formación con otros organismos intervinientes (COO), y en donde se puede constatar, otra vez, cómo son los funcionarios de carrera los más insatisfechos al respecto, al representar prácticamente un tercio (32,7%) de los trabajadores que han respondido su poca o inexistente satisfacción en este ítem, seguido de un 22,3% de trabajadores laborales fijos que comparten su parecer. Son, por otro lado y nuevamente, los trabajadores laborales de sustituciones los que se califican como contentos sobre este hecho, respondiendo satisfactoriamente (3,4%) en un amplio porcentaje de ocasiones más que las realizadas en las insatisfactorias (2,2%).

**Tabla 72. Contingencias por categoría profesional y coordinación con otros organismos**

		La coordinación con otros organismos de formación (sindicatos, Administraciones...) (COO)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	8,2%	24,5%	13,3%	,6%	46,6%
	Func. interino	,7%	5,4%	5,4%	,4%	11,9%
	Laboral fijo	4,9%	17,4%	11,5%	1,7%	35,5%
	Laboral sustit.	,4%	1,8%	3,2%	,2%	5,6%
Total		14,2%	49,3%	33,5%	2,9%	100%

**Figura 84. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la coordinación con otros organismos de formación...**

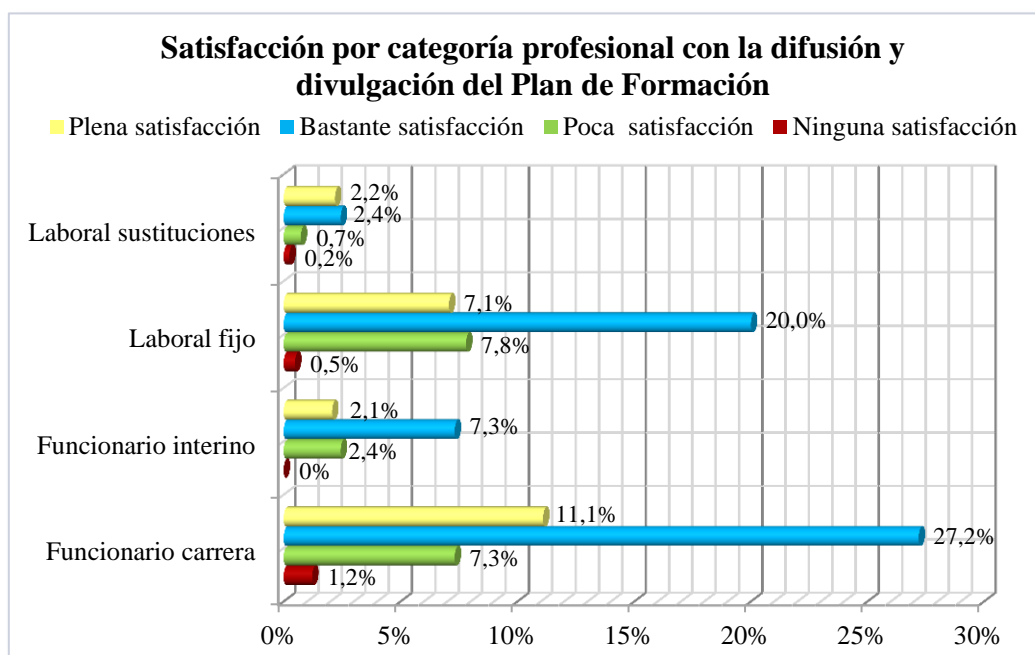


Si, en otro orden de cosas, nos centramos en el estado de la publicitación de los Planes de Formación del P.A.S. (DIF), que obtuvo la mejor calificación media de todas las preguntas del cuestionario y, además, se sitúa muy cerca del límite para no considerarlo estadísticamente significativo, observamos un resultado totalmente contrario a las cuestiones precedentes en el que, más de un tercio de los trabajadores que han tomado parte en el estudio (38,3%), que afirman abiertamente estar bastante o totalmente complacidos sobre esta faceta en concreto, son los que están incluidos en el ámbito de funcionario de carrera, encontrándose dentro de este sector, del mismo modo, el mayor número de individuos insatisfechos (8,5%), frente al personal de sustituciones, quienes procesan nuevamente los menores datos de descontento de todas las categorías, rozando, sin llegar a alcanzar, el 1% (0,9%) de participantes que de algún modo están poco o nada satisfechos ante esta coyuntura.

**Tabla 73. Contingencias por categoría profesional y difusión y divulgación del Plan de Formación**

		La difusión y divulgación del Plan de Formación (DIF)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	1,2%	7,3%	27,2%	11,1%	46,8%
	Func. interino	,0%	2,4%	7,3%	2,1%	11,8%
	Laboral fijo	,5%	7,8%	20,0%	7,1%	35,4%
	Laboral sustit.	,2%	,7%	2,4%	2,2%	5,6%
Total		2,0%	18,3%	57,3%	22,4%	100 %

**Figura 85. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la difusión y divulgación del Plan de Formación**

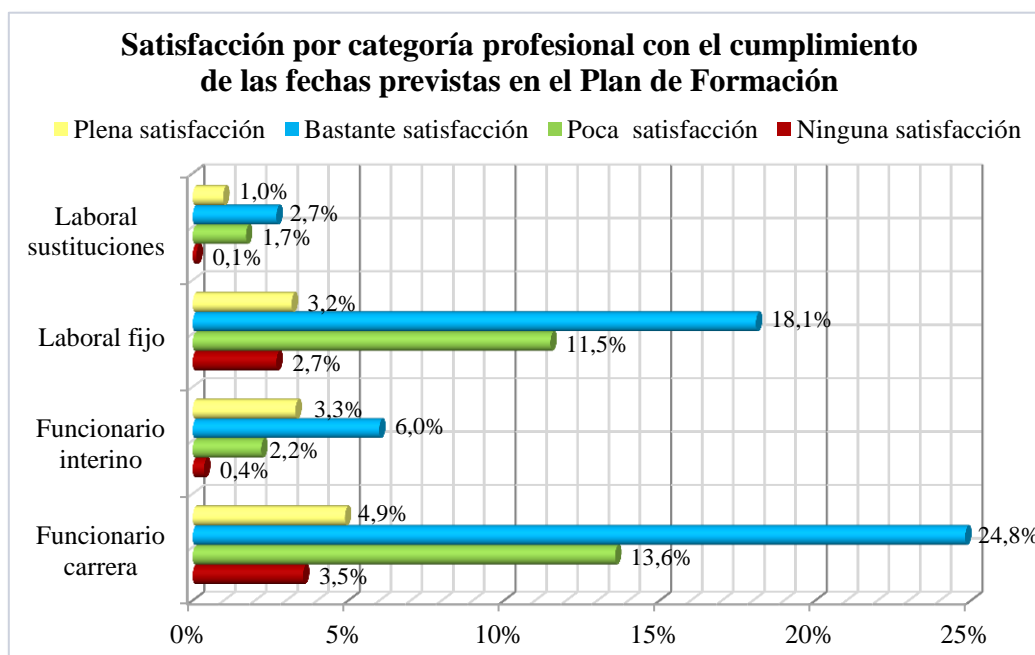


En esta misma línea de complacencia, el rigor en la ejecución temporal de los cursos de formación (CUM), evidencia prácticamente unas respuestas equilibradas, entre el agrado y la satisfacción completa, destacando, al igual que en los ítems anteriores, el sector de funcionarios de carrera (29,7%), si bien, parece relevante que, pese al menor número de respuestas obtenidas en la escala de funcionarios interinos, estos tengan mayores puntuaciones (3,3%) en el nivel de plena satisfacción respecto al personal laboral fijo (3,2%).

**Tabla 74. Contingencias por categoría profesional y cumplimiento de las fechas de realización**

		El cumplimiento de las fechas de realización de los cursos previstos en el Plan de Formación (CUM)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	3,5%	13,6%	24,8%	4,9%	46,8%
	Func. interino	,4%	2,2%	6,0%	3,3%	11,9%
	Laboral fijo	2,7%	11,5%	18,1%	3,2%	35,5%
	Laboral sustit.	,1%	1,7%	2,7%	1,0%	5,5%
Total		6,8%	29,0%	51,7%	12,5%	100%

**Figura 86. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S con el cumplimiento de las fechas previstas en el Plan de Formación**

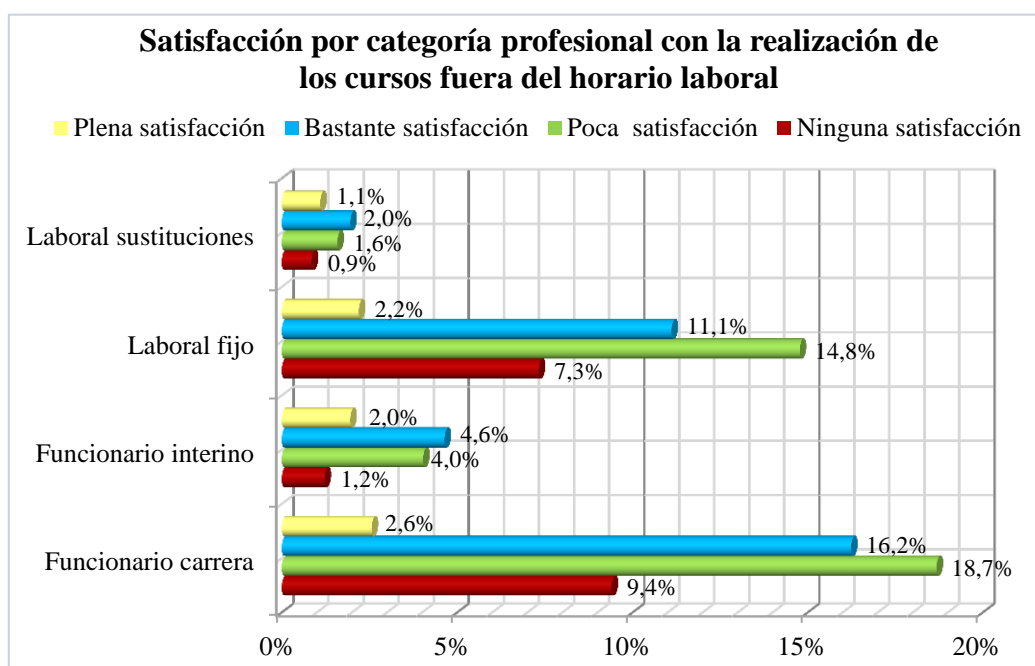


De la indagación de la tabla 75 y de la figura 87 se desprende rápidamente que, la formación profesional fuera de la jornada de trabajo (HOR), procesa una alta o muy alta insatisfacción (50,2%) entre el empleado público permanente, mostrando este descontento un porcentaje de participantes igual al 28,1%, en el caso de los funcionarios de carrera y, un 22,1%, en los laborales fijos. Situación totalmente diferente manifiesta el personal sin vinculación permanente, donde el grueso de los encuestados tienen, mayoritariamente, bastante o pleno agrado con tal aspecto (9,7%), siendo la proporción de complacidos a los que no lo están de 3,1% frente al 2,5%, en el personal de sustituciones y, en el trabajador funcionario interino, de 6,6% ante un 5,2%.

**Tabla 75. Contingencias por categoría profesional y realización de cursos fuera del horario laboral**

		La realización de los cursos fuera del horario laboral (HOR)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	9,4%	18,7%	16,2%	2,6%	46,9%
	Func. interino	1,2%	4,0%	4,6%	2,0%	11,8%
	Laboral fijo	7,3%	14,8%	11,1%	2,2%	35,4%
	Laboral sustit.	,9%	1,6%	2,0%	1,1%	5,5%
Total		18,9%	39,1%	34,2%	7,8%	100%

**Figura 87. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de los cursos fuera del horario laboral**

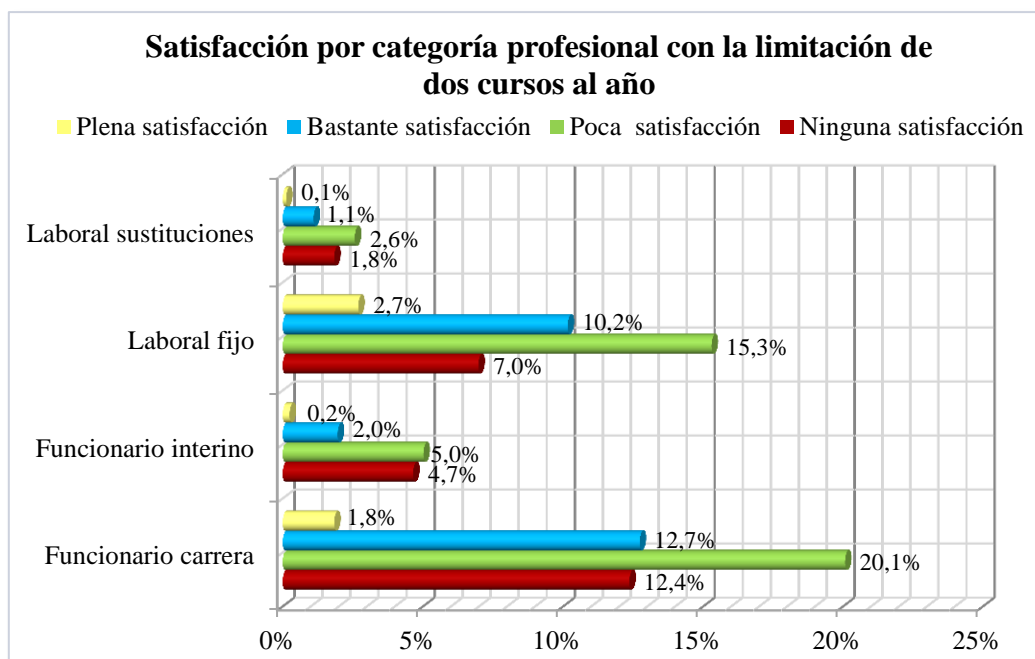


Cuando se les preguntó, por otra parte, cómo estimaban la restricción de un tope cursos anuales (LIM), un considerable número de respuestas señalaban estar algo o totalmente desagradados al respecto (54,8%), precisamente aquellos que tienen una vinculación permanente y, aunque ambos procesen ciertos niveles de suficiente o plena satisfacción, 12,9% en el caso del laboral fijo y, 14,5%, en el del funcionario de carrera, solamente la nula satisfacción de este último es casi idéntica a estas cifras (12,4%), frente al 7% de trabajador fijo, destacando además, la manifestación, casi inexistente, de opiniones en el nivel de plena satisfacción, tanto del personal laboral de sustituciones (0,1%), como del funcionario interino (0,2%).

**Tabla 76. Contingencias por categoría profesional y limitación de dos cursos anuales**

		La limitación de realizar un máximo de dos cursos al año (LIM)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	12,4%	20,1%	12,7%	1,8%	47,0%
	Func. interino	4,7%	5,0%	2,0%	,2%	11,9%
	Laboral fijo	7,0%	15,3%	10,2%	2,7%	35,1%
	Laboral sustit.	1,8%	2,6%	1,1%	,1%	5,6%
Total		25,8%	43,2%	25,9%	5,0%	100%

**Figura 88. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la limitación de dos cursos al año**

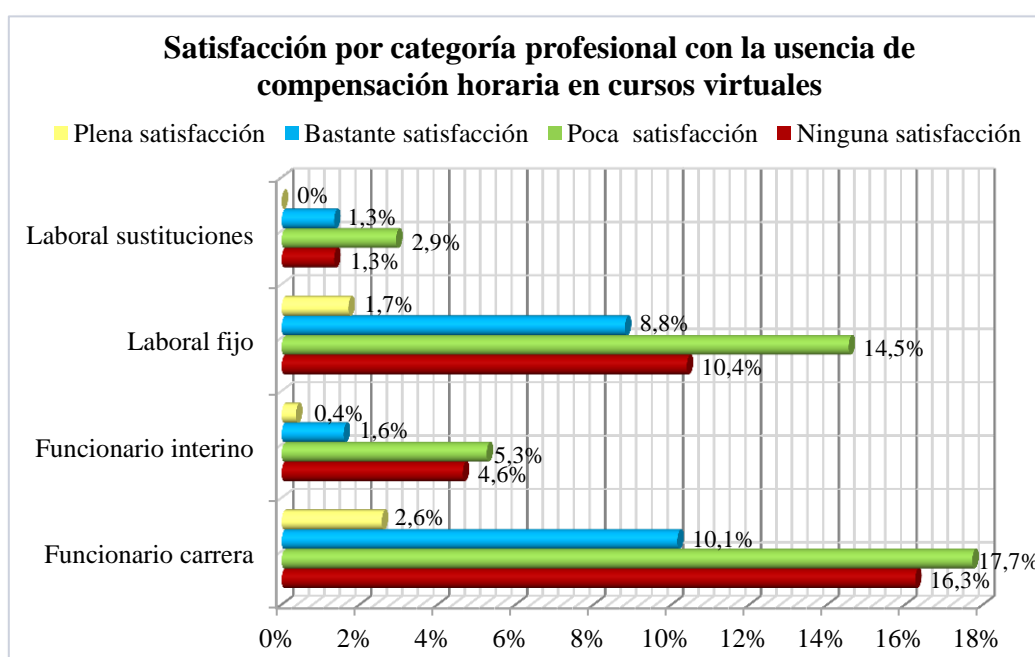


Otra cuestión que ocasiona opiniones contrarias, sobre todo entre la organización y los trabajadores o los representantes de estos, es la carencia de compensación horaria de los cursos de formación en la modalidad virtual (COM), donde, abiertamente, manifiestan su total insatisfacción el 16,3% de los funcionarios de carrera, tratándose del peor resultado en este umbral de todo el análisis de contingencias, que conlleva a que más de un tercio (34%) de este sector de trabajadores sientan desagrado en este ámbito. Especialmente significativa es la opinión de los funcionarios interinos que, sustentando la misma opinión, se muestran algo agradaos únicamente en el 2% de sus opiniones, multiplicándose por cinco (9,9%) aquellos que apuntan sentirse descontentos. En cualquier caso, el 73,1% de los trabajadores encuestados declaran expresamente sentirte algo desagradaos o complemente descontentos ante esta cuestión en particular.

**Tabla 77. Contingencias por categoría profesional y ausencia de compensación horaria en los cursos online**

		La ausencia de compensación horaria en los cursos virtuales (COM)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	16,3%	17,7%	10,1%	2,6%	46,7%
	Func. interino	4,6%	5,3%	1,6%	,4%	11,9%
	Laboral fijo	10,4%	14,5%	8,8%	1,7%	35,5%
	Laboral sustit.	1,3%	2,9%	1,3%	,0%	5,6%
Total		32,6%	40,5%	22,1%	4,8%	100%

**Figura 89. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la usencia de compensación horaria en cursos virtuales**



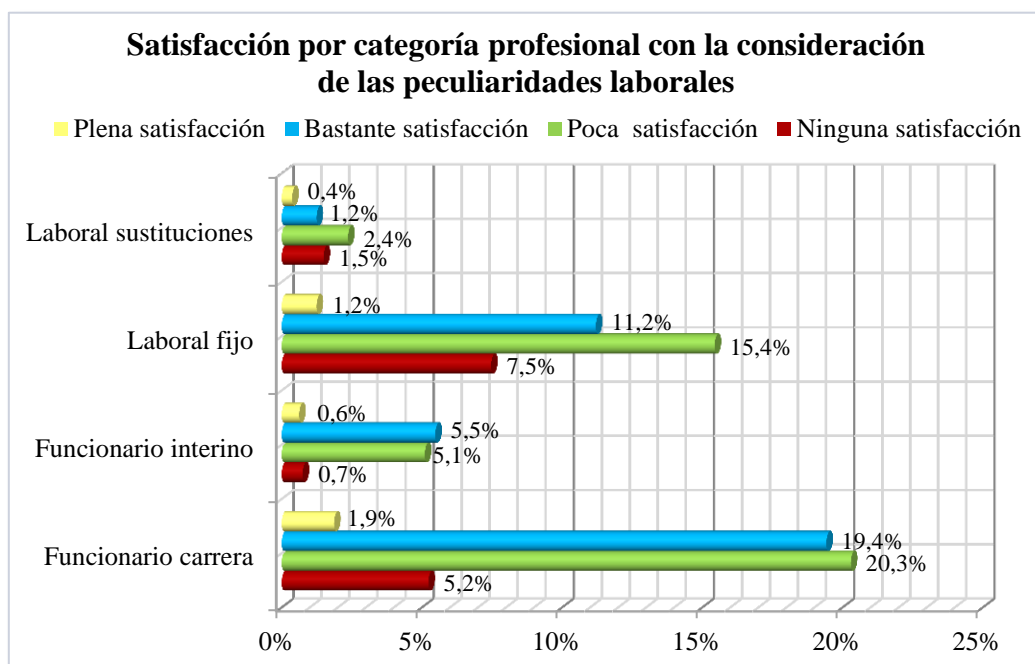
Cuando se trata de analizar con atención las peculiaridades laborales (PEC) de los empleados públicos para favorecer su formación profesional, los trabajadores declaran, explícitamente, su bajo agrado en distintas categorías profesionales (58,6%), esto es; funcionario de carrera (25,5%), laboral fijo (22,9%) y laboral de sustituciones (3,9%), resultados contrapuestos a los evidenciados por los funcionarios interinos que, en su mayoría, manifiestan una satisfacción básica o plena (6,1%) con esta circunstancia, en oposición a aquellos que tienen idéntica consideración de insatisfacción (5,8%), mayoritario, como hemos dicho, en el resto de sectores. En este sentido, la tabla 78 y la figura 90 ilustran esta singularidad.



**Tabla 78. Contingencias por categoría profesional y consideración de las peculiaridades laborales**

		La consideración de las peculiaridades laborales (turno de tarde, etc.) (PEC)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	5,2%	20,3%	19,4%	1,9%	46,8%
	Func. interino	,7%	5,1%	5,5%	,6%	12,0%
	Laboral fijo	7,5%	15,4%	11,2%	1,2%	35,4%
	Laboral sustit.	1,5%	2,4%	1,2%	,4%	5,5%
Total		15,1%	43,5%	37,4%	4,1%	100%

**Figura 90. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la consideración de las peculiaridades laborales**

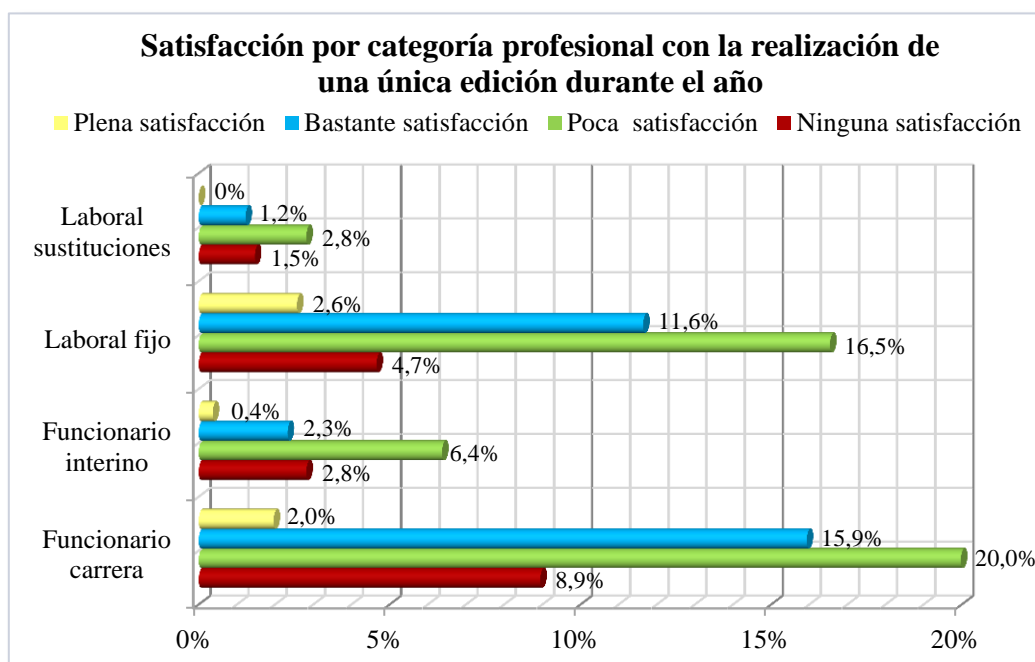


Nuevamente, son los trabajadores del cuerpo de funcionarios de carrera los que manifiestan un nivel moderado o alto de desagrado, rozando el 30% (28,9%) de los encuestados, cuando se les interpela sobre la existencia de una única edición de cursos anualmente (UNA) y, pese a seguir una tendencia generalizada, son los laborales fijos los que procesan un mayor porcentaje de respuesta en el nivel más alto de satisfacción (2,6%), seguido muy de cerca por los funcionarios de carrera (2,0%) y, en oposición, al personal no permanente, manifestando un 0,4% de los funcionarios interinos disponer una plena satisfacción, junto al personal de sustituciones que no se pronuncia, ante esta circunstancia, en estos niveles de agrado.

**Tabla 79. Contingencias por categoría profesional y realización de una edición al año**

		La realización de una única edición durante el año (UNA)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	8,9%	20,0%	15,9%	2,0%	46,8%
	Func. interino	2,8%	6,4%	2,3%	,4%	11,9%
	Laboral fijo	4,7%	16,5%	11,6%	2,6%	35,4%
	Laboral sustit.	1,5%	2,8%	1,2%	,0%	5,5%
Total		18,0%	46,0%	31,1%	4,9%	100%

**Figura 91. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de una única edición durante el año**

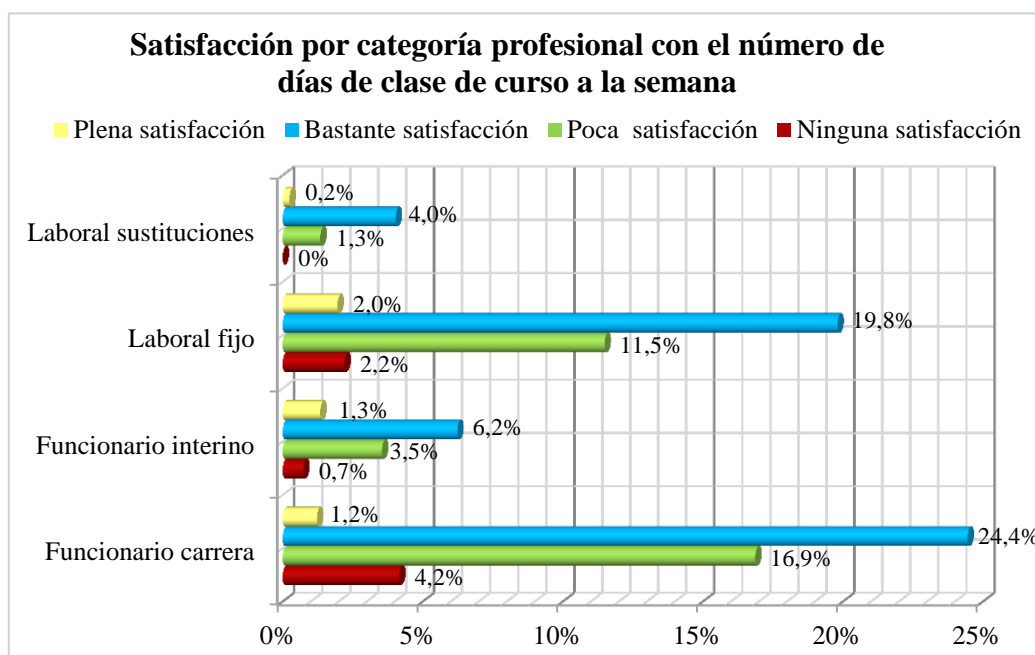


En cuanto al grado de adecuación de los días de clase semanales de los cursos de formación (SEM), para su seguimiento y realización por parte del P.A.S. observamos, de nuevo, que el nivel de agrado o completa satisfacción en este ámbito, supera la quinta parte del número total de respuestas (25,6%) correspondiéndose con el sector de funcionarios de carrera, si bien los niveles de máxima satisfacción son superiores tanto en el laboral fijo (2%) como en el funcionario interino (1,3%), de hecho es llamativo que, de estos tres sectores, sea en este último en el que se procesan un mayor número de respuestas de agrado (1,3%) que de desagrado (0,7%) en los extremos de las escalas, asunto que se repite en el personal laboral de sustituciones aunque, en este caso, no llegue a pronunciarse en este último respecto.

**Tabla 80. Contingencias por categoría profesional y número de días semanales de clase**

		El número de días de clase de curso a la semana (SEM)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	4,2%	16,9%	24,4%	1,2%	46,7%
	Func. interino	,7%	3,5%	6,2%	1,3%	11,9%
	Laboral fijo	2,2%	11,5%	19,8%	2,0%	35,5%
	Laboral sustit.	,0%	1,3%	4,0%	,2%	5,6%
Total		7,1%	33,3%	54,9%	4,8%	100%

**Figura 92. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el número de días de clase de curso a la semana**

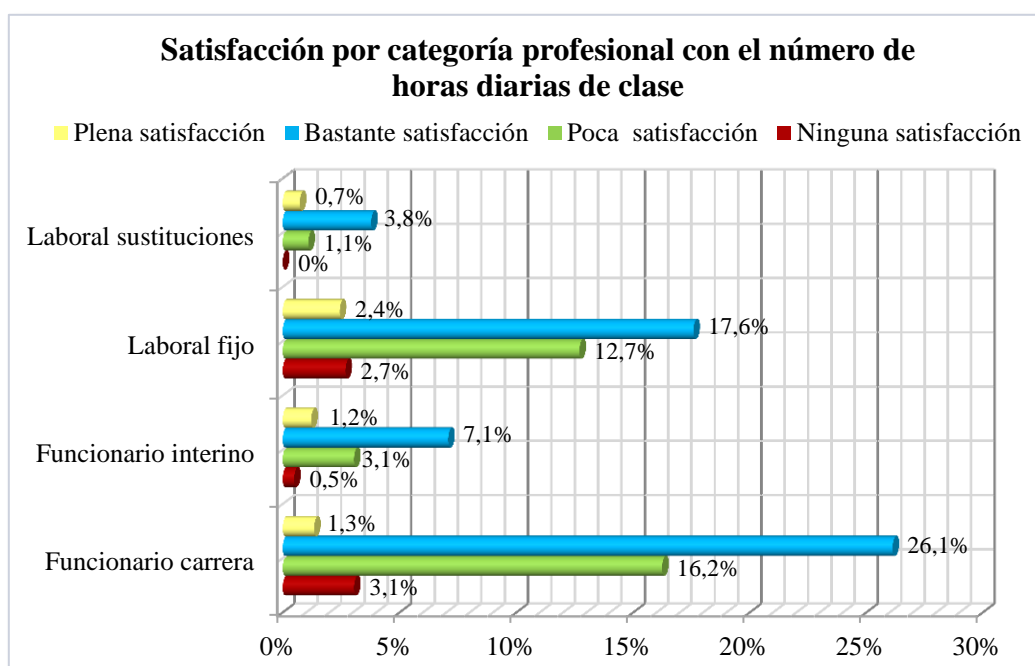


En honor a la verdad y, pese a existir diferencias estadísticamente significativas en función del número de horas diarias de docencia en los cursos presenciales (DIA), podemos hablar de una situación prácticamente calcada a la cuestión precedente, en cuanto en tanto es también en el grupo de funcionarios de carrera donde confluyen el mayor número de valoraciones que consideran que el número de horas es bastante o muy adecuado (27,4%), sin embargo, al igual que sucedió en el ítem anterior, las valoraciones de los extremos, esto es, plenamente satisfecho o insatisfecho, muestran un índice superior de respuestas hacia el desagrado en el personal permanente, invirtiéndose esa inercia en los empleados sin trabajo estable.

**Tabla 81. Contingencias por categoría profesional y número de horas diarias de clase**

		El número de horas diarias de clase (DIA)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	3,1%	16,2%	26,1%	1,3%	46,8%
	Func. interino	,5%	3,1%	7,1%	1,2%	11,8%
	Laboral fijo	2,7%	12,7%	17,6%	2,4%	35,4%
	Laboral sustit.	,0%	1,1%	3,8%	,7%	5,6%
Total		6,2%	33,1%	54,9%	5,7%	100%

**Figura 93. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el número de horas diarias de clase**

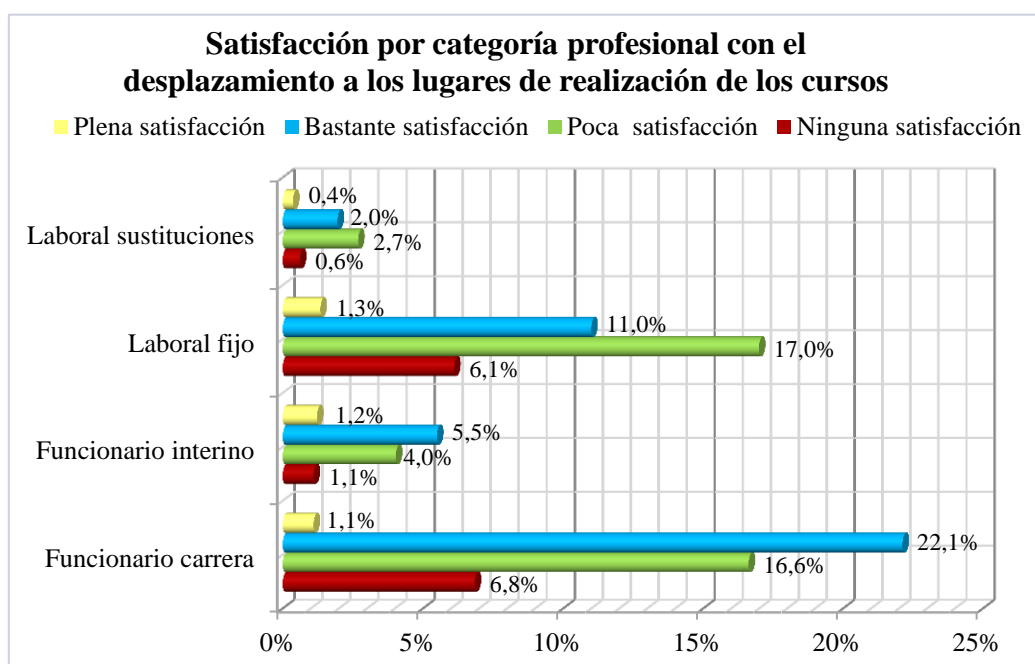


En un asunto tan debatido como la modalidad presencial de los cursos de formación, los encuestados afirman claramente, respecto al desplazamiento a los locales de impartición de las acciones formativas (DES), encontrarse nada o poco satisfechos cuando la opinión es manifestada por el personal laboral (26,4%), frente a aquellos que muestran satisfacción (14,7%), representando los trabajadores fijos de este sector el 46,5% de respuestas con un carácter de desagrado. Por el contrario, cuando nos referimos al personal funcionario interino cambia esta dinámica, manifestando agrado (6,7%) ante esta situación, si bien, en el sector de funcionarios de carrera están prácticamente equilibrados los niveles de complacencia (23,2%), en pugna, con unas décimas más, con las procesadas por la insatisfacción (23,4%).

**Tabla 82. Contingencias por categoría profesional y desplazamiento para la realización de cursos**

		El desplazamiento a los lugares de realización de los cursos (DES)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	6,8%	16,6%	22,1%	1,1%	46,7%
	Func. interino	1,1%	4,0%	5,5%	1,2%	11,9%
	Laboral fijo	6,1%	17,0%	11,0%	1,3%	35,5%
	Laboral sustit.	,6%	2,7%	2,0%	,4%	5,6%
Total		14,7%	40,6%	40,7%	4,0%	100%

**Figura 94. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el desplazamiento a los lugares de realización de los cursos**

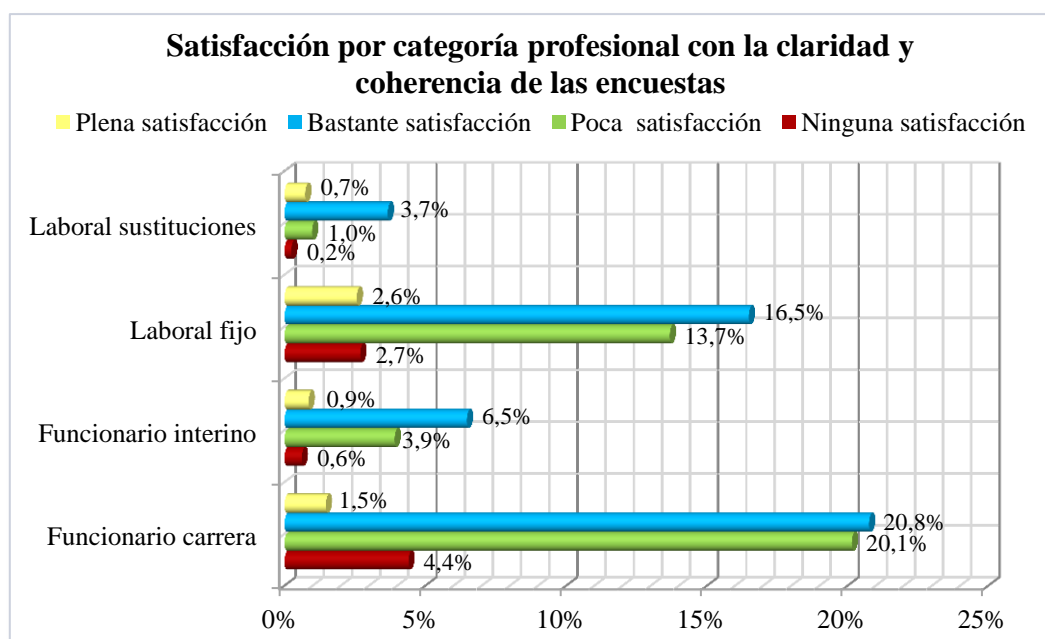


Relevadores son los datos obtenidos con la relación y precisión de las preguntas que conforman los cuestionarios de satisfacción (CLA) y, que se cumplimentan tras la realización de los cursos de perfeccionamiento, donde por poco, pero en otra ocasión más, el sentimiento de agrado hacia esta cuestión (20,8%) es manifestado mayoritariamente por los funcionarios de carrera, sin embargo, este cuerpo de trabajadores expresan principalmente estar en desacuerdo con esta pregunta (24,5%), en situación opuesta al resto de grupos profesionales, esto es: laboral de sustituciones (4,4%), laboral fijo (19,1%) y funcionario interino (7,4%), que expresan, en todos los casos, frente a la opinión de los funcionarios de carrera, un sentimiento mayoritario de agrado ante esta cuestión.

**Tabla 83. Contingencias por categoría profesional y claridad y coherencia de las encuestas**

		La claridad y coherencia de las preguntas en las encuestas de satisfacción de los cursos (CLA)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	4,4%	20,1%	20,8%	1,5%	46,8%
	Func. interino	,6%	3,9%	6,5%	,9%	11,8%
	Laboral fijo	2,7%	13,7%	16,5%	2,6%	35,4%
	Laboral sustit.	,2%	1,0%	3,7%	,7%	5,6%
Total		7,9%	38,9%	47,5%	5,6%	100%

**Figura 95. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la claridad y coherencia de las encuestas**

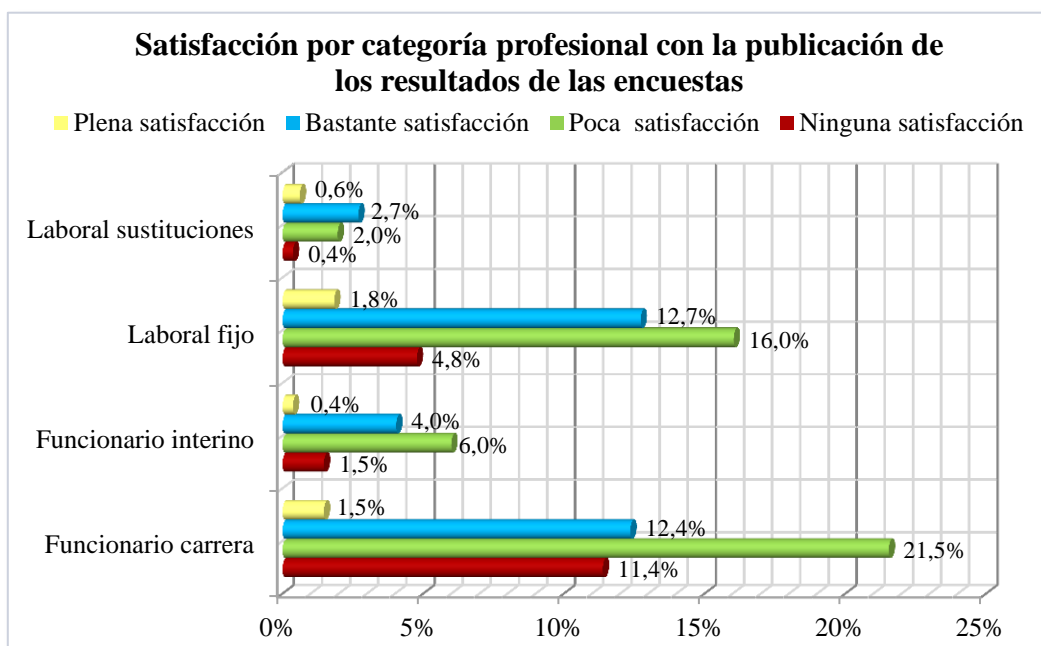


Percepciones diferentes al punto anterior, relativas asimismo a las encuestas de satisfacción, se evidencian en la publicación de los resultados de las mismas (PUB), reflejándose que, del P.A.S. que se encuentra bastante o manifiestamente insatisfecho (63,6%) al respecto, se corresponde prácticamente en la tercera parte de las respuestas obtenidas (32,9%), con el cuerpo de funcionarios de carrera, reiterándose esta situación, de descontento evidente, tanto para el funcionario interino (7,5%) como para el laboral fijo (20,8%), empero, las impresiones de los trabajadores cambian completamente en el sector laboral de sustituciones, donde preferentemente muestran complacencia (3,3%), frente a aquellos que procesan su malestar (2,4%).

**Tabla 84. Contingencias por categoría profesional y publicación de los resultados de las encuestas**

		La publicación y difusión de los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción de los cursos (PUB)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	11,4%	21,5%	12,4%	1,5%	46,8%
	Func. interino	1,5%	6,0%	4,0%	,4%	11,9%
	Laboral fijo	4,8%	16,0%	12,7%	1,8%	35,4%
	Laboral sustit.	,4%	2,0%	2,7%	,6%	5,6%
Total		18,1%	45,5%	32,1%	4,3%	100%

**Figura 96. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la publicación de los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción de los cursos**

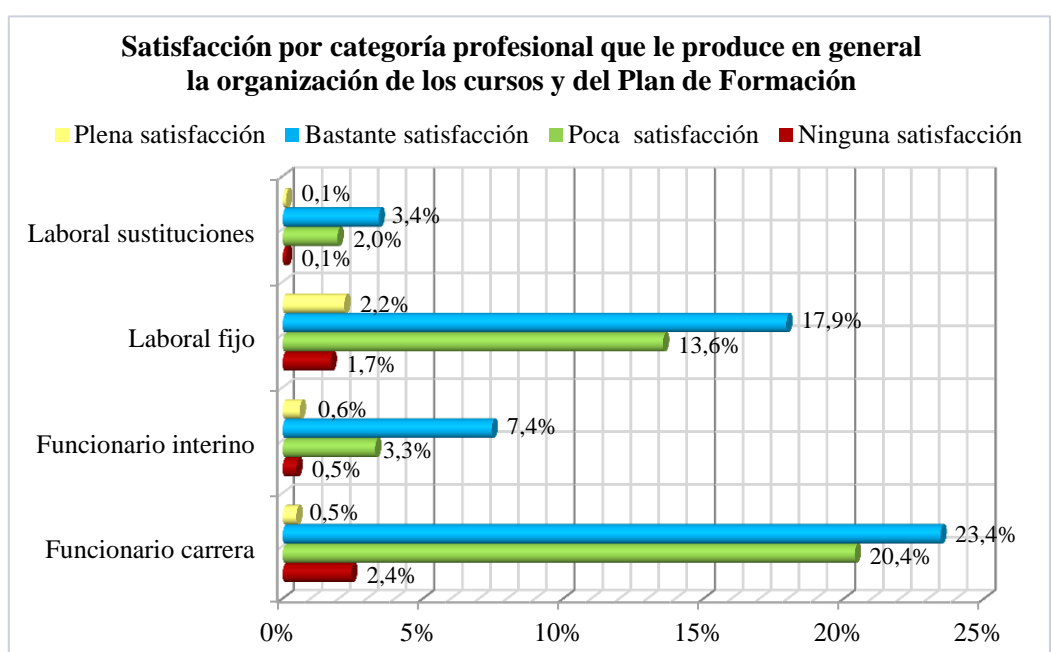


Finalmente, la satisfacción procesada a nivel general (GE1) de la presente dimensión evidencia que, prácticamente una cuarta parte de los participantes que están bastante contentos (23,4%), con la planificación global de la formación y de los cursos de perfeccionamiento, pertenecen al sector de funcionarios de carrera. No obstante observamos que, en las opiniones de estos funcionarios, apenas existen diferencias entre los que manifiestan estar agradados (23,9%) y aquellos que indican su malestar (22,8%), no sucediendo lo mismo en el personal interino, cuyas respuestas positivas (8%) representan con más del doble de las negativas (3,8%).

**Tabla 85. Contingencias por categoría profesional y satisfacción general con la organización de los Cursos de Perfeccionamiento y el Plan de Formación**

		En general, la organización de los cursos y del Plan de Formación le produce... (GE1)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	2,4%	20,4%	23,4%	,5%	46,8%
	Func. interino	,5%	3,3%	7,4%	,6%	11,8%
	Laboral fijo	1,7%	13,6%	17,9%	2,2%	35,4%
	Laboral sustit.	,1%	2,0%	3,4%	,1%	5,6%
Total		4,8%	39,3%	52,5%	3,4%	100%

**Figura 97. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. que le produce en general la organización de los cursos y del Plan de Formación**



Concluido el estudio de contingencias de este grupo de ítems del cuestionario, pasemos al minucioso análisis de los resultados obtenidos dentro de la esfera del profesorado y desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento...



## 5.3. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento y su profesorado

### 5.3.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio

Debido a la innegable repercusión y relevancia de la labor docente en el ciclo formativo, así como el particular interés de este estudio por analizar la situación de esta realidad en la Formación para el Empleo del P.A.S. de la UGR, se hacía esencial, obviamente, incorporar en nuestro protocolo de encuesta una dimensión exclusivamente destinada al profesorado y al desarrollo de los cursos, justamente por cuanto esta tiene un papel trascendental en la satisfacción de los empleados públicos a la hora de valorar la formación. En ese aspecto, los resultados conseguidos tras los respectivos escrutinios de respuesta son los siguientes:

**Tabla 86. Estadísticos descriptivos y frecuencias de los ítems de la tercera dimensión**

ÍTEMS	Ninguna satisfacción		Poca satisfacción		Bastante satisfacción		Plena satisfacción		NS/NC		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{x}$	$\sigma_x$
ADE	17	2,0	233	27,5	531	62,8	62	7,3	3	0,4	846	100	2,76	0,61
ACT	28	3,3	257	30,4	494	58,4	63	7,4	4	0,5	846	100	2,70	0,65
OBJ	30	3,5	325	38,4	439	51,9	49	5,8	3	0,4	846	100	2,60	0,65
MOD	33	3,9	327	38,7	444	52,5	39	4,6	3	0,4	846	100	2,58	0,64
PRA	49	5,8	365	43,1	369	43,6	61	7,2	2	0,2	846	100	2,52	0,72
EVA	58	6,9	270	31,9	467	55,2	49	5,8	2	0,2	846	100	2,60	0,70
MOT	34	4,0	184	21,7	526	62,2	100	11,8	2	0,2	846	100	2,82	0,68
FOM	32	3,8	237	28,0	473	55,9	102	12,1	2	0,2	846	100	2,76	0,71
DOM	18	2,1	172	20,3	528	62,4	124	14,7	4	0,5	846	100	2,90	0,65
PED	45	5,3	304	35,9	411	48,6	83	9,8	3	0,4	846	100	2,63	0,73
SEL	68	8,0	312	36,9	395	46,7	66	7,8	5	0,6	846	100	2,55	0,75
CUR	39	4,6	310	36,6	439	51,9	49	5,8	9	1,1	846	100	2,59	0,67
GE2	23	2,7	228	27,0	521	61,6	72	8,5	2	0,2	846	100	2,76	0,64

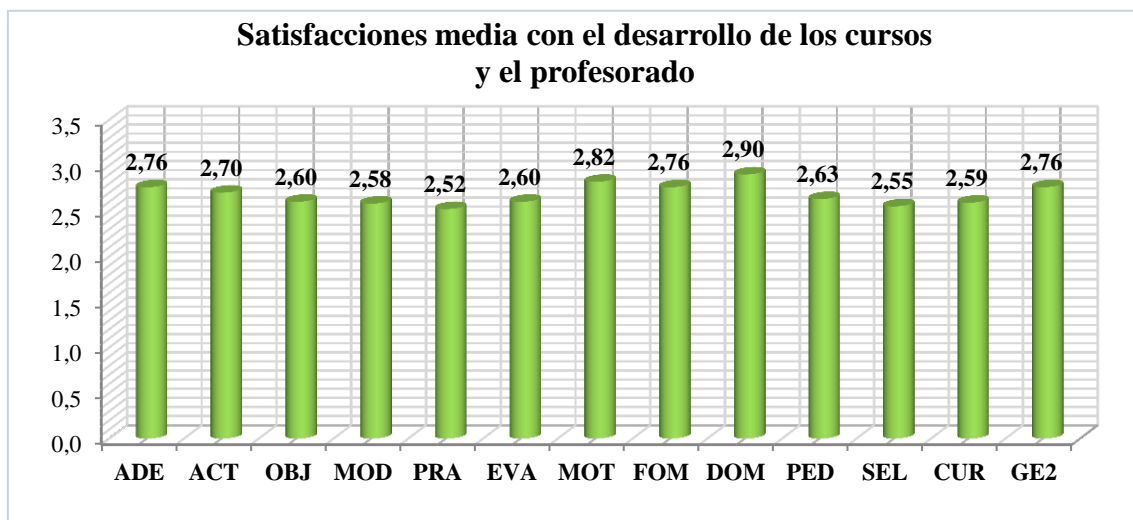
Como no podía ser de otra manera, con arreglo al discurrir de esta investigación, se averiguó  $\alpha$  de Cronbach que, como mostramos en la tabla 87, arroja un resultado cercano a la unidad de 0.928, lo que, nuevamente, implica un alto nivel de coherencia afianzando, por tanto, la consistencia interna de esta dimensión (Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2009; Sánchez Huete, 2007).

