

# Revista RUED@

Universidad, Ética y Derechos

Condiciones del defensor universitario

*Ángel Gabilondo Pujol*

Hacia la e-Universidad del siglo XXI:  
el impacto de la digitalización en la formación superior

*Mª Paz Prendes Espinosa*

Atención a las personas con problemas de salud mental en la comunidad  
universitaria. Bases para una estrategia coordinada

*Juan José Vera-Martínez*

Precariedad estructural de la Universidad,  
acoso y explotación de jóvenes investigadores

*Ermengol Gassiot Ballbè*

La evolución de la figura del defensor universitario  
y su plasmación en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario

*Vicent Josep Sorrentí Costa*



Conferencia Estatal  
de Defensorías Universitarias

# Revista **RUED@**

---

Universidad, Ética y Derechos

## Directora

---

**Milagros Alario Trigueros**

Presidenta de la CEDU. Defensora de la Universidad de Valladolid

## Editores

---

**Enrique Delgado Huertos**

Adjunto a la Defensoría. Universidad de Valladolid

**Milagros Alario Trigueros**

Defensora de la Universidad de Valladolid

## Consejo editorial

---

Adela Serra Rodríguez. Universitat de València

Ana D. Tarrio Tobar. Universidade da Coruña

Francisco Baena Villodres. Universidad de Jaén

Juan José Vera Martínez. Universidad de Murcia

Juan Sebastián Fernández Prados. Universidad de Almería

Lluís Caballol i Angelats. Universitat de Barcelona

María Del Carmen López Martín. Universidad Loyola Andalucía

Rafael V. Orden Jiménez. Universidad Complutense de Madrid

Santiago Salamanca Miño. Universidad de Extremadura

Ángel Rodríguez Sevillano. Universidad Politécnica de Madrid

## Contacto

---

Milagros Alario Trigueros

Enrique Delgado Huertos

Universidad de Valladolid

[defensora.comunidad@uva.es](mailto:defensora.comunidad@uva.es)

[defensor.profesorado@uva.es](mailto:defensor.profesorado@uva.es)

## Edita

---



Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias

ISSN: 2530-030X

**Nº 7 - 2022**

---

---

## Índice

---

|                                                                                                                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Presentación</b> , <i>Milagros Alario Trigueros</i>                                                                                                                    | <b>5</b>  |
| <b>2. Artículos</b>                                                                                                                                                          | <b>7</b>  |
| Condiciones del defensor universitario<br><i>Ángel Gabilondo Pujol</i> .....                                                                                                 | 7         |
| Hacia la e-Universidad del siglo XXI:<br>el impacto de la digitalización en la formación superior<br><i>M<sup>a</sup>Paz Prendes Espinosa</i> .....                          | 15        |
| Atención a las personas con problemas de salud mental<br>en la comunidad universitaria. Bases para una estrategia coordinada<br><i>Juan José Vera-Martínez</i> .....         | 37        |
| Precariedad estructural de la Universidad,<br>acoso y explotación de jóvenes investigadores<br><i>Ermengol Gassiot Ballbè</i> .....                                          | 67        |
| La evolución de la figura del defensor universitario<br>y su plasmación en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario<br><i>Vicent Josep Sorrentí Costa</i> ..... | 81        |
| <b>3. Sobre los colaboradores y colaboradoras</b> .....                                                                                                                      | <b>88</b> |

---



# Presentación

---

**Milagros Alario Trigueros**

Presidenta de la CEDU

Estimado lector, si estás leyendo este texto es porque has accedido a la publicación del número 7 de la Revista Rued@, vehículo de comunicación, información y debate para los miembros de la Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU) y medio de difusión de nuestras preocupaciones y reflexiones hacia la sociedad.

Siguiendo con el formato desarrollado a raíz de la pandemia, en este número se incluyen materiales procedentes de la elaboración de aportaciones presentadas en los Encuentros anuales de CEDU, junto con estudios que, sin tener ese carácter, abordan temas de interés fundamental para la labor de las personas que trabajan en las defensorías universitarias, a juicio de los responsables de la edición.

En primer lugar, tenemos la gran suerte de contar con el texto de la intervención que el Defensor del Pueblo de España, D. Ángel Gabilondo, dictó en el acto de clausura del XXIV Encuentro de CEDU celebrado el pasado mes de septiembre en la Universidad de Santiago de Compostela. Una magnífica e sugerente reflexión sobre los principios que deben inspirar el desempeño de la labor de defensor/a y su encaje dentro de la estructura de la Universidad, a la luz de los principios de la nueva Ley de Convivencia y del proyecto de Ley del Sistema Universitario (LOSU).

En segundo lugar, como una forma de profundizar en las transformaciones que están produciéndose en los métodos de la enseñanza universitaria y una reflexión sobre el necesario proceso de adaptación que requiere, contamos con el artículo de M<sup>a</sup> Paz Prendes “Hacia la e-Universidad del XXI: el impacto de la digitalización en la formación superior”, en el que, de forma clarividente, se analizan los ejes en torno a los que deben diseñarse los procesos de innovación que faciliten la necesaria digitalización de la Universidad. Una aportación presentada en el XXIII Encuentro de CEDU celebrado en la Universidad de Cádiz en 2021.

Los miembros de CEDU hemos manifestado reiteradamente, en encuentros y jornadas técnicas, nuestra preocupación respecto al problema de la salud mental y su incidencia y abordaje en el seno de la comunidad universitaria. Aunque en el último Encuentro de Santiago de Compostela se ha vuelto a tratar en una mesa redonda, cuyas aportaciones y conclusiones de debate serán objeto de publicación en el próximo número de nuestra revista RUED@, hemos considerado de interés la publicación del texto aportado por nuestro compañero Juan José Vera, Defensor de la Comunidad universitaria de la Universidad de Murcia, impulsor de la primera estrategia de salud

mental aprobada, de forma pionera, en la UMU. Un tema de gran importancia para todos, abordado a partir de la situación de la Universidad y su inserción en el contexto social, analizando sus efectos y desarrollando una propuesta para su tratamiento y prevención.

Igualmente recurrente entre los temas objeto de preocupación de las defensorías, se encuentra la cuestión de la precariedad e inestabilidad de una parte de nuestro personal investigador, especialmente en los primeros años de su carrera profesional (jóvenes investigadores). Precariedad que puede llegar a derivar en situaciones de acoso laboral, de difícil abordaje por las medidas implementadas a estos efectos por las universidades. Un tema planteado con solvencia y seriedad por Ermengol Gassiot, profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona, que aporta una visión aplicada derivada de su labor sindical, pero también teórica, como buen conocedor del funcionamiento de la Universidad.

Por último, con un criterio de oportunidad, derivado de la situación de debate en el que se encuentra la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) para su aprobación inminente, nos ha parecido pertinente dar cabida a las reflexiones que sobre la figura de las defensorías se incluyen en ella. Se abordaron en una de las mesas redondas del Encuentro de Santiago de Compostela. En este caso, es nuestro compañero Vicent Josep Sorrentí, Defensor Universitario de la Universidad Internacional de Valencia, el que, como moderador de la mesa, se ha ocupado de elaborar el texto con las conclusiones de dichas aportaciones.

Agradecemos a todas las personas que han aportado su trabajo en este número: los autores/as, editores, maquetador... haciendo posible que hoy podamos disfrutar de su lectura. Y por supuesto te agradecemos a tí, lector. Seas miembro de las defensorías universitarias, pertenezcas a la comunidad universitaria o, simplemente, te intereses por la justicia en las cuestiones relativas a los derechos y deberes de los miembros de la Universidad, espero que estos artículos te ofrezcan información de interés y promuevan el debate y la reflexión crítica.

## Artículos

# Condiciones del defensor universitario

**Ángel Gabilondo Pujol**

Defensor del Pueblo

Catedrático de Filosofía de la UAM

La Ley Orgánica del Defensor del Pueblo determina que es el *“alto comisionado de las Cortes Generales para la defensa de los derechos comprendidos en el título I de la Constitución, a cuyo efecto podrá supervisar la actividad de la Administración, dando cuenta a las Cortes Generales”* (Art. 1 LODP). Desde la consideración de que *“la soberanía nacional reside en el pueblo”* (Const. 1.2), se nos otorga una importante legitimidad y gran responsabilidad.

Además, el Defensor del Pueblo es en España la Institución Nacional de Derechos Humanos, acreditada por Naciones Unidas desde el año 2000 y renovada en sucesivas ocasiones. La existencia de Instituciones Nacionales de Derechos Humanos independientes, de conformidad con los principios de París, confiere a estas instituciones competencia y autoridad para investigar situaciones de derechos humanos en el ámbito nacional y dar a conocer los derechos humanos mediante medidas informativas y educativas. Esto supone comprender que, al tratarse de derechos humanos que son fundamentales y universales, eso se hace incompatible con la superioridad de una persona, de un pueblo, de un grupo o de una clase social. Los derechos humanos son interdependientes e indivisibles.

Y deseo subrayar asimismo una función esencial que realiza la institución: la supervisión de lugares de privación de libertad en España, de acuerdo con el protocolo facultativo de la Convención de las Naciones Unidas Contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes, que desempeña el Defensor del Pueblo a través de su Mecanismo Nacional de Prevención (MNP). (Disposición final, LODP)

Por ello, no puede ser impedimento para dirigirse al Defensor del Pueblo ni la nacionalidad, ni la residencia, ni el sexo, ni la minoría de edad, ni la incapacidad legal del sujeto, ni el internamiento en un centro penitenciario de reclusión, o, en general, cualquier relación especial de sujeción o dependencia de una administración o poder público. (Art. 10, LODP)

Los problemas están ahí, están cerca, los ciudadanos —hombres y mujeres— nos esperan y necesitan. Las situaciones no son siempre fáciles y en muchas ocasiones se ven afectados los derechos, a pesar de tantos esfuerzos de las administraciones y de las instituciones. Los ciudadanos se sienten en ocasiones algo desamparados, como mirando, casi invocando cauces, instrumentos, medios y posibilidades.

No le corresponde al Defensor del Pueblo el Gobierno de estas situaciones, pero sí iniciar y actuar de oficio, o a petición de parte, cualquier investigación conducente al esclarecimiento de los actos y resoluciones de las administraciones públicas y sus agentes en relación con los ciudadanos. Y ha de hacerse, insisto, con el debido respeto a los derechos proclamados en el Título Primero de nuestra Constitución.

De ahí que esta institución debe tener un carácter eminentemente dinámico y práctico e implicarse, a través del derecho, con la sociedad para realizar visitas o reunirse con afectados, y sugerir cambios o modificaciones de actos administrativos irregulares o normas contrarias a los principios constitucionales.

El Defensor del Pueblo no puede limitarse a la descripción de las quejas sobre la mala administración o a la supervisión de los servicios públicos, también debe intervenir decisivamente en la defensa de los derechos fundamentales y estar atento a los procesos de transformación social.

Considero que el Defensor del Pueblo ha de ser clave en la búsqueda de espacios de convivencia y de concordia. Más aún, cuando todo parece indicar que la discordia gobierna la realidad en no pocos ámbitos, que llegar a acuerdos con alguien podría considerarse una debilidad, que la confrontación y la crispación son la expresión de la integridad y la entereza.

No somos un órgano de control del Gobierno, de ningún gobierno, sino un órgano de supervisión de la actividad administrativa en su relación con los ciudadanos para garantizar sus derechos, dando cuenta a las Cortes Generales.

No sé si es mucho decir, aunque a veces solo diciendo mucho parece que se dice algo, que el objetivo último de todas las instituciones en países democráticos es lograr una mayor y mejor convivencia. En definitiva, se trata de vivir con otros, con otras, no solo de asumir su diferencia o su diversidad, sino de encontrar en ello una plenitud de vida, no a pesar de las diferencias, sino precisamente, gracias a ellas.

Pero tal vez en la propia palabra universidad se acentúa esa idea de la unión de la diversidad. Y ahora que ya hablamos con naturalidad, incluso en los textos legales, de “comunidad universitaria” (no faltaron quienes encontraban poco laica la expresión), se subraya la idea de la mutua pertenencia a lo común, la importancia de que sea un espacio para que esa diversidad sea en lo común. Más aún, se sustenta en la búsqueda del bien común. Sería un error considerar que esa tarea es monopolio del rector o rectora de una universidad. Y no lo sería menos considerar que le corresponde hacerlo al defensor, precisamente, de la comunidad universitaria. De ahí que los, con razón citados, “*agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantado, profesorado y personal de administración y servicios*” (L3/2022: de Convivencia Universitaria. Preámbulo I), han de ser considerados como miembros activos de pleno derecho de una comunidad, y de una sociedad, la más próxima, y no solo ella.

De ahí la importancia de la Ley de Convivencia Universitaria del 24 de febrero de 2022, que en su preámbulo ofrece un “*sistema integral de protección y garantía de la convivencia dentro del ámbito universitario adaptado completamente a los valores y principios*

*democráticos*”. Ahí se señala que estos valores y principios entroncan completamente con las bases de convivencia en la Universidad, donde, como bien conocéis, debe desarrollarse “no solo una formación adecuada, sino que debe fomentarse que el estudiantado se beneficie del espíritu crítico y la extensión de la cultura como funciones ineludibles de la institución universitaria”. Esto resulta especialmente pertinente en esta ocasión porque el espacio universitario es donde se despliega de forma especialmente intensa “el ejercicio de algunos derechos fundamentales esenciales para el desarrollo de nuestra democracia, como son la libertad ideológica y religiosa, la libertad de expresión, los derechos de reunión, asociación y manifestación, y, cómo no, la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra y el derecho a la educación entre otros”. Trabajar por la creación y protección de unos entornos de convivencia fijados democráticamente por las propias universidades y el ejercicio de los derechos y libertades son la base de “la convivencia activa y la responsabilidad”.

Resulta significativo que “las normas de convivencia deberán ajustarse a principios básicos como el respeto y protección a las personas afectadas, la protección de su dignidad, la imparcialidad y el trato justo a todas las partes, la confidencialidad, la diligencia y celeridad del procedimiento”, entre otros.

“A su vez, deberán ajustarse a las normas sobre igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de protección integral contra la violencia de género. En materia de violencia, discriminación o acoso sexual por razón de sexo, por racismo, xenofobia, o por cualquier otra causa, deberán incluir también medidas de prevención primaria y secundaria y dispondrán de procedimientos específicos para dar cauce a las quejas y denuncias” (Preámbulo II). Sin duda, estos principios y valores han de regir la labor de un defensor, de una defensora, y muy específicamente, de una defensoría universitaria, que se encargue de velar por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, pudiendo asumir tareas de mediación y de conciliación y buenos oficios. “Sus actuaciones vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad” (Art. 43), tal y como se señala en el Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario.

Hay un asunto que nos invita a pensar sobre un aspecto fundamental de lo que es una defensoría. Tal vez valga para ilustrarlo señalar el artículo sexto de la Ley Orgánica del Defensor del Pueblo, donde se subraya que “el Defensor del Pueblo no estará sujeto a mandato imperativo alguno. No recibirá instrucciones de ninguna autoridad. Desempeñará sus funciones con autonomía y según su criterio.” (Art. 6.1).

Malinterpretaríamos este decisivo artículo si consideráramos que ello deja la resolución de los asuntos en manos de una determinada arbitrariedad, que, como bien sabemos, no es lo mismo que discrecionalidad. Al contrario, acentúa la responsabilidad y la necesidad de una enorme independencia.

En el caso del Defensor del Pueblo llega hasta el extremo de señalar una firme incompatibilidad. “La condición de Defensor del Pueblo es incompatible con todo mandato representativo; con todo cargo político o actividad de propaganda política, con la perma-

*nencia en el servicio activo de cualquier administración pública; con la afiliación a un partido político o el desempeño de funciones directivas en un partido político o en un sindicato, asociación o fundación y con el empleo al servicio de los mismos con el ejercicio de las carreras judicial y fiscal y con cualquier actividad profesional, liberal mercantil o laboral.” (Art. 7.1) Ello da que pensar. No se trata de propiciar la indiferencia, una especie de distancia apática respecto del compromiso, sino que exige tal vez un compromiso distinto, diferente, singular, el de no estar sujeto a convenciones predeterminadas, partidarias, sectarias (eso en ningún caso), pero ni siquiera por una bienintencionada disposición de participar o de colaborar con lealtad y convicción, como tantos hacen. También entonces es incompatible.*

Quienes hemos sido educados en un sentido profundo sobre lo que significa la autonomía universitaria, bien sabemos que, a su luz, adquiere una dimensión extraordinaria el defensor universitario. De hecho, el Proyecto de Ley, al hablar de la autonomía de las universidades y de lo que ella “comprende y requiere”, precisamente en ese artículo (3, Título I) incluye “*el desarrollo de las normas de convivencia y de los mecanismos de mediación para la solución alternativa de los conflictos en el ámbito universitario*”. En última instancia, hablamos de derechos y de libertades, hablamos de justicia, no simplemente de correcciones.

Reconocer los límites de la labor del Defensor del Pueblo, no es olvidar que cabe hacer advertencias, recomendaciones y recordatorios de los deberes legales de la Administración, ahora de la institución, así como de sugerencias para la adopción de nuevas medidas. (art. 30 DP). Y esto marca de modo decisivo lo que ha de ser un defensor.

La voluntad de incorporar la defensoría no ha de ser la de incrustar la defensoría en las estructuras orgánicas y administrativas de la Universidad. Ello no solo burocratizaría su labor, sino que desdibujaría su sentido. Tratemos de comprender lo que significa que la defensoría es un lugar vacío, más exactamente, un sin-lugar, que encuentra su sentido y plenitud por la persona que se hace cargo de ella, y la tarea que le ha sido encomendada, que recibe el encargo de la propia comunidad universitaria, ante la que ha de dar cuenta. No se ocupa, se ejerce. El defensor o defensora no es un vicerrector, ni un delegado del rector. Esa *sinlugaridad* recibe sentido pleno de la *singularidad* de cada defensor, de cada defensora, cuando los agentes de la Universidad constituyen la comunidad universitaria.

Podría decirse que su autonomía es la de esa misma comunidad, que es la Universidad. Y que no la patrimonializa, pues alcanza a todo el quehacer y el vivir universitarios. De ahí la importancia de la participación. Amigos defensores y defensoras, René Char os diría: “*desarrollad vuestra legítima rareza*”. Sed diferentes, añadido, lo que solo es posible dentro de una comunidad. Sin ella, no se es diferente, se es indiferente. Pero ser raro en una comunidad ha de entenderse como la exigencia de una palabra peculiar, capaz de escuchar y de inscribirse en ella. Por tanto, de hacerlo en sus Estatutos y en las leyes vigentes. Pero, insisto, “sin mandato imperativo alguno”.

Así dicho, parecería que la defensoría se encuentra en el centro de la Universidad, pero que habita en los márgenes, que no es ajena a la controversia. Y que es donde hay que deslindar los límites, donde hay que abrir caminos, donde aparecen siempre un nuevo término: *fraternidad*. Esta invocación en el decir francés “revolucionario” permite recordar que sin ella, no hay verdadera libertad, ni igualdad. Recordemos que el árbol de la

libertad se plantaba en el centro de las plazas y el de la fraternidad en los márgenes, en los linderos de los caminos. Dígase, en todo caso, solidaridad, que es el elemento decisivo de la cohesión de la diversidad, de su articulación. Es la argamasa de la construcción de una universidad.

Sé que los rectores y rectoras sienten vuestras voces, vuestra palabra, cerca, pero al margen, en los márgenes, como un modo de fortalecer la comunidad universitaria, como un modo de afrontar su vulnerabilidad y la fragilidad que se produce en tantas situaciones. **No sois ni debéis ser miembros** del equipo directivo.

Y aquí todos estamos llamados a oír, a escuchar la pluralidad de voces de una comunidad. Solo se es capaz de escuchar, de oír (*hören*) si se copertenece (*gehören*: pertenecer) a aquello que habla. Porque, y bien lo sabéis, no se trata solo de oír lo que alguien dice, ni solo su queja o su requerimiento. Se trata de escuchar incluso lo que tal vez ni llega a ser palabra, a quienes ni siquiera pueden tener voz, ya que quedan acallados o sepultados por procedimientos de acallamiento o de silenciamiento, procedimientos por cierto bien sofisticados (Michel Foucault, *El orden del discurso*), y que no necesariamente obedecen a ninguna voluntad perversa. Se trata de escuchar también proactivamente la palabra vulnerada, la palabra de los más vulnerables. Y de hacerlo por un procedimiento reglado.

Lejos de toda ingenuidad, no basta con considerar que la solución está en el diálogo, sin duda indispensable, o en los procesos de mediación, verdaderamente imprescindibles, porque el diálogo no elude el conflicto, no es ajeno a la controversia, no es tan simplista como para ignorar que existe la distancia, la diferencia, la oposición. Ni soy tan ingenuo como para entender que es suficiente con la buena voluntad. Pero sí creemos que frente a la buena voluntad de poder hemos de reivindicar el poder de la buena voluntad (Gadamer ante Derrida).

De ser así, con un excelente rector o una excelente rectora no solo la Universidad será mucho mejor en todos los sentidos. Los defensores desarrollarán de modo más adecuado su labor si aquellos lo son. Es decir, se hacen cargo de que la defensoría no es un departamento más de la organización de una Universidad. No lo será si el defensor no se limita a estar a la espera, a insistir que tiene las puertas abiertas a la llegada de quien lo desee. Esas puertas son también de salida hacia la vida universitaria, que ha de ser oxigenada por el realismo y el desafío de la propia institución universitaria, al encontrarse con sus límites y no considerarlos como limitaciones. Son límites de respeto a las leyes, pero de un respeto crítico, capaz de cuestionarse la pertinencia de determinadas decisiones.

El defensor no ha de limitarse a ser considerado una instancia más, una suerte de ámbito de revisión, de recurso, centrado solo en concursos, calificaciones y plazos, más allá del conflicto entre un estudiante y una profesora, por ejemplo, o entre una rectora y un profesor, o entre un técnico y un administrativo con una gerenta. La defensoría no se sitúa ni más allá, ni fuera del conflicto. Los márgenes son interiores. Y si es así, cabe procurar la mediación. No se media desde arriba, ni tratando de atraer a quienes pueden sentirse agraviados, hasta víctimas, tal vez incluso ambos y a ambos. Se trata de ir a otro lugar, a veces aún inexistente. Y de ir juntos. Se trata de construirlo. Y ese acuerdo requiere, como la Ley de Convivencia señala, consentimiento mutuo. El acuerdo es entre las partes, entre

las personas, que son los ministros del compromiso. En cierto momento, mediar es saber cuándo ya hay que retirarse de en medio y crear otra posibilidad. Y así se va mejorando y recreando la Universidad y sus convicciones, principios y valores. Su seña de identidad se juega también de modo decisivo en la defensoría.

Que la Ley destaque como preferente la mediación, así como otros métodos para la solución de conflictos es sin duda un gran avance que responde a algo que ya se viene haciendo. Apostar por soluciones pactadas frente a los conflictos significa creer en la equidad, la buena fe y la imparcialidad. Abandonar progresivamente el ámbito punitivo de los reglamentos disciplinarios supone avanzar también en la participación y en el reconocimiento de los hechos. Sin embargo, si no se incorporan también enfoques restaurativos tales como la reparación del daño, puede resultar insuficiente y no ofrecer, en el caso que haya víctimas, la atención necesaria.

En el artículo 5 se establecen las condiciones para las soluciones alternativas a los conflictos de convivencia. Cabe destacar, en primer lugar, la voluntariedad —algo que no siempre se consigue— junto a la confidencialidad, imparcialidad, equidad y buena fe, entre otros. No debe olvidarse que, por ejemplo, la voluntariedad ha de existir por las dos partes y que a veces, si hay personas afectadas, estas pueden no desear participar en un proceso de mediación. No hay acuerdo sin mediación, sin voluntad de que lo haya.

Especial atención merecen los casos en los que haya personas perjudicadas y particularmente si existen víctimas de violencia, discriminación o acoso. En estos casos, entendemos que resulta imprescindible la incorporación de la posibilidad de prácticas restaurativas por parte de la persona que ha producido el daño.

En la resolución de conflictos, donde el acuerdo resulta fundamental, es muy importante que no sea solo una toma de conciencia de los hechos, sino que exista una reparación del daño, ya sea directo o simbólicamente. No siempre habrá víctimas conocidas, y por ello lo importante es asumir el daño que se ha producido. En todas estas actuaciones no solo se busca una respuesta al hecho sucedido, sino también una actitud de prevención respecto a nuevos actos.

En este sentido, la reparación funciona para mitigar el dolor por el daño producido. Múltiples experiencias con víctimas aportan que una de las medidas mejor valoradas es precisamente el reconocimiento de los hechos por parte del autor/a de los mismos y en la medida de lo posible una reparación directa o simbólica.

Por todo ello, es recomendable que se incorpore también la reparación del daño y las prácticas restaurativas en la solución alternativa de conflictos. Para lo cual se requiere, como bien se conoce, que el defensor sea considerado como una autoridad moral reconocida como tal por los demás, no autoproclamada. “*Autoridad moral*” no es, sin más, una condición ética. Es una pertinencia, es una competencia acreditada, que responde a un modo de ser y de hacer contrastado con la experiencia de un tiempo determinado. Y que propicia una predisposición, por un lado, para ser escuchado y tenido en consideración pero, por otro, para que uno mismo esté a la altura del desafío, no se deje llevar por la comodidad, por el temor, por la prisa, y menos aún por cualquier tipo de ambición precavida, cuyo único objetivo sea molestar lo menos posible, que es otra forma de decir molestarse lo menos posible.

No es que la autoridad moral consista en tener como objetivo incomodar pero menos aún tiene como objetivo dejar de hacerlo. El asunto es otro. Consiste en tener hospitalidad y capacidad de acogida, para con la cuestión que se plantea, con la persona que lo plantea y de afrontar aquello que se requiere.

Si se trata de lograrlo, hay una condición indispensable que probablemente no precisa subrayarse demasiado, que es la de ser un universitario, un buen universitario, una buena universitaria, algo bien distinto simplemente de haber estado o estar en la Universidad.

Por otra parte, en cada decisión se hace patente una dimensión pedagógica, ya que, como el proyecto de ley señala, *“las universidades han venido siendo esencialmente espacios de formación para los jóvenes”* (ya no solo) y son un *“lugar privilegiado de formación y de, al mismo tiempo, un espacio crítico en el que pueden abordarse los retos a los que nos enfrentamos, experimentar respuestas y generar puentes de colaboración y de acción con el entorno social más cercano y con otras muchas universidades y centros de investigación de todo el mundo”*. (Exposición de motivos, 1 julio 2022). Si *“ha de ser una Universidad equitativa”*, un *“espacio de libertad, de debate cultural y de desarrollo personal”*, cabe plantearse si objetivos tales como *“la condición de las universidades como agentes de creación y reflexión cultural, así como de protección, conservación y difusión del patrimonio histórico y cultural del que son depositarias”* son posibles. Dado además que, *“por otra parte, las universidades se configuran como actores clave en la promoción y fomento de la diversidad y riqueza lingüística de nuestro país en el desarrollo local y en la cohesión territorial en un contexto de lucha contra el cambio climático”* (Título I, art. 2)

Queda por ver hasta qué punto estas funciones del sistema universitario impregnan toda la actividad de sus acciones y proyectos, o si se trata simplemente de una declaración. Desde luego es imprescindible reconocer que esta labor forma parte constitutiva de lo que cabe entender por Universidad. Comprendo hasta qué punto no ya el defensor o una rectora pueden sentirse desbordados por este acuciante desafío, pero para que ello sea un horizonte es preciso que ya esté presente en las decisiones y en la vida actual de una Universidad. En tal caso parecería oportuno hablar en este momento de la financiación y del presupuesto universitario. Oportuno, sin duda, pero baste la mención para no perder en ello, por ahora, el aliento.

Dígame o no, el rector o rectora son magníficos. No siempre y en todo caso o por definición magníficos rectores (así lo digo porque parecería incluirme), pero sí rectores magníficos. Eso significa que han de ser magnánimos, tener grandeza de espíritu y generosidad, altura de miras, capacidad de comprensión y voluntad de ofrecer soluciones y horizontes de expectativas. Incluso “conseguidores” más que “impedidores”, capaces de alentar y de impulsar, frente a los “peritos en desanimar”.

El anterior defensor de la comunidad universitaria de la Autónoma de Madrid, el profesor Rafael Mata, se despidió subrayando la necesidad de que los defensores fueran magnánimos, como máxima expresión de sus cualidades. Lo comparto. No tanto como para hurtar a los rectores ese apelativo y hablar de “defensor magnífico” o “defensora magnífica”, pero sí para subrayar un imprescindible encuentro en sus condiciones. Tal vez el rector ha de impregnar su valía en toda la comunidad, haciéndola llegar incluso hasta donde, en los márgenes, los problemas se hacen acuciantes. El rector no sobrevuela la comunidad uni-

versitaria, forma parte de ella y la configura y la conforma, en su conformación, y siendo elegido. Y eso alcanza a toda la comunidad. Sin esa magnificencia, el peligro de un defensor es llegar a ser un funcionario de los asuntos complicados o que han llegado a serlo, o a enquistarse, lejos de lo que supone el carácter ejemplar de la Universidad, que no ha de caracterizarse tanto por carecer de problemas o de conflictos, sino por su modo de afrontarlos y, en su caso, de resolverlos.

Grandeza de espíritu y generosidad, noble temperamento, incluso grandeza de alma. Evidentemente no hay sexenios para eso, como no hay manual de instrucciones para encontrar tesoros. De acuerdo, sin docencia e investigación, sin innovación y transferencia, sin implicación social, no hay propiamente Universidad. Pero sin grandeza de espíritu no hay ni defensor, ni rector, aunque trienios, quinquenios y sexenios dancen emocionados en su currículum.

# Hacia la e-Universidad del siglo XXI: el impacto de la digitalización en la formación superior

**Towards e-University in the 21st century: the impact of digitalization in higher education**

**M<sup>a</sup> Paz Prendes-Espinosa**

Catedrática de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia

## **Resumen**

En una sociedad muy condicionada por el impacto de las tecnologías digitales a todos los niveles y en todos los ámbitos, la Universidad no escapa a esta realidad y está obligada a repensar sus metas, su funcionamiento y su sentido en el siglo XXI. Proponemos los ejes en torno a los cuales se han de diseñar los procesos de innovación para la digitalización de nuestras instituciones, unos ejes que se apoyan en el análisis de las necesidades de los estudiantes, la capacitación del profesorado y, desde una perspectiva organizativa, la definición de la estrategia institucional y el liderazgo.

**Palabras clave:** Universidad; digitalización; innovación educativa; competencia digital.

## **Abstract**

In a society highly conditioned by the impact of digital technologies at all levels and in all areas, the University does not escape this reality and is obliged to rethink its goals, its functioning and its meaning in the 21st century. We propose the axes around which the innovation processes for the digitalization of our institutions must be designed, axes that are based on the analysis of the needs of students, the training of teaching staff and both the definition of institutional strategy and leadership from an organizational approach.

**Keywords:** University; digitization; educational innovation; digital competence.

**Sumario:** Introducción. Digitalización en la era post-pandemia. Avanzando hacia la e-universidad. Retos a afrontar para la innovación en las e-universidades: los diez mandamientos. Conclusiones.

**Summary:** Introduction. Digitalisation in the post-pandemic era. Moving towards e-university. Challenges for innovation in e-universities: the ten precepts. Conclusions.

## Introducción

Cuando aludimos al concepto de “digitalización” estamos describiendo los procesos y estrategias que abordamos para aprovechar el potencial de las tecnologías digitales en cualquier ámbito, sistema u organización. En el contexto de análisis de los sistemas educativos, que es el tópico central de nuestra reflexión, al hablar de digitalización intentamos representar la necesidad de abordar la innovación educativa desde la perspectiva de integración de las tecnologías digitales aprovechando su potencial y sus posibilidades. Es indiscutible que las tecnologías también pueden ser analizadas desde una perspectiva crítica que aborde sus problemas, sus limitaciones o sus riesgos. Pero no se pueden abordar desde el miedo.

