

Universidad, Ética y Derechos

Acoso sexual y protocolos de actuación en las universidades: integración y compatibilidad de herramientas

Pilar Rivas Vallejo

Inclusión en la universidad
¿utopía o realidad?

Inmaculada Gómez-Hurtado y Marta Maraver-González

Adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad: estudio CEDU

M.ª de las Mercedes Lomas Campos, Lluís Caballol i Angelats, Bernardo Claros Molina, Ximo Gual Arnau, Ángel Antonio Rodríguez Sevillano y Teresa Sancho-Vinuesa

El funcionamiento de las defensorías universitarias: aspectos normativos, concurrencia con otras unidades y buenas prácticas

Yolanda Fernández Vivas, Pedro Femenía López, Milagros Alario Trigueros y Lluís Caballol i Angelats

Sobre el requisito del visto bueno del tutor para poder proceder a la defensa pública del trabajo de fin de grado

Rafael V. Orden Jiménez

Estrategias y buenas prácticas para la prevención del extravío de pruebas de evaluación y la gestión de las reclamaciones

Antoni Amengual Colom, Lluís Caballol i Angelats y Ana Belén Anquela Julián

El derecho a la revisión de las pruebas de evaluación como elemento del proceso de aprendizaje

Elena Blanco Martín, María Isabel de Salas Nestares y Lluís Caballol i Angelats

La revisión de la evaluación: límites, garantías y riesgos de la minoración de la nota

Lluís Caballol i Angelats, Isabel de Salas Nestares, Lluís Comellas i Riera y Elena Blanco Martín

Panorámica de la actividad de las defensorías universitarias 2023

Santiago Salamanca Miño, Lluís Caballol i Angelats, Juan José Vera Martínez, Montserrat Palma Muñoz y Alberto Sánchez Campos

Revista **RUED@**

Universidad, Ética y Derechos

Dirección

Lluís Caballol i Angelats. Universitat de Barcelona

Editores

Salvador Cruz Artacho. Universidad de Jaén

María Elena Gómez Sánchez. Universidad Europea de Madrid

Juan Carlos Hortal Ibarra. Universitat de Barcelona

Elena Llamas Pombo. Universidad de Salamanca

Rafael Valeriano Orden Jiménez. Universidad Complutense de Madrid

Esther María Pillado González. Universidad de Vigo

Ángel Antonio Rodríguez Sevillano. Universidad Politécnica de Madrid

Consejo editorial

Maria Luisa Durán Martín-Meras. Universidad de Extremadura

María de las Mercedes Lomas Campos. Universidad de Sevilla

Sergio López García. Universidad Pontificia de Salamanca

Montserrat Palma Muñoz. Universitat de Girona

Alberto Sánchez Campos. Universidad Rey Juan Carlos

Teresa Sancho Vinuesa. Universitat Oberta de Catalunya

Ana Dorotea Tarrío Tobar. Universidad da Coruña

Contacto

rueda@cedu.es

Edita



Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias
ISSN: 2530-030X
Nº 10 - 2025

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	5
<i>Lluís Caballol i Angelats y Ángel A. Rodríguez Sevillano</i>	
2. INVESTIGACIONES Y ANÁLISIS.....	9
ACOSO SEXUAL Y PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES: INTEGRACIÓN Y COMPATIBILIDAD DE HERRAMIENTAS	9
<i>Pilar Rivas Vallejo</i>	
INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ¿UTOPIA O REALIDAD?	43
<i>Inmaculada Gómez-Hurtado y Marta Maraver-González</i>	
ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: ESTUDIO CEDU	65
<i>M.^a de las Mercedes Lomas Campos, Lluís Caballol i Angelats, Bernardo Claros Molina, Ximo Gual Arnau, Ángel Antonio Rodríguez Sevillano y Teresa Sancho- Vinuesa</i>	
EL FUNCIONAMIENTO DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS: ASPECTOS NORMATIVOS, CONCURRENCIA CON OTRAS UNIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS.....	99
<i>Yolanda Fernández Vivas, Pedro Femenía López, Milagros Alario Trigueros y Lluís Caballol i Angelats</i>	
SOBRE EL REQUISITO DEL VISTO BUENO DEL TUTOR PARA PODER PROCEDER A LA DEFENSA PÚBLICA DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO	139
<i>Rafael V. Orden Jiménez</i>	
ESTRATEGIAS Y BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PREVENCIÓN DEL EXTRAVÍO DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN DE LAS RECLAMACIONES	149
<i>Antoni Amengual Colom, Lluís Caballol i Angelats y Ana Belén Anquela Julián</i>	

**EL DERECHO A LA REVISIÓN DE LAS PRUEBAS DE
EVALUACIÓN COMO ELEMENTO DEL PROCESO DE
APRENDIZAJE165**

Elena Blanco Martín, María Isabel de Salas Nestares y Lluís Caballol i Angelats

**LA REVISIÓN DE LA EVALUACIÓN: LÍMITES, GARANTÍAS Y
RIESGOS DE LA MINORACIÓN DE LA NOTA.....179**

*Lluís Caballol i Angelats, Isabel de Salas Nestares, Lluís Comellas i Riera y Elena
Blanco Martín*

3. INFORMES Y DOCUMENTOS 201

**PANORÁMICA DE LA ACTIVIDAD DE LAS DEFENSORÍAS
UNIVERSITARIAS 2023 201**

*Santiago Salamanca Miño, Lluís Caballol i Angelats, Juan José Vera Martínez,
Montserrat Palma Muñoz y Alberto Sánchez Campos*

1. PRESENTACIÓN

LLUÍS CABALLOL I ANGELATS

Director de la Revista Rueda

ÁNGEL A. RODRÍGUEZ SEVILLANO

Presidente de la CEDU

El presente número de la revista reúne un conjunto de trabajos que, desde distintas perspectivas, confluyen en un propósito común: contribuir a fortalecer las garantías, la equidad, la inclusión y la calidad institucional en el ámbito universitario. Los artículos publicados se sitúan en el espacio de intersección entre la vida académica, la regulación universitaria, los derechos del estudiantado y la función de las defensorías universitarias como instancias de acompañamiento, supervisión y mejora.

Una parte significativa de las contribuciones de este volumen tiene su origen en las intervenciones y debates desarrollados en las mesas de trabajo de los Encuentros Estatales de Defensorías Universitarias celebrados en la Universidad de Huelva en 2024 y en la Universidad de La Rioja en 2025. A su vez, los trabajos dedicados a las adaptaciones curriculares y a la discapacidad y los relativos a evaluación universitaria son, además, el resultado de la actividad desarrollada por distintos grupos de trabajo constituidos en el seno de la Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU) a lo largo de 2025.

Uno de los ejes temáticos de este número 10 se centra en la convivencia universitaria, la protección de derechos y la atención a colectivos especialmente vulnerables. En este marco se sitúa el trabajo dedicado al acoso sexual y los protocolos de actuación en las universidades, que analiza la coexistencia y posible colisión entre distintos instrumentos institucionales de protección y respuesta —protocolos antiacoso, procedimientos disciplinarios, unidades de igualdad, canales de denuncia o mecanismos de protección de informantes—. El estudio examina cuestiones particularmente complejas como la confidencialidad, la protección de datos, la legitimación para denunciar o la coordinación entre órganos universitarios, poniendo de relieve la complejidad de los sistemas internos de garantía y la necesidad de articular respuestas eficaces, proporcionadas y respetuosas con los derechos de todas las personas implicadas.

También desde la perspectiva de la equidad y la garantía de derechos, el artículo “Inclusión en la Universidad: ¿utopía o realidad?” reflexiona sobre la capacidad de las instituciones universitarias para responder de forma efectiva

a la creciente diversidad del estudiantado. El trabajo revisa conceptos fundamentales como diversidad, diferencia, desigualdad, equidad o necesidades educativas especiales, y analiza el papel de la educación inclusiva y del Diseño Universal para el Aprendizaje como marcos de referencia para construir entornos universitarios más accesibles y participativos. En estrecha relación con esta cuestión, el estudio sobre adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad, elaborado en el ámbito de CEDU, profundiza en las dificultades normativas y organizativas que plantea la atención a estudiantes con discapacidad en la educación superior y reivindica la necesidad de avanzar hacia modelos de apoyo más homogéneos, garantistas y coherentes con el derecho a la igualdad de oportunidades.

Otro de los grandes bloques del número se articula en torno a las garantías académicas y a los procedimientos de evaluación universitaria. Desde esta perspectiva, varios trabajos analizan diferentes momentos y problemáticas del proceso evaluador, entendido no solo como mecanismo de acreditación del aprendizaje, sino también como espacio de transparencia, responsabilidad institucional y efectividad de los derechos.

En esta línea, el estudio sobre estrategias y buenas prácticas para la prevención del extravío de pruebas de evaluación y la gestión de reclamaciones aborda una cuestión poco frecuente, pero de relevancia jurídica y organizativa: la pérdida, destrucción o sustracción de evidencias de evaluación. El trabajo propone medidas preventivas y protocolos de actuación orientados a reforzar la trazabilidad, la custodia y la respuesta institucional ante este tipo de incidencias, poniendo de relieve que incluso situaciones excepcionales pueden incidir en la confianza en el sistema evaluador y en los derechos del estudiantado.

Dentro de este mismo ámbito, el número incorpora dos trabajos dedicados específicamente a la revisión en el ámbito de la evaluación universitaria. El primero, centrado en el derecho a la revisión de las pruebas de evaluación como elemento del proceso de aprendizaje, reivindica la dimensión pedagógica de la revisión y su función como espacio de diálogo, retroalimentación y mejora académica. El segundo, dedicado a los límites jurídicos, garantías y riesgos de la minoración de nota, examina críticamente la posibilidad de reducir la calificación durante el procedimiento de revisión, analizando su compatibilidad con principios como la seguridad jurídica, la congruencia, la buena fe y la prohibición de *reformatio in peius*. Ambos trabajos entienden la evaluación universitaria como instrumento en el que la acreditación, la formación y las garantías académicas del estudiantado conforman una unidad inseparable.

También en el terreno de la evaluación, aunque en un momento especialmente significativo del itinerario académico, se incorpora una reflexión sobre el requisito del visto bueno del tutor para poder proceder a la defensa pública de los trabajos de fin de grado y de máster. El estudio cuestiona críticamente esta exigencia cuando actúa como condición impeditiva para el acceso del estudiante al acto de defensa pública, analizando sus implicaciones desde la

perspectiva del derecho a la evaluación, la tutela académica y las garantías procedimentales. Se trata de una aportación especialmente relevante, por cuanto pone el foco en una práctica ampliamente extendida en muchas universidades que no siempre ha sido objeto de atención desde la perspectiva de los derechos del estudiantado.

El tercer grupo de trabajos publicados dedica su atención al papel de las defensorías universitarias. En este sentido, el artículo sobre el funcionamiento de las defensorías universitarias analiza sus aspectos normativos y procedimentales, su concurrencia con otras unidades universitarias y las buenas prácticas que pueden reforzar su actuación. El estudio permite comprender mejor la singularidad de estas instituciones en un ecosistema universitario donde se multiplican los órganos de garantía, mediación, igualdad, convivencia o atención al estudiante, y plantea cuestiones de gran actualidad como la coordinación interinstitucional, la delimitación competencial, la confidencialidad, la tramitación de quejas o la intervención en entornos virtuales y espacios parauniversitarios.

Finalmente, merece una consideración especial el trabajo que ofrece una panorámica de la actividad de las defensorías universitarias, incorporado en el apartado de Informes y Documentos y resultado de un proyecto intuido desde los inicios de la implantación de las defensorías universitarias, que en los últimos años se ha concretado gracias a la constitución en 2023 de un grupo de trabajo en el seno de la Comisión Ejecutiva de la CEDU. El informe se basa en datos correspondientes principalmente al año 2023 y, en algunos casos, al curso 2022-2023. Su elaboración ha requerido un importante esfuerzo de recopilación, sistematización y análisis de información procedente de distintas universidades. El informe contribuye a conocer la actividad reciente de las defensorías y las problemáticas más frecuentes. Queda abierta la puerta a futuras ediciones e informes periódicos que permitan profundizar y consolidar el conocimiento compartido sobre la realidad de las defensorías universitarias.