**Tabla 87. Estadísticos de fiabilidad de la tercera dimensión**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,928	,929	13

Una primera panorámica acerca de la información conseguida, a raíz del escrutinio de las respuestas de los ítems que integran este bloque temático, exterioriza el hecho de que las satisfacciones medias mostradas por el P.A.S. encuestado en materia de profesorado y desarrollo de los cursos de formación se encuentran, en una medida parecida al caso de la organización y programación de la formación, englobadas dentro del intervalo (2,52 - 2,90), esto es, desde un nivel de aprobación básica hasta una satisfacción media. Asimismo, la proximidad a la unidad de sus desviaciones típicas, que oscilan en el intervalo (0,61 - 0,75), garantiza, nuevamente, la representatividad muestral de estos parámetros.

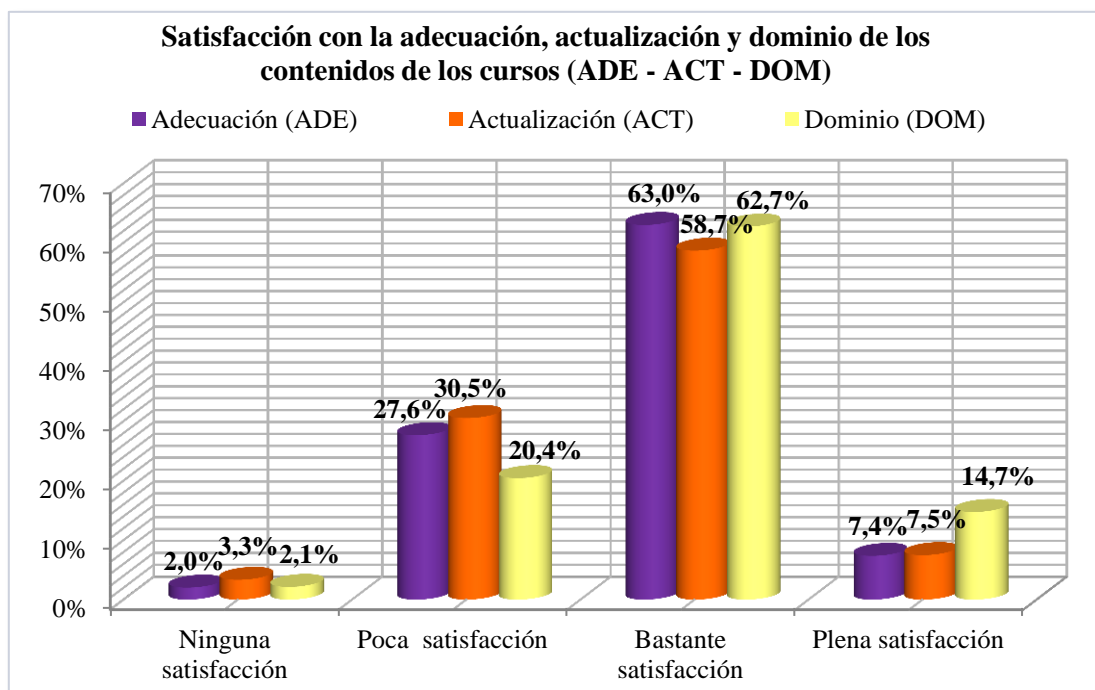
**Figura 98. Satisfacciones medias del P.A.S. respecto al profesorado y al desarrollo de los cursos**



A simple vista se advierte que los promedios de cada pregunta no evidencian una mayor satisfacción de los participantes respecto a la dimensión anterior, pero, no es menos cierto, que incrementan en medio punto la peor de las valoraciones realizadas, paliando en cierta medida ese sentimiento de insatisfacción.

Sumidos ya en el examen de las cuestiones e, indagando en esta triplete de ítems debido a su similar naturaleza, podemos observar cómo, para empezar, existe una apreciación muy positiva por gran parte de estos empleados públicos respecto a la actualización, adecuación y dominio del docente de los contenidos desarrollados en los cursos (ADE-ACT-DOM), tal y como se evidencia en la figura 99, donde en todas ellas más de dos terceras partes de los mismos procesan una buena o completa satisfacción.

**Figura 99. Satisfacción del P.A.S. con la adecuación, actualización y dominio de los contenidos de los cursos**



Podemos declarar que, aunque las cifras sean claramente positivas, lo que patentizan estos datos es el alto grado de satisfacción con el conocimiento de la materia por parte del profesorado (DOM), donde un 77,4% del P.A.S. está complacido con este respecto, alcanzando el grado máximo de complacencia el 14,7%, constituyendo, tras el ya analizado ítem DIF, la segunda cuestión con mayor número de respuestas en este nivel de satisfacción (tabla 88).

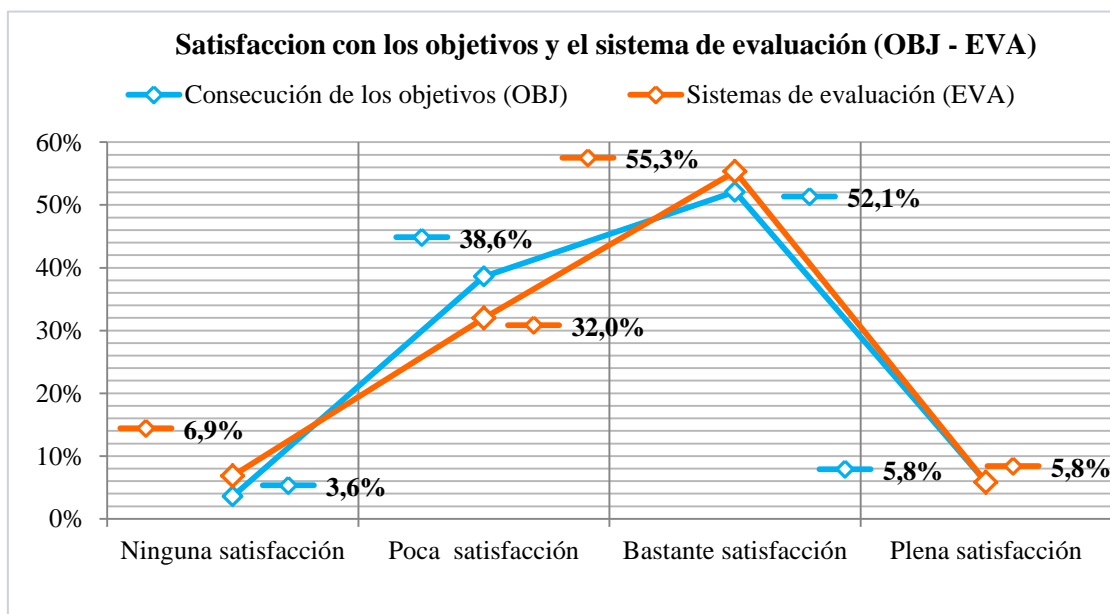
No obstante, existe todavía margen de mejora por parte del docente y del departamento de formación, al revelar, los datos obtenidos, que más de un tercio (33,8%) del P.A.S. está insatisfecho con la actualización de los contenidos (ACT), seguido muy de cerca el descontando de los trabajadores (29,6%) en lo tocante a la adaptación de los contenidos a la planificación prevista en el programa del curso (ADE).

**Tabla 88. Frecuencias respecto al dominio de contenidos del profesorado (DOM)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	18	2,1	2,1	2,1
	Poca satisfacción	172	20,3	20,4	22,6
	Bastante satisfacción	528	62,4	62,7	85,3
	Plena satisfacción	124	14,7	14,7	100
	Total	842	99,5	100	
Perdidos	NS / NC	4	,5		
Total		846	100		

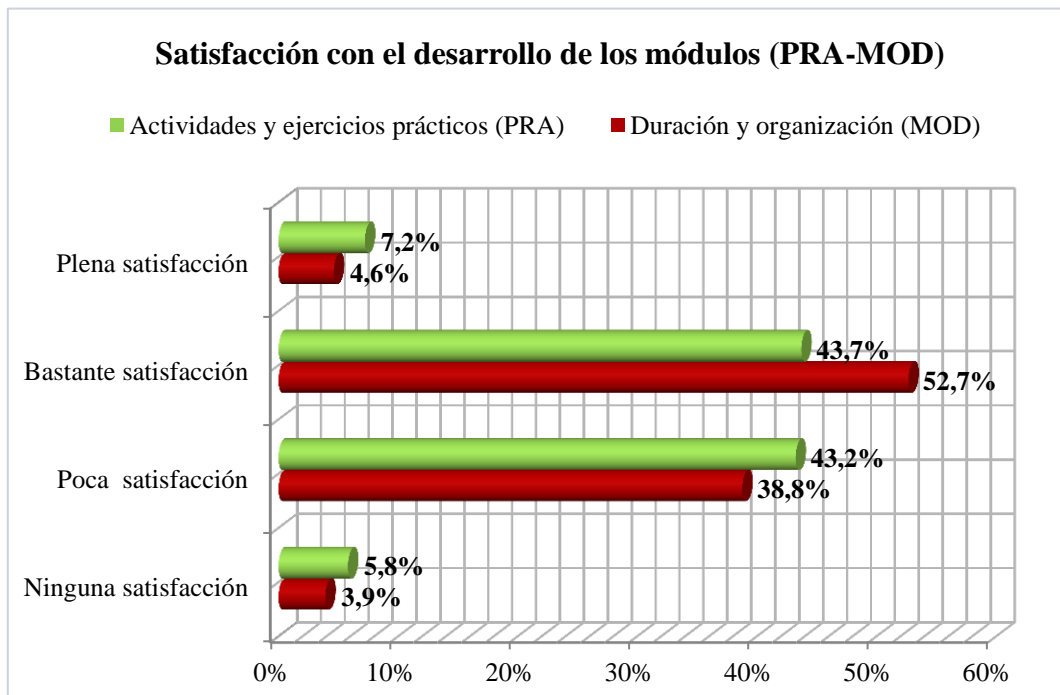
En la misma propensión de estimación de estas últimas preguntas, aunque significativamente con una valoración inferior, se centran también los siguiente ítems que, preocupados por la situación del logro de los objetivos (OBJ) y de los mecanismos de evaluación de los cursos (EVA), revelan que alrededor de un 60% (57,9% y 61,1% respectivamente) de trabajadores se encuentran satisfechos en alguna medida sobre esta cuestión, en contraposición al prácticamente 40% restante, que abiertamente reconoce su descontento ante estas particularidades.

**Figura 100. Satisfacción del P.A.S. con la consecución de los objetivos y los sistemas de evaluación**



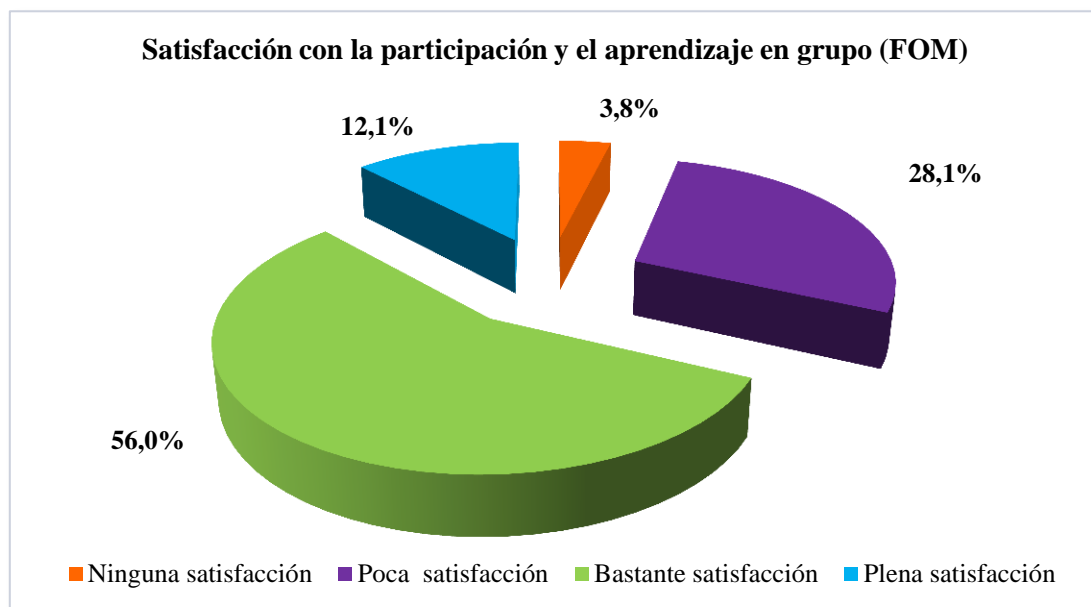
Esta evaluación, aunque igualmente positiva, continúa el descenso iniciado en las cuestiones anteriores cuando se le preguntó a la muestra de estudio por el desarrollo de los cursos, por la realización de prácticas (PRA) y por la disposición de los temas (MOD), pues, aunque esta circunstancias comportan unas causas de agradabilidad para más de la mitad de la misma (50,9% y 57,3%), la proporción de personas insatisfechas asciende hasta un 49% y 42,7% respectivamente, constituyendo un porcentaje significativo digno de tener en consideración, tanto es así que el ítem PRA representa el promedio más bajo de esta dimensión (2,5).

**Figura 101. Satisfacción del P.A.S. con las actividades y ejercicios prácticos y con la duración de los módulos**



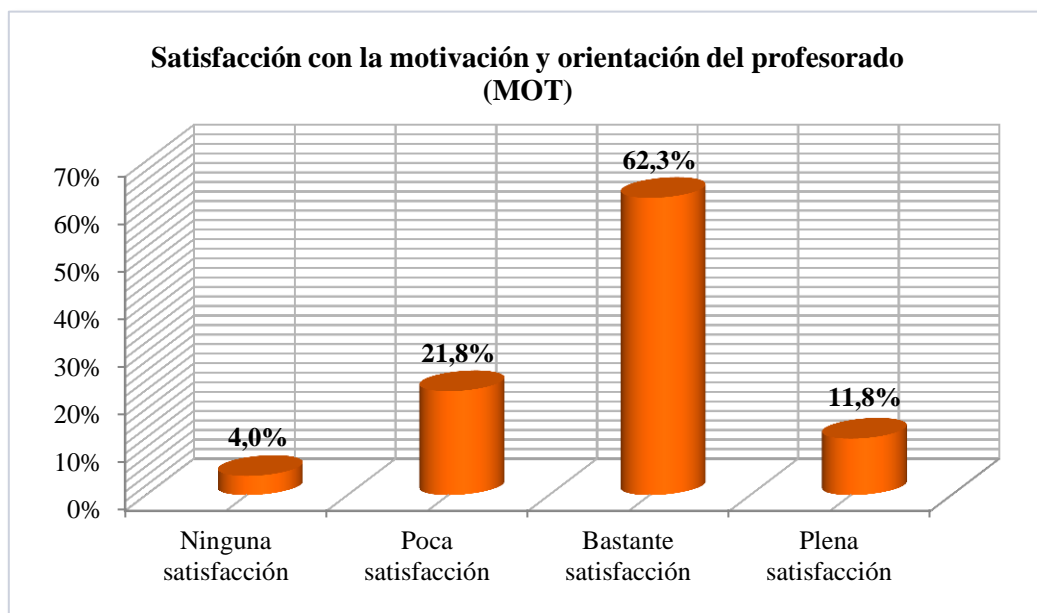
Continuamos con la metodología del profesorado, que revela un repunte de los guarismos de complacencia de las anteriores preguntas, según se observa en la figura 102.

**Figura 102. Satisfacción del P.A.S. con el fomento de la participación en clase y el aprendizaje en grupo**



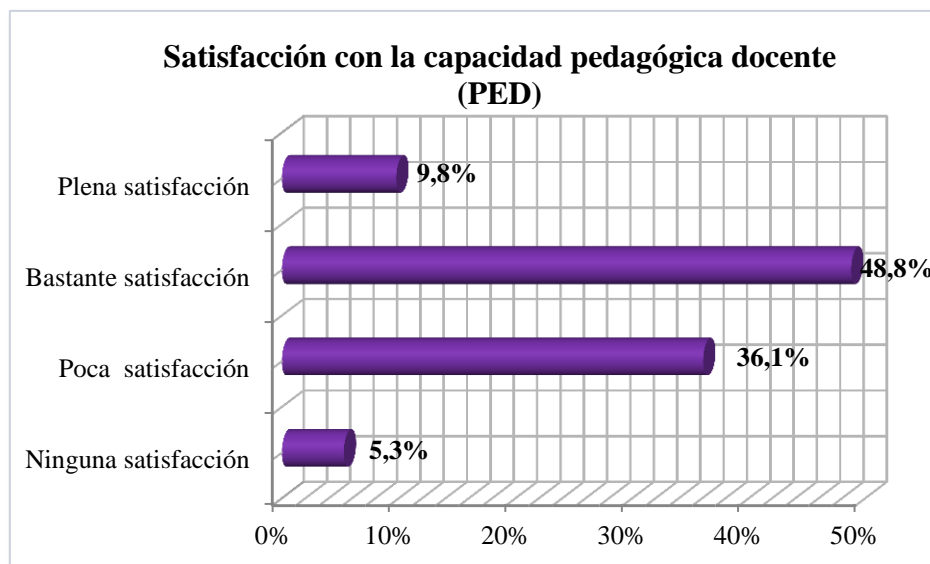
En cuestiones relacionadas con la participación activa y el trabajo colaborativo (FOM), se atisva que el 68,1% de los encuestados se sienten bastante o plenamente complacidos con esta situación, frente al 31,9% que procesan insatisfacción.

Figura 103. Satisfacción del P.A.S. con el apoyo, motivación y orientación del profesorado



En el ámbito de la estimulación y asistencia del docente, algo imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, casi las tres cuartas partes del P.A.S. (74,1%) afirman estar bastante o totalmente complacidos cuando se les pregunta por la orientación y motivación que ejerce el profesorado (MOT), y algo muy parecido sucede cuando la cuestión se deriva a la capacidad pedagógica del profesorado (PED), objeto de satisfacción del 58,6% de este P.A.S. aunque, en esta última circunstancia, el porcentaje de desagrado asciende ostensiblemente hasta el 41,4%.

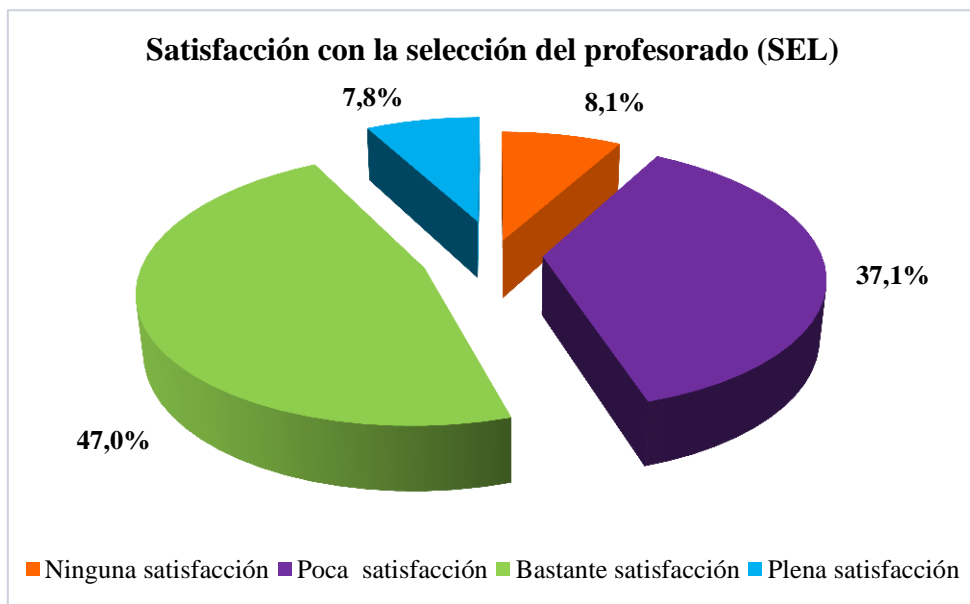
Figura 104. Satisfacción del P.A.S. respecto a la capacidad pedagógica del docente



La siguiente cuestión, más propia de la cualificación docente y de los requisitos de selección (SEL), es también un factor clave para el éxito de los programas de formación, si bien desprende un resultado, en comparación con los anteriores algo más moderada, con una satisfacción del P.A.S. llegando a superar el 45% (45,2%) entre los que afirman no tener

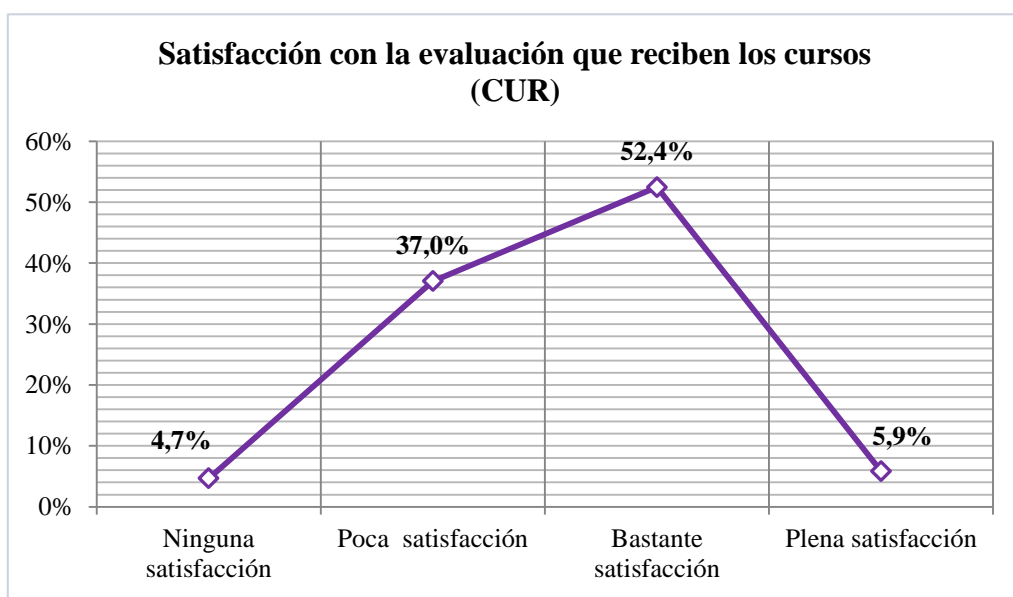
ninguna o poca satisfacción con esta situación, lo que evidencia, a todas luces, la necesidad de incluir mejoras para optimizar los niveles de desagrado provocados, en buena medida, por el desconocimiento del P.A.S. de los sistemas de selección empleados.

Figura 105. Satisfacción del P.A.S. respecto a la selección del profesorado



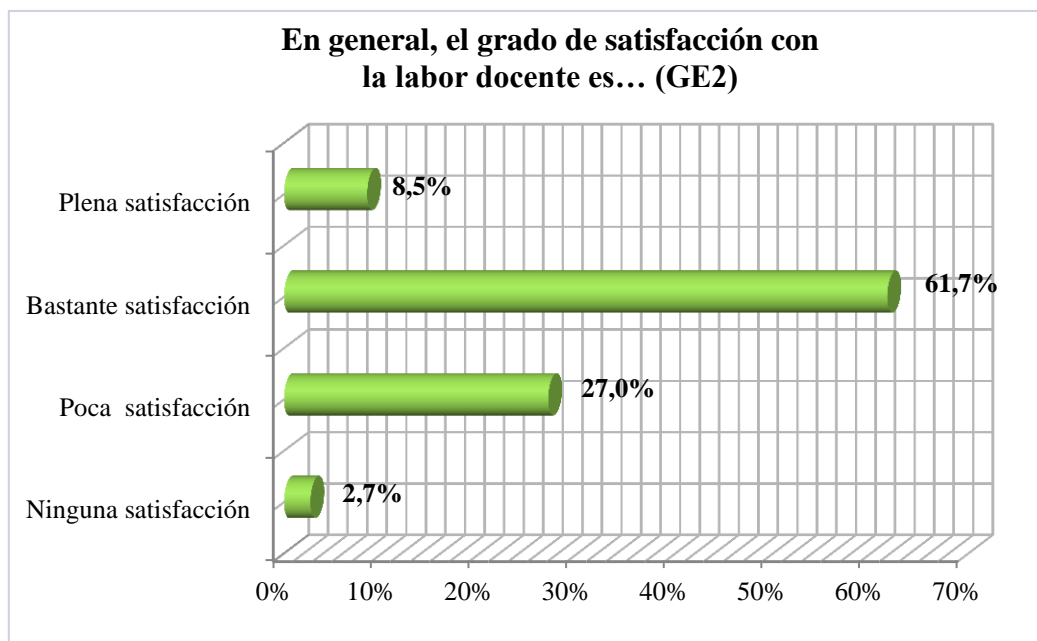
Siguiendo con la dinámica de satisfacciones básicas evidenciadas a lo largo del análisis de la presente dimensión, tenemos un ejemplo más en la valoración global que reciben las acciones formativas (CUR) que, a decir verdad, aunque visiblemente positiva, no es tan buena la evaluación obtenida como cabría esperar, puesto que existen muchas valoraciones negativas de nuestro P.A.S., ya que encontramos que más de dos quintas partes de los participantes (41,7%) presentan, con los sistemas evaluativos, unos manifiestos niveles de desagrado.

Figura 106. Satisfacción del P.A.S. con la evaluación de los cursos



En cualquier caso y, para concluir, podemos afirmar que la satisfacción general del P.A.S. de la UGR respecto al profesorado y al desarrollo de los cursos de perfeccionamiento (GE2) es significativamente elevada, ya que más del 70% (70,2%) de esta colectividad confiere un reconocimiento positivo alto o muy alto a tal asunto. En ese sentido...

**Figura 107. Satisfacción general del P.A.S. respecto a la labor docente**





### 5.3.2. Análisis de contingencias

En esta dimensión, el cómputo de las pruebas de contingencia en función de la categoría profesional (CAT) ofrecieron como producto final lo consiguiente ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ):

**Tabla 89. Resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson de la tercera dimensión**

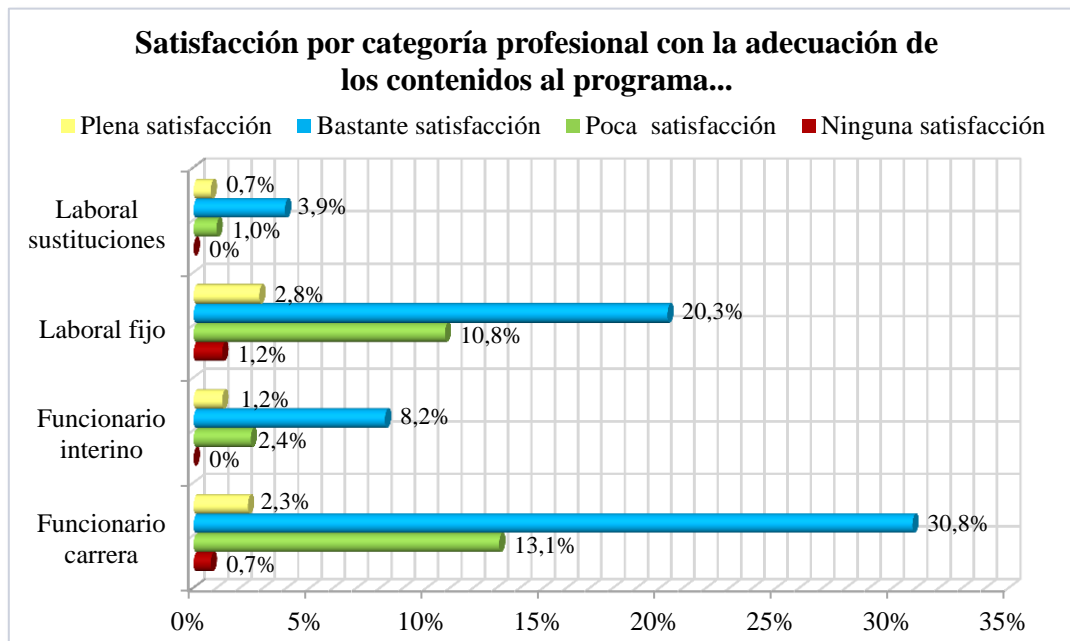
ÍTEMS	G.L.	$\chi^2$	P (SIG.)	Casos válidos
ADE	12	22,332	,034**	817
ACT	12	24,536	,017**	816
OBJ	12	27,590	,006**	818
MOD	12	13,648	,324	817
PRA	12	31,206	,002**	818
EVA	12	28,315	,005**	818
MOT	12	42,376	,000**	818
FOM	12	59,947	,000**	818
DOM	12	49,922	,000**	817
PED	12	63,341	,000**	818
SEL	12	71,184	,000**	815
CUR	12	34,204	,001**	811
GE2	12	58,375	,000**	818

Para comenzar, la prueba  $\chi^2$  de Pearson ha revelado, a un nivel de confianza del 95% ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ), la presencia de diferencias estadísticamente significativas en diversos ítems del ámbito docente y de la implementación de los cursos de perfeccionamiento, siendo el primero de ellos el ítem (ADE), presentado en la tabla 90 y en la figura 108.

**Tabla 90. Contingencias por categoría profesional y adecuación de los contenidos al programa**

		La adecuación de los contenidos del cursos al programa (ADE)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	,7%	13,1%	30,8%	2,3%	47,0%
	Func. interino	,0%	2,4%	8,2%	1,2%	11,9%
	Laboral fijo	1,2%	10,8%	20,3%	2,8%	35,1%
	Laboral sustit.	,0%	1,0%	3,9%	,7%	5,6%
Total		2,0%	27,5%	63,4%	7,1%	100%

Figura 108. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la adecuación de los contenidos al programa

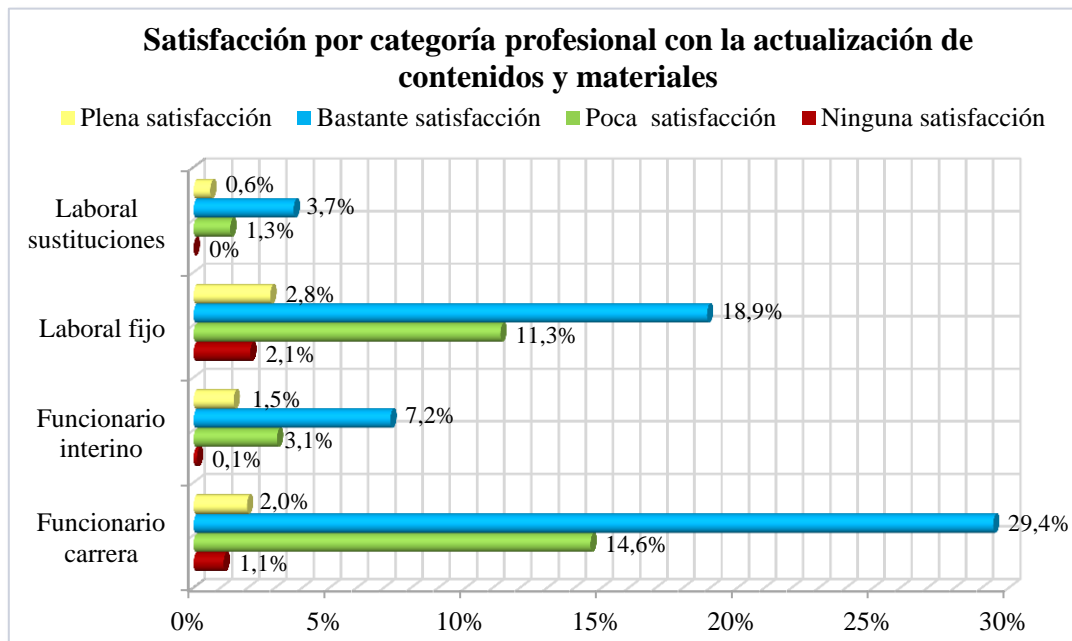


Desde este nuevo enfoque de contraste, se evidencia, para arrancar, que más de la tercera parte de las impresiones recabas (33,1%), si sitúan en la zona de alguna o mucha complacencia con el contenido de los cursos (ADE), correspondiéndoles estas opiniones a los funcionarios de carrera. Son, además, los profesionales con contrato no permanente los que menos se pronuncian en cuanto a lo que el descontento se refiere (3,4%), alcanzando la ausencia de respuesta cuando se refiere a su máxima intensidad de insatisfacción, hallándose, para estos trabajadores, una separación proporcional superior entre el agrado y el desagrado que el evidenciado para sus colegas con vinculación permanente.

Tabla 91. Contingencias por categoría profesional y actualización de los contenidos

	La actualización de los contenidos y materiales de los cursos (ACT)				Total
	Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT Func. carrera	1,1%	14,6%	29,4%	2,0%	47,1%
Func. interino	,1%	3,1%	7,2%	1,5%	11,9%
Laboral fijo	2,1%	11,3%	18,9%	2,8%	35,0%
Laboral sustit.	,0%	1,3%	3,7%	,6%	5,6%
Total	3,3%	30,4%	59,4%	6,9%	100%

**Figura 109. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. respecto a la actualización de los contenidos**



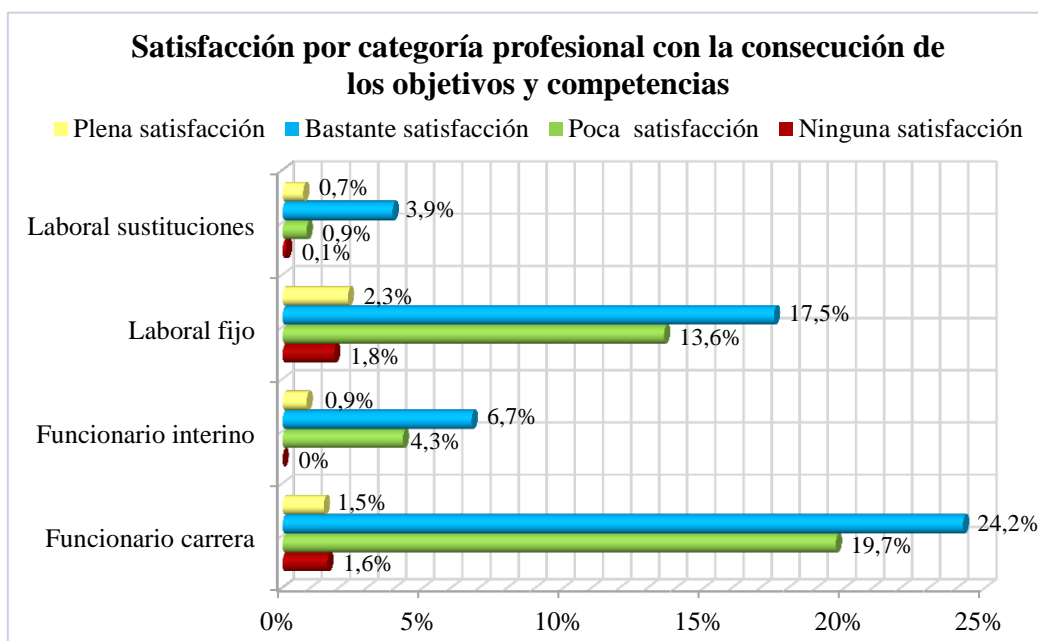
También en esta oportunidad se identifica, otra vez, el predominio de los trabajadores del cuerpo de funcionarios de carrera en relación con los participantes en el estudio, cuando se trata de valorar la actualización de los contenidos y los materiales de los cursos de formación profesional (ACT), pues alrededor, nuevamente, del tercio de encuestados (31,4%) coinciden en estar bastante o plenamente satisfechos sobre este aspecto en particular, mientras que, es necesario agrupar al resto de profesionales para alcanzar estas cifras de satisfacción (34,7%) y, al igual que vimos anteriormente, la mayor proporción de respuestas entre la satisfacción y el desagrado se produce en los trabajadores sin vinculación permanente.

Prosiguiendo con la misma dinámica y, no por ello menos resaltable, con cifras ligeramente inferiores, la situación de buena o muy buena complacencia con el logro de los objetivos y las capacidades (OBJ), acumula principalmente a los funcionarios de carrera con más de una cuarta parte de respuestas en este sentido (25,7%), frente a las únicamente 12,2% procesadas por todo el personal con contrato temporal. Pese a todo ello es revelador y, digno de tener en consideración, el alto número de funcionarios de carrera (21,3%), que presentan bastante o pleno desagrado a este respecto, reflejando, incluso, unas cifras sensiblemente superiores a los niveles de satisfacción (19,8%) manifestados por el personal laboral fijo.

**Tabla 92. Contingencias por categoría profesional y consecución de los objetivos y competencias**

		La consecución de los objetivos y competencias fijadas en los cursos (OBJ)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	1,6%	19,7%	24,2%	1,5%	46,9%
	Func. interino	,0%	4,3%	6,7%	,9%	11,9%
	Laboral fijo	1,8%	13,6%	17,5%	2,3%	35,2%
	Laboral sustit.	,1%	,9%	3,9%	,7%	5,6%
Total		3,5%	38,5%	52,6%	5,4%	100%

**Figura 110. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la consecución de los objetivos y competencias**

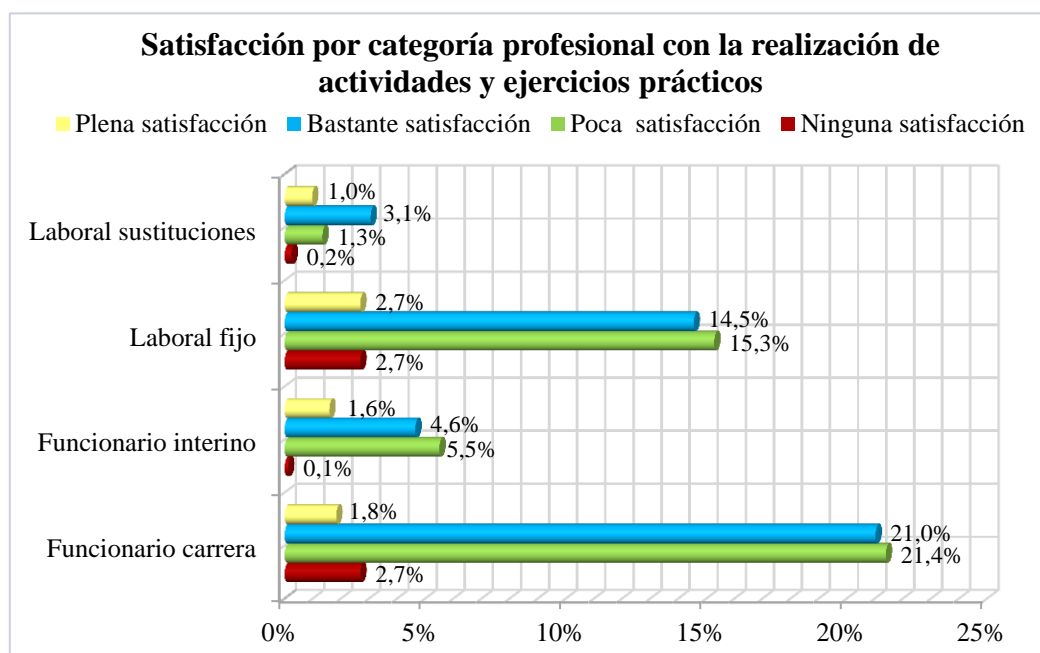


En contraste con la cuestión anterior, las prácticas de los cursos, llevadas a cabo mediante ejercicios y actividades (PRA), disminuyen los datos de satisfacción mostrados previamente, alcanzándose un nivel de baja o muy baja satisfacción en, prácticamente, la cuarta parte de las contestaciones obtenidas (24,1%), ajustándose estas al perfil de funcionario de carrera que, junto con el personal laboral fijo (18%), manifiestan mayoritariamente este descontento, en discrepancia con las opiniones vertidas por el personal no permanente, donde en mayor medida consideran satisfactorias (10,3%) las prácticas realizadas, frente a sus opiniones desafectas contrarias (7,1%).

**Tabla 93. Contingencias por categoría profesional y realización de actividades y ejercicios prácticos**

		La realización de actividades y ejercicios prácticos (PRA)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	2,7%	21,4%	21,0%	1,8%	46,9%
	Func. interino	,1%	5,5%	4,6%	1,6%	11,9%
	Laboral fijo	2,7%	15,3%	14,5%	2,7%	35,2%
	Laboral sustit.	,2%	1,3%	3,1%	1,0%	5,6%
Total		5,7%	43,6%	43,5%	7,1%	100%

**Figura 111. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de actividades y ejercicios prácticos**

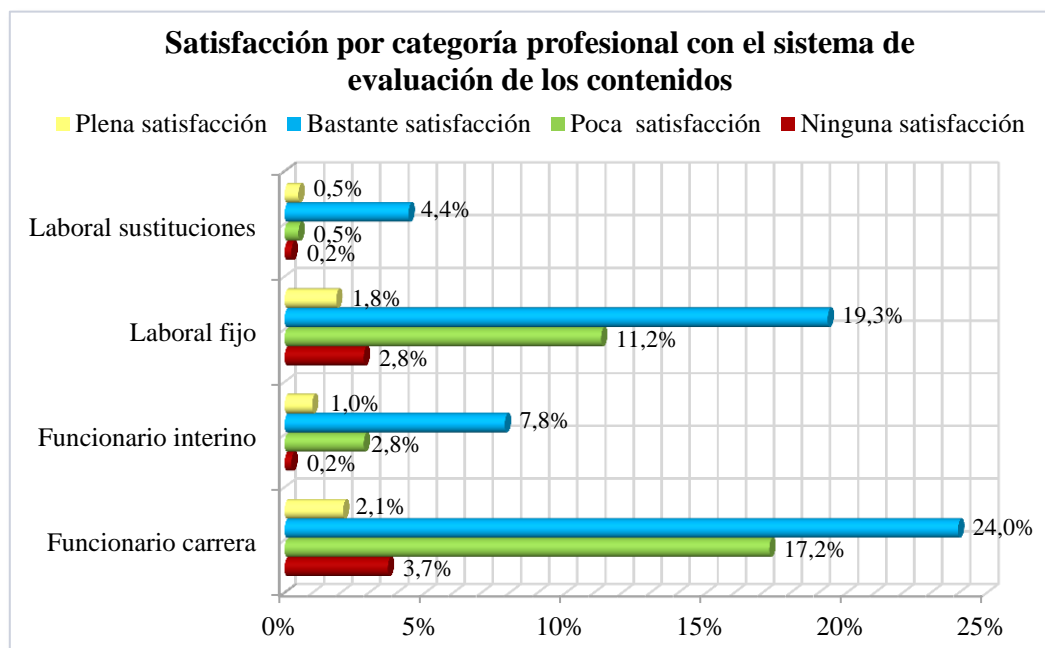


Igualmente relevantes han sido las desemejanzas que se han percibido acerca de los sistemas de evaluación de las acciones formativas (EVA), realizadas por los empleados públicos participantes en los cursos, como se desprende de la tabla 94 y la figura 112.

**Tabla 94. Contingencias por categoría profesional y sistema de evaluación de los contenidos**

		El sistema de evaluación de los contenidos en los cursos (examen final, evaluación continua...) (EVA)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	3,7%	17,2%	24,0%	2,1%	46,9%
	Func. interino	,2%	2,8%	7,8%	1,0%	11,9%
	Laboral fijo	2,8%	11,2%	19,3%	1,8%	35,2%
	Laboral sustit.	,2%	,5%	4,4%	,5%	5,6%
Total		7,0%	31,9%	55,7%	5,4%	100%

**Figura 112. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el sistema de evaluación de los contenidos**



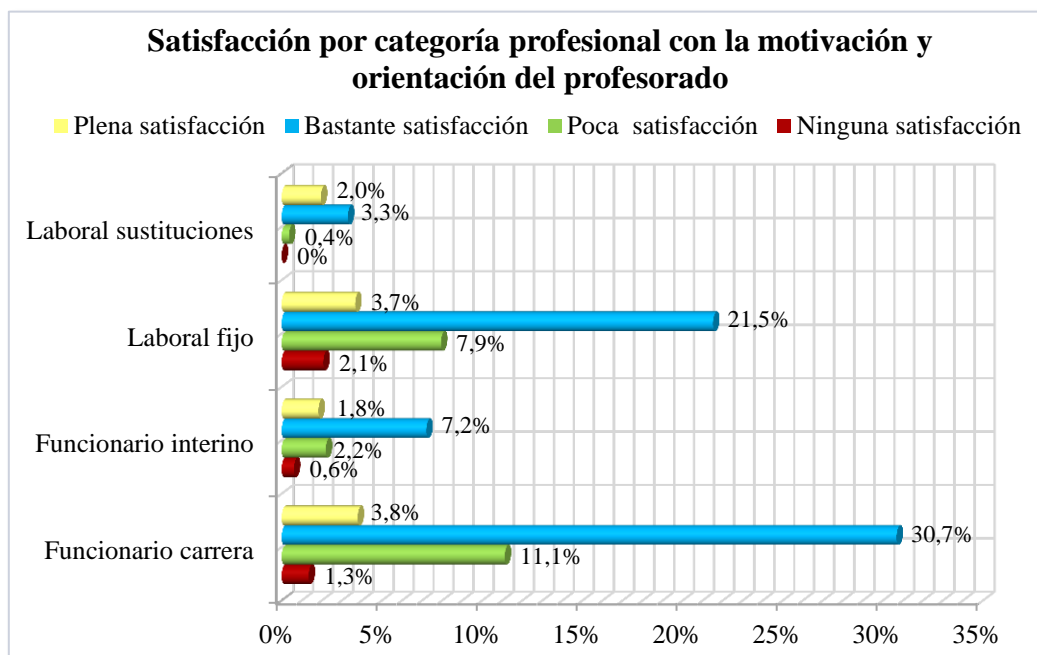
Podemos observar cómo el sentimiento de agrado o de plena satisfacción alcanza prácticamente la mitad de todas las opiniones recibidas (47,2%), cuando nos referimos al funcionario de carrera y al laboral fijo, pese a que, las consideraciones manifestadas por este personal permanente, de poco o ningún agrado ante esta circunstancia, suponen más de la tercera parte de respuestas (34,9%), frente a las pocas impresiones halladas, en este sentido, de los trabajadores no permanentes (3,7%).

Las mismas desigualdades, aunque en proporciones superiores, se han hallado respecto a las opiniones emitidas por los participantes en relación a la motivación y orientación de los docentes de los cursos (MOT). En este sentido, se evidencia que la mayor proporción de sujetos satisfechos o plenamente complacidos se concentra en el personal permanente (59,7%), frente al no permanente que comparte su opinión en un 14,3%.

**Tabla 95. Contingencias por categoría profesional y apoyo y motivación del profesorado**

		El apoyo, motivación y orientación del profesorado durante el curso (MOT)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	1,3%	11,1%	30,7%	3,8%	46,9%
	Func. interino	,6%	2,2%	7,2%	1,8%	11,9%
	Laboral fijo	2,1%	7,9%	21,5%	3,7%	35,2%
	Laboral sustit.	,0%	,4%	3,3%	2,0%	5,6%
Total		4,0%	21,6%	63,0%	11,4%	100%

Figura 113. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la motivación y orientación del profesorado

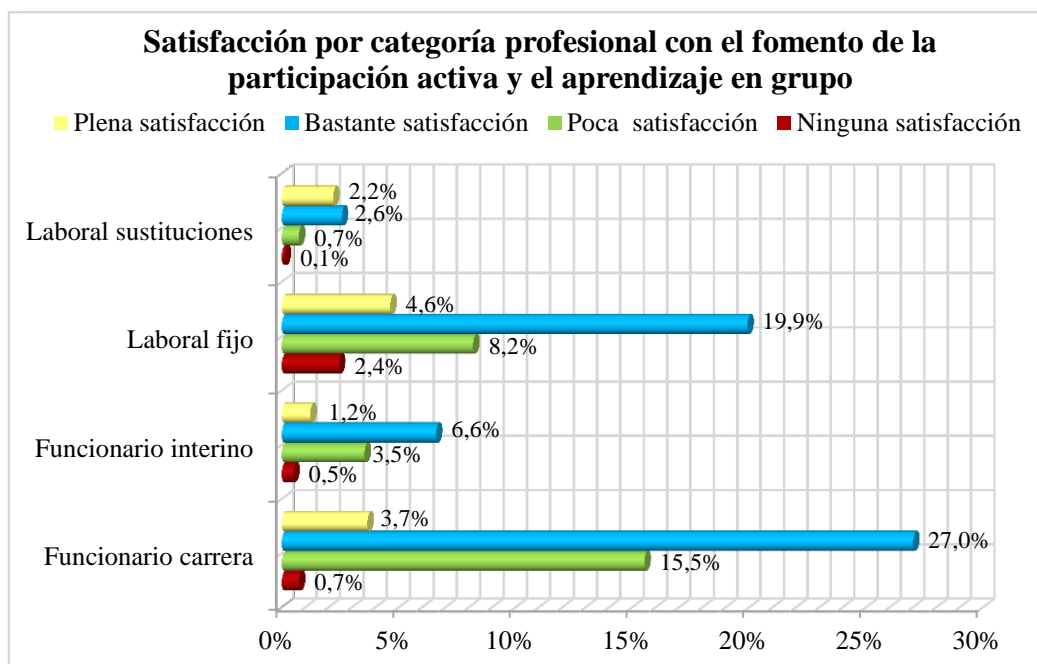


Esta tendencia, ciertamente, continúa en los siguientes ítems relevantes en el análisis de contingencias, pues, tal y como se desprende del análisis de la tabla 96 y la figura 114, también son los trabajadores del cuerpo de funcionario de carrera los que se encuentran visiblemente más contentos (30,7%) que el resto de sus colegas, respecto al fomento por parte del profesorado de la participación activa y el aprendizaje en grupo (FOM). Es resaltable, igualmente, el hecho de que el total de opiniones manifestadas, categorizadas en la nula satisfacción comporten, en más de tres veces, el nivel de respuesta en el laboral fijo (2,4%), que las procesadas por el funcionario de carrera (0,7%).