Pensemos por ejemplo en el ciberacoso. El acoso escolar es tan antiguo como la propia escuela, siempre han existido abusos y acosados. El matiz es que ahora tienen otras herramientas en sus manos: las tecnologías móviles y las redes sociales. Pero el comportamiento humano, los problemas en las interacciones en las escuelas y los límites éticos no han cambiado. Esto nos conduce a la reflexión sobre el uso que se hace de las tecnologías, porque esa misma herramienta usada como arma para ciberacosar, puede ser también una potente arma para resolver los problemas de un estudiante hospitalizado, o para acceder a un mundo de información apasionante y fundamental en la construcción de conocimiento en el siglo XXI, entre otras muchas posibilidades.

Un factor también a considerar en este análisis es el efecto de la pandemia de Covid-19. Antes de la pandemia, tal y como recogen Fernández *et al.* (2016), se ponían en evidencia ciertas carencias de formación para el uso de herramientas digitales, poniéndose de manifiesto que no estaban formados en la dimensión didáctica y pedagógica necesaria para integrar las TIC en las aulas. Sin embargo, los estudios señalan el enorme impacto que ha tenido la pandemia en la sociedad, la salud, la economía... y también ha sido determinante para la educación (Kuhfeld, 2020; Sanz y López, 2022).

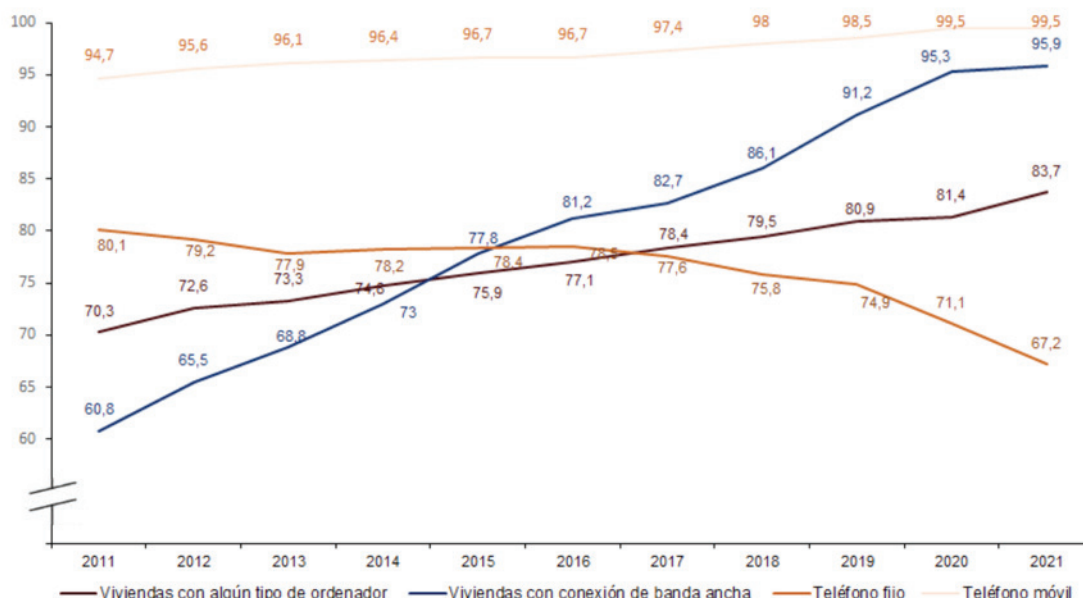
Pero más allá de hablar de pre o post-pandemia, investigadores, gestores educativos y organizaciones internacionales coincidimos en la necesidad de abordar la digitalización de la educación como uno de los grandes retos de nuestra sociedad, con la mirada puesta en la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Vamos a intentar esbozar a qué nos enfrentamos y qué hemos de hacer para diseñar la universidad de los próximos años, la “e-universidad” que da título a este artículo.

## 1. Digitalización en la era post-pandemia

Las tecnologías digitales son herramientas que impregnan todos los aspectos de nuestra vida, tanto desde una perspectiva personal, como profesional o social. Si revisamos los datos más recientes del INE en su encuesta sobre las tecnologías digitales en los hogares españoles (2021), se observa que el 94% de la población de 16 a 74 años ha usado Internet en los últimos tres meses, indicador claro de la extensión de su uso a toda la población. Casi el 84% de esa misma población dispone de algún tipo de ordenador en su hogar y lo más utilizado (90%) es el *Whatsapp*. En esta misma encuesta se muestran datos de la población

de menores de entre 10 y 15 años (los futuros estudiantes universitarios) y también en este grupo de edad está muy extendido el uso de ordenadores (95%) y más aún el uso de Internet (casi un 98%). Véase la Figura 1.

Figura 1. Equipamiento tecnológico de los hogares españoles en el año 2021 (datos de porcentaje de hogares con algún miembro entre 16-74 años)



Fuente: INE (2021, p. 2).

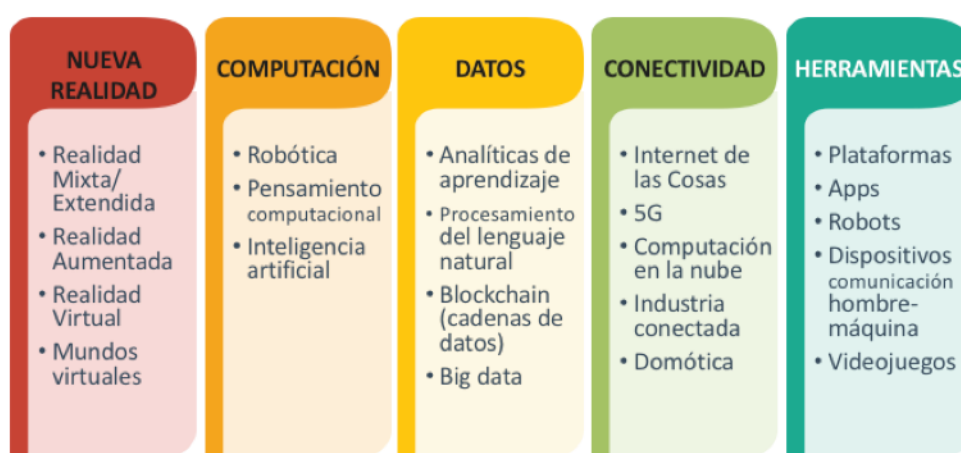
Y para analizar la digitalización es fundamental entender los cambios que se han ido produciendo por los efectos de la pandemia de Covid-19, que han marcado un antes y un después: “El mundo no volverá a ser el mismo” (UNESCO, 2020, p. 8). En un reciente informe (Rodríguez Canfranc *et al.*, 2021) se señala que “la pandemia y los confinamientos han puesto en evidencia que ya vivimos en una sociedad tecnológica, que en 2020 ha acelerado su ritmo de digitalización” (p. 26). Todos recordamos cómo vivimos esos meses y el impacto que tuvo en todos los ámbitos de nuestra vida (p. 27):

“De la noche a la mañana, numerosas actividades de la vida cotidiana de las personas tuvieron que realizarse obligatoriamente a través de las redes por el imperativo del confinamiento y el distanciamiento social impuestos por el coronavirus. [...] Probablemente, ha sido la educación el terreno en el que más se puede hablar de una ruptura brusca con lo anterior, dado que, a pesar de que la tecnología está bien presente, por lo general, en la actividad del estudiante, es cierto que la presencialidad en el aula ha sido la norma hasta el desencadenamiento de la crisis”.

No obstante, es interesante la reflexión que construyen los autores, pues consideran que la pandemia simplemente aceleró el ritmo del cambio, pero la tendencia ya se venía observando en los últimos años del siglo XX. Coincidimos con esta visión. Las tecnologías no llegaron de repente con la pandemia, sino que la pandemia nos permitió dar un salto de gigantes y aprender a valorar sus posibilidades.

Rodríguez Canfranc y sus colaboradores (2021) destacan el impacto que en los próximos años tendrán tecnologías como la inteligencia artificial, cadenas de datos (*blockchain*), internet de las cosas, robótica y tecnologías de computación en la nube. En la Figura 2 se recogen las tecnologías que se consideran relevantes para la educación en estos próximos años según Prendes y Cerdán (2021). Estos trabajos coinciden con otros anteriores en los que se remarcaba que la innovación en cuanto a tecnologías digitales en Europa avanzará en el desarrollo de la robótica y de los componentes y sistemas (electrónica, computación e inteligencia artificial) (Comisión Europea, 2014). Por su parte, en el conocido informe Horizon en su versión más reciente (Pelletier *et al.*, 2022) se alude a analíticas de aprendizaje, minería de datos (*big data*) y ciberseguridad como los principales desarrollos tecnológicos de los próximos años.

Figura 2. Tecnologías digitales avanzadas para promover la innovación en educación



Fuente: Prendes y Cerdán (2021, p. 38).

Se han retomado también en esta era post-pandemia muchos tópicos de debate y temas polémicos en torno a las tecnologías, intentando con ello incluso a veces justificar una vuelta atrás –cualquier tiempo pasado fue mejor–: su uso para el control, la comunicación cara a cara versus digital, el aislamiento, la salud mental y las adicciones, los efectos en el comercio local o la vida en las calles, deterioro de relaciones personales, o problemas diversos en torno a la protección, la seguridad, la ciberdelincuencia, el ciberacoso... No son temas nuevos, pero sí que han recobrado fuerza y actualidad. Como ya se comentaba en la introducción, ninguna tecnología está libre de problemas, pero a menudo estos problemas van más asociados al uso de la tecnología, que a la tecnología en sí misma. ¿Para qué sirve un cuchillo? Puede ser un arma, o puede ser un utensilio fundamental en la cocina.

Volviendo a la educación, ciertamente hemos visto en primera persona un gigantesco salto cualitativo, salto que en circunstancias normales hubiera supuesto muchos años. Por ejemplo, en las universidades, algunos profesores que nunca habían utilizado sistemas de videoconferencia, ahora son expertos multiplataforma. Los profesores han aprendido a usar herramientas digitales para enseñar con ellas, pero también para comunicarse con los estudiantes, con otros colegas y con las familias. Todo un avance en competencias digitales que deberíamos aprovechar para continuar y poner ahora el foco en las metodologías.

En línea con los planteamientos de Pacheco (2020), abordar la digitalización de la educación es uno de los retos fundamentales que ha de afrontarse de cara al futuro, pero sin olvidar otros retos de igual relevancia (p. 174):

“En tiempos de incertidumbre, pero definiendo y reajustando agendas a largo plazo (sin mencionar que la pandemia fuerza cambios imprevistos), la educación se enfrenta a desafíos prioritarios que deben abordarse en las políticas nacionales, así como en los procesos y prácticas de la educación básica en las escuelas, incluyendo su digitalización, la personalización del aprendizaje, la promoción de la ciudadanía, la lucha contra la desigualdad y la vuelta a la tradición humanista de la educación”.

## 2. Avanzando hacia la e-universidad

El reto de la digitalización es aún más importante, si cabe, en la enseñanza superior, pues somos los responsables de la formación de los futuros profesionales, los ciudadanos del siglo XXI. De forma generalizada los organismos internacionales remarcan este aspecto de la educación para las próximas décadas.

La UNESCO ya en 2004 afirmaba que la innovación con tecnologías era indispensable en la enseñanza superior para “proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI” (UNESCO, 2004, p. 13). Y reflexionaban sobre dos de los retos que mencionamos posteriormente en nuestra lista de grandes retos: un cambio de enfoque en el rol docente y la necesidad de liderar los procesos de cambio en las instituciones. Posteriormente, en su informe sobre educación para la ciudadanía, se insistía en la misma idea, entendiendo que las herramientas digitales suponen una oportunidad para la creatividad y las prácticas transformadoras de los docentes, una oportunidad para construir comunidades de aprendizaje colaborativo en línea entre docentes, una oportunidad para facilitar y personalizar la formación continua -superando obstáculos financieros y logísticos- y por último, una oportunidad de construir colecciones de materiales didácticos compartidos (UNESCO, 2016).

La Comisión Europea por su parte enumera las competencias clave del ciudadano del siglo XXI, incluyendo como número tres la competencia digital que es entendida como (Comisión Europea, 2006, p. 15):

“el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”.

Con posterioridad se elabora el “Marco para el Desarrollo y el Conocimiento de la Competencia Digital en Europa” (Ferrari, 2013; Ferrari, Neza y Punie, 2014), conocido como DigComp, que es uno de los más conocidos en el contexto internacional, tal y como señalan Jiménez *et al.* (2021) tras una revisión sistemática de la literatura. Bacigalupo (2022) explica que este marco ha sido posteriormente revisado en varios trabajos

(Carretero, Vuorikari & Punie, 2017; Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brande, 2016; Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), pero mantiene la configuración en torno a esas cinco áreas de competencia inicialmente definidas.

En esta misma línea, la OCDE señala: “para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, sobre todo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible” (OCDE, 2005, p. 3). En la página 11 de este informe se indica que:

“La tecnología de la información y la comunicación tiene el potencial de transformar la forma en la que las personas trabajan juntas [...], acceden a la información [...] e interactúan con otros [...]. Para aprovechar dicho potencial, los individuos necesitarán ir más allá de las destrezas técnicas básicas necesarias para simplemente usar el Internet, enviar correos electrónicos y cosas similares”.

Posteriormente en 2009 elaboran un nuevo documento y construyen su modelo DeSeCo (OCDE, 2009) en el cual se alude a las competencias de información (como fuente -búsqueda, selección, evaluación, organización- y como producto -modelaje, reestructuración e ideas propias); la comunicación efectiva y la colaboración; y en tercer lugar, el impacto ético-social.

Por su parte el informe de CEPAL/OEI (2020) se centra en las repercusiones de la revolución digital en el mundo laboral y los cambios necesarios del sistema educativo para que los futuros profesionales puedan afrontar con garantías la incertidumbre que se les presenta en un mundo cambiante a gran velocidad. En su lista de habilidades básicas a desarrollar, la número diez es tecnología y pensamiento computacional.

El informe Horizon 2022 sobre enseñanza superior (Pelletier *et al.*, 2022), en línea con los planteamientos de los informes de EDUCAUSE de años anteriores, pone igualmente el acento en la idea de que la competencia digital no es solamente entender cómo usar las tecnologías, sino que indefectiblemente pasa por la necesidad de comprender el profundo impacto de las tecnologías en un mundo digital y promover la colaboración para integrarlas de modo efectivo. La competencia digital va mucho más allá de usar tecnologías digitales.

Pero no es solamente una conclusión a la que llegan los organismos internacionales, sino también los investigadores y todos los que trabajamos en instituciones de enseñanza superior hemos ido observando en estos años cómo las tecnologías digitales se han ido incorporando de forma progresiva a nuestro trabajo diario: el correo electrónico se ha convertido en la herramienta de comunicación por excelencia entre universitarios, las herramientas de aula virtual son fundamentales para la gestión de los grupos de estudiantes y el envío de contenidos, la firma electrónica es ya habitual para numerosos trámites administrativos, o almacenamos información en la nube con la misma facilidad que la almacenamos en nuestro propio ordenador, por poner algunos ejemplos de usos cotidianos.

Y llegó el Covid-19, que ya hemos citado, y se generó un momento de enorme incertidumbre en la docencia. ¿Cómo voy a hacer a distancia lo mismo que hago en el aula? Y el problema es que la pregunta está mal formulada, porque parte de una falacia:

pensar que se enseña en modo virtual del mismo modo que se enseña en el aula. Son dos realidades diferentes en las cuales la enseñanza no puede darse de la misma forma, por lo que exige repensar nuestro modo de enseñar y por ende nuestro método para evaluar. La evaluación constituyó un gran problema cuando de repente nos vimos confinados y toda la preocupación de los profesores consistía en buscar herramientas de videovigilancia mientras los estudiantes hacían desde sus casas el mismo examen que había sido pensado para hacerlo en el aula. ¿Por qué no cambiar el método de evaluación, acomodándolo a una situación de enseñanza en red?

Esto nos lleva a pensar en que sería necesario especializar al profesorado según el tipo de docencia a impartir: no va a necesitar las mismas competencias docentes un profesor que enseñará en modalidad virtual, que un profesor que enseñará en modalidad presencial. Pero más que pensar en herramientas metodológicas, se pensó en herramientas técnicas y se hizo un enorme esfuerzo para que el profesorado aprendiese a manejar las herramientas del aula virtual, la videoconferencia, la firma digital y numerosas herramientas de gestión aplicadas a la docencia.

Pasado este momento difícil, ha llegado la fase en la que hemos de superar la incertidumbre del Covid-19 y hemos de aprovechar estos tiempos de cambio como tiempos de oportunidades. En otras palabras, hemos de entender que esta capacitación del profesorado supone un gran paso y además en un tiempo récord que hubiera sido imposible si las circunstancias no nos hubiesen obligado. Y en la fase actual, dando por supuesta la capacitación técnica, podemos ya centrarnos en la capacitación metodológica para una enseñanza más eficaz como siguiente reto en el proceso de digitalización de las instituciones universitarias.

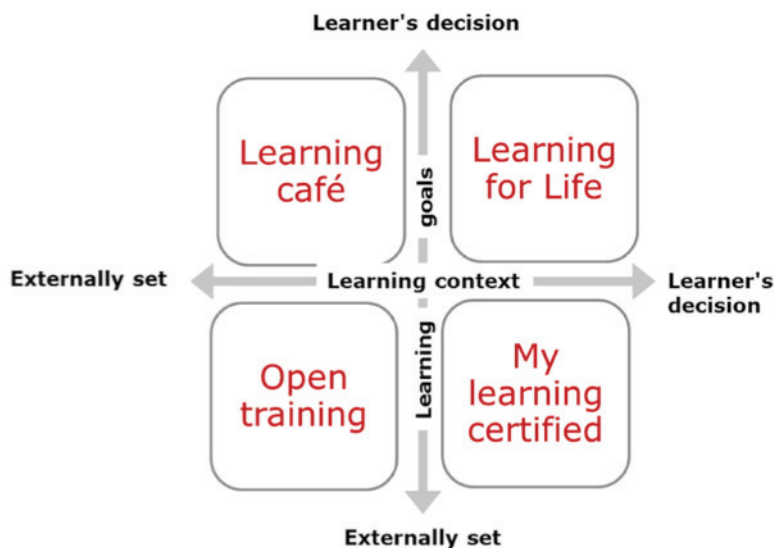
### 3. Innovar con metodologías, no con tecnologías

Queda claro con todo lo expuesto hasta aquí que el planteamiento de este artículo no va vinculado al conocimiento técnico de las tecnologías, sino al conocimiento pedagógico que mencionan Mishra y Koehler (2006) en su famoso modelo TPACK. La innovación y el cambio en las instituciones universitarias va directamente ligado a la digitalización y pasa indefectiblemente por poner en el centro del foco los procesos de enseñanza. Las tecnologías digitales son un prerrequisito, pero hay que innovar con metodologías, no con tecnologías. Por lo tanto, digitalizar no es solamente disponer de tecnologías digitales, hay que promover su uso a todos los niveles (administración y gestión, investigación y docencia).

Las universidades han de innovar, evolucionar y reinventarse, tal y como plantean Castaño, Redecker, Vuorikari y Punie (2014). Estos autores señalan, que con la digitalización de las instituciones, la tendencia es hacia la educación abierta, entendiendo ésta como la construcción de experiencias de aprendizaje flexible en relación con el qué, el dónde, el cuándo y el cómo. Así, las tecnologías digitales serán útiles para anular barreras, proveer el acceso a la educación sin fronteras (de tiempo ni espacio), promover la colaboración, potenciar la enseñanza personalizada y también facilitar el uso y acceso a recursos educativos abiertos (OER). Los autores describen cuatro escenarios de aprendizaje (Figura

3) que pueden diseñarse en la enseñanza superior y que requieren de la utilización de tecnologías y el desarrollo de competencias digitales en docentes y discentes.

Figura 3. Cuatro escenarios de aprendizaje en las e-universidades



Fuente: Castaño, Redecker, Vuorikari y Punie (2014).

Estos cuatro escenarios son complementarios y representan cuatro situaciones en las que los estudiantes universitarios pueden aprender:

- el aprendizaje guiado, la búsqueda de orientaciones en comunidades y grupos ("learning café");
- el aprendizaje autónomo vinculado a la propia motivación del estudiante ("learning for life");
- el aprendizaje certificado, referido a aquellos procesos que requieren de un reconocimiento y una certificación con valor oficial ("learning certified");
- y una combinación de estos dos últimos nos conduce al "open training", con un estudiante que aprende en un contexto formal y reglado (aprendizajes certificados), pero simultáneamente busca la colaboración en espacios abiertos. En este espacio, la certificación no es la meta más importante, sino el propio aprendizaje.

La complementariedad de estos espacios de aprendizaje en las instituciones de enseñanza superior viene asociada a la realidad de nuestro tiempo: la tecnología se está haciendo invisible y los estudiantes viven de forma simultánea, sin apenas darse cuenta, en el espacio real (físico) y el espacio virtual.

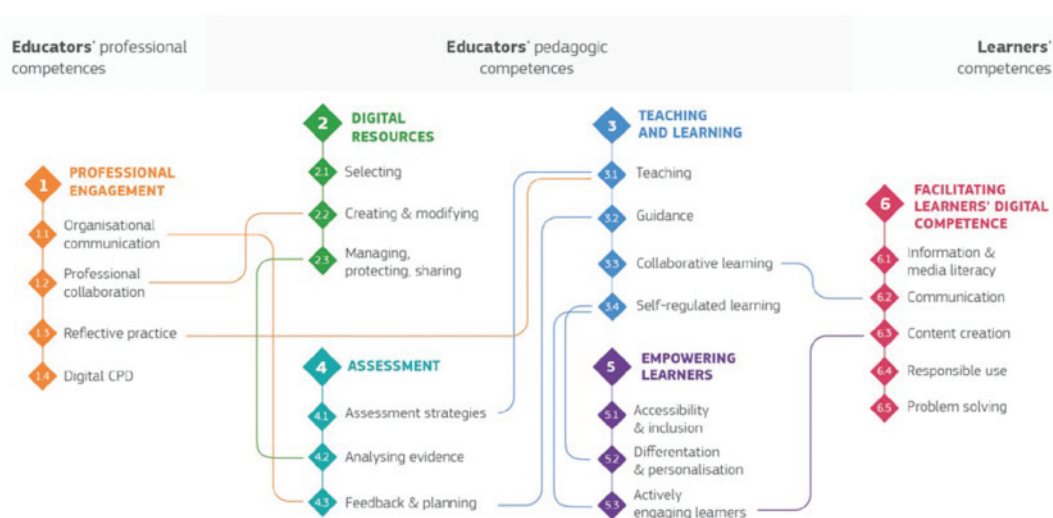
Para contribuir de forma efectiva al aprendizaje de estos universitarios del siglo XXI, insistimos de nuevo en que es importante entender que la capacitación del profesorado

ha de superar el uso técnico de las herramientas digitales y focalizarse en aspectos de integración de tecnologías como herramientas para la formación de los estudiantes y para nuestro propio desarrollo profesional como docentes. En este sentido se han ido desarrollando en estos últimos años varias propuestas conceptuales que determinan los ámbitos en los que hemos de poner el foco.

Es por ello que se introduce el concepto de competencia digital docente y se diseñan modelos que ayudan a describirla, evaluarla y certificarla. El modelo DigComp ha sido utilizado por el INTEF en España y constituye a su vez la base para desarrollar otros modelos, por ejemplo, el diseñado en el trabajo de Carretero, Vuorikari y Punie (2017), quienes elaboran una concreción de ocho niveles de dominio de la competencia digital apoyándose en la taxonomía de Bloom; o también el modelo DigCompOrg para organizaciones educativas competentes (Kampylis, Punie y Devine, 2015) y el modelo DigCompEdu (Redecker, 2017) específico para el desarrollo de la competencia digital docente.

Vamos a detenernos unos instantes en el modelo DigCompEdu, porque es interesante ver cómo pergeña tres áreas en la competencia digital de los educadores: la competencia profesional, la competencia pedagógica y la competencia de los estudiantes. Estas tres áreas nos permiten definir 22 indicadores de competencia, como puede verse en la Figura 4. En línea con los planteamientos ya defendidos, podemos comprobar que hay un olvido –probablemente intencionado– de las competencias técnicas para poder centrarse en los aspectos de mayor interés: la colaboración, la comunicación y la reflexión como bases del desarrollo profesional; el uso de recursos digitales para desarrollar contenidos, enseñar y guiar a los estudiantes, evaluar y empoderarlos aplicando criterios de inclusión, accesibilidad y personalización; y en el área seis, promover la competencia digital de los estudiantes alineada con las cinco áreas del modelo DigComp.

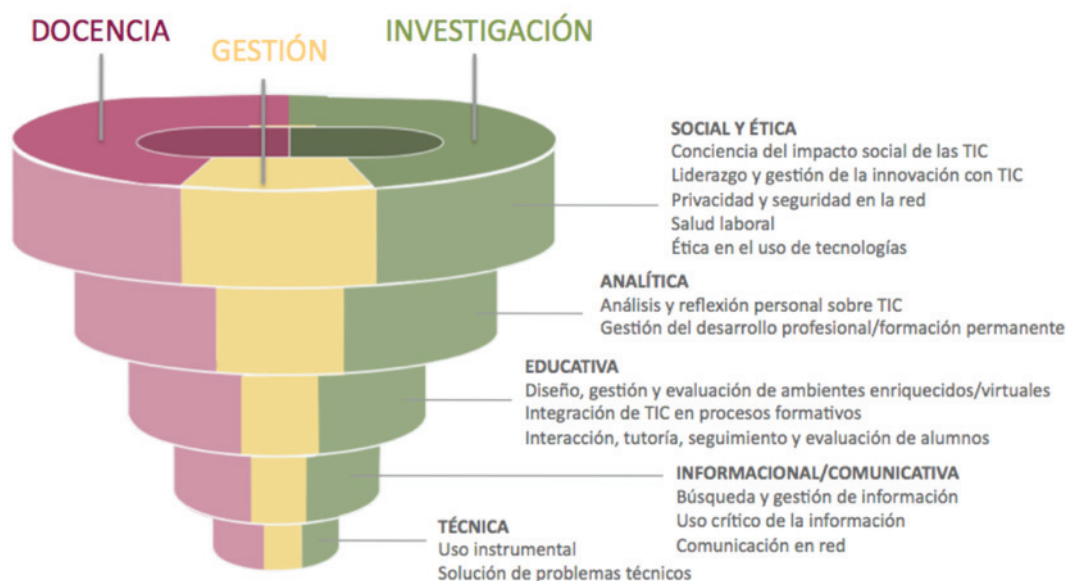
Figura 4. Modelo DigCompEdu del marco europeo de competencia



Fuente: Redecker (2017, p. 8).

En relación también con la competencia digital docente, otro modelo es el elaborado por Prendes, Gutiérrez y Martínez (2017) tras un análisis comparativo de veinte diferentes modelos diseñados entre 1998 y 2017 por diversos autores. El resultado es un modelo específico para el profesorado universitario (Figura 5) que incluye tres ámbitos de aplicación (docencia, investigación y gestión) y cinco dimensiones: técnica, informacional/comunicativa, educativa, analítica y socio-ética. Este modelo ha sido adaptado para todos los niveles pre-universitarios de enseñanzas regladas en Prendes y González (2022).

Figura 5. Modelo de competencia digital docente para profesorado universitario



Fuente: Prendes, Gutiérrez y Martínez (2017, p. 14).

Como hemos señalado, en el marco europeo también encontramos una propuesta orientada a analizar la competencia digital de las organizaciones, entendiendo la organización como un ente con capacidad de aprendizaje y mejora: es el modelo DigCompOrg (Kampylis, Punie y Devine, 2015). Este modelo aparece descrito en siete áreas: 1) liderazgo y gobernanza; 2) prácticas de enseñanza y aprendizaje; 3) desarrollo profesional; 4) prácticas de evaluación; 5) currículo y contenidos; 6) colaboración y comunicación; 7) infraestructura.

Todos estos modelos, junto al conocimiento derivado de las investigaciones educativas sobre las universidades, nos servirán para concretar algunos retos que afrontaremos en estos próximos años de cara a abordar los procesos de construcción de las e-universidades acordes a la realidad social y tecnológica que nos circunda.

#### 4. Retos a afrontar para la innovación en las e-universidades: los diez mandamientos

Pensamos, coincidiendo con Santos Rego *et al.* (2017, p. 42), que “la nueva coyuntura universitaria europea reclama una cultura pedagógica que no se limite a la mera transmisión de contenidos y a la posterior superación de una prueba evaluativa puntual, sino que forme

a los estudiantes como ciudadanos críticos y activos dispuestos a poner su conocimiento al servicio de la sociedad”.

Esta nueva cultura pedagógica reclama el abordaje la digitalización, que analizamos desde 4 niveles (Figura 6): el papel de la propia organización, la redefinición de los procesos de formación, la capacitación del profesorado, la formación de los estudiantes y la definición de metas propias pero siempre considerando nuestra responsabilidad social corporativa en el contexto en el cual trabajamos y al cual nos debemos, especialmente en las instituciones financiadas con fondos públicos. Partiendo de estas 5 dimensiones, hemos construido nuestra lista de retos a modo de decálogo. Los diez mandamientos de las e-universidades.

Figura 6. Retos para la e-universidad del siglo XXI



### Reto 1: Estrategia institucional

Las instituciones educativas deben analizar su estrategia y hacer propuestas claras, con indicadores medibles de los cuales se pueda hacer un seguimiento y una evaluación de progreso. Para ello, puede ser de utilidad el modelo DigCompOrg ya mencionado, el cual nos ayudará a describir y analizar factores importantes a tener en consideración. Es igualmente importante el conocimiento de la situación, un análisis de necesidades que nos permita concretar un plan de acción viable y realista.

En la investigación de Graham, Woodfield y Buckley (2013) se analizan los factores institucionales que facilitan la integración de tecnologías para la implementación de modelos de enseñanza apoyados en tecnologías digitales y sugieren que las universidades que están en una inicial de implantación de tecnologías no tienen una estrategia institucional clara. Sin embargo, las organizaciones que avanzan sí tienen una estrategia definida y políticas concretas. Y las más desarrolladas en su proceso de digitalización orientado a la formación muestran, además, que esas estrategias y políticas institucionales son claras y de carácter integral. En esta misma línea, también Volungeviene, Teresevičiene y Tait (2012) en su extensa investigación concluyen que el primer factor de éxito en la digitalización es la estrategia y la gestión institucional, es decir, una planificación sistemática del proceso de integración de tecnologías.