Este número 10 de la Revista Rued@, lejos de limitarse a identificar conflictos o lagunas normativas, formula propuestas concretas, compara regulaciones, identifica buenas prácticas y ofrece criterios útiles tanto para la reflexión como para la toma de decisiones institucionales. Desde esta perspectiva, este número puede interesar, además de a quienes desarrollan su labor en las defensorías universitarias, al profesorado, al estudiantado, a los equipos de gobierno, a las unidades de calidad y gestión académica, a los responsables normativos y, en general, a todas las personas que siguen la vida universitaria.

La publicación de este número tiene, además, un significado especial para la Revista RUED@, que alcanza con él su número 10. Desde el inicio del proyecto, en 2015, la revista ha ido construyendo un espacio propio para la reflexión, el análisis y el intercambio en torno a los derechos, la ética y la vida universitaria. Su trayectoria ha estado acompañada también por una evolución en sus

canales de publicación y difusión: los primeros números fueron publicados y preservados en el repositorio institucional de la Universidad de Cádiz; posteriormente, la revista pasó a difundirse a través de la página web de la CEDU, fue incorporada a Dialnet y, desde el número 9, se publica mediante la plataforma OJS de la propia Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias. Este recorrido refleja el esfuerzo realizado a lo largo de estos años por mejorar progresivamente su accesibilidad, visibilidad y continuidad editorial.

Llegar hasta este número 10 ha sido posible gracias a un esfuerzo necesariamente colectivo. Por ello, queremos expresar nuestro agradecimiento a todas las personas que, a lo largo de estos años, han contribuido a la revista como autores, evaluadores, editores, colaboradores y lectores y, de manera muy especial, a quienes han asumido responsabilidades en su dirección y edición en sus distintas etapas. Su dedicación, trabajo y confianza en el proyecto han hecho posible que RUED@ llegue hoy a esta décima entrega con una trayectoria sostenida en el tiempo y con la voluntad de seguir mejorando y ampliando su contribución al conocimiento, al debate y a la mejora de nuestras universidades.

Confiamos en que contribuya al debate y sirva para continuar avanzando en la conformación de una cultura universitaria atenta a las exigencias de una buena administración académica.

2. INVESTIGACIONES Y ANÁLISIS

ACOSO SEXUAL Y PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES: INTEGRACIÓN Y COMPATIBILIDAD DE HERRAMIENTAS

SEXUAL HARASSMENT AND ACTION PROTOCOLS IN UNIVERSITIES: INTEGRATION AND COMPATIBILITY OF DIFFERENT TOOLS

PILAR RIVAS VALLEJO

*Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Barcelona*

Sumario: 1. Marco legal. 2. Naturaleza de los «protocolos» contra el acoso. 3. Legitimación y confidencialidad. 4. Problemas y soluciones aplicativos. 5. Referencias bibliográficas.

Resumen: El presente artículo aborda, desde la perspectiva jurídica y también práctica, algunas de las dificultades aplicativos más frecuentes y políticas en la aplicación de los protocolos antiacoso sexual en las universidades públicas, que incluyen la divergencia y colisión de instrumentos aplicables, los problemas de confidencialidad y protección de datos, la legitimación para interponer denuncias y otras dificultades que los planteamientos de las partes pueden introducir en la dinámica de tal aplicación, tratando de delimitar cuál es el objeto de cada herramienta, su ámbito de aplicación y confluencias con otras vías de denuncia y de protección a denunciantes y víctimas.

Palabras clave: acoso en la universidad, protocolos antiacoso, planes de igualdad y diversidad, acoso sexual

Abstract: This article addresses, from both a legal and practical perspective, some of the most frequent practical and political difficulties in the application of anti-sexual harassment protocols in public universities. These include the divergence and conflict of applicable instruments, problems of confidentiality and data protection, standing to file complaints, and other difficulties that the parties involved may introduce into the dynamics of such application. It seeks to define the purpose of each tool, its scope of application, and its points of convergence with other ways for reporting and protecting whistleblowers and victims.

Keywords: harassment at university, anti-harassment protocols, equality and diversity plans, sexual harassment

1. MARCO LEGAL

La Ley Orgánica de Igualdad, 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, protocolizó un mecanismo de actuación que venía aplicándose en algunas empresas con anterioridad en supuestos de acoso en el trabajo, disponiendo su art. 62 que, como mecanismo preventivo frente al acoso sexual y al acoso por razón de sexo, las administraciones públicas debían negociar dicho protocolo con la representación legal de los trabajadores, basado en los principios de prevención y no tolerancia de aquel, el deber de respetar la dignidad y la intimidad, el tratamiento reservado de las denuncias de hechos que pudieran ser constitutivos de dichas formas de acoso, y la identificación de las personas encargadas de tramitar la queja o la denuncia. Por su parte, la disposición final sexta dispuso un plazo de seis meses para su implantación en la Administración General del Estado, contados a partir de la entrada en vigor del reglamento que lo aprobara.

Dicha obligación resultó únicamente exigible, por tanto, en el ámbito de las administraciones públicas y respecto del personal a su servicio, aunque el modelo se extrapoló a las empresas como mecanismo específico de dar cumplimiento a las medidas preventivas que el respectivo convenio colectivo o el plan de igualdad (en este caso, para empresas inicialmente con plantillas de ciento cincuenta trabajadores o más, reducidos, por Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, a cincuenta) debía incluir, y, más tarde, a otras formas de acoso distintas a las basadas en el sexo o de carácter sexual en el marco de la Ley 3/2007, presidida por la necesidad de actuar para favorecer la igualdad entre ambos sexos. De igual modo, se introdujo una moratoria en la citada norma de 2019 para su aplicación escalonada, que se extendía hasta el año 2022. Y, en idéntico año 2022, la reforma del art. 48 de la mencionada ley (por la disposición final 10.3 de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual), para disponer la obligación de las empresas de negociar con la representación legal de los trabajadores medidas de evitación de la comisión de delitos y otras conductas contra la libertad sexual y la integridad moral en el trabajo, «inci-

diendo especialmente en el acoso sexual y el acoso por razón de sexo, que pueden consistir en códigos de buenas prácticas, entre otras, residenciando en la representación del personal la obligación de informar a la dirección de la empresa de las conductas o comportamientos de las que tuvieran conocimiento. Del mismo modo, la citada Ley Orgánica 10/2022 insistía en su art. 13.1 en el deber de las administraciones públicas de «arbitrar procedimientos o protocolos específicos para la prevención, detección temprana, denuncia y asesoramiento a quienes hayan sido víctimas de estas conductas» (de acoso sexual).

El art. 4 de la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, extendió dicha respuesta, regulada en el marco de las normas de convivencia, que deben incluir medidas de prevención y respuesta frente a la violencia o acoso a otras causas (aunque priorizando el enfoque de género y la tutela frente a la violencia de género), las previstas en el art. 3.2 c) (que serían las que posteriormente la Ley 15/2022, de 15 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, recogería para su aplicación general): toda forma de violencia, discriminación, o acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Y, a su vez, explicitó su aplicación a todos los colectivos vinculados con las universidades, ya sea en calidad de alumnado, de personal docente e investigador o de personal de administración y servicios (art. 4.1).

En su art. 4.2, se alude al deber de regular «procedimientos específicos para dar cauce a las quejas o denuncias por situaciones de violencia, discriminación, o acoso», junto con medidas de acompañamiento a las víctimas en su recuperación.

En su art. 3, se incluye el deber de contar con lo que denomina «normas de convivencia», que deben promover «la eliminación de toda forma de violencia, discriminación, o acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (art. 3.2 c), y, en particular, «medidas de prevención y respuesta de acuerdo con un enfoque de protección de los derechos humanos frente a la violencia, la discriminación, o el acoso» por las mismas causas, derivando la interpretación de los respectivos conceptos ligados a ciertas causas específicas que cuentan con legislación propia a dicha normativa (Ley Orgánica 3/2007, Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia, o el texto refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, aprobado por el Real decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para el acoso sexual y por razón de sexo, la xenofobia y el racismo y la discapacidad, respectivamente). Para su creación, a diferencia de la llamada efectuada en la Ley 4/2023 a las administraciones, en este caso se establece

la obligatoria participación y audiencia de «todos los sectores de la comunidad universitaria» a través de sus respectivos órganos de representación, o de otros procesos de participación o consulta, en coordinación con las unidades de igualdad y de diversidad (art. 3.4).

Por su parte, el art. 4 delimita su ámbito de aplicación, con inclusión de todos los colectivos universitarios, así como el contenido de las medidas a las que alude, citando explícitamente entre ellas los «procedimientos específicos para dar cauce a las quejas o denuncias por situaciones de violencia, discriminación, o acoso que pudieran haberse producido». Junto a estos, y de manera separada, aunque intercomplementaria, se citan otras medidas tanto de prevención primaria (sensibilización, concienciación y formación) y secundaria (actuación sobre contextos, circunstancias y factores de riesgo, y evitar que se produzcan las situaciones de violencia, discriminación, o acoso), como medidas de acompañamiento a las víctimas en su recuperación, medidas provisionales o cautelares (art. 4.3), de acompañamiento informativo, psicológico y jurídico a las víctimas (art. 4.3), y de derivación a la autoridad judicial o al Ministerio Fiscal en caso de considerar constitutivos de delito los hechos denunciados. En consecuencia, tales medidas no tienen por qué incluirse en el protocolo de actuación, aunque sí deben regularse. En la práctica, la inercia anterior y su propia interdependencia provocan que todas ellas se integren en el mismo instrumento llamado «protocolo», aunque, según la citada Ley de convivencia universitaria, deberían asimismo incluirse en las normas de convivencia respectivas.

Finalmente, el art. 4.3 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, si bien no se refiere a dichos instrumentos de actuación, sí establece que la creación y reconocimiento de las universidades se condiciona a la acreditación de que cuentan con planes de igualdad y medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso amparadas en la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria.

Dos normas casi simultáneas volvieron a incidir en el régimen legal anteriormente dibujado, para introducir ciertas distorsiones en la práctica.

Por una parte, la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, introdujo una nueva obligación complementaria de la anterior respecto del colectivo LGTBI, que, para el personal de las administraciones públicas, se concreta en el art. 14 h), en concordancia con el art. 14 e), que ordenan el impulso de la inclusión de cláusulas de prevención, eliminación y corrección de toda forma de discriminación de las personas LGTBI, así como de procedimientos para dar cauce a las denuncias, y de la elaboración de códigos éticos y protocolos frente a discriminaciones por las causas protegidas en esta ley (personas lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales, según el art. 1). Si bien no se dispone la obligación de un plan de igualdad, así previsto en el art. 15 para las empresas con plantillas superiores a cincuenta personas, en el que se incluya un protocolo de actuación para la atención del acoso o la violencia contra las personas LGT-

BI, sí se establece un cauce similar, el de los procedimientos para dar cauce a las denuncias y la elaboración de códigos éticos y protocolos (estos se refieren a discriminaciones en general, que integran las que comportan violencia, sin olvidar que, de acuerdo con el art. 2.2 de la Directiva 2006/54, respecto de la igualdad por razón de sexo, y el art. 2.3 de la Directiva 2000/78, respecto de la orientación sexual, el concepto de discriminación, a los efectos de dicha norma, es decir, en el ámbito del empleo, incluye el acoso y el acoso sexual, y que, según el art. 1 y el art. 3, respectivamente, su aplicación se limita al ámbito del empleo y la formación profesional, por lo que no cubriría la enseñanza superior). Por lo expuesto, podría afirmarse que no existe obligación específica en el ámbito de las universidades de contar con tal protocolo para la protección del colectivo LGTBI, pues el art. 20 de la Ley 4/2023 ciñe su régimen de deberes al ámbito de los contenidos formativos, mientras que el art. 21 se refiere en exclusiva a niveles formativos inferiores al universitario (acoso escolar), como ya lo hiciera el art. 25 de la Ley Orgánica de Igualdad respecto de la igualdad por razón de sexo. Sin embargo, el art. 61 sí predica el deber de contar con protocolos de atención al alumnado trans y contra el acoso transfóbico de las administraciones públicas en general, sin distinguir edad, como sí efectúa el precepto anterior (art. 60). En concreto, dichos protocolos se deben dirigir a prevenir, detectar e intervenir ante situaciones de violencia y exclusión contra el alumnado trans. Por su parte, la previa Ley Orgánica de Igualdad había sido menos explícita al establecer en su art. 14.5 como criterio de actuación de los poderes públicos «la adopción de las medidas necesarias para la erradicación de la violencia de género, la violencia familiar y todas las formas de acoso sexual y acoso por razón de sexo», sin concretar el modo o las vías para hacerlo. Si bien ambas leyes tenían una filosofía promocional, la posterior Ley 4/2023 fue más explícita en la referencia a «protocolos».