Tabla 96. Contingencias por categoría profesional y fomento de la participación activa y el aprendizaje en grupo

		El fomento por parte del profesorado de la participación activa y el aprendizaje en grupo (FOM)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	,7%	15,5%	27,0%	3,7%	46,9%
	Func. interino	,5%	3,5%	6,6%	1,2%	11,9%
	Laboral fijo	2,4%	8,2%	19,9%	4,6%	35,2%
	Laboral sustit.	,1%	,7%	2,6%	2,2%	5,6%
Total		3,8%	28,1%	56,2%	11,9%	100%

**Figura 114. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el fomento de la participación activa y el aprendizaje en grupo**



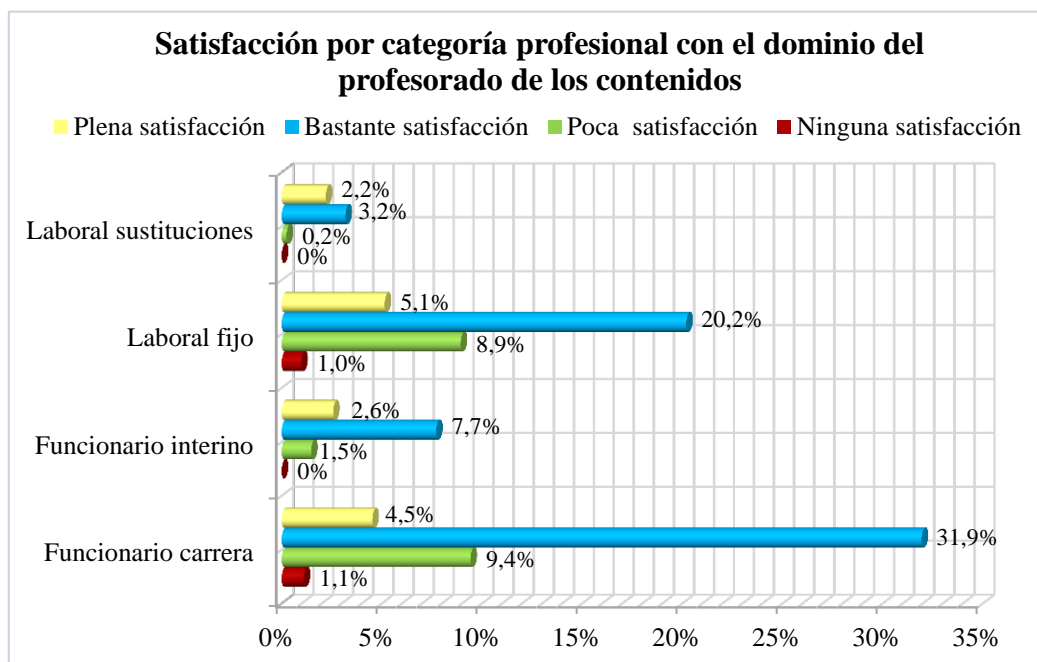
Asimismo, tampoco nos parece sorprendente, en este momento de la narración, que se continúe replicando el fenómeno que hemos venido describiendo a lo largo del análisis de contingencias, tal y como se puede contrastar en la tabla 97 y la figura 115, cuando se trata el hecho del conocimiento de la materia impartida por los profesores (DOM), donde nuevamente hay una importante proporción de funcionarios de carrera (36,4%) que están bastante o plenamente satisfechos sobre este tema en concreto, que, junto con las opiniones de agrado del personal laboral fijo (25,3%), suponen un de más que notable porcentaje de complacencia (61,7%). Del mismo modo, pero en el extremo opuesto de la gradación, sobresalen las pocas reiteraciones manifestadas por el personal sin vinculación permanente, situándose en un exiguo nivel de desagrado (1,7%) respecto al total de respuestas recibidas.

**Tabla 97. Contingencias por categoría profesional y dominio del profesorado de los contenidos**

		El dominio del profesorado de los contenidos del curso (DOM)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	1,1%	9,4%	31,9%	4,5%	47,0%
	Func. interino	,0%	1,5%	7,7%	2,6%	11,8%
	Laboral fijo	1,0%	8,9%	20,2%	5,1%	35,3%
	Laboral sustit.	,0%	,2%	3,2%	2,2%	5,6%
Total		2,1%	20,2%	63,2%	14,6%	100%



**Figura 115. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el dominio del profesorado de los contenidos**

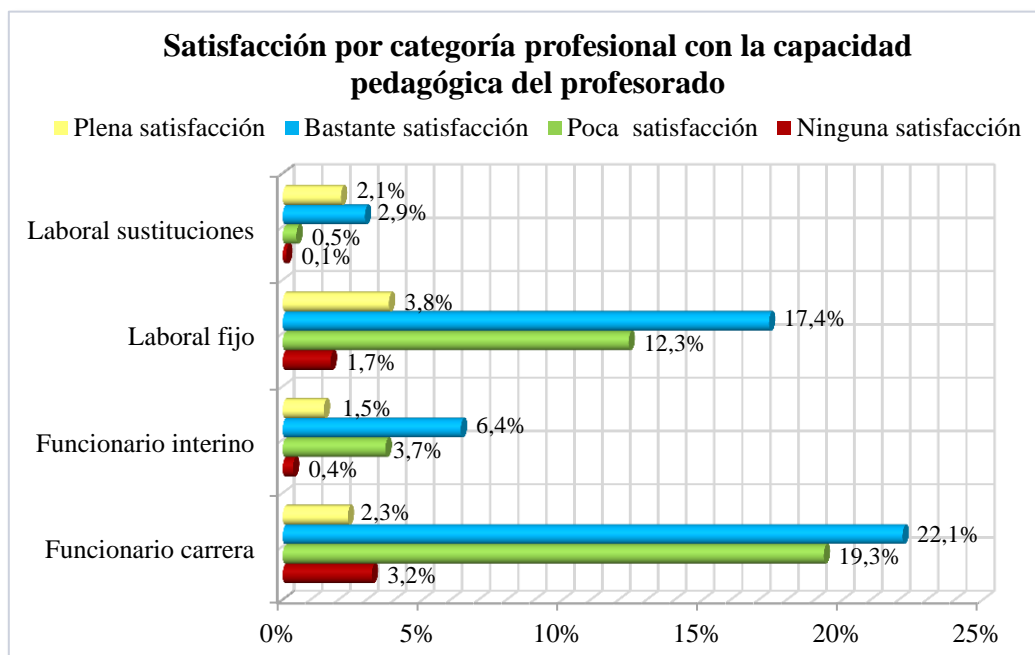


En este caso, además, como sucede en el siguiente, la proporción de individuos complacidos en mayor o menor medida permanece cuasi inalterado en base a la categoría profesional implicada, si bien, la inclinación a que el desagrado o la insatisfacción de los participantes sea claramente más amplia en el personal sin vinculación permanente es indiscutible en sendos ítems, pues, tal y como se distingue en la tabla 98 y en la figura 116, hay un 4,7% de este P.A.S. que se muestra indiferente o manifiestamente descontento con respecto a la capacidad pedagógica del profesorado (PED), frente al 36,5% de los trabajadores con carácter permanente.

**Tabla 98. Contingencias por categoría profesional y capacidad pedagógica docente**

	La capacidad pedagógica del profesorado de los cursos (PED)				Total
	Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT Func. carrera	3,2%	19,3%	22,1%	2,3%	46,9%
Func. interino	,4%	3,7%	6,4%	1,5%	11,9%
Laboral fijo	1,7%	12,3%	17,4%	3,8%	35,2%
Laboral sustit.	,1%	,5%	2,9%	2,1%	5,6%
Total	5,4%	35,9%	49,0%	9,7%	100%

**Figura 116. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la capacidad pedagógica del profesorado**

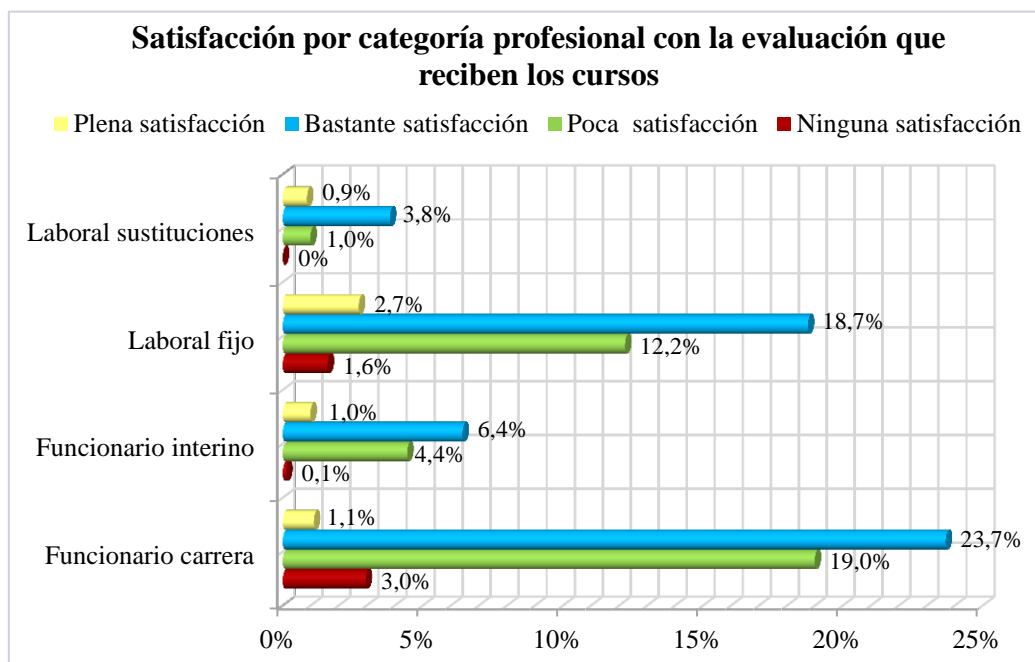


Tal dictamen les merece, del mismo modo, la evaluación global que reciben los cursos (CUR), objeto de la insatisfacción del 35,8% de los empleados públicos estables, frente a los solo 5,5% de trabajadores no permanentes de la UGR que coinciden con su parecer. Pese a ello, todas las categorías profesionales procesan unos niveles de buena o muy buena satisfacción ante esta evaluación (58,6%), destacando los funcionarios de carrera con un nivel de agrado del 24,8%, siendo, asimismo, este sector el que presenta unos datos más equilibrados entre la aprobación y el descontento.

**Tabla 99. Contingencias por categoría profesional y evaluación de los cursos**

	La evaluación que reciben los cursos (CUR)				Total
	Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT Func. carrera	3,0%	19,0%	23,7%	1,1%	46,7%
Func. interino	,1%	4,4%	6,4%	1,0%	12,0%
Laboral fijo	1,6%	12,2%	18,7%	2,7%	35,3%
Laboral sustit.	,0%	1,0%	3,8%	,9%	5,7%
<b>Total</b>	<b>4,7%</b>	<b>36,7%</b>	<b>52,9%</b>	<b>5,7%</b>	<b>100%</b>

**Figura 117. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la evaluación que reciben los cursos**

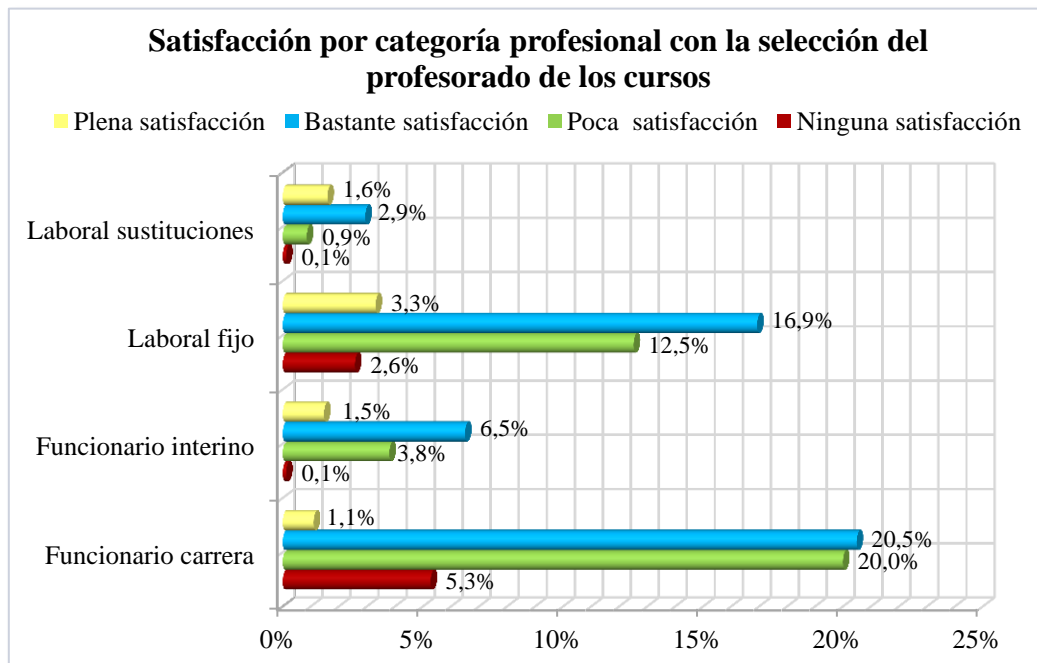


Como viene ya siendo habitual en nuestro análisis, se vuelve a documentar la supremacía de los funcionarios de carrera respecto al resto de participantes, en cuanto a lo que la selección del profesorado de los cursos de formación se refiere (SEL), cuyos trabajadores han manifestado su estado de complacencia en un 21,6%, si bien, en esta ocasión el personal laboral le sigue muy de cerca con un 20,2% de empleados que se muestran satisfechos con esta situación. En cualquier caso, es relevante la diferencia existente entre el cuerpo de funcionarios de carrera, en el que mayoritariamente se procesa algo o mucho descontento (25,3%) con este respecto, frente al resto de grupos (20%), que, tras el análisis de sus opiniones, podemos concluir que en mayor medida están satisfechos con la elección de los docentes.

**Tabla 100. Contingencias por categoría profesional y selección del profesorado**

		La selección del profesorado de los cursos (SEL)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	5,3%	20,0%	20,5%	1,1%	46,9%
	Func. interino	,1%	3,8%	6,5%	1,5%	11,9%
	Laboral fijo	2,6%	12,5%	16,9%	3,3%	35,3%
	Laboral sustit.	,1%	,9%	2,9%	1,6%	5,5%
Total		8,1%	37,3%	47,1%	7,5%	100%

**Figura 118. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la selección del profesorado de los cursos**

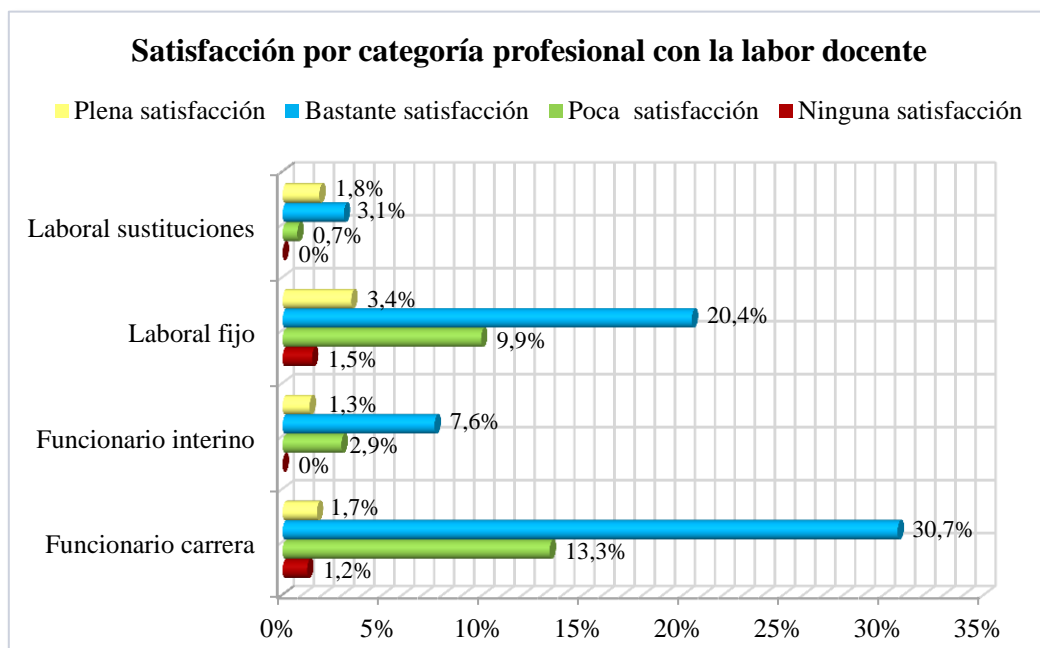


Finalizamos ya la descripción de la presente dimensión con las consideraciones medias de los trabajadores acerca de la labor docente desarrollada por el profesorado (GE2), donde, de manera prácticamente unánimemente, todas las categorías profesionales están agradados o muy agradados (70,4%) con el trabajo del profesorado, si bien, considerando que en general son todas bajas, destaca en estos testimonios la ausencia de opiniones de completa insatisfacción del personal de sustituciones e interinos, junto, aunque situado en el extremo opuesto, con las manifestaciones realizadas en la máxima complacencia, significativamente superiores en el personal laboral fijo (3,4%) a las obtenidas por el resto de categorías.

**Tabla 101. Contingencias por categoría profesional y satisfacción general de la labor docente**

		En general, la labor docente de los cursos le infunde... (GE2)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	1,2%	13,3%	30,7%	1,7%	46,9%
	Func. interino	,0%	2,9%	7,6%	1,3%	11,9%
	Laboral fijo	1,5%	9,9%	20,4%	3,4%	35,2%
	Laboral sustit.	,0%	,7%	3,1%	1,8%	5,6%
Total		2,7%	26,9%	62,1%	8,3%	100%

Figura 119. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la labor docente



Con esto concluye el análisis de contingencias de la dimensión referida a la función docente y al desarrollo de los cursos de perfeccionamiento. Pasemos a continuación a la observación de la siguiente agrupación temática de preguntas, en donde nuevamente iniciaremos nuestro periplo investigador focalizando nuestro interés en las expectativas personales y profesionales del P.A.S. de la UGR, acercándonos a los parámetros estadísticos más básicos de respuesta de cada uno de los ítems contemplados; frecuencias absolutas; frecuencias relativas; media aritmética; y desviación típica. En este sentido...

## 5.4. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera de la realización personal y profesional

### 5.4.1. Análisis de frecuencias de las variables que componen la dimensión de estudio

La motivación, los incentivos y la complacencia por la consecución de logros y metas, tanto profesionales como personales de cada cual, son vitales para la autorrealización de los seres humanos y el correcto desarrollo, personal y psicológico, de los individuos. Desde esta perspectiva se origina la dimensión del cuestionario que aquí se presenta y en la que se han hallado los siguientes resultados:

**Tabla 102. Estadísticos descriptivos y frecuencias de los ítems de la cuarta dimensión**

ÍTEMS	Ninguna satisfacción		Poca satisfacción		Bastante satisfacción		Plena satisfacción		NS/NC		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{x}$	$\sigma_x$
HAB	68	8,0	360	42,6	366	43,3	51	6,0	1	0,1	846	100	2,47	0,73
APR	36	4,3	180	21,3	512	60,5	116	13,7	2	0,2	846	100	2,84	0,70
PRI	71	8,4	331	39,1	379	44,8	63	7,4	2	0,2	846	100	2,51	0,75
INT	56	6,6	257	30,4	434	51,3	95	11,2	4	0,5	846	100	2,67	0,76
ORI	65	7,7	308	36,4	385	45,5	86	10,2	2	0,2	846	100	2,58	0,78
REN	68	8,0	327	38,7	375	44,3	74	8,7	2	0,2	846	100	2,54	0,77
APT	52	6,1	306	36,2	407	48,1	79	9,3	2	0,2	846	100	2,61	0,74
APL	71	8,4	361	42,7	358	42,3	55	6,5	1	0,1	846	100	2,47	0,74
PRO	82	9,7	344	40,7	363	42,9	52	6,1	5	0,6	846	100	2,46	0,75
SEN	116	13,7	288	34,0	365	43,1	74	8,7	3	0,4	846	100	2,47	0,84
AMP	38	4,5	268	31,7	466	55,1	70	8,3	4	0,5	846	100	2,67	0,69
CHO	92	10,9	247	29,2	383	45,3	123	14,5	1	0,1	846	100	2,64	0,86
MER	72	8,5	246	29,1	430	50,8	96	11,3	2	0,2	846	100	2,65	0,79
INC	86	10,2	365	43,1	346	40,9	48	5,7	1	0,1	846	100	2,42	0,75
REM	260	30,7	287	33,9	250	29,6	34	4,0	15	1,8	846	100	2,07	0,88
GE3	42	5,0	312	36,9	445	52,6	43	5,1	4	0,5	846	100	2,58	0,67
GE4	28	3,3	315	37,2	473	55,9	29	3,4	1	0,1	846	100	2,60	0,61

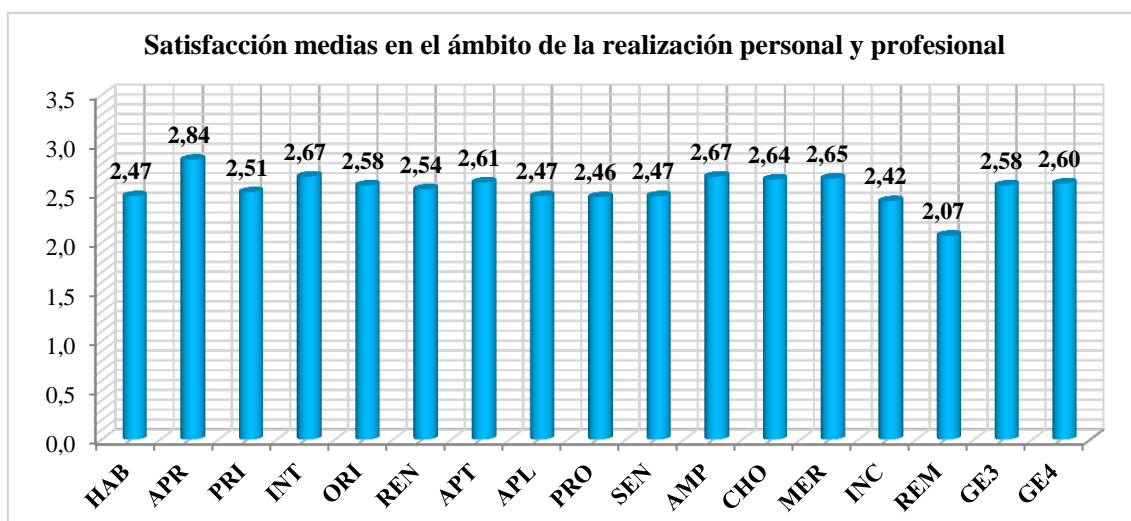
Reiteramos lo ya expuesto en los apartados anteriores del presente capítulo en relación a la consistencia interna de esta dimensión, en la que, nuevamente, se ha calculado su índice mediante el  $\alpha$  de Cronbach, obteniéndose una cantidad cercana a la unidad (0.937), lo que le confiere, asimismo, un alto nivel de coherencia (Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2009; Sánchez Huete, 2007).

**Tabla 103. Estadísticos de fiabilidad de la cuarta dimensión**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,937	,941	17

Es resaltable, a modo de inicio, contemplar cómo las puntuaciones medias de satisfacción halladas en esta esfera, y cuya representatividad queda afianzada por la proximidad a la unidad de sus desviaciones típicas relacionadas, incluidas en el intervalo (0,61 - 0,88), oscilan en el rango de referencia (2,07 - 2,84), apuntando desde un nivel de aprobación básica hasta un ligero descontento, hecho este que, en contraste con la dimensión anterior, nos induce a considerar que la percepción del P.A.S. acerca su realización personal y profesional no está viéndose potenciada, a través de la Formación Profesional para el Empleo, por parte de la UGR.

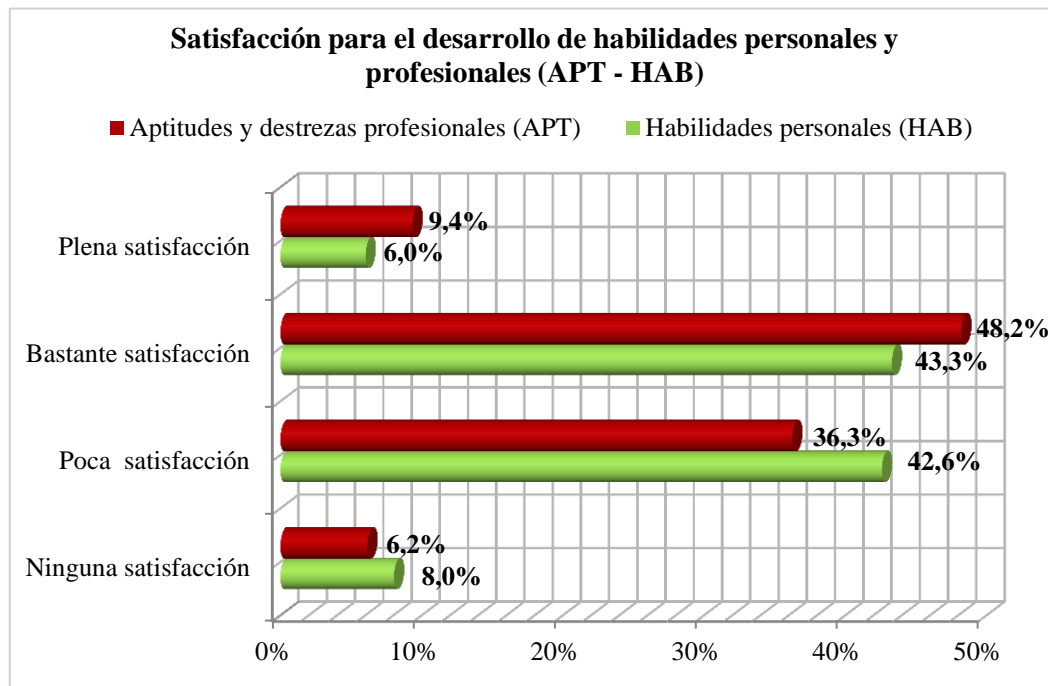
**Figura 120. Satisfacciones medias del P.A.S. respecto a la realización personal y profesional**



Destaca que, con diferencia, el aspecto mejor valorado por los encuestados sea el relativo a la realización de cursos únicamente por adquirir nuevos conocimientos (APR), lo que, si lo aislamos del resto de medias, reduce ostensiblemente la horquilla de los promedios, situándolos en la franja (2,07 - 2,67).

Partimos nuestro análisis de este ámbito aunando la situación de dos cuestiones análogas, como son el desarrollo de las aptitudes profesionales (APT) y personales (HAB). Como se desprende de la información mostrada en la figura 121, los resultados de valoración obtenidos en estos ítems exhiben unos resultados significativamente dispares.

**Figura 121. Satisfacción del P.A.S. en relación con el desarrollo de habilidades personales y profesionales**



La valoración mostrada por nuestro P.A.S. acerca de la mejora de habilidades y aptitudes personales producida por la realización de cursos de formación (HAB) es, mayoritariamente, negativa, situándose un 50,6% de los encuestados entre los que procesan nada o baja satisfacción, en contraposición con unos resultados, desde el punto de vista del terreno profesional (APT), bastante más favorables donde se eleva el nivel de satisfacción al 57,6%, entre aquellos trabajadores que manifiestan su contentar.

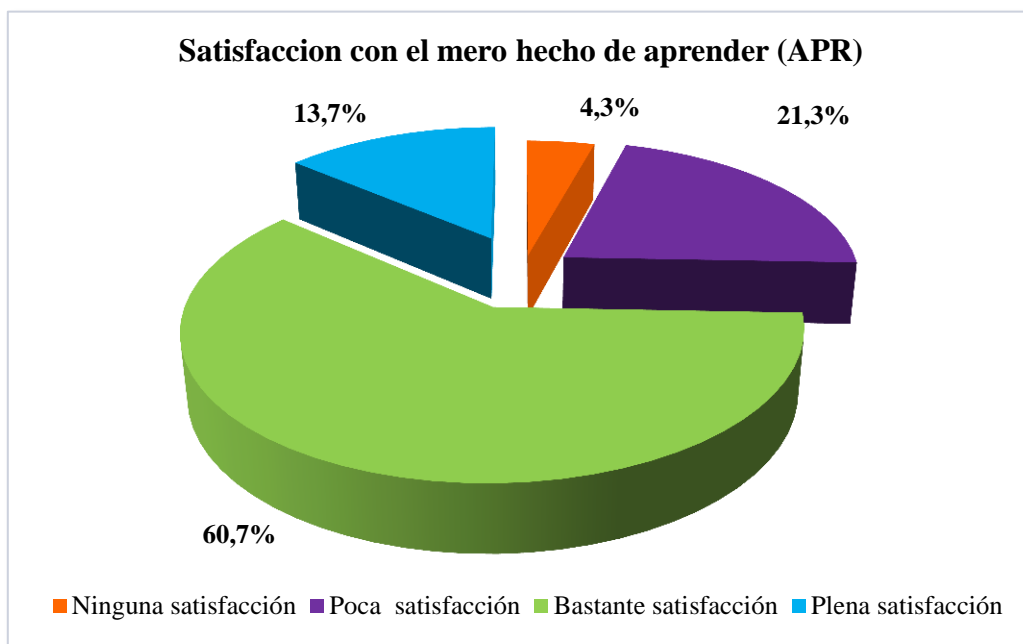
Una de las cuestiones, por otra parte, mejor valorada por el P.A.S. dentro del ámbito de estudio del cuestionario concerniente a las expectativas personales y/o profesionales, ha sido, tal y como se indicaba al inicio, la realización de cursos por el sencillo hecho de aprender (APR) que, situándose en el podio de las respuestas con mayor agrado, es considerado un factor bastante o plenamente satisfactorio para el 74,4% de este P.A.S., frente al poco más de la cuarta parte de trabajadores (25,6%) que no concuerdan con la opinión mayoritaria, lo que evidencia, muy a las claras, las inquietudes de la plantilla actual.

**Tabla 104. Frecuencias referentes a la realización de cursos por el mero hecho de aprender (APR)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	3	4,3	4,3	4,3
	Poca satisfacción	180	21,3	21,3	25,6
	Bastante satisfacción	512	60,5	60,7	86,3
	Plena satisfacción	116	13,7	13,7	100
	Total	844	99,8	100	
Perdidos	NS / NC	2	,2		
Total		846	100		

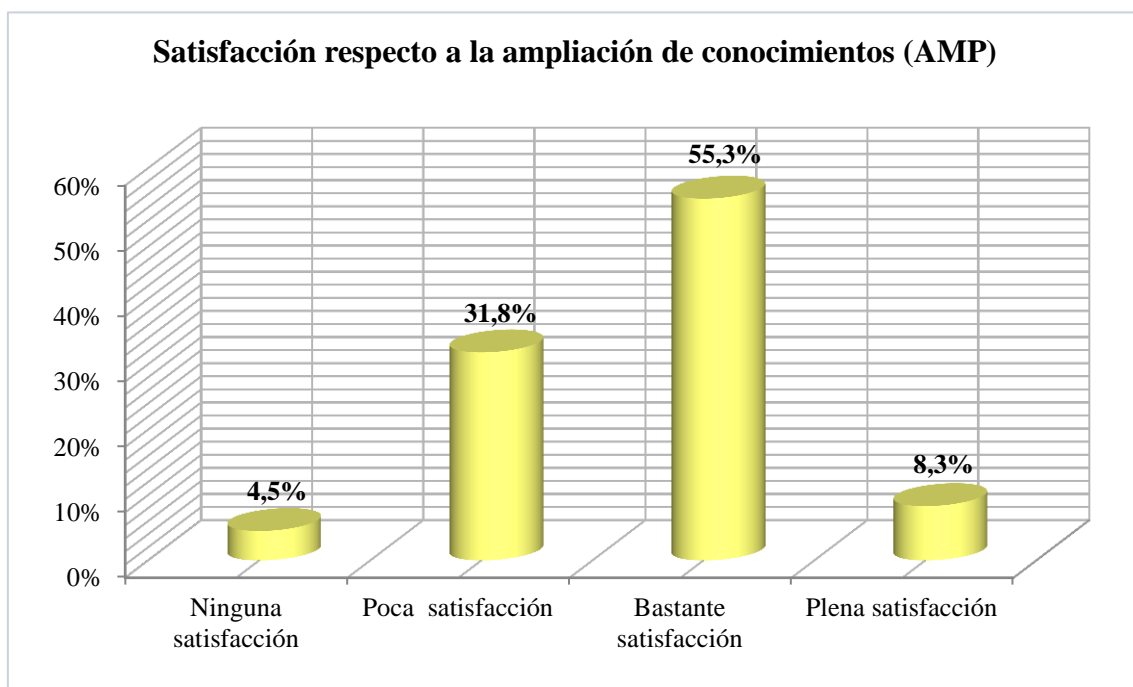


Figura 122. Satisfacción del P.A.S. con el mero hecho de aprender



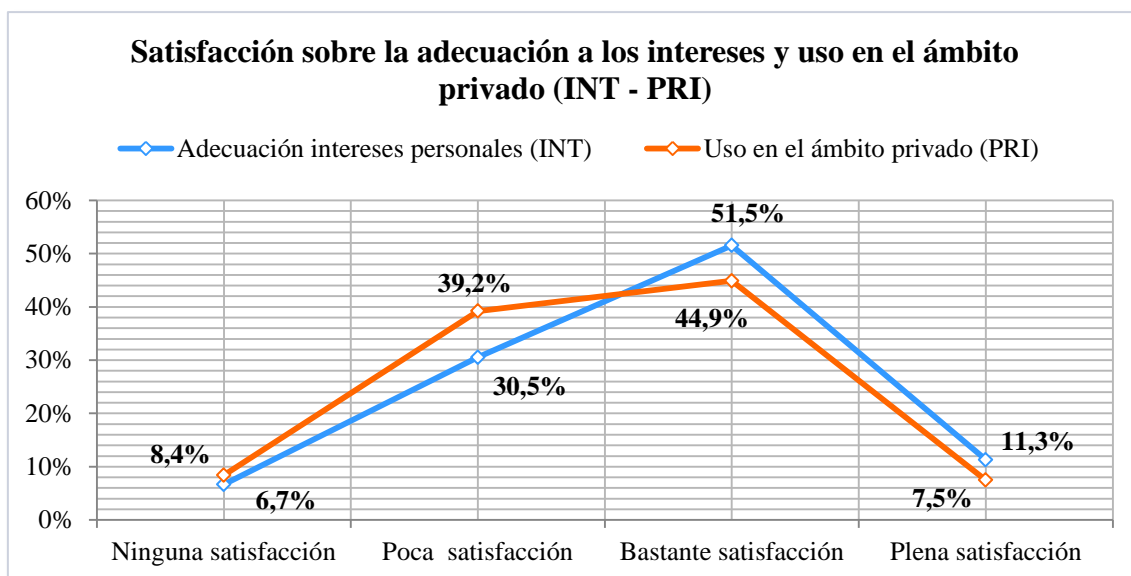
En relación directa con el ítem anterior nos encontramos con el asunto del parecer, que evidencia el propio P.A.S., sobre la mejora de los conocimientos que se suscitan tras la realización de los cursos de perfeccionamiento (AMP), pues, si bien es cierto que más de un 60% (63,6%) está bastante o totalmente contento con el incremento de estos conocimientos, de la misma manera es completamente irrefutable que existen más de diez puntos de diferencia respecto a la cuestión precedente, lo que descubre que, pese a que los trabajadores se sientan atraídos por la adquisición de nuevos conocimientos, más de una tercera parte de estos (36,3%) se manifiesta como claramente insatisfecho sobre este asunto.

Figura 123. Satisfacción del P.A.S. respecto a la ampliación de conocimientos



Continuando con el ámbito más personal del P.A.S., nuevamente y, motivado por su similar contenido, se analizan conjuntamente varios ítems relativos al amoldamiento a los intereses particulares de los conocimientos, habilidades y acreditaciones (INT-PRI) adquiridas a través de la realización de acciones formativas.

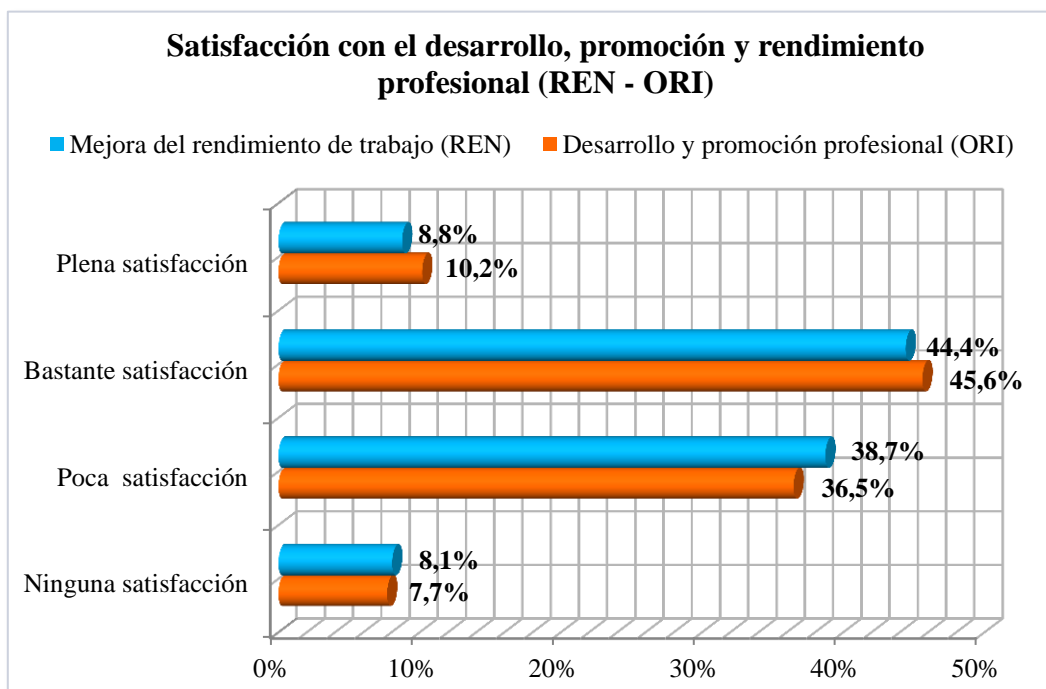
**Figura 124. Satisfacción sobre la adecuación a los intereses personales y uso en el ámbito privado**



La información recabada sobre los resultados de la adecuación en la esfera privada (INT), de igual forma, goza de un relevante ratio de satisfacción con un 62,8% entre este P.A.S., sin embargo, aunque también consigue un nivel de complacencia aceptable, el uso de lo aprendido en los cursos en situaciones particulares (PRI) desciende considerablemente estos números de agradabilidad (52,4%), lo que parece indicar una mayor incidencia en el espacio profesional, debiéndose examinar detenidamente nuevas formas de mejorar el desarrollo personal del P.A.S. hacia la consecución de una autorrealización integral.

En relación a las perspectivas laborales, igualmente trascendentes en el crecimiento del trabajador, se puede comprobar, como recoge la figura 125, una satisfacción básica en el aumento del rendimiento laboral (REN) con la formación recibida, superando escasamente el 50% (53,2%) de los encuestados que manifiestan estar complacidos o plenamente satisfechos. De igual forma, aunque ligeramente superior, el índice de satisfacción relativa a la adecuación de los cursos para el crecimiento y mejora profesional (ORI) es bastante escaso (55,8%), lo cual advierte, por la significación de los datos hallados, que se trata de una situación digna de tener en cuenta, al ser elevado el porcentaje de trabajadores, 46,8% y 44,2%, que no conciben la formación como elemento dinamizador de tales cuestiones.

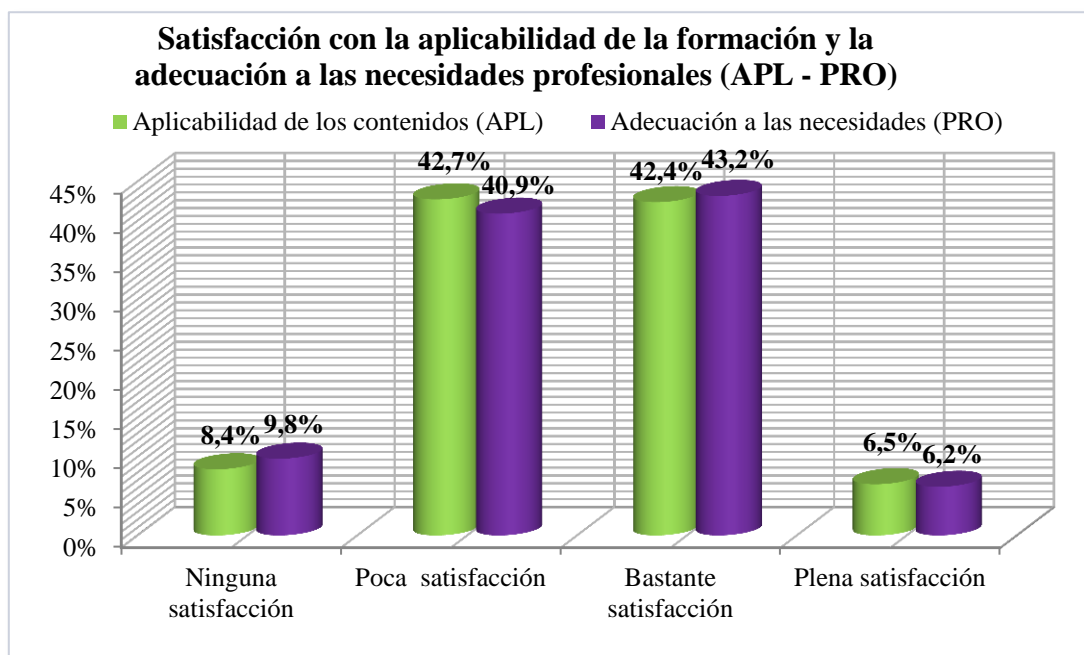
Figura 125. Satisfacción del P.A.S. respecto al desarrollo, promoción y rendimiento profesional



Con resultados similares, las dos cuestiones que presentamos en la figura 126 evidencian que, mayoritariamente, el P.A.S. se encuentra descontento con ambos asuntos. De tal suerte los trabajadores manifiestan que, el empleo de la formación recibida en su ocupación (APL), les produce una mala o nula satisfacción a más de la mitad de los participantes (51,1%), datos negativos estos muy significativos que evidencian e invitan a su reconsideración por la institución.

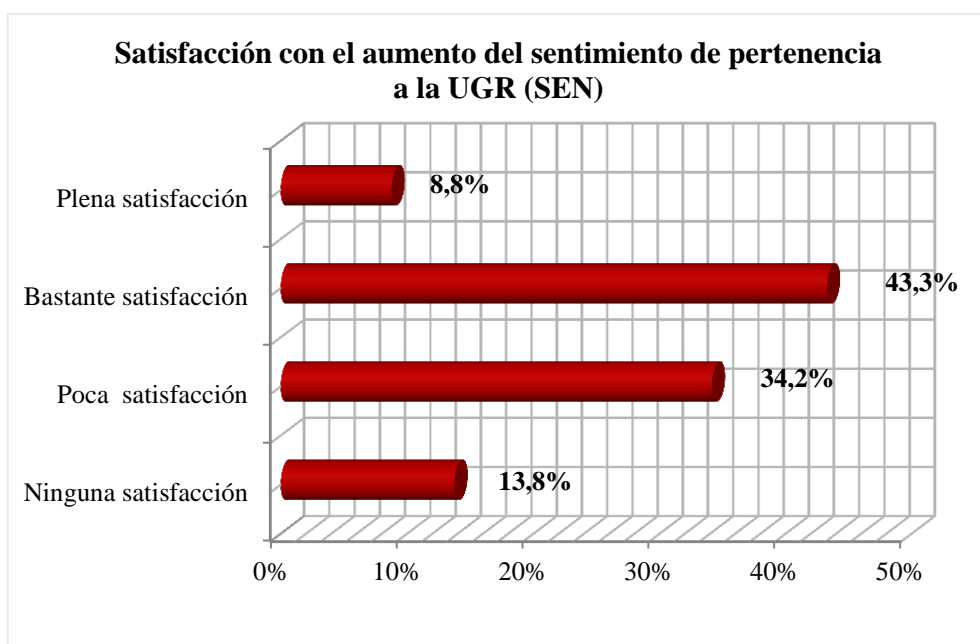
A su vez esta cuestión queda corroborada con unos datos, prácticamente idénticos, relativos a la adecuación a sus necesidades profesionales (PRO) que, con una puntuación tenuemente inferior, expresan su descontento ante la adaptación de la formación recibida a sus necesidades profesionales de la formación, donde también más de la mitad de los encuestados perciben ese malestar (50,7%), unos datos que parecen estrechamente vinculados a los resultados manifestados en los ítems referentes a las necesidades formativas (NEC, IDE y COB) de la primera dimensión.

**Figura 126. Satisfacción del P.A.S. con la aplicabilidad de la formación y la adecuación a las necesidades profesionales**



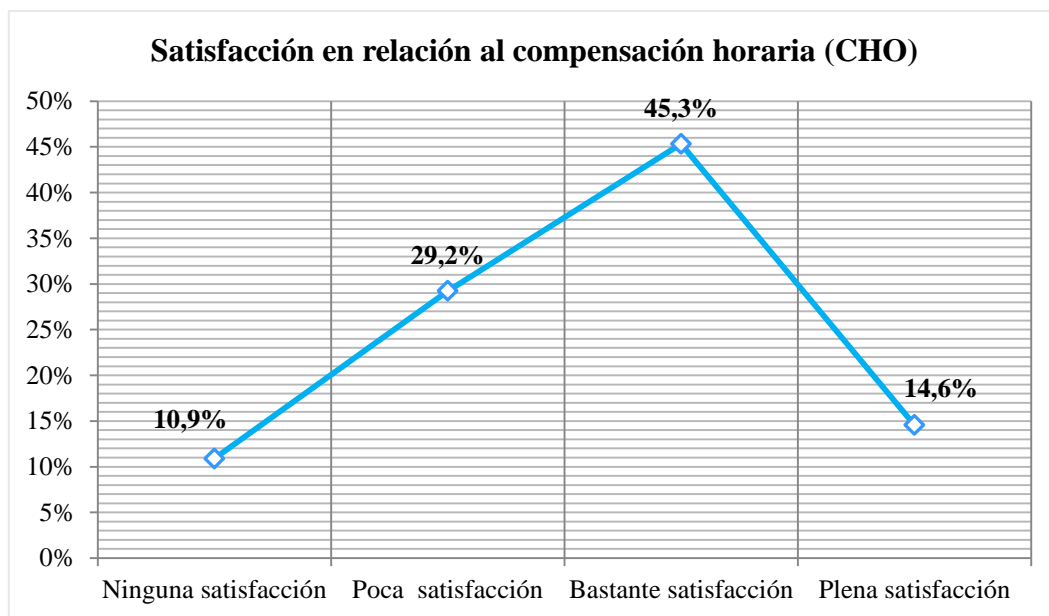
Una situación muy parecida ocurre, por otra parte, con el sentimiento de pertenencia a la institución (SEN) que posee el P.A.S. de la UGR donde, nuevamente, nos encontramos con unos niveles de insatisfacción bastante elevados entre los encuestados (48%). Entendida como necesidad social y/o de pertenencia al grupo, las organizaciones deben hacer partícipes de las decisiones que en ellas se tomen, realidad que nos lleva, de nuevo, por la senda del replanteamiento de alguna de las medidas formativas, estando este ítem en sintonía con la baja satisfacción de la ya enjuiciada, en la primera dimensión, consulta que recibe en P.A.S. acerca de sus necesidades formativas (IDE), y que evidenció el malestar del 61,6% de la muestra.

**Figura 127. Satisfacción del P.A.S. con el aumento de sentimiento de pertenencia a la UGR**



Sumiéndonos en el análisis del ítem concerniente al grado de satisfacción presentado por el P.A.S. referente a la compensación horaria (CHO), considerada como elemento motivacional por y para la realización de los cursos previstos en el Plan de Formación, señalar que bien podría haberse descrito en la primera dimensión, por su íntima conexión, junto a la preocupación por la ausencia de este tipo de compensaciones en los cursos virtuales (COM).