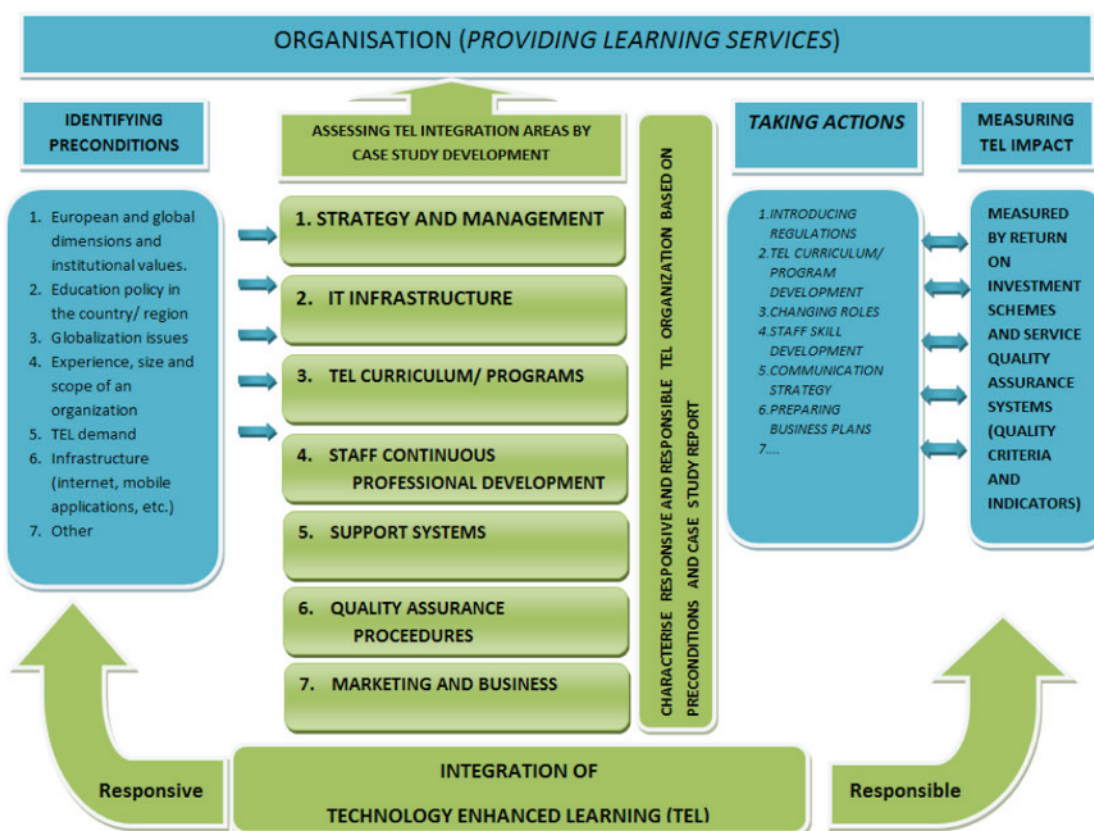
## Reto 2: Liderazgo institucional

Es responsabilidad de las instituciones liderar los procesos de innovación para la mejora organizativa alineada con la digitalización. Son las instituciones las que deben velar por la provisión y buen funcionamiento de las infraestructuras tecnológicas, pero a la par también deben saber aprovechar el conocimiento (el “know how”) de sus agentes. No olvidemos que las universidades son instituciones punteras en investigación, por lo que son organizaciones expertas en la creación y gestión de conocimiento. Aunque es a veces difícil ser predicador en tu propia tierra, deben las instituciones aprovechar el filón del conocimiento que se genera por parte de sus propios especialistas, que contarán con la ventaja de la experiencia de conocer su propia institución desde dentro. Las instituciones de enseñanza superior deben transformarse en un proceso continuo de digitalización y los “pioneros” –así llamados en el modelo DigCompEdu– pueden ser un importante valor añadido en las estrategias de liderazgo.

## Reto 3: Digitalización de la estructura administrativa y de servicios

La administración y gestión de las universidades ha dado un salto de gigante en virtud de la pandemia, es uno de los ámbitos en los que claramente hemos visto el impacto de la digitalización: todo tipo de actos administrativos que exigían presencialidad en la mayoría de las universidades, hemos comprobado que también pueden hacerse en modo virtual. No

Figura 7. Factores organizativos para la digitalización de las universidades



Fuente: Volungeviciene, Teresevičiene y Tait (2014, p. 227).

obstante, aún queda posibilidad de desarrollo y no solamente en cuestiones de trámites administrativos, sino también en servicios de apoyo a todo el personal universitario y a estudiantes, factor también que aparece destacado por Volungeviciene *et al.* (2014) en su investigación. Nos referimos a servicios que contribuyan a un mejor ejercicio de la labor profesional y la formación continua del personal, tanto profesorado como personal de administración y servicios. Servicios por ejemplo que nos ayuden a resolver problemas técnicos, a producir contenidos digitales de calidad, a usar las redes digitales en beneficio de nuestra labor profesional o a hacer un uso seguro de las tecnologías, protegiendo también la salud y la ergonomía. Para los estudiantes, servicios que también les ayuden a utilizar las tecnologías como herramientas para el aprendizaje y para su desarrollo profesional, integrando por ejemplo servicios que promuevan su competencia digital, la identidad digital profesional, el emprendimiento digital, la búsqueda de empleo o la seguridad en la red.

#### Reto 4: Enseñanza flexible y abierta

Es difícil formar desde el presente, para la sociedad del futuro. Los estudiantes que ahora están en nuestras aulas deberán desarrollarse profesionalmente y saber resolver problemas en la sociedad del futuro. Es por ello importante ofertar una enseñanza que sea flexible, que ofrezca escenarios de aprendizaje a lo largo de la vida y que sea abierta. La enseñanza flexible es un conjunto de oportunidades educativas para que los estudiantes elijan y seleccionen dónde, cuándo y cómo quieren que se produzcan los aprendizajes. La educación abierta pretende “conseguir que cualquier persona en el mundo, con una conexión a Internet, pueda acceder libremente, sin ninguna restricción de tipo económico, técnico o legal, a la información científica, académica y cultural que representa el conocimiento humano” incorporando las posibilidades de multitud de recursos educativos abiertos, cursos en línea abiertos o haciendo uso de software libre y aplicaciones gratuitas (Valverde, 2010, p. 156). Y el aprendizaje a lo largo de la vida significa entender el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje permanente y de preparación para una sociedad continuamente cambiante.

Las universidades que entiendan la multitud de oportunidades que representan las tecnologías digitales para ofrecer una oferta flexible, abierta y a lo largo de la vida, conectarán con las necesidades reales de los aprendices del siglo XXI y garantizarán su propia supervivencia. Serán universidades concebidas como escenarios enriquecidos con tecnologías digitales en los que de forma flexible los aprendices encontrarán oportunidades para promover sus aprendizajes y orientar su futuro profesional. En Inamorato dos Santos *et al.* (2016) se sintetizan las dimensiones a explorar para una universidad que quiera desarrollarse en esta línea: dimensiones específicas como acceso, contenidos, pedagogía, reconceptualización, colaboración e investigación junto con cuatro dimensiones transversales que son estrategia, liderazgo, tecnologías y calidad.

#### Reto 5: Innovación educativa

Han surgido en estos últimos años diferentes respuestas desde los movimientos de renovación pedagógica, pero consideramos que las de mayor impacto en la enseñanza reglada universitaria han sido: la formación por competencias (conocimiento orientado a la solución de problemas reales, conocimiento aplicado); la colaboración, entendiendo

ésta como un método de enseñanza, pero también como una forma de afrontar el desarrollo profesional docente a través de comunidades profesionales, la comunicación y el intercambio de recursos y buenas prácticas con otros docentes; los métodos activos de enseñanza como forma de promover un alumno activo que toma decisiones y construye sus itinerarios de aprendizaje descubriendo, investigando, relacionándose con sus pares y con las fuentes de información; y por último, el aprendizaje auténtico, con tareas que conectan al estudiante con el mundo real y responden a las propias necesidades.

Y todo ello aparece íntimamente ligado al uso de tecnologías digitales, pudiendo incluso casi decirse que no hay innovación sin tecnologías. Es raro encontrar una propuesta educativa innovadora que de un modo u otro no utilice herramientas digitales. Podemos así hablar de aula invertida (*flipped classroom*), método por el cual se invierte la secuencia de la enseñanza presencial, utilizándose las situaciones de aula para resolver problemas, habiendo trabajado previamente el estudiante con recursos, mayormente vídeos y otros materiales digitales). O aplicaciones educativas de la inteligencia artificial, por ejemplo, para la tutoría o la evaluación. Sistemas híbridos (*blended-learning*) en los que se promueve el uso de tecnologías digitales para enseñar a distancia combinado con clases presenciales. El aprendizaje adaptativo, apoyado en tecnologías inteligentes o incluso la introducción del pensamiento computacional como parte de los contenidos de la enseñanza reglada, por poner algunos ejemplos. También las tecnologías digitales pueden ser el sustento de numerosas metodologías de enseñanza y de comunidades virtuales de colaboración de docentes.

### **Reto 6: Deconstruir y reconstruir la función docente**

Toda la actividad del profesorado está vinculada a su competencia digital, tanto la actividad docente, como la investigadora y la gestión, tal y como se visualiza en la Figura 5. El rol del personal docente e investigador (PDI) en la universidad es complejo y aúna competencias de diverso tipo: disciplinares, de gestión de la enseñanza y el aprendizaje, tecnológicas, colaborativas, organizativas y competencias para su propio desarrollo profesional (Prendes *et al.*, 2018). Y de forma transversal, las tecnologías digitales serán herramientas útiles para el desarrollo de todas ellas y para asumir el cambio del rol docente.

Desde el punto de vista de la docencia, ha de desarrollar sus capacidades para “guiar, asesorar y crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda desarrollar las competencias profesionales” desde un “proceso de reflexión y análisis de sus propias prácticas docentes” (Amador *et al.*, 2017, pp. 13-14). Los docentes de esta universidad actual “se convierten en mediadores, diseñadores de entornos de aprendizaje y propiciadores del aprendizaje autónomo de los alumnos, para lo que se le exigen competencias pedagógicas, manejo de técnicas y recursos educativos” (Santos *et al.*, 2017, p. 42). Y todo ello, sin olvidar la dimensión ética de nuestro trabajo y la reflexión con la cual hemos de afrontar los procesos de innovación y digitalización.

### **Reto 7: Formar al profesorado en competencia digital docente**

Dentro de las competencias profesionales de los docentes hemos destacado ya anteriormente la competencia digital y los modelos que ayudan a entenderla, entre ellos

DigCompEdu. También el nuestro (Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2017), apoyado en las tres dimensiones de gestión, investigación y docencia. En una reciente revisión sistemática sobre competencia digital del profesorado en las universidades (Basantés-Andrade *et al.*, 2022) a estas tres dimensiones añaden una cuarta: el compromiso comunitario. Aluden los autores a la necesidad de que el profesorado, como agente de la institución, asuma también compromisos de responsabilidad social corporativa. Sea cual sea el modelo de base, hemos de entender que la competencia digital docente abarca varios ámbitos de desarrollo profesional para el PDI de las universidades:

- Competencia *técnica*: instrumental; uso de los aparatos y herramientas tecnológicas
- Competencia *para el uso educativo de tecnologías*, que agrupa:
  - Competencia *didáctica*: uso de tecnologías en las aulas; interacción con los alumnos; promover y orientar aprendizajes; capacidad de guiar los aprendizajes; diseño de metodologías apoyadas en tecnologías; creatividad en el uso de tecnologías para el aprendizaje; innovación metodológica; promoción de la ciudadanía digital en los alumnos.
  - Competencia *pedagógica*: diseño de ambientes de enseñanza; uso de las tecnologías para guiar, enseñar y evaluar a los alumnos; creación de contenidos digitales; gestión de espacios virtuales para la enseñanza-aprendizaje; uso de información digital para la innovación educativa; tecnologías para la construcción del conocimiento.
- Competencia *de gestión*: uso de tecnologías para la gestión académica; capacidad para utilizar, almacenar y tramitar información de carácter administrativo.
- Competencia *profesional*: desarrollo profesional del docente; formación permanente; liderazgo; desarrollo de la capacidad de innovación; tecnologías para la investigación.
- Competencia *de comunicación*: uso general de las tecnologías como herramienta de comunicación; uso de redes sociales; difusión de información en red; colaboración en espacios virtuales.
- Competencia *reflexiva*: competencia cognitiva; reflexión sobre el ejercicio profesional y reflexión sobre el uso de tecnologías; análisis del uso de tecnologías; espíritu crítico; actitud hacia las tecnologías; capacidad para resolver problemas.
- Competencia *ética*: reflexión sobre implicaciones de las tecnologías; uso seguro de las redes; aspectos sociales de uso de tecnologías; ética; salud y seguridad laboral.

## Reto 8: Enriquecer las ecologías de aprendizaje de los estudiantes

El concepto de ecologías de aprendizaje nos explica cómo los estudiantes integran lo formal, lo no formal y lo informal en sus estrategias personales para construir el conocimiento.

En Prendes, Montiel y González (2021) explicamos cómo este constructo aúna factores internos y externos a los aprendices y las interrelaciones entre todos estos factores para intentar explicar el aprendizaje. Los aprendices vamos construyendo nuestros aprendizajes a lo largo de la vida y usando para ello todo tipo de recursos e interacciones (cognitivas e instrumentales), además de nuestras propias capacidades. Y si queremos comprender específicamente el uso que hacen de los recursos digitales y con qué estrategias, hay ya una extensa producción investigadora sobre los Entornos Personales de Aprendizaje, esos espacios de aprendizaje contruidos con recursos –digitales y no digitales– que nos sirven para aprender a través de la aplicación personal de estrategias diferentes según cada aprendiz (Román y Prendes, 2020).

En este punto resulta útil recuperar los cuatro escenarios descritos por Castaño *et al.* (2014). Esos escenarios nos sirven para mostrar todas las posibilidades que las instituciones pueden ofrecer a sus estudiantes y eso pasa por promover la digitalización de las universidades y por entender la formación según esos parámetros de apertura y flexibilidad que hemos descrito como reto 4, además de formar a nuestro profesorado en un rol diferente al de experto, tal y como mostrábamos en el reto 6: no solamente hay que dominar un ámbito de conocimiento, hay que saber construir escenarios de aprendizaje para que los estudiantes aprendan hoy y mañana, desde esa perspectiva de aprendices a lo largo de la vida.

### Reto 9: Competencia digital de los estudiantes

Desde este enfoque ecológico, se irá promoviendo el desarrollo de las inteligencias múltiples de los estudiantes y, entre ellas, la inteligencia digital (véase la Figura 8). Este concepto de inteligencia digital alude a un conjunto de habilidades necesarias para el ciudadano de la era digital, entre ellas capacidades para el uso saludable de las tecnologías digitales, el desarrollo de la identidad digital, sus derechos digitales, su alfabetización digital, su capacidad de

comunicación en redes, su inteligencia emocional digital, la seguridad digital, la protección digital. Es un modelo muy interesante de cara a afrontar la formación de nuestros estudiantes universitarios.

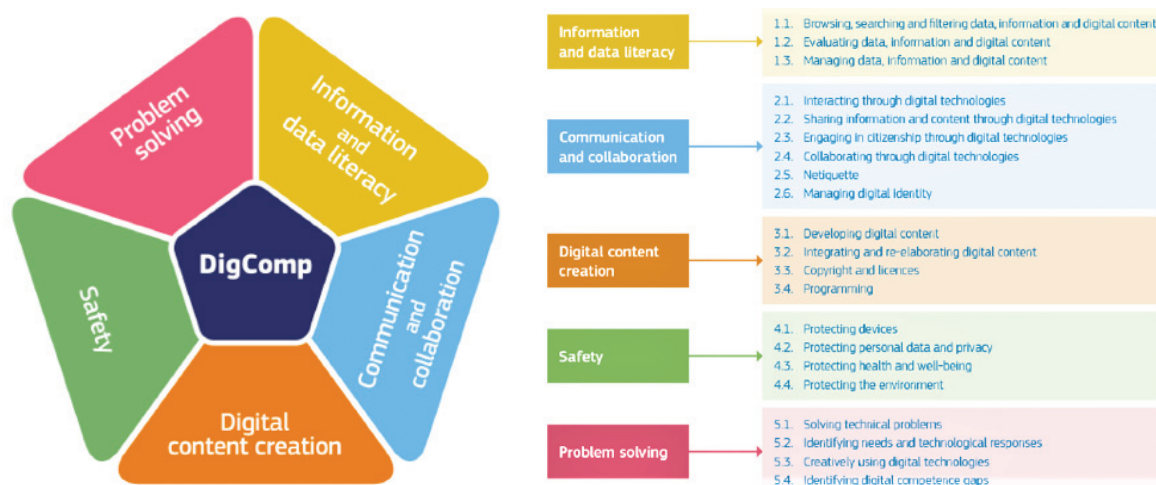
Figura 8. Dimensiones de la inteligencia digital



Fuente: DQ Institute, Global Standards for Digital Intelligence, <https://www.dqinstitute.org/global-standards/>

También hemos visto ya (Figura 4) cómo el modelo DigCompEdu del marco europeo fija como área 6 el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes, para lo cual se apoya en las cinco áreas de desempeño del modelo DigComp (Figura 9): información, comunicación, creación de contenidos, uso seguro y solución de problemas. Esta competencia digital es una de las competencias clave de la formación de los futuros ciudadanos y es una competencia general que aparece en todas las universidades españolas, junto con la competencia lingüística.

Figura 9. Modelo DigComp de competencias digitales



Fuente: Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022, pp. 67 y 4).

### Reto 10: Servir a la sociedad... digital

Todos los retos expresados hasta aquí se reducen a la necesidad de entender que las tecnologías digitales son herramientas con las que podemos mejorar nuestras instituciones de enseñanza superior y que son herramientas básicas para promover el aprendizaje de nuestros estudiantes. Los estudiantes universitarios son los futuros profesionales que deberán dominar las tecnologías para ser unos buenos ciudadanos del siglo XXI. Pero estos principios se sustentan en la idea fundamental de la responsabilidad social de las universidades. Las universidades son instituciones de formación de los futuros profesionales y no puede escapar a la realidad que nos circunda: una sociedad digital. Estamos formando en nuestras aulas al ciudadano digital del siglo XXI, entendiendo ciudadanía digital como “la capacidad de comprender y de usar las tecnologías de modo responsable, ético, seguro y crítico en todos los contextos de la vida (personal, familiar, social, laboral o de ocio) con el fin de participar de forma activa en cada uno de dichos contextos” (Román y Prendes, 2020, p. 83). En todos los modelos de ciudadanía digital recogidos y analizados por las autoras aparece la ética como un pilar básico de la construcción de la ciudadanía. En los tiempos que vivimos, la ética, la educación en valores y la equidad han de recuperar su espacio, quizás algo desdibujado, en la formación de la ciudadanía digital.

## 5. Conclusiones

“La historia se está escribiendo con gran rapidez, y ante nosotros aparecen elecciones y decisiones que definirán los futuros de la educación. [...] La educación deberá ocupar un lugar central en el mundo tras las COVID. Para conseguir ese futuro necesitamos desde ya pensar con audacia y actuar con valentía” (UNESCO, 2020, p. 25).

La educación y su poder transformador han sido siempre objeto de estudio y preocupación, pero el Covid-19 nos ha obligado a repensar qué estamos haciendo y a dónde nos lleva el actual sistema. Además, las tecnologías digitales han asumido el papel

protagonista en este escenario. Pero no es solamente la pandemia, la sociedad ya venía mostrando su evolución desde antes. La sociedad actual vive un periodo de “modernidad líquida” (Bauman, 2005) caracterizada por la necesidad de inmediatez (síndrome de la impaciencia), la obsolescencia del conocimiento, el cambio permanente e impredecible y también una devaluación de la memoria como capacidad antaño pilar de la educación. Para Baumann, los métodos de enseñanza-aprendizaje de tiempos anteriores no responden a las necesidades de la sociedad líquida del presente.

Hay que entender, por tanto, la necesidad de cambio en las instituciones universitarias con una mirada hacia el futuro, no desde el pasado, pues hay que saber adaptar nuestros modelos y nuestras estructuras a las necesidades del ciudadano del siglo XXI. “La capacidad creativa e innovadora se desarrolla creando, y para una institución que tiene una misión docente, entre otras, no invertir en investigación e innovación tecnológica para la educación sería abandonar *una estrategia institucional*” (Cebrián, 2013, p. 499). Las universidades han de reflexionar seriamente sobre su situación actual y sobre cuál ha de ser el camino de la innovación y el cambio que quieren abordar desde sus planes estratégicos y sus objetivos estructurales para corto, medio y largo plazo.

Es importante, así pues, que los recursos humanos de las instituciones universitarias sean conscientes de la importancia de la competencia digital en su formación y su capacitación laboral y de todo lo que supone innovar con tecnologías, entendiendo que la formación del profesorado es un eje clave de la transformación necesaria para las e-universidades. Tal y como señala Schleicher (OCDE, 2021), Director de Educación en la OCDE, vivimos tiempos de incertidumbre y esta incertidumbre también ha sido útil para movilizar la capacidad de innovación, la resiliencia y el cambio. En este caldo de cultivo, se hace necesario que los docentes sean agentes activos de cambio “no solamente implementando innovaciones tecnológicas y sociales, sino diseñándolas también” (p. 6). A la par es necesario que encontremos vías para aprovechar todas las buenas experiencias desarrolladas durante la pandemia y que no se pierdan los avances realizados cuando volvamos a la normalidad. El tiempo siempre juega en contra, pero la colaboración y las redes académicas pueden ser fundamentales para construir sinergias y aprovechar esfuerzos colectivos. “El mundo no volverá a ser el mismo” (UNESCO, 2020, p. 8) y afrontar la actual situación exige un compromiso internacional por la educación pública de calidad, entendida ésta como un bien común y como el principal baluarte contra la desigualdad y la pobreza.

“la historia se está escribiendo con gran rapidez, y ante nosotros aparecen elecciones y decisiones que definirán los futuros de la educación. [...] La educación deberá ocupar un lugar central en el mundo tras las COVID. Para conseguir ese futuro necesitamos desde ya pensar con audacia y actuar con valentía” (UNESCO, 2020, p. 25).

En conclusión, las instituciones de enseñanza superior tienen una responsabilidad con la formación de las futuras generaciones y hay una coincidencia generalizada en señalar que las tecnologías son en la actualidad herramientas imprescindibles para todos los ámbitos y fines de las universidades, como ya hemos insistido, y para su impacto socio-cultural en su contexto tanto local como nacional e internacional. Las universidades tienen una responsabilidad con la sociedad, especialmente las universidades públicas. Y por esa responsabilidad, es un compromiso para nuestras instituciones el acomodarse a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, ofertando así una formación acorde

a nuestro contexto social y cultural, que responda adecuadamente a la diversidad, que forme a los aprendices en estrategias que les permitan el aprendizaje a lo largo de la vida, y en definitiva, que forme ciudadanos competentes en la sociedad europea del siglo XXI.

## Referencias

- Amador Muñoz, L.V., Cárdenas-Rodríguez, R. y Terrón-Caro, T. (2017). Introducción: Innovación docente en el ámbito de la universidad. *Revista de Humanidades*, (31), 11-15. DOI: 10.5944/rdh.31.2017.19070
- Bacigalupo, M. (2022). Competence frameworks as orienteering tools. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 20-33. <http://dx.doi.org/10.6018/riite.523261>
- Basantes-Andrade, A.; Casillas-Martín, S.; Cabezas-González, M.; Naranjo-Toro, M.; Guerra-Reyes, F. (2022). Standards of Teacher Digital Competence in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 14, 13983. <https://doi.org/10.3390/su142113983>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf\\_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- CEPAL/OEI (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116)*. CEPAL/OEI. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46066-educacion-juventud-trabajo-habilidades-competencias-necesarias-un-contexto>
- Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]
- Comisión Europea (2014). *Comprender las políticas de la Unión Europea: Agenda Digital para Europa*. Recuperado de [http://europa.eu/pol/index\\_es.htm](http://europa.eu/pol/index_es.htm)
- Fernández de la Iglesia, C., Fernández Morante, C. y Cebreiro López, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en TIC para profesores de distintos niveles educativos. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 48, 135-148.
- Fernández-Miravete, A.D. y Prendes-Espinosa, M.P. (2021). Análisis del proceso de digitalización de un centro de Enseñanza Secundaria desde el modelo DigCompOrg. *RELATEC Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 20(1), 9-25. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.9>
- Fernández de la Iglesia, C., Fernández Morante, C. y Cebreiro López, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en TIC para profesores de distintos niveles educativos. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 48, 135-148.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital com-*

- petence in Europe, Joint Research Centre Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/52966>
- Ferrari, A., Neza, B. y Punie, Y. (2014). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. *eLearning Papers*, (38), 3-17. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Graham, C.R., Woodfield, W. y Buckley, H.J. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 18, 4-14.
- Hager, P. (2021). Concepts and definitions of Lifelong Learning. En M. London (ed.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, (13-34). Oxford University Press.
- Inamorato dos Santos, A., Punie, Y., Castaño-Muñoz, J. (2016). *Opening up Education: a Support Framework for Higher Education Institutions*. JRC Science for Policy Report, EU-R27938EN; doi:10.279.1/293408
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2021). *Equipamiento y uso de TIC en los hogares. Año 2021*. INE. [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2021.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf)
- ITE, Instituto de Tecnologías Educativas (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (EDU Working paper nº. 41). [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)
- Jiménez Hernández, D., Muñoz Sánchez, P. y Sánchez Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 105-120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Joan, R. (2013). Flexible learning as new learning design in classroom process to promote quality education. *I-manager's Journal on School Educational Technology*, 9(1), 37-41.
- Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. EUR 27599. DOI: 10.2791/54070.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johson, A., Ruzek, E. y Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. DOI: 10.3102/0013189X20965918
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A Framework for Teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf)
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *The definition and selection of key competences. Executive Summary*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. OCDE. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OCDE. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_\\_69096873-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020__69096873-en#page4)
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2021). *The state of school education. One year into the COVID pandemic*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>
- Pacheco, J.A. (2020). Repensar la escuela de educación primaria en tiempos de incertidumbre. En O. Granados Roldán, *La educación del mañana: ¿inercia o transformación?* (pp. 166-175). OEI.
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J. y Arbino, N. (2022). *2022 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2022/4/2022hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=6F6B51DF-F485A06DF6BDA8F88A0894EF9938D50B>
- Prendes-Espinosa, M.P. y Cerdán Cartagena, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Prendes-Espinosa, M.P. y González-Calatayud, V. (2022). El profesorado del siglo XXI afrontando el reto de la digitalización. En N. Pedro, C. Santos y J. Mattar (Eds.), *Competências Digitais: desenvolvimento e impacto na educação atual* (1st ed.). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Prendes-Espinosa, M.P., Gutiérrez Porlán, I. y Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 1-22. <https://revistas.um.es/red/article/view/321591>
- Prendes-Espinosa, M.P., Montiel-Ruiz, F.J. y González-Calatayud, V. (2021). Uso de TIC por parte del profesorado de enseñanza secundaria analizado a partir del modelo de ecologías de aprendizaje: estudio de caso en la región de Murcia. *PUBLICACIONES*, 51(3), 109-163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18374>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. European Commission. DOI: <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Rodríguez Canfranc, P., Villar García, J.P., Tarín Quirós, C. y Blázquez Soria, J. (2021). *Sociedad Digital en España. El año en que todo cambió*. Fundación Telefónica.
- Román García, M.M. y Prendes Espinosa, M.P. (2020). Entornos Personales de Aprendizaje: instrumento cuantitativo para estudiantes universitarios (CAPPLE-2). *Edu-tec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 82-104. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1709>
- Santos Rego, M. A., Jover Olmeda, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J.L., Vázquez Verdera, V. y Sotelino Losada, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71. DOI: 10.5944/educXXI.17806
- Sanz Ponce R. y López-Luján E. (2022). Aprendizajes educativos tras la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 215-223. <https://doi.org/10.5209/rced.73928>

- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>
- UNESCO (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa)
- Valverde Berrocoso, J. (2010). El movimiento de educación abierta y la universidad expandida. *Tendencias pedagógicas*, (16), 157-180.
- Volungeviciene, A., Teresevičiene, M. y Tait, A. (2014). Framework of Quality Assurance of TEL integration into an educational organization. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 211-236.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/115376>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: the conceptual reference model*. Publication Office of the European Union.

# Atención a las personas con problemas de salud mental en la comunidad universitaria. Bases para una estrategia coordinada

**Attention to people with mental health problems in the university community.  
Basis for a coordinated strategy**

**Juan José Vera-Martínez**

Defensor del Universitario

Dpto. de Psiquiatría y Psicología Social. Universidad de Murcia

## Resumen

El recorrido de análisis y revisión parte de datos macrosociales recientes sobre el impacto de los trastornos en salud mental a nivel social general y en las universidades. Ello incluye la incidencia en estudiantes y personal, agravada durante la pandemia. Luego transita sobre los efectos y repercusiones en la comunidad universitaria y en las experiencias y tentativas del abordaje que se vienen aplicando. Finalmente llega a la recomendación en sí de una estrategia global, planificada y multidimensional de la Prevención y Atención a la Salud Mental y Bienestar en la Universidad.

**Palabras clave:** Salud mental, bienestar, universidades, afrontamiento y prevención, gestión y servicios.

## Abstract

The analysis and review tour are based on recent macrosocial data about the impact of mental health disorders at a general social level and in universities. This includes occurrence on students and staff, aggravated during the pandemic. Then it moves on the effects and repercussions in the university community and in the experiences and attempts of the approach that have been applied. Finally, it comes to the recommendation itself of a global, planned and multidimensional strategy of Prevention and Care for Mental Health and Well-being at the University.

**Keywords:** Mental health, wellness, universities, coping and prevention, management and services.

**Sumario:** Introducción. Reflexión y datos sobre problemas de salud mental. La repercusión en la vida universitaria. Abordaje-tratamiento y prevención universitaria. Recomendación de actuaciones para la Universidad. Conclusiones.

**Summary:** Introduction. Reflection and data on mental health problems. The impact on college life. University approach-treatment and prevention. Recommendation of actions for the University. Conclusions.

## Introducción

Los problemas y trastornos de salud mental no son una preocupación “nueva” en la vida universitaria, aunque sí han ido adquiriendo prevalencia, notoriedad y visibilidad en los últimos años y de un modo más acuciado y dramático a raíz de los efectos de la pandemia (aun no cerrada).

En el ámbito de las *Defensorías Universitarias*, la Conferencia Estatal (CEDU, con casi todas las universidades españolas representadas) y la Xarxa Lluís Vives (que aglutina a 22 universidades del contexto catalán-mediterráneo) venían haciéndose eco de la cuestión, aunque no habían podido hacer un tratamiento de ella con profundidad. Algunos titulares de las DUs también resaltaban el efecto e interrelación de los problemas de salud mental con numerosas incidencias a las que solían tener que atender y hacían resonancia de la necesidad de acumular datos y respuestas<sup>1</sup>. Las asociaciones de estudiantes —CEUNE-CEUMU— en la *Moción sobre la Salud Mental Estudiantil* (febrero de 2021) reiteraban su preocupación y petición de actuaciones ante la problemática, y reclamaban inversión en los servicios de atención específicos.