En consecuencia, en el ámbito de las universidades públicas, todo el personal a su servicio debe contar con un protocolo negociado con la representación legal del personal, para regular el procedimiento a seguir por denuncias basadas en acoso sexual y por razón de sexo o basado en la condición de lesbiana, gay, trans, bisexual o intersexual y, respecto del alumnado, de elaborar por parte de cada administración pública un protocolo para regular dicho procedimiento respecto del alumnado LGTBI. No se establecía, pues, obligación de regular un protocolo para disciplinar la actuación frente a denuncias por acoso por parte del alumnado universitario, hasta la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, aunque se hubiera creado con anterioridad una dinámica tendente a ampliar el colectivo incluido en el –sí– obligatorio protocolo al alumnado. Por otra parte, la Ley de convivencia universitaria extendió las causas protegidas y, por ende, incluidas en el protocolo, a todas las que cita su art. 3.2 c): por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Por otra parte, la segunda de dichas leyes, la Ley 2/2023, de 20 de febrero, reguladora de la protección de las personas que informen sobre infracciones normativas y de lucha contra la corrupción (Ley de informantes), introdujo la obligación que durante años había quedado postergada desde la llamada Directiva whistleblowing (Directiva 2019/1937 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 2019, relativa a la protección de las personas que informen sobre infracciones del Derecho de la Unión), y que confluye con el ámbito material analizado, en cuanto su art. 2.1 b) la refiere a «acciones u omisiones que puedan ser constitutivas de infracción penal o administrativa grave o muy grave» (lo que permite referirse no solo a conductas agravadas por su tipicidad penal (art. 184 del Código penal), sino también a las que se sancionan en el contexto de la Ley de Infracciones y Sanciones en el Orden Social (Real decreto legislativo 5/2000, de 4 de agosto, art. 8.13, que sanciona el acoso sexual que tuviera lugar dentro del círculo organizativo de una empresa o entidad), siendo aplicable a las universidades públicas (art. 13.1 d), aunque restringe su aplicabilidad al personal al servicio del sector privado o público y que haya obtenido información sobre infracciones en un contexto laboral o profesional (art. 3.1) y a sus representantes legales (3.3). Por tanto, al personal universitario, con inclusión de becarios y trabajadores en periodos de formación (art. 3.2), y con exclusión del alumnado, que no resulta amparado por la norma como informante, salvo en su calidad de asistentes del informante en el proceso de denuncia (art. 4.4 a), o por su relación con aquel y que puedan sufrir represalias (art. 4.4 b), nunca, por tanto, de forma autónoma. Ello significa que el alumnado no ostenta la condición de informante y por ello no es tributario de la protección ofrecida por dicha ley, salvo que se encuentre implicado o relacionado directamente con el personal informante en dicha denuncia a través de los canales previstos en la norma (sistema o canal interno, sistema externo o Autoridad Independiente de Protección del Informante, A.A.I.). Ha de recordarse que las universidades públicas se encuentran obligadas a contar con un sistema o canal interno de denuncias (art. 13.1 d de la Ley de informantes).

Sin embargo, esta nueva figura y su introducción en las universidades públicas ha generado cierta confusión respecto de las vías de denuncia en dicho ámbito y, lo que es más grave, de su regulación como canal anónimo de denuncia abierto a todos los colectivos universitarios. Ejemplo de ello son ciertas universidades que, en su despliegue, admiten las denuncias anónimas también del alumnado¹, e incurrir en ciertas quiebras en el régimen de garantías de los denunciados, aun considerando la previsión del art. 24.1 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, LOPD («Será lícita la creación y mantenimiento de sistemas de información a través

¹ Salvando las anomalías de universidades que incluyen la opción de las denuncias anónimas ex Ley 2/2023 para toda la comunidad, que en algún caso se salva perfectamente porque se anuncia que esta opción no contará con la protección de dicha ley (v.gr. Universidad de Zaragoza). En algunos casos, se informa explícitamente de que no se canalizarán las denuncias si ya cuentan con canal propio, como es el caso del acoso sexual (se deriva al órgano competente): a título de ejemplo, art. 2.2 del reglamento de informantes de la Universidad de Barcelona.

de los cuales pueda ponerse en conocimiento de una entidad de derecho privado, incluso anónimamente, la comisión en el seno de la misma o en la actuación de terceros que contratasen con ella, de actos o conductas que pudieran resultar contrarios a la normativa general o sectorial que le fuera aplicable»), pues el acoso y el acoso sexual, siendo conductas ilícitas, carecen del carácter de delitos perseguibles de oficio.

Por otra parte, si bien la mencionada Ley de informantes no cubriría a los denunciantes que ostentaran la condición de alumnado, este colectivo sí se regiría por la Ley 39/2015, de 1 de octubre, de procedimiento administrativo común de las administraciones públicas (LPAC), cuyo art. 62 regula el procedimiento de denuncia. A tal efecto, ha de considerarse que la notificación o comunicación tendrá el carácter de denuncia a tenor del art. 62.1 de dicha ley. Sin embargo, este procedimiento no es el regulado en la Ley 2/2023 y, por tanto, quedaría fuera del sistema interno al que esta se refiere, sin perjuicio de disponer un canal propio de denuncias para las que se formulen por el alumnado.

Por lo que respecta a la tramitación de las denuncias vinculadas al protocolo contra el acoso, este será el que disponga el buzón o canal para ello, pero el acoso es una de las infracciones susceptibles de integrarse en el sistema o canal interno. Si bien la disposición transitoria primera de la ley, sobre adaptación de los sistemas y canales internos de información existentes, dispone que los que ya existieran a su entrada en vigor pueden absorber las previsiones de la misma y, con ello, incluir, con las necesarias adaptaciones, el objeto de la nueva ley. En definitiva, mantener los canales ya existentes (ex D.T. 1ª), pero aplicándoles, a partir de junio de 2023, las exigencias de la Ley 2/2023, si es que no lo hicieran ya con anterioridad. Por consiguiente, los protocolos preexistentes a dicha ley habrían de mantenerse vigentes de forma autónoma a otros canales, evitando así la confusión que pudiera generar la multiplicidad de canales de denuncia para la comunidad universitaria no familiarizada con el marco legal respectivo.

En conclusión, los distintos canales habilitables o habilitados son adecuados para tramitar las denuncias por acoso (calificables como riesgo laboral y amparadas por el art. 3.3 de la ley, así como las acciones u omisiones que puedan ser constitutivas de infracción penal o administrativa grave o muy grave -art. 2.1 b-, y el acoso lo es, de acuerdo con el art. 8.13 y 13 bis del Real decreto legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social en cuanto respecta al personal al servicio de las universidades, y con el art. 184 del Código penal, con carácter general (y agravado por prevalimiento de la condición de docente del art. 184.2). El alumnado permanece al margen de la Ley 2/2023, sin perjuicio de que su conducta sea objeto de punición penal, y con independencia del régimen disciplinario de cada universidad al que remite la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, a través de sus normas de convivencia².

² Vid. al respecto, Acale Sánchez, María: «La universidad como soporte del acoso analizado», en *Prevención del acoso generado en y por la universidad: aspectos criminológicos y penales*

Siendo ello así, que algunas universidades prevean la posibilidad de realizar denuncias anónimas por dicho cauce constituye un exceso contra legem, pero ello no es incompatible con el establecimiento de otro tipo de canales para la tramitación de denuncias, ya sea el canal ético o el canal de convivencia, para denunciar conductas de acoso, o un canal específico identificado como «protocolo» (vgr. UB, UAB, UAM, UGR).

2. NATURALEZA DE LOS «PROTOSCOLOS» CONTRA EL ACOSO

El protocolo para la tramitación de las denuncias por acoso constituye, pues, el medio central de referencia, que convive con otros canales de información o denuncia, en los que se pueden integrar aquellas relativas a la aplicación de las normas de convivencia (por tanto, relacionadas con el alumnado) y otras de corte más clásico, como las residenciadas en las defensorías universitarias, aunque su labor no se relacione precisamente con la tramitación de denuncias por acoso (lo que no excluye su conocimiento en ciertas condiciones y con carácter eminentemente subsidiario).

El término y concepto de protocolo ha sido, desde las primeras alusiones de índole laboral y, después, más genéricas en el campo de la igualdad, un concepto procedimental, identificado con el procedimiento tanto de interposición de denuncias y su tramitación como de actuación por parte de los responsables de su administración. En esencia, pues, se trata de la forma como se realiza la tramitación de la denuncia por acoso y se disponen medidas cautelares en protección de la víctima para evitar prolongar la situación a la que se encuentra expuesta en tanto se investigan los hechos, desde esa vertiente preventiva que se proyecta a corto plazo sobre situaciones ya acontecidas, y a largo plazo como mecanismo disuasor genérico, pero su regulación específica dio lugar a la inclusión de otras medidas accesorias que la propia Ley Orgánica de Igualdad y las posteriores normas con referencias explícitas a los procedimientos de denuncia han ido incorporando sistemáticamente. Estas incluyen medidas de acompañamiento y asistencia a las denunciantes o víctimas, amén del procedimiento sancionador en el que pudiera desembocar este, en todo caso autónomo del propio protocolo. La prevención ad hoc se proyecta, pues, sobre acosos ya debutados, mientras la vertiente de prevención general actúa como mecanismo de disuasión y concienciación.

Al extrapolarse el término y el mecanismo de actuación a otros ámbitos, como es el caso del universitario (no ya solo al del personal a su servicio, al que le sería propio ab initio), se ha tendido a la flexibilización de esta idea primigenia en la que, a veces, parece primarse el acompañamiento sobre la propia proto-

(María Alberto Guerrero, coord., y María Acale Sánchez y Diego Boza Martínez, dirs.), Bomarzo, 2023, pp. 637-662, así como, en la misma obra, Acale Sánchez, María, Guerrero, Alberto, y De la Herrán Ruiz-Mateos, Sergio: «Modelo de programa de cumplimiento normativo en materia de acoso en la universidad», pp. 695-720.

colización de la actuación reactiva de los responsables a cargo, en este caso, los designados por la respectiva universidad (en lugar de la dirección de la empresa, como corresponde al ámbito empresarial), y, con ello, se ha acabado difuminando el sentido del procedimiento, que asimismo se ha fusionado con el nuevo canal de denuncias nacido de la Ley 2/2023, de informantes, en cuanto a la constitución de buzones conjuntos, lo que ha derivado en ciertas confusiones en la comunidad universitaria, ya aludidas. De hecho, la tendencia actual a reorientar los protocolos para ampliar su contenido protector de acompañamiento sobre su perspectiva de investigación y paralización de los hechos que han dado lugar al potencial daño a la víctima se encuentra en la base de su reconfiguración aplicativa, en la que se priman tales aspectos, lo que justifica la posible indefinición con otros mecanismos de denuncia por parte de denunciantes e incluso de otros implicados en la gestión del caso.