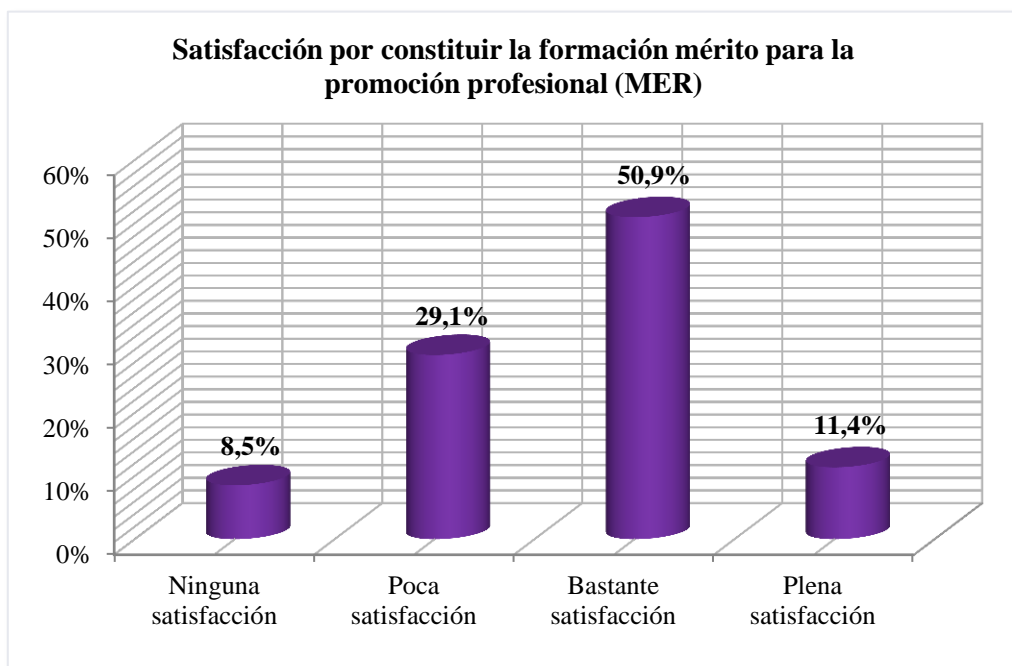
Figura 128. Satisfacción del P.A.S. en relación a la compensación horaria por la realización de cursos



De este modo ya se hallaron indicios del descontento provocado en el P.A.S. que, con un escaso 27,6%, se encontraba agradao o muy agradao con la falta de esta contraprestación, por lo que, dados los resultados devueltos tras las respuestas de los trabajadores, este ítem viene a corroborar este parecer, si bien, con un menor porcentaje de complacencia, arroja la nada desdeñable cantidad de 59,9% de participantes que están bastante o completamente satisfechos con esta *retribución*.

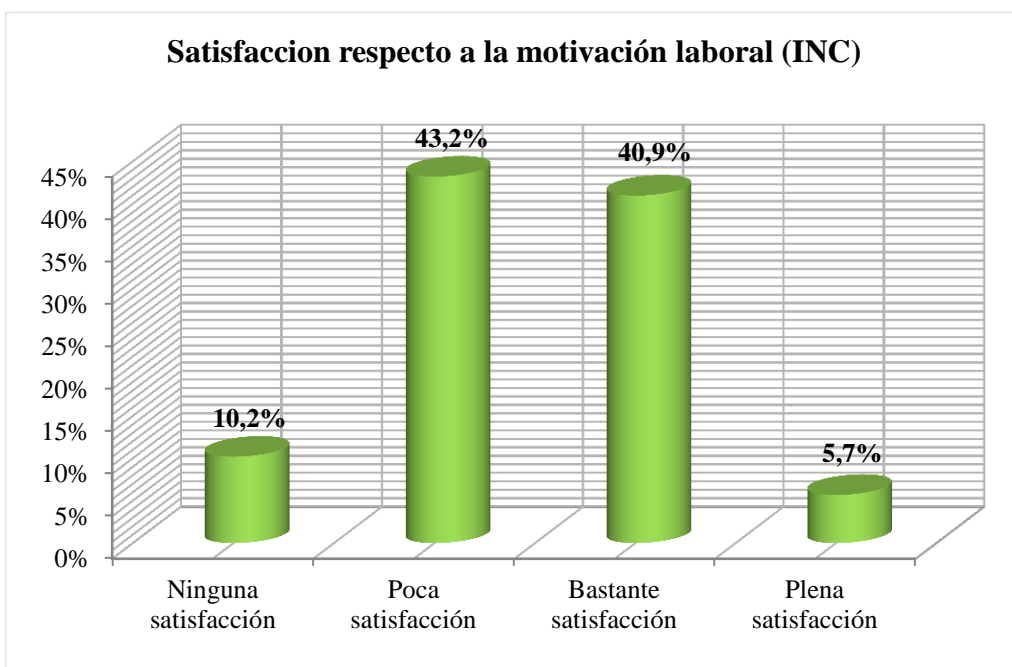
En esta misma línea de hallazgos y, siguiendo la senda marcada en el ítem anterior, e incluso mejorando los datos procesados de complacencia, las reacciones del P.A.S. sondeado sobre el reconocimiento de la formación profesional como mérito profesional (MER), también son bastantes satisfactorias, obteniendo unas cifras muy próximas a las dos terceras partes (62,3%), entre aquellos que tienen una buena o muy buena satisfacción con este escenario. No obstante sería conveniente seguir indagando en este aspecto ya que más de un tercio (37,6%) de los trabajadores señalan sentir desagrada con esta situación, si bien, o no están satisfechos con su cómputo como mérito en la mejora profesional o, sí estándolo, consideran que no se encuentra lo suficientemente valorado.

Figura 129. Satisfacción del P.A.S. por constituir la formación mérito para la promoción profesional



En otro orden de cosas y, por la relevancia que tiene en las organizaciones, analizamos la percepción del P.A.S. sobre la motivación laboral (INC) provocada por las diversas acciones formativas donde, la proporción de individuos que se encuentra insatisfecho sobre este hecho particular supera sin problemas la mitad de los participantes, alcanzando el 53,4% el número de trabajadores que no sienten motivación cuando realizan este tipo de cursos. Con unos resultados tan preocupantes incitamos nuevamente a una comprobación de los actuales modelos de gestión, máxime teniendo en cuenta que la formación y la motivación se consideran factores esenciales para la mejora de la satisfacción laboral.

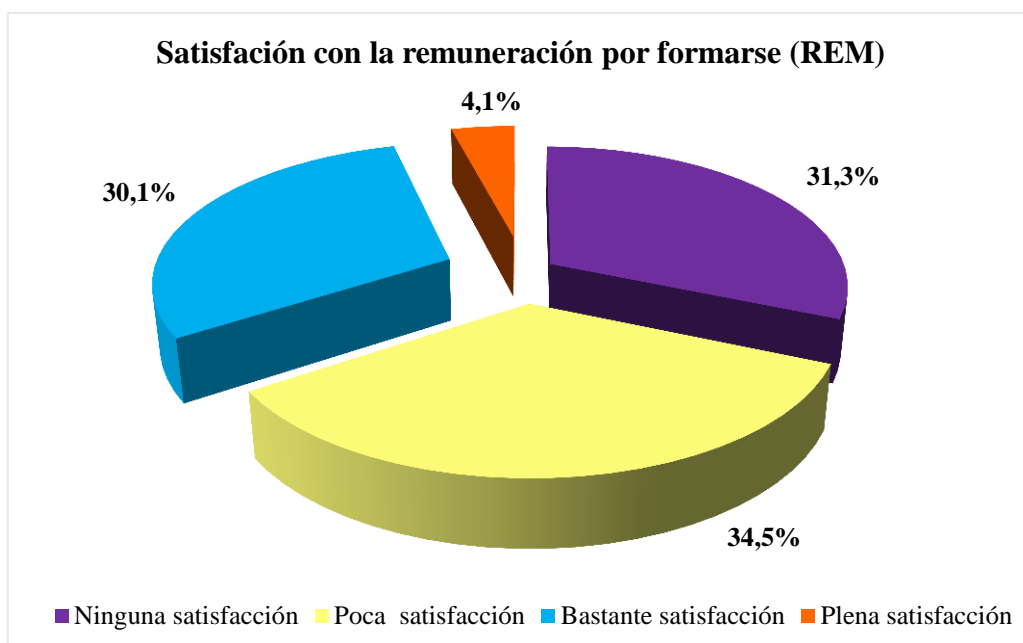
Figura 130. Satisfacción del P.A.S. en relación al incremento de la motivación laboral



Pese a los resultados divisados en la cuestión anterior, la incentivación económica para la realización de cursos (REM) muestra unas sensaciones diametralmente opuestas al ítem antecedente, encontrándonos con unos datos alentadores cuando observamos la figura 131.

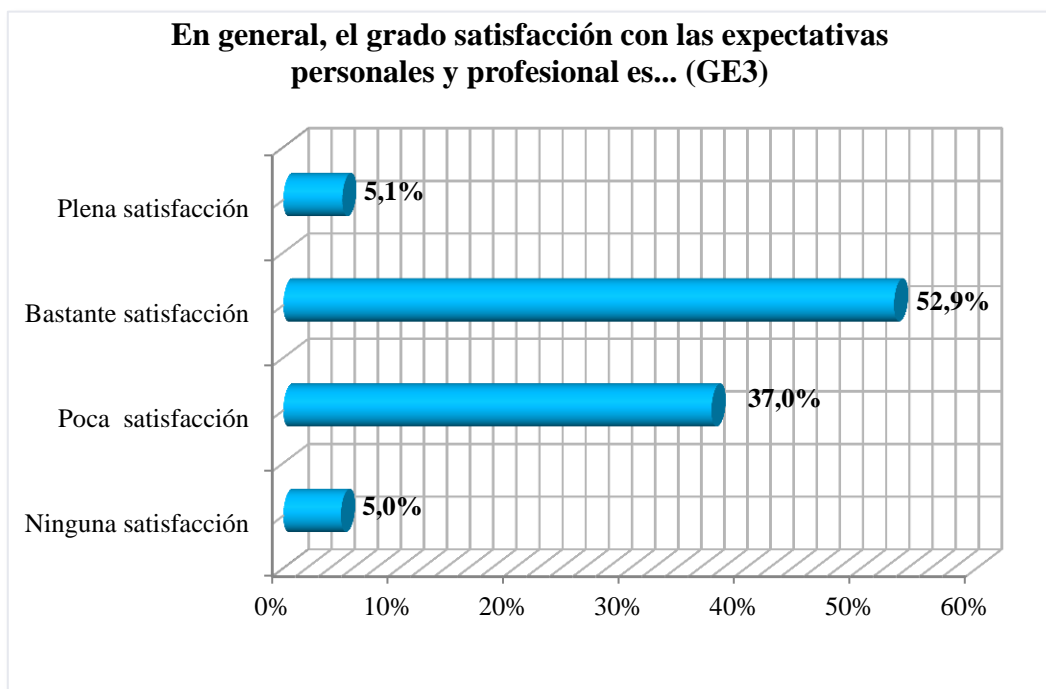
El fomento del aprendizaje remunerado no parece ser un factor altamente estimulante para el P.A.S. de la UGR, pues, casi dos terceras partes de los empleados públicos (65,8%) afirma estar poco o nada satisfecho con que retribuyan la asistencia los cursos formativos, hecho este que viene ratificado, además, por una media aritmética de baja satisfacción en el ítem (2,07), la más parca de toda la subescala y la segunda de todo el cuestionario. Observamos por tanto como la contraprestación monetaria, motivada por la realización de formación profesional, no es considerado como un estímulo positivo para este P.A.S., en consonancia con lo trazado teóricamente, ya que, además de un derecho, la formación continua para el perfeccionamiento y la promoción profesional de los trabajadores públicos es un deber.

Figura 131. Satisfacción del P.A.S. respecto a ser remunerados por realizar formación



Se concluye con esta cuestión el apartado dedicado a la realización personal y profesional del P.A.S. de la UGR en el que, al solicitarles una valoración general (GE3) del mismo y, tras el respectivo análisis de frecuencia de respuesta, se hallaron los resultados representados en la figura 132.

Figura 132. Satisfacción general del P.A.S. respecto a la realización personal y profesional



Salta a la vista, nuevamente, que tampoco, en esta cuestión, la satisfacción (58%) del P.A.S. es muy elevada respecto a la aportación de la formación profesional a su realización personal y/o profesional. En consecuencia podemos ver cómo más de las dos terceras partes de los participantes en el estudio (42%) consideran poco o nada adecuada dicha situación, lo que no hace sino más que indicar la idea de mejora de estas acciones formativas de cara a una realización plena de los empleados públicos con el subsiguiente impacto en su rendimiento y en la sociedad.

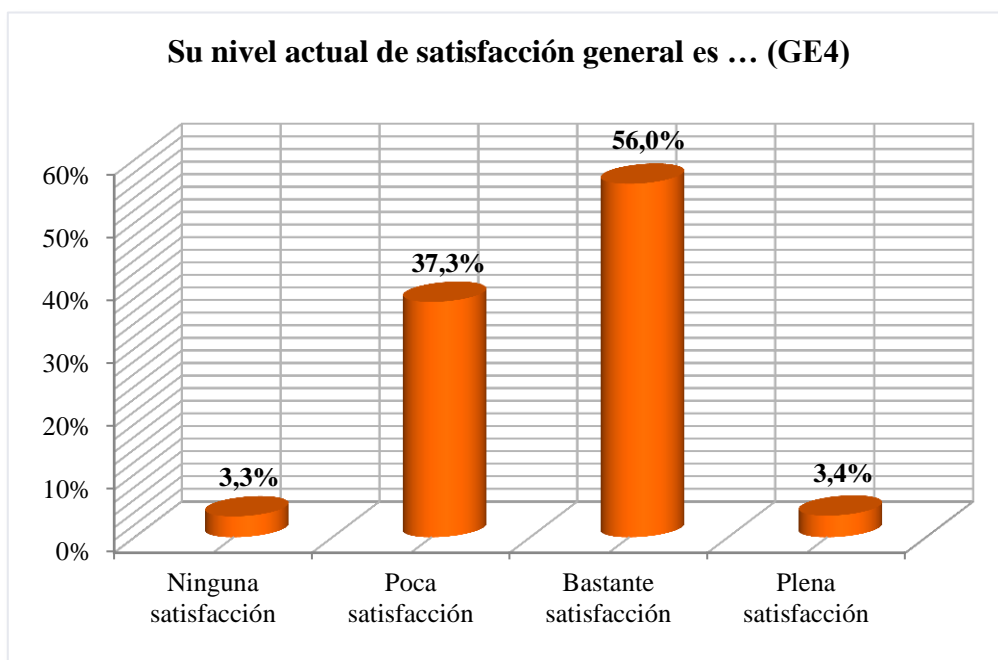
Observemos, para finalizar, una valoración más global de todo lo descrito con anterioridad, utilizando para ello el último ítem del cuestionario (GE4) donde se lleva a cabo una valoración final de la satisfacción del P.A.S. de la UGR respecto a la Formación Profesional para el Empleo, que abarca la organización, docencia, desarrollo de los cursos, así como la realización profesional y personal, para de este modo tener una visión más integral de todos los elementos analizados durante el conjunto de cuestiones precedentes. Los resultados obtenidos son los detallados a continuación:



**Tabla 105. Frecuencias del nivel global de satisfacción con la Formación (GE4)**

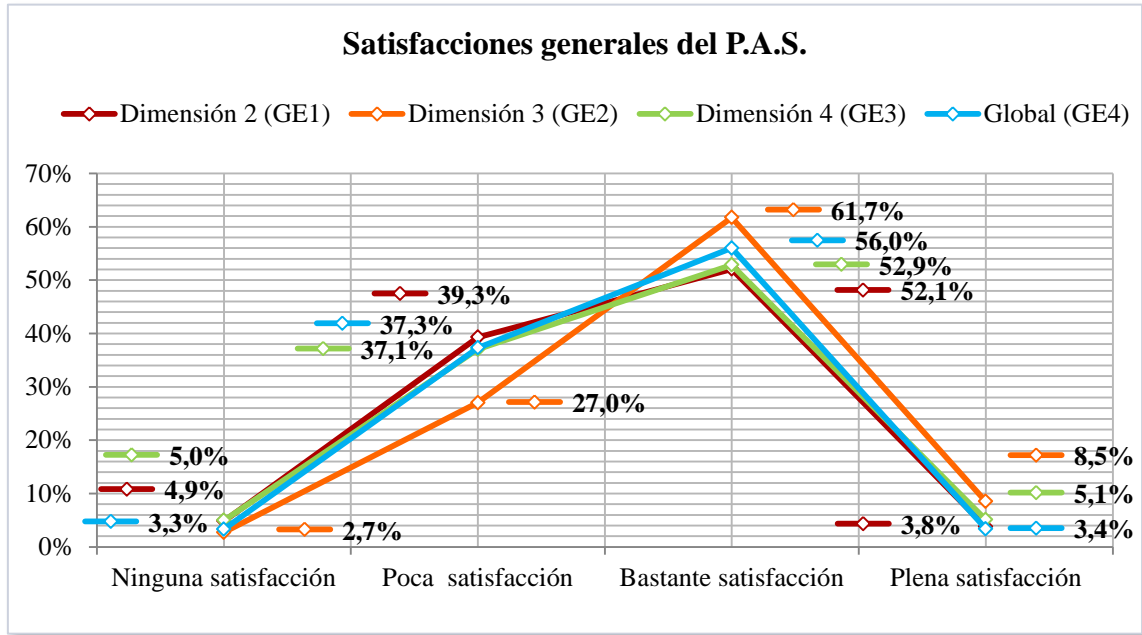
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	28	3,3	3,3	3,3
	Poca satisfacción	315	37,2	37,3	40,6
	Bastante satisfacción	473	55,9	56,0	96,6
	Plena satisfacción	29	3,4	3,4	100
	Total	845	99,9	100	
Perdidos	NS / NC	1	,1		
Total		846	100		

**Figura 133. Satisfacción del P.A.S. respecto a la Formación Profesional para el Empleo de la UGR**



Como se puede observar, la satisfacción procesada por el P.A.S. continúa mostrando la misma tendencia que los ítems anteriores, donde, pese a que casi el 60% (59,4%) de los participantes se decantan hacia una suficiente o plena satisfacción, la media aritmética (2,6) no alcanza las cifras establecidas para considerarlo como bastante contento, manifestando, por consiguiente, una baja satisfacción. De esta forma se ha podido comprobar la proximidad, en los correspondientes ítems que tomaban en conjunto el nivel de agradabilidad de cada dimensión, tanto de sus promedios como su semejanza en las tendencias (figura 134), donde constatamos que el aspecto más cercano a alcanzar el valor estándar de satisfacción (3) es la dimensión relativa a la impresión que procesan nuestros encuestados en relación al profesorado y al desarrollo de los cursos.

Figura 134. Satisfacciones generales del P.A.S.



## 5.4.2. Análisis de contingencias

Teniendo como referencia los aspectos de la Formación Profesional para el Empleo del P.A.S. de la UGR, nos sumergimos en el ámbito de la realización personal y profesional, donde, el cómputo de las pruebas de contingencia en función de la categoría profesional (CAT), ofrecieron como producto final lo siguiente ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ):

**Tabla 106. Resultados de la prueba  $\chi^2$  de Pearson de la tercera dimensión**

ÍTEMS	G.L.	$\chi^2$	P (SIG.)	Casos válidos
HAB	12	26,770	,008**	819
APR	12	27,326	,007**	818
PRI	12	35,281	,000**	818
INT	12	45,353	,000**	816
ORI	12	39,114	,000**	818
REN	12	70,797	,000**	818
APT	12	73,321	,000**	818
APL	12	70,085	,000**	819
PRO	12	50,640	,000**	815
SEN	12	60,593	,000**	817
AMP	12	36,466	,000**	817
CHO	12	38,702	,000**	819
MER	12	26,602	,009**	819
INC	12	41,444	,000**	819
REM	12	10,687	,556	807
GE3	12	43,102	,000**	817
GE4	12	43,657	,000**	819

En este contexto y, dando continuidad a lo sucedido en los bloques anteriores, las diferencias estadísticamente significativas se han visto aumentadas, hasta el punto que se localizan en todas las variables que componen el campo de la investigación, con la excepción de la variable REM. Así, para comenzar, la prueba  $\chi^2$  de Pearson ha revelado, a un nivel de confianza del 95% ( $\alpha = 0.95$ ,  $p < 0.05$ ), la presencia de estas diferencias estadísticamente significativas en numerosos ítems del ámbito docente y de la implementación de los cursos de perfeccionamiento, siendo el primero de ellos la variable (HAB), presentada en la tabla 90 y en la figura 135.

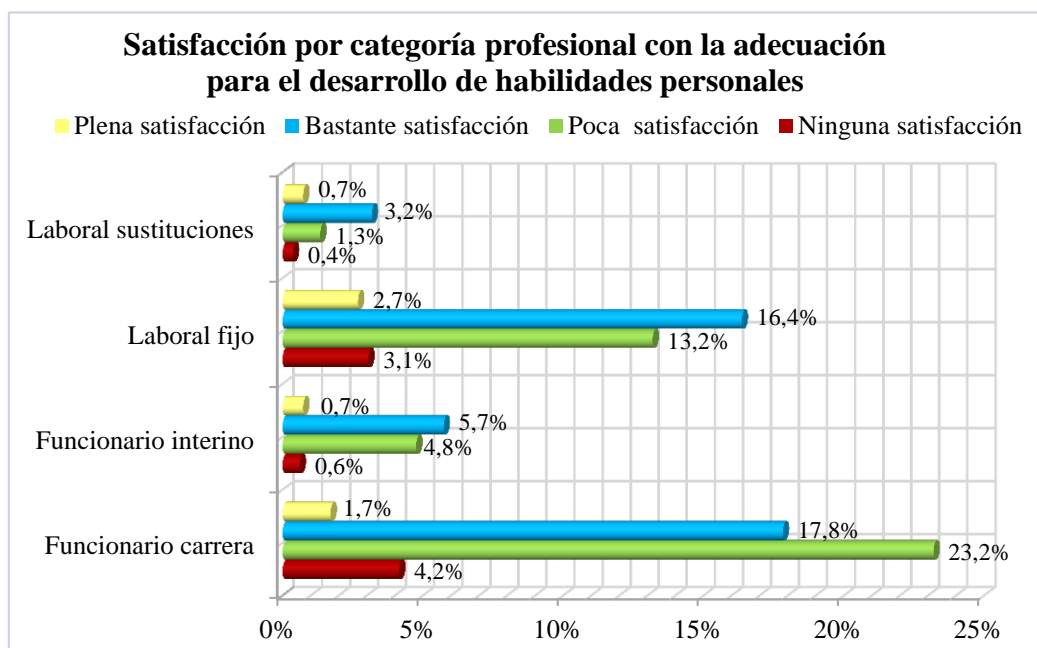
De este modo, podemos comprobar cómo, de los primeros ítems analizados, algunas tendencias relevantes en la satisfacción de estos empleados públicos no se producían en la dimensión precedente y que, manifiestan una clara distinción entre los dos grandes subsectores objeto de estudio de esta investigación, donde se empieza a intuir cierta insatisfacción en el sector funcionarial, tanto en el funcionario de carrera pero, sobre todo, en el personal funcionario interino.

De esta suerte se ha observado, en lo que a las expectativas personales se refiere mediante la ampliación de las aptitudes propias de cada trabajador (HAB) que, algo más de la cuarta parte de la plantilla de trabajadores que se muestra poco o nada satisfecha (27,4%) a este respecto, se concentra en el cuerpo de funcionarios de carrera, frente al resto de categorías profesionales que, aunque no con mucha disparidad de opiniones entre los mismos, percibe bastante o plena complacencia en este sentido. Esta última situación tiene especial relevancia en los funcionarios interinos donde, por poco, manifiestan encontrarse satisfechos un 6,4%, frente al 5,4% restante a los que esta situación les produce rechazo, cifras que, como vemos, son muy cercanas entre ellas.

**Tabla 107. Contingencias por categoría profesional y desarrollo de habilidades personales**

		La adecuación de los cursos para el desarrollo de habilidades personales (HAB)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	4,2%	23,2%	17,8%	1,7%	46,9%
	Func. interino	,6%	4,8%	5,7%	,7%	11,8%
	Laboral fijo	3,1%	13,2%	16,4%	2,7%	35,3%
	Laboral sustit.	,4%	1,3%	3,2%	,7%	5,6%
Total		8,2%	42,7%	43,2%	5,9%	100%

**Figura 135. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la adecuación para el desarrollo de habilidades personales**



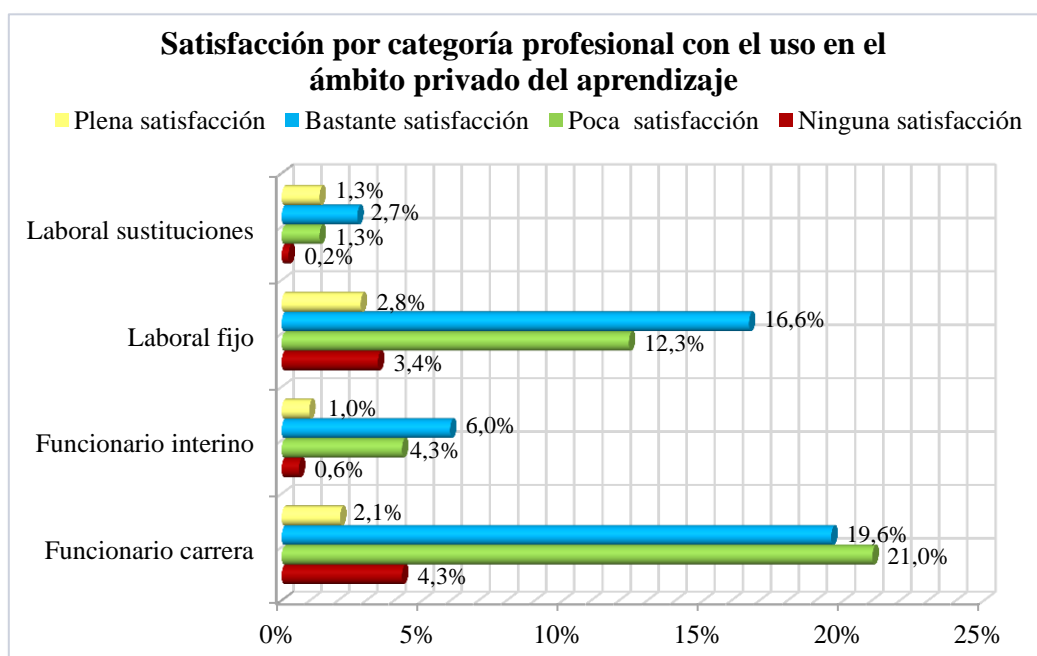
Similares resultados a los anteriores se desprenden de los datos obtenidos, tras el procesamiento de la información facilitada por los trabajadores, respecto a la utilización de las competencias y capacidades aprendidas en su ámbito particular (PRI), donde, nuevamente, más de la cuarta parte de los trabajadores que están bastante o plenamente insatisfechos con la aplicación de estos conocimientos, se congregan en el personal funcionario de carrera (25,3%),

en contraposición a las opiniones manifestadas por el resto de los trabajadores que integran las demás categorías profesionales donde, aun con exiguas diferentes también, declaran su complacencia ante este tipo de situaciones.

**Tabla 108. Contingencias por categoría profesional y utilización conocimiento en el ámbito privado**

		El uso en el ámbito privado de los conocimientos y habilidades adquiridas en los cursos (PRI)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	4,3%	21,0%	19,6%	2,1%	46,9%
	Func. interino	,6%	4,3%	6,0%	1,0%	11,9%
	Laboral fijo	3,4%	12,3%	16,6%	2,8%	35,2%
	Laboral sustit.	,2%	1,3%	2,7%	1,3%	5,6%
Total		8,6%	39,1%	45,1%	7,2%	100%

**Figura 136. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el uso en el ámbito privado de los conocimientos y habilidades adquiridas**

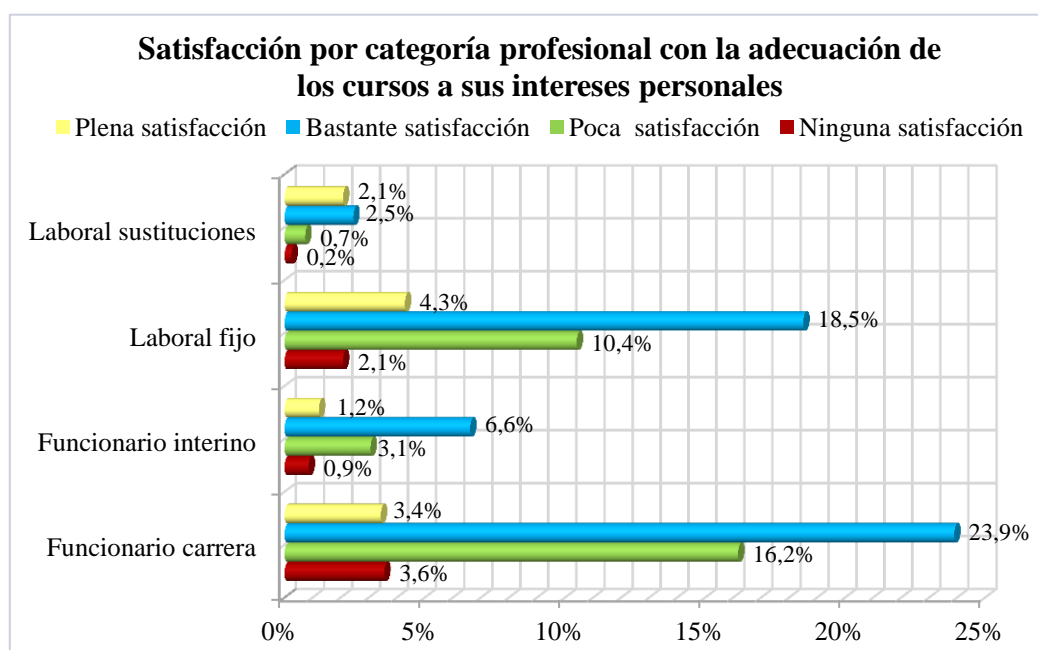


Sin embargo, pese al descontento de los funcionarios de carrera al no tener una aplicabilidad real en la vida personal de los mismos, estos se suman al resto de trabajadores mostrando el beneplácito con la tipología y adaptación de los cursos de Formación Profesional a sus intereses particulares (INT), tal y como puede comprobarse en la tabla 109 y la figura 137.

**Tabla 109. Contingencias por categoría profesional y adecuación a los intereses personales**

		La adecuación de los cursos a sus intereses personales (ampliar currículum, conocimientos...) (INT)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	3,6%	16,2%	23,9%	3,4%	47,1%
	Func. interino	,9%	3,1%	6,6%	1,2%	11,8%
	Laboral fijo	2,1%	10,4%	18,5%	4,3%	35,3%
	Laboral sustit.	,2%	,7%	2,5%	2,1%	5,5%
Total		6,7%	30,6%	51,6%	11,0%	100%

**Figura 137. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S: con la adecuación de los cursos a sus intereses personales**



Cuando contemplamos esta situación salta a la vista que, nuevamente, son los funcionarios de carrera los que procesan un mayor índice de respuesta (27,3%), si bien, a diferencia de las cuestiones precedentes, se inclinan ante esta situación hacia el sentimiento de agradabilidad, seguidos en esta inclinación por el personal laboral fijo (22,8%), mientras que, los trabajadores sin vinculación permanente, alcanzan el 12,4% de P.A.S. complacido.

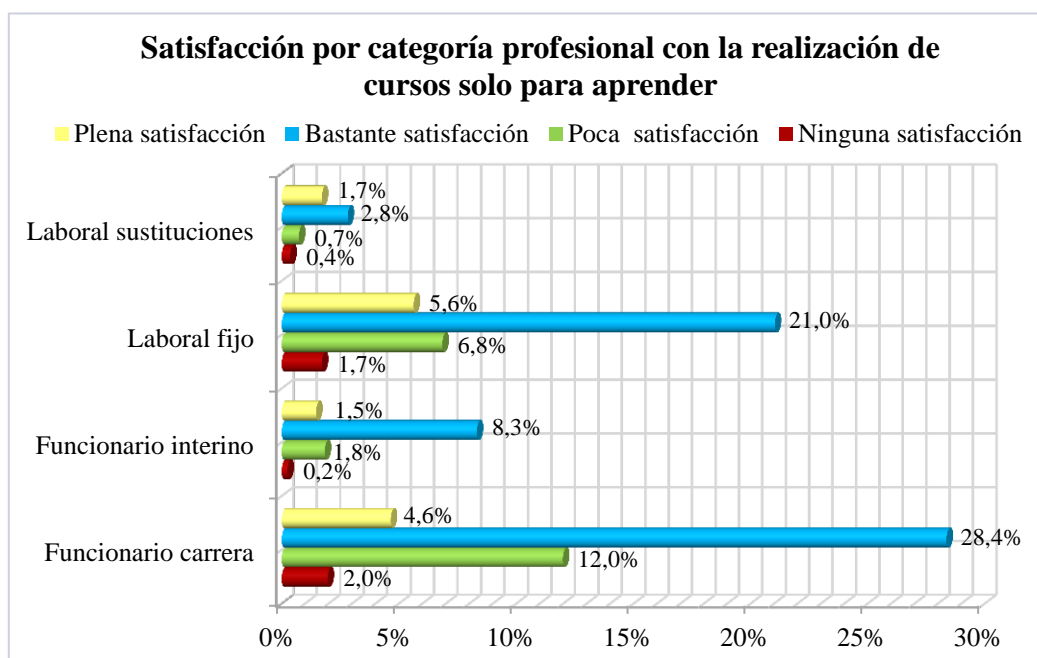
Es alentador comprobar cómo perciben la formación los empleados públicos que, con independencia de su posible aplicación en circunstancias particulares y/o profesionales, tiene como consecuencia el desarrollo personal de cada uno de ellos, manifestando, ante la consulta sobre su punto de vista con la adquisición de nuevos conocimientos por el puro aprendizaje intelectual (APR), un incremento en los niveles de satisfacción descritos hasta ahora, mostrándose agradados totalmente o en cierta medida la tercera parte (33%) de los participantes, coincidiendo este índice de respuestas, nuevamente, con el colectivo de funcionarios de carrera. Además, cabe resaltar que la horquilla, entre la tendencia satisfactoria y no satisfactoria tiene, claramente, una mayor distancia en el sector de funcionarios interinos, suponiendo

prácticamente cinco veces más el número de estos trabajadores satisfechos (9,8%), frente a los que muestran insatisfacción (2%) en esta categoría profesional.

**Tabla 110. Contingencias por categoría profesional y realizar formación por el mero hecho de aprender**

		La realización de cursos por el mero hecho de aprender (APR)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	2,0%	12,0%	28,4%	4,6%	46,9%
	Func. interino	,2%	1,8%	8,3%	1,5%	11,9%
	Laboral fijo	1,7%	6,8%	21,0%	5,6%	35,2%
	Laboral sustit.	,4%	,7%	2,8%	1,7%	5,6%
Total		4,3%	21,4%	60,8%	13,6%	100%

**Figura 138. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la realización de cursos solo para aprender**

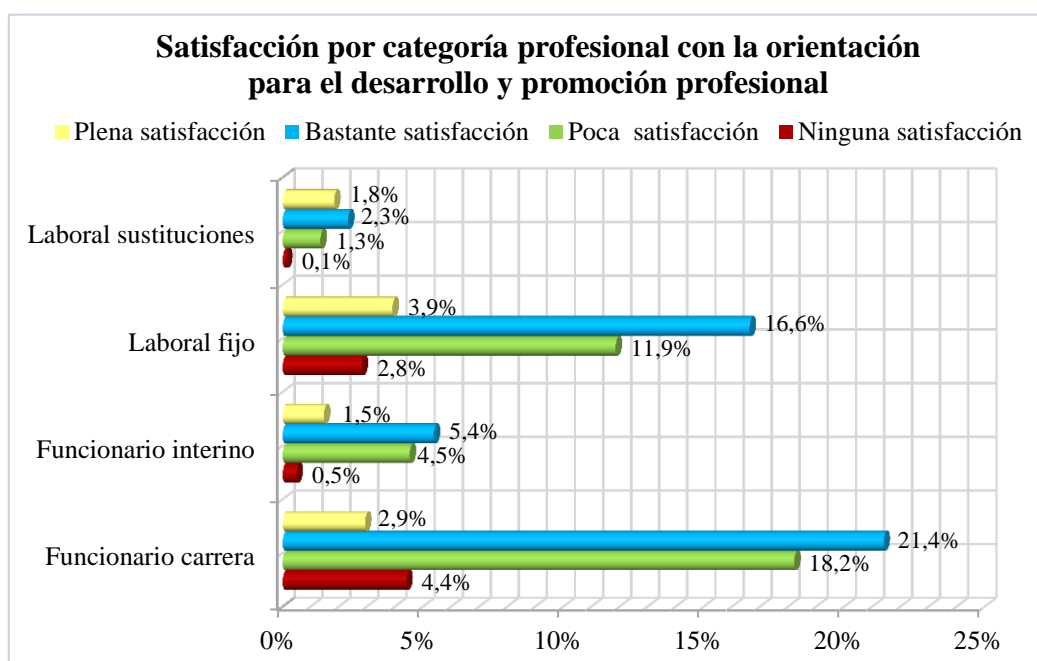


Con unos guarismos similares pero, ya inmersos en la percepción de la formación recibida respecto a su influencia en el desarrollo y promoción profesional (ORI) del P.A.S. de la UGR, la tabla 111 y la figura 139 plasman un ligero aumento en la insatisfacción percibida en todas las categorías profesionales donde, en otra ocasión más motivado por su número, es evidentemente el colectivo de funcionarios de carrera (24,3%) los que se muestran más conformes a este respecto, si bien y, muy cerca de estas opiniones, los trabajadores de este sector que consideran esta situación como poco no nada satisfactoria, alcanzan el 22,6% de los mismos, en oposición al número de respuestas procesadas por el personal sin vinculación permanente (6,4%).

**Tabla 111. Contingencias categoría profesional \* orientación al desarrollo y promoción profesional**

		La orientación de los cursos a su desarrollo y promoción profesional (ORI)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	4,4%	18,2%	21,4%	2,9%	46,9%
	Func. interino	,5%	4,5%	5,4%	1,5%	11,9%
	Laboral fijo	2,8%	11,9%	16,6%	3,9%	35,2%
	Laboral sustit.	,1%	1,3%	2,3%	1,8%	5,6%
Total		7,8%	36,2%	45,8%	10,1%	100%

**Figura 139. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la orientación para el desarrollo y promoción profesional**



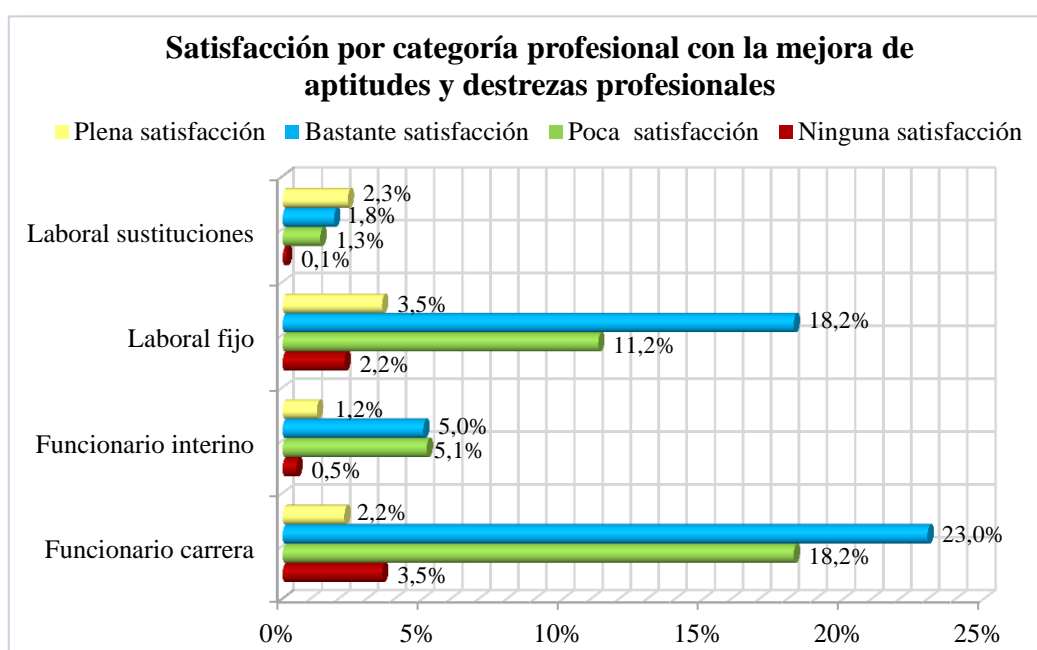
Continuando con coyunturas laborales, la percepción de los trabajadores acerca del incremento de sus habilidades profesionales (APT), provocados por los cursos de formación recibidos, presenta unos datos de valoración muy cercanos a los que acabamos de analizar, donde, también en esta ocasión, se evidencia la preponderancia de funcionarios de carrera respecto al resto de categorías profesionales, pues aproximadamente un 25,2% de los mismos afirma estar bastante o plenamente satisfecho a este respecto, mientras que, del resto de empleados públicos que eligieron responder a esta pregunta, un 21,7% ostentaba la categoría profesional de laboral fijo, por no mencionar que, aunque mayoritaria, el grado de respuesta satisfactoria del personal no permanente era de un 10,3%, destacando, entre estos últimos, que el trabajador laboral de sustituciones marcara, claramente, más respuestas en el nivel de plena satisfacción que en el resto de opciones.



**Tabla 112. Contingencias por categoría profesional y mejora de las aptitudes y destrezas profesionales**

		La mejora de sus aptitudes y destrezas profesionales tras realizar los cursos (APT)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	3,5%	18,2%	23,0%	2,2%	46,9%
	Func. interino	,5%	5,1%	5,0%	1,2%	11,9%
	Laboral fijo	2,2%	11,2%	18,2%	3,5%	35,2%
	Laboral sustit.	,1%	1,3%	1,8%	2,3%	5,6%
Total		6,4%	36,2%	48,2%	9,3%	100%

**Figura 140. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la mejora de aptitudes y destrezas profesionales**

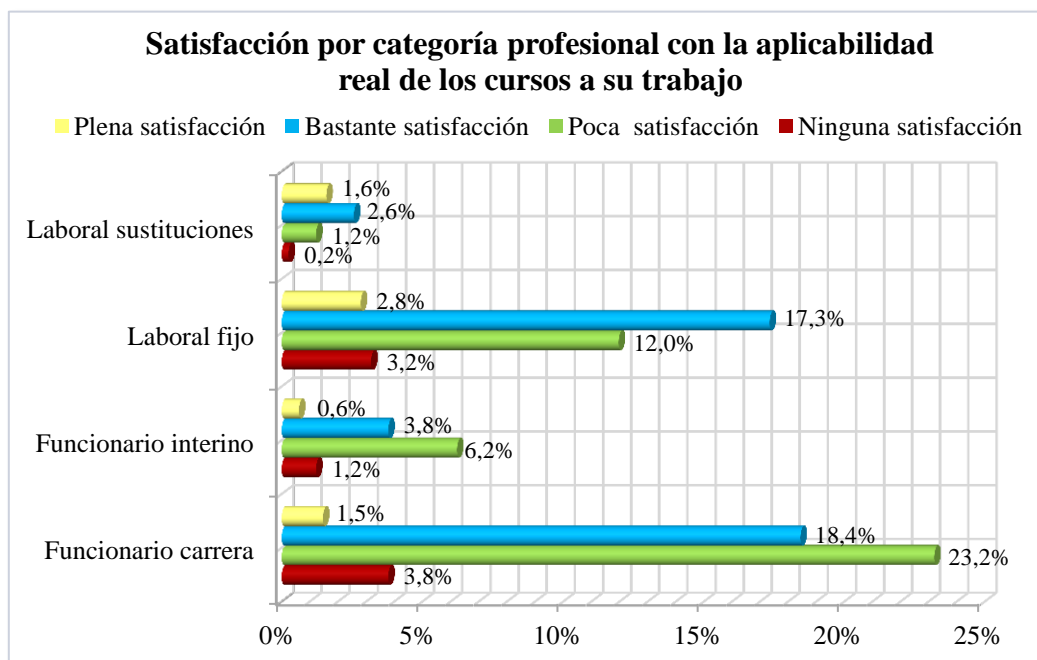


Continuamos con la tripleta de ítems posiblemente más relevantes y discrepantes de toda la dimensión que, versando asimismo sobre asuntos profesionales, revelan ciertamente un incremento, hacia la insatisfacción, en las inclinaciones de la muestra participante en la investigación, como parece evidenciarse de la revisión de la tabla 113 y la figura 141.

**Tabla 113. Contingencias por categoría profesional y aplicabilidad de los contenidos en el trabajo**

		La aplicabilidad real del contenido de los cursos a su trabajo (APL)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	3,8%	23,2%	18,4%	1,5%	46,9%
	Func. interino	1,2%	6,2%	3,8%	,6%	11,8%
	Laboral fijo	3,2%	12,0%	17,3%	2,8%	35,3%
	Laboral sustit.	,2%	1,2%	2,6%	1,6%	5,6%
Total		8,4%	42,6%	42,5%	6,5%	100%

Figura 141. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la aplicabilidad real de los cursos a su trabajo



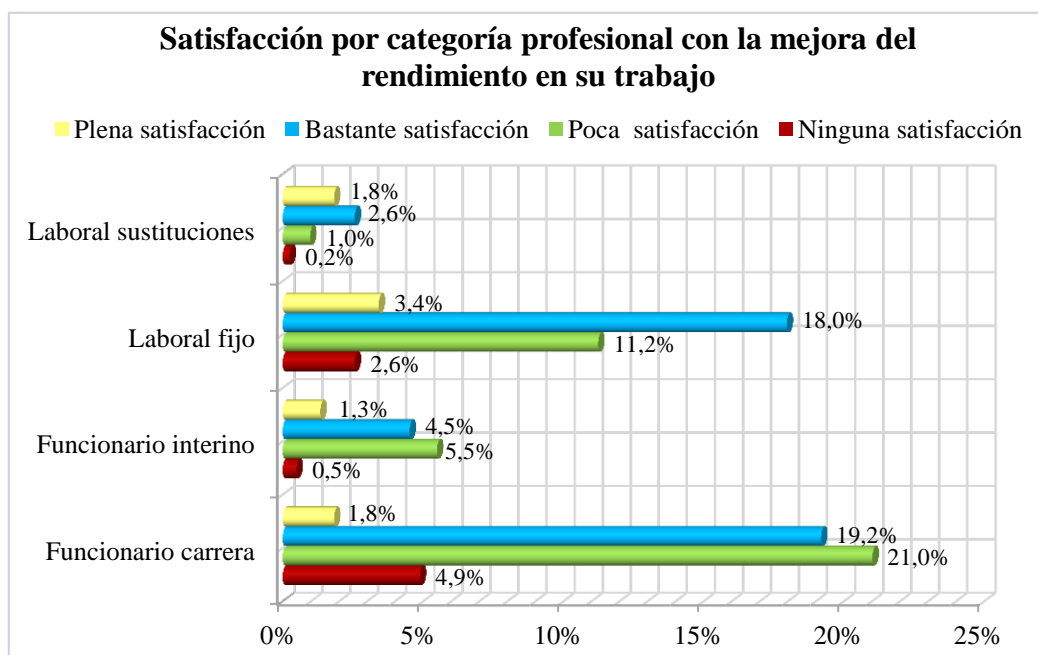
No por reiterado en el desarrollo de nuestro análisis es menos importante señalar que, la empleabilidad de los contenidos formativos en los puestos de trabajo (APL), ha sido valorada con una mala o muy mala satisfacción, mayoritariamente, por los funcionarios de carrera (27%), si bien, aun siendo un dato interesante, no es el rasgo más relevante hallado a través de la información facilitada por los encuestados ya que, junto a esta baja valoración, hay que tener en cuenta que esta opinión es compartida por el otro subsector de funcionarios, esto es, por el personal interino, que también valora negativamente esta cuestión en particular, pues el 7,4% de los mismos afirma experimentar un estado de desagrado.

De la misma forma y, lógicamente, en consonancia con estos pareceres de los empleados públicos, las opiniones vertidas sobre el aumento de rendimiento laboral (REN), evidencian un sentimiento de desagrado entre el personal funcionario, arrojando prácticamente una tercera parte de las respuestas esta inclinación (31,9%), así, han manifestado abiertamente su amplia o completa insatisfacción con esta circunstancia, distribuyéndose esta cifras entre los funcionarios de carrera (25,9%) y los funcionarios interinos (6%). En oposición a este estado de ánimo se sitúa el personal laboral, cuya percepción a este respecto es diametralmente opuesta al del sector funcional, sintiéndose, preferentemente, satisfechos con la mejora de su rendimiento (25,8%).