El impacto y consecuencias de la pandemia ofrece datos alarmantes en lo relativo a efectos en la salud general y mental, al igual que el agravamiento de la exclusión y la desigualdad. Según el informe FOESSA-CARITAS (2021)<sup>2</sup>

*Esta crisis, además de sanitaria, económica y social, ha sido mental. Los problemas de salud mental representan una de las consecuencias de mayor alcance de la actual pandemia. Además, están haciendo más estragos entre las personas en situación de mayor fragilidad. En este contexto, es fundamental reorientar nuestra mirada y enfoque para abordar sus consecuencias y manifestaciones: el estrés, la ansiedad o la fatiga vital de las personas no pueden abordarse solo desde una perspectiva individual, sino que es esencial considerar el entorno social y los factores contextuales que afectan a la salud mental de las personas. Es importante integrar a nuestro sistema público de salud una perspectiva de salud mental colectiva que nos permita acompañar, apoyar y aportar consuelo, mirando con otras gafas los desafíos del presente (p. 62).*

## 1. Reflexión y datos sobre problemas de salud mental

### 1.1. En la población general

**Los problemas de salud mental (PSM, enfermedades y trastornos)** han sido considerados cada vez más como objeto de preocupación por parte de entidades gubernativas e internacionales. Ya, en 2007, el informe *Mental Health Policy and Practice across Europe* (Knapp *et al.*, 2007 –European Observatory on Health Systems and Policies Series, trad. Ministerio

---

<sup>1</sup> Memorias del Defensor Universitario de la UMU, 2019 y 2020 (apartado de *Consideraciones* 5.5 y 5.4.3, respectivamente) <https://www.um.es/web/defensor/memorias>

<sup>2</sup> Presentado el 6 de octubre de 2021. A lo mencionado habría que sumar los efectos socioeconómicos de la carestía energética –combustibles, luz y gas— progresiva (y disparatada) previa y consecuente a la invasión rusa de Ucrania. [https://www.infolibre.es/noticias/politica/2021/10/05/caritas\\_xxx\\_125263\\_1012.html](https://www.infolibre.es/noticias/politica/2021/10/05/caritas_xxx_125263_1012.html)  
<https://www.20minutos.es/noticia/4845964/0/pobreza-espana-pandemia-millones-personas-exclusion-social/?autoref=true>

de Sanidad y Consumo) se hacía eco del recorrido al respecto desde la OMS (2001), al Banco Mundial (2002), la Unión Europea y el Consejo de Europa (2005), a la OCDE y la Unión Europea (2018). La OMS (WHO, 2013) en su *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020* fija una orientación general y objetivos para el periodo con *un enfoque integral y multisectorial, con coordinación de los servicios de los sectores sanitario y social, y concede especial atención a la promoción, prevención, tratamiento, rehabilitación, atención y recuperación.*

En muchos informes y análisis (v.g. Pedro-Cuesta *et al.*-ISCIII, 2018; WHO, 2013) se reconoce los siguientes elementos:

- a) No sólo los factores individuales (v.g. la capacidad para gestionar nuestros pensamientos, emociones, comportamientos e interacciones con los demás) actúan de **determinantes de la salud mental y de los trastornos mentales**. También lo son diferentes factores sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales. Se señalan factores de riesgo como: la exposición a adversidades en edades tempranas, la pobreza y otros factores de exclusión social, marginación y empobrecimiento (como el desempleo), el maltrato doméstico, el exceso de trabajo estresado, el *abuso de sustancias, el pertenecer a grupos minoritarios, poblaciones indígenas, personas de edad, personas sometidas a discriminaciones y violaciones de los derechos humanos y violencia, homosexuales, bisexuales y transexuales, los prisioneros o las personas expuestas a conflictos, desastres naturales u otras emergencias humanitarias.* En definitiva, menores y fragilizadas condiciones de protección social, nivel de vida, condiciones laborales o carencias de apoyos sociales de la comunidad.
- b) Los problemas de salud mental tienen **un significativo impacto en otras enfermedades y trastornos**. A través de conceptos e indicadores como la Carga General de Enfermedad (CGE) y los Años de Vida Ajustados por Discapacidad (AVAD), se ha podido comprobar el impacto en la discapacidad, el sufrimiento, la merma de autonomía, el dolor, y no solo en la reducción de la esperanza de vida (Morant, 2018). Y esto se da tanto en enfermedades convencionales tipo las cardiovasculares, cáncer o VIH, como en el consumo de sustancias y suicidio. Se habla a menudo de **comorbilidad entre diversos factores de riesgo y enfermedades y trastornos mentales**. Se refuerzan mutuamente. *Tomados en su conjunto, los trastornos mentales, neurológicos y por consumo de sustancias se cobran un alto precio, y representaban un 13% de la carga mundial de morbilidad en 2004 (WHO, 2013).* Se ha llegado a decir que el conjunto de enfermedades neuropsiquiátricas (neurológicas y trastornos mentales) superan en impacto sobre la duración de vida al conjunto de cardiovasculares y neoplasias (Morant, 2018).
- c) Durante las últimas dos décadas se han realizado numerosos estudios sobre **la prevalencia de los trastornos mentales en la población general**. Estos trabajos han venido a mostrar que los trastornos mentales son frecuentes y causan una alta discapacidad. En los países occidentales donde se han realizado, aproximadamente una de cada 4 personas cumplía criterios diagnósticos de un trastorno mental en el último año y alrededor de un 40% llegaba a presentar un trastorno en algún momento de la vida. El informe OCDE/EU (2018) apunta que en los países de la UE *más de una de cada seis personas ha tenido un problema de salud mental en 2016, lo que equivale a alrededor de 84 millones de personas. Por otro lado, en 2015, las muertes de más de 84.000 personas en los países de la UE se atribuyeron a trastornos mentales y a suicidios.*

- d) **Estudios epidemiológicos sobre los trastornos mentales en nuestro país** reflejan esos datos preocupantes. Ya el ESEMeD-España (2006) presentaba la prevalencia-año y prevalencia-vida de los principales trastornos del estado de ánimo, de ansiedad y de abuso de alcohol, así como la influencia de los factores de riesgo sociodemográficos en su presencia y la edad de inicio de los trastornos. Un 19,5% de las personas presentaron un trastorno mental en algún momento de su vida (prevalencia-vida) y un 8,4% en los últimos 12 meses (prevalencia-año). El trastorno mental más frecuente es el episodio depresivo mayor, que tiene un 3,9% de prevalencia-año y un 10,5% de prevalencia-vida. Tras él, los trastornos con mayor prevalencia-vida son la fobia específica, el trastorno por abuso de alcohol y la distimia. Factores de riesgo asociados serían el sexo femenino, estar separado, divorciado o viudo, y estar desempleado, de baja laboral o con una incapacidad. La fobia social, la agorafobia y la fobia específica aparecen a edades más tempranas. Los trastornos del estado de ánimo (episodio de depresión mayor y distimia), junto con el trastorno de angustia, muestran una aparición más tardía. Datos sobre estudios posteriores (ENSE, 2017) se resumen como...

En España 1/10 adultos y 1/100 niños tienen un problema de salud mental – Las mujeres casi el doble que los hombres, y los niños más que las niñas – 3/10 personas de 65 y más (sin contar las institucionalizadas) tienen deterioro cognitivo – 1/10 personas toma benzodiacepinas y 1/20 adultos, antidepresivos – 1/20 consultó un servicio de salud mental en el último año – El gradiente social y la brecha por sexo están presentes en todos los indicadores de salud mental de adultos – 1/100 personas no pudo acceder a la atención médica de salud mental por motivos económicos – Los datos evolutivos disponibles no muestran apenas cambios.

Una comparativa sobre la morbilidad psíquica siguiendo tres ediciones de la Encuesta Nacional de Salud (v. Henares-Montiel, Ruiz-Pérez y Sordo, 2020) señala: *la morbilidad psíquica global en España fue del 22,2% en 2006, el 22,1% en 2011 y el 19,1% en 2017, algo mayor en las mujeres y la mayoría de las comunidades autónomas tuvieron una frecuencia de diagnóstico y mala salud autopercebida similar a la media española (15,4% y 33,6%, respectivamente).*

- e) **Las consecuencias económicas de estas pérdidas de salud** son consideradas igualmente amplias: en un estudio del Foro Económico Mundial (WEF, 2011): se calculó que el impacto mundial acumulado de los trastornos mentales en términos de pérdidas económicas será de 16,3 billones de dólares (US) entre 2011 y 2030. Una revisión realizada sobre el impacto económico y social de los trastornos mentales comunes en España (Ruiz-Rodríguez *et al.*, 2017, pág. 122) muestra elevados costes y carga, acordes a los estudios realizados en otros países europeos y del mundo, aunque ligeramente superiores. *Los trastornos mentales comunes aquí considerados, ansiedad, depresión y somatizaciones, suponen unos costes anuales equivalentes al 2.2% del PIB y suponen la mitad de los costes de todos los trastornos mentales.* El informe de PAHO/OPS/OMS (OPS, 2018) señala que, a nivel mundial, *la media del gasto en los servicios de salud mental se cifra en un 2,8% del gasto total destinado a la salud, pese a que los trastornos mentales representan un 12% del total de AVAD y 35% del total de APD.* Y en el informe europeo de la OCDE y la Comisión Europea (OCDE-EU, 2018) eleva los costes para los Sistemas de Salud y la pérdida de productividad laboral a más del 4% del PIB en la UE (unos 600 mil millones de euros). Para España los datos indican que *los costes totales de los problemas de*

*salud mental son de 45.058 millones de euros (4,17% del PIB), de los cuales 14.415 millones de euros (1,33% del PIB) y 12.318 millones de euros (1,14% del PIB), son costes directos en Sistemas de Salud y en programas de seguridad social, respectivamente.*

Por otro lado, la etapa de pandemia sufrida ha sido un factor de empeoramiento de los elementos de riesgo y de las manifestaciones de estos problemas. Una encuesta reciente del CIS (CIS, 2021a, CIS, 2021b- nota informativa del 4 de marzo) y diversos ecos en la prensa (v.g. Martínez, 2021; Raventós, 2021) como otros trabajos sanitarios (v. Balluerka *et al.* 2020; Buitrago *et al.*, 2021, Justo-Alonso *et al.* 2020) señalan esa situación:

- El 15,8% ha tenido alguna vez uno o más ataques de ansiedad o pánico, más del 40% ha tenido problemas de sueño y un 23,4% ha tenido mucho o bastante miedo a morir por Covid19. Más de la mitad de los encuestados se ha sentido muy triste o deprimido muchas, bastantes o algunas veces, el 56,3% se han sentido agobiados y estresados muchas, bastantes o algunas veces, uno de cada dos dice sentirse con pocas energías, un 41,9% con problemas de sueño.
- Se ha destacado “la sensación de miedo al contagio y a la muerte en adultos jóvenes, así como el llanto varias veces al día” en este rango de edad. También que las mujeres sufren peor la situación, entre otras cosas por una más difícil y precaria situación laboral o socioeconómica. Igualmente, **los jóvenes, especialmente entre 18 y 25 años, se muestran como grupo más vulnerable**. Se habla de fatiga pandémica, de estrés postraumático, duelo complicado, fobias y miedos.
- Las entrevistas en profundidad y la encuesta de Balluerka *et al.* (2020) sobre consecuencias psicológicas, mostraron un empeoramiento en la mayoría de factores o elementos: malestar psicológico en todos los grupos (p.ej. *la incertidumbre, la preocupación por padecer o contraer una enfermedad grave—COVID-19 u otras—, y la preocupación por perder seres queridos*), emociones disfóricas, inestabilidad, hábitos y conductas de consumo, etc.
- Se ha subrayado también **el incremento de la prescripción de psicofármacos** (más del doble de los prescritos con anterioridad al inicio de la pandemia) sobre todo de ansiolíticos, antidepresivos e inductores del sueño, y con duración de tratamientos superiores a 3 meses.
- *El cierre de los centros docentes y las restricciones de las actividades sociales aumentan los riesgos para la salud mental en niños y adolescentes, tanto a nivel emocional, como relacional y de aprendizajes. Los adolescentes (y adultos y niños) con trastornos psiquiátricos graves han sufrido cambios e interrupciones en su atención durante el confinamiento domiciliario, seguidos a medio plazo de un empeoramiento de los síntomas.*

## 1.2. En las universidades

La Comunidad Universitaria se integra en la sociedad que le rodea y como es lógico se ve aquejada por la prevalencia de estos trastornos en la población. Cuando menos cabe esperar niveles similares de afectación entre jóvenes estudiantes y adultos, y entre el personal docente-investigador (PDI) y personal de administración y servicios (PAS). No obstante,

algunos trabajos e investigaciones han puesto de relieve como la actividad exigente universitaria tanto en su etapa de estudio como en la progresión en la carrera investigadora y docente puede intensificar la fragilidad en la salud mental y la incidencia en ciertos colectivos más expuestos (v.g. estudiantes de doctorado o jóvenes investigadores-docentes en formación y consolidación de carrera). Son numerosas las referencias de trabajos o estudios en Latinoamérica y en el ámbito anglosajón, pero también por universidades de todo el mundo. Se mencionan algunos ejemplos.

Baader et al (2014) *encontraban en Chile que un 27% de los estudiantes cumple con los criterios diagnósticos para una depresión, un 10,4% estaría cursando con un trastorno bipolar, un 5,3% de los estudiantes tiene un riesgo moderado a severo de cometer suicidio; 24,2% de los estudiantes universitarios presenta un consumo problemático de alcohol y un 15,3% de la muestra tendría algún tipo de trastorno en la alimentación. Y concluyen que la depresión estaba asociada con una mayor tendencia a tener un comportamiento de alimentación anormal, el consumo nocivo de alcohol y el comportamiento autodestructivo.*

En el curso 2016-2017, el informe *Universities UK's Minding our Future* encontró que cerca de 50000 estudiantes de grado y sobre 8000 de postgrado notificaron alguna alteración o condición de salud mental a su facultad o universidad. Además, señalaba que *en un puñado de años (desde 2013-14) se habían duplicado los casos.*

Auerbach et al (2016) usaron datos de las WHO World Mental Health Surveys para señalar que *una quinta parte (20,3%) de los estudiantes universitarios tenía trastornos del DSM-IV / CIDI de 12 meses anteriores. El 83,1% de estos casos tuvo un inicio pre matriculación. Los trastornos que se inician antes de la matriculación fueron más importantes que los que se iniciaron después de la matriculación para predecir la deserción universitaria posterior, siendo los trastornos por sustancias y, entre las mujeres, la depresión mayor, los trastornos más importantes. Solo el 16,4% de los estudiantes con trastornos registrados en los 12 meses previos recibieron algún tratamiento de salud durante ese periodo para sus trastornos mentales.*

Siguiendo esta línea, el estudio de McLafferty et al. (2017) chequeó especialmente la detección de problemas en estudiantes de reciente incorporación, en qué medida afectaba a las tasas de prevalencia, y si buscan o no atención emocional a sus problemas. Encontraron que muchos estudiantes con problemas previos decían no recibir atención ni buscaban ayuda para ellos. La explicación que aventuraron según qué casos era o que los síntomas eran leves, o bien lo eran de una gravedad que no permite ser conscientes de los problemas. También podía ser por los temores al estigma, vergüenza o renuencia a la expresión de emociones. De ahí que hagan una llamada a la **toma de conciencia de las universidades sobre la magnitud de la cuestión y de la necesidad de buscar formas innovadoras para el cambio de actitudes y conductas.**

Holt & Powell (2017) razonaban en la discusión de su estudio que *la combinación de conductas de riesgo relacionadas con uso de alcohol, sustancias y drogas, y conducta sexual entre los jóvenes, en particular, estudiantes universitarios, es bien conocida en la literatura. Además, las ramificaciones de tales comportamientos y las condiciones de bienestar y salud a largo plazo son ahora un interés principal en salud pública. Muy a menudo, los estudiantes que se ven envueltos en esas conductas de riesgo, también lo están en otras no saludables como dieta pobre, sin ejercicio, falta de sueño o afición al juego (p.57).*

Poco después, Auerbach *et al.* (2018) recogen respuestas de casi 14.000 estudiantes de 19 universidades de ocho países (Australia, Bélgica, Alemania, México, Irlanda del Norte, Sudáfrica, España y Estados Unidos) que respondieron a cuestionarios para evaluar los trastornos mentales comunes, incluida la depresión mayor, el trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno de pánico. Descubrieron que un 35% informaban de síntomas consistentes con un trastorno de salud mental (siendo la depresión mayor y el trastorno de ansiedad generalizada los más comunes). ***El hallazgo de que un tercio de los estudiantes de varios países evaluados da positivo para al menos uno de los seis trastornos de salud mental representa un problema clave de salud mental global.***

Sánchez-Casado y Benítez-Sánchez (2021) afirman en su revisión bibliográfica que la prevalencia en las edades universitarias se iguala a la de la población general y en algunos estudiantes como los de las ramas sociosanitarias pueden verse más afectados.

Otra revisión en EE.UU. (Kaur Kang *et al.*, 2021) sobre 12 estudios sobre estudiantes de grado reflejaba conclusiones como estas: *Las tasas de prevalencia más altas se identificaron en los trastornos alimentarios, que oscilaron entre el 19% y 48%, seguidos de los trastornos compulsivos (2% al 12,27%), la depresión (22%), el trastorno de estrés postraumático (8%) y los trastornos del sueño (9,4% al 36%). La prevalencia identificada de trastornos de salud mental es alta y el impacto posterior en esta población es preocupante. Existe una necesidad urgente de desarrollar estrategias para la detección temprana y la gestión de los servicios de salud mental en entornos universitarios.*

También **se reconoce el efecto pandémico COVID-19** en los niveles de ansiedad, depresión y estrés de estudiantes y, asimismo, sobrecarga y estrés en docentes (v.g. Cao *et al.* 2020; Cobo-Rendón, *et al.* 2020; Gálvis-López *et al.* 2021; Henríquez, 2021; Marco-Ahulló *et al.* 2021; Vivanco-Vidal *et al.* 2020; Wang & Zhao, 2020).

Por otro lado, el estudio realizado por Evans *et al.* (2018) en *Nature Biotechnology*, encontró tasas sorprendentemente **altas de depresión y ansiedad en estudiantes de posgrado**. También la revisión de Guthrie *et al.* (2018) señalaba que los datos de encuesta indican que la mayoría del staff universitario encuentra su trabajo estresante. Los niveles de *burnout* son más altos que la población laboral en general y en modos similares a grupos de alto riesgo tales como empleados sanitarios. La proporción de riesgo de tener o desarrollar un problema de salud mental (según autoinforme) es por lo general mayor que otros grupos ocupacionales, **entre el staff universitario y estudiantes de postgrado**. Porcentajes superiores al 40% de estudiantes de postgrado comunican síntomas de depresión o problemas emocionales o ligados al estrés.

A la par, el extenso trabajo de la *Postgraduate Research Experience Survey-2019* (con 50600 encuestados online en 107 instituciones, v. Williams, 2019) reflejaba una tasa de **riesgo de abandono de más de 1 de cada 4 investigadores**, casi idéntica en los tres años desde 2017 a 2019 y con una diversidad de razones (destacando los problemas personales, de salud o familiares, la dificultad para conciliar, y problemas económicos, a los que se sumaban la percepción de falta de apoyo y el choque de expectativas). A este tenor, la encuesta sobre la experiencia del posgrado (en 6.300 doctorandos de todo el mundo) realizada por la revista *Nature* y la empresa de investigación londinense, *Shift Learning* (Woolston, 2019) es comentada por Villafuerte (2019) en estos términos:

- *Un aspecto crucial encontrado, fue la concepción de una ayuda insuficiente proporcionada por las universidades con respecto a complicaciones como estrés, ansiedad y depresión. Los resultados muestran que **los estudiantes de estudios de posgrado tienen seis veces más probabilidades de experimentar depresión y ansiedad** en comparación con la población general”.*
- *Aunado a una vivencia de estrés y presión estudiantil, se encuentra la cultura de long-hour muy arraigada dentro del ambiente universitario. Ésta es caracterizada por jornadas de trabajo extremas que constantemente salen de la normativa e incluso, implican turnos de prácticas nocturnas. El 76 % de los encuestados respondió que trabajan más de 41 horas semanalmente en su programa de posgrado.*
- *El 21 % de estudiantes mencionaron que habían experimentado acoso-discriminación, y de ellos, el 57 % aseguraron que fueron incapaces de discutir esta situación por miedo a repercusiones personales.*

Trabajos como el de Canosa-Betés, y Díaz de Liaño (2020), más limitados e imprecisos, pero más cercanos geográficamente y temporalmente, también lo confirman. En general, ese panorama ha producido reacciones como el Researcher Mental Health and Well-being Manifesto (ReMO, 2021).

Asimismo, aunque en mucha menor medida, no deja de haber un cierto seguimiento y **vigilancia de la salud mental en el profesorado** (en general, de primaria y secundaria especialmente, v.g. Moriana y Herruzo, 2006 a y b) y de **riesgos psicosociales en el personal universitario**. sea docente (Cladellas-Pros et al, 2018; FECCOO, 2014 y 2020; García et al. 2016, García-González et al. 2020, Gómez-Ortiz et al. 2019, Villamizar et al., 2015) o de administración y servicios (Padilla Sarmiento et al. 2018). Diversos trabajos hablan del desgaste (*burnout*) y del estrés como elemento general, Por ejemplo, Asensio-Cuesta et al. (2017) señalan que *No se observan diferencias significativas entre ambos colectivos en relación a los niveles de depresión y al entorno de la evaluación. El 41% de los evaluados presenta indicios de depresión (38% PDI y 44% PAS). Los factores asociados con la depresión, más frecuentes en ambos colectivos corresponden a problemas de sueño, pérdida de energía y fatiga.*

Pero también estas indagaciones detectan un cierto porcentaje de casos que están en situación de atención psiquiátrica o de fuerte malestar y fragilidad psicológica.

Sin embargo, **la llamada a profundizar en la recogida de datos de prevalencia y en los factores que afectan a la especificidad de aparición o agravamiento de los problemas de salud mental entre estudiantes y personal es una constante** cuando se habla de fundamentar, planificar o evaluar programas de promoción o sostén de la salud mental en las universidades (Barkham et. al. 2019; Brown, 2020).

## 2. La repercusión en la vida universitaria

Según diversas evidencias, como las comentadas antes, hay una mayor prevalencia y probabilidad de que los estudiantes universitarios sufran trastornos de depresión y ansiedad

sobre la población en general, y también en otros trastornos. Además, las mujeres sobre los hombres y las personas con orientaciones de género no convencionales (no binarias) son más proclives y están en mayor riesgo. También se ha mostrado como un factor relevante para la salud física y mental del personal universitario y estudiantes, el conseguir un equilibrio entre la vida laboral y personal, cuando ciertamente las condiciones laborales y horas de trabajo y/o estudio generan situaciones muy diversas. A veces, se trata de situaciones que se arrastran en la biografía y circunstancias personales anteriores al paso por la universidad (con y sin tratamiento previo o continuado) otras, de coyunturas particulares dependientes de situaciones vitales o por la activación de estresores y crisis que impactan la trayectoria hasta ese momento no problemática o adaptada de las personas de la comunidad universitaria.

Básicamente, según la experiencia común, los problemas de salud mental se van a manifestar en el ámbito universitario en formas que podría resumirse como las expuestas en la Tabla 1.

**Tabla 1. Efectos y repercusiones de los PSM en la convivencia y efectividad universitaria**

- Se producen comportamientos desadaptados o problemáticos que a menudo generan dificultades de rendimiento, incidentes de cumplimiento de normas e interferencias y conflictos de convivencia.
- Éstos repercuten sobre los iguales u otros usuarios (personal o estudiantes) con diversas fricciones, quejas, conflictos o carencias en la debida atención o funcionamiento.
- Pueden ser cuestiones puntuales o más duraderas que afectan a departamentos, equipos administrativos o de servicios cuando se dan entre el PDI o PAS. También a grupos de clase o equipos de aprendizaje más concretos en el caso de estudiantes.
- Estas quejas y disputas pueden alterar el sistema de relaciones del grupo, arrastrar a los responsables, jefaturas y decanatos a situaciones delicadas y comprometidas y a atolladeros de gestión o dirección. Las carencias sistémicas y normativas o de orientaciones de actuación son ataduras para el afrontamiento de las situaciones-problema.
- En algunos asuntos relativos al personal, se llega a la reacción disciplinar, a la reubicación (trasladando o repartiendo el problema), a las bajas recurrentes y duraderas por incapacidad, o a una “fagocitación del problema” que queda enquistado por tolerancia, consentimiento o conformismo del grupo, centro o sistema en que se ubica.
- Entre estudiantes es frecuente caer en serios problemas de disciplina o de adaptación, alarmantes o sancionables, y en fracaso académico y abandono. Recurrentemente, el problema de salud mental aflora en esta manifestación de desajuste, que obliga a los centros a solicitar actuaciones disciplinarias (p.ej. vía inspección de servicios) para detener conductas destructivas o alarmantes o que infunden temor en compañeros, alteran la actividad ordinaria y provocan reacciones negativas o de “persecución”. Por otro lado, otras situaciones no afloran como alteraciones de la convivencia, pero sí desembocan en abandonos más o menos abruptos de la trayectoria universitaria o en reintentos de retomarla o mantenerla que fracasan.

- En casi todos los casos existe estigmatización, desgaste, estrés, sufrimiento, desconexión, aislamiento social o vincular, especialmente intensos para la persona que sufre alteraciones o tiene el trastorno. Se carece de datos precisos, pero no se puede ocultar la realidad de ingresos psiquiátricos o suicidios.

También se extiende el efecto disfuncional a las personas que intentan cuidar, contener o tratar el problema. A menudo sintiéndose atrapadas entre dos frentes o con dilemas de decisión y frecuentemente impotentes por carecer de conocimientos, recursos o apoyos adecuados para el abordaje de conductas y reacciones de la persona implicada o del sistema interpersonal que lo contiene.

Estas cuestiones **no se pueden entender como “problemas personales” en una visión reduccionista** que pondría toda la culpa o responsabilidad en el o la estudiante (o el o la trabajador/a) afectado, ignorando otros condicionantes y determinantes de la salud mental. En el caso del estudiantado, especialmente, se encuentra encarando una coyuntura recurrente de “catástrofes” que pueden afectar a su desempeño académico en primer lugar. Lee-Smith (2019)<sup>3</sup> lo apunta así en la web *Study International*

*‘Our students are facing an unprecedented climate catastrophe, not to mention a student debt crisis, a mortgage debt crisis, and rampant political corruption which perpetuates all three of these plights and so many more. These aren’t ‘personal problems.’ These are just a few items in a long list of debilitating stressors contributing to a mental health crisis in our university students.*

Auerbach y colaboradores (2016, 2018) señalaban que: aunque la atención efectiva es importante, el número de estudiantes que necesitan tratamiento para estos trastornos supera con creces los recursos de la mayoría de los centros de asesoramiento, lo que resulta en una necesidad insatisfecha sustancial de tratamiento de salud mental entre los estudiantes universitarios. La mención a las dificultades y carencia de recursos de las universidades, la ausencia de servicios disponibles, y, en caso de existir, a las largas listas de espera son frecuentes en los análisis consultados. Worsley *et al.* (2020, 2021) revisan precisamente la efectividad de distintos tipos de intervenciones desde la adecuación de las instalaciones, a intervenciones psicoeducativas, recreativas, relajación, dispositivos tecnológicos o realizadas desde distintos enfoques psicoterapéuticos (mindfulness, ACT, cognitivo-conductuales, etc.).

### 3. Abordaje-tratamiento y prevención universitaria

Como cuestión de salud y prevención que es, su abordaje puede plantearse con acciones en **los tres niveles de preventivos**:

- a) Primario, abordar/combatar causas en origen, determinantes sociales de la salud mental y salud social.

<sup>3</sup> Refiere a la encuesta de *The Guardian* a 21 universidades británicas (v. Hayes, 2019) que resumidamente denuncia las carencias de la mayoría de las universidades, incluidas las de renombre, para informar o atender a estudiantes con PSM que son penalizados por pérdida de clases y con fracaso académico, carencia de sistemas estandarizados para detectar su malestar, etc. También las largas listas de espera y retrasos para los servicios de asesoramiento o apoyo.

- b) Secundario, proteger a las personas de los efectos no controlados/lables de esos factores de riesgo. Concienciación, difusión antiestigma, enfoque saludable del bienestar (*wellness*) en sus distintas dimensiones o planos, campañas de sensibilización ante riesgos de suicidio, desánimo, etc., en el contexto universitario.
- c) Terciario, diagnóstico, atención y tratamiento coordinado de salud mental, con dimensión sanitaria, de atención a la diversidad y discapacidad, orientación educativa y apoyo psicológico y psicopedagógico.

Claramente el primer nivel corresponde a **intervenciones de alcance social y comunitario, del entorno externo y circundante a la Universidad**, en el que agentes sociales y gubernativos (de distinto nivel) tienen la mayor potestad y posibilidades de eficacia. Las actuaciones de política social y salud pública son la respuesta preferente en las perspectivas y estrategias internacionales (v. OMS, 2013; UE/CCE, Green Book-libro Verde, 2005; UE- The Joint Action for Mental Health and Well-being, 2013) y nacionales-autonómicas (v.g. Consejería de Sanidad-CLM, 2018; De Concepción *et al.*, 2018). En este sentido ha habido una visible reacción de los poderes y administraciones públicas como, por ejemplo, el *Plan de Acción 2022-2024 Salud Mental*<sup>4</sup>, la propuesta de *Ley General de Salud Mental* (atascada en su trámite desde sept.2021<sup>5</sup>) que desde el gobierno se ha extendido a comunidades autónomas<sup>6</sup> y ayuntamientos<sup>7</sup>.

En el segundo nivel se vienen acumulado opiniones y voces de diversos especialistas, a la vez que se han celebrado jornadas y encuentros para reflexionar y promover reacciones del ámbito universitario.

Holt & Powell (2017) presentaban **un enfoque (sistémico y ecológico) de Universidad Saludable**<sup>8</sup> con la idea de una visión de contextos y ámbitos saludables en los que están insertos y viven estudiantes y personal, y donde la calidad del ambiente universitario se suma o coordina con otros contextos saludables. Sus propósitos serían (p. 54):

- *Crear entornos de aprendizaje, trabajo y vida sostenibles y de apoyo para estudiantes, personal y visitantes;*
- *Aumentar el perfil de salud y sostenibilidad en las actividades-cometidos esenciales de la universidad (aprendizaje, investigación y difusión del conocimiento);*

<sup>4</sup> <https://www.sanidad.gob.es/gabinete/notasPrensa.do?id=5824> / <https://www.infosalus.com/actualidad/noticia-darias-defiende-importancia-iniciativas-visibilizar-salud-mental-pide-acabar-estigma-20220411233250.html>

<sup>5</sup> [https://www.congreso.es/public\\_oficiales/L14/CONG/BOCG/B/BOCG-14-B-185-1.PDF](https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/B/BOCG-14-B-185-1.PDF)

<sup>6</sup> <https://www.sergas.es/Asistencia-sanitaria/PLAN-DE-SAUDE-MENTAL-DE-GALICIA-POSCOVID-19?idioma=es> / <https://www.europapress.es/extremadura/noticia-aprobada-iniciativa-seguir-atendiendo-necesidades-pandemia-causado-salud-mental-20220127143741.html>

<sup>7</sup> <https://ajuntament.barcelona.cat/sanitat/salut/es/canal/pla-de-salut-mental> / [https://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=16968&cat=44](https://www.infocop.es/view_article.asp?id=16968&cat=44) / <https://www.laverdad.es/murcia/ciudad-murcia/concejalía-elabora-plan-20220314000452-ntvo.html>

<sup>8</sup> Healthy University como movimiento en desarrollo y orientado desde la Okanagan Charter: An international charter for health promoting universities and colleges (v. American College Health Association, 2015).

- *Conectando con y contribuyendo a, la salud, bienestar y sostenibilidad de la comunidad general.*

Entre sus conclusiones señalan, que usar un enfoque de ajuste de escenario o contexto sistémico no es incompatible con abordar problemas de salud específicos ni desarrollar la capacidad resolutoria de la organización implicada en ese escenario o entorno. El **enfoque de cambio global** ha tenido su repercusión en la visión actual de la promoción de la salud mental en muchas universidades, tal como se ve en una equivalente británica a la CRUE (Universities UK –UUK).<sup>9</sup>

Evans *et al.* (2018) hacían un llamamiento a la necesidad crítica de estudios sobre las estrategias de intervención que puedan afrontar la crisis de salud mental en el estudiantado, y propugnaban un cambio cultural en las universidades respecto del cuidado de la salud mental, en el que destacaban algunas cuestiones básicas. La necesidad de formar a las facultades en el impacto de la vida universitaria en la salud mental, usando, por ejemplo, un modelo de *formar a los formadores* para profesores, personal de administración (y orientadores de empleo y carrera) por parte de profesionales de la salud mental. De modo que aquel personal que da soporte y orientación a estudiantes esté capacitado para identificar las necesidades de salud mental, proporcionando guías y derivaciones en tanto se necesiten. También, los que sufren desordenes o enfermedad mental comunican a menudo el estigma que afrontan en la comunidad universitaria, con miedo a no ganar o consolidar un puesto o a ser juzgados, cuestionados o excluidos por los colegas. **El cambio cultural tiene que combatir estos efectos que pueden promover que el personal o los estudiantes sean reticentes a comunicar abiertamente su situación** con asesores o responsables universitarios.