La Ley de convivencia universitaria ha contribuido a esta tendencia fusionadora al establecer en su art. 4 un sistema de medidas –que deberán recogerse en las normas de convivencia respectivas– común para toda la comunidad universitaria, incluyendo así, por igual, a alumnado y a personal al servicio de las universidades, «sin perjuicio de la aplicación de la normativa laboral o del régimen disciplinario que corresponda»³. Esta cláusula de arrastre sigue la estela de la tendencia de las universidades a integrar en sus planes de igualdad también al alumnado. Se trata de instrumentos de índole laboral que no resultaban de obligatoria extensión al alumnado hasta la Ley de convivencia, pese a que esa fuera la dinámica previa respecto del ámbito material de aplicación de los planes de igualdad (esto es, el acoso por razón de sexo y el acoso sexual). El citado art. 4 normativiza esta práctica y ordena la comunión de tales herramientas, que, en el ámbito de las universidades públicas, se inscriben necesariamente en la categoría de protocolos (no así en el ámbito privado, en el que las medidas contra el acoso pueden ser de otra índole). Si bien incluye la alusión a la posible convivencia con protocolos autónomos para el personal, al que relaciona con normativa laboral, olvidando a la función pública, a la que pertenece buena parte de dicho colectivo, y con el respectivo régimen disciplinario, que se ciñe a normas de tipicidad estrictas tanto en el ámbito laboral como en el de la función pública. En definitiva, la Ley de convivencia amplía el espectro de aplicación de los protocolos de índole laboral o funcionarial, reservados a la igualdad por razón de sexo y por razón de pertenencia al colectivo LGTBI, únicas causas que actualmente obligan a contar con un protocolo aplicable al personal al servicio de universidades o empresas privadas, puesto que el art. 3.2.c) se refiere a las siguientes causas: acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicción.

³ Otras, como la de Salamanca, mantiene la separación (Sanz Mulas, Nieves, y Hava Moreno, Ana: «Protocolos de actuación contra el acoso laboral en la universidad: especial referencia a la Universidad de Salamanca». *Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, núm. 28, 2014, pp. 47–59, <https://www.ehu.eus/documents/1736829/3498354/03-nieves+san+p.pdf>).

nes, lengua, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Causas coincidentes con los previstos en el art. 2.1 de la Ley 15/2022, de 12 de julio, que, sin embargo, no establece deber alguno de contar con un protocolo de actuación contra las conductas que puedan incidir en tales causas (art. 9), aunque sí a adoptar medidas preventivas (art. 25).

En consecuencia, el personal afectado por un protocolo de general aplicación a toda la comunidad universitaria no se encuentra legalmente sometido a un protocolo aplicable a causas distintas a las establecidas para el ámbito del trabajo y de la función pública, y, de igual manera, tampoco las medidas que en este se dispusieran podrían afectar a sus derechos laborales o como funcionarios a no ser que hubieran sido previamente acordados con su representación legal, por los cauces oportunos y debidamente garantistas. De no ser así, las alusiones y medidas que dicho genérico protocolo pudiera contener habrían de reservarse a puras cuestiones de tramitación (lógicamente, nunca afectando al régimen disciplinario, que habría de seguir su propio cauce). Todo ello requeriría que las normas de convivencia sirvieran de mero canal de coordinación del procedimiento a partir de la oportuna denuncia. Y, en todo caso, cabe plantear si una persona denunciada en la que se cumpliera la condición de personal al servicio de la administración podría negarse a participar como sujeto pasivo (o activo) en el trámite del protocolo genérico nacido de las normas de convivencia, a no ser que existiera un reconocimiento explícito por parte de la representación legal de los trabajadores como instrumento vinculante para todo el personal por la misma representado. Es el caso del VI convenio colectivo del personal de administración y servicios laboral de las universidades públicas catalanas (Resolución EMO/3093/2015, de 23 de diciembre, que ordena su inscripción y publicación, con código de convenio núm. 79002770012008), si bien respecto de las medidas relativas a la igualdad entre mujeres y hombres, pues su disposición adicional primera renuncia implícitamente a contar con un plan de igualdad propio para dicho personal, declarando su intención de participar, a través de los respectivos comités de empresa, en la elaboración de los planes de igualdad de cada universidad, amén de comprometerse a «impulsar el desarrollo de todas las medidas previstas en la Ley de igualdad y a las demás normativas de aplicación con el objetivo de eliminar cualquier tipo de discriminación por razón de género», así como a tomar «las medidas oportunas para prevenir, evitar y sancionar las conductas de acoso sexual, tal y como marca la legislación vigente» (disposición adicional segunda).

En línea con lo anterior, el art. 3.4 de la Ley de convivencia universitaria dispone que tales normas serán elaboradas «con la participación y audiencia de todos los sectores de la comunidad universitaria a través de sus respectivos órganos de representación, sin perjuicio de la posibilidad de utilizar otros procesos de participación o consulta», «y teniendo en cuenta diagnósticos, protocolos y planes previos», lo que supone que deben utilizarse como base los protocolos previamente existentes y que los trabajadores quedan sometidos a una norma o protocolo que no se ha elaborado conforme dictan los arts. 85 y ss. del Estatuto de los Traba-

jadores o los arts. 31 y ss. del Estatuto Básico del Empleado Público. Especialmente si se considera que este planteamiento suele corresponder a situaciones mixtas en las que el personal de la universidad ocupa la posición de acosador y el alumnado el de acosado, y, por tanto, se trata de derivar al régimen disciplinario una conducta nacida de una relación no laboral, sino en calidad de cliente o administrado, que precisa estar definida como falta en dicho régimen disciplinario, previsto en el convenio colectivo aplicable. En tal caso, debe activarse un procedimiento disciplinario con todas las garantías que desemboque, en su caso, en una sanción disciplinaria, o en el despido. Para evaluar dicha conducta, los protocolos universitarios parten de una previa investigación que pasa por una comisión propia en la que pueden no ser participantes personas designadas por los representantes de los trabajadores, sino por la representación mixta de todas las comunidades presentes en la universidad, y que no puede tenerse por una verdadera investigación, sino por unas actuaciones preliminares que han de conectarse con el expediente disciplinario propiamente dicho (o la llamada información reservada que rige en algunos casos, como el del personal laboral en el ámbito de las universidades públicas catalanas, antes de incoar el mencionado expediente⁴), que reiniciará la investigación de los hechos y dará trámite de audiencia al denunciado (Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña -STSJ-, Sala de lo Social, núm. 4729/2024, de 16 de septiembre -rec. núm. 1611/2024-).

En definitiva, un protocolo está destinado al inicio de las oportunas actuaciones para poner fin a situaciones de acoso, pero no para tramitar procedimientos disciplinarios, lo que significa que no resulten de aplicación las garantías propias de estos para los denunciados, pero sí las previstas en la Ley de informantes para los denunciantes en la medida en que la denuncia se interponga por terceros y no por la propia víctima (directamente protegida por el art. 9 de la Ley Orgánica 3/2007), de acuerdo con el art. 35.2 b) de la Ley 2/2023. Ello implica que tales denuncias serán anónimas, con reserva de la identidad de los denunciantes a los denunciados, al resultar de aplicación dicha ley a los respectivos protocolos existentes o creados a partir de su entrada en vigor, salvo que se trate de las propias víctimas, pues el art. 35.2 g) excluye la aplicación de la ley a los casos en los que el asunto denunciado concierne solo a ambas personas. Pero no significa excluir su aplicabilidad a las denuncias relativas a las omisiones de protección

⁴ En el caso de Cataluña, el art. 76 del convenio colectivo del personal de administración y servicios laboral de las universidades públicas catalanas (Resolución EMO/3093/2015, de 23 de diciembre, que ordena su inscripción y publicación, con código de convenio núm. 79002770012008) se remite en materia de régimen disciplinario al convenio colectivo del personal de la Administración de la Generalitat de Catalunya, previsto en su art. 53, cuyo apartado octavo dispone que el órgano competente para incoar el procedimiento puede abrir previamente una información reservada, que será transmitida posteriormente a quien lo instruya una vez se resuelva incoarlo, y que la resolución de incoación (que puede contener medidas preventivas) debe notificarse a la persona expedientada, así como al comité de empresa o delegados de personal y a la sección sindical en caso de constar su afiliación sindical. La información reservada, por el contrario, no se aplica, dentro del mismo ámbito geográfico, al personal docente investigador, regido por el convenio colectivo para el personal docente e investigador de las universidades públicas catalanas de 2006 (Resolución RE/309/2006, de 21 de diciembre, con código de convenio núm. 7902502).

cometidas por la propia institución y no por el autor material del acoso, aunque se formulen por la propia víctima, en la medida en que la denuncia excede de un ámbito limitado a ambas partes para extenderse al propio funcionamiento de la universidad. No obstante, en tal caso el denunciado no será el presunto acosador, sino la institución. Caso en el que la denuncia podría entrar en colisión con las competencias de las defensorías universitarias, en tanto estas son las designadas legalmente para conocer de tal tipo de reclamaciones. Sin embargo, por los mismos fundamentos de las consideraciones anteriores, debe concluirse que no existe, en realidad, colisión alguna, en cuanto son compatibles plenamente por tratarse de órgano competente y procedimiento aplicable. En consecuencia, el único cambio real será en este caso la derivación de la reclamación, directamente a la defensoría, por lo que cabe un doble canal, usado respectivamente por víctima y por terceros cuando de la Ley de informantes se trata, al que se suma el canal específico del protocolo contra el acoso. Si víctima y terceros pueden plantear sendas reclamaciones de manera simultánea por canales diferentes, la queja a la defensoría universitaria habrá de esperar al fracaso del procedimiento abierto por ambas vías de denuncia, una vez constatada la ineficacia o inacción de este, al menos a criterio o percepción de los denunciantes.

Por lo que respecta al protocolo en sí, su naturaleza pactada impide concederle carácter de procedimiento administrativo, tampoco en el ámbito de la función pública, lo que significa privarle de características propias de este en garantía de denunciantes y denunciados, sin perjuicio de que los derechos que asisten a ambos en el marco legal de referencia deban ser replicados aquí, lo que tiene lugar habitualmente en su propia redacción, donde se incluyen distintas garantías como la no revictimización, el derecho de defensa o la confidencialidad. Así, se trate o no de un instrumento regulado más allá del pacto que le da contenido, ciertos principios legales son de directa aplicación, por preverlo así las tres normas principales en juego citadas. En el caso de los protocolos aplicables en las universidades: la sumisión a la Ley Orgánica de Igualdad y a la Ley Orgánica de Protección integral frente a la violencia de género (art. 4.1 de la Ley de convivencia); la inclusión de medidas de acompañamiento y asesoramiento y las medidas provisionales oportunas, así como de medidas que correspondan al régimen disciplinario del personal que sean de aplicación (art. 4.3); y la derivación a la autoridad judicial o al Ministerio Fiscal con suspensión del procedimiento si se hubiere iniciado (art. 4.2).

En cualquier caso, no se trata de canales compatibles o superpuestos, como declara el art. 35.2 de la Ley de informantes, al excluir de su protección las informaciones contenidas en comunicaciones que hayan sido inadmitidas por algún canal interno de información, así como aquellas que se vinculen a reclamaciones interpersonales o que afecten únicamente al informante y a las personas a las que se refiera la comunicación o revelación (denunciado o denunciados). Esta exclusión determina que las situaciones de acoso sexual, en las que solo existan dos implicados, denunciante y denunciado, se hallarían fuera del marco de esta ley y, con ello, del canal que deba habilitarse para su aplicación.

3. LEGITIMACIÓN Y CONFIDENCIALIDAD

Una de las cuestiones más polémicas en la tramitación de denuncias por acoso en la práctica es tanto la legitimación para efectuarlas como la confidencialidad de la identidad de las partes y de otros datos personales.

La legitimación para reclamar en el ámbito judicial se encuentra perfectamente definida en la Ley Orgánica de Igualdad y en el Código penal. Concretamente, la legitimación para litigar en procesos civiles, sociales y contencioso-administrativos se reservaba en la Ley Orgánica de Igualdad (art. 12.3) a la persona acosada, tanto en caso de acoso sexual como de acoso por razón de sexo, y, de igual modo, en el ámbito penal (donde se define la conducta, como resulta lógico a la naturaleza punitiva de dicha legislación, de modo más restrictivo⁵) resulta preceptiva la denuncia de la persona agraviada, aunque cabe su persecución de oficio mediante querrela del Ministerio Fiscal (art. 191.1 C.p.)⁶.