**Tabla 114. Contingencias por categoría profesional y mejora del rendimiento laboral**

		La mejora del rendimiento en su trabajo (REN)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	4,9%	21,0%	19,2%	1,8%	46,9%
	Func. interino	,5%	5,5%	4,5%	1,3%	11,9%
	Laboral fijo	2,6%	11,2%	18,0%	3,4%	35,2%
	Laboral sustit.	,2%	1,0%	2,6%	1,8%	5,6%
Total		8,3%	38,8%	44,5%	8,4%	100%

**Figura 142. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la mejora del rendimiento en su trabajo**

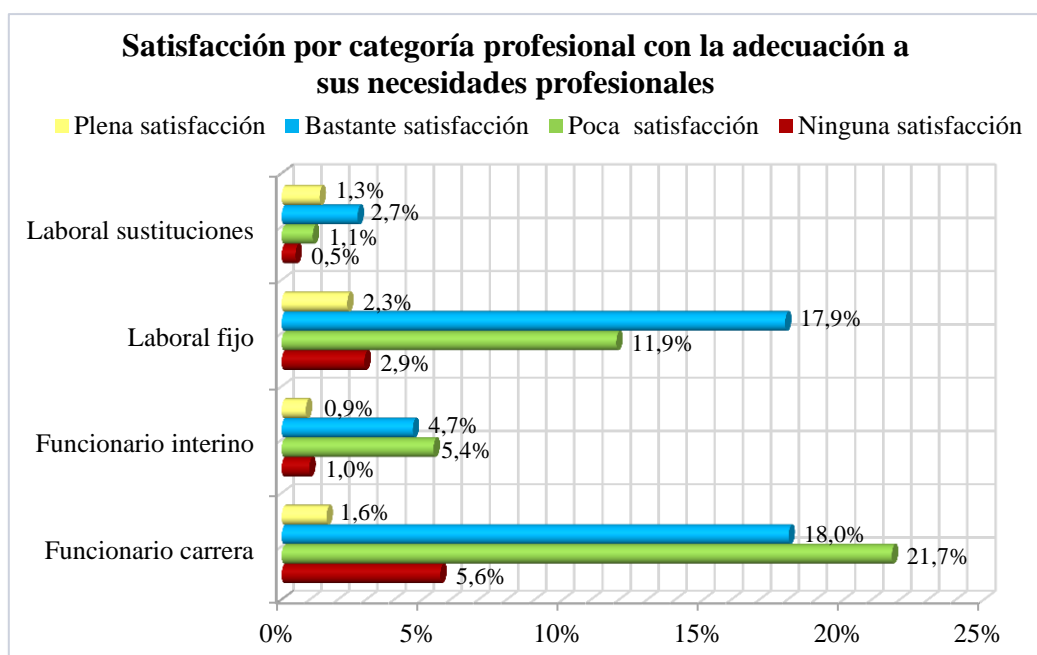


Completamos este periplo con la descripción, de las evidencias aportadas por la muestra participante, en cuanto a la vinculación de las acciones formativas a sus necesidades profesionales (PRO), donde, nuevamente, queda patente el malestar de los funcionarios, que se sienten bastante o plenamente desagrados con esta disposición en su mayoría (33,7%), frente al personal laboral (16,4%) que, mayormente, están complacidos a este respecto (24,2%).

**Tabla 115. Contingencias por categoría profesional y adecuación a las necesidades profesionales**

		La adecuación de los cursos a sus necesidades profesionales (PRO)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	5,6%	21,7%	18,0%	1,6%	47,0%
	Func. interino	1,0%	5,4%	4,7%	,9%	11,9%
	Laboral fijo	2,9%	11,9%	17,9%	2,3%	35,1%
	Laboral sustit.	,5%	1,1%	2,7%	1,3%	5,6%
Total		10,1%	40,2%	43,6%	6,1%	100%

**Figura 143. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la adecuación a sus necesidades profesionales**

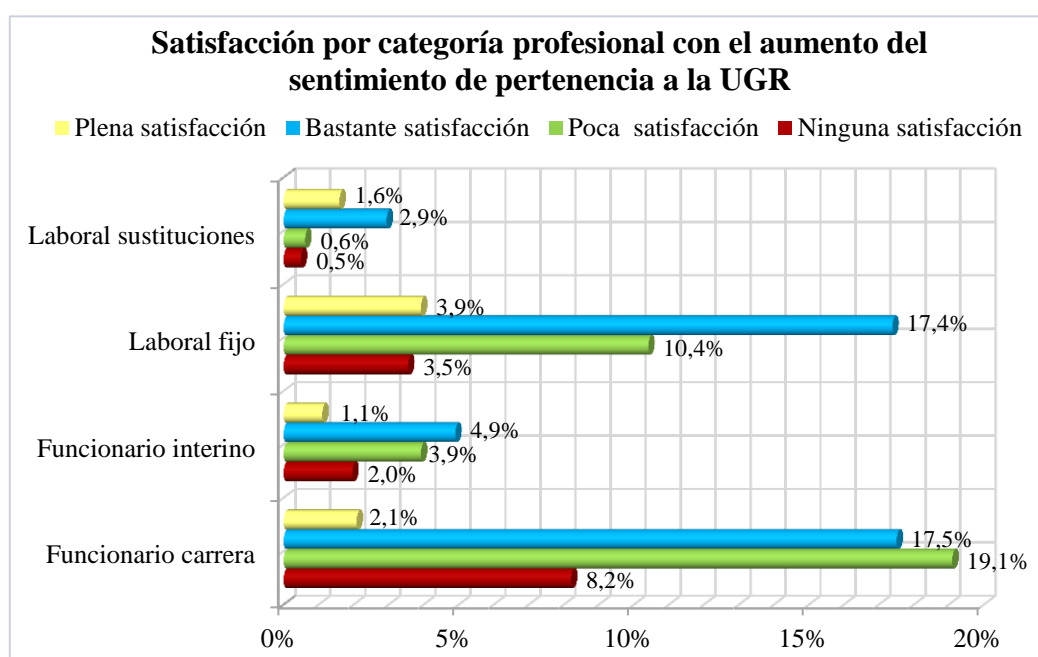


En otro orden de cosas, al inquirir las respuestas de los trabajadores participantes sobre si consideran que ha incrementado su sentimiento de pertenencia a la UGR tras la realización de cursos (SEN), volvemos a encontrarnos una respuesta mayoritaria y negativa, por parte del personal funcionario de carrera, ya que el 27,3% de los mismos sienten una baja o nula satisfacción en cuanto a su sensación de pertenencia se refiere, si bien, los datos observados en el personal funcionario interino han provocado un cambio de tendencia al procesar esta insatisfacción el 5,9% de trabajadores, frente a los que se hallan algo o muy satisfechos (6%). Asimismo, el personal laboral vuelve a manifestar su sentimiento general de complacencia (25,8%).

**Tabla 116. Contingencias por categoría profesional y aumento del sentimiento de pertenencia a la UGR**

		El aumento de su sentimiento de pertenencia a la UGR mediante la realización de cursos (SEN)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	8,2%	19,1%	17,5%	2,1%	46,9%
	Func. interino	2,0%	3,9%	4,9%	1,1%	11,9%
	Laboral fijo	3,5%	10,4%	17,4%	3,9%	35,3%
	Laboral sustit.	,5%	,6%	2,9%	1,6%	5,6%
Total		14,2%	34,1%	42,8%	8,8%	100%

**Figura 144. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con el aumento del sentimiento de pertenencia a la UGR**

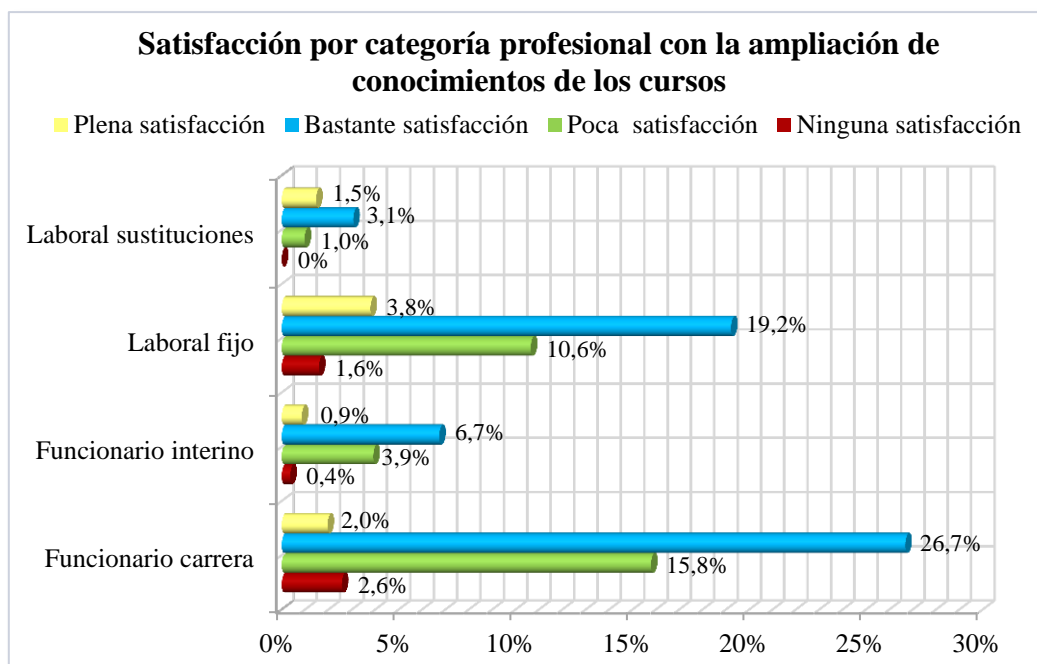


En un nuevo cambio de rumbo de las sensaciones experimentadas por nuestro P.A.S., se sitúan un grupo de respuestas a cuestiones orientadas a conocer el grado de satisfacción respecto a ciertas consecuencias de la Formación Profesional. De esta manera y, muy en consonancia con una de las primeras cuestiones de esta dimensión (APR), aunque con unos niveles de satisfacción ligeramente inferiores, se mantienen unos datos moderados de agrado en relación al aumento de conocimientos que confiere la realización de cursos (AMP), donde, también son los funcionarios de carrera los que se encuentran visiblemente más contentos (28,7%) que el resto de empleados, sobresaliendo la poca insatisfacción mostrada por el subsector de laborales de sustituciones (1%) ante esta cuestión.

**Tabla 117. Contingencias por categoría profesional y ampliación de los conocimientos**

		La ampliación de conocimientos que otorgan los cursos (AMP)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	2,6%	15,8%	26,7%	2,0%	47,0%
	Func. interino	,4%	3,9%	6,7%	,9%	11,9%
	Laboral fijo	1,6%	10,6%	19,2%	3,8%	35,3%
	Laboral sustit.	,0%	1,0%	3,1%	1,5%	5,5%
Total		4,5%	31,5%	55,9%	8,1%	100%

**Figura 145. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la ampliación de conocimientos de los cursos**

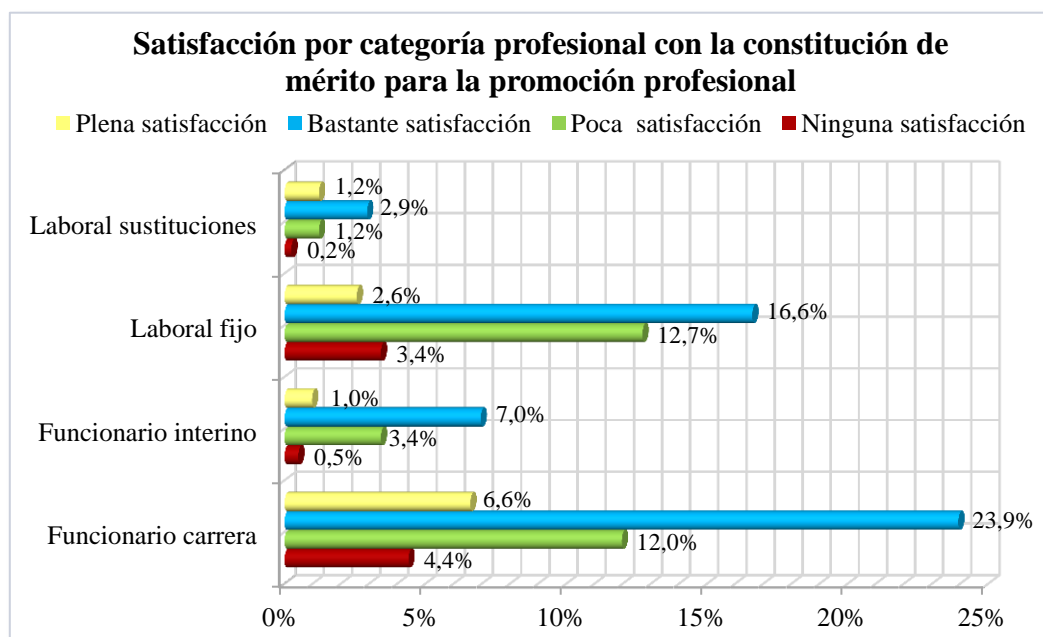


Similares pareceres se pueden observar en la tabla 118 y en la figura 146, donde nuevamente, es mayoritario el sentimiento de agrado general (62%) ante el planteamiento de que, en las correspondientes promociones profesionales, la formación sea considerada como mérito (MER), en la que, mayormente, son los trabajadores permanentes los que sienten bastante o completa satisfacción (49,7%). No obstante se observa que, en las respuestas procesadas por los participantes, ha aumentado notablemente el número de personal estable (7,8%), respecto a la variable anterior, que se decanta por la plena insatisfacción.

**Tabla 118. Contingencias por categoría profesional y mérito para la promoción profesional**

		La constitución de mérito para la promoción profesional (MER)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	4,4%	12,0%	23,9%	6,6%	46,9%
	Func. interino	,5%	3,4%	7,0%	1,0%	11,8%
	Laboral fijo	3,4%	12,7%	16,6%	2,6%	35,3%
	Laboral sustit.	,2%	1,2%	2,9%	1,2%	5,6%
Total		8,5%	29,4%	50,5%	11,5%	100%

**Figura 146. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la constitución de mérito para la promoción profesional**

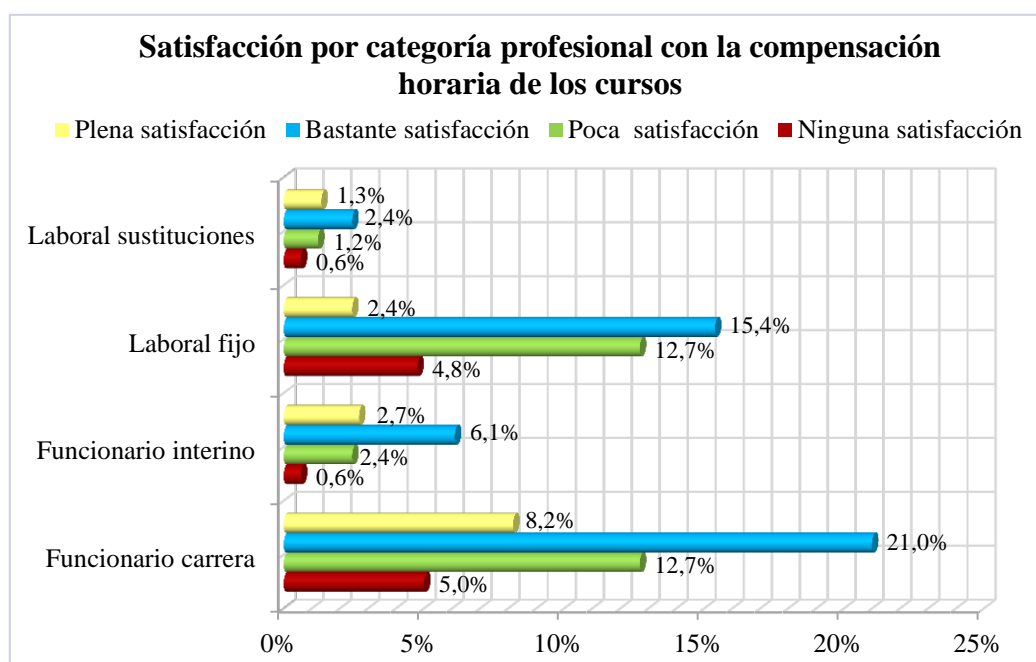


Esta tendencia, efectivamente, también continúa con el ítem alusivo a la compensación de horas por la realización de cursos de perfeccionamiento (CHO), donde también son los funcionarios de carrera los que, mayoritariamente, evidencian su satisfacción (29,2%) y, prácticamente, cuadruplicando el número de trabajadores plenamente satisfechos (8,2%) frente a los procesados por el personal laboral fijo (2,4%). De hecho, en esta última categoría profesional, es donde se manifiesta la evidencia más relevante, ya que, los datos obtenidos muestran una presencia equilibrada de opiniones entre aquellos que se sienten bastante o totalmente agradosos (17,8%) con la compensación horaria, frente a los que claramente muestran su desacuerdo o total insatisfacción (17,5%)

**Tabla 119. Contingencias por categoría profesional y compensación horaria de los cursos**

		La compensación horaria de los cursos (CHO)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	5,0%	12,7%	21,0%	8,2%	46,9%
	Func. interino	,6%	2,4%	6,1%	2,7%	11,8%
	Laboral fijo	4,8%	12,7%	15,4%	2,4%	35,3%
	Laboral sustit.	,6%	1,2%	2,4%	1,3%	5,6%
Total		11,0%	29,1%	45,3%	14,7%	100%

**Figura 147. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S. con la compensación horaria de los cursos**



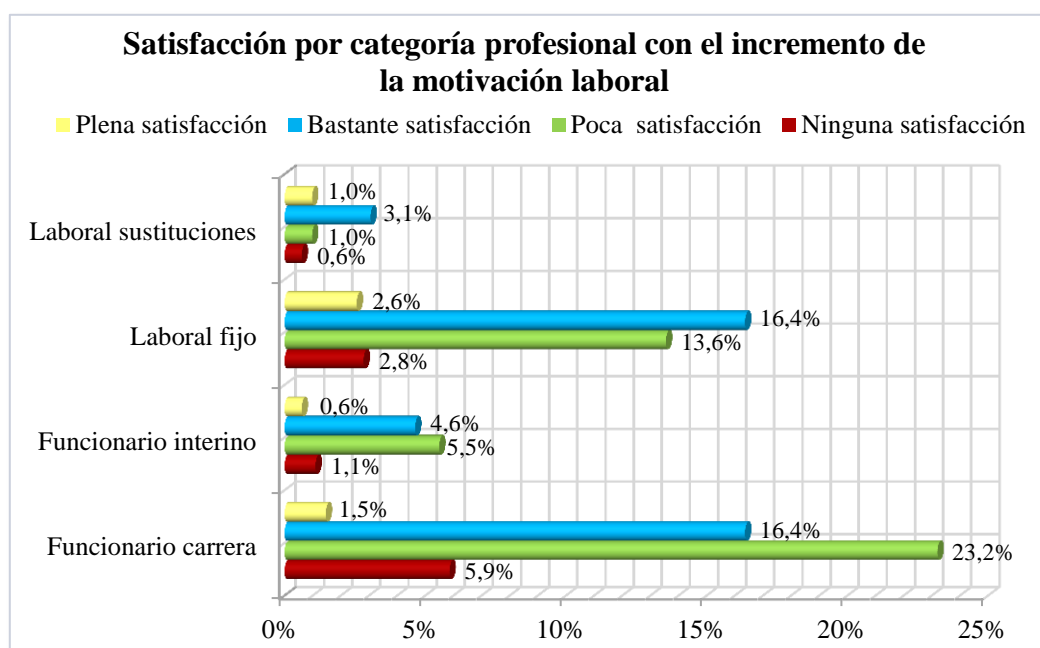
En otra nueva ocasión, las impresiones mostradas por los trabajadores públicos participantes revelan grandes diferencias entre los dos grandes colectivos profesionales, en una cuestión tan trascendental como es la motivación laboral (INC), provocada, en este caso, por la formación profesional recibida. Aunque ya con reiteración, puede comprobarse cómo, en una oportunidad más, es el sector de funcionarios públicos el que muestra un mayor sentimiento de desagrado ante esta circunstancia, superando la tercera parte (35,7%) los trabajadores que manifiestan una baja o ninguna satisfacción con este tema, en contraposición a lo manifestado por el personal laboral, que siente, en mayor medida, bastante o completo agrado (23,1%), frente a los que evidencian una clara insatisfacción (18%).



**Tabla 120. Contingencias por categoría profesional e incremento de la motivación laboral**

		El incremento de la motivación laboral (INC)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	5,9%	23,2%	16,4%	1,5%	46,9%
	Func. interino	1,1%	5,5%	4,6%	,6%	11,8%
	Laboral fijo	2,8%	13,6%	16,4%	2,6%	35,3%
	Laboral sustit.	,6%	1,0%	3,1%	1,0%	5,6%
Total		10,4%	43,3%	40,7%	5,6%	100%

**Figura 148. Satisfacción por categoría profesional del P.A.S: con el incremento de la motivación laboral**

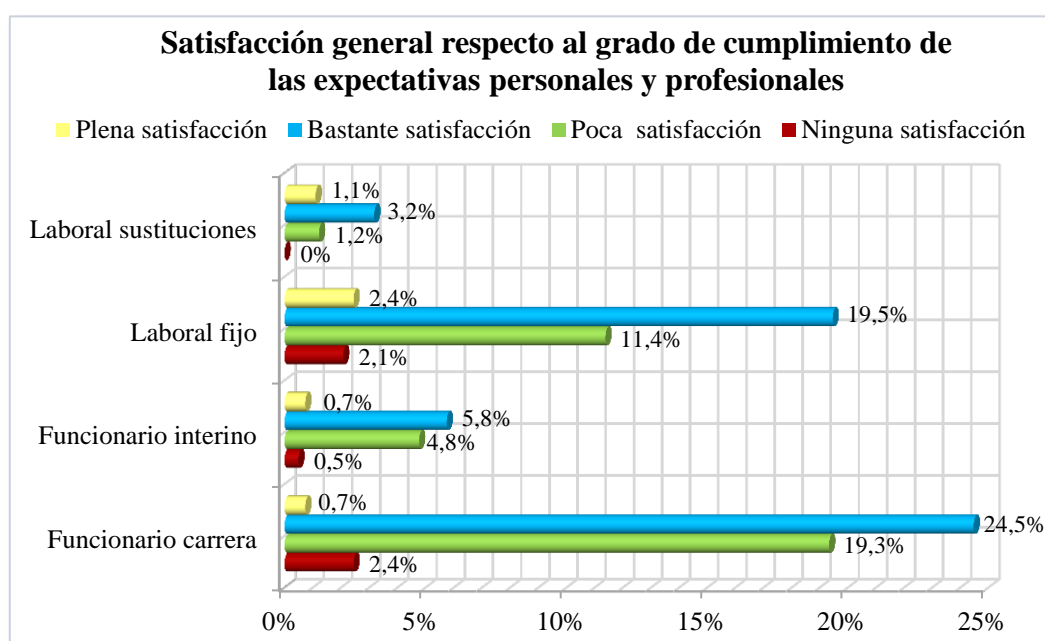


Pese a las alternancias transmitidas por los trabajadores encuestados, a lo largo de todos los interrogantes de esta esfera del cuestionario, los resultados generales hallados respecto al modo en el que la formación ha cubierto con sus expectativas personales profesionales (GE3), manifiestan una clara tendencia a la satisfacción, declarando encontrarse bastante o plenamente satisfechos el 31,7% de los funcionarios públicos, así como el 26,2% de empleados laborales, no obstante, este vaivén también es perceptible en las respuestas aquí observadas, puesto que comprobamos cómo, prácticamente el mismo número de funcionarios de carrera (21,7%) que sienten insatisfacción en algún nivel sobre esta cuestión, se corresponden con los datos de sentimiento de agrado en el personal laboral fijo (21,9%), lo que evidencia esta disparidad de resultados.

**Tabla 121. Contingencias por categoría profesional y satisfacciones generales con las expectativas personales y profesionales**

		En general, el grado de cumplimiento de mis expectativas personales y profesionales provoca... (GE3)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	2,4%	19,3%	24,5%	,7%	47,0%
	Func. interino	,5%	4,8%	5,8%	,7%	11,8%
	Laboral fijo	2,1%	11,4%	19,5%	2,4%	35,4%
	Laboral sustit.	,0%	1,2%	3,2%	1,1%	5,5%
Total		5,0%	37,0%	53,0%	5,0%	100%

**Figura 149. Satisfacción general por categoría profesional del P.A.S. respecto al grado de cumplimiento de las expectativas personales y profesionales**



Del mismo modo y, como culmen integral a todos los análisis desarrollados a lo largo del pormenorizado estudio del cuestionario utilizado, se puede aseverar, gracias al examen de los resultados hallados mediante la variable global GE4, que el nivel de satisfacción del P.A.S. de la UGR, en relación a todas las situaciones y combinaciones consideradas con anterioridad, es, mayoritariamente, suficiente o plenamente agradable, para el 59,2% de los participantes.

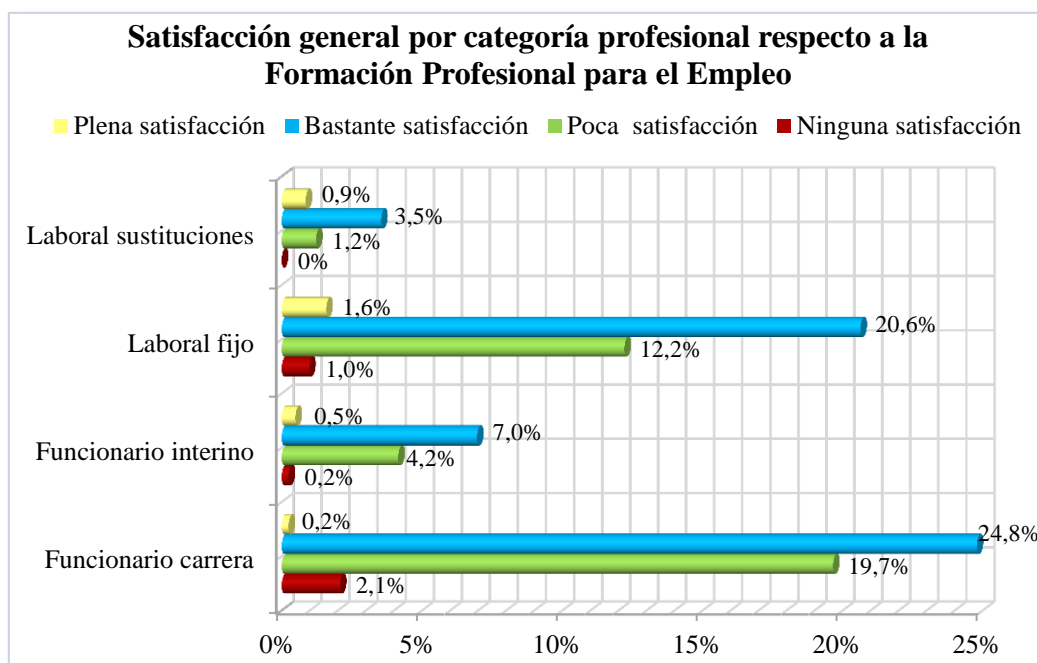
En honor a la verdad, la valoración hallada, aunque ciertamente favorable, no es tan conveniente como sería deseable, dadas las circunstancias: de nuevo los funcionarios de carrera, por su número, son el subsector más claramente conforme con los Planes de Formación y los Cursos de Perfeccionamiento (25%), si bien, casi un 22% de los mismos (21,8%) sí que muestra su desagrado sin reservas a este respecto, hecho este muy significativo ya que, si tenemos en cuenta las opiniones del resto de categorías profesionales, más del 40% (40,8%) de los empleados públicos de administración y servicios de la UGR, evidencian abiertamente su insatisfacción con esta cuestión en concreto. Sea como fuera y, como colofón último al análisis

de esta dimensión del cuestionario, la opinión, tras un pormenorizado examen de la tabla 122 y la figura 150, la tiene el lector, como no podía ser de otro modo:

**Tabla 122. Contingencias por categoría profesional y satisfacción general con la Formación Profesional para el Empleo**

		En resumen, su nivel actual de satisfacción es... (GE4)				Total
		Ninguna satisfacción	Poca satisfacción	Bastante satisfacción	Plena satisfacción	
CAT	Func. carrera	2,1%	19,7%	24,8%	,2%	46,8%
	Func. interino	,2%	4,2%	7,0%	,5%	11,8%
	Laboral fijo	1,0%	12,2%	20,6%	1,6%	35,4%
	Laboral sustit.	,0%	1,2%	3,5%	,9%	5,6%
Total		3,3%	37,5%	56,0%	3,2%	100%

**Figura 150. Satisfacción general por categoría profesional del P.A.S. respecto a la Formación Profesional para el Empleo de la UGR**



Tras el trabajo realizado, a través del análisis descriptivo e inferencial de contingencias de todas las dimensiones del cuestionario, damos por finalizado el presente capítulo para, acto seguido, reflejar las conclusiones generales del estudio así como las futuras líneas de investigación.



## Capítulo 6. Conclusiones generales y futuras líneas de investigación

---

### 6.1. Conclusiones generales

Uno de los primeros elementos que un investigador ducho suele observar cuando consulta o revisa un trabajo de investigación científica son, justamente, las conclusiones que del mismo se extraen, pues, en función de ellas, se determina si el análisis y estudio pormenorizado de la obra es interesante para quien accede a ella en busca de conocimiento (informarse para la preparación de un artículo, un ensayo académico, iniciar un trabajo de investigación, etc.).

Sin embargo, las inferencias enmarcadas en una tesis doctoral no tendrían que ser imprecisas o nimias, sino que, por el contrario, deben concentrar una serie de exigencias para poder constatar que, verdaderamente, enuncian una realidad contrastada y aceptada por el método científico. Nos encontramos por tanto con una serie de características distintivas, entre las cuales podemos resaltar (Arnal Agustín et al., 1994; Buendía Eisman, 2001; Cohen & Manion, 1990; F Hernández Pina, 2001; Raso Sánchez, 2012, p. 419, 2015, p. 399; Sánchez Huete, 2007):

- *Verificabilidad*, o la capacidad de ser contrastadas por otros investigadores en las mismas condiciones sobre las que se elaboraron.

- *Concisión*, en el sentido de que deben ser breves, pero conteniendo siempre la información más significativa y relevante del estudio que debe salir a la luz pública.
- *Generación de conocimiento*, pues, en el momento de ser redactadas, hay que tener la certeza de que su contenido supondrá un aporte significativo al corpus de conocimiento de la rama estudiada, ya que, en otro caso, deberían de ser reformuladas o rechazadas directamente.
- *Utilidad*, ya que es necesario que sean aplicables, cuando menos al campo científico en el cual han surgido.

En este apartado de la investigación, continuando con el rigor patente durante su desarrollo, se presentan cautelosamente y, estructurada por las dimensiones objeto de estudio, las conclusiones más notorias obtenidas como consecuencia del trabajo antes mostrado. En este sentido...

### 6.1.1. Conclusiones generales halladas en la primera dimensión

#### *6.1.1.1. Datos de identificación personales y profesionales del P.A.S. de la UGR*

Dentro de esta esfera de interrogantes del cuestionario, las conclusiones más destacadas que se han hallado en este bloque podemos sintetizarlas de la siguiente forma:

- De la misma manera que las estadísticas, facilitadas por el Gobierno del Estado, señalan una mayor presencia de mujeres en el P.A.S. de las Universidades transferidas, suponiendo las mismas un 58,5% del total de empleados públicos de este sector (Ministerio de Hacienda y Función Pública, 2016), se verifica que el P.A.S. de la UGR sigue siendo un colectivo mayoritariamente feminizado (54,9%) y, asimismo, con una mayor participación de mujeres (58%) que de hombres (42%) en el estudio.
- Una alta edad media de los empleados públicos es la tónica preponderante en el conjunto de los encuestados, en tanto en cuanto cerca de los dos tercios (65,5%) de estos tienen más de 45 años de edad, constatando así los datos manifestados en otras investigaciones que señalan la media de edad de los trabajadores públicos en 50 años (Martínez Marín, 2016); así, en la categoría de funcionario de carrera, suponen el 63% de trabajadores, mientras que, en el personal laboral fijo, representan el 88,1%.

- Unos trabajadores *veteranos*, como no podría ser de otra manera, presentan bastantes años de experiencia profesional en la AP, de ahí que no resulte sorprendente que, dada la edad media de los trabajadores, casi la mitad del P.A.S. (48,3%) lleva más de 20 años al servicio público, mientras que el resto de encuestados se distribuyen entre los otros rangos cronológicos, produciéndose, además, el caso de encontrarse pocos trabajadores que lleven más de 40 años desarrollando su labor, cuyas cifras ascienden a un poco significativo 3,3%.
- Si apuntamos al grupo profesional el dato arrojado es apabullante, donde, más de la mitad (54,2%) de los trabajadores participantes, están adscritos a la escala C1 o al grupo III. No resulta extraño, por tanto, que el tiempo es espera para la promoción profesional conlleve un aumento en la edad media conforme la escala sea superior, así, para el grupo C1-III, los empleados con más de 45 años representan el 65,3% de los mismos, mientras que, para el grupo A2-II alcanzan el 78,3% y, para el grupo A1-I, suponen el 76,6%.
- Resultan sorprendentes los datos revelados respecto a la categoría profesional, en contraste a las estadísticas del Gobierno, donde mayoritariamente (48,2%) los empleados públicos de las Universidades transferidas tienen la condición de funcionario, por un 38,8% de contratos laborales (Ministerio de Hacienda y Función Pública, 2016), mientras que, en la UGR, existe una generalidad de personal laboral, suponiendo un 52,7% del total de la plantilla del P.A.S. Pese a ello, han tomado parte en el estudio un número superior de funcionarios públicos, con 481 (58,9%) participantes, frente a los 336 (41,1%) trabajadores con contrato laboral.
- Como no podía ser de otra forma, dado el momento de mayor actividad de servicio público del P.A.S. de la UGR, se comprueba que prácticamente el 90% (89%) de la muestra participante realiza sus tareas laborales en el turno de mañana y, además, se observa una alta formación académica de estos empleados públicos, donde más de la mitad (58,6%) poseen al menos una titulación superior, disponiendo de estudios de posgrado el 8,2% de los encuestados, si bien, en el sector laboral del P.A.S. únicamente disponen de un título superior el 28%, frente al 81,1% de funcionarios públicos que sí han alcanzado estos niveles educativos.
- Asimismo llama la atención, presumiblemente por la educación tradicional recibida por estos empleados públicos, que, un amplio sector de los encuestados (42,3%) prioricen como modalidad de formación preferente la presencial, frente al 30,1% que se decanta por la virtual. En el caso de la categoría profesional de funcionarios, las opiniones se encuentran equilibradas, entre aquellos que prefieren los cursos presenciales (37,7%), frente a los que se inclinan por los virtuales (38,5%), si bien, en el personal laboral existe mayor diferencia, mostrándose a favor de la presencialidad el 48% de los encuestado en este sector, en contraste con el 18,7% que prefiere la formación online.

## 6.1.2. Conclusiones generales halladas en la segunda dimensión

### *6.1.2.1. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del Plan de Formación y Cursos de Perfeccionamiento*

En este bloque, cuyo interés fundamental consistía en advertir el grado de satisfacción de los participantes en aspectos organizativos y programáticos de los Planes de Formación y Cursos de Perfeccionamiento, los resultados que se pueden sustraer, tras su respectivo análisis, son los que se especifican a continuación:

- Los niveles de satisfacción medios que se han hallado respecto a todas aquellas cuestiones directamente relacionadas con los Planes de Formación y Cursos de Perfeccionamiento han sido, en general, de un agrado perceptible con evidente propensión al descontento, siendo la publicitación del Plan anual de Formación, la característica mejor valorada, al alcanzar una evaluación positiva por parte del 79,6% de los individuos que han participado en esta investigación.
- Relevantes son los hallazgos mostrados respecto a la detección de necesidades formativas, como factor previo y primordial para la organización de la Formación Profesional para el Empleo, donde los trabajadores han mostrado una manifiesta insatisfacción en relación a la identificación de sus necesidades (50,2%) y a la cobertura de las mismas (51,3%). Tal opinión negativa, aunque en mayor medida (61,6%), también se obtiene cuando se les pregunta al P.A.S. por su percepción de las consultas que reciben para conocer sus necesidades de formación, lo que patentiza, a todas luces, que los aspectos relativos a estas necesidades formativas pueden y deben mejorarse necesariamente para optimizar la calidad formativa.
- La conciliación con la vida familiar y laboral es, asimismo, objeto de desagrado por parte de la mayoría de este P.A.S. (52,8%), en consonancia con la participación del P.A.S. en acciones formativas fuera del horario laboral, que procesa, en mayor medida, la insatisfacción de estos trabajadores (57,9%). Esta opinión se repite, aunque en mayor proporción, cuando se aborda la cuestión de la coordinación de los cursos con otros organismos de formación, incrementándose el número de trabajadores descontentos (63%) a este respecto. Observamos cómo, por consiguiente, sendas situaciones evidencian tener un amplio margen de mejora.
- La UGR promueve eficazmente la participación en los cursos de formación, por cuanto alrededor del 60% de los trabajadores aseguran abiertamente sentirse bastante o totalmente complacidos con respecto a la duración total de los cursos, los



días semanales de clase y las horas diarias de docencia, si bien, el P.A.S. discrepa con esta sensación cuando se les consulta por su parecer al desplazarse a los emplazamientos donde se realizan las acciones formativas, pues, más de la mitad (54,9%) de los encuestados, afirman sentirse descontentos con esta cuestión en particular.

- Existe cierta duda a la hora de analizar la adjudicación de cursos ya que, preguntados nuestros encuestados acerca de su satisfacción respecto a la asignación de sus prioridades formativas, se obtuvo como resultado que casi un 70% (68,2%) de los mismos, afirmaba sentirse bastante o plenamente contento sobre esta cuestión en particular, aunque, al preguntarles sobre la vinculación de estas atribuciones al perfil profesional del solicitante, sus impresiones era diametralmente opuestas, donde, más de la mitad de los participantes (51,6%), declaraban sentirse descontentos o altamente insatisfechos, situación que, por otro lado, se ve corroborada por el desagrado (58%) manifestado por el P.A.S. ante la consideración de las características laborales, en la programación de los Planes de Formación.
- Los resultados obtenidos, sin embargo, respecto al momento del año elegido para efectuar la formación, evidencian agrado con esta cuestión pues, el 58,8% de los encuestados se sienten bastante o completamente satisfechos con las fechas propuestas, mejorando estos datos de complacencia (64,3%) cuando se trata de valorar la responsabilidad de la UGR en su cumplimiento.
- Uno de los asuntos que más repercusión parece tener en la insatisfacción del P.A.S. de la UGR es la limitación de realizar, como máximo, dos acciones formativas al año, con unos niveles de desagrado del 68,6%, en sintonía con la inquietud por formarse mostrada por estos trabajadores, ya que, mayoritariamente, vuelven a demostrar su descontento (63,4%) con la limitación de una única edición anual de los cursos.
- Pero, sin lugar a dudas, el elemento que más efectos negativos produce en estos empleados públicos, en todo el cuestionario, es la ausencia de compensación horaria por la realización de cursos virtuales, donde el 32,1% de los encuestados manifiestan abiertamente estar totalmente insatisfechos con esta cuestión en particular, superando las dos terceras partes (72,4%) de trabajadores que sienten rechazo por esta reserva, si bien, este tipo de decisiones no se encuentran dentro de las responsabilidades del Área de Formación del P.A.S. al tratarse de una resolución política en materia de personal, que conlleva, además, la correspondiente negociación con los representantes de los trabajadores.
- Las preceptivas encuestas de satisfacción de las acciones formativas tampoco arrojan una datos muy halagüeños, ya que poco más de la mitad de los encuestados (53,5%) están bastante o completamente satisfechos con la congruencia de las

preguntas, mientras que no se alcanza esa mayoría satisfactoria (47%) en lo que a la eficacia de las preguntas se refiere. No obstante, genera mayor descontento otro aspecto más perceptible por los trabajadores, como es la divulgación de los datos y resultados obtenidos en dichas encuestas, donde casi las dos terceras partes (63,1%) del P.A.S. manifiesta su desagrado a este respecto, en un momento en el que está en boga la transparencia de las AAPP.

- En términos generales, es fácilmente verificable que el P.A.S. de la UGR se encuentra, por poco, bastante o plenamente satisfecho (55,9%) con todos aquellos aspectos relacionados con la planificación de la formación.

Respecto a los datos hallados en esta dimensión de estudio por el análisis de contingencias, en función de la categoría profesional de los participantes, los resultados han evidenciado lo siguiente:

- Se han encontrado, en virtud de la categoría profesional, diferencias estadísticamente significativas de forma que, el P.A.S. con vinculación permanente a la UGR, se muestra ostensiblemente más complacido que el resto de sus compañeros a propósito de asuntos como:
  - La difusión y divulgación de los Planes de Formación (65,4%).
  - El cumplimiento de las fechas previstas de los cursos de formación (51%).
  - Los días semanales de clase (47,4%).
  - El número de horas diarias de clase (47,4%).
  - La satisfacción general producida por la planificación formativa (44%).
- Asimismo, mediante el análisis de estas diferencias estadísticamente significativas, se han evidenciado cuestiones que, al P.A.S. con vinculación permanente, han desagrado más que al resto de sus compañeros:
  - La limitación de no poder realizar más de dos cursos en cada Plan de Formación (54,8%).
  - La ausencia de compensación horaria tras la realización de cursos virtuales (58,9%).
  - La realización de una única edición formativa al año (50,1%).
- De esta manera, el personal no permanente, ha discrepado de la opinión de desagrado procesada por los trabajadores estables, mostrando su satisfacción en cuestiones como:

- La consideración de la vida personal y laboral en la elaboración de los Planes de Formación.
- La realización de la formación fuera de la jornada laboral.
- En esta ocasión, son los funcionarios interinos quienes se desmarcan de las opiniones de sus compañeros, manifestando, en oposición al parecer de estos, su satisfacción en:
  - La consideración de las peculiaridades laborales.
  - Los desplazamientos a los lugares de realización de los cursos.
- Por su parte, el personal laboral de sustituciones ha mostrado su opinión de agrado, contraria al descontento del resto de compañeros, en materias tales como:
  - La coordinación de la formación con otros organismos e instituciones.
  - La publicitación de los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción.
- Para finalizar, se ha evidenciado la disensión de los funcionarios de carrera con las demás categorías profesionales, manifestando estos una evidente insatisfacción respecto a la claridad y coherencia de las preguntas de las encuestas de los cursos, frente al agrado mostrado por los demás subsectores.

### 6.1.3. Conclusiones generales halladas en la tercera dimensión

#### 6.1.3.1. *Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera del desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento y su profesorado*

En esta dimensión se realiza una concisa síntesis de las observaciones fundamentales relativas a la valoración realizada por el P.A.S. sobre las variables de corte docente y desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento. Así:

- En general, la satisfacción media del P.A.S. de la UGR respecto al profesorado y al desarrollo de los Cursos de Perfeccionamiento varía nimiramente desde una satisfacción intermedia hasta una visible satisfacción, donde, los aspectos mejor valorados por estos trabajadores han sido los relativos a la actuación docente, por un lado con el conocimiento de la materia por parte del profesorado, con un 77,4% de

respuestas satisfactorias y, por otro, con un 74,1% de agrado respecto a su motivación, apoyo y orientación durante la celebración de los cursos.

- Con un 70,4% y un 66,2% en relación a la adecuación y actualización, respectivamente, de los contenidos de los cursos, este P.A.S. se muestra bastante o plenamente satisfecho a este respecto, lo que evidencia un importante grado de cohesión entre la función docente y la planificación de la formación. Además, es igualmente relevante y valioso, que, con una excelsa puntuación de más de un 75% (77,4%), estos empleados públicos manifiesten abiertamente su complacencia con los conocimientos, que tienen los docentes, acerca del contenido de las materias impartidas.
- En la misma línea de mejora respecto a la dimensión anterior, se sitúan las valoraciones realizadas por el P.A.S. sobre la participación y el aprendizaje en grupo durante el desarrollo de los cursos, positiva en un 68,1%, en oposición, a la escueta satisfacción (50,9%) manifestada por estos trabajadores cuando se les pregunta por su parecer sobre la realización de actividades y ejercicios prácticas durante la formación.
- En otro orden de cuestiones docentes, son también objeto de satisfacción mayoritaria por parte del P.A.S. algunos aspectos relevantes, como la organización de los módulos de los cursos (57,3%), la consecución de los objetivos y competencias fijadas (57,9%), o los sistemas de evaluación de estos últimos (61,1%), si bien, existe en todos estos aspectos una proporción relevante, en torno al 40% de la muestra que, manifiestan su descontento con estas materias, lo que puede incitar al comienzo de un proceso de debate y examen de los actuales modelos pedagógicos en la Formación Profesional para el Empleo de la UGR.
- Pese a estos notables resultados, se ha evidenciado que, en materia de evaluación de los cursos y selección del profesorado, existe una mayor disensión entre los encuestados, pues si bien es cierto que la evaluación de los cursos es bien vista por el 58,3%, es igualmente innegable que, cuando se trata de elegir a los docentes responsables, más de dos quintas partes de la muestra de estudio (45,2%) se pronuncia abiertamente descontenta sobre este particular.
- En general, se puede concluir que el P.A.S. de la UGR se encuentra, de forma mayoritaria (70,2%), moderado o totalmente satisfecho respecto a todas aquellas particularidades que influyen en la labor docente.

En otro orden de cosas, los resultados hallados tras el oportuno análisis de contingencias de los ítems que forman el ámbito de estudio, en función de la categoría profesional, han apuntado las siguientes conclusiones:

- En función de la categoría profesional de los encuestados, se ha presentado una clara tendencia, por parte de aquellos empleados públicos que disponen de una vinculación indefinida a la UGR, a valorar mejor que los trabajadores temporales, ciertas cuestiones de corte docente y desarrollo de los cursos de perfeccionamiento, como son:
  - La adecuación de los contenidos de los cursos al programa (56,2%).
  - La actualización de los contenidos y materiales de los cursos (53,1%).
  - La consecución de los objetivos y competencias previstas en los cursos (45,5%).
  - El sistema de evaluación de los contenidos de los cursos (47,2%).
  - El apoyo, motivación y orientación del profesorado (59,7%).
  - El fomento de los docentes de la participación activa y el aprendizaje en grupo (55,2%).
  - El dominio de los contenidos por parte del profesorado (61,7%).
  - La capacidad pedagógica de los docentes (45,6%).
  - La evaluación que reciben los cursos (46,2%).
  - La satisfacción general con la labor docente (56,2%).
- La realización de actividades y ejercicios prácticos es percibida de manera diferente por el personal no permanente que por los trabajadores fijos, evidenciando, los primeros, un sentimiento de agrado ante esta cuestión, mientras que, los segundos, manifiestan abiertamente sentirse descontentos.
- Por último, destacar la opinión diferenciada vertida por los funcionarios de carrera en relación a la selección del profesorado, expresando mayoritariamente, a diferencia del resto de categorías profesionales, estar bastante o plenamente insatisfechos con este respecto.

## 6.1.4. Conclusiones generales halladas en la cuarta dimensión

### *6.1.4.1. Satisfacción del P.A.S. de la UGR en la esfera de la realización personal y profesional*

Centrándonos en el ámbito de las expectativas personales y profesionales del P.A.S. de la UGR, algunas de las conclusiones más sobresalientes que, a este respecto, se han hallado en el estudio, pueden concretarse de la siguiente manera:

- La satisfacción general media que, grosso modo, representa en los encuestados sus expectativas personales y profesionales mediante la realización de Formación Profesional, puede situarse desde la ligera insatisfacción hasta la aprobación básica, destacando, por encima de las demás, la intencionalidad del P.A.S. de realizar cursos por el mero hecho de aprender, con una valoración positiva del 74,4% de la muestra, en contraste con la incentivación monetaria para la participación en acciones formativas, siendo el factor, de media, peor valorado (2,07) en toda esta dimensión de estudio.
- Un 62,8% de este P.A.S. se siente abiertamente contento respecto a la adecuación de los cursos a sus intereses personales, si bien, no ha ocurrido lo propio con la utilización de estos conocimientos y habilidades en el ámbito privado que, supera la barrera del aprobado con una exigua mayoría de evaluaciones favorables (52,4%), en oposición a la opinión de estos trabajadores, cuando se les pregunta por la adecuación de los cursos para el desarrollo de sus habilidades personales, advirtiendo, en esta ocasión, un mayoritario sentimiento de insatisfacción (50,6%).
- Esta desazón también se ha manifestado en otros aspectos relevantes de este ámbito, reflejándose en las respuestas del P.A.S. unos altos porcentajes de bastante o plena insatisfacción, como son: el aumento del sentimiento de pertenencia a la UGR con la formación (48%), el incremento de la motivación laboral (53,4%), la adecuación a sus necesidades profesionales (50,7%), o la aplicabilidad real de la formación a su trabajo (51,1%).
- En esta última línea de opinión, pero con unas valoraciones sensiblemente más positivas y, que hacen prever un impacto beneficioso en los puestos de trabajo, han manifestado los encuestados, bastante o completa satisfacción con: la mejora del rendimiento laboral (53,2%), la orientación de la formación a su desarrollo y promoción profesional (55,8%) y, la mejora de sus aptitudes y destrezas laborales (57,6%).