Para Rojas (2019) algunas recomendaciones serían poner en marcha diferentes acciones preventivas y promocionales, como diseñar campañas de difusión masivas que promuevan estilos de vida saludables, ayuden a disminuir el estigma asociado a la enfermedad mental e incorporar en las redes académicas temáticas tales como higiene del sueño, manejo del estrés, actividad física, desarrollo de habilidades para resolver problemas, entre otros. Asimismo, es importante realizar una detección precoz de síntomas ansiosos y depresivos, así como intervenciones tempranas para alcohol, drogas y trastornos mentales comunes.

Zapata-Ospina *et al.* (2021) revisan diversas intervenciones sobre la salud mental de los estudiantes universitarios y aportan hallazgos que no circunscriben sólo al momento de la pandemia, sino que recomiendan que se extiendan después:

- a. La promoción y prevención, incluyendo la psicoeducación por vía electrónica, donde se expliquen estilos de vida saludable, reacciones emocionales en pandemia, estrategias de afrontamiento y signos de alarma. Se propone la participación de los pares como estrategia de apoyo y espacios de interacción social que no se enfoquen únicamente en aspectos académicos. Se reporta la necesidad de cribar síntomas mentales por medio del envío frecuente de formularios en línea o aplicaciones móviles, donde también se indague por la satisfacción de las necesidades básicas y tecnológicas.

---

<sup>9</sup> <https://www.universitiesuk.ac.uk/about-us/introducing-uuk>

- b. Atención de síntomas mentales, una de las acciones que se encontró con mayor frecuencia es disponer de un centro de consultoría que sea capaz de realizar atención en salud mental por vía telefónica, por tecnologías e incluso presencial, con atención permanente las 24 hs. o equipos de respuesta rápida ante una situación de crisis, como la conducta suicida y la violencia doméstica.
- c. Las adaptaciones pedagógicas: se señalan como requisito indispensable la comunicación fluida para tener instrucciones claras sobre el desarrollo de las actividades académicas para disminuir la incertidumbre y, por ende, la ansiedad y favorecer la gestión del tiempo por el estudiante. Los profesores y pedagogos de la institución pueden ofrecer asesorías directas (por video-llamadas o reuniones de grupos en línea) para proveer apoyo en hábitos de estudio, materias propias de cada carrera y salud mental.

Universities UK (2021, September 2) plantea su *Stepchange: Mentally Healthy Universities* (que tiene un origen y largo recorrido desde 2016, v. pág. 6 y 7) como un marco de renovada estrategia y prioritario desde un enfoque universitario global para la salud mental y el bienestar en las universidades. Apela a que las universidades vean **la salud mental como fundamental a todos los aspectos de la vida universitaria, para estudiantes y para el personal**. Y esto en concordancia con el *The University Mental Health Charter* (Student Minds, 2019) que señala que

*Un enfoque global de universidad debe incluir tanto servicios de salud mental accesibles, efectivos y dotados adecuadamente como intervenciones proactivas. Debe proporcionar un entorno y cultura que reduce la salud mental empobrecida, así como promueve una buena salud mental y facilita al personal y estudiantes el desarrollar la toma de conciencia, comprensión y competencias para manejar y mantener su propio bienestar.*

**Tabla 2. Ejemplo de recomendaciones en *Stepchange: Mentally Healthy Universities***

**Los servicios de apoyo deben ser:**

- establecidos dentro de toda una estrategia universitaria de salud mental, junto con un soporte más amplio para el personal y los estudiantes, como el apoyo a la discapacidad, el acoso y la intimidación, las creencias, la vivienda y las finanzas, el aprendizaje y el trabajo,
- diseñados a través de la coproducción con los estudiantes y el personal, proporcionados de acuerdo con las necesidades y que responden a las necesidades cambiantes,
- intervenciones seguras y efectivas que se auditan regularmente para su seguridad, calidad y eficacia,
- con los recursos, el personal y la gestión adecuados,
- accesibles a todos los miembros de la comunidad universitaria y apropiados para la cultura y el contexto,
- preparados para una crisis de salud mental y suicidio al tener planes claros en marcha,
- trabajando en asociación con los Servicios de Salud Pública locales y los servicios de atención [específicos] con relaciones de trabajo efectivas y acuerdos en vigor de intercambio de información.

Se reconoce que la salud mental pobre/deteriorada tiene consecuencias negativas en el aprendizaje, trabajo y vidas de estudiantes y personal; al igual que el suicidio y la enfermedad mental grave, un impacto devastador en familias, amigos y comunidades universitarias. El abandono de los cursos o el bajo rendimiento y progreso en estudiantes, así como los costes directos y ocultos del personal que sufre deterioro en su salud mental, probablemente son sustanciales. Sus aportaciones y recomendaciones estratégicas son tantas como para que no resulte conveniente recogerlas todas aquí, aunque sí alguna (Véase Tabla 2).

Son, sin duda, una excelente guía de enfoques, estrategias y medidas para considerar e imitar en las decisiones sobre la política, diseños preventivos y de atención para cualquier universidad moderna y comprometida con su comunidad interna y externa.

Como ejemplo adicional la red ReMO (2021), *compuesta por académicos, profesionales, formuladores de políticas y consultores para instituciones de educación superior, es una combinación internacional de conocimiento científico y práctica sobre salud mental y bienestar de los investigadores. ReMO ofrece una perspectiva interdisciplinaria, multinivel e intercultural única y muy necesaria sobre el tema.*

**Tabla 3. ReMO (2021). Mejoras y logros en el entorno de investigación de cara a la Salud y el Bienestar Mental**

1. Crear conciencia sobre el bienestar a nivel individual, enfatizando un enfoque democrático y positivo hacia el bienestar mental. Esto incluye la provisión de medios de abajo hacia arriba para hablar, discutir y/o informar problemas mediante la creación de entornos locales confiables para la comunicación abierta entre las partes interesadas locales: responsables principales de grupo de investigación, investigadores, y gerentes.
2. Necesitamos apoyar actividades individuales centradas en la salud mental y el bienestar, como buscar ayuda de sus compañeros de trabajo o salvaguardar el bienestar. En este sentido, debemos promover iniciativas de abajo hacia arriba, como la tutoría entre pares y los grupos de apoyo/discusión, que pueden servir como una herramienta escalable para formar redes al tiempo que enfatizan la inclusión y el comportamiento ético.
3. Necesitamos un enfoque más centrado en la persona y basado en la evidencia para la formación y la gestión de la carrera, incluida la comunicación y la retroalimentación, la organización del trabajo académico, las estrategias para la gestión del equipo de investigación y la autogestión.
4. Se espera principalmente la profesionalización de la supervisión. Esto incluye el desarrollo de habilidades y modelos para la supervisión, y el reconocimiento de “servicios académicos” como la incorporación, la tutoría o la conciencia del bienestar mental como parte del rendimiento académico.

En nuestro país se han encontrado (sin revisar todas como propósito) guías, iniciativas, propuestas y jornadas, pero quizá, por lo común, de menos enfoque general o alcance más puntual. Así, por ejemplo, por mencionar algunas:

- La U. Complutense de Madrid (Duran-Pilo *et al.* 2012), elaboró y difundió una *Guía de apoyo al profesorado. Recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con problemas de salud mental en las aulas*, de la que se han hecho eco otras universidades y que es de las pocas que se han encontrado en este sentido específico.
- También la U. Politécnica de Cataluña (Observatorio Universidad y Discapacidad, 2013) apoyándose en su encuesta previa (un cribado amplio y muy detallado técni-

camente), orienta su guía al estudiantado universitario con trastornos mentales con la descripción de *estrategias para el afrontamiento personal y su empoderamiento en el contexto universitario*.

- En la U. Autónoma de Barcelona (UAB-Área de Comunicación y de Promoción, 2015, 9 de diciembre), el PIUNE (Programa de Integración del Universitario con Necesidades Especiales, que también existe en otras universidades del estado) desde su trabajo de asesoramiento y apoyo a los estudiantes con necesidades educativas específicas de la UAB, PAS, PDI y tutores y tutoras de la UAB; manifestó la necesidad de dotar de conocimientos y estrategias sobre la atención a la Salud mental en la universidad y en el marco de su proyecto “Compromiso social UAB”, organizó el ciclo “Herramientas para la Salud mental” en respuesta a tales demandas.
- La Universidad de Granada (Servicio de Asistencia Estudiantil-Secretariado para la Inclusión y la Diversidad, 2016) incluye en su *guía para la atención a estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas*, un capítulo sobre Asperger y otro sobre salud mental.
- De igual modo, la Universidad de Alcalá de Henares (Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la UAH, 2016) introduce en su guía al profesorado una sección para estudiantes con discapacidad psíquica (relacionadas con la salud mental, la socialización y el desarrollo cognitivo).
- Igual sucede con la **guía del grupo “Adaptaciones”** de la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU), integrado por los técnicos de los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad de diferentes Universidades españolas (Rodríguez Infante y Arroyo Panadero, 2017) buscando cierta coherencia en ellas.
- En la U. de Murcia, el ADYV (Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado) ya tiene una larga trayectoria de trabajo y reconocimiento en ese campo, y entre sus muchas iniciativas disponen las guías de apoyo al PDI (que está muy orientada a sistemas alternativos de evaluación) entre las que figura la discapacidad psicológica y el TEA; así como, guías de recursos, adaptaciones y técnicas de estudio para estudiantes.<sup>10</sup>
- Además ha habido muchas iniciativas puntuales en los momentos más crudos de la pandemia o en su prolongación, como atención psicológica gratuita, telefónica y videoconferencia.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> <https://www.um.es/en/web/adv/diversidad/recursos-apoyo/materiales-estudiantes-pdi> Por supuesto, este tipo de recursos e iniciativas son comunes también en otras universidades de la geografía española. Por ejemplo: <https://www.usal.es/en/guia-de-discapacidad-para-pdi-pas> / <https://www.uvigo.gal/es/campus/atencion-diversidad/que-podemos-ayudar>

<sup>11</sup> <https://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2021/02/22/upct-ofrece-atencion-psicologica-gratuita-35272360.html> <https://www.uv.es/ruigeu/es/banco-buenas-practicas/guia-universidades-covid-19/buenas-practicas-universidades-covid-19/asistencia-psicologica.html> <https://elpais.com/sociedad/2020-05-11/me-da-mas-ansiedad-la-universidad-que-la-pandemia.html> <https://www.usal.es/consejos-psicologicos> <https://covid19.ugr.es/noticias/servicio-atencion-psicologica-online>

Además de lo mencionado antes, el trabajo que resulta más ilustrativo e interesante sobre la cuestión de posibilidades de acción en la promoción de la salud mental en estudiantes es el publicado anteriormente por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad junto con la Fundación ONCE (*Mejora del Tratamiento de las Personas con Enfermedad Mental en las Universidades Públicas* de González-Badía et al. 2012) que planteaba los siguientes objetivos:

- *Conocer los principales miedos y motivaciones de las personas con enfermedad mental frente a la posibilidad de desarrollar estudios universitarios.*
- *Conocer las necesidades y demandas de los estudiantes y titulados universitarios con enfermedad mental.*
- *Conocer las opiniones de los técnicos de las asociaciones de personas y de los técnicos de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad de las universidades españolas.*
- *Desarrollar propuestas de actuación y establecer las bases para promover una mejora en la atención a las personas con enfermedad mental en las universidades públicas españolas.*

Para ello se desarrolla un trabajo de encuesta en profundidad a los colectivos señalados desde cuyas respuestas es posible hacer muchas sugerencias y recomendaciones a los sistemas universitarios para comprender mejor las necesidades del colectivo y personas con enfermedad o trastornos mentales, así como recoger las indicaciones de los técnicos con experiencia. Resaltamos sólo algunos de éstas:

- Las personas con problemas de salud mental tienen **necesidades muy diversas y variables** en función de un amplio conjunto de factores individuales y de su entorno. Pero el esquema de atención (en opinión de los propios enfermos y técnicos) es generalizado y con escasa o nula individualización. Estas personas ven en su paso por la universidad una oportunidad para la capacitación, la superación y el aprendizaje, por tanto, para su desarrollo personal y autonomía.
- Los principales condicionantes para desarrollar los estudios universitarios (pág. 104).
  - La propia patología y sintomatología de la enfermedad y efectos secundarios de la medicación.
  - La falta de apoyos, servicios y recursos adecuados a las necesidades de las personas con EM en las universidades.
  - La falta de recursos y servicios adecuados y orientados a la formación, en etapas educativas anteriores al ingreso en la universidad.
  - El auto-estigma por parte de la población con enfermedad mental y el estigma existente en la sociedad en general en torno a la enfermedad mental.
  - El núcleo familiar.

- Existe una **desvinculación entre sistemas** de formación universitaria y educación en edades anteriores más tempranas, ni hay coordinación entre dispositivos.
- Las exigencias y ritmos académicos, los exámenes, son fuente de miedos, dificultades y estrés, y así son percibidos por las personas afectadas y los técnicos en este campo. De hecho, **hay un riesgo a que la estresante realidad universitaria actual, puede suponer un riesgo de agravamiento del trastorno o enfermedad.** De ahí que se constate la importancia de empoderar a estas personas para afrontar la vida académica.
- **El estigma social**, y en especial el relativo a la inserción laboral, es algo constatable en la sociedad general y en el mundo empresarial.
- Las actuaciones de promoción y atención a la salud mental deben combinar la doble perspectiva:
  - **Preventiva** (orientación, concienciación y formación).
  - **Atención directa** (recursos terapéuticos y de atención psicológica, adaptaciones y acompañamiento, actuación en emergencias, etc.)
- Se debe garantizar y **facilitar la participación de colectivo en el diseño y desarrollo**, y consultar a asociaciones internas o externas que puedan existir en relación a los problemas.
- Reconocer la acción diferenciada en cuanto a **tres tipos de perfiles beneficiarios** y las obligaciones legales al respecto de...
  - Personas con problemas de salud mental que no tienen diagnóstico
  - Personas con enfermedad mental con certificado de discapacidad
  - Personas con EM sin certificado de discapacidad que no pueden/quieren acceder a él.

En el nexo entre la inserción laboral y el desempeño laboral de personas con dificultades mentales (estudiantes y personal) se podría citar la *Guía para la integración laboral de personas con trastorno mental* editada por la Obra Social “La Caixa” (Hilarion, P. y Coatz, D., 2012) que compila modelos de buenas prácticas, recursos metodológicos y de análisis, instrumentos y, por supuesto, recomendaciones para el éxito del proceso de inserción y del mantenimiento del puesto de trabajo<sup>12</sup>.

De un modo semejante a lo que ha sido tratado sobre los estudiantes, existe toda una línea tradicional relacionada con la **salud mental laboral** en la cual desde hace tiempo se toma una orientación bastante estructural y sistémica y que sería imposible sintetizar aquí. La European Network for Workplace Health Promotion (ENWHP) realizaba ya en 2010 la *Declaración de Edimburgo sobre promoción de la salud mental y el bienestar en el trabajo*. En ella se invita a “empresarios, trabajadores, sindicatos, intermediarios y gobiernos euro-

<sup>12</sup> Su amplitud supera la intención de este trabajo.

<https://www.incorpora.org/documents/20181/495960/guia-integracion-laboral-personas-trastorno-mental-recursos-2-profesionales.pdf/f04db242-cd03-443e-ae09-0ddb3af9c183>

peos a dar una mayor importancia a la promoción de la salud mental en el trabajo y a poner en marcha medidas para protegerla y mejorarla”. Poco después la ENWHP (Knifton *et al.* 2011) planteaba un plan de acción en 7 pasos sobre cómo crear un trabajo mentalmente saludable que distribuyó como modelo hacia buenas prácticas para las empresas. También el II EU Compass Forum on Mental Health and Well-being fue en la misma dirección (Leka & Jain, 2017).

Igualmente, la Comisión Europea (Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión – Wynne *et al.* 2018) en el documento *Promover la salud mental en el puesto de trabajo: Guía para la aplicación de un enfoque integral*, plantea los objetivos específicos siguientes (pág. 6):

Ubicar la gestión de los problemas de salud mental en el puesto de trabajo (prevención, promoción y retorno al trabajo) en el contexto de la Directiva marco y de la legislación relacionada, así como las buenas prácticas en este ámbito. Concienciar sobre la importancia de gestionar la salud mental y el bienestar en el puesto de trabajo. Presentar una visión general de los procedimientos necesarios para gestionar los problemas de salud mental en el puesto de trabajo para los empleadores, los sindicatos, los empleados, los responsables políticos y los especialistas. Facilitar ejemplos prácticos sobre cómo puede lograrse este fin a través de estudios de caso. Ofrecer referencias a otras fuentes pertinentes de orientación, investigación e información normativa.

Desde una vinculación más clara con la prevención, la medicina en el trabajo y el cuidado de la salud, en nuestro país diversas publicaciones (v. Mingote y Núñez, 2011; Mingote *et al.* 2011, pág. 189;) comunican que ya estaban establecidos unos mínimos objetivos:

- *Evaluación de factores psicosociales de riesgo.*
- *Identificación y orientación precoz de personas y grupos de riesgo.*
- *Diagnóstico y tratamiento de personas con trastornos mentales leves-moderados.*
- *Derivación de pacientes graves a nivel especializado.*
- *Actividades preventivas y de promoción de la salud mental en el ámbito sociolaboral, que se considera necesario para la detección precoz de la depresión mayor, el suicidio y el consumo de alcohol y otras drogas.*

En los trabajos citados, y en otros como el de Gálvez *et al.* (2012) o Llorca Rubio *et al.* (2018), se hacen apuntes muy específicos sobre los procesos diagnósticos aplicables y los protocolos de actuación reconocidos:

- En ellos se valoran los síntomas y aspectos que son indicios alarmantes de disfunción mental-emocional en el trabajo (pérdidas de motivación, deseos de abandono profesional o retirada prematura, aumento de bajas incluidas las cortas frecuentes, peores relaciones personales, problemas de comunicación, implicación más frecuente en conflictos laborales, disminución de rendimiento, capacidad de concentración y eficacia, etc.).

- La referencia es explícita a los **tres niveles de prevención: primaria** (actuando sobre el medio laboral. los procesos y condiciones de trabajo y contractuales), **secundaria** (prioriza el diagnóstico precoz y al tratamiento más eficaz para reducir la duración del trastorno y el riesgo de complicaciones) y **terciaria** (orientada a la reincorporación y rehabilitación del trabajador con problemas de salud mental y en la que han aparecido los *programas de atención al trabajador enfermo*).
- Se señala la alta implicación del **Servicio de Prevención de Riesgos Laborales** para integrar la vigilancia de la salud mental en la vigilancia de salud establecida por ley. Será necesario definir protocolos y programas, donde se tenga en cuenta la situación de aptitud para el desempeño del trabajo, se pueda detectar los problemas de salud mental y/o abuso de sustancias, se puede valorar-determinar la condición de trabajador especialmente sensible y su vulnerabilidad a ciertos riesgos laborales, se defina la derivación y colaboración con otros servicios para el seguimiento o rehabilitación, etc.

Por tanto, el cuidado de la Salud Mental de los empleados en el contexto laboral universitario cuenta con suficiente definición de enfoque (integral-sistémico) y con guías muy detalladas y protocolos sobre cómo puede articularse y desempeñarse. Caben además las especificaciones propias y específicas por el tipo de actividad (intelectual-investigadora, de gestión-administración, mayoritariamente).

## 4. Recomendación de actuaciones para la Universidad

Asimilando todo lo expuesto anteriormente, y con la información científica y de propuestas estratégicas que se van extendiendo, se pueden plantear una serie de proposiciones significativas y algunas dificultades a superar.

### Propuestas básicas

- 1) Necesidad de diseñar un Sistema o **Programa de Mejora de la Salud Mental y Bienestar en la Universidad**. Con un enfoque global y articulado entre las distintas facetas implicadas en la promoción y prevención de la salud mental y a distintos niveles y destinatarios. Se necesita de **una coordinación integradora y bien orientada a los fines que se vienen proclamando en este campo, en la que se cohesionen y complementen las acciones de servicios que ya existen en la universidad** y que afectan a campos de gestión y enseñanza diversos (v.g. Red Universidades Saludables, Prevención de Riesgos, Orientación y Empleo, Atención a Diversidad y Voluntariado, Atención Psicológica, Calidad Alimentaria, Deportes, etc.). En este sentido, la responsabilidad primera y última está en el Equipo de Gobierno, pero no exclusivamente, puesto que un enfoque globalizador para todas las actividades centrales en la universidad implica a su estructura jerárquica y de servicios, al igual que a los representantes de distintos colectivos, por no decir a comunidad en conjunto.
- 2) **Actualización y seguimiento de los estudios e informes sobre salud** (sin olvido o menoscabo de los aspectos de salud mental) tanto relacionados con estudiantes<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Por ejemplo: en la UMU, Lozano Polo y Herrera-Gutiérrez, 2013, Servicio de Prevención Propio de la Universidad de Murcia, 2021.

como con el personal. Aunque realmente dentro de un programa de prevención y protección **convendría tener encuestas o instrumentos específicos sobre la presencia de problemas o trastornos de salud mental en la comunidad universitaria**. Se necesitan datos propios y fiables que reflejen las peculiaridades poblacionales y culturales de cada comunidad. El que la universidad esté indagando e interrogando sobre la presencia de estas dificultades aumenta el grado de conciencia en la comunidad universitaria, se combate el estigma por “normalizar” su presencia y sirve de base a la oportunidad de un trabajo más colaborativo de los distintos estamentos con el programa y su seguimiento.

- 3) **Un estudio sobre el abandono académico y sus causas** además de ofrecer datos sobre otras dimensiones del sistema universitario concreto y su población de usuarios estudiantes, puede ser un espacio donde también detectar factores o problemas de salud mental y adaptación.
- 4) Incluir en todas las *jornadas de acogida de las facultades y general universitaria*, menciones explícitas a **un sistema/procedimiento/programa de detección, prevención y atención** a dificultades en la salud mental. Como una primera información suficiente de la existencia de vías y canales para plantear necesidades o situaciones propias o de personas cercanas. No se trata solo de comunicar la disponibilidad de servicios relacionados, sino también hacer llegar la actitud abierta y receptiva de la institución para no dejar que estas dificultades se conviertan en un problema para la convivencia, el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes. Debe haber un énfasis en la declaración protectora y anti-estigma y de orientación y apoyo en el recorrido universitario.
- 5) **Menciones explícitas se deben dar a las cuestiones de Salud Mental y su atención en el Servicio de Prevención de Riesgos Laborales o de Salud Laboral**. En la enseñanza superior la actividad del personal tiene menor exposición a ciertos riesgos físicos o ambientales (salvo quizá cuestiones musculoesqueléticas o cardiovasculares ligadas al estrés y excesivo “sedentarismo”) y una mayor vulnerabilidad a factores psicosociales donde la sobrecarga de tareas, jornadas de trabajo extendidas, carga mental, trabajo emocional y estrés, son riesgos destacados que pueden afectar en general y, en especial, a personas más vulnerables o sensibles o con menor apoyo social y organizativo de pares y supervisores. Los cambios frecuentes de las tareas, requerimientos legales y de procedimiento, innovaciones tecnológicas, etc. pueden ser demasiado para personas vulnerables o que atraviesan una mala situación emocional o psicológica. Si bien todo no se puede solucionar o reestructurar, es mucho mejor saber del problema que ignorarlo o soslayarlo.
- 6) **Fomentar y concretar formas de contacto-conexión entre orientadores educativos de Secundaria y profesionales de la salud mental públicos y privados con los Servicios de orientación y atención universitarios** (de orientación educativa, atención psicológica, apoyo a la discapacidad y diversidad...) o unidad de coordinación centralizada (REUPS). Promovido desde ambos lados, y al menos desde la universidad. Intenta dos objetivos: uno, mejorar e intensificar la detección temprana; dos, continuar y garantizar el seguimiento y apoyo de casos que necesiten atención continuada y asistencia para realizar estudios universitarios o la actividad profesional en la universidad.
- 7) **Campañas generales proyectadas a la comunidad universitaria en su conjunto o también con *target* más concreto sobre temas específicos**. Hay mucha celebración

de días mundiales y jornadas de interés educativo y sanitario donde introducir mensajes y acciones de concienciación general. Sabemos hacerlo. Se ha hecho p.ej. con el emprendedurismo y con la difusión del conocimiento científico, también se puede hacer con la promoción de la salud mental y el bienestar, la prevención del suicidio o los trastornos de alimentación.

- 8) **Formación a responsables y personal clave.** Estamos convencidos que además de recomendaciones generales al profesorado (v.g. el citado documento de la UCM) es necesario que los cuadros directivos en los decanatos, los responsables de área y servicio, y los equipos que puedan actuar en situaciones de emergencia (p.ej. técnicos y delegados de prevención, servicio de vigilancia, coordinadores para discapacidad de centros,...) tengan formación operativa sobre **una mínima contención psicológica o emocional** y ésta tanto para las personas que tengan el trastorno o problema como para quienes reaccionan o se alarman con él.
- 9) **Refuerzo y optimización coordinada de los servicios de atención psicológica, adaptación psicopedagógica, orientación, prevención de riesgos, etc.** Aunque aquí estamos en la atención particular (como un tercer nivel de prevención-atención) y puedan ser facetas de servicio distintas aparentemente, para nada lo son en un abordaje holístico de las particularidades y necesidades de una persona dada, que presenta trastornos o que necesita una intervención coordinada a lo largo de su carrera universitaria o profesional.
- 10) **Conexión puntual en situaciones de conflicto o trasgresiones supuestamente objeto de intervención de la Defensoría Universitaria o la Inspección de Servicios,** sin ignorar las debidas cautelas y garantías, con las distintas instancias para detectar problemas de salud mental como agravantes o detonantes de la situación. Y esto enfocado tanto a la persona implicada como a las personas que le rodean y pueden estar sintiendo el impacto de esas alteraciones.

Por otro lado, y entre otras, las **limitaciones a superar** están relacionadas con:

- a) La cuestión de la privacidad de los datos de salud y la protección de datos personales de cara a la coordinación y seguimiento de casos que vayan desde antes de la vida universitaria a su paso por la universidad, y la cuestión de compartir información o pautas de atención entre servicios internos y externos (v. Wesly, 2019). También se incluye aquí el acceso a familias (padres, pareja, etc.) cuando la persona no es consciente del problema en que está, se intuye que ha abandonado su tratamiento o medicación, ha aumentado el consumo o se ha desbordado por las circunstancias, etc.
- b) La disposición para comunicar la situación problema y pedir ayuda o consideración específica en su trayectoria estudiantil o profesional. Negar, ocultar, desconectar, o vivirlo sin comunicarlo puede ser una opción que acaba generando una situación de agravamiento de síntomas y alteraciones o conflictos asociados creando situaciones más difíciles y complejas de abordar, atender o recuperar, tanto en las personas que lo sufren como en su entorno social o laboral inmediato.
- c) La organización inefectiva e ineficiente para optimizar recursos e inversión que son limitados o que necesitan ser coordinados con otras instancias públicas y privadas.

Las referencias al número de profesionales promedio en atención mental en la UE (por cada cien mil habitantes) puede ser una referencia de la cobertura en la universidad. Pero puede ser un error poner todo el énfasis en la atención final sin invertir y estimular las dimensiones preventivas, sistémicas y más globales que la clínica individual.

## Conclusiones

Abordar los problemas de Salud Mental, planificar y modificar el entorno y dinámica universitarios de cara a un mayor Bienestar, suponen un **“cambio cultural y de orientación organizativa”** que ha de calar desde la gobernanza superior de la universidad hasta los cuadros de supervisión directos y los compañeros. Ciertamente que las universidades españolas ya de diversas formas están en ello. Pero está claro que no basta con una toma de conciencia y postura por los equipos rectores, y de una extensión descendente a decanatos y jefaturas de servicios. Se necesita que sea asimilado por las Juntas de los Centros, los sindicatos, la representación estudiantil, etc. Incluso más, debe haber sensibilidad y capacidad de reacción adecuada en los pares y colegas de aquellos contextos donde se detecten o convivan personas con estos problemas. De poco serviría una declaración de medidas a nivel “político” general si luego en la convivencia no se abordan problemas de exclusión o estigmatización y ausencia de apoyo específico. Pensamos que cualquiera que recuerde o imagine o bien su experiencia personal o de alguna persona cercana o familiar con este tipo de dificultades, pronto empatizará con el espíritu y concreciones de la propuesta y el enfoque.

La Universidad del siglo XXI que queremos ser, intentado destacar en diversas clasificaciones, no puede cerrar los ojos o declararse impotente ante la problemática de desórdenes en la salud mental y los requerimientos de prevención y atención que hemos intentado reflejar en este trabajo. Significa un doble requerimiento de responsabilidad interna (hacia su comunidad universitaria) y de modelaje hacia otras instituciones y la sociedad en su conjunto.