Si bien la citada LO 3/2007, así como el art. 29 de Ley 15/2022, de acuerdo con las directivas de igualdad (2006/54, 2000/43 y 2000/78), abría la legitimación a las asociaciones y, con ello, a los sindicatos (disposición adicional quinta, por la que se introdujo el art. 11 bis a la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil, legitimando en su primer apartado a los sindicatos y las asociaciones legalmente constituidas cuyo fin primordial sea la defensa de la igualdad de trato entre mujeres y hombres, respecto de sus afiliados y asociados, respectivamente, pero mantuvo la legitimación exclusiva para litigar a la persona acosada cuando se tratase de acoso sexual y acoso por razón de sexo; así como art. 29.1 de la Ley 15/2022, que lo amplía a asociaciones profesionales de trabajadores autónomos y asociaciones y organizaciones de defensa de los derechos humanos, pero en todos los casos «en los términos establecidos por las leyes procesales» y «siempre que cuenten con su autorización expresa»), las reclamaciones no judiciales, como es el caso de las de carácter interno, que puedan articularse mediante un protocolo, no contaban, por el contrario, con delimitación legal precisa, por lo que los protocolos cautelosos se alineaban con dicha normativa,

⁵ En dicho ámbito, se plantea asimismo una dicotomía tradicional en la definición de la conducta punible, relevante a los efectos que aquí interesan: la necesidad o no de reiteración de la conducta, aunque las conductas graves permitan tipificar los hechos sin necesidad de tal reiteración. Se muestra partidario de la reiteración el profesor Hortal Ibarra, porque la propia acepción semántica del término acoso apunta a ello (Hortal Ibarra, Juan Carlos: *Proyecto de investigación presentado a la obtención de plaza de catedrático*, Universidad de Barcelona, abril de 2026, inédito). Del mismo modo, el Código penal tipifica el acoso vertical descendente (identificable en el ámbito universitario también con el ejercido por docentes sobre discentes), mientras fuera de dicho ámbito todas las modalidades son objeto de idéntico tratamiento, puesto que carece de relevancia el prevalimiento de superioridad exigido por el tipo penal (según el principio de *última ratio*), al vincularse la responsabilidad al control organizativo (Altés Tárrega, Juan Antonio: «La represión penal del acoso en el trabajo», 2021, doi: <https://doi.org/10.20318/labos.2021.6046>).

⁶ Vid. Acale Sánchez, María: «Acercamiento jurisprudencial al acoso generado en la universidad». En Miguel Abel Souto, Santiago B. Brage Cendán, Carlos Martínez-Buján Pérez, Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas, Gumersindo Guinarte Cabada (dirs.) y José Manuel Lorenzo Salgado (hom.): *Estudios penales en homenaje al profesor José Manuel Lorenzo Salgado*, 2021, pp. 41-58.

mientras alguno más osado optaba por la legitimación «universal». También el art. 65 de Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, concede legitimación a partidos políticos, organizaciones sindicales, organizaciones empresariales, asociaciones profesionales de trabajadores autónomos, asociaciones de consumidores y usuarios y las asociaciones y organizaciones legalmente constituidas que tengan entre sus fines la defensa y promoción de los derechos de las personas LGTBI o de sus familias, respecto de procesos judiciales civiles, contencioso-administrativos y sociales, siempre que cuenten con su autorización expresa (no es el caso si se trata de demandar en juicio la defensa de los intereses difusos cuando las personas afectadas sean una pluralidad indeterminada o de difícil determinación).

Este panorama ha experimentado una transformación significativa a partir de la entrada en vigor de la Ley de Informantes. En efecto, esta ley cubre tal laguna, al permitir sin restricciones la presentación de denuncias por terceros ajenos a la víctima en entornos laborales, e incluir situaciones de acoso de las que se tenga conocimiento, en tanto estas constituyan infracciones administrativas o penales (por tanto, aquellas anteriormente señaladas como perseguibles solo a instancia de parte o del Ministerio Fiscal), en el bien entendido de que la conducta ilícita sea atribuible a la empresa, en este caso universidad, por su conducta negligente, encubridora o partícipe, en su caso (cfr. Criterio Técnico núm. 69/2009, sobre las actuaciones de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social en materia de acoso y violencia en el trabajo). En tal supuesto, la norma aludida explicita un círculo de denunciante mayor al que resultaba habitual en los protocolos nacidos de la Ley Orgánica 3/2007, que, en su mayoría, se alineaban con las disposiciones citadas anteriormente en cuanto a legitimación, pese a ciertos debates existentes al respecto incluso de la hipotética obligación de denunciar, así plasmada en el ámbito de la Administración General del Estado (AGE) por el protocolo contra el acoso sexual y por razón de sexo, aprobado por Real decreto 247/2024, de 8 de marzo (BOE núm. 77, de 28 de marzo de 2024). Este lo incluyó entre sus principios rectores en su art. 2.1 («cualquier empleada o empleado público tiene la obligación de poner en conocimiento los casos de posible acoso sexual o acoso por razón de sexo que conozca»), más allá de los deberes exigibles en el ámbito de la función pública de acuerdo con el art. 52 de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. La Ley mencionada extendió asimismo su aplicabilidad no solo al personal indicado, sino también a «personas en formación, las que realizan prácticas no laborales o aquellas que realizan cualquier tipo de colaboración análoga». Si bien este protocolo actúa como criterio orientativo en el resto de las administraciones públicas, como es el caso de las universidades, lo cierto es que estas optaron por la creación de un instrumento propio, bien sea porque ya contaban con un protocolo previo a tal norma, bien fuera porque hayan preferido contar con su propio procedimiento de actuación conjunto de aplicación a todos los colectivos que constituyen la comunidad, a partir de los principalmente apelados, el personal de la universidad (lo cual incluye también al alumnado, a fin de integrar

a este colectivo en su ámbito de aplicación). De suerte que, entre ambos modelos, buena parte de las universidades se ha ido inclinando por el modelo mixto o extralaboral, de aplicación fuera del ámbito propio de dicho instrumento, sometiendo su aprobación final al órgano de gobierno general de la universidad (el consejo de gobierno). Y, aunque su concurrencia no es necesaria para que el personal a su servicio se dote de una herramienta de actuación como es el protocolo (ni, por tanto, para que este pueda entrar en vigor respecto de este, al exigir solo su aprobación por la comisión negociadora que lo haya elaborado, y sin perjuicio de que esta se integre por representantes de ambas partes, personal y empleadora, en este caso órganos de gobierno de la universidad que ejerzan el poder de dirección sobre los empleados), sí lo es para que este sea aplicable a otros colectivos, singularmente el alumnado (art. 4.1 de la Ley de convivencia).

Lo cierto es que la virtualidad de la Ley de informantes es, precisamente, legitimar a terceros para la denuncia interna de hechos constitutivos de infracción grave o delito acontecidos en la esfera del trabajo, en los términos ya expuestos anteriormente, sin perjuicio de la externalización de la reclamación y consiguiente suspensión del procedimiento interno.

En segundo término, este juego de normas plantea algunas dudas adicionales en torno a la confidencialidad de los datos de las partes implicadas. Si los canales tradicionales condicionaban la denuncia a la identificación del denunciante, la Ley de informantes excluye tal deber, provocando ciertos desajustes en el régimen de protección de la confidencialidad. La razón de ello estriba en que la Ley de informantes brinda confidencialidad a los informantes distintos de la víctima (a fin de evitarles represalias), mientras que esta, como ya se ha indicado, debe recurrir al canal del protocolo, que viene exigiendo la identificación de los denunciantes, aunque no necesariamente la traslación de esta información a los denunciados. Este particular requiere un examen en mayor detalle, ya que es fuente de constantes dudas aplicativas, considerando que también confluye con la aplicación de otra ley de protección de la privacidad, la LOPD de 2018.

Pues bien, el art. 31.1 de la Ley de informantes garantiza la protección de la reserva de la identidad de los informantes, lo que supone «que no se comunicará a las personas a las que se refieren los hechos relatados ni a terceros», precisando que la persona denunciada no será informada «de la identidad del informante o de quien haya llevado a cabo la revelación pública» (art. 31.2), aunque se presume la legitimidad del tratamiento de los datos personales de esta última (art. 31.4), lo que implica que no se le garantice la confidencialidad por existir «motivos imperiosos» para dicho tratamiento. Preservados los datos personales en los términos antes expuestos, se autoriza el acceso a los datos personales a los responsables del sistema o de su gestión (art. 32.1 a) y de recursos humanos u órgano competente respecto de la adopción de posibles medidas disciplinarias o para su tramitación en las administraciones públicas (art. 32.1 b), así como el responsable de los servicios jurídicos de la entidad para la adopción de medidas legales (art. 32.1 c), y los encargados del tratamiento de datos designados

(art. 32.1 d) y delegado o delegada de protección de datos (art. 32.1 e), que, de este modo, acaban también siendo partícipes del procedimiento de denuncia. E incluso terceros si deben derivarse acciones administrativas o penales, si bien, según el principio de minimización de datos, esto es, limitándolos a los estrictamente necesarios (art. 32.2) y al tiempo máximo de tres meses cuando no se inicien actuaciones (art. 32.4)⁷ o de diez años en todo caso (art. 26.2). De cualquier modo, ha de tenerse en cuenta que la Ley de informantes exige también el registro (reservado) de todos los datos relativos a las informaciones recibidas y a las investigaciones iniciadas a partir de ella, aunque se garantice la confidencialidad (art. 26.1), lo que puede asegurarse a través del sistema de codificación o seudonimización de personas.

En el marco de la protección de datos personales, se prevé el derecho de preservación de la identidad de los denunciantes y de los afectados, tutelada en el art. 33 de la ley, que reconoce el derecho de los primeros a que su identidad no sea revelada a terceras personas (arts. 17.1 y 33.1), salvo a la autoridad judicial o administrativa o al Ministerio Fiscal en el marco de una investigación (art. 33.3) o en el supuesto de que no revelar su identidad pudiera comprometer la investigación o el procedimiento judicial, a juicio de la autoridad competente.

De cualquier forma, la protección frente a represalias derivada de la Ley de informantes exige que el informante tenga motivos razonables para pensar que existe un peligro inminente o riesgo de daños irreversibles, como el que pueda afectar a la integridad física de una persona (art. 28 b). Pero debe tenerse en cuenta que los denunciantes pueden prescindir de los canales internos de la universidad para acudir directamente a la prensa, situación que la Ley de informantes también ampara, otorgando en todo momento protección frente a las represalias que pudieran derivarse (art. 28.2). En este supuesto cabe pensar en una revelación pública sobre la inacción de la universidad ante situaciones flagrantes de acoso, aunque no se haya formulado previa denuncia interna (inclusive ante la Autoridad Independiente para la Igualdad de Trato y la no Discriminación, por aplicación del art. 40 de la Ley 15/2022). Situación que, a tenor de la ley aludida, debe reputarse legítima y, además, tributaria de tutela frente a represalias si existen indicios o sospecha sobre la identidad de la persona que haya efectuado tal revelación, salvo que esta exceda de los límites de la libertad de expresión y de información veraz. Habría que entender que la revelación ha de comprender información sobre la falta de acción de los órganos responsables de la universidad cuando haya tenido lugar una situación de acoso sin respuesta. En supuestos de información veraz, la ley parece estar excluyendo la obligación de respetar la confidencialidad de la identidad del denunciado, lo que presupone impedir cualquier mecanismo sancionador del autor de la revelación. Se trata de

⁷ El tratamiento de los datos personales se entiende lícito si es necesario para la aplicación de la propia ley (art. 30.1), por aplicación de los arts. 6.1.c) del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, 8 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, y 11 de la Ley Orgánica 7/2021, de 26 de mayo, cuando sea obligatorio disponer de un sistema interno de información.

un sistema externo a la universidad, pero en el que puede tener intervención un miembro de su comunidad, que, a través de esta vía, pasaría a quedar amparado. Distinta cuestión es que la información careciera de veracidad, pues entraríamos en el terreno de la denuncia no fundamentada, en la que la intimididad y el honor de la persona aludida no solo excluirían la aplicación de la ley, sino que justificarían el inicio de medidas disciplinarias contra los denunciantes.

El procedimiento propio de los protocolos antiacoso no cuenta con normativa propia en derecho positivo para la protección de los denunciantes cuando estos no son, al mismo tiempo, víctimas, aunque en tal caso habría que entenderse directamente aplicable lo previsto en la Ley de informantes. La mayor fuente de dudas interpretativas se encuentra, sin duda, en las dos partes del eje del acoso, víctima y victimario, o presuntas víctima y victimario (uno de los riesgos que se cometen, no tan aisladamente como sería deseable, es tener por ciertos los hechos denunciados antes de efectuar su pertinente investigación, con el consiguiente riesgo de estigmatización). Deben analizarse ambas vertientes.