- Otro resultado, mucho más positivo en esta dimensión de estudio, ha revelado una satisfacción superior al 60% (63,6%), por parte de los trabajadores encuestados, en lo concerniente a su agrado sobre la ampliación de conocimientos que depara la formación, lo que sumado, aunque a primera vista pudiera parecer irónico, a que, prácticamente dos tercios (65,8%) de los trabajadores públicos valoren negativamente el incentivo monetario para formarse, evidencia una buena noticia para la UGR que puede estimular la provechosa predisposición de este P.A.S. en este aspecto en particular.
- En estas últimas líneas de opinión, además, se han evaluado positivamente otros estímulos que refuerzan su autorrealización personal, como son la contraprestación horaria por la realización de cursos (59,9%), o la puntuación de la formación como mérito para la promoción profesional (62,3%).
- En términos generales, el 58% del P.A.S. de la UGR encuestado se encuentra bastante o plenamente satisfecho respecto a su realización personal y profesional, hecho que, sin dejar de ser positivo, invita a una revisión para la mejora de las potencialidades de la formación con este respecto.
- Como síntesis a todo lo tratado en estas dimensiones, se puede afirmar que un 59,4% del P.A.S. de la UGR se siente bastante o completamente complacido respecto a la Formación Profesional para el Empleo, frente al 40,6% restante del mismo, que requiere de mayores estímulos para alcanzar dichos niveles de agrado.

Por su parte, el análisis de contingencias realizado, en función de las categorías profesionales del P.A.S. participante en la investigación, sobre las cuestiones que integran esta dimensión del estudio, ha descubierto los siguientes hallazgos:

- Nuevamente, en virtud de la adscripción profesional de los participantes, se observa una clara propensión de los empleados públicos permanentes, frente a los trabajadores no permanentes, a un mayor agrado en los aspectos relativos a la realización personal y profesional, a saber:
  - La realización de formación por el mero hecho de aprender (59,6%).
  - La adecuación de los cursos a sus intereses personales (50,1%).
  - La orientación de los cursos a su desarrollo y promoción profesional (44,8%).
  - La mejora de sus aptitudes y destrezas profesionales tras realizar los cursos (46,9%).
  - La ampliación de conocimientos que otorgan los cursos (51,7%).
  - La constitución como mérito para la promoción profesional (49,7%).

- La compensación horaria de los cursos (47%).
- La satisfacción general respecto al grado de cumplimiento con las expectativas personales y profesionales (47,1%).
- La satisfacción general respecto a la Formación Profesional para el Empleo (47,2%).
- Asimismo, como sucedió en las dimensiones anteriores, las diferentes categorías del P.A.S. muestran su complacencia, a excepción del cuerpo de funcionarios de carrera que se manifiesta como insatisfecho, en lo concerniente a:
  - La adecuación de los cursos para el desarrollo de habilidades personales.
  - El uso en el ámbito privado de los conocimientos y habilidades adquiridas con la formación.
  - El aumento del sentimiento de pertenencia a la UGR mediante la realización de acciones formativas.
- Concluyendo y, por primera vez en todo el cuestionario, se distribuyen las confesiones observadas entre los dos grandes sectores profesionales, manifestando su agrado el personal laboral, frente al descontento de los funcionarios públicos, en las siguientes cuestiones:
  - La aplicabilidad real del contenido de los cursos a su trabajo.
  - La mejora del rendimiento en su trabajo.
  - La adecuación de la formación a sus necesidades profesionales.
  - El incremento de la motivación laboral.



## 6.2. Futuras líneas de investigación

De la misma manera y, en función del exhaustivo abanico de resultados manifestados, como producto de la minuciosa recogida y análisis de datos, igualmente se antojaba sugestivo, de cara al futuro, contemplar nuevas líneas de investigación para, a razón de las mismas, complementar todos los hallazgos presentados e impulsar el conocimiento científico y pedagógico sobre la Formación Profesional para el Empleo en las instituciones públicas. De acuerdo con esto, podría resultar atrayente concebir ideas, entre otras, como:

- Analizar y evaluar la calidad pedagógica de los actuales Planes de Formación Profesional para el Empleo que las Universidades Públicas españolas ponen a disposición del Personal de Administración y Servicios, por cuanto no han sido aún evaluados eficientemente, dado sobre todo, la incipiente puesta en marcha de los sistemas de detección de necesidades y su vinculación a los planes estratégicos de las organizaciones, basados en lo prescrito en el Acuerdo de Formación Continua para las AAPP (AFEDAP).
- Estudiar los Departamentos de Formación de las Universidades Públicas, ahora y en el futuro, y evaluar comparativamente las diferencias que puedan existir entre las modalidades de formación de su Personal de Administración y Servicios, la eficacia de su gestión, la transferencia al puesto de trabajo de la formación, etc.
- Implementar y evaluar programas oficiales de Formación Profesional para el Empleo e incentivación personal y laboral, destinados específicamente al Personal de Administración y Servicios de las Universidades Públicas, habida cuenta, no exclusivamente de los fundamentos que, a raíz de este estudio, más les complazcan, sino igualmente de aquellos que menos les satisfacen, ya que son esos últimos los que conforman el eje esencial de actuación por parte de las AAPP para mejorar su satisfacción en el futuro.
- Determinar e instrumentar una estrategia de evaluación económica para medir la repercusión social y los beneficios socioeconómicos generados por la Formación Profesional para el Empleo del Personal de Administración y Servicios de las Universidades Públicas.



***BLOQUE IV.***

***BIBLIOGRAFÍA Y***

***ANEXOS***



## **Referencias bibliográficas**

---



- Ábalo Piñeiro, J., Varela Mallou, J., & Rial Bubeta, A. (2006). El análisis de importancia-valoración aplicado a la gestión de servicios. *Psicothema*, 18(4), 730-737.
- Adell, J., Castellet, J. M., & Gumbau, J. P. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*. Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I.
- Adolfo de Azcárraga, J. (2015). La reforma universitaria: una defensa del informe (12-II-2013) de la Comisión de Expertos con reflexiones personales, datos y notas históricas para el futuro. En *La reforma del régimen jurídico universitario* (pp. 41-80). Navarra: Thomson Reuters.
- AENOR. (2017). Asociación Española de Normalización y Certificación. Recuperado 4 de marzo de 2017, a partir de <http://www.convencioncponet.net/aenor>.
- AEVAL. (2017). Agencia de Evaluación y Calidad. Evaluación de la formación dirigida a los empleados públicos de la Administración General del Estado. Recuperado 29 de marzo de 2017, a partir de [http://www.aeval.es/es/difusion\\_y\\_comunicacion/publicaciones/Informes/Informes\\_de\\_Evaluacion/Evaluaciones\\_2013/E35.html](http://www.aeval.es/es/difusion_y_comunicacion/publicaciones/Informes/Informes_de_Evaluacion/Evaluaciones_2013/E35.html).
- Agreda Montoro, M. (2015). Aplicación educativa de entornos de aprendizaje en la nube (c-learning) en la universidad pública española. Análisis de la formación del profesorado que imparte docencia en las Facultades de Ciencias de la Educación (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Aguilera Izquierdo, R., Cristóbal Roncero, R., & García Piñeiro, N. (2005). *El régimen jurídico de la formación continua*. Navarra: Thomson - Civitas.
- Aja, E. (1996). Los principales periodos de desarrollo del Estado autonómico. *Anuario Jurídico de La Rioja*, (2), 121-144.
- Aja, E. (2003). El Estado autonómico. Federalismo y hechos diferenciales (2<sup>a</sup>). Madrid: Alianza.
- Albareda, J. M. (2011). Consideraciones sobre la investigación científica. Francia: Vita Brevis.
- Alberti Rovira, E. (1985). Las relaciones de colaboración entre el Estado y las Comunidades Autónomas. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (14), 135-177.
- Albertí Rovira, E. (2010). Valoración general de la Sentencia. En *Especial Sentencia 31/2010 del Tribunal Constitucional, sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 9-68). Revista catalana de dret públic.
- Albuera Guiraldos, A. (1998). La figura del cesante en la obra de Pérez Galdós: «MIAU». En *Aproximación a la figura del cesante en la Administración Liberal Española del siglo XIX: su reflejo en la literatura* (pp. 497-511). Málaga.
- Aldea Llorene, M. B. (2005). Educación Secundaria Obligatoria y respuestas educativas a las necesidades de los alumnos. En *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares* (pp. 45-69). Secretaría General Técnica.
- Alemann, U. V. (1997). Problemas de la democracia y de la legitimación democrática. *Revista de Ciencia Política - ALEPH*, (F1XXXVII-1), 32-47.
- Alén González, M. E., & Fraiz Brea, J. A. (2006). Relación entre la calidad del servicio y la satisfacción del consumidor. Su evaluación en el ámbito del turismo termal. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 12(1), 251-272.
- Alonso Martín, P. (2008). Estudio comparativo de la satisfacción laboral en el personal de administración. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(1), 25-40.
- Alvarado Nando, M. (2013). Formación por competencias. Una perspectiva latinoamericana. Palibrio.
- Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E. M., & Reyes Pérez, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 13(2), 5-26.

- Álvarez de Morales, A. (1975). Los precedentes de la Ley Moyano. *Revista de Educación (estudios)*, (240), 5-13.
- Álvarez de Morales, A. (1993). *Estudios de historia de la Universidad española*. Madrid: Pegasoconf.
- Álvarez Rojo, V. (1989). Los grupos de discusión. En *Propuesta de un programa de métodos de estudio* (pp. 201-207). Madrid: TEA.
- Álvarez Suárez, A., González-Pineda García, J. A., Alonso Álvarez, J., Arias Pérez, J. L., & Martís Flórez, J. R. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de investigación educativa, RIE*, 32(2), 327-338.
- Amaadachou Kaddur, F. (2014). El contenido del convenio colectivo. Especial referencia al contenido mínimo legal necesario (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (24.ª ed.). Buenos Aires: Lumne.
- Anderson, E. W., Fornell, C., & Lehmann, D. R. (1994). Customer satisfaction, market share, and profitability: findings from Sweden. *Journal of Marketing*, Vol. 58, 53-66.
- Aragón, M. (2007). La organización institucional de las Comunidades Autónomas. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (79), 9-32.
- Aragón Reyes, M. (2006). La construcción del Estado autonómico. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, (54), 75-95.
- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (98), 191-199.
- Área Formación P.A.S. (2017, enero 18). Universidad de Granada. Solicitando Propuestas de Actividades Formativas para el Plan de Formación del PAS 2017/2018. Recuperado a partir de Correo electrónico
- Argudín Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educación: Revista de Educación/nueva época*, 16, 1-29.
- Arnaiz Sánchez, P., Castro Morera, M., & Martínez Abellán, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 35-59.
- Arnal Agustín, J., Del Rincón Igea, D., & Latorre Beltrán, A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnal Agustín, J., Del Rincón Igea, D., Latorre Beltrán, A., & Sans Martín, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Barcelona: Dykinson.
- Arroyo Yanes, L. M. (2015). El acceso al empleo público y la adquisición de la condición funcional: nuevas perspectivas para su regulación. Barcelona: Atelier.
- Ary, D., Jacobs, C. L., & Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- Asamblea Nacional. (1789). La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Francia.
- Atehortúa Hurtado, F. A., Bustamante Vélez, R. E., & Valencia de los Ríos, J. A. (2008). *Sistema de Gestión integral. Una sola gestión, un solo equipo*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Aznar Díaz, I. (2003). Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía: análisis de variables didácticas y organizativas de su oferta formativa (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P., & Hinojo Lucena, M. A. (2011). La adquisición de competencias específicas en la educación superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (26), 71-93.



- Aznar Díaz, I., Raso Sánchez, F., Hinojo Lucena, M. A., & Romero-Díaz de la Guardia, J. J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educar*, 53(1), 11-28.
- Balaguer Callejón, F. (1987). Soberanía popular y democracia en la Constitución Española de 1978. *Revista de Derecho Político*, (27-28), 97-112.
- Bar Cendón, A. (2012). Los modelos del constitucionalismo liberal y la Constitución de 1812. *Revista de Derecho Político*, (84), 17-56.
- Bartolomé, M. (1983). Memoria sobre el concepto método, fuentes y programa de la pedagogía experimental (Documento inédito). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bassols Coma, M., & Serrano Alberca, J. M. (1982). El artículo 149 de la Constitución en relación con el artículo 150.2: análisis de la delegación en materia de las competencias estatales exclusivas. *Revista de Administración Pública*, (97), 31-71.
- Belda Pérez-Pedrero, E. (1999). La organización institucional de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Hacia un nuevo tipo de Corporaciones Locales. *Cuadernos de derecho público*, (8), 119-138.
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales* (2.ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Beltrán Villalva, M. (1997). La formación y los empleados públicos. *REIS*, (77-78), 51-68.
- Beneyto, P., & Guillén, P. (1998). La Formación Profesional en España. Expansión y cambio. En P. Beneyto & P. Guillén (Eds.), *Formación Profesional y Empleo. La construcción de un nuevo modelo* (pp. 9-39). Valencia: Germania.
- Bermejo, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: Exigencias sociolaborales-desarrollo personal. *Educar*, (38), 15-32.
- Bermejo, M. (2009). La autonomía universitaria desde la Ley Moyano de 1857 a su plasmación constitucional: el largo y tortuoso devenir de una vieja aspiración tratando de definir su contenido. *Ius fugit*, 16, 235-285.
- Biblioteca Nacional de España. (2013). AENOR. Recuperado 28 de marzo de 2017, a partir de <http://www.bne.es/es/LaBNE/Cooperacion/CooperacionNacional/Asociaciones/AENOR.html>
- Biblioteca UGR. (2017). Biblioteca de la Universidad de Granada. Recuperado 29 de marzo de 2017, a partir de <http://biblioteca.ugr.es/pages/efqm500>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya. *Italian Journal os Sociology of Education*, (2), 11-30.
- Blasco Calvo, P., & Pérez Boullosa, A. (2012). *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*. Valencia: Nau Llibres.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Blázquez Agudo, E. M. (2012). El sistema de formación profesional para el empleo: hacia la creación de un derecho laboral. Navarra: Aranzadi.
- Bocinos Riboó, M. I. (2010). Instrumentos de ordenación de la gestión de recursos humanos, especial referencia a la Administración Local (I). *Revista CEMCI*, (6).
- Bolado Solominos, J. M. (2001). Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la cartera de Educación, Cultura y Deporte: cien Ministros para un centenario. *Revista de Educación*, (324), 113-142.
- Bon, P. (2003). La Constitución Española en el marco del constitucionalismo europeo. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (69), 13-29.

- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., & Pros, N. (2005). La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas. Barcelona: Fundació Pi i Sunyer.
- Bonillo Muñoz, D., & Nieto González, F. J. (2002). La satisfacción laboral como elemento motivador del empleado. *Trabajo*, (11), 189-200.
- Boto Álvarez, A. (2015). La noción de sector público institucional: aplauso, crítica y desconcierto. *Documentación Administrativa (Instituto Nacional de Administración Pública)*, (2), 1-6.
- Bové i Montero, J. M. (2014). *La acción exterior de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundación Universitaria ESERP.
- Buendía Eisman, L. (1999). El proceso de la investigación empírico-experimental. En L. Buendía Eisman, D. González, J. Gutiérrez, & M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía Eisman, L. (2001). La Investigación por Encuesta. En L. Buendía Eisman, M. P. Colás Bravo, & F. Hernández Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., & Hernández Pina, F. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burgos Giner, M. Á. (1997). La polivalencia funcional y la modificación de las condiciones de trabajo privado. *Revista de treball, economia i societat*, (3), 1-8.
- Bustos Gisbert, R. (2003). Las tensiones del estado autonómico ante el proceso de reforma estatutaria. En *La reforma de los Estatutos de Autonomía* (pp. 69-87). Junta de Castilla y León.
- Caballero Martínez, J. (2001). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Caballero Martínez, J. (2002). Calidad y satisfacción del cliente en las instituciones de formación. *Enseñanza*, (20), 175-197.
- Caballero Martínez, J. (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 415-435.
- Caballero Martínez, J., Fernández Camacho, C. R., & García Jiménez, E. (2003). Satisfacción de los secretarios de los centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 198-235.
- Caballero Martínez, J., & Salvador Mata, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. En *La autonomía de los centros escolares. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Madrid: Revista de Educación.
- Caballero Sánchez, R. (2014). La regulación de las titulaciones universitarias oficiales como límite a la descentralización en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (366), 43-63.
- Cabanelas, D. (1989). La Madraza árabe de Granada y su suerte en época cristiana. *Cuadernos de la Alhambra*, (24), 29-54.
- Cabanelas, D. (1997). La Madraza árabe de Granada. En Henares Cuéllar, I. & López Guzmán, R. Universidad y ciudad: la universidad en la historia y la cultura de Granada (2.<sup>a</sup> ed., pp. 21-32). Granada: Universidad de Granada.
- Calafell Ferrá, V. J. (2000). La compulsión o coerción estatal (estudio del artículo 155 de la Constitución Española). *Revista de Derecho Político*, (48-49), 99-146.
- Calero Palacios, M. C. (1995). *La Universidad de Granada: los documentos fundacionales*. Granada: Universidad de Granada.
- Calero Palacios, M. C. (1997). Panorama historiográfico. En I. Henares Cuéllar & R. López Guzmán (Eds.), *Universidad y ciudad: la universidad en la historia y la cultura de Granada* (2.<sup>a</sup>, pp. 15-20). Granada: Universidad de Granada.

- Calidad & Gestión. (2010). Ciclo PDCA - Estrategia para la mejora continua. Recuperado 12 de abril de 2013, a partir de [http://www.calidad-gestion.com.ar/boletin/58\\_ciclo\\_pdca\\_estrategia\\_para\\_mejora\\_continua.html](http://www.calidad-gestion.com.ar/boletin/58_ciclo_pdca_estrategia_para_mejora_continua.html)
- Cámara de Comercio. (2013). ¿Qué es un sistema de calidad?. Cámara de Comercio de Badajoz. Recuperado 22 de mayo de 2013, a partir de <http://www.camarabadajoz.es/creacion-de-empresas/calidad/>
- Cámara Villar, G. (2012). La autonomía universitaria en España hoy, entre el mito y la realidad. *Revista catalana de dret públic*, (44), 67-109.
- Canal UGR. (2017). Plan de Calidad 2020 de los Servicios de la Universidad de Granada. Recuperado 30 de marzo de 2017, a partir de <http://canal.ugr.es/noticia/plan-calidad-2020-los-servicios-la-universidad-granada/>
- Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L., García Martínez, J., & Antuña Bellerín, M. Á. (2005). *Introducción a la Psicología de la Personalidad aplicada a las Ciencias de la Educación: Manual Teórico*. Madrid: Eduforma.
- Capllonch Bujosa, M. (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física en Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Carañana, J. P. (2015). Las misiones de las universidades europeas y estadounidenses. Un análisis sociohistórico de sus transformaciones (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Carbonero Martín, M. Á., & Crespo Sierra, M. T. (1994). Análisis del status profesional del docente: un acercamiento a la población de Valladolid. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 137-146.
- Cardarelli, G., & Waldman, L. (2009). *Educación formal, no formal e informal y sus parecidos de familia* (Cátedra de educación no formal). Católica Argentina, Argentina.
- Carmona Lavado, A., & Leal Millán, A. (1998). La teoría de los dos factores en la satisfacción del cliente. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 4(1), 53-80.
- Carro Fernández-Valmayor, J. L., & Gómez-Ferrer Morant, R. (1978). La potestad reglamentaria del Gobierno y la Constitución. *Revista de Administración Pública*, (87), 161-204.
- Cascante Fernández, C. (1997). Neoliberalismo y educación. *Utopías*, 172(2), 15-36.
- Caspar, P. (1998). Bilan et perspectives en formation continue. En *Eduquer et former*. París: Sciences Humaines.
- Cassese, S. (1989). A che cosa serve la formazione dei dipendenti pubblici? *Politica del Diritto*, XX(3).
- Castilla Polo, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (2), 157-172.
- Castillo Blanco, F. A. (2009). El Estatuto Básico del Empleado Público y el régimen del personal al servicio de las Universidades públicas. En *González García, J. V. et al. Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 311-368). Pamplona: Thomson Reuters.
- Castro, D., & Ion, G. (2010). Dilemas en el gobierno de las universidades españolas: autonomía, estructura, participación y desconcentración. *Revista de Educación*, (355), 161-183.
- Castro, D., & Marina, T. (2010). El desempeño de la Dirección en la Universidad: el caso de los Decanos y Directores de Departamento. *Educación XXI*, 13(2), 217-239.
- CEDEFOP, Y., & EURYDICE. (2003). Estructuras de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa. Madrid: Unidat Europea de Eurydice.

- Chaves García, J. R. (1997). Delimitación jurisprudencial de las relaciones de puestos de trabajo del personal funcionario. En *II Seminario sobre aspectos jurídicos de la gestión universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Coba Arango, E., & Grañeras Pastrana, M. (2009). *Informe del sistema educativo español: 2009* (Vol. 1). Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P., & Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Collis, B. (1997). Pedagogical Reengineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Redesign with the World Wide Web. *Educational technology review*, (8), 11-15.
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22.
- Comisión Europea. (1995). Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2011). Organización del sistema educativo español 2009/2010. EURYDICE.
- Conferencia Sectorial de Educación. (2017). *Conferencia de Educación. Datos y miembros*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Congreso de los Diputados. (2013a). Cortes Generales de España. Recuperado 26 de octubre de 2016, a partir de <http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso>
- Congreso de los Diputados. (2013b). Cortes Generales de España. Diario de sesiones del Congreso de los Diputados. Año 2013 X LEGISLATURA. Núm. 129.
- Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo. (2013). Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 8, de 11 de enero de 2013.
- Consejería de Economía, Innovación y Ciencia. (2011). *Decreto 231/2011, de 12 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Granada*. Sevilla: En B.O.J.A., núm. 147, de 28 de julio de 2011.
- Consejería de Educación y Ciencia. (1987). Decreto 372/1986, de 19 de noviembre, por el que se asignan a la Consejería las funciones y servicios transferidos por la Administración del Estado en materia de Universidades. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 4, de 20 de enero de 1987.
- Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico. (2004). Resolución de 10 de febrero de 2004, de la Dirección General de Trabajo y Seguridad Social, por la que se ordena la inscripción, depósito y publicación del IV Convenio Colectivo del Personal Laboral de las Universidades Públicas de Andalucía (Cod. Convenio 7100205). Sevilla: En B.O.J.A., núm. 36, de 23 de febrero de 2004.
- Consejería de Hacienda y Administración Pública. (2016). Inventario de Entes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Recuperado 10 de mayo de 2016, a partir de [http://www.juntadeandalucia.es/haciendayadministracionpublica/servicios/inventario/inventario\\_detalle.htm](http://www.juntadeandalucia.es/haciendayadministracionpublica/servicios/inventario/inventario_detalle.htm)
- Consejería de Presidencia y Administración Local. (2016). Estructura Orgánica. Recuperado 31 de octubre de 2016, a partir de <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/presidenciayadministracionlocal/consejeria.html>
- Consejo de Estado. (2005). *Memoria del año 2004*. Madrid: Consejo de Estado.
- Consejo de Gobierno. (2016). Universidad de Granada. Plan de Formación e Innovación Docente 2016/2018 (ACG106/3). En B.O.U.G.R. núm. 106, de 9 de mayo de 2016.
- Consejo de Ministros. (2010). Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. PLAN DE ACCIÓN 2010-2011. Ministerio de Educación.

- Consejo de Universidades. (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Comisión de Formación Continua.
- Consejo Social. (2016). *Presupuesto ejercicio 2017*. Granada: Universidad de Granada.
- Cook, S. (2006). *Medición de la eficacia del servicio al cliente*. Madrid: Aenor.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coombs, P. H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En *La educación no formal, una prioridad de futuro. Documentos de un debate* (pp. 43-52). Madrid: Fundación Santilla.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corchón Álvarez, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. Barcelona: Da Vinci Continental.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 152-168.
- Corrales Guillén, J. C., & Prieto Romero, C. (2008). La figura del directivo público profesional en el Estatuto Básico del Empleado Público: aspectos básicos para la definición de su régimen jurídico y cuestiones abiertas. *Revista Electrónica CEMCI*, (1), 1-17.
- Correia Loureiro, S. M., & Miranda González, F. J. (2010). Calidad y satisfacción en el servicio de urgencias hospitalarias: análisis de un hospital de la zona centro de Portugal. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(2), 27-41.
- Cortes Generales. (1978). *Constitución Española*. Madrid: En B.O.E., núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Coscolluela Montaner, L. (1996). Los Estatutos de Autonomía y los Pactos Autonómicos. *Estudios Regionales*, (44), 47-65.
- Coscolluela Montaner, L. (2006). Las Agencias estatales. *Revista española de control externo*, 8(24), 29-53.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: United States of America: Pearson Education, Inc.
- Cronin, J. J., Brady, M. K., & Hulk, T. M. (2000). Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. *Journal of Retailing*, 76(2), 193-218.
- Cruz Cabrera, J. P., & Gómez-Moreno Calera, J. M. (2007). Estudio histórico-artístico del Palacio de la Madraza, antigua Casa del Cabildo de Granada. En *López Guzmán, R. & Díez Jorge, M. E. La Madraza: pasado, presente y futuro* (pp. 44-160). Granada: Universidad de Granada.
- Cruz Villalón, P. (1983). ¿Reserva de Constitución? (Comentario al Fundamento Jurídico cuarto de la sentencia del Tribunal Constitucional 76/1983, de 5 de agosto, sobre la LOAPA). *Revista Española de Derecho Constitucional*, (9), 185-208.
- Cuadrado Zuloaga, D. (2010). Las relaciones de puestos de trabajo. *Revista de Actualidad Administrativa*, (6), 1-13.
- Cueto, M. (2009). La Universidad y la investigación. En *González García, J. V. et al. Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 695-746). Pamplona: Thomson Reuters.
- Davidson, J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: The Design And Use Of Questionnaires For Site Surveys*. Londres: Countryside Commission.

- De la Villa Moral Jiménez, M. (2004). Jóvenes y actitudes ante la enseñanza e insatisfacción institucional hacia el ámbito académico. *Tabanque*, (18), 219-236.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- De Paula Montells y Nadal, F. de. (1870). *Historia del origen y fundación de la Universidad de Granada*. Granada: Imprenta de D. Indalecio Ventura.
- Del Río Bermúdez, L. (2008). Cómo implantar y certificar un sistema de gestión de la calidad en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, (5), 5-11.
- Delgado, A. (2012). Calidad controlada. *Emprendedores*, 44-48.
- Desrues, T., & Moreno Nieto, J. (2007). La acción exterior de la Junta de Andalucía en Marruecos: el caso de la Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, (79-80), 247-264.
- Díaz Alcaraz, F., & Moratalla Isasi, S. (2008). La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos*, (28), 255-282.
- Digón Regueiro, P. (2006). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 57-71.
- Dris Mohand, Y. (2012). Satisfacción del alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades del campus de Melilla de la Universidad de Granada: estudio evaluativo (Trabajo de investigación inédito). Universidad de Granada, Granada.
- Educaweb. (2017). Niveles de la Formación Profesional. Recuperado 20 de marzo de 2017, a partir de <http://www.educaweb.com/contenidos/educativos/formacion-profesional-fp/niveles-formacion-profesional/>
- EEES. (2017). Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado 6 de enero de 2017, a partir de <http://www.eees.es/es/home>
- EFQM. (2013). EFQM. Leading Excellence. The Criteria. Recuperado 6 de abril de 2013, a partir de <http://www.efqm.org/en/tabid/392/default.aspx>
- Egea Díaz, N., Mula Gómez, A. J., & Tobarra Ochoa, P. (2001). *Universidad, Autonomía y Financiación* (1.ª ed.). Murcia: Universidad de Murcia.
- Elizondo Elizondo, J. (2008). La Satisfacción del Paciente con el Servicio Odontológico en la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Embrid Irujo, A. (1998). La autonomía universitaria y la autonomía de las Comunidades Autónomas. *Revista de Administración Pública*, (146), 7-50.
- ENAC. (2017a). Entidad Nacional de Acreditación. Material multimedia. Recuperado 28 de marzo de 2017, a partir de <https://www.enac.es/web/enac/actualidad/material-multimedia>
- ENAC. (2017b). Entidad Nacional de Acreditación. ¿Qué es la acreditación? Recuperado 28 de marzo de 2017, a partir de <https://www.enac.es/que-hacemos/-que-es-la-acreditacion->
- Entrena Cuesta, R. (1960). El concepto de Administración Pública en la doctrina y el derecho positivo españoles. *Revista de Administración Pública*, 11(32), 55-73.
- Escamilla, A., Lagares Gaitán, A. R., & García Fraile, J. A. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica: glosario de términos esenciales* (1.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Escribano Collado, P. (2006). *Legislación administrativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002a). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Argentina: Editorial Ariel.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002b). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2).

- Estatuto de Autonomía de Andalucía. (2007). *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*. Madrid: En B.O.E. núm. 68, de 20 de marzo de 2007.
- Estatuto de Autonomía de Aragón. (2007). *Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón*. Madrid: En B.O.E. núm. 97, de 23 de abril de 2007.
- Estatuto de Autonomía de Canarias. (1982). *Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Canarias*. Madrid: En B.O.E. núm. 195, de 16 de agosto de 1982.
- Estatuto de Autonomía de Cantabria. (1982). *Ley Orgánica 8/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Cantabria*. Madrid: En B.O.E. núm. 9, de 11 de enero de 1982.
- Estatuto de Autonomía de Castilla la Mancha. (1982). *Ley Orgánica 9/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha*. Madrid: En B.O.E. núm. 195, de 16 de agosto de 1982.
- Estatuto de Autonomía de Castilla y León. (2007). *Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León*. Madrid: En B.O.E. núm. 288, de 1 de diciembre de 2007.
- Estatuto de Autonomía de Cataluña. (2006). *Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña*. Madrid: En B.O.E. núm. 172, de 20 de julio de 2006.
- Estatuto de Autonomía de Extremadura. (2011). *Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de reforma del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Madrid: En B.O.E. núm. 25, de 29 de enero de 2011.
- Estatuto de Autonomía de Galicia. (1981). *Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia*. Madrid: En B.O.E. núm. 101, de 28 de abril de 1981.
- Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. (1982). *Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana*. Madrid: En B.O.E. núm. 164, de 10 de julio de 1982.
- Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia. (1982). *Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía para la Región de Murcia*. Madrid: En B.O.E. núm. 146, de 19 de junio de 1982.
- Estatuto de Autonomía de La Rioja. (1982). *Ley Orgánica 3/1982, de 9 de junio, de Estatuto de Autonomía de La Rioja*. Madrid: En B.O.E. núm. 146, de 19 de junio de 1982.
- Estatuto de Autonomía de las Illes Balears. (2007). *Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears*. Madrid: En B.O.E. núm. 52, de 1 de marzo de 2007.
- Estatuto de Autonomía de Madrid. (1983). *Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid*. Madrid: En B.O.E. núm. 51, de 1 de marzo de 1983.
- Estatuto de Autonomía de Navarra. (1982). *Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra*. Madrid: En B.O.E. núm. 204, de 16 de agosto de 1982.
- Estatuto de Autonomía del País Vasco. (1979). *Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco*. Madrid: En B.O.E. núm. 306, de 22 de diciembre de 1979.
- Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias. (1982). *Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Asturias*. Madrid: En B.O.E. núm. 9, de 11 de enero de 1982.
- Esteban Frades, S. (2009). Una revisión necesaria para entender el presente: políticas favorecedoras de la educación cívica en la España contemporánea. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (10), 1-15.
- Estupiñán Achury, L. (2011). El estado autonómico: del estado unitario al estado federal. Un ejemplo de la mutación de las formas de estado. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (35), 107-122.

- EURYDICE. (2017). Marco estratégico Educación y Formación 2020. Recuperado 20 de febrero de 2017, a partir de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>
- Fernández Camacho, C. del R. (2015). *La evaluación de la excelencia organizacional en el ámbito de la educación secundaria* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Fernández Díaz, A. (2003). Descentralización, globalización y pacto local. *Revista española de control externo*, 5(15), 161-184.
- Fernández Llera, F., & Muñoz Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 97-118.
- Fernández Núñez, L. (2005). ¿Cómo llevar a cabo una investigación? *REIRE. Revista de Innovación e Investigación en Educación*. Recuperado a partir de [www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha2-cast.pdf](http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha2-cast.pdf)
- Fernández Ramos, S. (2011). La reordenación del Sector Público Andaluz. Reflexiones para el debate. *Administración de Andalucía: revista andaluza de administración pública*, (80), 13-80.
- Fernández Sarasola, I. (2009). La división de poderes en la historia constitucional española. *Fundamentos: Cuadernos monográficos de teoría del estado, derecho público e historia constitucional*, 5(4), 169-202.
- Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2005). La Ley de Calidad: análisis de los aspectos más significativos. *Revista de Innovación Educativa*, (15), 353-362.
- Fernández-Montesinos Gurruchaga, A. (2008). *Hijos de vencedores y vencidos: los sucesos de febrero de 1956 en la Universidad Central* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ferrández Arenaz, A. (2000). La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos. En A. Monclús, *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 27-59). Granada: Comares.
- Ferrández Arenaz, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ferrer Sánchez, F., García Trapiello, L., Gilabert Aguilar, M., & Reig Cruañes, P. (2014). *Libro blanco. La educación en la Comunidad Valenciana. Una verdadera encrucijada*. Valencia: PSPV-PSOE.
- Flores Barboza, J. C. (2006). *Encuesta de satisfacción estudiantil 2006. Calidad Universitaria*. Universidad Ricardo Palma. Lima-Surco.
- Foces Gil, J. A. (2015). Política y administración de la educación en el estado autonómico (1978-2014). Desigualdades regionales y cohesión del sistema educativo. Estudio de un caso singular: Castilla y León. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Folgueira Hernández, M. (2014). Moodle, Dokeos, Claroline. Ventajas e inconvenientes [Master Universitario en eLearning y Redes Sociales]. Recuperado 22 de marzo de 2017, a partir de <http://unirelearningmaster.blogspot.com.es/2014/02/moodle-dokeos-claroline-ventajas-e.html>
- Fondevila Antolín, J. (2012). *Manual para la selección de empleados públicos*. Madrid: La Ley, El Consultor de los Ayuntamientos.
- FORCEM. (1999). Fundación para la Formación Continua. I Acuerdo Nacional de Formación Continua. Memoria balance (1ª). Madrid: Fundación para la Formación Continua.
- FOREM. (2000). Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera (FOREM). Estudio de necesidades de formación de agentes de desarrollo local y figuras profesionales afines. Madrid: FOREM-CCOO.
- Formación del P.A.S. (2017). Gerencia-Universidad de Granada. Transferencia de formación al puesto. Recuperado a partir de Correo electrónico



- Fornell, C. (1995). Productivity, quality, and customer satisfaction as strategic success indicators at firm and national level. *Advances in Strategic Management*, (11), 217-229.
- Fox, D. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.
- Fraga Iribarne, M. (1978). La Constitución de 1978, a vista de ponente. *Documentación Administrativa*, (180).
- Frías Azcárate, R. (2006). Estudio de Satisfacción del Profesorado en la Universidad Pública Española. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (11), 175-201.
- Fuentaja Pastor, J. Á. (2007). El Estatuto del Empleado Público. *Revista de Administración Pública*, (174), 457-499.
- FUNDAE. (2016). Memoria de actividades 2015. Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. Recuperado a partir de [https://www.fundae.es/Noticias/Noticias/Memoria\\_2015.aspx](https://www.fundae.es/Noticias/Noticias/Memoria_2015.aspx)
- FUNDAE. (2017). Regulación actual del Sistema de Formación Profesional para el Empleo [Fundación Estatal para la Formación en el Empleo]. Recuperado 15 de febrero de 2017, a partir de <https://www.fundae.es/Con%C3%B3cenos/Pages/Regulaci%C3%B3n-actual.aspx>
- Gabinete de Recursos Humanos y Organización. (2017a). Gerencia-Universidad de Granada. Área de Formación del PAS. Recuperado 16 de febrero de 2017, a partir de [http://gerencia.ugr.es/pages/recursos\\_humanos/formacion\\_pas](http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/formacion_pas)
- Gabinete de Recursos Humanos y Organización. (2017b). Gerencia-Universidad de Granada. Procedimiento para el desarrollo del Plan de Formación del PAS 2016/2017. Recuperado 15 de enero de 2017, a partir de [http://gerencia.ugr.es/pages/recursos\\_humanos/fpas20162017/procedimiento](http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas20162017/procedimiento)
- Gabinete de Relaciones Institucionales y Protocolo. (2017). Universidad de Granada. Normativa de Universidades. Recuperado 10 de enero de 2017, a partir de <http://servicioprotocolo.ugr.es/pages/normativa/uni>
- Gabor, A. (1990). Deming: el hombre que descubrió la calidad. Barcelona: Granica.
- Gairín Sallán, J. (1988). La organización de instituciones de educación no formal. *Revista Educar*, Vol. 13, 43-67.
- Gairín Sallán, J. (1998). Perspectivas actuales de la organización y dirección de instituciones educativas en Educación No Formal. En M. Lorenzo & T. Sola Martínez, *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: GEU.
- Gairín Sallán, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En J. Gairín Sallán & S. Antúnez, *Gestión e innovación escolar* (pp. 4-6). Madrid: Escuela Española (serie Temáticos, 3).
- Gairín Sallán, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, (37), 41-64.
- Gairín Sallán, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(5), 19-43.
- Gairín Sallán, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(I), 93-108.
- Gallego Anabitarte, A. (1990). Transferencia y descentralización; delegación y desconcentración; mandato y encomienda de gestión. *Revista de Administración Pública*, (122), 7-102.
- García Albaladejo, A., & Fernández Enguita, M. (2006). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- García Arenas, M., Herrera Maldonado, L. J., & Díaz Alonso, J. (2012). Cálculo del valor del crédito ECTS para el profesorado. *Enseñanza y Aprendizaje de Ingeniería de Computadores*, (2), 51-71.
- García de Enterría, E. (1982). La significación de las competencias exclusivas del Estado en el sistema autonómico. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (5), 63-93.

- García de Enterría, E. (2006). *La Constitución como norma y el Tribunal Constitucional* (4.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Thomson - Civitas.
- García de Enterría, E., & Fernández Rodríguez, T.-R. (2011). *Curso de Derecho Administrativo I* (15.<sup>a</sup> ed.). Thomson Reuters.
- García Fernández, F. J. (2004). El Título IV de la Constitución: el gobierno y la administración. *Corts: Anuario de derecho parlamentario*, (15), 293-319.
- García Llovet, E. (1993). Autoridades administrativas independientes y Estado de Derecho. *Revista de Administración Pública*, (131), 61-118.
- García, M. R. (2007). Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua. *Revista de Educación*, (344), 309-331.
- García Manrique, R. (1998). La nación española y el nacionalismo constitucional. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (53), 375-385.
- García Rubio, F. (2015). El derecho administrativo en un entorno internacional: Estudios de derecho territorial administrativo comparado. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- García Ruiz, M. R. (2006). La formación continua. Estudio de las necesidades formativas en el ámbito empresarial de Cantabria. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Gargallo Castel, A. F. (2008). La satisfacción laboral y sus determinantes en las cooperativas. En *de Castro Silva, E. J. & Díaz de Castro, J. (coord.). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM)*. España: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Garrido Falla, F., Cazorla Prieto, L. M., Entrena Cuesta, R., Recoder de Casso, E., Santaolalla López, F., Entrena Cuesta, R., ... Serrano Alberca, J. M. (2001). *Comentarios a la Constitución* (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Civitas.
- Garrido Falla, F., Palomar Olmeda, A., & Losada González, H. (2010). *Tratado de derecho administrativo* (Vol. I). Tecnos.
- Garzón Castrillón, A. (2008). *Modelo EIFO para la evaluación del impacto de la formación en la organización* (Trabajo de investigación inédito). Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Generalidad de Cataluña. (2012). *Programa Compartim. Trabaja diferente. Redes corporativas y comunidades profesionales*. (J. Martínez Marín & N. Vives Leal, Eds.). Generalidad de Cataluña. Recuperado a partir de [http://www.dreig.eu/trabaja\\_diferente.pdf](http://www.dreig.eu/trabaja_diferente.pdf)
- Gento Palacios, S. (2002). La evaluación de la satisfacción educativa en un enfoque de calidad institucional. En S. Castillo Arredondo, *Compromiso de la evaluación educativa* (pp. 353-391). Madrid: Pearson Educación.
- Gento Palacios, S., & Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Gerencia. (2016). Plan Estratégico de Recursos Universidad de Granada. Humanos del P.A.S. 2016-2019. Universidad de Granada. Recuperado a partir de [http://gerencia.ugr.es/pages/recursos\\_humanos/normativa/20160427planestrategicopas20162019/](http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/normativa/20160427planestrategicopas20162019/)
- Gerencia-UGR. (2008). Universidad de Granada. Análisis de la Encuesta de Expectativas y Satisfacción del PAS de la UGR 2008. Universidad de Granada. Recuperado 1 de mayo de 2013, a partir de [http://gerencia.ugr.es/pages/vger\\_rrhh/climalaboral2008](http://gerencia.ugr.es/pages/vger_rrhh/climalaboral2008)
- Gerencia-UGR. (2017). Universidad de Granada. Gabinete de Recursos Humanos y Organización. Recuperado 18 de marzo de 2017, a partir de [http://gerencia.ugr.es/pages/recursos\\_humanos](http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos)

- Gerencia-Universidad de Alcalá. (2016). Relación de Puestos de Trabajo (RPT) [Vicegerencia de Recursos Humanos]. Recuperado 24 de octubre de 2016, a partir de <http://gerencia.uah.es/RRHH/pas/rpt.asp>
- Gerencia-Universidad de Granada. (2016a). Acuerdo, de 14 de julio de 2016, entre la Gerencia de la Universidad de Granada y el Comité de Empresa, de modificación de las Áreas de Formación. Universidad de Granada. Recuperado a partir de [http://gerencia.ugr.es/pages/recursos\\_humanos/normativa/cronologico](http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/normativa/cronologico)
- Gerencia-Universidad de Granada. (2016b). Encuesta de necesidades formativas 2016/17 del P.A.S. de la Universidad de Granada. Recuperado 28 de febrero de 2017, a partir de [http://gerencia.ugr.es/pages/recursos\\_humanos/fpas20152016/resultadosencuesta\\_completo/!](http://gerencia.ugr.es/pages/recursos_humanos/fpas20152016/resultadosencuesta_completo/)
- Gerencia-Universidad de Granada. (2017a). Encuesta de satisfacción de los cursos de Perfeccionamiento del P.A.S. de la Universidad de Granada. Recuperado 1 de abril de 2017, a partir de <https://oficinavirtual.ugr.es/ai/index.jsp>
- Gerencia-Universidad de Granada. (2017b). Encuesta de transferencia al puesto de trabajo de los cursos de Adecuación Profesional del P.A.S. de la Universidad de Granada. Recuperado 1 de abril de 2017, a partir de <https://oficinavirtual.ugr.es/ai/index.jsp>
- Gerencia-Universidad de Granada. (2017c). Expediente Personal de Formación (EPF). Recuperado 20 de marzo de 2017, a partir de Expediente Personal de Formación (EPF)
- Gerencia-Universidad Miguel Hernández. (2011). Informe de la encuesta de opinión sobre satisfacción laboral en el puesto de trabajo. Recuperado 1 de mayo de 2015, a partir de <http://gerencia.umh.es/2012/04/18/informe-de-la-encuesta-de-opinion-sobre-satisfaccion-laboral-en-el-puesto-de-trabajo-en-la-universidad-miguel-hernandez-2011/>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les Enquêtes Sociologiques: Théories et Practiques*. París: Armand -Colin.
- Giannini, M. S. (1951). Autonomia (Saggio sui Concetti di Autonomia). *Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico*, II, 851-883.
- Gibson, M., James, J. M., & Donnelly, J. H. (1996). *Organizational Behavior, Structure, Processes*. Jakarta: Binarupa.
- Giese, J. L., & Cote, J. A. (2000). Defining Consumer Satisfaction. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 1.
- Gil de Gómez Pérez-Arados, C. (2014). Marco organizativo y normativo de las Administraciones Públicas y de la Unión Europea. España: Paraninfo.
- Gil, J. A., & Peña, D. (1998). Un modelo para la determinación de la satisfacción de los estudiantes universitarios con la docencia recibida. VII Congreso Español de calidad, Madrid, 16 y 17 de junio.
- Gil López, A., & Gallego Gil, D. (2016). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. *Educar*, 52(1), 107-126.
- Gil Reyes, J. C. (2011). Para saber más... evolución del término calidad. Recuperado 6 de abril de 2013, a partir de [http://calidadugr.blogspot.com.es/2011\\_04\\_01\\_archive.html](http://calidadugr.blogspot.com.es/2011_04_01_archive.html)
- Gil Reyes, J. C. (2013). Calidad en la UGR. Recuperado a partir de Correo electrónico
- Gil Rivero, J. (2003). Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, (11), 53-63.
- Gil Saura, I., Sánchez Pérez, M., Berenguer Contrí, G., & González-Gallarda, M. (2005). Encuentro de servicio, valor percibido y satisfacción del cliente en la relación entre empresas. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, (15), 47-72.
- Gobierno de Aragón. (2015). *Evaluación de la Formación Interna de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Dirección General de la Función Pública y Calidad de los Servicios.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómara Hernández, J. L. (2009). Personal de administración y servicios de las Universidades Públicas. En *González García, J. V. et al. Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 555-602). Pamplona: Thomson Reuters.
- Gómez Caballero, P. (2009). Las relaciones laborales del personal al servicio de las Universidades públicas de Andalucía. *Temas laborales, III*(100), 1.221-1.261.
- Gómez Hurtado, I. (2009). Un análisis paralelo de la evolución de la dirección escolar y el tratamiento de la diferencia a lo largo de la legislación educativa actual. *Revista de Educación, (11)*, 207-226.
- González Alaya, M. D. (2008). Las relaciones intergubernamentales en el nuevo marco de las reformas estatutarias: La diferente conciliación de la bilateralidad-multilateralidad en las relaciones Estado-Comunidad Autónoma. *Revista para el Análisis del Derecho*, 1-25.
- González González, J. C., & Gutiérrez Díaz, M. (2013). *Formación innovadora. Nuevos modelos para la formación en la Administración Pública*. Instituto Nacional de Administración Pública.
- González Hernández, Á. (1999). La cuestión universitaria: asignaturas pendientes. *Revista Española de Educación Comparada, (5)*, 37-57.
- González, M. J. (1999). *La Universidad del Siglo XXI*. Madrid: Círculo de Empresarios.
- González Meriño, R. F. (2002). Sobre el estado del arte de la gestión de la calidad. *Santiago, Universidad de Oriente, (96)*, 82-105.
- González Molina, P. (2016). Promoción y comercialización de productos y servicios turísticos locales. La Rioja: Tutor Formación.
- González Pérez, J., & González Navarro, F. (2004). Comentarios a la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones públicas y del Procedimiento Administrativo Común (3.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Thomson - Civitas.
- González Serra, D. J. (2001). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Tirados, R. M. (1991). Los Recursos Humanos en las Universidades y su Relación con la Calidad de la Enseñanza. En *A.A.V.V. (1991): Actas del I Congreso de Internacional Sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Cádiz.
- González-Trevijano Sánchez, P., & Arnaldo Alcubilla, E. (2007). *Código Leyes Políticas*. Madrid: La Ley.
- Granda Carazas, E. (2006). La insatisfacción laboral como factor de bajo rendimiento del trabajador. *Quipucamayoc, 13*(26), 116-122.
- Grau, L. (2010). *La Constitución de los Estados Unidos y sus enmiendas*. Madrid: Dykinson.
- Grinell, R. M. (1997). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Grupo de Análisis de Datos e Ingeniería de Calidad. (2004). Estudio y análisis de áreas prioritarias de formación para el PAS de universidades a partir del análisis de sus competencias profesionales. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado 22 de abril de 2015, a partir de [http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/fpas/EA2004-0157\\_JOSE\\_JABALOYES.pdf](http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/fpas/EA2004-0157_JOSE_JABALOYES.pdf)
- Guillén Marcos, E. (1997). Los bienes muebles de la Universidad de Granada. En *Henares Cuéllar, I. & López Guzmán, R. Universidad y ciudad: la universidad en la historia y la cultura de Granada* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 355-380). Granada: Universidad de Granada.
- Haering Pérez, F. (2008). La Educación Superior en España: enseñanzas y títulos en el sistema “tradicional” y en el sistema configurado en el actual proceso de reforma. *Finocchietti, C. (a cura di) Universitas Quaderni, (22)*.

- Harpaz, I. (1983). *Job satisfaction. The-oretical perspectives and a longitudinal analysis* (Libra Publishers). Nueva York.
- Hernández Armenteros, J., & Peragón Márquez, A. (1999). La educación universitaria y el desarrollo sostenible. Consideraciones acerca de la política universitaria de la comunidad autónoma de Andalucía. 1987-1998. *Revista de estudios regionales*, (54), 335-358.
- Hernández Junco, V., Quintana Tápanes, L., Mederos Torres, R., Guedes Díaz, R., & García Gutiérrez, B. N. (2009). Motivación, satisfacción laboral, liderazgo y su relación con la calidad del servicio. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 38(1), 1-8.
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia: DM.
- Hernández Pina, F., Escarbajal de Haro, A., & Monroy Hernández, F. (2015). Deudores de Cádiz: la Constitución de 1812 y la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 213-230.
- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P., & Fernández Collado, C. (2007). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Velázquez, C. A., Lara García, B., Ortega Medellín, M. P., Martínez González, M. G., & Avelino Rubio, I. (2010). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés. *Revista de Educación y Desarrollo*, (15), 35-46.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Jonh Wiley.
- Hilera, J. R. (2009). *Estándares de calidad en la formación virtual, de aplicación en el ámbito universitario*. Presentado en II Jornadas de Campus Virtuales 2.0, Universidad de Granada (sep. 2010).
- Hinojo Lucena, F. J. (2006). Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P., & Raso Sánchez, F. (2013). Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 783-801.
- Huanca Rojas, F. (2010). Currículo flexible por competencias y calidad de Formación Profesional en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA-PUNO. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 1(1), 16-21.
- Ibáñez, J. (1986). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI.
- INCUAL. (2017a). Instituto Nacional de las Cualificaciones. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Recuperado 3 de abril de 2017, a partir de [https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_catalogoWeb.html#Estructura](https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html#Estructura)
- INCUAL. (2017b). Instituto Nacional de las Cualificaciones. Objetivos y funciones. Recuperado 3 de abril de 2017, a partir de [https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_incual.html](https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html)
- INCUAL. (2017c). Instituto Nacional de las Cualificaciones. Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Recuperado 3 de abril de 2017, a partir de [https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_ncfp.html](https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html)
- Infante Díaz, J. (2010). La reforma de los planes de estudio universitarios de la España democrática (1977-2000). *Revista de Educación*, (351), 259-282.
- Intxausti, K., Elola, J. M., Larrañaga, J. M., & Mujika, I. (2000). *Nuestro viaje a la calidad*. Díaz de Santos.
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al control de calidad*. Madrid: Díaz de Santos.