## Referencias

- American College Health Association (2015). *Okanagan Charter: An international charter for health promoting universities and colleges*. [https://www.acha.org/documents/general/Okanagan\\_Charter\\_Oct\\_6\\_2015.pdf](https://www.acha.org/documents/general/Okanagan_Charter_Oct_6_2015.pdf)
- Asensio-Cuesta, S., Bresó, A., Puchades, R y CSLJP (2017). Validación de un sistema online para la promoción de la salud mental en entornos universitarios. VIII Congreso Iberoamericano de Universidades Promotoras de la Salud. Promoción de la Salud y Universidad. *Construyendo Entornos Sociales y Educativos Saludables*. Universidad de Alicante, del 27 al 29 de junio de 2017. <http://hdl.handle.net/10045/67057>
- Auerbach R.P., Alonso J, Axinn WG, *et al.* (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955–2970. <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/mental-disorders-among-college-students-in-the-world-health-or>

- p ganization-world-mental-health-surveys/34942DEAFC35899349114B73E84FB080
- Auerbach, R.P., Mortier, P., Brufaelts, R., Alonso, J. *et al.* (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and Distribution of Mental Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/abn-abn0000362.pdf>
- Baader, T., Rojas, C., Molina, J. L., Gotelli, M., Alamo, C., Fierro, C., ... y Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 52(3), 167–176. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-92272014000300004&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-92272014000300004&script=sci_arttext&tlng=n)
- Balluerka, M.N., Gómez, J., Hidalgo, M. D., Gorostiaga, M. A., Espada, J.P., Padilla, J. L. y Santed, M.A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el confinamiento. Informe de investigación*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. [https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu\\_eines/noticies/docs/Consecuencias\\_psicologicas\\_COVID-19.pdf](https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf)
- Barkham, M., Broglia, E., Dufou, G., Fudge, M., Knowles, L., Percy, A., Turner, A. & Williams, C. (2019). Towards an evidence-base for student wellbeing and mental health: Definitions, developmental transitions and data sets. *Counselling & Psychotherapy Research*, 00 (11 July), 1–7. <https://doi.org/10.1002/capr.12227>
- Brown, P. (2020). Research into student mental health: where have we come and how can we improve. *Journal of Public Mental Health*, 19(1), 9–12. <http://dx.doi.org/10.1108/JPMH-11-2019-0097>
- Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M.C., y Tizón, J.L.- Grupo de salud mental del PAPPS (2021). *Atención Primaria* 53, 102143. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102143>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105–127. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm)
- Canosa-Betés, J. y Díaz de Liaño del Valle, G. (2020). La carrera investigadora en arqueología y su impacto en la salud mental de los investigadores predoctorales. *Complutum* 31(2): 379–401. <http://hdl.handle.net/10261/228300>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Castañeda Quirama, T., Porras, A. M., y Guzmán, E. S. (2021). Niveles De Depresión En Estudiantes Universitarios Durante Época De Covid-19. *Poliantea*, 15(27), 81–83. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/view/1703>
- CIS (2021a). *Encuesta sobre la salud mental de los/as españoles/as durante la pandemia de la covid-19. Avance de resultados*. Estudio nº 3312 Febrero 2021. [http://datos.cis.es/pdf/Es3312marMT\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es3312marMT_A.pdf)
- CIS (2021b, 4 de marzo). *Salud mental en la pandemia: El 23,4% de los españoles reconoce que ha sentido miedo a morir debido a la COVID-19*. [http://www.cis.es/cis/opencms/ES/9\\_Prensa/Noticias/2021/prensa0494NI.html](http://www.cis.es/cis/opencms/ES/9_Prensa/Noticias/2021/prensa0494NI.html)

- Cladellas-Pros Ramón; Castelló-Tarrida; A. y Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación contractual. *Revista de Salud Pública*, 20(1). <https://www.redalyc.org/journal/422/42258457009/html/>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. y García Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en universitarios frente al Covid-19. *CienciAmérica*, 9 (2) Enero-Junio <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Libro Verde. Mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la Unión Europea en materia de salud mental*. Bruselas, 14.10.2005 COM (2005) 484 final [https://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/green\\_paper/mental\\_gp\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_es.pdf) [https://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/green\\_paper/mental\\_gp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_en.pdf)
- Comisión de Salud Mental del Colegio de Psicólogos y Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos de Córdoba-Argentina (2018). *Protocolo de atención en situaciones de crisis y/o urgencia en salud mental*. <https://cppc.org.ar/wp-content/uploads/2019/01/Protocolo.pdf> o en <https://cppc.org.ar/descarga-protocolo-de-atencion-en-situaciones-de-crisis-y-o-urgencia-en-salud-mental/>
- Consejería de Sanidad-CLM (2018). *Plan de Salud Mental de Castilla-La Mancha, 2018-2025*. [https://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20180425/salud\\_mental\\_2018-2025.pdf](https://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20180425/salud_mental_2018-2025.pdf)
- De Concepción Salesa A, Hurtado López A.M, Martínez Serrano J, y Ortiz Martínez A. (coord.), (2018). *Programa de Acción para el Impulso y Mejora de la Salud Mental en la CARM 2019-2022*. Gerencia Regional de Salud Mental. Murcia. [https://www.murciasalud.es/publicaciones.php?op=mostrar\\_publicacion&id=2639&idsec=88](https://www.murciasalud.es/publicaciones.php?op=mostrar_publicacion&id=2639&idsec=88)
- Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión (Comisión Europea) - Wynne, R.; De Broeck, V., Vandenbroek, K., Stavroula L. Jain, A. Houtman, I. McDaid, D. & Park, A. (2017). *Promover la salud mental en el puesto de trabajo: guía para la aplicación de un enfoque integral*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI:10.2767/54854. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/c1358474-20f0-11e8-ac73-01aa75ed71a1> <https://www.aeesme.org/wp-content/uploads/2018/08/Guia-Promover-la-SM-en-el-trabajo.pdf>
- Durán Pilo, A., Mogo Zaro, R., Gómez Esteban, V., Tafur, A., Pérez Báez, I. y Cuji Cuji, E. (s.f.). *Guía de apoyo al profesorado. Recomendaciones prácticas para el profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas en las aulas*. Oficina de inclusión para las personas con diversidad. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-1453/GUIA%20PROFESORADO%20SALUD%20MENTAL.pdf>
- Evans, T., Bira, L., Gastelum, J., Weiss, L.T. & Vanderford, N.L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology* 36, 282-284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- FECCOO Enseñanza (2020, 30 de noviembre). *Los riesgos psicosociales en la enseñanza en el contexto del Covid-19*. <https://www.te-feccoo.es/2020/11/30/los-riesgos-psicosociales-en-la-ensenanza-en-el-contexto-del-covid-19/>
- Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO) (2014). *Estudio sobre los riesgos psicosociales*

- en el PDI de las universidades públicas. Secretaría de Acción Sindical, Universidades e Investigación y Salud Laboral- ISTAS. <https://fe.ccoo.es/91e48bb811c822f49f-141c2243f10f29000063.pdf>
- FOESSA-CARITAS (2021). *Sociedad Expulsada y Derecho a Ingresos. Análisis y Perspectivas 2021*. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/2021/10/Constataciones-AyP-Thomas-Ubrich-6.10.2021-def.pdf> [resumen], <https://www.caritas.es/main-files/uploads/2021/10/analisis-y-perspectivas-2021.pdf> [informe].
- Gálvez Herrero, M.; Mingote Adán, C.; Núñez López, C. y Otero Dorrego, C. (2012). *Guía de Buenas Prácticas para la Prevención y Manejo de Problemas de Salud Mental en Trabajadores del Ámbito Sanitario*. Escuela Nacional de Medicina del Trabajo- Instituto de Salud Carlos III - Ministerio de Ciencia e Innovación. <https://repisalud.isciii.es/handle/20.500.12105/5370?locale-attribute=en> <http://gesdoc.isciii.es/gesdoccontroller?action=download&id=21/05/2012-80be5fc7do>
- Galvis López, G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M. y Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- García, M.M., Iglesias, S., Saletaby, M. y Romay, J. (2016). Riesgos psicosociales en el profesorado de enseñanza universitaria: diagnóstico y prevención. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(3), 173-182. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1576-59622016000300173](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1576-59622016000300173)
- García-González, M., Torrano, F., y García-González, G. (2020). Estudio de los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online: Una mirada desde adentro. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-31. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. <https://www.redalyc.org/journal/180/18062047018/html/>
- Gómez Ortiz, V., Perilla-Toro, L. E., y Hermosa, A. M. (2019). Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.rspu>
- González-Badía, J., Sala, E. y Hermoso, E.A. (2012). *Mejora del Tratamiento de las Personas con Enfermedad Mental en las Universidades Públicas*. Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/mejora-del-tratamiento-de-las-personas-con-enfermedad-mental-en-las-universidades-publicas/> <https://consaludmental.org/centro-documentacion/estudio-enfermedad-mental-universidades/>
- Guthrie, S., Lichten, C. A., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2018). Understanding mental health in the research environment: A rapid evidence assessment. *Rand Health Quarterly*, 7(3), 2. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29607246/> <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5873519/>
- Hayes, G. (2019, October 14). Mentally ill students risk academic penalties for missing classes. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/society/2019/oct/14/mentally-ill-students-risk-academic-penalties-for-missing-classes>
- Henares Montiel, J.; Ruiz-Pérez, I. y Sordo, L. (2020). Salud mental en España y diferencias por sexo y por comunidades autónomas. *Gaceta Sanitaria*, 34(2), 114-119. <https://www.scielosp.org/pdf/gs/2020.v34n2/114-119/es>

- Henríquez Salazar, R. (2021, 25 de mayo). *El golpe de la pandemia en la salud mental de las y los estudiantes universitarios*. <https://www.uchile.cl/noticias/176250/el-golpe-de-la-pandemia-en-la-salud-mental-de-las-y-los-estudiantes>
- Hilarion, P. y Coatz, D. (2012). *Guía para la integración laboral de personas con trastorno mental*. Fundación La Caixa. Barcelona. <https://www.incorpora.org/documents/20181/495960/guia-integracion-laboral-personas-trastorno-mental-recurso-2-profesionales.pdf/f04db242-cd03-443e-ae09-oddb3af9c183>
- Holt, M & Powel, S. (2017). Healthy Universities: a guiding framework for universities to examine the distinctive health needs of its own student population. *Perspectives in Public Health* 137(1), 53-58. <https://doi.org/10.1177%2F1757913916659095>
- Idrugo Jave, H. A., & Sánchez Cabrejos, W. M. (2020). Salud mental en estudiantes de medicina. *Investigación En Educación Médica*, 33, 107-107. <https://doi.org/10.22201/fac-med.20075057e.2020.33.19215>
- Justo-Alonso, A., García-Dantas, A., González-Vázquez, A. I., Sánchez-Martín, M., & del Rio-Casanova, L. (2020). How did different generations cope with the COVID-19 pandemic? Early stages of the pandemic in Spain. *Psicothema*, 32(4), 490-500. <http://www.psicothema.com/pdf/4627.pdf>
- Kaur Kang, H., Rhodes, C., Rivers, E., Thornton, C. P., & Rodney, T. (2021). Prevalence of Mental Health Disorders among Undergraduate University Students in the United States: A Review. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 59(2), 17-24. <https://doi.org/10.3928/02793695-20201104-03>
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic Stress, Anxiety and Depression among College Students- A Brief Review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1) 135-143 [https://www.academia.edu/download/31737829/12\\_IRSSH.pdf](https://www.academia.edu/download/31737829/12_IRSSH.pdf).
- Lee-Smith, M. (2019a, May 2). *Should UK universities do more for students' mental health?* Study International. <https://www.studyinternational.com/news/should-uk-universities-do-more-for-students-mental-health/>
- Lee-Smith, M. (2019b, October 23). *Sounding the alarm: UK universities must do more to support student mental health*. Study International. <https://www.studyinternational.com/news/uk-universities-mental-health-support/>
- Leka, S. & Jain, A. (2017). *Mental Health in the Workplace in Europe*. Consensus Paper. Second EU Mental Health Compass Forum. Luxembourg, 8-9 June 2017 [https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/mental\\_health/docs/compass\\_2017workplace\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/mental_health/docs/compass_2017workplace_en.pdf)
- Llorens-Serrano, C., Navarro, A., Salas-Nicás, S., y Moncada, S. (2021). *Condiciones de trabajo y salud tras un año de pandemia. Resultados de la encuesta COTS en 2021 y comparación con 2020*. Barcelona: UAB, ISTAS- CCOO. <https://istas.net/noticias/condiciones-de-trabajo-y-salud-tras-un-ano-de-pandemia-resultados-de-la-encuesta-cots-en>
- Llorca Rubio, J.L., Pino Justo, A., López Andreu, E. y Nebot García, S.(2018). *Trastorno mental en el ámbito laboral: pautas de actuación técnicas y sanitarias*. INVASSAT-UMIVALE. [https://www.diba.cat/documents/467843/172263104/Trastorno\\_mental\\_2018\\_cs.pdf/8eff6c17-4144-451c-ab0c-97dd4b25b500](https://www.diba.cat/documents/467843/172263104/Trastorno_mental_2018_cs.pdf/8eff6c17-4144-451c-ab0c-97dd4b25b500)

- Lozano Polo, A. y Herrera-Gutiérrez, E. (Coords.)(2013). *Estudio de Factores relacionados con la Salud en el Alumnado Universitario. Proyecto de Universidad Saludable de la Universidad de Murcia*. Servicio de Promoción y Educación para la Salud, Dirección General de Salud Pública, Consejería de Sanidad y Política Social, Región de Murcia, Oficina de Universidad Saludable REUS-UMU. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/4856678/4856958/Estudio-factores-relacionados-salud-alumnado-Universidad-Murcia-2013.pdf/40071b5f-107a-43c0-873e-99b35ad6bbf2>
- Macaskill, A. (2013). The mental health of university students in the United Kingdom. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(4), 426–441. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.743110>
- Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I., y Monfort-Torres, G. (2021). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos*, 43, 845–851. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88968>
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research and Development*, 29(3), 259–274. <https://doi.org/10.1080/07294360903470969>
- Martínez, L. (2021, 22 de agosto). Mikel Munárriz, psiquiatra: “La estrategia nacional de salud mental está sobrepasada por los hechos”. *ElDiario.es* [https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/sociedad/mikel-munarriz-psiquiatra-estrategia-nacional-salud-mental-sobrepasada-hechos\\_128\\_8233884.html](https://www.eldiario.es/comunitat-valenciana/sociedad/mikel-munarriz-psiquiatra-estrategia-nacional-salud-mental-sobrepasada-hechos_128_8233884.html)
- McLafferty, M., Lapsley, C.R., Ennis, E., Armour, C., Murphy, S., Bunting, B.P., *et al.* (2017). Mental health, behavioural problems and treatment seeking among students commencing university in Northern Ireland. *PLoS ONE* 12(12): e0188785. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188785>
- Mingote Adán, J. C. y Núñez López, C. (2011). Importancia de la consideración de la salud mental en la gestión de la salud laboral: una responsabilidad compartida. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(Supl. 1), 239–262. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500015>
- Mingote Adán, J.C., Pino Cuadrado, P. del, Sánchez Alaejos, R., Gálvez Herrero, M. y Gutiérrez García, M<sup>a</sup> D. (2011). El trabajador con problemas de salud mental: Pautas generales de detección, intervención y prevención. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(Supl. 1), 188–205. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500012>
- Morant, M.C. (2018). Carga de Enfermedad de los Trastornos Mentales y del Comportamiento. En J. Pedro-Cuesta y otros (eds.). *Salud Mental y Salud Pública en España: Vigilancia Epidemiológica* (114–120). RNVE-ISCIII. Centro Nacional de Epidemiología.
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2006). Type A Behavior Pattern as a predictor of psychiatric sick-leaves of Spanish teachers. *Psychological Reports*, 96, 77–82. <https://doi.org/10.2466/pro.96.1.77-82>
- Moriana, J.A. y Herruzo, J. (2006). Variables related to psychiatric sick-leave taken by Spanish secondary school teachers. *Work and Stress*, 20, 259–271. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02678370600929354>
- Observatorio Universidad y Discapacidad (2013). *Bienestar psicológico y rendimiento*

- académico: guía para el estudiante universitario con trastorno mental. Fundación ONCE y la Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña. BarcelonaTech. <https://consaludmental.org/publicaciones/Bienestarp psicologicorendimientoacademico.pdf>
- OECD/European Union (2018), *Health at a Glance: Europe 2018: State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels, [https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/state/docs/2018\\_healthatglance\\_rep\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/state/docs/2018_healthatglance_rep_en.pdf) [https://doi.org/10.1787/health\\_glance\\_eur-2018-en](https://doi.org/10.1787/health_glance_eur-2018-en).
- Organización Panamericana de la Salud (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas*. Washington, D.C.: OPS. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49578?locale-attribute=es> [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280\\_spa.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280_spa.pdf?sequence=9&isAllowed=y)
- Oswalt, S. B., Lederer, A. M., Chestnut-Steich, K., Day, C., Halbritter, A. & Ortiz, D. (2018). Trends in college students' mental health diagnoses and utilization of services, 2009–2015, *Journal of American College Health*, 68 (1), 41–51. DOI:10.1080/07448481.2018.1515748
- Padilla Sarmiento, S.L., Vilamizar Carrillo, D.J. y Mogollón Canal, O.M. (2018). El trabajador universitario y su salud mental desde el modelo de creencias. *Revista Ciencia y Cuidado*, 15(2), 127–139. <http://dx.doi.org/10.22463/17949831.1407>
- Pedro-Cuesta, J.; Noguer, I.; García López, F. J. y Rodríguez-Blázquez, C. [Red Nacional de Vigilancia Epidemiológica e Instituto de Salud Carlos III], (2018). *Salud Mental y Salud Pública en España: Vigilancia Epidemiológica*. Centro Nacional de Epidemiología - Ministerio de Economía y Competitividad - Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://gesdoc.isciii.es/gesdoccontroller?action=download&id=09/01/2018-44802ce4e8> / <http://hdl.handle.net/20.500.12105/6906>
- Raventós, S. (2018, 18 marzo). *Salud mental. La pandemia de salud mental ya ha llegado*. <https://www.elsaltodiario.com/salud-mental/la-pandemia-de-salud-mental-ya-ha-llegado>
- ReMO (2021, October 11). *Researcher Mental Health and Well-being Manifesto*. <https://zenodo.org/record/5788557> (<https://zenodo.org/record/5788557/files/Researcher%20Mental%20Health%20Manifesto.pdf?download=1>)
- Rodríguez-Infante, G. y Arroyo-Panadero, D. (Coords.) (2017). *Guía de adaptaciones en la universidad*. Red SAPDU, Fundación ONCE y CRUE. [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27351/Guia\\_adaptaciones\\_sapdu.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27351/Guia_adaptaciones_sapdu.pdf) <https://biblioteca.fundaciononce.es/publicacion/descarga/nojs/6a975164ef1ace22e762ffeb05cefa2e>
- Ruiz-Rodríguez, P., Cano-Vindel, A., Muñoz Navarro, R., Medrano, L. Moriana, J.A., Buiza Aguado, C., Jiménez Cabré, G. y González-Blanch, C. (2017). Impacto económico y carga de los trastornos mentales comunes en España: una revisión sistemática y crítica. *Ansiedad y Estrés*, 23 (julio–diciembre), 118–123. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134793717300635>
- Sánchez Casado, J. I. y Benítez Sánchez, L.I. (2021). Estudio de la salud mental en estudiantes universitarios de la rama sociosanitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)* 1 (1), 27–40. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2133/1717>

- Servicio de Asistencia Estudiantil y Secretariado para la Inclusión y la Diversidad (2016). *Guía para la Atención a los Estudiantes con Discapacidad y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)*. Universidad de Granada <https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2019-03/Documento%2010%20%28GUIAS%20NEAE%202016-2017%29.pdf>
- Servicio de Prevención Propio de la Universidad de Murcia (2021) *Encuesta de evaluación de riesgos psicosociales en la UMU*. <https://www.um.es/web/sprevencion/contenido/evaluacion-de-riesgos-psicosociales>
- Student Minds (s.f.). *The University Mental Health Charter. Together for thriving futures*. <https://www.studentminds.org.uk/charter.html> The University Mental Health Charter (2019). <https://universitymentalhealthcharter.org.uk/>
- UAB-Área de Comunicación y de Promoción (2015, 9 de diciembre). *Primeros auxilios para los trastornos mentales*. Sala de Prensa. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia/primeros-auxilios-para-los-trastornos-mentales-1345667994339.html?noticiaid=1345695369088>
- UE-*The Joint Action for Mental Health and Well-being*. Why investing in Mental Health in Europe? (2013) <https://mentalhealthandwellbeing.eu/the-joint-action/>
- Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la UAH. (2016). *Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje. Guía de orientación al profesorado*. <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>
- Vicente-Herrero, M.T.; Ramírez Iñiguez M.V.; Capdevila García L, Terradillos García MJ, Aguilar Jiménez E, Vicente-Herrero MT. Ruiz-Flores Bistuer M. (2018). *Guía-Protocolo para el manejo del paciente con depresión en el mundo del trabajo*. Grupo de Trabajo Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo (AEEMT). <http://www.aeemt.com/web/wp-content/uploads/2018/05/GUI%CC%81A-PROTOCOLO-TRABAJADOR-CON-DEPRESIO%CC%81N-EN-SALUD-LABORAL-Grupo-de-Trabajo-AEE-MT.pdf>
- Villafuerte, P. (2019, 21 de noviembre). *La experiencia del posgrado: estrés, incertidumbre, depresión y ansiedad*. Observatorio de Innovación Educativa. (Tecnológico de Monterrey) <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudiantes-posgrado-encuesta>
- Villamizar, D.J., Padilla, S.L. y Mogollon, O.M. (2015). Contexto de la salud mental en docentes universitarios. Un aporte a la salud pública. *Revista CES Salud Pública*, 6(2), 146-159. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5526135.pdf>
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Aranibar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C. y Noé-Grijalva M. (2020). Ansiedad por Covid-19 y salud mental en estudiantes universitarios. Coronavirus anxiety and the mental health in university students. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197-216. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Frontiers in Psychology*, 11(1168). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Wesley, A. (2019). *Strategies for Addressing Mental Health Support on Campus*. NASPA Policy

- and Practice Series (Issue 4). National Association of Student Personnel Administrators (NASPA) [https://www.naspa.org/images/uploads/main/NASPA\\_Policy\\_and\\_Practice\\_Issue\\_4\\_Mental\\_Health\\_DOWNLOAD.pdf](https://www.naspa.org/images/uploads/main/NASPA_Policy_and_Practice_Issue_4_Mental_Health_DOWNLOAD.pdf)
- Williams, S (2019). *Postgraduate Research Experience Survey 2019*. Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/postgraduate-research-experience-survey-2019>
- Woolston, C. (2019). PhDs: the tortuous truth. *Nature*, 575 (7782), 403-407. <https://www.nature.com/articles/d41586-019-03459-7>
- World Economic Forum & the Harvard School of Public Health (2011). *The global economic burden of non-communicable diseases*. Foro Económico Mundial. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Harvard\\_HE\\_GlobalEconomicBurdenNonCommunicableDiseases\\_2011.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Harvard_HE_GlobalEconomicBurdenNonCommunicableDiseases_2011.pdf)
- World Health Organization (WHO) (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. WHO. Versión en español de la OMS en [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf).
- World Health Organization (WHO) (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva: WHO, <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa>
- Worsley, J.D., Harrison, P. & Corcoran, R. (2021). Accommodation environments and student mental health in the UK: the role of relational spaces. *Journal of Mental Health*. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.1922648>
- Worsley, J.D., Pennington, A. & Corcoran, R. (2020). *What interventions improve college and university students' mental health and wellbeing? A review of review-level evidence*. What Works Centre for Wellbeing. <https://whatworkswellbeing.org/resources/student-mental-health-review-of-reviews/>
- Xarxa Lluís Vives d'universitats (2019, 12 de julio). *XII Trobada de síndics de greuges, defensors i mediadors universitaris de la Xarxa Vives. Reptes de la salut mental en l'àmbit universitari*. Universitat de Barcelona. <https://www.vives.org/esdeveniments/llistat-sindics-de-greuges/>
- Zapata-Ospina, J.P., Patiño-Lugo, D.F., Vélez, C. M., Campos-Ortiz, S., Madrid-Martínez, P., Pemberthy-Quintero, S., Pérez-Gutiérrez, A. M., Ramírez-Pérez, P.A., y Vélez-Marín, V.M. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(3, July-September), 199-213. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0034745021000834>

# Precariedad estructural de la Universidad, acoso y explotación de jóvenes investigadores

**Structural precarity of universities, workplace harassment and exploitation of young researchers**

**Ermengol Gassiot Ballbè**

Profesor Agregado del Departamento de Prehistoria. UAB

## Resumen

Recientemente diversas denuncias han relatado situaciones de acoso laboral en universidades españolas. En este artículo se analiza el contexto en el que estas presuntas situaciones de acoso suceden. También expone algunas de las formas que adquiere el acoso laboral en la academia. Universidades y centros de investigación con escasos recursos, jerarquías muy marcadas y basadas en méritos individuales facilitan la existencia de prácticas de explotación de las figuras más precarias. Por el contrario, las medidas para prevenir el acoso laboral, en el caso de existir, tienen una incidencia muy limitada.

**Palabras clave:** universidad, precariedad laboral, acoso laboral, personal docente e investigador

## Abstract

Recently, several complaints have reported situations of harassment at work in Spanish universities. This article analyses the context in which these alleged harassment situations occur. It also exposes some of the forms that bullying takes in academia. Universities and research centres with scarce resources, very marked hierarchies based on individual merit facilitate the existence of practices of exploitation of the most precarious figures. On the other hand, measures to prevent harassment at work, if they exist at all, have a very limited impact.

**Key words:** University, precarious work, workplace harassment, teaching and research staff

**Sumario:** Introducción. El acoso laboral. La situación de las universidades, ¿un cóctel perfecto para el acoso laboral? Indefensión, precariedad y acoso laboral en el personal docente e investigador de las universidades. A modo de breve conclusión.

**Summary:** Introduction. Workplace harassment. The situation of the universities, a perfect cocktail for mobbing? Defenselessness, precariousness and mobbing in university teaching and research staff. As a brief conclusion.

## Introducción

En un laberinto de espejos, las apariencias desdibujan la realidad y generan confusión hasta el extremo de dificultar el discernir con claridad dónde se sitúa el límite entre la ilusión y la realidad. En nuestro día a día nos sumergimos habitualmente en este tipo de laberintos e, incluso, seguimos durante años caminos trazados por las ilusiones emanadas de cientos de espejos. En el ámbito financiero, por ejemplo, la estafa piramidal y posterior quiebra de Lehman Brothers, en 2008, hizo añicos una buena parte de los espejos que habían hinchado las transacciones en los mercados financieros de medio mundo. Una aguja perforó una burbuja y la ilusión de miles de millones de dólares y euros se esfumaron como pompas de jabón en Estados Unidos y Europa. En una sociedad donde el relato aspira a condicionar incluso la realidad misma no es extraño que el ilusionismo pueda apropiarse de aspectos insospechados de la vida colectiva yendo, muchas veces, incluso más allá de nuestra propia consciencia sobre ello. El mundo de la universidad no escapa a esta realidad.

Uno de los relatos más extendidos socialmente sobre la educación y la ciencia presenta las universidades como torres de marfil relativamente aisladas y protegidas del bullicio que impera en el día a día de la sociedad. Esta ilusión se construye por una parte sobre una especie de sentido común positivista donde la ciencia y los centros formadores/as de científicos se mantienen limpios de todas las contradicciones y miserias del presente. Por otra parte, contribuye también a esta visión la imagen un tanto utópica de las universidades como espacios de reflexión y crítica frente a regímenes totalitarios. En este sentido, en nuestro país pervive todavía en determinados sectores sociales un imaginario popular donde las y los universitarios actuaron de punta de lanza contra la dictadura, muy por encima (en este rol) que los movimientos vecinales y sindicales.

A la larga, todas las apariencias no resisten el baño de la realidad. La visión idealizada de las universidades tampoco escapa a ello. En los últimos años han ido aflorando a la opinión pública numerosas noticias de distinto tipo que retan esta imagen. Por una parte, han empezado a aflorar casos en que la conflictividad social dentro de las universidades, en la forma de luchas estudiantiles y sindicales, ha terminado con expulsiones, denuncias y juicios con elevadas peticiones de penas de prisión promovidas por estas mismas instituciones. El caso más paradigmático sea, quizás, el de los y las 27 encausadas por diversas movilizaciones en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), a las que se piden todavía hoy penas de más de 11 años de cárcel a cada una.

Otro aspecto que ha erosionado la imagen inmaculada de las universidades son las informaciones que han ido trascendiendo de las condiciones laborales de una parte de su profesorado. Periódicamente medios de comunicación de diversa índole exponen historias de investigadores/as y docentes, en general jóvenes y con una alta formación, que malviven con ingresos muy por debajo del salario mediano y con una tasa de precariedad laboral y vital de escándalo. Hoy en día la imagen del profesor/a asociado/a de universidad como alguien con problemas para llegar a fin de mes está cada vez más asimilada socialmente, en una especie de actualización en el s. XXI de aquello de *“pasar más hambre que un maestro de escuela”*.

La otra cara de la moneda tampoco deja especialmente bien parada la idealización de las universidades. De forma paralela a la eclosión de nuevas universidades y titulaciones, especialmente de posgrado, hemos ido conociendo ejemplos, en el mejor de los casos poco decorosos, de la concesión de títulos a personajes públicos del ámbito político o empresarial. Ejemplos hay unos cuantos, algunos de hace casi 30 años como la concesión del doc-

torado honoris causa al banquero Mario Conde en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) o, el bastante más reciente título de máster de la expresidenta Cristina Cifuentes por la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). La existencia de cátedras y campus universitarios vinculados a grandes corporaciones, como las adscritas a la Red de cátedras del Banco Santander, a la Red de cátedras de transición energética de Repsol o las promovidas por la farmacéutica Novartis en numerosas universidades españolas, entre otras, ponen también en jaque la idea de la independencia de la investigación y docencia en el sistema universitario español, al menos en ciertos ámbitos.

En este contexto, se ha abierto otra ventana que muestra una realidad poco conocida pero presente en las universidades del estado español. Recientemente se han hecho públicas diversas denuncias de situaciones de acoso de distinta índole: sexual, laboral, etc. Algunas de estas denuncias han llegado a los tribunales con suerte diversa (El País, 2020; ElDiario.es, 2022). En otras se han conocido gracias a campañas de sensibilización de colectivos de solidaridad con las víctimas, como por ejemplo la denuncia contra un profesor de la facultad de Veterinaria de la UAB por parte del colectivo @VetEncobreix (VetEncubre) de mayo de 2021.

En este artículo pretendo reflexionar entorno a uno de los tipos de acoso en el ámbito universitario, concretamente el acoso laboral. Si bien es cierto que desgraciadamente esta práctica está ampliamente extendida en el mundo laboral, también lo es el hecho de que en general las universidades reaccionan de forma lenta y limitada a las denuncias. Esto seguramente es el resultado de muchos factores. Algunos de ellos tienen que ver directamente con las circunstancias que atraviesan las universidades, la estructura de sus plantillas y los estímulos y exigencias de productividad a las que están sometidas. Todo ello contribuye a formar un cóctel explosivo.

## 1. El acoso laboral

El acoso o *mobbing* laboral es un comportamiento o conducta abusiva dirigida a degradar psicológicamente a la persona trabajadora, minándole la autoestima y la moral mediante un hostigamiento y una situación de violencia psicológica continuada. Esta violencia, que llega a producir una lesión de su dignidad y de su integridad, persigue con ello alcanzar unos objetivos específicos que pueden ser diversos: promover la salida de la víctima de su puesto de trabajo, imponerle tareas y ritmos de trabajo, doblegar su voluntad, etc. También se considera acoso cuando se produce una conducta discriminatoria que daña su dignidad y crea un entorno de trabajo hostil, humillante, ofensivo e intimidatorio. El acoso laboral puede causar graves problemas psicológicos, incluso llegando a desarrollarse enfermedades como la depresión, la ansiedad, o el estrés y a afectar gravemente al trabajador/a, tanto en su rendimiento en el trabajo como en su vida personal.

Si bien las consecuencias del acoso o del *mobbing* laboral sobre quien lo sufre son claras y en cierta forma inequívocas de discernir, las formas y características de las conductas que lo generan son variables y a menudo difíciles de identificar, especialmente en sus fases iniciales. Ello responde al hecho que los entornos laborales donde se llevan a cabo y las relaciones entre quien lo practica y quien lo padece son muy diversos, así como también a que a menudo inician de forma sutil que va acentuándose con el transcurso del tiempo. En la medida en que las conductas de acoso o *mobbing* laboral son sistemáticas y tienen una recurrencia temporal, pueden ir evolucionando en las formas a medida que transcurre un período desde su inicio.

En algunas ocasiones el acoso laboral puede darse entre compañeros/as con un mismo nivel en la empresa y estar motivado por problemas personales, por algún tipo de enemistad o envidia, discriminación (sexual, ideológica, racial), etc. No obstante, en la gran mayoría de casos existe amparada por algún tipo de relación de poder en el que la persona que lo padece ocupa una posición subordinada. En estos contextos el acoso laboral persigue la consecución de un fin muy concreto, ya sea forzar la baja de la persona que lo sufre u obligarla a llevar a cabo determinadas tareas más allá de sus obligaciones laborales. En el marco de estas relaciones jerárquicas en algunas ocasiones la frontera entre el acoso laboral y el acoso sexual se diluye: el segundo puede expresarse también bajo la forma del primero.

Cada situación de acoso se manifiesta de una forma específica, en gran medida fruto de la diversidad formal de los entornos laborales. Cada empresa, cada centro de trabajo tiene sus particularidades: unas jornadas determinadas, unos sistemas de organización determinados con unas personas concretas, unos códigos de comunicación propios, etc. Sin embargo, bajo la aparente diversidad, es posible identificar unos patrones subyacentes en las diferentes prácticas de acoso laboral. Éstas son, a grandes rasgos, las siguientes:

- Promover la separación y el aislamiento con el resto de los compañeros y compañeras, ya sea directamente de forma física (por ejemplo, enviado a la persona a trabajar a un lugar separado) o entorpeciendo sus comunicaciones. En este sentido, también cabe incluir el trato diferenciado y discriminatorio con el resto de trabajadores/as.
- Vaciar de carga laboral a la persona víctima del acoso, manteniéndola ociosa de forma sostenida en el tiempo mientras el resto de los compañeros/as no experimentan esta situación, o asignarle trabajos degradantes o de inferior categoría.
- Inversamente, asignar a una persona de forma sistemática una sobrecarga de trabajo también puede ser parte de un proceso de acoso.
- La ausencia de respuestas, por parte de su superior, a las peticiones de la trabajadora, así como también la negativa reiterada a las mismas.
- El cuestionamiento sistemático de la actividad realizada por el trabajador/a y de su validez, así como otras formas de desprestigio profesional incluidas los insultos, ofensas verbales, amenazas, intimidaciones más o menos implícitas.
- Los ataques a la vida privada del trabajador o trabajadora.