Por lo que respecta a la víctima, uno de sus temores habituales es que la información que, comenzando por su propia identidad, está compartiendo al incoar la aplicación del protocolo antiacoso trascienda más allá de lo deseado. Que se inicie una cadena de reenvío incontrolado de información sensible que pueda acabar esparciendo datos íntimos por mala praxis, en muchos casos derivada de simple desconocimiento del buzón o lugar al que dirigirse y del correlativo inicio de la correa de transmisión por sus (erróneos) destinatarios, hasta dar con los auténticos responsables de la gestión, situación que no ha sido inhabitual en la práctica, pese a que en la actualidad es cada vez más corriente que estas dinámicas se corrijan a través de medios de publicitación de los canales correctos, para llegar lo más efectivamente posible a toda la comunidad universitaria.

Sea como sea y salvado tal obstáculo, el segundo temor habitual es que la información compartida por la denunciante acabe siendo conocida por el denunciado. Este es el punto de inflexión entre los derechos de intimidad de ambas partes en conflicto. El denunciado suele reclamar la información y la identidad de la denunciante, mientras esta ha expresado su voluntad de que no sea así. El equilibrio entre el derecho de confidencialidad que asiste a la víctima, en una situación que se supone de vulnerabilidad, y el derecho de defensa del denunciado entra así en un inevitable choque que a menudo es preciso resolver. La intervención del delegado de datos (que puede deberse bien a derivación directa ante dudas relativas a la protección de datos o por reclamaciones instadas por alguna de las partes implicadas) puede acabar de complicar el dilema, puesto que este va a tender, naturalmente, a preservar hasta el límite la protección de los datos personales de todas las personas implicadas. Si el órgano encargado de tramitar el protocolo de acoso deriva consulta al delegado de datos sobre este particular para dar una mejor solución a tal aspecto y evitar riesgos de tal tipo, este, en su calidad de garante de los datos personales, muy probablemente dará una respuesta en la que prime, ante todo, la confidencialidad, incluso frente al derecho de de-

fensa del denunciado. Pero es posible acogerse a una solución «salomónica» en la que, incluso efectuando aplicación de una posible previsión del protocolo relativa a la garantía de confidencialidad que se reconoce a la denunciante (alineada con la garantía de no revictimización), y, por consiguiente, negando al denunciado el acceso a la información por este requerida, se establezca un mecanismo para escalar gradualmente la información que se le va a proporcionar, consistente en condicionarla, en primer lugar, a solicitud expresa y personal, y, en segundo término, en limitarla a la que resulte esencial e imprescindible para su derecho de defensa. De este modo, al darse traslado al denunciado de la denuncia, esta puede aludir a hechos y no a personas (aunque aquel, como protagonista de los hechos, estaría en condiciones de identificarlas), y solo en una segunda fase, y a petición expresa del denunciado, le sería participada la información adicional que solicita y en el grado necesario para la delimitación de los hechos y a fin de garantizar debidamente su derecho de defensa. Información que tampoco ha de incluir la procedente de testimonios aportados por la denunciante ni la identidad de aquellos, pues estos datos no resultan imprescindibles para garantizar su defensa en el marco de un protocolo de actuación, no se olvide, no en el de un procedimiento sancionador.

Tampoco ha de soslayarse que la comisión de errores de tramitación (y registro) puede derivar en problemas aplicativos que no solo afecten a los denunciados (no debe olvidarse que ha de mantenerse intacta su presunción de inocencia), sino que también redunden en perjuicio de la protección de la víctima, pues pueden viciar de nulidad cualquier procedimiento posterior destinado a sancionarlos. El resultado de esta deficiente gestión es el perjuicio a la víctima y su re-revictimización, lo que determinaría un claro fracaso del sistema. Por otra parte, es una dinámica reiterada la modificación del protocolo en lugar de garantizar su eficacia mediante su aplicación rigurosa, comprometida y diligente (modificar el protocolo no garantizará que este sea eficaz, ni evitará que se cometan errores de tramitación: se trata, por el contrario, de una forma cualificada de proyección de estos). Otros deslices comunes, ligados a una concepción deficiente, no derivan en errores aplicativos, sino de mera clasificación del impacto del acoso en cada ámbito (en cada universidad), que determinan una incomprensible disparidad en la incidencia estadística del acoso por universidades⁸, y generan una difícil comprensión de la comunidad universitaria sobre el nivel de compromiso institucional con la prevención del acoso.

4. PROBLEMAS Y SOLUCIONES APLICATIVOS

Los protocolos contra el acoso sexual nacieron en el seno de la Ley orgánica de igualdad, lo que implica que su centro aplicativo es la protección de la igual-

⁸ Vid. *El confidencial*, de 12 de septiembre de 2025, en https://www.eldiario.es/sociedad/universidades-publicas-espanolas-han-registrado-mil-casos-acoso-sexual-ultima-decada_1_12578742.html.

dad entre hombres y mujeres y frente a la discriminación por razón de sexo, aunque algunos protocolos han superado dicha barrera para ampliar su ámbito a situaciones padecidas por hombres, así como por personas LGTBI, mediante la ampliación o conversión del plan de igualdad en plan de diversidad, extensión más tarde acogida por la ley -v.gr. Ley 4/2023, Ley de convivencia...-⁹. Si bien la práctica tiende a no efectuar distinciones (e incluso algunas normas de convivencia incluyen otras violencias distintas al acoso sexual -también por razones discriminatorias- y otras refieren las medidas al acoso en general¹⁰), y, aunque no se prevea así expresamente en el protocolo antiacoso ni en el plan de igualdad, ambos ligados a la discriminación por razón de sexo -por lo que la aplicación estricta de la ley llevaría a excluir estos supuestos (STSJ de Galicia, Sala Social, de 29 de abril de 2005 -rec. núm. 1507/2005-)-, el espectro aplicativo ha acabado prescindiendo de la distinción por sexos. A ello han contribuido la creación de «planes» de diversidad LGTBI, por mor de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (cuyos arts. 61 regula el deber de contar con protocolos de atención al alumnado trans y contra el acoso transfóbico y 68 el derecho de las víctimas de violencia a la asistencia integral y especializada), o algunas resoluciones, que consideran sexista el acoso cuando atenta contra hombres jóvenes -estudiantes-, como es el caso de la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana, Sala Social, núm. 1793/2020, de 19 de mayo.

En suma, en el marco legal actual el acoso sexual contra personas trans se incluiría en los instrumentos ya existentes, a los que cabría añadir el acoso transfóbico, si bien el art. 3.3 de la Ley de convivencia precisa que dirige sus medidas al acoso sexual en el sentido marcado por el art. 7 de la Ley Orgánica de igualdad 3/2007 (por tanto, en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres), determinando así la plena coincidencia con el objeto de los protocolos antiacoso. Para acabar de reafirmar este argumento, se sostiene igualmente que las normas de convivencia deben incorporar el enfoque de género y ajustarse a las normas sobre igualdad efectiva entre hombres y mujeres y de protección integral contra la violencia de género. El conjunto de normas aplicables confluye, pues, en el mismo bien jurídico protegible, aunque se crea un medio paralelo de aplicación al alumnado, que, sin embargo, no es predicable del acoso: la mediación alternativa al procedimiento disciplinario¹¹. Y, por otra parte, algunos protocolos o normas

⁹ Se efectúa remisión a otras cuestiones abordadas en Rivas Vallejo, Pilar: «Acoso en la enseñanza superior». En Pilar Rivas Vallejo y María D. García Valverde (dirs.). *Tratamiento integral del acoso*. Editorial Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2015.

¹⁰ A título de ejemplo, el art. 6 de las normas de convivencia de la Universidad de La Rioja (2023) incluye también la violencia por orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, origen nacional, pertenencia a grupo étnico, discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

¹¹ Si bien es una medida en ocasiones preferida por las víctimas para evitar la revictimización, a las que se añaden otros «mecanismos informales de interlocución o presión por parte de las autoridades de la institución para que la conducta controvertida cese, que no encajarían en el término técnico de “mediación”» (Álvarez del Cuvillo, Antonio: «La eficacia de las políticas

universitarias de convivencia introducen una remisión explícita a la LO 3/2007, o a la Ley Orgánica 10/2022, de protección contra las violencias sexuales, cuyo ámbito aplicativo se ciñe a la protección a mujeres (pues los menores no serían considerados, ya que se trata del ámbito universitario, en el que el alumnado siempre será mayor de edad, si bien no se descarta la coexistencia de trabajadores menores sujetos a la legislación laboral)¹², mientras que otras excluyen el acoso sexual de las normas de convivencia y lo derivan a la unidad de igualdad prevista en el art. 77 de la LO 3/2007 para todas las administraciones públicas, y, de ahí, en los respectivos estatutos de cada universidad, por lo que deviene lógica la atribución de competencia, aunque el precepto aludido solo aluda en su apartado e) a su función de velar por el cumplimiento de la ley y por la aplicación efectiva del principio de igualdad (v.gr., Universidad de Granada, Universidad de Barcelona –art. 24 de sus normas de convivencia– o Universidad Autónoma de Barcelona –art. 22 de sus normas de convivencia–). La consecuencia lógica de esta delimitación del ámbito aplicativo es de orden competencial y procedimental, pues, de no hallarse incluido en cada esfera de protección un supuesto, habría de ser tramitado por la vía que realmente le corresponda (v.gr., de no ser aplicable el protocolo antiacoso a sujetos excluidos de su ámbito, las posibles reclamaciones conectadas con este habrán de tramitarse frente a otro órgano y utilizando otro cauce diferente: en el caso de las unidades de igualdad, si su ámbito competencial corresponde al originariamente atribuido por la LO 3/2007, estas habrían de derivar el caso a la unidad orgánica competente).

Ha de tenerse en cuenta que, aunque esa ha sido la dinámica habitual, la Ley Orgánica 3/2007 no atribuye a las unidades de igualdad la competencia de elaboración de los protocolos antiacoso, sino a la negociación colectiva, como se explicita en el art. 15 de la Ley 4/2023 respecto de los protocolos de actuación para la atención del acoso o la violencia contra las personas LGTBI. En este último caso, se atribuye al Consejo de Participación de las personas LGTBI la función de impulsar la elaboración de códigos éticos y protocolos en las administraciones públicas. Y, aunque no se concreta en qué términos, el art. 62.4 de la misma ley permite la intervención «en todo caso» de la Autoridad Independiente para la Igualdad de Trato y la no Discriminación, en los supuestos del art. 4 b) de la Ley 15/2022, de 12 julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, que reconoce su función como órgano de mediación o conciliación entre las partes, y con el consentimiento expreso de estas (pues sus decisiones tendrán carácter vinculante), en casos de violaciones del derecho a la igualdad de trato y no discriminación, salvo que estas tengan contenido penal o laboral, por lo que habilita su actuación como órgano de mediación en supuestos que afecten únicamente al

frente al acoso sexual y sexista en la universidad: marco teórico», en Álvarez del Cuvillo, Antonio (dir.): *Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: un estudio de caso*. Tirant humanidades, Valencia, 2020, p. 46), en https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2021/02/Publicacion.pdf?u&fbclid=IwAR2y_ezPs1rj2gmZr8aOh7Xx5CJIHwUB-m93QzEUZLFgzLYxZnS-Xu2AkPc.

¹² Es el caso de las normas de convivencia de la Universidad Complutense de Madrid.

alumnado. Mientras que el art. 14 h) de la Ley 4/2023 atribuye a las administraciones públicas el deber de impulsar la elaboración de protocolos que incluyan medidas de protección frente a toda discriminación, y el acoso es una forma de discriminación, e impulsar la inclusión de procedimientos para dar cauce a las denuncias, aunque, como los protocolos contra el acoso de género, el impulso se dirige a los agentes sociales, a través de la negociación colectiva.