- ISO. (2013). International Organization for Standardization. Recuperado 22 de mayo de 2013, a partir de <http://www.iso.org/iso/home.htm>
- ISO 8402, N. E. (2005). Gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad. Vocabulario. AENOR.
- ISO 9000, N. I. (2005). Sistemas de Gestión de la Calidad. Términos y Definiciones. Ginebra, International Organization for Standardization.
- ISO 9001, N. E. (2008). Sistemas de Gestión de la Calidad. AENOR.
- Izquierdo Sanz, C. (2002). Intervención parlamentaria en la celebración de tratados internacionales en España. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, (4), 1-46.
- Jabonero Blanco, M. (1993). La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2).
- Jefatura del Estado. (1943). *Ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la Universidad española*. Madrid: En B.O.E. núm. 212, de 31 de julio de 1943.
- Jefatura del Estado. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: En B.O.E. núm. 187 de 6 de agosto de 1970.
- Jefatura del Estado. (1979). *Ley 2/1979, de 3 de octubre, del Tribunal Constitucional*. Madrid: En B.O.E. núm. 239, de 5 de octubre de 1979.
- Jefatura del Estado. (1982). *Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía*. Madrid: En B.O.E. núm. 9, de 11 de enero de 1982.
- Jefatura del Estado. (1983). *Ley 12/1983, de 14 de octubre, del Proceso Autonómico*. Madrid: En B.O.E. núm. 247, de 15 de octubre de 1983.
- Jefatura del Estado. (1984a). *Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública*. Madrid: En B.O.E. núm. 185, de 3 de agosto de 1984.
- Jefatura del Estado. (1984b). Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de incompatibilidades del personal al servicios de las Administraciones Públicas. Madrid: En B.O.E. núm. 4, de 4 de enero de 1985.
- Jefatura del Estado. (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Madrid: En B.O.E. núm. 159, de 3 de julio de 1985.
- Jefatura del Estado. (1987). Ley 9/1987, de 12 de mayo, de órganos de representación, determinación de las condiciones de Trabajo y participación del personal al servicio de las Administraciones Públicas. Madrid: En B.O.E. núm. 144, de 17 de junio de 1987.
- Jefatura del Estado. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: En B.O.E. núm. 238, de 4 de octubre de 1990.
- Jefatura del Estado. (1992a). Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución. Madrid: En B.O.E. núm. 308, de 24 de diciembre de 1992.
- Jefatura del Estado. (1992b). Ley Orgánica 10/1992, de 28 de diciembre, por la que se autoriza la ratificación por España del Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht, el 7 de febrero de 1992. Madrid: En B.O.E. núm. 312 de 29 de diciembre de 1992.
- Jefatura del Estado. (1997a). Ley 6/1997, de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado. Madrid: En B.O.E. núm. 90, de 15 de abril de 1997.
- Jefatura del Estado. (1997b). *Ley 50/1997, de 27 de noviembre, del Gobierno*. Madrid: En B.O.E. núm. 285, de 28 de noviembre de 1997.
- Jefatura del Estado. (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Madrid: En B.O.E. núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.
- Jefatura del Estado. (2002a). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Madrid: En B.O.E. núm. 147, de 20 de junio de 2002.

- Jefatura del Estado. (2002b). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Madrid: En B.O.E. núm. 307, de 23 de diciembre de 2002.
- Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: En B.O.E. núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Jefatura del Estado. (2007a). *Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público*. Madrid: En B.O.E. núm. 89, de 13 de abril de 2007.
- Jefatura del Estado. (2007b). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Madrid: En B.O.E. núm. 89, de 13 de abril de 2007.
- Jefatura del Estado. (2010). *Real Decreto Ley 8/2010, de 20 de mayo, por el que se adoptan medidas extraordinarias para la reducción del déficit público*. Madrid: En B.O.E. núm. 126, de 24 de mayo de 2010.
- Jefatura del Estado. (2011). *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. Madrid: En B.O.E. núm. 182, de 30 de julio de 2011.
- Jefatura del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Madrid: En B.O.E. núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Jefatura del Estado. (2014). *Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado*. Madrid: En B.O.E. núm. 74, de 26 de marzo de 2014.
- Jefatura del Estado. (2015a). *Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas*. Madrid: En B.O.E. núm. 236, de 2 de octubre de 2015.
- Jefatura del Estado. (2015b). *Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público*. Madrid: En B.O.E. núm. 236, de 2 de octubre de 2015.
- Jiménez Asensio, R. (2010). La formación de los empleados públicos tras el EBEP: ¿cambio de paradigma? *Revista Vasca de Administración Pública*, (87-88), 637-688.
- Jiménez Benavides. (2006). *Plan de Formación del Personal de Administración y Servicios ( XI edición 2006)*. Recuperado 16 de marzo de 2017, a partir de <http://www.ugr.es/~rhuma/s1.htm>
- Jiménez Campo, J. (1998). Notas sobre la protección de la autonomía local frente al legislador en el derecho español. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (53), 33-56.
- Jiménez Meroño, S., Sánchez Medero, R., & Sánchez Medero, G. (2010). Evaluación de los programas de formación dictados por los Institutos de Administración Pública para los empleados públicos en España (1995/2005). *Revista Chilena de Administración Pública*, (15-16), 155-189.
- Kenney, J., & Donnelly, P. (1976). *Manpower Training and Development*. Londres: Harrap.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Presentado en National Convention of Association for Educational Communications and Technology, Dallas, U.S.A.
- Kotler, P. (1991). *Dirección de mercadotecnia: análisis, planeación y control (4.ª ed.)*. México: Diana.
- Kotler, P., & Lane, K. (2006). *Dirección de marketing (12.ª ed.)*. Madrid: Pearson Educación.
- Lacal Mateos, E. (2008). El acceso de los diplomados universitarios, arquitectos e ingenieros técnicos al grupo A, conforme a lo establecido en el artículo 76 del Estatuto del Empleado Público. *Anales de Derecho*, (26), 591-600.

- Lama García, F. J. (2013). Reseteando la formación: viejas ideas, nuevas miradas. Presentado en XII Congreso Internacional EXPOEARNING 2013, Madrid.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Latorre, J. A. (2014). La formación en la Administración Pública. Recuperado 14 de marzo de 2017, a partir de [https://es.slideshare.net/jlatorre1/la-formacin-en-la-administracin-pblica?qid=b0961509279a-431b-b07b-ad399418c786&v=default&b=&from\\_search=11](https://es.slideshare.net/jlatorre1/la-formacin-en-la-administracin-pblica?qid=b0961509279a-431b-b07b-ad399418c786&v=default&b=&from_search=11)
- Latorre Medina, M. J., & Blanco Encomienda, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. *XXI, Revista de Educación, 11*, 155-168. Universidad de Huelva.
- Lázaro, E. (1984). *La educación en el Estado de las Autonomías. Atribución y ejercicio de competencias educativas* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- León Serrano, G. (2010). Nuevos enfoques para la gestión estratégica de la I+D e innovación en las universidades. *Revista de Educación, (355)*, 83-108.
- Ley Fundamental de Bonn (1949). Recuperado a partir de <http://ocw.um.es/cc.-juridicas/derecho-internacional-publico-1/ejercicios-proyectos-y-casos-1/capitulo4/documento-20-constitucion-de-alemania.pdf>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En *Dunnette M. D. Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. A. (1984). Job satisfaction. En Gruneberg, M. & Wall, T. *Social Psychology and Organizational Behaviour*. Chicago: Wiley.
- López Camps, J., & Leal Fernández, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, F. (1996). *La gestión de la Calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.
- López Medel, J. (1980). Un proceso educativo: el artículo 27 de la Constitución y sus circunstancias. Madrid: Publicaciones ICCE.
- López Rupérez, F. (2000). Gestión de calidad y mejora escolar. En R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M. D. Peralta Ortiz, & P. Muncio Fernández, *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- López Rupérez, F. (2006). *El legado de la LOGSE* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Gota a gota.
- López-Jurado Escribano, F. de B. (1991). La autonomía de las Universidades como derecho fundamental: La construcción del Tribunal Constitucional. Madrid: Civitas.
- Lorenzo de Membiela, J. B. (2005). El acceso y la provisión de puestos de trabajo en la Administración Pública: manual práctico y casuístico de la Función Pública. Cizur Menor: Thomson-Aranzadi.
- Lorenzo Vicente, J. A. (2005). El sistema educativo español. En A. Monclús Estella, *Las perspectivas de la educación actual* (pp. 81-96). Ediciones Témpora.
- Luxán Meléndez, J. M. (1998). La evaluación de la Universidad de España. *Revista de Educación, (315)*, 11-28.
- Madrid Izquierdo, J. M. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada, (13)*, 253-284.
- Maeztu Esparza, V. M. (1999). La Ley General de Educación de 1970 y Navarra. *Príncipe de Viana, 60(217)*, 571-596.
- Malhotra, N. (1997). *Investigación de Mercados* (2.<sup>a</sup> ed.). México: Prentice-Hall.



- Mañas Rodríguez, M. Á., Giménez Guerrero, G., Muyor Rodríguez, J. M., Martínez Tur, V., & Moliner Cantos, C. P. (2008). Los tangibles como predictores de la satisfacción del usuario en servicios deportivos. *Psicothema*, 20(2), 243-248.
- Maravall Herrero, J. M. Sesión Plenaria (1983). Congreso de los Diputados. Recuperado a partir de [www.congreso.es/public\\_oficiales/L2/CONG/DS/PL/PL\\_064.PDF](http://www.congreso.es/public_oficiales/L2/CONG/DS/PL/PL_064.PDF)
- Marchant Fernández, C. (2009). Sobre reformas, integración, inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 15-25.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marco Muedra, R. J. (2004). La calidad en la enseñanza actual. *Revista Educar en el 2000*, 3-8.
- Marmolejo, J. A. (2015). Melilla, también, ciudad universitaria. Recuperado 9 de enero de 2017, a partir de <http://pilararanda.info/reflexiones-sobre-la-ugr/melilla-tambien-ciudad-universitaria-por-juan-antonio-marmolejo/>
- Márquez Prieto, A. (2015). Contratación y acceso al empleo público. En *Reforma de las Administraciones Públicas y empleo público* (pp. 149-176). Consejo Andaluz de Relaciones Laborales.
- Márquez Vázquez, C. (2014). *El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva.
- Martín Armario, E. (1993). *Marketing*. Barcelona: Ariel.
- Martín Martínez, I. (1944). La función educativa en la Ley de Ordenación de la Universidad española. *Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones*, 353-371.
- Martín Rebollo, L. (1992). La administración en la Constitución (Arts. 103 a 107). *Revista de Derecho Político*, (37), 51-82.
- Martín Rebollo, L. (2008). Personalidad jurídica y huida del Derecho Administrativo (reflexiones sobre el caso español). *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*, 317-340.
- Martín Rebollo, L. (2016). *Leyes administrativas: manual y normas básicas* (2.<sup>a</sup> ed.). Navarra: Thomson Reuters.
- Martín Rodríguez, Ó. (2012). La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: el caso del sistema universitario andaluz (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Martínez Bisbal, J. (1996). Reforma de la reforma versus contrarreforma. En *Reforma y evaluación de la universidad* (pp. 87-108). Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez Garrido, E. (2015). Las misiones de la universidad en el siglo XXI. *TELOS Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 1-8.
- Martínez González, R.-A. (2007). La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. *CIDE - Ministerio de Educación y Ciencia. Colección: Investigamos*, (5).
- Martínez Liso, E. (2016). Evaluación de la formación. Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. Recuperado 29 de marzo de 2017, a partir de <https://www.fundaciontripartita.org/Con%C3%B3cenos/Pages/FichaEncuentroAnterior.aspx?IDFicha=9>
- Martínez Marín, J. (2016). Nuevos modelos de formación para empleados públicos. Guía para la transformación (1.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: UOC.
- Martínez Marín, J. (2017). Nuevos modelos de formación. Recuperado 17 de marzo de 2017, a partir de <https://jesusmartinezmartin.org/>
- Martínez Neira, M. (2005). La Facultad de Derecho en los años sesenta: creación de departamentos y nuevos planes de estudios. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad. CIAN*, (8), 117-178.

- Martínez Tirado, J. F. (1992). Principios básicos y configuración del sistema educativo en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Revista de Educación*, (1), 341-375.
- Martínez Tirado, J. F. (2010). *La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa: análisis de su desarrollo* (1.ª ed.). Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mayorga Fernández, M. J., & Tójar Hurtado, J. C. (2003). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. En *Las reformas educativas actuales: Europa y América Latina* (Vol. 5). Sevilla: Revista Fuentes.
- Meilán Gil, J. L. (1996). La Administración Pública a partir de la Constitución Española de 1978 (1). *Revista Española de Derecho Constitucional*, (47), 55-100.
- Meilán Gil, J. L. (1999). La autonomía universitaria desde una perspectiva constitucional. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, (3), 369-396.
- Meister-Scheytt, C. (2007). Reinventing Governance: The Role of Boards of Governors in the New Austrian University. *Tertiary Education and Management*, 13(3), 247-261.
- Meix Cereceda, P. (2013). Descentralización de la enseñanza y derechos fundamentales. Un estudio comparativo entre España y Alemania (1.ª ed.). Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Mejías, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Revista Docencia Universitaria*, X(2), Universidad Central de Venezuela.
- Mejías, A., Teixeira, J., & Arzola, M. (2004, junio). *Evaluación de la calidad de los servicios universitarios no académicos en una universidad venezolana*. Presentado en Eighth LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2010) "Innovation and Development for the Americas", Arequipa, Perú.
- Membrado Martínez, J. (2002). Innovación y mejora continua según el modelo EFQM de excelencia. Madrid: Díaz de Santos.
- Mendoza, M. A., Orgambidez, A., & Carrasco, A. M. (2010). Orientación a la calidad total, satisfacción laboral, comunicación y compromiso en establecimientos de turismo rural de la Sierra de Huelva. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 8(2), 351-361.
- Merino Núñez, M., & Díaz Jave, A. (2008). El estudio del nivel de satisfacción laboral en las empresas públicas y privadas de Lambayeque. *Hatun Runa*, (1), 132-142.
- Ministerio de Educación. (2009). *Informe del sistema educativo español: 2009* (Vol. 2). Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación. (2010a). Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099>
- Ministerio de Educación. (2010b). Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la Universidad. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>
- Ministerio de Educación. (2011). *Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA 2011)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Madrid: En B.O.E. núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Madrid: En B.O.E. núm. 224, de 19 de septiembre de 2003.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). Evolución del sistema educativo español. MECD/CIDE. Recuperado a partir de [uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199\\_6.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017a). Base de datos de fundaciones. Estatal para la Formación en el Empleo. Recuperado 12 de abril de 2017, a partir de <http://www.mecd.es/fundacionesportal/UI/fundaciones/default.aspx>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017b). Consejo General de Formación Profesional (CGFP). Recuperado 19 de marzo de 2017, a partir de [https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_consejoGeneral.html](https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_consejoGeneral.html)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017c). Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO). Recuperado 29 de marzo de 2017, a partir de <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017d). Enseñanzas del sistema educativo. Recuperado 5 de enero de 2017, a partir de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017e). La Formación Profesional actual en el sistema educativo. Recuperado 6 de marzo de 2017, a partir de <http://todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/fp-actual.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017f). Organigrama de Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades [Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida]. Recuperado 19 de marzo de 2017, a partir de <http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organigrama/ministro/secretaria-estado-educacion/n/dg-formacionprof/sg-aprendizaje-a-lo-largo-vida.html>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1972). Decreto 2566/1972, de 18 de agosto, por el que se crean las Universidades de Córdoba, Málaga y Santander. Madrid: En B.O.E. núm. 235, de 30 de septiembre de 1972.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). *Ley Orgánica 11/1983. de 25 de agosto de Reforma Universitaria*. Madrid: En B.O.E. núm. 209, de 1 de septiembre de 1983.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1987). Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Madrid: En B.O.E. núm. 298, de 14 de diciembre de 1987.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Education national report*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid: En B.O.E. núm. 260, de 30 de octubre de 2007.
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. (2012). Propuesta de un modelo de seguimiento y evaluación de la formación de los empleados públicos. Recuperado 1 de abril de 2017, a partir de <http://www.inap.es/informes-de-evaluacion>
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. (2015a). Evaluación de la formación dirigida a los empleados públicos de la Administración General del Estado. Propuesta de un modelo de seguimiento y evaluación de la formación para el empleo de los empleados públicos. Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.

- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas. (2015b). Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Madrid: En B.O.E. núm. 261, de 31 de octubre de 2015.
- Ministerio de Hacienda y Función Pública. (2016). Boletín estadístico del personal al servicio de las Administraciones Públicas. Registro Central de Personal. Julio 2016. Centro de Publicaciones.
- Ministerio de la Presidencia. (2010). Resolución de 8 de junio de 2010, de la Secretaría de Estado para la Función Pública, por la que se publica el Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas de 22 de marzo de 2010. Madrid: En B.O.E. n° 147, de 17 de junio de 2010.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2009). Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo. Madrid: En B.O.E. núm. 141, de 11 de junio de 2009.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2003). *Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua*. Madrid: En B.O.E. núm. 219, de 12 de septiembre de 2003.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Madrid: En B.O.E. núm. 87, de 11 de abril de 2007.
- Ministerio para las Administraciones Públicas. (1995). Resolución de 28 de marzo de 1995, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública, por la que se ordena la publicación del acuerdo de formación continua en las Administraciones Públicas de 21 de marzo de 1995. Madrid: En B.O.E. núm. 82, de 6 de abril de 1995.
- Ministros Europeos de Educación. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miranda Boto, J. M. (2011). La competencia legislativa autonómica en materia de profesorado universitario contratado. En Los nuevos marcos de relaciones laborales en el renovado estado de las autonomías: XXI Congreso Nacional de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (pp. 585-603).
- Monclús, A. (2000). La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional. En *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 3-26). Comares.
- Mondragón Mullor, M. del C. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la gramática y ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Almería, Almería.
- Monereo Pérez, J. L., & Almendros, M. Á. (Eds.). (2008). El estatuto básico del empleado público: comentario sistemático de la ley 7-2007, de 12 de abril de 2008. Granada: Comares.
- Monguilot Abeti, I. (2011). Conexiones de la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional: fluidez o discontinuidad. *Ser bachiller ayer y hoy*, (17), 86-95.
- Mora Rodríguez, H. (2009). *Avances y logros de la educación en España*. Presentado en Lección inaugural del curso académico 2009-2010, UNED (Elche).
- Morales Sánchez, V., & Hernández Mendo, A. (2004). Calidad y satisfacción en los servicios: conceptualización. *Revista digital*, 10(73). Recuperado a partir de <http://www.efdeportes.com/>
- Moreno García, S. (2007). La concepción y el concepto de soberanía. Particular referencia al Artículo 1.2 de la Constitución Española de 1978. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moreno Herrero, D., & Navarro Gómez, M. L. (2010). Costes comparados de las universidades españolas privadas y públicas. *Estudios de Economía Aplicada*, 28(2), 1-34.

- Moreno Martínez, P. L. (1992). La ley general de educación y la educación de adultos. *Revista de Educación*, (1), 109-130.
- Münch, J. (1996). La formación profesional continua en los países de la Unión Europea. Diversidad de funciones y problemas especiales. *Revista Europea de Formación Profesional*, (7), 3-7.
- Muñiz González, R. (2008). *Marketing en el siglo XXI*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Muñoz Adánez, A. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo* (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Muñoz Cantero, J. M., & Ríos de Deus, M. P. (2004). Indicadores de calidad para evaluar al personal de administración y servicios de la universidad de A Coruña. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 473-495.
- Muñoz Machado, S. (1992). Los pactos autonómicos de 1992: la ampliación de competencias y la reforma de los Estatutos. *Revista de Administración Pública*, (128), 85-105.
- Muñoz Machado, S. (2007). *Derecho público de las comunidades autónomas* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Iustel.
- Muñoz Moreno, J. L. (2010). Promoción y desarrollo del aprendizaje informal. En *Gairín Sallán, J. Nuevas estrategias formativas para las organizaciones (Congreso Internacional EDO 2010)* (pp. 622-646). Bizkaia: Educación (Wolters Kluwer).
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (1992). *El sistema educativo español, 1991*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (1995). Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos. Madrid: Ministerio de Educación.
- Murcia, L. V. (2013). SGS, más de un siglo de experiencia acreditada en la certificación. Recuperado 23 de mayo de 2013, a partir de <http://servicios.laverdad.es/servicios/web/sgs05/suscr/nec3.htm>
- Navarro Hinojosa, R., Sancha Blanco, M. de, Barroso Flores, P. de, & Corujo Vélez, M. C. (2006). *La implantación de la L.O.G.S.E. en los centros de Educación secundaria de*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Navarro Ruiz, J. C. (2005). *Universidades: sistemas europeo, estatal y autonómico*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Nogueira López, A. (2009). Distribución de competencias y organización administrativa en materia de Universidades. En *González García, J. V. et al. Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 129-166). Pamplona: Thomson Reuters.
- Oliva Gil. (2000). Formación y empleo: ¿qué formación? En A. Monclús Estella, *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Oliver Araujo, J. (1991). Alcance y significado de la «autonomía universitaria» según la doctrina del Tribunal Constitucional. *Revista de Derecho Político*, (33), 77-98.
- Orantos Martín, R. (2016). El no establecimiento constitucional de una nueva dinastía y la reforma de la Constitución de 1978. *Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales -SABERES-*, 14, 1-46.
- Oroval Planas, E., & Torres Solé, T. (2003). Financiación de la formación: inicial, ocupacional y continua. *Revista de Educación*, (330), 171-185.
- Ortega Álvarez, L. (2003). «Régimen especial de Cartas», en MUÑOZ MACHADO, S. (dir.). *Tratado de Derecho Municipal*, (Madrid, Civitas, Tomo I), 1.137-1.148.
- Ortega Álvarez, L. (2011). El debate competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (151), 29-56.
- Ortega Álvarez, L. I., & Leguina Villa, J. (1982). Algunas reflexiones sobre la autonomía universitaria. *Revista española de derecho administrativo*, (35), 549-566.

- Ortega, L. (2009). Régimen del personal docente e investigador. En *González García, J. V. et al. Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 369-412). Pamplona: Thomson Reuters.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad* (1<sup>a</sup>). Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Ortiz Mallol, J. (2004). La relación de dependencia de las entidades instrumentales de la administración pública: algunas notas. *Revista de Administración Pública*, (163), 245-278.
- Otaduy, J. (2001a). La experiencia de la Universidad católica en Europa. *IUS CANONICUM*, *XLI*(81), 75-101.
- Otaduy, J. (2001b). Teología en la Universidad. Régimen legal de la enseñanza religiosa durante el Franquismo y la Transición. *AHIg*, (10), 75-94.
- Palacios Plaza, J. (2008). Medición del impacto y la rentabilidad de la formación. Cómo llegar al ROI de la formación. Madrid: Díaz de Santos.
- Paella, S., & Martins, F. (2003). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Palomar Olmeda, A. (2011). Derecho de la función pública: régimen jurídico de los funcionarios públicos (9.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Dykinson.
- Palomar Olmeda, A. (2015). Planificación del empleo público e instrumentos de flexibilización y racionalización. Valladolid: Aranzadi.
- Palomar Olmeda, A., & Vázquez Garranzo, J. (2015). *Función Pública: legislación, doctrina y jurisprudencia*. Navarra: Aranzadi.
- Palomo Vadillo, M. T. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo* (8.<sup>a</sup> ed.). Madrid: ESIC.
- Parada, R. (2012). Concepto y fuentes del derecho administrativo. Madrid: Marcial Pons.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: a multiple-ítem scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, *64*, 2-40.
- Parejo Alfonso, L. (2002). *Informe sobre los aspectos de la Ley Orgánica de Universidades cuya constitucionalidad es cuestionable*. Madrid: Realizado para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas por el equipo de profesores de la Universidad Carlos III de Madrid.
- Parejo Alfonso, L. (2009). Distribución de competencias y organización administrativa en materia de Universidades. En *Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 205-250). Pamplona: Thomson Reuters.
- Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, (220), 525-544.
- PDCA Home. (2017). Ciclo PDCA (Planificar, Hacer, Verificar y Actuar): El círculo de Deming de mejora continua. Recuperado 19 de marzo de 2017, a partir de <http://www.pdcahome.com/5202/ciclo-pdca/>
- Peces-Barba Martínez, G. (1980). Reflexiones sobre la Constitución española desde la filosofía del Derecho. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, (61), 95-127.
- Peláez López, J.-V. (2011). Treinta años de autonomías: de la descentralización a la deconstrucción. En J.-V. Peláez López, *El Estado y las autonomías: treinta años después* (pp. 41-59). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Peralbo Uzquiano, M., & Barca Lozano, A. (2003). El fracaso escolar ¿cómo argumento? *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, *7*(9), 167-182.
- Peralta, R. (2004). Sobre la naturaleza del Estado constitucional. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (125), 255-276.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (2006). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Pérez Cusó, F. J., Martínez Clares, P., & Martínez Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101.
- Pérez Esparrells, C. (2001). La formación profesional y el sistema nacional de cualificaciones: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (31), 91-114.
- Pérez Esparrells, C. (2004). La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad. *Revista de Educación*, (335), 305-316.
- Pérez Esparrells, C., & Rahona López, M. (2009). La formación profesional en España y el mercado de trabajo: desafíos y oportunidades. En *XVI Encuentro de Economía Pública: 5 y 6 de febrero de 2009: Palacio de Congresos de Granada, 2009, ISBN 978-84-691-8950-4* (Vol. 5). Granada.
- Pérez Gálvez, J. F. (2015). La descentralización en los Estados autonómicos: aproximación al modelo español. En *Memorias del Seminario Internacional: "La descentralización en el Ecuador y sus retos"* (1.ª ed.). Ecuador: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos.
- Pérez Porcel, J. A. (2012). El profesorado de Educación Secundaria ante los recientes cambios en la política educativa. Estudio de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2000). Presentación. En R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M. D. Peralta Ortiz, & P. Muncio Fernández, *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (pp. 9-12). Madrid: Narcea.
- Pérez Yuste, R. (2005a). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, (8), 11-33.
- Pérez Yuste, R. (2005b). Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integradora. Madrid: Asociación Española para la Calidad.
- Pineda Herrero, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, (27), 119-133.
- Pineda Herrero, P., & Quesada Pallarés, C. (2013). Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-11.
- Pineda, P. (2002). *Pedagogía laboral*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P., & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, (341), 705-732.
- Pinto, L. (1999). Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. *Revista Tarea*, (43), 10-17.
- Plana Plana, J. (2014). Convergencias en la consecución del EEES, el EEI y el Proceso de Copenhague. En *X Seminario sobre aspectos jurídicos de la gestión universitaria*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Pont, E. (1997). La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En J. Gairín Sallán & A. Ferrández Arenaz, *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 317-341). Barcelona: Praxis.
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondatori.
- Porrás Ramírez, J. M. (2008). Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla y el conflicto de la defensa de la autonomía local (comentario a la sentencia 240/2006, de 20 de julio). *Revista de Derecho Político*, (68), 79-103.
- Presidencia. (1992). *Ley 1/1992, de 21 de mayo, de Coordinación del Sistema Universitario*. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 48, de 1 de junio de 1992.

- Presidencia. (1993a). *Ley 3/1993, de 1 de julio, de creación de la Universidad de Almería*. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 72, de 6 de julio de 1993.
- Presidencia. (1993b). *Ley 5/1993, de 1 de julio, de creación de la Universidad de Jaén*. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 72, de 6 de julio de 1993.
- Presidencia. (2003). *Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades*. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 251, de 31 de diciembre de 2003.
- Presidencia. (2006). *Ley 6/2006, de 24 de octubre, del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 215, de 7 de noviembre de 2006.
- Presidencia. (2007). *Ley 9/2007, de 22 de octubre, de la Administración de la Junta de Andalucía*. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 215, de 31 de octubre de 2007.
- Presidencia. (2011). *Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades*. Sevilla: En B.O.J.A. núm. 251, de 27 de diciembre de 2011.
- Presidencia del Gobierno. (1964). Decreto 315/1964, de 7 de febrero, por el que se aprueba la Ley articulada de Funcionarios Civiles del Estado. Madrid: En B.O.E. núm. 40, de 15 de febrero de 1964.
- Presidencia del Gobierno. (1967). Ley Orgánica del Estado, número 1/1967, de 10 de enero. En *Decreto 779/1967, de 20 de abril, por el que se aprueban los textos refundidos de las Leyes Fundamentales del Reino* (p. 5.257-5.265). Madrid: En B.O.E. núm. 95, de 21 de abril de 1967.
- Presidencia del Gobierno. (1981). Acuerdos Autonómicos firmados por el Gobierno de la Nación y el Partido Socialista Obrero Español el 31 de julio de 1981. Madrid: Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado.
- Presidencia del Gobierno. (1983). Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación. Madrid: En B.O.E. núm. 19, de 22 de enero de 1983.
- Prieto Sanchís, L. (1981). Dos años de jurisprudencia del Tribunal Supremo sobre cuestiones constitucionales (I). *Revista Española de Derecho Constitucional*, 1(1), 207-234.
- Puelles Benítez, M. (1979). *Historia de la educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Ministerio de Educación: Breviarios de Educación.
- Puelles Benítez, M. (1992). Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental. *Revista de Educación*, (299), 353-376.
- Puelles Benítez, M. (2003). Descentralización y educación: desde el pacto constitucional a nuestros días (pp. 1-8). Presentado en XVIII Semana de la Educación, Fundación Santilla.
- Puelles Benítez, M. (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, (334), 23-40.
- Puelles Benítez, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, 7-15.
- Quintana Cabanas, J. M. (1991). La educación más allá de la escuela. En *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 15-61). Madrid: Ediciones Rialp.
- RAE. (2017). Real Academia Española. Recuperado a partir de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Raso Sánchez, F. (2012). La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.s): estudio evaluativo (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Raso Sánchez, F. (2015). Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada: estudio evaluativo (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Redero San Román, M. (2002). Origen y desarrollo de la universidad franquista. *Studia Zamorensia*, VI, 337-352.



- Rey Guanter, S., Férez Fernández, M., & Sánchez Torres, E. (Eds.). (2008). *Comentarios al estatuto básico del empleado público* (1.ª ed.). Las Rozas (Madrid): La Ley.
- Rey Martín, C. (2000). La satisfacción del usuario: un concepto en alza. *Anales de Documentación*, (3), 139-153.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação. Universidad Federal de Santa María. Brasil*, 31(1), 11-22.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional* (10.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2005). *Administración* (8.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2010). *Administración* (10.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Rodríguez de Santiago, J. M., & Velasco Caballero, F. (1999). Límites a la transferencia o delegación del artículo 150.2 CE. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (19), 97-132.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1995). Factores previstos y factores introducidos en la política universitaria de profesorado. *Enseñanza*, (13), 5-26.
- Rodríguez Gómez, D., & Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Cataluña: FUOC.
- Rodríguez Gurtubay, A. (2013). Planificación de recursos humanos en las administraciones públicas: gestión y desarrollo de personas en tiempos de austeridad. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Rodríguez Martín, J., & Segura Heras, J. V. (2010). La formación doctoral en España. *Revista digital universitaria*, 11(5). Recuperado a partir de [www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art48/art48.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art48/art48.pdf)
- Rodríguez Prada, J. R. (2010). Conflicto y reforma en la educación (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE (1.ª ed.). Traficantes de sueños.
- Rodríguez-Arana Muñoz, J. (1996). Análisis global sobre la reforma administrativa. *Documentación Administrativa*, (246-247), 233-240.
- Rowden, R. W., & Conine Jr., C. T. (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small us commercial banks. *Journal of Workplace Learning*, 17(4), 215-230.
- Ruiz Bueno, C. (2011). La evaluación de la transferencia y el impacto de la formación: del concepto a los modelos de referencia. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, (18).
- Ruiz, C. (2002). de Investigación Educativa. Procedimiento para su Diseño y Validación. Venezuela: CIDEA.
- Ruiz Ruiz, M. E. (1992). Y llegó la LOGSE. *Tabanque: Revista pedagógica*, (8), 53-66.
- Ruiz-Huerta Carbonell, A. (1993). Los acuerdos autonómicos de 28 de febrero de 1992: ¿una alternativa constitucional adecuada? *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (81), 103-128.
- Sáenz Barrio, Ó., & Lorenzo Delgado, M. (1993). *La Satisfacción del Profesorado Universitario*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sáez, F. (2000). *Estudio, formación y empleo*. Madrid: Fundación Argentina.
- Salaburu, P., Mees, L., & Pérez, J. I. (2003). Sistemas Universitarios en Europa y EEUU. *Academia Europea de Ciencias y Artes*. Recuperado a partir de [www.academia-europea.org/pdf/sistemas\\_universitarios\\_en\\_europa\\_eeuu.pdf](http://www.academia-europea.org/pdf/sistemas_universitarios_en_europa_eeuu.pdf)
- Salgado, J. F., Remeseiro, C., & Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME. *Psicothema*, 8(2), 329-335.

- Salvador Crespo, M. (2007). La autonomía provincial en el sistema constitucional español. Intermunicipalidad y Estado autonómico. Barcelona: Fundación Democracia y Gobierno Local.
- Salvador Moncada, J. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, (137), 131-148.
- San Miguel Osaba, E., Heras Saizarbitoria, I., & Elgiobar Larrañaga, P. (2009). Marketing y gestión de la calidad: dos enfoques convergentes. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, (16), 83-109.
- Sánchez Arrieta, A. J. (2007). *El valor del cliente como herramienta estratégica de gestión en un mercado industrial* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga.
- Sánchez Huete, J. C. (2007). *Estadística básica aplicada a la educación*. Madrid: CCS.
- Sánchez Morón, M., & Castillo Blanco, F. A. (Eds.). (2007). *Comentarios a la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público*. Valladolid: Lex Nova.
- Sangüesa Sánchez, M., Mateo Dueñas, R., & Ilzarbe Izquierdo, L. (2006). *Teoría y Práctica de la Calidad*. Madrid: Thomson.
- Saniger Martínez, N., & Escribano Zafra, J. M. (2010). La necesaria reforma de los mecanismos de cooperación en el sistema de relaciones intergubernamentales del Estado de las Autonomías y el nuevo papel del gobierno local. En *La administración pública entre dos siglos: (Ciencia de la Administración, Ciencia Política y Derecho Administrativo): Homenaje a Mariano Baena del Alcázar* (1.ª ed.). Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Sansalvador Sellés, M. E. (2001). La importancia del coste total de la calidad como instrumento de gestión. *Técnica contable*, 53(628), 265-278.
- Santa Cruz, F. G., Sánchez Cañizares, S. M., & López-Guzmán, T. (2011). Satisfacción laboral como factor crítico para la calidad. El caso del sector hostelero de la provincia de Córdoba – España. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20, 1.047-1.068.
- Santamaría Pastor, J. A. (1988). Gobierno y Administración: Una reflexión preliminar. *Documentación Administrativa*, (215), 67-84.
- Santesmases Mestre, M. (2001). *Marketing: Conceptos y estrategias*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santolaya Machetti, P. (1986). Recensiones -La reforma constitucional y la problemática del poder constituyente-. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, (50), 311-329.
- Santoveña Casal, S. M. (2004). La Formación permanente de calidad a través de la red. Publicación en línea. *Eric@ net*, Año II(3), 56-64.
- Sanz Gómez, V. J. (2014). *Compilación de leyes estatales sobre educación: LODE, LOE y LOMCE*. Madrid: ANPE.
- Sarramona, J., Vázquez, G., & Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Sarrate Capdevila, M. L. S. (2000). La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (3), 245-262.
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia. I. El debate contemporáneo*. Madrid: Alianza.
- Sastre Álvaro, J. L. (2015). El proceso de elaboración de la LOMCE. Consideraciones generales. En *Claves de la reforma educativa. A propósito de la nueva Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (pp. 11-55). Madrid: COLEX.
- Seage, J. (1969). El 'libro blanco' de la educación. *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO*, (5), 29-35.
- Secretaría General. (2017a). Universidad de Granada. Acuerdo entre el Equipo de Gobierno de la Universidad de Granada, la Junta de Personal y el Comité de Empresa sobre la organización y condiciones de participación en el Plan de Formación del PAS [Legislación universitaria - Personal de Administración y Servicios]. Recuperado 31 de enero de 2017, a partir de <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/temas/pas>

- Secretaría General. (2017b). Universidad de Granada. Estatutos UGR. Título Preliminar. Recuperado 10 de enero de 2017, a partir de <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/ugr/estatutosugr2011>
- Secretaría General. (2017c). Universidad de Granada. Texto de la Ley Orgánica de Universidades. Recuperado a partir de [secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/lou/lousg/!](http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/lou/lousg/)
- Sempere Navarro, A. V., & Luján Alcaraz, J. (2007). Representatividad negociadora y ámbito de los convenios colectivos. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (68), 51-75.
- SEPE. (2015). Sistema Público de Empleo Estatal. Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del sistema de formación profesional para el empleo 2012-2013. Sistema Público de Empleo Estatal. Recuperado a partir de [https://www.sistemanacionalempleo.es/pdf/PLAN\\_EVAL\\_FPE\\_2012-13\\_final.pdf](https://www.sistemanacionalempleo.es/pdf/PLAN_EVAL_FPE_2012-13_final.pdf)
- SEPE. (2017). Servicio Público de Empleo Estatal. Evaluación de la formación. Recuperado 29 de marzo de 2017, a partir de [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/evaluacion\\_formacion.html](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/evaluacion_formacion.html)
- Sequeira de Fuentes, M., & Agut García, C. (Eds.). (2010). *Empleado público: 2010-2011*. Madrid: Francis y Taylor.
- Serrano Pelegrí, F. (2015). La tramitación de la Ley General de Educación y Financiamiento del Sistema Educativo de 1970. Análisis desde una perspectiva político-educativa (Tesis Doctoral inédita). Universidad CEU Cardenal Herrera, Valencia.
- Setó Pamies, D. (2003a). La fidelidad del cliente en el ámbito de los servicios: un análisis de la escala «intenciones de comportamiento». *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 9(2), 189-204.
- Setó Pamies, D. (2003b). La influencia de la calidad de servicio, la imagen, la satisfacción y la confianza de la fidelidad del cliente. *Revista Española de Investigación de Marketing (ESIC)*, 7(1), 27-55.
- Sevilla Merino, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, 40, 110-124.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. (Coord.): *La investigación en la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Sola Martínez, T., & Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, (8), 123-144.
- Soto Arango, D. (2004). El cogobierno universitario una propuesta de los criollos neogranadinos en el Siglo XVIII. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 343-374.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. Wiley.
- Stanton, W. J., Etzel, M. J., & Walker, B. J. (2007). *Fundamentos de marketing* (14.<sup>a</sup> ed.). México: Mc Graw Hill.
- Suárez Zozaya, M. H. (2013). Los estudiantes como consumidores. Acercamiento a la mercantilización de la educación superior a través de las respuestas a la Encuesta Nacional de Alumnos de educación Superior (ENAES). *Perfiles educativos*, 35(139), 171-187.
- Tardío Pato, J. A. (2015a). Las competencias educativas de los entes locales en España (análisis histórico, sistemático y comparado) (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Iustel.
- Tardío Pato, J. A. (2015b). ¿Tiene sentido que las Universidades públicas dejen de ser Administraciones Públicas en las nuevas leyes del sector público y de procedimiento administrativo común? *Documentación Administrativa (Instituto Nacional de Administración Pública)*, (2), 1-12.

- Thompson, I. (2005). La satisfacción del cliente. Recuperado a partir de <http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/satisfaccion-cliente.htm> (consultado el 22 de marzo de 2013)
- Tiana Ferrer, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación* (1.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Tomás Villaroya, J. (1985). Proceso autonómico y observancia de la Constitución. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (15), 25-64.
- Torreblanca Prieto, J. (2010). La LODE. 25<sup>o</sup> aniversario de la promulgación de una ley. *Revista Participación Educativa*, (14), 18-28.
- Tribunal Constitucional. (1992). Pleno. Declaración de 1 de julio de 1992. Requerimiento 1.236/1992 del Gobierno de la Nación en relación con la existencia o inexistencia de contradicción entre el art. 13.2 de la C.E. y el art. 8 B, apartado 1 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, en la redacción que resultaría del art. G B, 10, del Tratado de la Unión Europea. Madrid: En B.O.E. núm. 177, suplemento de 24 de julio de 1992.
- Tribunal de Cuentas. (2015). Censo de entidades del sector público estatal. Recuperado 25 de octubre de 2016, a partir de <http://www.tcu.es/export/sites/default/.content/pdf/Censo-Entidades-Sector-Publico-Estatal.pdf>
- Troncoso Reigada, A. (2006). La publicación de datos de profesores y alumnos y la privacidad personal. Acerca de la protección de datos personales en las universidades. *Revista de Derecho Político*, (67), 79-163.
- Trujillo Torres, J. M., Cáceres Reche, M. P., Hinojo Lucena, F. J., & Aznar Díaz, I. (2011). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales. El proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias. *Educar*, 47(1), 95-119.
- Tschohl, J., & Franzmeier, S. (1997). *Servicio al Cliente: El Arma Secreta de la Empresa que Alcanza la Excelencia*. México: Pax.
- UCIP. (2017a). Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada. Plan de Calidad 2020 de los Servicios. Universidad de Granada. Recuperado a partir de <http://calidad.ugr.es/plancalidad2020>
- UCIP. (2017b). Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva. Sistema de Garantía de la Calidad. Recuperado 29 de marzo de 2017, a partir de <http://calidad.ugr.es/SGC>
- Unamuno, M. de. (1917). *Conferencia «Autonomía Docente» pronunciada en la sesión pública de 3 de enero de 1917*. Madrid. Recuperado a partir de <http://bvpb.mcu.es/en/consulta/registro.cmd?id=451514>
- UNED. (2017). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los créditos europeos (ECTS). Recuperado 7 de enero de 2017, a partir de [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=355,3138322&\\_dad=portal](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=355,3138322&_dad=portal)
- UNESCO. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2008). Declaración Universal de Derechos Humanos. Oficina Editorial de la UNESCO para América Latina y Caribe. Recuperado a partir de [unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf)
- UNIA. (2016). Universidad Internacional de Andalucía. Informe de resultados de la encuesta de satisfacción del P.A.S. año 2015. Recuperado 22 de abril de 2013, a partir de <https://www.unia.es/planificacion-y-calidad/estudios-de-satisfaccion>
- Universidad de Almería. (2010). Universidad de Almería. Clima organizacional y satisfacción laboral en el personal de administración y servicios. Recuperado 20 de mayo de 2013, a partir de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/08/63/40863.pdf>

- Universidad de Almería. (2017). La creación de la Universidad de Almería (UAL). Sus orígenes [Historia y evolución de la Universidad de Almería]. Recuperado 9 de enero de 2017, a partir de [http://20aniversario.ual.es/?page\\_id=318](http://20aniversario.ual.es/?page_id=318)
- Universidad de Granada. (1994). Cursos de Formación del P.A.S. Programación curso académico 94/95. Granada: Formación del P.A.S.
- Universidad de Granada. (1996). Plan de Formación 1996. II Programación de Cursos de Formación del P.A.S. Granada: Formación del P.A.S.
- Universidad de Jaén. (2017). Historia. Recuperado 9 de enero de 2017, a partir de <http://www.ujaen.es/info/historia.html>
- Universidad de Sevilla. (2017). Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado 7 de enero de 2017, a partir de <http://www.us.es/estudios/ees/>
- Valenzuela Rosenzuaig, H. (2010). Los sistemas de calidad en las instituciones educativas. Tendencias actuales. *La Educación*, (142), Revista digital.
- Valle Muñoz, F. A. (2005). El procedimiento de extensión de los convenios colectivos. *Temas laborales*, (82), 93-132.
- Valle Pascual, J. M. del. (2009). Régimen de los estudiantes universitarios. En *González García, J. V. et al. Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 501-554). Pamplona: Thomson Reuters.
- Van Dalen, D. B., & Meyer, W. J. (1983). *Manual de técnica de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Varela Mallou, J., Rial Bubeta, A., & García Cueto, E. (2003). Presentación de una Escala de Satisfacción con los Servicios Sanitarios de Atención Primaria. *Psicothema*, 15(4), 656-661.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez, & A. J. Colom, *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Vázquez Losada, A. M. (2012). Gestión de recursos humanos en una institución pública. Un modelo conjunto de los sistemas de clasificación profesional, carrera profesional y de retribuciones. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (7), 11-49.
- Velandia Salazar, F., Ardón Centeno, N., & Jara Navarro, M. I. (2007). Satisfacción y calidad: análisis de la equivalencia o no de los términos. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 6(13), 139-168.
- Velarde Fuertes, J. (2000). Las cuentas anuales de las Universidades Públicas: su rendición ante el Tribunal de Cuentas. *Revista española de control Externo*, 2(5), 30-48.
- Vera Mur, J. M., Mora Baringo, V., & Galdeano García, N. (2004, febrero). *La evaluación de las competencias básicas. Indicador de calidad*. Comunicación presentado en III CONGRESO ADIDE Andalucía: La Inspección ante la evaluación de la calidad en Educación, Huelva.
- Veredas, S. (2005). Evaluación de transferencia e impacto de la formación continua en España. *Revista de Formación y Empleo*, (82), 7-24.
- Vicegerencia de Recursos Humanos. (2008). Universidad de Granada. Cuestionario de expectativas y satisfacción del P.A.S. Recuperado 22 de abril de 2013, a partir de [http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/noticias/satisfaccion\\_laboral.pdf](http://www.ugr.es/~rhuma/sitioarchivos/noticias/satisfaccion_laboral.pdf)
- Vicerrectorado de Extensión Universitaria. (2017). Universidad de Granada. Centro de Cultura Contemporánea. Recuperado 10 de enero de 2017, a partir de <http://veu.ugr.es/pages/cecuco>
- Vidal Prado, C. (2008). Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (84), 61-103.
- Vidal Prado, C. (2014). Educación y austeridad. *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*, 4(1), 21-33.
- Villar Ezcurra, J. L. (1979). El derecho a la educación como servicio Público. *Revista de Administración Pública*, (88), 155-208.

- Vincent, B. (1993). De la Granada mudéjar a la Granada europea. En *Laredo Quesada, M. La incorporación de Granada a la Corona de Castilla* (pp. 307-319). Granada: Diputación Provincial de Granada.
- Viñes Milles, C. (2000). Historia del origen y fundación de la Universidad de Granada. Estudio preliminar. Granada: Universidad de Granada.
- Viñet Milles, C. (2000). Historia del origen y fundación de la Universidad de Granada. Estudio preliminar. Granada: Universidad de Granada.
- Vivero Serrano, J. B. (2015). El despido disciplinario en el sector público. *Revista Jurídica de Castilla y León*, (37), 1-33.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Weinert, A. B. (1985). Manual de psicología de la organización: la conducta humana en las organizaciones. Barcelona: Herder.
- Yu, Y.-T., & Dean, A. (2001). The contribution of emotional satisfaction to consumer loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 234-250.
- Zambonino Pulito, M. (2008). El servicio público de educación superior en las Universidades públicas. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, (33), 61-106.
- Zambonino Pulito, M. (2009). Distribución de competencias y organización administrativa en materia de Universidades. En *González García, J. V. et al. Comentario a la Ley Orgánica de Universidades* (pp. 167-204). Pamplona: Thomson Reuters.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1992). Calidad total en la gestión de servicios: cómo lograr el equilibrio entre las percepciones y las expectativas de los consumidores. Madrid: Díaz de Santos.
- Zubieta Irún, J. C., & Susinos Rada, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.
- Zufiaurre Goikoetxea, B. (2002). Enseñanza comprensiva: calidad social y calidad educativa. BARBECHO. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, (1), 20-24.