Aunque no hay datos de conjunto, en los últimos años las denuncias de acoso laboral en las universidades parecen estar experimentando un incremento acusado. La gente familiarizada desde hace tiempo con el funcionamiento interno de las universidades, especialmente en el ámbito laboral, posiblemente conoce algún que otro caso de presunto acoso laboral. En el ámbito formal las propias universidades tienen organismos colegiados para gestionar este tipo de situaciones, generalmente con la participación de la representación legal de los trabajadores tanto de administración y servicios como docente e investigador. También a la luz de los desarrollos legislativos vigentes se han implementado protocolos contra diversos tipos de acoso, tanto el sexual como el laboral. Sin embargo, y a pesar de estas medidas formales, las denuncias por acoso aumentan y, lo que es más preocupante, muchas veces no encuentran una resolución satisfactoria para las personas denunciadas en el seno de la propia universidad

## 2. La situación de las universidades, ¿un cóctel perfecto para el acoso?

Los factores que inciden en el actual auge de denuncias de acoso en las universidades españolas son bastantes y variados. Uno de ellos, sin duda, es la mayor sensibilización sobre los abusos de poder, las relaciones tóxicas y las diferentes formas de acoso que ha promovido el feminismo en la sociedad y, en especial, dentro de la llamada generación “*milenial*”. Es obvio que en gran parte esta sensibilización afecta a la variante sexual del acoso, los abusos de poder y otras formas de agresión. Una de sus expresiones paradigmáticas ha sido las denuncias amparadas en el “*me too*” y en sus múltiples versiones, algunas de las cuales se han llevado a cabo en centros académicos y de investigación. Esta toma de consciencia, no obstante, ha ido más allá de las agresiones de tipo sexual y señala como inaceptables una serie de conductas y relaciones desiguales y de poder. A lo largo de mi militancia sindical en la UAB he podido apreciar un incremento de las denuncias por acoso en los últimos años; denuncias que, en la mayoría de los casos, las protagonizan el sector de menor edad de las trabajadoras y trabajadores de la universidad. Es evidente que este rol activo en denunciar presuntas situaciones de acoso tiene que ver con la mayor sensibilización de los y las jóvenes. Pero también es destacable que, por norma, las personas que denuncian acoso proceden de las categorías de “menor rango” dentro de la estructura de las universidades, unas estructuras que en las últimas décadas han evolucionado de forma evidente hacia una mayor jerarquización.

En síntesis, el aumento de las denuncias de acoso en ámbitos universitarios puede relacionarse en parte con la mayor conciencia social que facilita identificar y rechazar este tipo de conductas. En este sentido, podría achacarse a factores externos a las universidades. No obstante, dejar el análisis en este punto supone zanjar en falso esta cuestión. Que en el ámbito laboral las personas denunciante mayormente sean las que ocupan posiciones más precarias señala, también, la existencia de factores que propician o, como mínimo, facilitan la concurrencia de conductas abusivas que pueden generar acoso. Que las víctimas denuncien más no excluye el hecho que estas prácticas se den y que alguien las lleve a cabo en cierta medida porque siente que tiene el poder para hacerlo. El poder y, muchas veces en su cabeza, también la lógica. Echemos un vistazo a estos factores.

### 2.1. Universidades estructuralmente precarias

La inversión pública en España en educación se sitúa por debajo de la media de los países de la OCDE. Este patrón se repite también en la educación superior. Según datos de la OCDE (2022a), la inversión pública en educación superior en 2019 en España alcanzó poco menos del 0,84% del PIB (Figura 1). Esta cifra es claramente inferior al 0,93% de media del conjunto de la OCDE y situaba a España en el puesto 22 de los 39 países auditados por este organismo. La inversión por estudiante universitario sigue una pauta similar. En 2019 en el Estado español se invirtieron, de promedio, unos 14.240 € por estudiante universitario, mientras que en el conjunto de la OCDE esta cifra llegaba a los 17.560 €, un 23% más (Figura 2). Aunque ciertamente las cifras españolas en este campo son superiores a las de Portugal, son claramente inferiores a las de Francia donde en el mismo año se dedicó algo más del 1,11% del PIB y 18.136 € por estudiante universitario.

Esta precariedad se da también en el ámbito de la investigación. En 2019 la inversión pública y privada en I+D+I en España rondó el 1,25% del PIB, mientras que en los países

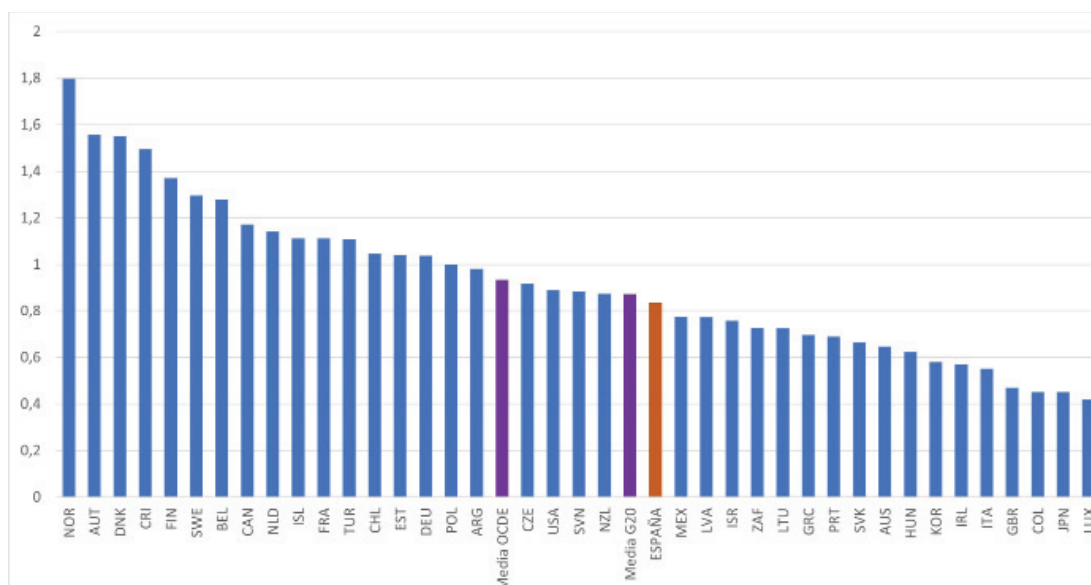


Figura 1. Gasto público en educación superior en 2019 en los países miembros de la OCDE

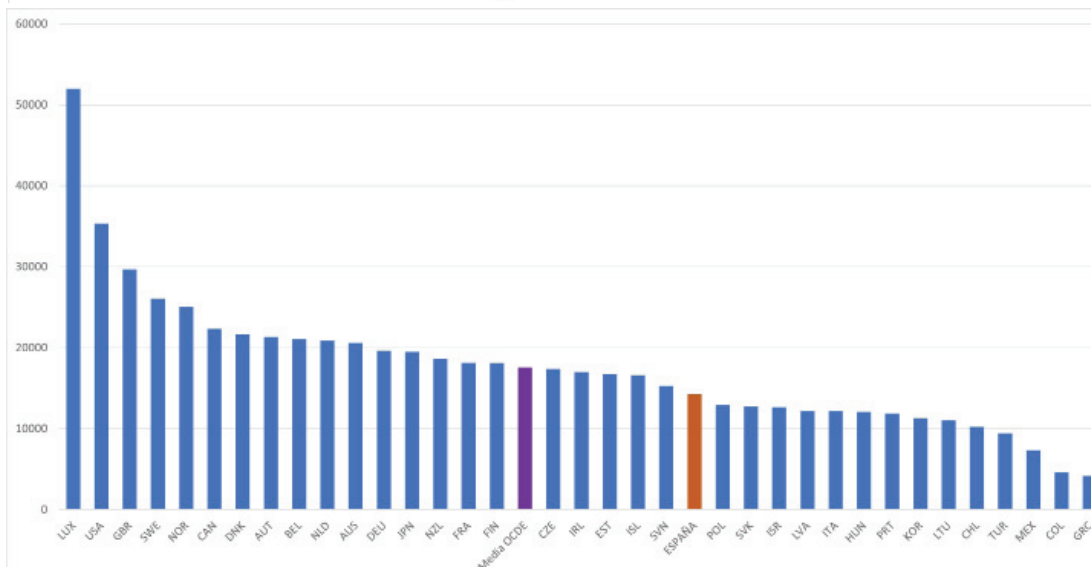


Figura 2. Inversión pública por estudiante de universidad en los países de la OCDE en 2019

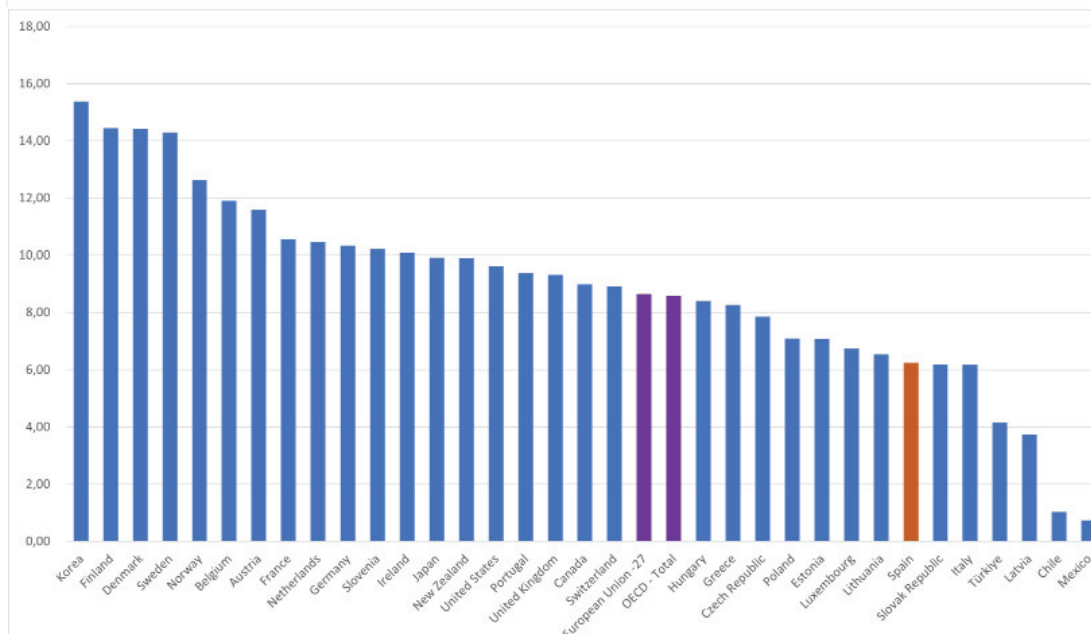


Figura 3. Número de investigadores/as por cada 1.000 asalariados/as en 2019 en los países de la OCDE

Fuentes: Figuras 1 y 2: OCDE, 2022a; Figura 3: OCDE, 2022b.

de la OCDE se situó en el 2,52%, algo por encima del 2,11% de inversión sobre el PIB en el conjunto de la UE. Las universidades del Estado español gestionaron poco más de una cuarta parte de este gasto en I+D+I que, en términos generales, equivalió al 0,33% del PIB (OCDE, 2022b). Nuevamente esta cifra se situó por debajo de las medias de la UE (0,46%) y la OCDE (0,33%). Otro indicador en el que España ocupa posiciones de cola es en la cifra de investigadores/as: 6,25 (en ámbitos públicos y privados) por cada mil asalariados, por debajo de los 8,6 tanto en la UE como en la OCDE (Figura 3).

Estas cifras ilustran que, más allá de las retóricas de los diferentes gobiernos, las universidades sobreviven bajo una precariedad que, en la medida en que se repite año tras año, es estructural. En el día a día en el ámbito de la investigación esta precariedad se plasma en un abanico diverso de situaciones. Muchos proyectos e infraestructuras de investigación arrastran una infra financiación sistémica, especialmente evidente cuando se compara con otros países cercanos. Esta limitación de recursos se traduce muchas veces en una escasez de personal propio, tanto científico como de técnicos/as de apoyo a la investigación. Este escenario hace que en muchos casos los contratos de personal investigador en formación (las antiguas becas predoctorales), que en su mayoría proceden de convocatorias públicas de administraciones públicas, se presenten como una de las principales vías de provisión de nuevos efectivos a los equipos de investigación. Se trata de las ayudas para la contratación FPU y FPI del Ministerio de Universidades, de sus equivalentes en muchas comunidades autónomas (como, por ejemplo, los contratos FI/Joan Oró de la Generalitat de Catalunya) y figuras equivalentes propias de distintas universidades. En los últimos años el número de plazas vinculado a este tipo de contratos ha aumentado. En paralelo los contratos de profesores ayudantes no doctores prácticamente han desaparecido de las universidades españolas. En Catalunya, por ejemplo, los algo más de 450 contratos de este tipo del curso 2012/2013 habían desaparecido por completo en el curso 2016/2017 y en la actualidad este tipo de figura ya no se utiliza en ninguna de las universidades públicas catalanas (Corominas y Sacristán, 2022). Con esta desaparición, y al margen del profesorado asociado, la única vía de incorporación de personal no doctor al ámbito de la docencia e investigador de las universidades acaban siendo los contratos de investigador en formación (PIF).

Estos contratos son generalmente de un año de duración, pero pueden ser prorrogables hasta 3 o 4 años según el caso y se rigen por el Real Decreto 103/2019 del *Estatuto del personal investigador en formación*. Estas renovaciones dependen del informe del director de la tesis, así como de la comisión del programa correspondiente de doctorado. Su forma legal es la del contrato de obra y servicio y la “obra” que motiva el contrato es la realización de la tesis doctoral. En muchos casos en el contrato se especifica un título provisional de tesis o, a lo sumo, la línea de investigación en la que se inscribe esta tesis. Como actividad complementaria a la principal, y sobre el papel de forma voluntaria en muchos casos, las personas beneficiarias de estos contratos pueden realizar tareas docentes hasta un máximo de 60 horas, más o menos 6 créditos ECTS.

La realidad de este tipo de contratos y de las personas que los ocupan en las universidades es muchas veces distinta a su definición teórica. Si bien es cierto que proceden de antiguas becas predoctorales a las que sucesivas reformas legales han laboralizado, por norma en las universidades se sigue denominando becarios y becarias a las personas que trabajan con uno de estos contratos. Este hecho es indicativo de que muchas veces se les concibe más como estudiantes de doctorado que como trabajadores/as, práctica que a me-

nudo conlleva una cierta infantilización. En paralelo, el director de tesis ejerce un poder muy importante sobre la persona contratada. Por una parte, en la capacidad de influir, acotar y modelar la investigación que realiza, una actividad en parte propia de su rol como director de tesis y, a menudo, del proyecto de investigación en el que se inserta. Sin embargo, en el momento en el que la relación laboral se conceptualiza principalmente como una vinculación profesor/a-alumno/a, se establece una jerarquía académica, referencial y muchas veces también emocional que fácilmente puede acabar derivando en una relación de poder que escapa de los límites del ámbito laboral. Por otra parte, acaba ejerciendo un control directo e indirecto sobre la continuidad académica de la persona contratada.

En el plano concreto, la carestía en muchas líneas científicas de personal técnico de apoyo a la investigación acaba revirtiendo sobre los contratos de PIF, a los que se asignan un amplio abanico de tareas que van más allá de la realización de sus tesis doctorales. Muy a menudo estas tareas son técnicas y de servicio al resto de miembros del equipo. En otras ocasiones cubren necesidades docentes de los departamentos en los que se inscriben o sustituciones de su director/a sin que necesariamente se les reconozca oficialmente. Otras veces incluso llegan a participar activamente en la redacción de proyectos de investigador que asumirán como IP (investigador principal) otros miembros de su equipo, muy a menudo su director de tesis. En todos estos casos, este trabajo extra y no remunerado genera una tensión en el propio investigador/a predoctoral puesto que tiene que seguir cubriendo el desarrollo de su tesis doctoral, para el que tienen el tiempo limitado de realización del contrato. Muchas veces también el/la propia PIF tiene muy pocas opciones para decidir libremente si quiere asumir este tipo de tareas. Por una parte, a menudo existe la noción de que su realización capitaliza su proceso de formación como investigador/a. Por la otra, también muchas veces siente que una negativa le puede restar puntos para su futura continuidad en el mundo de la investigación, una permanencia que en gran medida depende de su director de tesis. Como veremos, la relación director/a – PIF prefigura un marco que puede ser propicio para el desarrollo de situaciones de acoso laboral.

## 2.2. Competición, carreras académicas y jerarquías

Las carreras académicas sobre el papel se rigen en gran medida por la meritocracia. Bajo este principio, el mérito es lo que permite a una determinada persona consolidarse en el ámbito académico y ascender de posición. Es decir, y en el esquema tradicional de las universidades españolas, llegar a ser profesor/a titular de universidad y progresar posteriormente a catedrático/a de universidad, a miembro/a de distintas comisiones científicas, evaluadoras, etc. (en el CSIC, lo equivalente es: investigador/a científico/a, científico/a titular y profesor/a de investigación). Otra característica de este sistema es que la promoción y la conquista de jerarquías se basa en la valoración de la capacidad individual y no del trabajo de equipo, por mucho que ésta generalmente dependa de aquel. En la actualidad, el cómputo de méritos se basa en un más que discutible sistema de evaluación o “acreditación” donde se priman los trabajos cortos publicados en un grupo selecto de revistas y editoriales más que en monografías de largo alcance y trayectorias colectivas<sup>1</sup>. La meritocracia conlleva también una estricta promoción del espíritu competitivo. De hecho, el propio término de “carrera

<sup>1</sup> A modo de anécdota, hace unos años a un vicerrector de personal académico de mi universidad, en una negociación sindical le planteé que, con su política de contratación seguidista a ultranza de los criterios de acreditación de méritos en Catalunya, Darwin se hubiera quedado en la calle, expulsado de la carrera académica. “Y Einstein también”, fue su respuesta.

académica” refleja de forma no tan implícita la noción de pugna. Esta dinámica de competencia individual como mecanismo de supervivencia en el mundo académico y de la investigación genera una terrible paradoja. La investigación científica actual exige la cooperación. Un investigador/a individual requiere de un equipo de la misma forma que una rama científica avanza mediante la coexistencia y el intercambio entre numerosos equipos de investigación. La promoción individual dentro de esta dinámica requiere inevitablemente de la imposición de jerarquías. Aunque no abordo en profundidad la necesidad de las desigualdades y jerarquías en el modelo de meritocracia actual en este trabajo, este aspecto es central en la existencia de abuso y acoso laboral en las universidades.

En el ámbito docente e investigador las universidades españolas presentan unas cuotas de precariedad muy superior al de muchas empresas privadas y al de otras administraciones. En el curso 2020/2021 únicamente el 51,27% del personal docente e investigador (PDI) era permanente; es decir, era funcionario o tenía un contrato laboral indefinido (Ministerio de Universidades, 2022). Inversamente, el 48,73% del PDI tenía contratos de duración limitada. Los mismos datos ilustran que la precarización de los contratos es una dinámica expansiva en las universidades puesto que esta misma cifra en el curso 2015/2016 era del 42,25% y a lo largo de los últimos años no ha parado de crecer. La temporalidad en los contratos del PDI de las universidades disminuye de forma muy clara con la edad. La gran mayoría del PDI de menos de 50 años tiene contratos precarios: entre el 98,84% en el de 30 a 34 años y el 57,53% en el de 40 a 49 años. Por el contrario, esta situación se invierte por encima de esta franja de edad. Esto se traduce con un marcado envejecimiento del PDI de las universidades: en el curso 2020/2021 un 34,39% del PDI permanente se encontraba en proceso de jubilación. En definitiva, las universidades subsisten con unas plantillas de PDI con unas tasas de precariedad muy superiores a la media del mercado laboral en el Estado español y esta precariedad afecta de forma muy desigual en función de las franjas de edad.

Las plantillas del PDI de las universidades públicas españolas presentan una estructura extremadamente jerarquizada con una forma, se podría decir, de reloj de arena. En su base se encuentran los contratos predoctorales, de PIF, que ocupan personas generalmente de menos de 35 años. Les acompañan los contratos de profesor o profesora asociada. Aunque en muchos casos se trata de contratos de “asociados reales”, es decir de profesionales con una trayectoria reconocida fuera del ámbito académico que imparten algunas horas de docencia en una universidad, en muchos otros casos esto no es así. Muy frecuentemente los contratos de asociado/a esconden el uso de mano de obra muy precaria para cubrir a muy bajo coste docencia en la universidad. Estos casos afectan, principalmente, a personas que están realizando su tesis doctoral o que se encuentran en los primeros años de su trayectoria postdoctoral. Es decir, a la franja joven del PDI. En estas mismas plantillas las posiciones intermedias son relativamente escasas. Se trata principalmente de contratos de ayudante doctor, contratos de investigador/a Ramon y Cajal y figuras equivalentes. La limitación de su número deriva de las políticas de contención del gasto público de las diferentes administraciones. De hecho, en Catalunya la Generalitat restringe a las universidades el número de contratos de lector (la versión catalana de las ayudantías doctor) que pueden realizar. Siguiendo los modelos teóricos, este tipo de contratos configura la vía de acceso a posiciones estables en las universidades y actualmente su número reducido supone un auténtico cuello de botella para el PDI más joven. Por encima de éstos, los contratos permanentes crecen en número. En los últimos 15 años ha habido un notable incremento de la frecuencia de la posición más elevada dentro del PDI permanente, la figura de catedrático/a. Esta posición tiende a traducirse, más que en una mayor estabilidad

laboral, en una presencia más relevante en comisiones de evaluación de proyectos, contratos y similares. Es decir, en un poder académico superior. No deja de sorprender que, en un contexto de restricción de la contratación de figuras para consolidar doctores jóvenes, se dispare la promoción del PDI estable de mayor edad.

Un complicado sistema de acreditaciones y concursos facilita el pase de una situación a otra, tanto por la franja precaria de la estructura como en sus niveles superiores. La superación de un concurso supone la exclusión de otros/as competidores en una confrontación que en los niveles de contratos no permanentes adquiere un carácter cruel: ganar un puesto de trabajo puede significar mandar a la calle a una persona con muchos años (a veces más de dos décadas) de trabajo académico. Y para estar en condiciones de superar un concurso se requiere acumular cuantos más méritos individuales mejor.

Esta dinámica ejerce una terrible presión sobre las personas con situaciones más precarias del PDI. Por una parte, necesitan entrar en una dinámica productivista de méritos que no siempre es un reflejo completo de la evolución de su trayectoria científica. Esta exigencia traslada una presión extenuante hacia la publicación rápida de investigaciones que en muchas ocasiones exigen períodos temporales largos para mostrar sus primeros resultados. Por otra parte, estas mismas personas se encuentran en una posición altamente vulnerable en este panorama tan competitivo. En primer lugar, pueden caer de la carrera académica en cualquier momento, ya sea porque no superan un concurso o acreditación o porque su contrato finaliza sin una opción para continuar en un plazo de tiempo razonable. En segundo lugar, por encima suyo hay un director/a de tesis, director/a de laboratorio, proyecto o grupo de investigación o director/a de departamento que a su vez aspira a promocionarse también dentro de este sistema meritocrático hacia posiciones superiores u obteniendo recursos adicionales para la investigación. La asimetría de la relación entre ambos facilita un escenario óptimo para que éste último pueda orientar el trabajo del primero para capitalizar también su propio perfil. Si bien esto no necesariamente ocurre siempre, es una realidad que sucede en numerosas ocasiones con diferentes grados de intensidad y con niveles de autoconciencia distintos. En este contexto, no es de extrañar que entre las figuras más precarias del PDI la incidencia de enfermedades mentales, principalmente vinculadas al estrés y a depresiones, sea extremadamente elevada en comparación con otros ámbitos laborales (Evans *et al.*, 2018). Tampoco ha de sorprender que, en una población de menos de 40 años con una creciente consciencia al respecto, se esté dando un aumento de las denuncias de situaciones de abuso y acoso laboral.

### 3. Indefensión, precariedad y acoso laboral en el personal docente e investigador de las universidades

En el último año algunos artículos periodísticos han destapado que el acoso laboral existe en las universidades y que desgraciadamente no responde a situaciones meramente puntuales. La variedad y diversidad de casos que exponen contrasta con la ausencia de informes institucionales que ofrezcan registros sobre su incidencia global. Por el contrario, los casos salen a la luz pública gracias al esfuerzo de denuncia de quienes padecen estas situaciones. La suma de casos individuales que afloran refleja una serie de situaciones que concuerdan con muchas otras que el personal docente e investigador de las universidades hemos vivido en carne propia o hemos conocido de forma más o menos directa y que a

menudo percibimos como algo normalizado. Posiblemente las universidades y centros de investigación pueden argumentar que no hay registros oficiales de los casos de abuso laboral en el PDI porque se trata de situaciones excepcionales y que, cuando hay una denuncia, ésta se vehicula por la vía interna de cada institución. De hecho, como mínimo algunas universidades se defenderán argumentando que disponen de protocolos contra el acoso laboral y de instancias para tratarlo. En realidad, su existencia responde a la obligación de las empresas de disponer de protocolos frente al acoso y planes de igualdad que fijan tanto el Estatuto de los Trabajadores como la Ley Orgánica 3/2007 *para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* y el RD 901/2020 y que afecta también a las universidades.

Sin embargo, existen todavía lagunas muy importantes y estructurales en las universidades en este aspecto. A fecha de hoy no se han realizado catálogos de situaciones de acoso y de sus efectos. En consecuencia, tampoco ha habido una preocupación efectiva por tratar de disponer de datos sistemáticos de su incidencia. La ausencia de este tipo de registros conlleva otro efecto altamente pernicioso. Al no identificar ni las situaciones tipo ni sus efectos en las personas que lo padecen, se sigue negando la existencia del acoso y del abuso laboral como un problema más allá de situaciones muy puntuales. En definitiva, se mantiene la naturalización de situaciones que encubren en unos casos y son resultado en otras de la existencia de acoso laboral en las universidades. Para hacer un paralelismo, la toma de conciencia en la universidad frente al acoso laboral parece encontrarse en un nivel similar al de la conciencia contra el maltrato hacia las mujeres en la sociedad de hace un siglo.

Una parte importante de las situaciones de acoso laboral tienen que ver con la exigencia de realizar un trabajo que va más allá de las obligaciones laborales de la persona, tanto en docencia como en investigación. Es frecuente que se exija a investigadores predoctorales y postdoctorales efectuar tareas docentes al margen de la actividad que establece sus contratos. Es cierto que muchos contratos predoctorales contemplan la posibilidad de colaborar en tareas docentes de forma voluntaria o incluso algunos, como los de formación de profesorado universitario (FPU) del Ministerio de Universidades, de forma obligatoria. No obstante, estas actividades docentes no pueden superar en ningún caso las 60 horas anuales ni pueden conllevar asumir la responsabilidad de una asignatura. La realidad, no obstante, es bastante distinta. Existen planes docentes donde contratados/as predoctorales asumen la totalidad de una asignatura. Se dan también situaciones donde directores de tesis imponen a PIF cubrir algunas sesiones de docencia. Si bien es cierto que en algunas ocasiones el/la contratada predoctoral las realiza voluntariamente, también lo es que en otras sufren coacciones de diversa índole para realizarlas. Se llegan a dar casos en que, incluso una vez finalizado su contrato laboral, investigadores/as en proceso de terminar su tesis doctoral o justo después de haberla finalizado se ven empujadas a impartir docencia. Las presiones para asumir esta docencia son también de diversa índole. En algunas ocasiones se intenta convencer a la persona que realizarla le capitaliza en sus opciones de promoción futura, puesto que adquiere experiencia y, sobre todo, podrá justificar haber impartido cierta cantidad de horas de docencia. Otras veces la persona recibe o intuye alguna amenaza más o menos implícita en el sentido de que si no asume esta docencia su director/a de tesis, investigador principal del proyecto o figura similar le retirará cierto apoyo o tomará alguna represalia.

En la denuncia de situaciones de acoso por parte de doctorandos/as hacia sus directores, la realización de tareas docentes a menudo aparece como uno de los problemas mencionados. En muchas ocasiones se percibe que es una obligación, que en absoluto responde

a una decisión voluntaria del PIF y que esa imposición, muy a menudo, va acompañada de algún tipo de coerción. También a menudo en las denuncias se indica que la docencia asignada no se corresponde directamente con la temática de la investigación del/la doctoranda (en definitiva, su ámbito de trabajo) y a veces tampoco con la competencia del director/a; como si éste último se deshiciera de las asignaturas que menos le interesan. En estas denuncias se expone que estas situaciones generan tensión y, en especial, una enorme presión sobre el/la doctoranda, tanto al tener que cubrir con trabajo extra esta obligación, que a menudo menoscaba su trabajo de investigación, como también en la relación con su superior. Ocurre también que no siempre esa docencia impuesta se refleja correctamente en la hoja de servicios de investigador predoctoral que la realiza ya que no se traslada a los planes docentes a través de los aplicativos oficiales de las universidades. Este “error” tiene dos consecuencias opuestas. Por una parte, no se le resta al director/a o profesor/a senior que no la realiza y, por lo tanto, sigue formando parte de su dedicación laboral oficial. Por la otra, esta actividad docente no figurará en la dedicación oficial del PIF y, por lo tanto, no tendrá ninguna validez de cara a acreditaciones futuras, contraviniendo directamente las promesas con las que muchas veces se les encomendó llevarla a cabo.

En las situaciones denunciadas de presunto acoso también se repite la exigencia al PDI precario, especialmente a PIF pero en ocasiones también a investigadores/a en su fase predoctoral inicial, de llevar a cabo actividades que directamente son competencia y benefician a sus directores/as. Así, por ejemplo, participan en la redacción de proyectos de investigación que posteriormente se presentan a convocatorias competitivas en las que figura como investigador principal su director/a de tesis. En ocasiones también ocurre que la gestión y supervisión en el día a día del desarrollo del proyecto la llevan a cabo estas mismas personas que, paradójicamente, ocupan lugares poco relevantes en los equipos de trabajo teóricos de la investigación. También se denuncia algún caso en el que estos investigadores/as consolidadas se apropian del contenido de una tesis doctoral en curso para diseñar y promover un proyecto de investigación bajo su dirección. En una línea similar, también se dan otras situaciones, como la exigencia al/la doctoranda de que realice trabajos de supervisión y edición de publicaciones que oficialmente coordina su director/a. En todos estos casos, el trabajo expropiado al investigador/a precario aporta inputs al investigador/a permanente de cara a la adquisición de méritos en la carrera académica mientras sobrecarga laboralmente al primero con tareas no reconocidas. Los mecanismos para imponer estas tareas al margen de su actividad laboral teórica son similares a los que operan en el caso de la docencia: desde argumentos como que es completan la formación del investigador/a joven y de que se trata de algo “natural” en esta fase de la trayectoria académica, hasta diversas formas de presión. Estas últimas incluyen a veces la denigración y la culpabilización de la persona que se resiste a efectuarlas, así como, en algunos casos, ciertas formas de chantaje del tipo “si quieres seguir en el equipo/laboratorio, tienes que hacer eso”.