Otros problemas derivan en la práctica de la competencia de intervención de distintos órganos universitarios confluyentes, entre los que se encuentran las unidades de igualdad (y/o diversidad), conforme al art. 43.2 y 3 de la Ley Orgánica 6/2001 (LOU), a la defensoría universitaria (art. 43.4 LOU) o al responsable del sistema de denuncia interna (Ley 2/2023, de informantes), amén de otros responsables previstos en la Ley de convivencia, que se refiere como órganos o unidades responsables de su implementación a una «comisión de convivencia» (art. 6, con funciones consultivas¹³) o a la Red de comisiones de convivencia de las universidades españolas de la conferencia de rectores de las universidades españolas (RedCCU) –con iguales funciones consultivas y de cooperación–, por tanto, responsables de definición de criterios pero no de aplicación práctica.

Sin embargo, la tramitación o aplicación derivada del procedimiento de actuación previsto en los protocolos antiacoso debe entenderse referida a las unidades de igualdad, como aclaran algunos de tales protocolos en su texto o en las normas de convivencia, que excluyen la actuación de las comisiones de convivencia (v.gr. Universidad Complutense de Madrid, Universidad de La Rioja, o Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, aunque en este caso la actuación de la unidad de igualdad se produce a petición de la comisión de convivencia y del gabinete de inspección de servicios). Y ello es así porque (y a la vez es causa y consecuencia) se vinculan a la igualdad entre hombres y mujeres y porque en la Ley de convivencia quedan prohibidos para la gestión de situaciones los medios alternativos de solución de conflictos –mediación–, mientras la actuación de las defensorías alcanza a la omisión de actuaciones debidas por parte de los órganos competentes (sin perjuicio de su intervención por invitación del órgano actuante en la definición de criterios, como ocurre en el reglamento de convivencia de la Universidad Complutense de Madrid¹⁴) y la Ley de Informantes se vincula igualmente a dichas omisiones en denuncias cursadas por terceros ajenos a las partes en conflicto. Ello sin perjuicio de que se dispongan normas concretas de coordinación entre órganos, como sucede en las normas de convivencia de la Universidad de Granada, que prevén la coordinación por la unidad de igualdad

¹³ En algunas universidades se les han atribuido funciones concretas en la solución de conflictos, como es el caso del reglamento de la Universidad de Barcelona, cuyo art. 37 le atribuye un papel decisor en la tramitación de procedimientos previos al disciplinario, al asignarle la función de proponer una mediación previa a estos, así como de supervisar las sanciones propuestas por el rectorado. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que este mismo reglamento se declara no aplicable a supuestos de acoso sexual.

¹⁴ Este prevé que la defensoría universitaria podrá asistir, con voz, pero sin voto, a las reuniones de la comisión de convivencia.

entre la comisión de convivencia, la unidad de mediación, la defensoría, el delegado o delegada de protección de datos, y el o la responsable de seguridad de la información y la unidad de igualdad, lo que facilita actuaciones coordinadas como alguna de intervención necesaria: la gestión de la protección de datos personales. O normas de exclusión, como es el caso de la Universidad de Castilla-La Mancha, que establece que no se canalizarán las denuncias que correspondan a la defensoría universitaria, o de las universidades que reservan el canal de informantes para denuncias de fraude en exclusiva (v.gr. Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Sevilla o Universidad Politécnica de Valencia).

Esta confluencia de competencias y la confusión generada en la comunidad universitaria, en detrimento de la eficacia de las respectivas políticas antiacoso, ha venido a solucionarse a través del mecanismo de buzón único, con centralización de denuncias y gestión a cargo de los responsables de convivencia (residenciada en la presidencia de la comisión), como responsable de coordinar y derivar el caso y su tramitación a la persona designada por el rector o la rectora. Es el caso de las universidades de Castilla-La Mancha y de Las Palmas de Gran Canaria.

El protocolo incluye medidas de prevención, reparación y asistencia psicológica y jurídica, así como derivación a procedimientos sancionadores (con remisión externa de apreciar su posible carácter penal), y prevé garantías para todas las partes. Pero, paralelamente, las normas de convivencia regulan medidas similares, porque así lo dispone la propia Ley de convivencia, que se refiere a las siguientes: medidas de prevención primaria (sensibilización, concienciación y formación), medidas de prevención secundaria para actuar sobre contextos, circunstancias y factores de riesgo, y evitar que se produzcan, procedimientos específicos para dar cauce a las quejas o denuncias y medidas de acompañamiento a las víctimas en su recuperación, y la medida de suspensión del procedimiento disciplinario y derivación a autoridad judicial o Ministerio Fiscal en caso de apreciar que pudiera ser constitutivo de delito (art. 4.3 de la Ley de convivencia). Por otra parte, hay que considerar las medidas a las que alude el art. 68 de la Ley 4/2023 respecto de la violencia LGTBIfóbica (información y orientación accesibles sobre sus derechos y sobre los recursos disponibles, asistencia psicológica y orientación jurídica, atención a sus necesidades laborales y sociales, que incluirán las académicas, y servicios de traducción e interpretación y medios de apoyo a la comunicación oral que requiera la víctima, que pueden entenderse aplicables a alumnado Erasmus o de otros programas de intercambio y al alumnado con necesidades especiales relacionadas con dificultades de audición o comunicación).

La aplicación de estas medidas provoca ciertas dificultades tanto para denunciantes como para denunciados, ya sea en el plano interpretativo o en el aplicativo, que se abordan a continuación:

a) Inicio de actuaciones y documentación y registro

Si bien los protocolos antiacoso no cuentan con regulación específica más allá de lo que cada universidad (o su personal de acuerdo con los órganos de gobierno

en el proceso negociado que debe derivar en su creación) estime oportuno, con respeto a los derechos fundamentales de las partes y a los principios jurídicos aplicables, amén del contenido especificado por la Ley de convivencia, resultan de interés, como criterios orientativos extrapolables, los previstos en el art. 17 de la Ley de informantes. Estos son: protección de datos de los denunciantes (y, en su caso, identidad), remisión por escrito (a través de correo postal o a través de cualquier medio electrónico habilitado al efecto dirigido al buzón previsto a tal efecto, con indicación de lugar seguro para recibir las notificaciones, que podrá ser un lugar físico o un buzón de correo electrónico, aunque en este caso parece poco operativa la renuncia a recibir comunicaciones sobre las actuaciones desplegadas por la unidad de igualdad, ya que algunas pueden ser de su interés o estar expresamente dirigidas a su protección), o verbalmente, de forma telefónica o mediante reunión presencial (a estos efectos el art. 17.2 prevé un plazo máximo de siete días desde la solicitud para celebrarla), aunque esta comunicación podrá ser objeto de grabación (respetando las previsiones del Reglamento 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, y la Ley Orgánica 3/2018) y deberá acusarse recibo y documentarse mediante grabación de la conversación en un formato seguro o transcripción completa y exacta de la conversación, ofreciéndole la oportunidad de comprobar, rectificar y aceptar con su firma la transcripción de la declaración, así como el registro seguro -con un código de identificación asignado- y de acceso restringido a los responsables autorizados. El registro deberá incluir cuantas actuaciones y medidas se hayan adoptado y aplicado. Los protocolos tampoco suelen prever el plazo de conservación de este expediente, aunque habrá que estar a la legislación general y en particular a la LOPD.

En lo que respecta al plazo para activar el protocolo de actuación, no existe previsión específica de la que deducir una limitación temporal. No en vano el art. 12 de la Ley Orgánica 3/2007 extiende dicha posibilidad, en cuanto al ámbito judicial, más allá de la propia vinculación de la denunciante con la institución académica en este caso. Esta previsión permite interpretar la inaplicación de plazos para la activación de protección en el ámbito de los protocolos, aunque serán cuestión distinta las consecuencias de la aplicación del protocolo, más allá de la protección a la víctima, que hayan de resultar en un procedimiento sancionador para los denunciados, habida cuenta de la prescripción de las faltas laborales o del personal funcionario, en el caso de los docentes, que derivan de la normativa sancionadora respectiva y que pudieran enervar el efecto sancionador de las medidas del protocolo. Aunque estas pudieran conectarse con la incoación del correspondiente expediente disciplinario, la prescripción de la falta podría destinar al fracaso toda corrección que le hubiera de ser aplicable al denunciado en caso de constatarse la realidad y gravedad de los hechos. Ha de considerarse que, si en el ámbito de la función pública, los plazos de prescripción son más amplios (art. 97 de la Ley 7/2007, del Estatuto Básico del Empleado Público, EBEP: tres años), no es el caso del empleo privado (art. 60.2 del Estatuto de los Trabajadores: seis

meses), pero que, respecto de las administraciones públicas, como son las universidades públicas, se unifican tales periodos para su uniformidad con los previstos en el art. 97 del EBEP (de acuerdo con el art. 93.4 EBEP y la Sentencia del Tribunal Supremo de 23 de mayo de 2013, Sala Social –rec. casación núm. 2178/2012–), lo que asegura a la víctima un periodo más dilatado para obtener consecuencias disciplinarias de su denuncia, de hasta tres años desde que se hubieran cometido los hechos¹⁵, y desde el cese de su comisión cuando se trate de faltas continuadas (art. 97.2). Este mismo plazo es aplicable, asimismo, por disponerlo así la Ley de convivencia universitaria (art. 17.2), al alumnado universitario, para el cual, como para el personal al servicio de las universidades, el acoso sexual constituye una falta muy grave (art. 11 c), que califica como falta muy grave el acoso sexual, sin distinciones. En consecuencia, sea cual sea el sujeto responsable de los hechos, la víctima tendrá la seguridad jurídica propia que se desprende de un plazo común para desplegar las consecuencias disciplinarias que de ellos se deriven¹⁶, en la que confiar en su legítima expectativa de resolución en su vertiente disciplinaria.

b) Traslado de la denuncia a los denunciados y medidas cautelares

Como ya se ha apuntado anteriormente en el apartado previo, la confidencialidad de la denuncia, de la identidad de denunciantes y denunciados y del contenido de los hechos atribuidos, es el primer escollo aplicativo, que puede significar ciertas reservas respecto de la continuidad de la tramitación del procedimiento, especialmente desde la denunciante. Por ello se trata de un paso que necesariamente ha de acompañarse de manera simultánea de las medidas de acompañamiento anteriormente citadas, pero, en particular, de medidas cautelares de separación entre ambas partes, una vez revelada la situación que las vincula, o, en el caso del alumnado, el acompañamiento o asistencia por una persona de su elección y de su sexo, si esta es su preferencia, en la aplicación de tales medidas (art. 18, apartados d) y e). En todo caso, debidamente motivadas y ajustadas al criterio de la necesidad y la proporcionalidad.

La primera cuestión que se plantea en este apartado es el alcance de las solicitudes de la víctima, que en estas ocasiones podrían ser especialmente exigentes o simplemente quedar a lo que con buen criterio considere más oportuno el órgano actuante. En el primer caso, la divergencia entre las aspiraciones de la denunciante y las posibilidades reales, lógicas y legales de intervención

¹⁵ Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, Sala de lo Social, núm. 889/2024, de 16 de febrero –rec. de suplicación núm. 5213/2023.

¹⁶ Distinta cuestión a considerar es que, con independencia de tales plazos, y del plazo previsto en el propio protocolo para dar por cerrada la fase de investigación y de terminación o aplicación completa de las actuaciones en él previstas, los procedimientos disciplinarios que se inicien se sujetan al plazo de caducidad del procedimiento de tres meses, en el caso del personal laboral, si no indica otro en el convenio colectivo aplicable (art. 25 de la Ley reguladora de la jurisdicción social). Aunque cabe la suspensión del expediente por remisión a procedimiento penal (art. 93.3 EBEP).

(v.gr. se solicitan medidas no solo aplicables al denunciado o denunciados, sino a terceros, o se insta una suspensión de empleo¹⁷ o una medida de especial envergadura) es susceptible de introducir un primer problema de confianza hacia el propio sistema y el procedimiento de actuación y un déficit de credibilidad en el órgano actuante, e incluso una quiebra en la relación de confianza que habría de entablarse con la persona que realiza tales funciones (que en estos contextos deviene fundamental). Pero no es menos cierto que las actuaciones a desplegar por los correspondientes responsables, a instancia del órgano actuante, están acotadas por la propia normativa aplicable, aun considerando el carácter más abierto que se deriva de la provisionalidad de las medidas (frente a las de índole judicial, tal como se prevén en el art. 28 de la Ley 15/2022, que insta a adoptar las medidas cautelares dirigidas a la prevención de violaciones inminentes o ulteriores, la indemnización de los daños y perjuicios causados y el restablecimiento de la persona perjudicada en el pleno ejercicio de su derecho). No puede olvidarse que su aplicación ante meros indicios de conductas reprochables, aún no constatados fehacientemente, va a afectar al crédito profesional del sujeto denunciado, amén de plantear una posible oposición. La Ley de convivencia acota el alcance temporal de la medida (art. 21.4), al exigir que esta haya de ser confirmada, modificada o levantada en el acuerdo de iniciación del procedimiento, que deberá efectuarse dentro de los quince días siguientes a su adopción (art. 21.1).