**Anexo 1. Planes de Formación del  
P.A.S. 2006-2016**

---





## Año 2006

---

### **Adecuación Profesional**

---

- Categorías Profesionales: T.E. Residencias
- Categorías Profesionales: T.E.Biblioteca
- Coordinación de equipos
- Gestión Económica
- Inglés
- Liderazgo y trabajo en equipo
- Trabajo en equipo

---

### **Perfeccionamiento**

---

- Access
- eAdministración
- Evaluación y calidad
- Excel
- Gestión departamental
- Informática básica
- Instalaciones deportivas y mantenimiento general
- Interpretación de documentos administrativos y franqueo
- Laboratorios: instrumental y eliminación residuos
- Mantenimiento de equipos informáticos en redes pequeñas
- Word

---

### **Formación Científico Técnica**

---

- Cursos de área
  - Experimentación animal: módulo nutrición
  - T.A. de Conserjería
-

## Año 2007

---

### Adecuación Profesional

---

- Adecuación al puesto de nuevos funcionarios
- Cocina al vacío
- Gestión de Títulos
- Gestión Económica
- Introducción a Internet y correo electrónico (Residencias Universitarias)
- Mantenimiento y conservación de piscinas
- Programa Áreas Especiales: Bibliotecas e Informática
- Programa Áreas Especiales: CIC
- Seminarios de Inglés
- Trabajo en Equipo

---

### Perfeccionamiento

---

- Desarrollo de Habilidades y Competencias Técnicas
- Documentación de sistemas de calidad: redacción de manuales y procedimientos
- e-Administración
- Gestión de equipos y proyectos de mejora de la calidad
- Integración Office Avanzado
- Inteligencia Emocional
- Introducción a la Ofimática, Internet y e-mail
- Lenguaje de Signos
- Mantenimiento General de Edificios Públicos
- Resolución de conflictos

---

### Formación Científico Técnica

---

- Áreas Aulas Informática
  - Áreas Química
  - Áreas Residencias Universitarias
  - Curso de TA de Conserjería
  - Especialización de TA de Conserjería
  - Especialización de TE de Biblioteca
  - Especialización de TE de Laboratorio
-

## Año 2008

---

### Adecuación Profesional

---

- Aspectos básicos de la competencia informacional (ALFIN) en las bibliotecas universitarias
- Aspectos psicopedagógicos para el aprendizaje
- Auditor interno en sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001:2000
- Calidad en los servicios y atención al ciudadano
- Curso avanzado de conducción de seguridad
- Curso de actualización para el personal de atención al público
- Curso de fiscalidad en la universidad
- Desarrollo e implantación de sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001:2000
- Dirección y organización de equipos de trabajo
- El suplemento europeo al título- un reto de futuro
- Elaboración de cartas de servicios: aplicación práctica
- Inglés
- Introducción al protocolo y las relaciones institucionales
- Java: perfeccionamiento
- Jornadas de actualización en gestión universitaria
- Jornadas sobre mantenimiento sostenible de áreas verdes
- La gestión del proceso de títulos universitarios
- Legalización de documentos académicos, un mecanismo de reciprocidad
- Mantenimiento de equipos informáticos en redes pequeñas
- Mantenimiento de piscinas
- Medios audiovisuales-nivel 1
- OracleAS Discoverer 10g - creación de consultas e informes
- Organización de archivos de oficina
- P.H.P.
- Prevención de riesgos laborales
- Residencias
- Selección, contratación de personal, nóminas y seguridad social
- Seminario E.E.E.S. Combinado con movilidad del P.A.S.
- Talleres prácticos de formación del personal de las unidades funcionales
- TOAD para desarrolladores
- Xerojardinería

---

### Perfeccionamiento

---

- Access avanzado
  - Access básico
  - Aprendiendo a trabajar en equipo. Módulo I
  - Aprendiendo a trabajar en equipo. Módulo II
  - Combinación de correspondencia y gestión de bases de datos
  - Creación de archivos PDF con herramientas libres
  - Desarrollo de habilidades y competencias en el trabajo
  - Diseño de la capa de aplicación de un programa web desarrollado en java
  - El mobbing y el burnout como riesgos laborales: identificación y prevención
  - Estrategias psicosociales para superar los conflictos interpersonales
  - Excel avanzado
  - Excel básico
  - Generación de contenidos y tutorización on-line
  - Gestión de proyectos y subvenciones de investigación
  - Gestión de recursos, tiempos y tareas
  - Iniciación a la gestión de la investigación en la Universidad de Granada
  - Iniciación a la programación en java
  - Inteligencia emocional
  - Introducción al lenguaje de signos
  - La biblioteca dentro del espacio europeo de educación superior
-

- 
- La contratación en las administraciones públicas
  - La web 2.0
  - Los departamentos en la Universidad de Granada: herramientas de gestión
  - Los recursos de información de la biblioteca universitaria para el P.A.S. de la UGR
  - Normativa universitaria (P.A.S. Laboral) para estabilización de empleo
  - Nueva ordenación de las enseñanzas oficiales adaptadas al EEES
  - Photoshop
  - Políticas de igualdad y perspectiva de género
  - Powerpoint
  - Prevención del estrés
  - Programación en Access
  - Técnicas de laboratorios de ciencias de la salud
  - Técnicas de laboratorios de ciencias experimentales
  - Web 2.0 y su aplicación al mundo bibliotecario "bibliotecas 2.0"
  - Word avanzado
  - Word básico
- 

### **Formación Científico Técnica**

---

- Área Biblioteca
  - Área Biomédica
  - Área Control Edificios
  - Área Correos
  - Área Informática
  - Área Mantenimiento
  - Área Puestos Intermedios
  - Formación Humanística
-

## Año 2009

---

### Adecuación Profesional

---

- Acreditación de firma electrónica
- Actualización para el personal de atención al público
- Administración de Oracle Business Intelligence Discoverer sobre orígenes de datos relacionales
- Aplicador de plaguicidas
- Curso avanzado de conducción de seguridad
- Desarrollo e implantación de sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001:2008
- Gestión de Contenidos con OpenCMS
- Gestión y organización de los recursos humanos en la biblioteca universitaria
- Inglés
- Nueva ordenación de las enseñanzas adaptadas al EE.SS
- Organización de archivos de
- PL/SQL Avanzado
- Prevención de riesgos laborales
- Programación en OpenCMS
- Residencias
- Selección, Contratación de Personal y Seguridad Social
- Solución de conflictos con los usuarios de la Biblioteca y simulación de situaciones reales
- Técnicas de laboratorios de ciencias experimentales (nivel I)

---

### Perfeccionamiento

---

- Access avanzado
  - Access básico
  - Análisis y toma de decisiones
  - Competencias en manejo de la información (ALFIN) NIVEL 1
  - Curso de especial diseño en Ceuta
  - Curso de especial diseño en Melilla
  - Curso de fiscalidad en la Universidad
  - Diagnóstico de averías en redes de comunicación corporativas
  - Diseño instructivo de materiales didácticos
  - El acceso a las nuevas enseñanzas universitarias
  - El mobbing y el burnout como riesgos laborales: identificación y prevención
  - Estilo del lenguaje administrativo
  - Excel avanzado
  - Excel básico
  - Gestión de la calidad de servicio
  - Gestión de proyectos y subvenciones de investigación
  - Gestión de recursos humanos por competencias
  - Hojas de Estilo y Accesibilidad WEB
  - Implantación y mantenimiento del sistema de gestión ambiental de la UGR (ISO 14001:2004)
  - Iniciación a la gestión de la investigación en la Universidad de Granada
  - Introducción a la educación medioambiental
  - Introducción a la microbiología
  - Introducción a las redes inalámbricas. Wifi
  - Introducción a proceso de imágenes con Gimp
  - Introducción a Python
  - Introducción al lenguaje de signos
  - La gestión del proceso de títulos universitarios, el suplemento europeo al título y la legalización de documentos académicos
  - Lenguaje de signos nivel II
  - Léxico en lengua inglesa de biblioteconomía y documentación
  - Linux básico (nivel usuario)
  - Los Departamentos en la Universidad de Granada: herramientas de gestión
  - Microtomo y técnicas de corte para estudios de microscopia
-

- Modelo EFQM
  - PhotoShop
  - Políticas de igualdad y perspectiva de género
  - Prevención de las drogodependencias y otras adicciones en el ámbito laboral
  - Prevención del
  - Procesador de textos open writer
  - Protección de datos de carácter personal en la UGR
  - Protocolos de fijación e inclusión tisular
  - Publicación de contenidos HTML usando Dreamweaver 8
  - Redes de comunicación universitarias
  - Redes locales. Internet
  - Responsabilidad civil y penal en las actuaciones administrativas
  - Responsabilidad patrimonial de la Administración
  - Taller: Aprendizaje 2.0 en la biblioteca universitaria
  - Técnicas de evaluación y desarrollo de competencias
  - Word avanzado
  - Word básico
- 

### **Formación Científico Técnica**

---

- Área Biomédica
  - Área Correos
  - Área Experimentación Animal
  - Área Hostelería
  - Área Medios Audiovisuales
  - Formación Humanística
-

## Año 2010

---

### Adecuación Profesional

---

- Acreditación de firma electrónica
- Adecuación profesional Servicio de Limpieza
- Bibliotecas virtuales
- Curso avanzado de conducción de seguridad
- Curso gestión departamental
- Desarrollo e implantación de sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001:2008
- Desarrollo Web: CSS, XHTML, Accesibilidad y AJAX mediante JQUERY
- Formación integrada para el personal Editorial Univ.
- Formación para la implantación de la administración electrónica
- Gestión del gasto y aplicación de técnicas de marketing en la biblioteca universitaria
- Gs-Base
- Implantación y mejora de los Sistemas de Calidad en los laboratorios de la UGR
- Inglés
- La gestión de proyectos de movilidad internacional
- Linux Kernel
- Medios audiovisuales (nivel II)
- Optimización de código SQL
- Poda de altura
- Prevención de riesgos laborales
- Residencias
- Selección, Contratación de Personal y Seguridad Social
- Taller de formación de procedimientos telemáticos
- Taller práctico para la gestión en Departamentos
- Uso de herramientas y objetos de Bases de Datos Oracle en el desarrollo de aplicaciones

---

### Perfeccionamiento

---

- Análisis y toma de decisiones
  - Atención al usuario
  - Climatización y calefacción
  - Coloraciones histológicas en el laboratorio de microscopia
  - Combinación de correspondencia y gestión de bases de datos
  - Competencias en manejo de la información (ALFIN) NIVEL 2
  - Conservación y reparación de material deportivo
  - Curso de especial diseño en Ceuta
  - Curso de especial diseño en Melilla
  - Derechos de autor y bibliotecas universitarias
  - El acceso a las nuevas enseñanzas universitarias
  - El mobbing y el burnout como riesgos laborales: identificación y prevención
  - Establecimiento de vías claras y eficaces de comunicación interna
  - Estadística descriptiva e inferencial con SPSS
  - Estatuto básico del empleado público
  - Estrategias psicosociales para superar los conflictos interpersonales
  - Excel básico
  - Gestión de contenidos Web
  - Gestión de la calidad de servicio
  - Gestión de proyectos y subvenciones de investigación
  - Gestión de recursos, tiempos y tareas
  - Gestión del personal investigador
  - Implantación y mantenimiento del sistema de gestión ambiental de la UGR (ISO 14001:2004)
  - Inglés
  - Iniciación a Internet y correo electrónico
  - Iniciación a la gestión de la investigación en la Universidad de Granada
  - Iniciación a la programación en Java (segunda edición)
-

- 
- Introducción a JavaScript
  - Introducción a la educación medioambiental
  - Introducción a proceso de imágenes con Gimp (nivel avanzado)
  - Introducción al protocolo y las relaciones institucionales
  - La contratación de extranjeros en la UGR
  - La gestión del proceso de títulos universitarios, el suplemento europeo al título y la legalización de documentos académicos
  - Lenguaje de signos nivel II
  - Léxico en lengua inglesa de biblioteconomía y documentación (NIVEL 1)
  - Léxico en lengua inglesa de biblioteconomía y documentación (NIVEL 2)
  - Linux avanzado (nivel administrador)
  - Mantenimiento, verificación y calibración de instrumental de laboratorios
  - Microtomo y técnicas de corte para estudios de microscopia
  - Modelo EFQM
  - Plataformas de teleformación. Gestión dentro de la plataforma Moodle
  - Políticas de igualdad y perspectiva de género
  - PowerPoint
  - Prevención del estrés
  - Procedimientos Experimentales en la Investigación con Animales de Laboratorio. Parte I.
  - Procesador de textos Open Writer
  - Programación en Access
  - Programas gráficos en desarrollo Web (PhotoShop)
  - Publicación de contenidos HTML usando Dreamweaver 8.0
  - Redes de comunicación universitarias
  - Servicios de redes informáticas de la Universidad de Granada
  - Taller de uso Plataforma Teleformación para teleformadores de la UGR
  - Técnicas de organización administrativa
  - Tecnologías de redes inalámbricas

---

### **Formación Científico Técnica**

---

- Área física
  - Área química
  - Área técnico-geológica
-



## Año 2011

---

### Adecuación Profesional

---

- Desarrollo e implantación de sistemas de gestión de la calidad según norma ISO 9001:2008
- Desarrollo web: CSS, XHTML, accesibilidad y AJAX mediante JQuery
- Gestión de la calidad de servicio
- Inglés
- Iniciación a la aplicación informática del C.A.D.
- Laborales para personal de administración
- Linux Kernel
- Linux práctico: uso y optimización
- Los espacios de la biblioteca: Planificación y gestión de edificios
- Normativa y procesos en la movilidad internacional de estudiantes de la UGR
- Nueva ordenación de las enseñanzas adaptadas al EEES
- Políticas de igualdad de género en el ámbito universitario
- Prevención de riesgos laborales para delegados/as de P.R.L. y miembros de representación
- Prevención de riesgos laborales para encargados de equipo de conserjería prevención de riesgos
- Prevención de riesgos laborales para personal de deportes
- Prevención de riesgos laborales para personal de hostelería
- Prevención de riesgos laborales para personal de jardines
- Prevención de riesgos laborales para personal de limpieza
- Prevención de riesgos laborales para personal de mantenimiento

---

### Perfeccionamiento

---

- Actualización al modelo EFQM
  - Administración electrónica en la Universidad de Granada
  - Análisis y toma de decisiones
  - Climatización y calefacción
  - Coloraciones histológicas en el laboratorio de Microscopía
  - Curso de especial diseño en Ceuta
  - Curso de especial diseño en Melilla
  - Desarrollo e implantación de sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001:2008 Formación oficial del evaluador del modelo EFQM de excelencia nivel acreditado 2010
  - El acceso a las nuevas enseñanzas universitarias
  - Elaboración de documentación administrativa con lenguaje no sexista
  - Ensayos de materiales de construcción
  - Estatuto básico del empleado público
  - Estilo del lenguaje administrativo
  - Estrategias de intervención en conflictos
  - Excel avanzado
  - Exposición de los trabajadores a las radiaciones. Normas de seguridad
  - Gestión de proyectos y subvenciones de investigación
  - Gestión de recursos, tiempos y tareas
  - Habilidades en aplicaciones informáticas básicas
  - Implantación y mantenimiento del sistema de gestión ambiental de la UGR (ISO 14001:2004)
  - Inglés
  - Introducción a DJANGO
  - Introducción a la educación medioambiental
  - Introducción a la microbiología
  - Introducción a proceso de imágenes con GIMP nivel avanzado
  - Introducción a PYTHON
  - Introducción al protocolo y las relaciones institucionales
  - JSP avanzado y JSF
  - La biblioteca universitaria ¿para qué?
  - La gestión del proceso de títulos universitarios 'el suplemento europeo al título y la legalización de documentos académicos
-

- 
- Linux básico (nivel usuario)
  - Mantenimiento básico de piscinas
  - Modelo EFQM: ruta hacia la excelencia
  - Nuevo plan general de Contabilidad Pública
  - Observación microscópica
  - Open Access y su implicación en la biblioteca Universitaria
  - Photoshop
  - PHP
  - Plataformas de teleformación. Gestión dentro de la plataforma Moodle
  - Powerpoint
  - Prevención de las drogodependencias
  - Procesador de textos Open Writer
  - Programación en Access
  - Protección de datos de carácter personal en la UGR
  - Recursos on line para la asistencia y orientación al usuario internacional
  - Reforma laboral de 2010
  - Seminario sobre servicios de redes de comunicación on line
  - Servicios de videoconferencias
  - Taller práctico de gestión y justificación de proyectos y subvenciones
  - Técnicas de gestión del conocimiento
  - Tramitación de permisos de estudio o trabajo de extranjeros
  - Tratamiento y mantenimiento de instalaciones deportivas de césped artificial
  - Word avanzado
  - Word básico

---

#### **Formación Científico Técnica**

---

- Área de biblioteca
  - Área de control de edificios
  - Área de experimentación animal
  - Área de hostelería
  - Área de mantenimiento
  - Área puestos intermedios
  - Formación humanística
-

## Año 2012

---

### Adecuación Profesional

---

- Actuación en caso de emergencias
- Actualización en gestión de investigación para los gestores de los departamentos e institutos de investigación
- Administrador de sistemas operativos MS Windows
- Aplicación organización docente para centros (horarios y gestión de espacios)
- Aspectos legales en la organización de eventos y actividades deportivas. Responsabilidad civil y penal
- Atención al usuario en centros académicos
- Atención al usuario y comunicación en el servicio
- Desarrollo de una aplicación web usando JSP, AJAX y JQGRID
- Escuela de espalda
- Formación específica en temas de calidad
- Gestión de la calidad de servicio
- Gestión de la calidad en la biblioteca universitaria de granada, cuestiones prácticas
- Gestión de másteres universitarios, programas de doctorado y títulos propios
- Mantenimiento de sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001:2008
- Prevención de riesgos laborales para el personal con responsabilidad intermedia (coordinadores y encargados de equipo)
- Prevención de riesgos laborales para el personal de administración
- Prevención de riesgos laborales para el personal de bibliotecas
- Prevención de riesgos laborales para el personal de deportes
- Prevención de riesgos laborales para el personal de hostelería
- Prevención de riesgos laborales para el personal de jardinería
- Prevención de riesgos laborales para el personal de limpieza
- Prevención de riesgos laborales para el personal de mantenimiento
- Seguridad vial en desplazamientos intercentros
- Universitat XXI - consultas, avance y situaciones de crédito por centro preferente
- Utilización de la herramienta TOAD para la realización de consultas de bases de datos
- Virtualización avanzada

---

### Perfeccionamiento

---

- Acceso y admisión a grados
  - Access avanzado
  - Access básico
  - Actualización en normativa de extranjería
  - Actualización en normativa en el ámbito del nuevo espacio europeo de educación superior
  - Alfresco (documenta)
  - Aplicaciones de internet enriquecidas con AJAX (usando PROTOTYPE y JSON/XML)
  - Autogestiona tu página web en UGR
  - Coloraciones histológicas en el laboratorio de microscopía- fibras de colágena
  - Comunicación en lengua de signos española (LSE) - nivel 1: introducción a la LSE
  - Comunicación en lengua de signos española (LSE) - nivel 2
  - Comunicaciones web
  - Control y seguimiento informatizado de las publicaciones periódicas en la biblioteca UGR
  - Derechos de autor en las bibliotecas universitarias
  - El estatuto básico del empleado público
  - El mobbing y el burnout como riesgos laborales: identificación y prevención
  - Estadística descriptiva e inferencial con SPSS
  - Estilo del lenguaje administrativo nivel 1 (IFCL/01)
  - Estilo del lenguaje administrativo nivel 2 (IFCL/02)
  - Estilo del lenguaje administrativo nivel 2 (IFCL/02) Ceuta
  - Estilo del lenguaje administrativo nivel 2 (IFCL/02) Melilla
  - Estrategias psicosociales para superar los conflictos interpersonales
  - Evaluación del desempeño
-

- 
- Excel avanzado
  - Excel básico
  - Firma electrónica y sus aplicaciones
  - Fiscalidad e impuestos, IVA, IRPF
  - Formación en el cuidado de los animales de experimentación
  - Gestión de aulas de informática
  - Gestión de recursos, tiempos y tareas
  - Gestión y control de centros de gasto
  - Gestión y tramitación de becas
  - Inglés por plataforma virtual
  - Inglés presencial
  - Iniciación a la ofimática con software libre (if-osl-01)
  - Iniciación al uso del ordenador y aplicaciones básicas
  - Internet avanzada con software libre (if-osl-i1)
  - Introducción a la informática
  - Introducción a la microbiología
  - Introducción al protocolo y a las relaciones institucionales (IF/P01)
  - La biblioteca universitaria ¿para qué? Recursos de la biblioteca universitaria al servicio del personal de administración y servicios. Nivel 1
  - La evaluación de la investigación universitaria: criterios, herramientas e indicadores
  - La igualdad de género en la Universidad de Granada: planes y políticas de igualdad
  - Léxico lengua inglesa en biblioteconomía y docum. Nivel 1. Redacción de textos administrativos
  - Léxico lengua inglesa en biblioteconomía y docum. Nivel 2. Redacción de textos administrativos
  - Léxico lengua inglesa en biblioteconomía y docum. Nivel 3. Redacción de textos administrativos
  - Limpieza: tratamiento de pavimentos y limpieza de áreas SPF
  - Linux experto: más allá del ordenador personal
  - Modelo EFQM: ruta hacia la excelencia
  - Observación microscópica (módulo II)
  - Organización y gestión de los documentos en los departamentos de la UGR
  - Photoshop
  - Powerpoint
  - Prevención del estrés
  - Primeros auxilios y soporte vital básico
  - Publicación de blogs y microblogs universitarios y su aplicación en bibliotecas
  - Refworks (gestor de citas bibliográficas)
  - Responsabilidad social en las universidades
  - Seguridad vial
  - Subversión
  - Técnicas de comunicación verbal
  - Tecnologías de redes inalámbricas, despliegues y uso
  - Uso de la plataforma Limesurvey
  - Videoconferencia como medio de comunicación. Aplicación práctica
  - Word básico

---

### **Formación Científico Técnica**

---

- Área de almacén
  - Área de medios audiovisuales
  - Área de química
  - Área de recepcionista
-

## Año 2013

---

### Adecuación Profesional

---

- Acceso identificado: nuevas funcionalidades
- Actualización en gestión de calidad de la unidad funcional departamentos
- Adecuación en tics para encargados de equipo de conserjerías de centros académicos
- Apoyo al investigador desde la biblioteca universitaria
- Arranque remoto, clonación y generación de núcleos de sistemas operativos
- Desarrollo con NETBEAN de JSF
- Elaboración de informes de impacto de género
- Formación específica en temas de calidad
- Gestión de la calidad de servicio
- JQGRID avanzado
- La biblioteca universitaria a 2013
- Manejo y características de objetos Oracle 11 en el desarrollo de aplicaciones
- Prevención de riesgos laborales para el personal de administración
- Prevención de riesgos laborales para el personal de deportes
- Prevención de riesgos laborales para el personal de hostelería
- Prevención de riesgos laborales para el personal de limpieza
- Prevención de riesgos laborales para responsables de centros académicos, servicios, bibliotecas, etc... de la UGR
- Programación de dispositivos en entornos Android
- Seminario informativo para coordinadores de protección de datos

---

### Perfeccionamiento

---

- Acceso y admisión a grados (campus de Melilla)
  - Actuación en caso de emergencias e incendios
  - Alfresco (documenta)
  - Análisis interno de puestos de trabajo
  - Aparatología, materiales e instrumental de clínicas, laboratorios y quirófanos odontológicos (parte i)
  - Bolsas de empleo para PAS
  - Combinación de correspondencia y gestión de bases de datos
  - Comunicación en lengua de signos española (LSE) - nivel 2
  - Comunicación en lengua de signos española (LSE) - nivel 3
  - Correo electrónico avanzado con software libre
  - El estatuto básico del empleado público
  - El mobbing y el burnout como riesgos laborales: identificación y prevención
  - Elaboración de documentación administrativa con lenguaje no sexista
  - Escribir una aplicación web sencilla en java desde cero
  - Estilo del lenguaje administrativo - nivel 1
  - Estilo del lenguaje administrativo - nivel 2
  - Estrategias psicosociales para superar los conflictos interpersonales
  - Excel avanzado
  - Excel básico
  - Gestión de recursos, tiempos y tareas
  - Gestión y justificación de subvenciones en la Universidad de Granada. Aplicaciones informáticas para la gestión. Casos prácticos
  - Hojas de estilo
  - Inglés por plataforma virtual
  - Inglés presencial
  - Iniciación a internet y al correo electrónico
  - Iniciación a la ofimática con software libre
  - Iniciación al uso del ordenador y aplicaciones básicas
  - Internet avanzada con software libre
  - Introducción a la informática
  - Introducción al procesador de textos OO/LO Writer
-

- 
- Introducción al protocolo y a las relaciones institucionales
  - La biblioteca universitaria ¿para qué? Recursos de la biblioteca universitaria al servicio del personal de administración y servicios - nivel 1
  - La biblioteca universitaria ¿para qué? Recursos de la biblioteca universitaria al servicio del personal de administración y servicios. - nivel 2
  - La equivalencia de estudios en el ámbito de la educación superior: una visión práctica
  - La gestión de los procesos electorales en la ugr
  - Léxico en lengua inglesa en biblioteconomía y documentación. Nivel 1. Redacción de textos administrativos
  - Léxico en lengua inglesa en biblioteconomía y documentación. Nivel 2. Redacción de textos administrativos
  - Léxico en lengua inglesa en biblioteconomía y documentación. Nivel 3. Redacción de textos administrativos
  - Linux básico
  - Linux Kernel
  - Los distintos modelos de participación en el sistema de gestión de la calidad de centros académicos
  - Mantenimiento de sistemas de gestión de la calidad
  - Marcos legales y políticos para la implantación de la igualdad de género en la ugr
  - Métodos para la identificación y tinción de pigmentos e iones metálicos
  - Operaciones de mantenimiento higiénico-sanitario de instalaciones de riesgo frente a legionella
  - Organización y gestión de los documentos en los departamentos de la ugr
  - Prevención del estrés
  - Primeros auxilios y soporte vital básico
  - Protocolo avanzado. Protocolo y organización de eventos
  - Refworks (gestor de citas bibliográficas)
  - Régimen jurídico de las enseñanzas de grado en la ugr
  - Responsabilidad social en las universidades
  - Reuniones a distancia en la ugr
  - Taller práctico universidades xxi. Tramitación de justificantes de gasto. Gestión de incidencias
  - Técnicas de comunicación verbal
  - Uso de servicios de redes informáticas de la ugr
  - Word avanzado
  - Word básico
- 

### **Formación Científico Técnica**

- 
- Área de biomédica
  - Área de correos
  - Área de mantenimiento de instalaciones deportivas
  - Área técnica y geológica
-

## Año 2014

---

### Adecuación Profesional

---

- Actualización en gestión de calidad de la unidad funcional departamentos
- Adaptación, convalidación, reconocimiento y transferencia de créditos en estudios de grado de UGR
- Aplicación práctica sobre calificación energética en edificios e introducción al manejo de los programas LIDER, CALENER GT, CE3, CE3X
- Contratación administrativa
- Control de instalaciones
- Curso de formación para el uso y manejo de la aplicación informática DMELECT
- Curso de soldadura MIG, electrodo y autógena
- Diseño y configuración de una infraestructura para la virtualización de escritorio
- Esquema nacional de seguridad (de la información)
- Formación básica en gestión ambiental para personal de jardines
- Formación básica en gestión ambiental para personal de mantenimiento
- Formación coordinadores de calidad
- Formación específica en temas de calidad
- Gestión administrativa de los programas de intercambio de estudiantes
- Gestión de la calidad de servicio
- HTML5 + CSS3 + JAVASCRIPT: la nueva era
- Interfaz de acceso a Alfresco desde FORMS y JSP
- Introducción a las nuevas tecnologías para el personal de conserjería
- JQGRID avanzado
- La biblioteca universitaria en 2014
- La gestión de los procesos electorales en la UGR
- La protección de datos en el ámbito de la UGR
- La utilización de la plataforma de administración electrónica en los procedimientos del área administrativa de secretaría general
- Manejo y características de objetos Oracle 11 en el desarrollo de aplicaciones
- Mantenimiento de lupas y microscopios
- Modelo EFQM
- ORACLE fusion middleware: forms&reports. migración desde form y report builder 6I
- Procedimiento de reservas en residencias
- Recordatorio del programa Atila
- Sensibilización en igualdad para el PAS de la Universidad de Granada
- Técnicas de dirección para la BUG
- Uso, manejo y mantenimiento del programa de sistema de información geográfica de la UGR

---

### Perfeccionamiento

---

- Actuación en caso de emergencias
  - Análisis estadístico de datos
  - Aparatología, materiales e instrumental de clínicas, laboratorios y quirófanos odontológicos (parte ii)
  - Autogestiona tu página web en UGR
  - Bioseguridad
  - Bolsas de empleo para P.A.S.
  - Certificación digital y firma electrónica: usos, aplicaciones y seguridad
  - Cómo calcular los indicadores de productividad en tu departamento y en gestión económica de centros
  - Contratación administrativa
  - Correo electrónico avanzado con software libre
  - Crea tu página web desde 0: HTML básico
  - Curso básico de química aplicada al laboratorio
  - Curso de etiquetado de reactivos químicos
  - Curso de técnicas de limpieza
  - El mobbing y el burnout como riesgos laborales: identificación y prevención
  - Escuela de espalda
  - Estilo del lenguaje administrativo nivel 2
-

- 
- Estrategias psicosociales para superar los conflictos interpersonales
  - Excel avanzado
  - Fiscalidad e impuestos, IVA, IRPF
  - Fondo antiguo: retos para su conservación y difusión
  - Gestión de recursos, tiempos y tareas
  - Inglés por plataforma virtual
  - Inglés presencial
  - Iniciación a internet y al correo electrónico
  - Iniciación a la electrónica de medios audiovisuales
  - Internet avanzada con software libre
  - Introducción a la hoja de cálculo OO/LO CAL
  - Introducción a la informática
  - Introducción al impuesto sobre la renta de las personas físicas (I.R.P.F.)
  - Introducción al procesador de textos OO/LO WRITER
  - La equivalencia de estudios en el ámbito de la educación superior: una visión práctica
  - Léxico lengua inglesa en biblioteconomía y documen. Nivel 2. Redacción de textos administrativos
  - Léxico lengua inglesa en biblioteconomía y documen. Nivel 3. Redacción de textos administrativos
  - Linux experto: más allá del ordenador personal
  - Mantenimiento básico del ordenador
  - Mantenimiento de sistemas de gestión de la calidad según norma ISO 9001:2008
  - Mejora en el uso y la gestión del agua de riego
  - Mejora tu página web con JQUERY y JQGRID
  - Microtomo y técnicas de corte para estudios de microscopía
  - Motivación de equipos de trabajo
  - Prevención del estrés
  - Primeros auxilios y soporte vital básico
  - Promoción de hábitos saludables
  - Régimen jurídico de las enseñanzas de grado en la UGR
  - Responsabilidad social en las universidades
  - Seguridad vial
  - Sistemas de gestión de la prevención: ohsas 18001
  - Taller de comunicaciones
  - Taller de servicios de red
  - Taller de servicios informáticos en UGR
  - Taller de trabajo en la nube
  - Taller práctico universidades xxi. Tramitación de justificantes de gasto. Gestión de incidencias
  - Técnicas avanzadas en form builder de developer
  - Técnicas multimedia de difusión de la información en la Bug
  - Texto refundido de la Ley Andaluza de Universidades
  - Tinciones para detectar hidratos de carbono o glúcidos en muestras histológicas
  - Toad gestor de bases de datos
  - Uso de desfibriladores externos automatizados (DEA) fuera del ámbito sanitario
  - Word básico

---

### **Formación Científico Técnica**

---

- Área de biblioteca
  - Área de física
  - Área de informática
  - Área de mantenimiento
  - Área de puestos de responsabilidad intermedia
-



## Año 2015/2016

---

### Adecuación Profesional

---

- Actualización de la información difundida a través de las páginas web de los centros académicos
  - Actualización de normas y su aplicación para la gestión del servicio de correos en las conserjerías de los centros
  - Adaptación nueva norma ISO 9001:2015
  - Adecuación profesional para sustitución temporal en medios audiovisuales de centros
  - Administración electrónica: movilidad internacional: reconocimiento de estudios
  - Administración electrónica: movilidad internacional: reconocimiento de estudios (Ceuta y Melilla)
  - Atila. Aplicación para la gestión de laboratorios
  - Auditores internos de sistemas de garantía de calidad Audit
  - Control de instalaciones
  - Curso avanzado de mantenimiento de lupas y microscopios
  - Curso básico de Autocad
  - Curso de química básica
  - Curso oficial de evaluador EFQM.- nivel acreditado
  - Curso oficial formación básica de evaluador EFQM
  - Espectrofotómetros para luz difusa y absorbancia
  - Formación coordinadores de calidad
  - Formación de usuarios del registro general de la UGR
  - Formación específica en temas de calidad
  - Formación teórico-práctica de trabajos en altura
  - Framework de persistencia de datos MYBATIS
  - Frameworks web: una vida más fácil
  - Gestión administrativa e informática en el proceso de elecciones a Rector/a
  - Gestión de la calidad de servicio
  - Habilidades en la comunicación telefónica
  - Implantación y actuación en emergencias y primeros auxilios
  - Información de alérgenos en alimentos sin envasar
  - Inteligencia emocional y biblioteca universitaria
  - Introducción A0 ISO/DIS 9001:2015
  - Introducción a las nuevas tecnologías para conserjerías unidad funcional centros
  - Jornada abierta de protección de datos en la UGR
  - Jornadas de gestión económica 2015
  - Jornadas de gestión económica 2016
  - La biblioteca universitaria en 2015
  - La gestión de la aplicación de censos electorales del área administrativa de secretaría general
  - La normativa legal en materia de transparencia: su incidencia en la universidad
  - La protección de datos en la UGR
  - Normativa laboral y de seguridad social de aplicación práctica a la contratación de personal docente e investigador (nacionales y extranjeros)
  - Proceso de acreditación de los títulos oficiales de la UGR
  - Propiedad intelectual y documentación electrónica
  - Query Builder
  - Recomendaciones de uso de los buscadores de la página web de secretaría general
  - Reconocimiento, adaptación y transferencia de créditos en los estudios de grado de la UGR
  - Sensibilización en igualdad para el PAS de la UGR
  - Sistema de grabación y almacenamiento de actividades académicas
  - Sistema gestión cita previa (CIGES). Form.oper.(c. Promoción empleo y prácticas)
  - Soporte vital básico y uso desfibriladores ext.automatizados (DEA) fuera ámbito sanitario
  - Taller introducción al programa Audit de Aneca
  - Uso de desfibriladores externos automatizados (DEA) fuera del ámbito sanitario
  - Uso, manejo y mantenimiento del programa de sistema de información geográfica de la UGR (SIG-UGR)
  - Verificación y calibración de equipos usuales en la unidad funcional de laboratorios
-

---

### Perfeccionamiento

---

- Access avanzado
- Access básico
- Acercamiento de la discapacidad al PAS de la UGR
- Acreditación lingüística de idioma inglés b1/b2 + examen
- Atención al público
- Certificación digital y firma electrónica: usos, aplicaciones y seguridad
- Coaching personal y habilidades sociales
- Conceptos básicos de seguridad social aplicados a la gestión administrativa en la UGR
- Crea tu página web desde 0: HTML básico
- Creación de presentaciones en 3 dimensiones mediante el programa aurora 3d presentation
- Curso de idiomas virtual (inglés, francés, alemán o italiano)
- Edición de vídeo mediante Wondershare video editor
- Excel avanzado
- Excel básico
- Fondo antiguo: retos para su conservación y difusión
- Gestión ambiental básica
- Gestión contenidos página web (OFIWEB)
- Herramientas avanzadas de gestión de la calidad
- HTML intermedio: mejora tu página web
- Inglés presencial (Ceuta)
- Inglés presencial (Granada)
- Introducción al I.R.P.F.
- La biblioteca digital de la UGR: un servicio a disposición de toda la comunidad
- Léxico en lengua inglesa de biblioteconomía y documentación, nivel 2
- Léxico en lengua inglesa de biblioteconomía y documentación, nivel 3
- Liderazgo y trabajo en equipo
- Linux básico
- Linux experto: más allá del ordenador personal
- Los documentos administrativos de la UGR: estudio, análisis y propuesta de modificación desde la corrección lingüística
- Los procesos electorales en la UGR
- Mantenimiento básico del ordenador
- Mantenimiento de sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001
- Mejora en el uso y la gestión del agua de riego
- Nutrición animal. Elaboración de dietas
- Página web con Wordpress
- Powerpoint
- Redes sociales y biblioteca universitaria
- Régimen jurídico de las enseñanzas de grado y máster universitario
- Responsabilidad social en las universidades
- Seguridad en tu ordenador y otros dispositivos
- Siga; gestión de alumnos de grado en los centros académicos
- Taller de servicios de red
- Técnicas de coloración utilizadas en el estudio de una biopsia renal
- Técnicas de mayor relevancia en el laboratorio de histopatología
- Técnicas multimedia de difusión de la información en la biblioteca Universitaria de Granada
- Trabajo colaborativo con Google APPS
- Uso plataforma Limesurvey
- Windows 7 para usuarios de la red administrativa
- Word avanzado

---

### Formación Científico Técnica

---

- |                                  |                                |
|----------------------------------|--------------------------------|
| - Área de biblioteca (Ceuta)     | - Área de biblioteca (Melilla) |
| - Área de experimentación animal | - Área de medios audiovisuales |
| - Área de puestos intermedios    |                                |
-

## Año 2016/2017

---

### Adecuación Profesional

---

- Actualización del procedimiento de acreditación lingüística y certificados académicos
- Actualización en la gestión de nóminas complementarias
- Adaptación nueva versión ISO 9001:2015
- Aplicación informática gabinete de acción social
- Certificado académico electrónico
- Documenta: gestor documental
- El bibliotecario como asesor del investigador
- Evaluación única final. Nuevo escritorio de tramitación y cambio de normativa
- Formación de formadores versión 10 UXXI
- Formación práctica en extinción de incendios
- Formación práctica en extinción de incendios (Ceuta)
- Formación práctica en extinción de incendios (Melilla)
- Gestión de riesgos según la norma Iso 9001
- Marketing y posicionamiento de la biblioteca en las redes sociales
- Normas de cierre del ejercicio y facturación electrónica
- Normas de permanencia para enseñanzas Univ. Ofi. Grado y máster en la UGR
- Notificación electrónica. HERMES
- Novedades en la ejecución del presupuesto 2017 y análisis de incidencias de 2016
- Nueva legislación del P. Administrativo común y régimen jurídico de las AAPP
- Plan de autoprotección (R.U. Carmen de la victoria)
- Plan de prevención de la UGR: funciones y responsabilidades
- Planes de autoprotección (CTT) (edificio florentino)
- Prevención de riesgos de caídas de altura (práctico)
- Prevención de riesgos en la actividad de biblioteca
- Prevención de riesgos en la actividad administrativa
- Prim. auxilios y sop. vital básico en planes de autoprot.(R.U. Carmen de la victoria)
- Primeros auxilios en planes de autoprotección (CTT) (edificio florentino)
- Proceso de movilidad desde el puesto de RRII de un centro académico de la UGR
- Repercusión de la LOMCE en el acceso y en la admisión (preinscripción) curso 17/18
- Sistema de gestión de cita previa (CIGES) formación de operadores
- Sistema integrado de gestión de calidad de los servicios de la UGR
- Soporte vital básico y uso del desfibrilador externo automatizado (reciclaje)
- Soporte vital básico y uso del desfibrilador externo automatizado (reciclaje) Melilla
- Uso, manejo y mantenimiento del programa de sistema de información geográfica de la UGR (SIG-UGR)

---

### Perfeccionamiento

---

- Access avanzado
  - Access básico
  - Bases de datos suscritas por la bug: distribución por áreas temáticas
  - Búsqueda, análisis y evaluación de la información digital y derechos de autor
  - Comunicación
  - Comunicación y atención al público - Ceuta
  - Contratos del sector público y novedades en materia contractual
  - Correo electrónico
  - E-administración y procedimiento administrativo electrónico
  - Excel avanzado
  - Excel básico
  - Facturación electrónica en la ugr
  - Formación en open data
  - Formación en protección y experimentación animal
  - Gestión de contenidos plataforma web institucional
  - Gestores bibliográficos en la biblioteca universitaria de granada
  - Herramientas avanzadas de gestión de la calidad
-

- 
- Identidad y firma electrónica. Certificados digitales y configuración
  - Idioma virtual
  - Inglés presencial - Ceuta
  - Inglés presencial - Granada
  - Inteligencia emocional. Habilidades sociales y coaching
  - La igualdad como herramienta de trabajo
  - La investigación en la ugr: herramientas
  - La protección de datos en la universidad
  - Manejo de sistemas audiovisuales: megafonía y proyección
  - Nueva legislación de régimen jurídico del sector público y procedimiento administrativo común
  - Primeros auxilios, soporte vital básico y uso del desfibrilador
  - Promoción de hábitos saludables
  - Seguridad en tu ordenador y otros dispositivos
  - SIGA: sistema integrado de gestión de alumnos
  - Trabajo colaborativo con Google APPS
  - Trabajo en equipo
  - Tramitación electrónica en ugr
  - Uso y manejo de REDUGR e internet
  - Web Services para uso de utilidades de la administración electrónica
  - Word avanzado
  - Word básico
- 

#### **Formación Científico Técnica**

---

- Área de puestos intermedios
  - Subárea de física teórica, moderna y aplicada
  - Subárea de química
-

**Anexo 2.**

**Cuestionario final de  
investigación**

---





*ugr* | **Universidad  
de Granada**

*Departamento de Didáctica  
y Organización Escolar*

## **SATISFACCIÓN DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (P.A.S.) DE LA UGR EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO**

### **CUESTIONARIO DE ESTUDIO**

NÚMERO DE ENCUESTA

Estimado/a compañero/a:

Queremos pedirle su colaboración invitándole a la realización del presente cuestionario que tiene como finalidad, entre otros aspectos, la mejora de la calidad de la formación profesional para el empleo del Personal de Administración y Servicios (P.A.S.) de la UGR.

La intención del presente estudio es bien sencilla: utilidad. El propósito que se persigue con esta investigación es que los resultados puedan servir en un futuro próximo para mejorar la calidad del Servicio de Formación del P.A.S. en relación a la formación ofrecida, centrándose esta investigación en los **CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO**.

La información tendrá carácter **ANÓNIMO** y será de gran utilidad para realizar un diagnóstico de la situación actual. No existen contestaciones buenas o malas, correctas o incorrectas, pues lo único que interesa es conocer sus opiniones personales, por ello le pedimos que **RESPONDA A LA TOTALIDAD DE LAS CUESTIONES** de forma reflexiva, sensata y sincera. No hay límite de tiempo para su cumplimentación.

#### **INSTRUCCIONES:**

Para responder al cuestionario es suficiente con **MARCAR CON UNA SOLA “X” LA RESPUESTA QUE MEJOR SE ADECUÉ A SU REALIDAD PERSONAL**. Si se equivoca tache la respuesta y vuelva a marcar con una “X” en la que desee.

Por favor, no olvide que debe **CONTESTAR A TODAS LAS PREGUNTAS** que se le plantean sin dejar ninguna en blanco. **ESTO ÚLTIMO ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE**.

## **¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**



**A. DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN**

A1. Marcar la casilla correspondiente en cada caso:

GÉNERO	TURNOS DE TRABAJO	ESCALA O GRUPO	CATEGORÍA PROFESIONAL	EDAD	NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO
Hombre	Mañana	A1 - I	Funcionario de carrera	16 - 25	Graduado escolar
Mujer	Tarde	A2 - II	Funcionario interino	26 - 35	F.P. / Bachillerato
	Otro	C1 - III	Laboral fijo	36 - 45	Diplomatura / Licenciatura / Grado
		C2 - IV	Laboral de sustituciones	46 - 55	Posgrado
			Otro	>55	Doctorado

A2. Marcar la casilla correspondiente en cada caso:

¿HA IMPARTIDO CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO?	¿HA REALIZADO CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS?	PREFIERO REALIZAR CURSOS (marcar solo una respuesta)	TOTAL DE AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL		
			ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	ESCALA/GRUPO ACTUAL	PUESTO ACTUAL
Sí	Sí	Presenciales	1 - 10	1 - 10	1 - 10
No	No	Semipresenciales	11 - 20	11 - 20	11 - 20
		Virtuales	21 - 30	21 - 30	21 - 30
			31 - 40	31 - 40	31 - 40
			> 40	> 40	> 40

**B. SATISFACCIÓN DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (P.A.S.) DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

En este apartado del cuestionario se intenta explorar el nivel de satisfacción o insatisfacción que presenta el P.A.S. de la UGR con respecto a las situaciones que se presentan a continuación relativas a los **CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO**. Para responder ponga una "X" en la casilla correspondiente de acuerdo a la siguiente leyenda:

1. Ninguna satisfacción      2. Poca satisfacción      3. Bastante satisfacción      4. Plena satisfacción

**B1. ORGANIZACIÓN Y PROGRAMACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN Y DE LOS CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO**

SITUACIONES	1	2	3	4
1. La identificación de las necesidades formativas del P.A.S. por parte de la UGR	1	2	3	4
2. Las consultas que realiza la UGR al P.A.S. para identificar las necesidades formativas	1	2	3	4
3. La consideración en la planificación de la conciliación de la vida personal y laboral	1	2	3	4
4. La coordinación con otros organismos de formación (sindicatos, Administraciones...)	1	2	3	4
5. La cobertura de las necesidades formativas del P.A.S. mediante los cursos programados	1	2	3	4
6. La difusión y divulgación del Plan de Formación	1	2	3	4
7. Las fechas de realización de los cursos previstas en el Plan de Formación	1	2	3	4
8. El cumplimiento de las fechas de realización de los cursos previstos en el Plan de Formación	1	2	3	4
9. La realización de los cursos fuera del horario laboral	1	2	3	4
10. La limitación de realizar un máximo de dos cursos al año	1	2	3	4
11. La ausencia de compensación horaria en los cursos virtuales	1	2	3	4
12. La consideración de las peculiaridades laborales (turno de tarde, etc.)	1	2	3	4
13. La realización de una única edición durante el año	1	2	3	4
14. El número de horas de duración de los cursos	1	2	3	4
15. La consideración del perfil profesional del solicitante en la adjudicación de cursos	1	2	3	4
16. La adjudicación de los cursos que solicito en primer lugar	1	2	3	4
17. El número de días de clase de curso a la semana	1	2	3	4
18. El número de horas diarias de curso	1	2	3	4
19. El desplazamiento a los lugares de realización de los cursos	1	2	3	4
20. La validez y eficacia de las preguntas en las encuestas de satisfacción de los cursos	1	2	3	4
21. La claridad y coherencia de las preguntas en las encuestas de satisfacción de los cursos	1	2	3	4
22. La publicación y difusión de los resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción de los cursos	1	2	3	4
23. En general, la organización de los cursos y del Plan de Formación le produce...	1	2	3	4



**POR FAVOR, REVISE TODAS LAS CUESTIONES,  
ES IMPORTANTE QUE TODAS LAS PREGUNTAS ESTÉN CONTESTADAS.  
¡ R E C U E R D E !**

**1. Ninguna satisfacción**

**2. Poca satisfacción**

**3. Bastante satisfacción**

**4. Plena satisfacción**

**B2. DESARROLLO DE LOS CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO Y PROFESORADO**

SITUACIONES	1	2	3	4
1. La adecuación de los contenidos del curso al programa	1	2	3	4
2. La actualización de los contenidos y materiales de los cursos	1	2	3	4
3. La consecución de los objetivos y competencias fijadas en los cursos	1	2	3	4
4. La duración y organización de los módulos y/o temas del curso	1	2	3	4
5. La realización de actividades y ejercicios prácticos	1	2	3	4
6. El sistema de evaluación de los contenidos en los cursos ( <i>examen final, evaluación continua...</i> )	1	2	3	4
7. El apoyo, motivación y orientación del profesorado durante el curso	1	2	3	4
8. El fomento por parte del profesorado de la participación activa y el aprendizaje en grupo	1	2	3	4
9. El dominio del profesorado de los contenidos del curso	1	2	3	4
10. La capacidad pedagógica del profesorado de los cursos	1	2	3	4
11. La selección del profesorado de los cursos	1	2	3	4
12. La evaluación que reciben los cursos	1	2	3	4
13. <i>En general, la labor docente de los cursos le infunde...</i>	1	2	3	4

**B3. REALIZACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL**

SITUACIONES	1	2	3	4
1. La adecuación de los cursos para el desarrollo de habilidades personales	1	2	3	4
2. La realización de cursos por el mero hecho de aprender	1	2	3	4
3. El uso en el ámbito privado de los conocimientos y habilidades adquiridas en los cursos	1	2	3	4
4. La adecuación de los cursos a sus intereses personales ( <i>ampliar currículum, conocimientos...</i> )	1	2	3	4
5. La orientación de los cursos a su desarrollo y promoción profesional	1	2	3	4
6. La mejora del rendimiento en su trabajo	1	2	3	4
7. La mejora de sus aptitudes y destrezas profesionales tras realizar los cursos	1	2	3	4
8. La aplicabilidad real del contenido de los cursos a su trabajo	1	2	3	4
9. La adecuación de los cursos a sus necesidades profesionales	1	2	3	4
10. El aumento de su sentimiento de pertenencia a la UGR mediante la realización de cursos	1	2	3	4
11. La ampliación de conocimientos que otorgan los cursos	1	2	3	4
12. La compensación horaria de los cursos	1	2	3	4
13. La constitución de mérito para la promoción profesional	1	2	3	4
14. El incremento de la motivación laboral	1	2	3	4
15. La remuneración por realizar cursos	1	2	3	4
16. <i>En general, mi satisfacción respecto al grado de cumplimiento de los cursos con mis expectativas personales y profesionales es...</i>	1	2	3	4

**B4. FINALMENTE...**

**EN RESUMEN, SU NIVEL ACTUAL DE SATISFACCIÓN ES...**

1   2   3   4

1   2   3   4

**POR FAVOR, REVISE TODAS LAS CUESTIONES,  
ES IMPORTANTE QUE TODAS LAS PREGUNTAS ESTÉN CONTESTADAS.**

**FIN DEL CUESTIONARIO**

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**





**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**