No sería justo no mencionar que algunos casos de acoso laboral se han tratado internamente en las universidades. En general su resolución se envuelve de secretismo justificado por la ley de protección de datos, lo que dificulta poder analizar de forma general cómo se resuelven este tipo de situaciones. En los casos que yo conozco de mi universidad, las medidas aplicadas, cuando se han tomado, han ido dirigidas a separar la víctima de la persona acosadora, por ejemplo, buscando otro director/a de tesis o, incluso, su inscripción en otro programa de doctorado con otro entorno laboral. En algunas ocasiones no se han resuelto

medidas y la persona denunciante ha acabado fuera del ámbito académico, incluso con la participación activa de su antiguo director/a de tesis en esta expulsión, padeciendo a veces algún tipo de depresión diagnosticada médicamente. Por el contrario, todavía no conozco ningún caso en que, exclusivamente por acoso laboral, se hayan impuesto medidas contra la persona denunciada.

#### 4. A modo de breve conclusión

Las apariencias a menudo no resisten el paso del tiempo. Algo así está ocurriendo con la imagen de unas condiciones de trabajo idílicas en el mundo de la investigación y de las universidades, donde científicos a menudo con bata blanca se dedican a sus quehaceres en laboratorios y aulas alejadas del bullicio de la sociedad en aras de una ciencia no contaminada. En los últimos años están aflorando casos que muestran una realidad muy diferente. Algunos salen a la luz pública en algún medio de comunicación. Otros se vehicularon sindicalmente y en campañas de denuncia públicas. Incluso alguno se ha llegado a resolver judicialmente. Estos relatos emergentes presentan una realidad laboral muy diferente a la de la imagen idealizada. En muchos casos exponen situaciones de presión y exigencias recurrentes que entran dentro de las características del acoso laboral. Incluso en alguna ocasión este abuso se ha entremezclado con alguna forma más o menos explícita de acoso sexual, una temática que por sí sola daría para otro artículo. Estoy convencido que muchos investigadores/as y profesores/a de universidad consolidados conocen muchas experiencias de situaciones similares, algunas de ellas incluso vividas en carne propia cuando eran más jóvenes. Yo me incluyo en este último grupo. Algunos/as de ellos/as, con el paso del tiempo las han reproducido con los roles invertidos, como si se trataran de procesos naturales de exigencia, obediencia y sumisión de las figuras más precarias (y jóvenes) en el mundo académico.

Esta historia podría concluir hablando de personas buenas y malas, de académicos/as con escrúpulos y otros/as carentes de ellos. Sin duda alguna, hay muchos investigadores/as y profesores/as permanentes que son activos en no generar dinámicas de acoso hacia sus compañeros/as precarizados. Pero también hay muchos otros casos inversos. La estructura jerarquizada de las universidades, una lógica de promoción meritocrática y la escasez crónica de recursos estimulan que este tipo de conductas estén presentes de forma relativamente habitual. En ocasiones afloran de forma inconsciente, como por ejemplo los consejos reiterados de un director hacia su doctoranda de que debe elegir entre ser madre o su carrera académica, por ejemplo. En otros, como la construcción de unos mecanismos de presión para imponer un trabajo concreto o para apartar a la persona que se resiste a hacerlos son, por el contrario, muy conscientes. Quienes las padecen son básicamente las figuras precarias del PDI. En el polo opuesto, se benefician académicos consolidados, a veces referentes científicos o intelectuales en una materia concreta. Sin una estructura universitaria tan desigual, con tanta incidencia de la contratación precaria, con más recursos y donde la promoción no se basara en los codazos, el clientelismo y el individualismo, seguramente el acoso laboral tendría mucha menos presencia. Mientras, no existe ningún catálogo de situaciones ni ningún recuento oficial de casos por parte de las universidades o del ministerio. Responda este hecho a un desinterés o a una voluntad de invisibilizar el acoso laboral, lo cierto es que serán necesarias todavía muchas denuncias para fijarlo en las agendas como un problema a resolver del mundo académico.

## Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a las luchas compartidas con muchos otros compañeros y compañeras por una universidad e investigación públicas y comprometidas con los derechos laborales de las personas que con su trabajo las hacen posibles, día tras día. De esas luchas ha surgido un aprendizaje colectivo que intento reflejar en este artículo.

## Referencias

- Corominas, Al.; Sacristán, V. (2022). El sistema universitari català: dades i singularitats. Què s'hi ha de preservar, què s'hi ha de corregir. Observatori del Sistema Universitari. <https://www.observatoriuniversitari.org/blog/2022/06/21/la-singularitat-del-suc/> (Acceso el 06 Noviembre 2022)
- El País (M. Rodríguez) (2020). “Una investigadora de la Universitat de Girona denuncia discriminación machista de un superior y un compañero”. 02/03/2020. <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-03-02/una-investigadora-de-la-universitat-de-girona-denuncia-discriminacion-machista-de-un-superior-y-un-companero.html> (Acceso el 06 Noviembre 2022)
- ElDiario.es (R. Novoa) (2022). “La victoria de un doctorando sobre su director de tesis: la universidad reconoce que se aprovechó de su trabajo”. 05/04/2022 [https://www.eldiario.es/sociedad/victoria-doctorando-director-tesis-universidad-reconoce-aprovecho-trabajo\\_1\\_8874501.html](https://www.eldiario.es/sociedad/victoria-doctorando-director-tesis-universidad-reconoce-aprovecho-trabajo_1_8874501.html) (Acceso el 06 Noviembre 2022)
- Evans, T., Bira, L., Gastelum, J., Weiss, L. T., Vanderfold, N. L. (2018) « Evidence for a mental health crisis in graduate education”. *Nature Biotechnology* 36, 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Ministerio de Universidades (2022). Estadística de personal de las universidades españolas. <https://www.universidades.gob.es/estadisticas-de-personal-de-las-universidades/> (Acceso el 06 Noviembre 2022)
- OCDE (2022a), Education spending (indicator). doi: 10.1787/ca274bac-en (Acceso el 06 Noviembre 2022)
- OCDE (2022b), Main Science and Technology Indicators, September 2022, [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MSTI\\_PUB#](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MSTI_PUB#) (Acceso el 06 Noviembre 2022)

# La evolución de la figura del defensor universitario y su plasmación en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario

The evolution of the figure of the University Ombudsman and its expression in the draft Organic Law of the University System

**Vicent Josep Sorrentí Costa**

Defensor Universitario de la Universidad Internacional de Valencia (VIU)

*El Derecho es el arte de lo bueno y de lo justo*  
(Celso, 67-130 d.C., *De iustitia et iure* 1,1)

## Resumen

El presente artículo plasma las conclusiones de una de las mesas redondas del XXIV Encuentro Estatal de Defensorías Universitarias, celebrado en Santiago de Compostela los días 28, 29 y 30 de septiembre de 2022. Esta mesa redonda llevaba por título en el programa *La evolución de la figura del Defensor Universitario en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario* (LOSU).

Para tal fin se analiza —de modo sucinto— el origen, la regulación y el concepto de la figura del Defensor; los principios por los que se rige; se delimita su ámbito competencial; y se ofrecen unas pinceladas sobre la regulación futura al amparo del citado proyecto de la LOSU, que constituye un salto cualitativo en comparación con la regulación actual contenida en la Disposición Adicional Decimocuarta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

**Palabras clave:** Defensorías universitarias, cambios competenciales, nueva LOSU

## Abstract

This article presents the conclusions of one of the round tables of the XXIV State Meeting of University Ombudsmen, held in Santiago de Compostela on 28, 29 and 30 September. This round table was entitled in the programme: “The evolution of the figure of the University Ombudsman in the draft Organic Law of the University System” (LOSU).

To this end, the origin, regulation and concept of the figure of the Ombudsman is analysed succinctly; the principles by which it is governed; its scope of competence is defined; and a brief outline is offered of the future regulation under the aforementioned draft LOSU, which constitutes a qualitative leap compared to the current regulation contained in the fourteenth Additional Provision of the Organic Law 6/2001, of 21 December, on Universities.

**Keywords:** University ombudsmen, competency changes, new OLUS

## 1. Origen y regulación

Se ha afirmado, con razón, que las instituciones del Ombudsman escandinavo — Constitución de Suecia de 1809 —, del Defensor del Pueblo en el caso de España — artículo 54 de la Constitución Española de 1978 y su posterior desarrollo por la Ley Orgánica 3/1981, de 6 de abril, del Defensor del Pueblo — y de los Defensores Autonómicos<sup>1</sup> — en los respectivos Estatutos de Autonomía —, son los antecedentes de los Defensores Universitarios<sup>2</sup>. Dicho de otro modo: el origen de esta figura no hay que buscarlo en la estructura de la propia Universidad, sino fuera de ella.

La figura del Defensor Universitario fue creada al amparo de la derogada Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, cuya Exposición de Motivos hacía referencia a una cuestión capital desde un prisma constitucional: el respeto a la autonomía universitaria; principio previsto en el art. 27.10 de la Constitución de 1978 al expresar que: “Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca”.

En dicha Exposición de Motivos, aparte de mencionar la autonomía de las Universidades frente al “tradicional régimen jurídico administrativo centralista de la Universidad española”, se indicaba: “...si la Constitución española hace imperativa la reforma, ésta es también imprescindible para que la Universidad pueda rendir a la sociedad lo que tiene derecho a exigir de aquélla, a saber: calidad docente e investigadora; algo que, sin embargo, sólo podrá ofrecer si le garantizan condiciones de libertad y de autonomía, pues sólo en una Universidad libre podrá germinar el pensamiento investigador, que es el elemento dinamizador de la racionalidad moderna y de una sociedad libre”.

Por consiguiente, la autonomía universitaria era el eje fundamental para alcanzar la calidad desde el punto de vista docente, pero también investigador, y esto implicaba crear un sistema de garantías para hacer posible esa autonomía y esa libertad; encajaba aquí perfectamente la figura del Defensor Universitario que, *mutatis mutandis*, ya formaba parte de nuestro sistema institucional, primero a nivel estatal, y, paulatinamente, a nivel autonómico.

Las Universidades, decía el art. 12.1 “elaborarán sus Estatutos y, si se ajustan a lo establecido en la presente Ley, serán aprobados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma correspondiente”.

Pues bien, al amparo de esta norma, diversas universidades públicas españolas incorporaron la figura del Defensor Universitario —o con otra denominación como, por ejemplo, Síndic de Greuges— en su organización, si bien alguna de ellas optó, en esta primera etapa, por incorporar un órgano colegiado, por ejemplo, la Universitat de València —Tri-

---

<sup>1</sup> La nomenclatura es variada en cada Comunidad Autónoma: Síndic de Greuges (Illes Balears, Catalunya y Comunitat Valenciana), Valedor (Galicia), Diputado del Común (Canarias), Ararteko (País Vasco), Justicia (Aragón), Procurador del Común (Castilla y León) y Defensor (Andalucía y Navarra). Vid. <https://www.defensordelpueblo.es/enlaces-a-instituciones/>

A nivel europeo existe el Defensor del Pueblo Europeo, al amparo del art. 228 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (Tratado de Lisboa de 2007). Vid. <https://www.ombudsman.europa.eu/es/home>

<sup>2</sup> Vid. Pérez Peña, J., Sánchez Giralda, T. y Vila i Boix, J.: *Los Defensores Universitarios y el reto de la calidad*, Dykinson, Madrid, 2004, p. 49. Vid. Pardo Prieto, P. C.: “La defensoría de la comunidad universitaria en el contexto de las defensorías parlamentarias”, *Rueda*, nº 5, 2020, pp. 10 y ss.

bunal de Greuges—. Los Estatutos, como norma fundamental de autoorganización, fue el medio utilizado para tal fin.

Las primeras universidades en dotarse de la institución —en el año 1985— fueron: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Granada, la Universidad de León, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Extremadura, la Universidad de Barcelona y la Universitat de València-Estudi General —con la salvedad que hemos hecho—<sup>3</sup>.

En la actualidad, después de la entrada en vigor de la ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), casi la mayor parte de universidades, tanto públicas como privadas, cuentan en su estructura con la figura del Defensor Universitario o similar<sup>4</sup>, pues el mandato de la Ley es de carácter imperativo, al disponer la Disposición Adicional Decimocuarta lo siguiente:

“Para velar por el respeto a los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, las Universidades establecerán en su estructura organizativa la figura del Defensor Universitario. Sus actuaciones, siempre dirigidas hacia la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía. Corresponderá a los Estatutos establecer el procedimiento para su elección o designación, duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento”<sup>5</sup>.

El Diccionario Panhispánico del Español Jurídico<sup>6</sup> define la figura del Defensor Universitario en estos términos:

“Institución que debe existir en todas las universidades para velar por el respeto de los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios. Sus actuaciones estarán siempre dirigidas a la mejora de la calidad universitaria y no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia, y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía. Los estatutos de las universidades establecerán el procedimiento para la elección o designación de su titular, la duración de su mandato y dedicación, así como su régimen de funcionamiento. Es figura semejante, en el ámbito universitario, al Defensor del Pueblo o a los Comisionados Parlamentarios Autonómicos, de naturaleza jurídica semejante a la del Defensor del Pueblo”.

Acogiéndose a la normativa reguladora del derecho constitucional de asociación se constituyó, en el año 2013, la Conferencia Estatal de Defensores Universitarios —actualmente Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias—, de ámbito nacional —que aglutina a setenta y cuatro universidades, tanto públicas como privadas—, cuyos fines

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 50 y ss.

<sup>4</sup> A través de sus correspondientes Estatutos, Reglamentos o normativa similar.

<sup>5</sup> Sobre la tramitación parlamentaria, vid. Pérez Peña, J., Sánchez Giralda, T. y Vila i Boix, J.: *Los Defensores Universitarios y el reto de la calidad*, ob. cit., pp. 83 y ss.

<sup>6</sup> Vid. <https://dpej.rae.es/lema/defensor-universitario>

son los siguientes según el art. 5 de sus Estatutos: “Esta Asociación, formada por personas titulares de Defensorías Universitarias en un régimen de libertad, autonomía, representatividad y participación de sus asociados, con la idea de poner en común los temas de ámbito universitario, promover el debate y contribuir a la mejora de la calidad universitaria de las universidades, ayudados por la experiencia acumulada, el diálogo y las nuevas tecnologías, se propone como fines específicos: a) Fomentar la promoción de cuantas actividades afecten a la gestión y desarrollo de la institución de la Defensoría Universitaria así como estimular la cooperación entre ellos y con instituciones análogas tanto de ámbito nacional como internacional. b) Intercambiar información, promover análisis, informes y recomendaciones que redunden no sólo en una mayor y más eficaz cooperación con las Administraciones Públicas, sino principalmente en una mayor calidad de la Universidad. c) Promover la celebración de los Encuentros estatales, coordinándose con la institución organizadora”<sup>7</sup>.

## 2. Funciones de los defensores universitarios

Tradicionalmente, dos han sido las principales funciones encomendadas a los Defensores Universitarios<sup>8</sup>: en primer lugar, la defensa de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria a través de recomendaciones y sugerencias, por lo que no son jurídicamente vinculantes; en segundo lugar, la intervención en la resolución de los conflictos a través de la mediación y la conciliación, sin que esto comprometa la firmeza de sus actuaciones, pues su finalidad primordial es la de la defensa cuando entienda que se ha producido una vulneración.

Para ejercer sus funciones, la LOU arbitra una serie de garantías en favor del Defensor: en primer término, no estará sometido a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria; consecuencia de lo anterior, sus actuaciones estarán regidas por los principios de independencia y autonomía.

Los trabajos que pueden llevarse a término en una Defensoría Universitaria son, principalmente, cinco<sup>9</sup>:

- En primer término, funciones de consulta, en el sentido que cualquier miembro de la comunidad universitaria, puede acudir al Defensor a pedirle consejo.
- En segundo lugar, la orientación y el posterior seguimiento del asunto, que en este caso sí que tiene la consideración de queja, hasta su finalización.
- En tercer lugar, la posible recomendación y/o sugerencia cuando, a la vista del caso planteado, y en aras a contribuir a la mejora de la calidad universitaria, hace una propuesta dirigida a la instancia correspondiente.

---

<sup>7</sup> Vid. [https://cedu.es/wp-content/uploads/2020/02/estatutos\\_def.pdf](https://cedu.es/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_def.pdf)

<sup>8</sup> Vid. Pérez Peña, J., Sánchez Giralda, T. y Vila i Boix, J.: Los Defensores Universitarios y el reto de la calidad, ob. cit., pp. 93 y ss.

<sup>9</sup> Ibid., pp. 103 y ss. Vid. Díez Ballesteros, J. A.: “Actuaciones del Defensor Universitario y su coordinación con las actuaciones de otros órganos de la Universidad”, Rueda, nº 5, 2020, pp. 48 y ss.

- En cuarto lugar, un registro de hechos, cuando el interesado pone en conocimiento del Defensor unos hechos determinados pero con la petición de que no se inicie expediente alguno.
- En quinto y último lugar, la medición y conciliación ante un conflicto inter partes.

Tampoco hay que perder de vista el contenido del art. 46 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario<sup>10</sup>.

Actualmente, con la aprobación de la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria (LCU), entra en escena un órgano colegiado, la Comisión Disciplinaria, que puede vaciar de contenido el ámbito competencial del Defensor Universitario al que nos hemos referido hasta el momento. Muchos de los casos que antes llegarían directamente a la Defensoría, podrán resolverse antes de tiempo al potenciarse la utilización de medios alternativos de resolución de conflictos, puesto que el art. 5 LCU dispone:

“Sin perjuicio del desarrollo que en el ámbito de sus competencias pudieran llevar a cabo las Comunidades Autónomas, las universidades desarrollarán en sus Normas de Convivencia medios alternativos de solución de los conflictos de la convivencia basados en la mediación, para ser aplicados antes y durante el procedimiento disciplinario. Los medios que se desarrollen se ajustarán, en todo caso, a los principios de voluntariedad, confidencialidad, equidad, imparcialidad, buena fe y respeto mutuo, prevención y prohibición de represalias, flexibilidad, claridad y transparencia”.

Esta es una de las conclusiones de la mesa de debate: la entrada en vigor de la LCU en absoluto es baladí, y el tiempo dirá cómo encaja con una figura tan asentada como es la del Defensor Universitario. Cabrá preguntarse si el Defensor deberá formar parte o no de la Comisión de Convivencia, o por ejemplo, participe como mero observador, sin que esto comprometa su independencia e imparcialidad. El art. 6 LCU, cuando se refiere a la composición de la Comisión, no lo cita de forma expresa<sup>11</sup>.

<sup>10</sup>

1. De acuerdo con lo establecido en la disposición adicional decimocuarta de la Ley Orgánica 6/2001, para velar por el respeto a los derechos y las libertades de los profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, las universidades establecerán en su estructura organizativa la figura del Defensor Universitario. Sus actuaciones, siempre dirigidas hacia la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas a mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y vendrán regidas por los principios de independencia y autonomía.

2. Los Defensores Universitarios podrán asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios, conforme a lo establecido en los Estatutos de las Universidades y en sus disposiciones de desarrollo, promoviendo especialmente la convivencia, la cultura de la ética, la corresponsabilidad y las buenas prácticas.

3. Los Defensores Universitarios asesorarán a los estudiantes sobre los procedimientos administrativos existentes para la formulación de sus reclamaciones, sin perjuicio de las competencias de otros órganos administrativos.

4. Los estudiantes podrán acudir al Defensor Universitario cuando sientan lesionados sus derechos y libertades en los términos establecidos por los Estatutos de las universidades y sus disposiciones de desarrollo.

5. Los estudiantes colaborarán con el Defensor Universitario, individualmente o, en su caso, a través de sus representantes, en los términos y conforme a los cauces que establezcan las Universidades.

<sup>11</sup> Con el fin de dar cumplimiento a lo dispuesto por esta ley, las universidades crearán una Comisión de Convivencia, integrada de manera paritaria por representantes del estudiantado, del personal docente e investigador, y del personal de administración y servicios.

### 3. Las defensorías universitarias en el proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario

De mayor calado que la LCU es el texto del Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que actualmente se encuentra en la fase de tramitación parlamentaria.<sup>12</sup>

Insertado en el título IX (“Régimen específico de las universidades públicas”) del Capítulo I (“Régimen jurídico y estructura de las universidades públicas”), el art. 43 LOSU, que lleva como rúbrica, “unidades básicas”, dice lo siguiente:

1. Las universidades contarán con unidades de igualdad, de diversidad, de defensoría universitaria y de inspección de servicios, así como servicios de salud y acompañamiento psicopedagógico y servicios de orientación profesional, dotados con recursos humanos y económicos suficientes.
2. Las unidades de igualdad serán las encargadas de asesorar, coordinar y evaluar la incorporación transversal de la igualdad entre mujeres y hombres en el desarrollo de las políticas universitarias, así como de incluir la perspectiva de género en el conjunto de actividades y funciones de la universidad. Corresponde a los Estatutos de la universidad establecer el régimen de funcionamiento de esta unidad.
3. Las unidades de diversidad serán las encargadas de coordinar e incluir de manera transversal el desarrollo de las políticas universitarias de inclusión y antidiscriminación en el conjunto de actividades y funciones de la universidad. Estas unidades deberán contar con un servicio de atención a la discapacidad. Corresponde a los Estatutos de la universidad establecer el régimen de funcionamiento de esta unidad.
4. La defensoría universitaria se encargará de velar por el respeto de los derechos y las libertades del profesorado, estudiantado y personal técnico, de gestión y de administración y servicios, ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios, pudiendo asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios. Sus actuaciones vendrán regidas por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad. Corresponde a los Estatutos de la universidad establecer el régimen de funcionamiento y estructura de la defensoría universitaria, cuyo máximo cargo podrá ser un órgano unipersonal o colegiado, así como el procedimiento para su elección por el Claustro Universitario.
5. Las universidades, en colaboración con las Comunidades Autónomas en las que se encuentren ubicadas, ofrecerán servicios gratuitos dirigidos a la orientación psicopedagógica, de prevención y fomento del bienestar emocional de su comunidad universitaria y, en especial, del estudiantado, así como servicios de orientación profesional.
6. La inspección de servicios actuará regida por los principios de independencia y autonomía. Tendrá por función velar por el correcto funcionamiento de los servicios que presta la institución universitaria de acuerdo con las leyes y normas que los rigen. Asimismo, en el marco de la legislación aplicable en la materia, tendrá las funciones que le atribuyan los Estatutos de la universidad en relación con la instrucción de expedientes disciplinarios que afecten a miembros de la comunidad universitaria.

Sobre el texto del proyecto debemos traer a colación algunas de las conclusiones de la mesa de debate.

En primer lugar, atendiendo a las rúbricas del Título IX, y, dentro de este, del Capítulo I, están excluidas, salvo que esto se modifique en la tramitación de la ley, las universidades privadas. Las universidades públicas, “contarán con unidades de igualdad, de diversidad, de defensoría universitaria y de inspección de servicios, así como servicios de salud

---

*Las universidades, en el ámbito de sus competencias, desarrollarán las disposiciones relativas a la organización y funcionamiento de dicha Comisión, así como en relación con el nombramiento e incompatibilidades de sus miembros y los motivos de abstención y recusación en los procedimientos en los que intervengan.*

<sup>12</sup> Vid. [https://www.congreso.es/public\\_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-111-1.PDF](https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-111-1.PDF)

y acompañamiento psicopedagógico y servicios de orientación profesional, dotados con recursos humanos y económicos suficientes”. Repárese en el empleo del término imperativo “contarán”. Las universidades privadas, por lo tanto, tendrán más flexibilidad organizativa que no las universidades públicas.

En segundo lugar, de una lectura atenta del art. 43 LOSU, podemos ver claramente que aparecen en escena nuevos órganos cuyas competencias pueden reducir el ámbito de actuación de los Defensores Universitarios, que, por otra parte, continúan teniendo las mismas atribuciones que las previstas en la Disposición Adicional Decimocuarta de la LOU. Si, finalmente se aprueba la ley, deberán adaptarse los Estatutos para articular orgánica y funcionalmente las unidades básicas; el Defensor Universitario interactuará con esos órganos, originándose solapamientos competenciales y un excesivo celo en el ejercicio de esas competencias.

En tercer lugar, ese vaciado de competencias también proviene de otros ámbitos del Derecho, por ejemplo, ampliando los tipos penales a conductas que antes no eran delito y que ahora sí lo son —temas de discriminación o situaciones de acoso—.

Debemos preguntarnos, en suma, qué funciones deben encomendarse, actualmente, a la figura del Defensor —visto el contenido de la DA 14<sup>a</sup> de la Ley Orgánica de Universidades y de la previsible aprobación de la LOSU, de la Ley de Convivencia Universitaria y del Estatuto del Estudiante Universitario; o mejor dicho, debemos preguntarnos dónde puede ser de mayor utilidad, teniendo presente el principio de independencia por el que se rige su actuación. Y ello a la vista del surgimiento de nuevos órganos en el entramado institucional universitario que van asumiendo, gradualmente, funciones hasta el momento reservadas, en exclusiva, al Defensor.

## Referencias

- Díez Ballesteros, J. A. (2020). “Actuaciones del Defensor Universitario y su coordinación con las actuaciones de otros órganos de la Universidad”, *Rueda*, nº 5, Valladolid.
- Pardo Prieto, P. C. (2020). “La defensoría de la comunidad universitaria en el contexto de las defensorías parlamentarias”, *Rueda*, nº 5, Valladolid.
- Pérez Peña, J.; Sánchez Giralda, T. y Vila i Boix, J. (2004). *Los Defensores Universitarios y el reto de la calidad*, Dykinson, Madrid.

## Páginas web

- Defensor del pueblo.** <https://www.defensordelpueblo.es/enlaces-a-instituciones/>
- Defensor del pueblo europeo.** <https://www.ombudsman.europa.eu/es/home>
- Diccionario Panhispánico del Español Jurídico.** <https://dpej.rae.es/lema/defensor-universitario>
- CEDU. Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias. Estatutos.** [https://cedu.es/wp-content/uploads/2020/02/estatutos\\_def.pdf](https://cedu.es/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_def.pdf)
- Boletín Oficial del Congreso. Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario.** [https://www.congreso.es/public\\_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-111-1.PDF](https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-111-1.PDF)

# Sobre los colaboradores y colaboradoras

---



## ÁNGEL GABILONDO PUJOL

Defensor del Pueblo desde 2021. Entre 2009 y 2011 fue titular del Ministerio de Educación del Gobierno de España; y hasta entonces fue Rector de la Universidad Autónoma de Madrid (2002-2010) y Presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).

Doctor en Filosofía y letras por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Toda su carrera docente universitaria se ha desarrollado en la UAM. Primero como profesor colaborador, luego como Profesor Encargado, y ya en 1983 profesor adjunto interino de Metafísica, Ontología y Teodicea. Profesor Titular desde 1986 y, desde 2001, Catedrático de Filosofía, responsable de las asignaturas de Metafísica, Hermenéutica y Teorías de la Retórica y de Pensamiento Francés Contemporáneo.

Autor de quince libros y numerosos artículos, ha recibido numerosas distinciones: Medalla de la Casa de Velázquez (2003); Orden de Bernardo O'Higgins en el Grado "Gran Cruz", otorgada por el Presidente de la República de Chile (2004); Oficial de la Orden de las Palmas Académicas, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, Enseñanzas Superiores e Investigación de Francia (2004); Caballero Gran Cruz de la Real y Distinguida Orden de Carlos III (30 de diciembre de 2011); Caballero Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio (26 de diciembre de 2014); Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional Autónoma de México (2011); Medalla de Oro de la Universidad de Málaga (2011), Doctor Honoris Causa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile (2012); Medalla de la Universidad Autónoma de Madrid (2013) y Medalla al Mérito Educativo de la Junta de Andalucía (2015).

**Correo electrónico: [dpd@defensordelpueblo.es](mailto:dpd@defensordelpueblo.es)**



### **Mª PAZ PRENDES-ESPINOSA**

Catedrática de Tecnología Educativa del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en la Universidad de Murcia, Directora del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa, Secretaria de la Asociación Edutec para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Editora de RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. Ha sido Directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en dos períodos (2009-2011 y 2015-2017). Es también miembro del Panel Internacional de Expertos en Tecnología Educativa.

Doctora en Pedagogía (1994), con una tesis sobre el análisis de las imágenes en los libros escolares, obtuvo plaza de Profesora Ayudante de Facultad, tras un periodo en la universidad de Lieja (Bélgica). En 1998 ganó el concurso de Profesora Titular de Universidad y desde 2017 es Catedrática de Tecnología Educativa.

Líneas de investigación: imagen didáctica; libros de texto; diseño, producción y evaluación de material didáctico multimedia; teleenseñanza; trabajo colaborativo en red; nuevas tecnologías para atención a la diversidad; espacios personales de aprendizaje; recursos abiertos y enseñanza flexible; web 2.0 y web semántica desde una aproximación educativa.

**Correo electrónico: [pazprend@um.es](mailto:pazprend@um.es)**



### **JUAN JOSÉ VERA MARTÍNEZ**

Profesor de EGB y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Doctor en Psicología por la Universidad de Murcia (1995), Profesor de Psicología Social (desde 1990) y miembro del Grupo de Investigación de Psicología Social Aplicada (GIPSA). Defensor del Universitario en Universidad de Murcia desde 2018.

Director/docente del Máster Propio de Terapia Gestalt para la Intervención Psicosocial. Ha sido Coordinador/docente del Máster Oficial de Intervención Social y del Máster de Dirección y Gestión de Recursos Humanos.

Centros de interés como investigador: Valores Sociales y compromiso cívico. Análisis y Resolución de Conflictos, Problemas Sociales, Jóvenes y participación.

**Correo electrónico:** [juverama@um.es](mailto:juverama@um.es)  
[defensor@um.es](mailto:defensor@um.es)



### **ERMENGOL GASSIOT BALLBÈ**

Doctor en Historia. Profesor agregado. Departamento de Prehistoria. Universidad Autónoma de Barcelona. Ha sido delegado sindical en el Comité de Empresa del PDI de la UAB. Es uno de los fundadores del Grupo de Arqueología de la Alta Montaña (GAAM), en el año 2001. Desde entonces ha llevado a cabo numerosas prospecciones de superficie y excavaciones arqueológicas y documentado un registro arqueológico inédito en distintas áreas de montaña de Cataluña (entre ellas el Parque Natural del Alt Pirineu), Andorra y Aragón. Se ha centrado en perspectivas diacrónicas, tratando de entender los procesos de ocupación y explotación de la alta montaña como fenómenos dinámicos y cambiantes a lo largo del tiempo. Ha combinado este énfasis por la larga duración con una perspectiva de territorio con el objetivo de entender cómo en cada época los grupos presentes en las zonas de montaña y alta montaña han explotado estos ambientes y han configurado sus paisajes. Esta orientación le ha llevado a colaborar y realizar proyectos de investigación conjuntos con equipos del ámbito de la geografía física y de las ciencias paleoambientales y paleoecológicas.

Intereses y líneas de investigación: Arqueología del Paisaje, Prehistoria, Prospección y Excavación arqueológica, Paleoconomía, Paleoecología y Patrimonio.

**Correo electrónico:** [ermengol.gassiot@uab.cat](mailto:ermengol.gassiot@uab.cat)



### **VICENT JOSEP SORRENTÍ COSTA**

Licenciado en Derecho con la calificación de sobresaliente y premio extraordinario de licenciatura (Universitat de València); obtuvo la calificación de excelente en los dos cursos de la 51ª promoción de la Escuela de Práctica Jurídica del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia-Real Academia Valenciana de Jurisprudencia y Legislación; primer premio de la II Edición de los Premios a la Excelencia Cátedra Fundación Mutualidad de la Abogacía; Diploma de Especialización en Derecho Civil Valenciano (8ª edición) con la calificación de sobresaliente.

Es Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Coordinador del Grado en Derecho y Defensor Universitario de la Universidad Internacional de Valencia, desde 2022. Sus principales líneas de investigación se centran en el ámbito del derecho privado y la innovación docente.

**Correo electrónico: [defensor@universidadviu.com](mailto:defensor@universidadviu.com)**



Conferencia Estatal  
de Defensorías Universitarias