La buena voluntad de todas las partes implicadas suele presidir estas actuaciones, pero se dan en la práctica otras situaciones más comprometidas o de solución más compleja en términos emocionales, especialmente. En este punto no es infrecuente que el aludido considere que le asiste el derecho a comparecer con representación letrada¹⁸ y por tanto exija hacerlo así, pese a que no se trate de la apertura de ningún expediente disciplinario, sino de actuaciones previas (Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, Social, núm. 4729/2024, de 1 de septiembre), y en tal caso el órgano actuante habrá de valorar si debe aceptar la intervención de letrados externos en estas actuaciones y con ello limitar el margen de actuación y apreciación que le compete, pues, de admitirse esta injerencia, es altamente probable que se interpongan obstáculos adicionales en la simple toma de declaración, en la dinámica temporal de las actuaciones o en la eficacia de las medidas de protección hacia la hipotética víctima. El órgano actuante habrá de realizar un juicio de equilibrio entre ambas esferas de derechos, que, a priori, se presenta de muy difícil ejecución en contextos como

¹⁷ Esta puede ser de hasta seis meses, en los que se conservarían solo las retribuciones básicas (art. 98.3 EBEP).

¹⁸ La inasistencia, aun remitiendo a la representación letrada, en la incoación de un protocolo, se ha considerado judicialmente como una clara falta de colaboración en su tramitación (Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, Sala de lo Social, núm. 889/2024, de 16 de febrero -rec. de suplicación núm. 5213/2023-, en la que el trabajador se limitó a enviar a su letrado, sin comparecer él mismo a la entrevista y reuniones de tramitación del protocolo la resolución declara probada la existencia del acoso sexual a través de mensajes de mensajería WhatsApp y adecuada la decisión de despedirlo disciplinariamente).

el descrito, pero, en resumidas cuentas, el órgano responsable de adoptar las medidas cautelares decidirá, de manera más libre de tales presiones, en el marco de sus competencias, lo que resulta más adecuado para evitar situaciones de mayor conflicto, con minimización de riesgos para ambas partes, incluido el denunciado, legitimado en su caso para impugnar tal medida si la considera especialmente gravosa (v.gr. separación de una asignatura como docente a mitad de un cuatrimestre o exención de ciertas responsabilidades docentes de alta cualificación que puedan perjudicarle profesionalmente).

Otra de las cuestiones no solucionadas por ningún protocolo, pues excede de sus competencias, es la renuencia de la parte denunciada a cumplir con las medidas cautelares dispuestas. Sin embargo, en tanto que provenientes de órganos de gobierno de la universidad, no cabe apreciar margen alguno de decisión por parte de los afectos, por más que puedan plantear la impugnación correspondiente a la medida, lo que no impedirá su aplicación inmediata y su sometimiento a la orden en cuestión. En todo caso, ha de recordarse que las garantías aplicables al denunciado incluyen una doble audiencia, pues a la propia del protocolo se aplicará con posterioridad, si procede la apertura de expediente sancionador, la propia de este, para reforzar su derecho a la defensa. Recuértese que la Ley de informantes también le reconoce el derecho a ser oído en cualquier momento, en tiempo y forma (art. 9.2 f), amén del respeto a la presunción de inocencia y al honor (art. 9.2 h) y a la protección de sus datos personales, pero que la citada presunción no es aplicable fuera del marco de dicha ley al personal laboral¹⁹ (sí lo es al personal funcionario, por aplicación del art. 93.2 e EBEP, Sentencia del Tribunal Constitucional núm. 30/1992, o Sentencia del Tribunal Supremo de 16 de junio de 2020), v.gr., al posterior expediente disciplinario, en cuanto al ámbito laboral se refiere, para el personal laboral al servicio de las universidades (aun cuando el art. 96.2 EBEP, frente a la regla laboral general, dispone que la absolución o sobreseimiento penal dejaría sin efecto el despido²⁰).

c) Denuncia pública de la víctima

Ya se ha dicho que cabría admitir, en el ámbito de la Ley de informantes, la denuncia pública de quienes estuvieran al corriente de los hechos. Ello no descarta que esta tenga lugar por cualquier persona, sin perjuicio de que sea o no de aplicación el régimen de tutela y la confidencialidad previstas en dicha ley, por excederse de su ámbito aplicativo, en los términos ya expuestos ut supra (apartado tercero). La cuestión que aquí se trae a colación es el hipotético deber de confidencialidad de la víctima sobre los propios hechos que le conciernen y si cabe esperar o exigirle tal confidencialidad una vez activa el protocolo antiacoso.

¹⁹ En consecuencia, una conducta que implica incumplimiento contractual no incluye un juicio sobre la culpabilidad o inocencia (Sentencia del Tribunal Constitucional núm. 30/1992 y STS de 16 de junio de 2020).

²⁰ Por el contrario, nada dispone la Ley de convivencia sobre la rehabilitación de la condición de estudiante, o la recuperación del curso académico, en los mismos casos.

Cierto es que, como se viene afirmando en párrafos precedentes, no existe previsión específica al respecto y, por consiguiente, la respuesta ha de ceñirse al estricto ámbito de la buena fe de todos los intervinientes. Y, aunque no se exige deber alguno de confidencialidad, pues además se trata de su propia esfera de intimidad, sí debe reconocerse un límite a este derecho, que es precisamente el de confidencialidad de la persona denunciada, en referencia a cuanto acontezca en el seno de la propia tramitación y de lo que pudiera tener conocimiento, como parte interesada, la víctima (de igual modo, la persona denunciada). En otras palabras, no resulta del todo indubitado que activar el protocolo y, por tanto, canalizar el asunto por la vía prevista en este, prive a la denunciante de su derecho a poner los hechos en conocimiento, por supuesto de su círculo próximo, (o) de una audiencia más amplia, pero, en todo caso, lo que sí parece más claro es que la actuación de ambas partes debe discurrir por la senda de la buena fe y que ciertas actuaciones fuera del marco de la tramitación que se encuentra en ejecución pudieran enturbiar su eficacia, sobre todo si se considera una posible reacción adversa por la parte denunciada, que derive en una actitud poco colaborativa. Lo cierto es que el órgano responsable de la tramitación habrá de informar a las partes de todos sus derechos, pero también de sus deberes, como el de buena fe y de confidencialidad, para evitar emprender acciones fácticas paralelas fuera del marco de las actuaciones penales o administrativas, si fuera el caso (pero en este supuesto, la aplicación del protocolo se habría ya de limitar al contenido puramente de acompañamiento y atención a la víctima).

En cualquier caso, el exceso de tales límites por las partes quedará fuera de la propia tramitación del protocolo y se sustanciará como corresponda, como sería el caso, si procediera, de los procedimientos disciplinarios, dependiendo de qué tipo de acciones se trate y de su gravedad.

d) Garantías para denunciante y denunciado

Un riesgo de una tramitación deficiente que afecte a las garantías del denunciado podría suponer un grave perjuicio para la víctima, en tanto dejara al primero libre de toda responsabilidad y, por tanto, a esta expuesta a cierta frustración ante la impunidad del infractor. Por tal motivo, los derechos de ambos requieren de una cuidadosa aplicación procedimental, que cumpla adecuadamente las garantías requeridas. Un fallo procedimental puede derivar en distintas consecuencias con un mismo resultado: que el responsable no asuma su responsabilidad. Es el caso de los errores relacionados con la aplicación de los plazos (v.gr. de prescripción y de caducidad de expedientes), con las garantías (v.gr. derecho a ser oídos, cuyo incumplimiento es especialmente grave en el seno de un expediente disciplinario, pues puede desembocar en un despedido improcedente), o con la deficiente investigación de los hechos o con el simple incumplimiento del procedimiento (Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, Social, núm. 4729/2024, de 1 de septiembre, sobre un caso en el que se despidió al profesor por acoso simplemente con la tramitación urgente del protocolo, sin posteriores actuaciones y, por ello, sin las debidas garantías), así

como la existencia de una posible denuncia injustificada (la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de La Rioja, Sala de lo Social, núm. 106/2025, de 28 de julio –rec. de suplicación núm. 110/2025–, considera justificado –por ello procedente– el despido de un empleado por activar el protocolo antiacoso en beneficio personal, y sin causa, para denunciar a un compañero, con la única finalidad de conseguir medidas cautelares de su interés –un cambio de turno–, y entiende que no se ha vulnerado el derecho de confidencialidad del denunciante por trasladar la denuncia a la asesoría jurídica).

Respecto de la víctima denunciante, la doctrina judicial ha descartado que la calificación en la apertura de actuaciones del carácter del acoso (ligado a su motivación) constituya un incumplimiento del deber de confidencial perjudicial para aquella (es el caso de la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria, Sala de lo Social, núm. 1092/2024, de 18 de julio –rec. supl. núm. 462/2024–, en el que se registró y comunicó la denuncia como «acoso por razón de orientación sexual»), y asimismo que se pueda considerar un incumplimiento de la universidad no aplicar el protocolo si la propia funcionaria denunciante así lo rechazó (Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Baleares, Sala de lo Contencioso-administrativo, núm. 265/2011, de 14 de abril –rec. núm. 256/2010–), en cuyo caso no cabe derivar responsabilidades a la universidad por incumplimiento de deberes preventivos del acoso. Así sucedió en el caso enjuiciado por la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco, Sala de lo Social, núm. 1809/2015, de 6 de octubre (rec. suplicación núm. 1638/2015), que impone a la Universidad del País Vasco una indemnización –por acoso– de 44.000 euros para un profesor interino (de Derecho Procesal), para resarcir el daño a su dignidad (Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León de Valladolid, Sala de lo Social, de 24 de noviembre de 2025 –rec. de suplicación núm. 1725/2025) que compete proteger a la universidad, aun cuando el autor material de los hechos sea una persona en concreto (Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, Valladolid, Sala de lo Contencioso-administrativo, núm. 655/2014, de 28 de marzo de 2014 –rec. de suplicación núm. 19/2013–, en la que se condena a la universidad por haber consentido el acoso ejercido por funcionario superior jerárquico a una trabajadora al servicio de aquella, incumpliendo su deber de protección a la salud de sus empleados).

e) Problemas de extralimitación locativo-temporal

Los protocolos incluyen entre sus elementos delimitadores de su ámbito aplicativo las coordenadas espacio-tiempo, en algunos casos excediendo los límites temporales o locativos que configuran el entorno propicio, tanto para que tengan lugar las conductas como para su prevención, y, en su caso, atajarlas. De esta suerte, con exceso o no de los límites previstos en el propio protocolo, es factible que se pretenda su aplicación a situaciones conexas con los ámbitos cubiertos fuera del horario laboral-académico o de las instalaciones de los centros docentes.

Esta posibilidad puede estar (válidamente) delimitada en el protocolo, para dar cobertura a actividades académicas que tienen lugar fuera del centro docente o incluso del horario docente habitual, así como en actividades conexas con la académica y que no comparten dicha naturaleza, sino, por el contrario, con un claro carácter lúdico.

En el primer caso, se trata de una mera irradiación del carácter académico que, per se, tiene la actividad en cuestión, lo que no representaría problemas de «extraterritorialidad» del mecanismo, en tanto se trata de una simple traslación temporal de la ubicación del centro docente respecto de las personas afectadas (para el personal al servicio de la universidad, sería un trabajo «en misión»). En el segundo, es igualmente posible –y, de hecho, así sucede con frecuencia en la práctica– que el protocolo haya previsto una aplicación fuera de su eje temporoespacial, para extender su compromiso frente al acoso sexual a actividades festivas (v.gr. fiestas universitarias), deportivas o de índole similar, que se organicen como parte de los contenidos culturales adicionales que comprenden de la enseñanza universitaria (el «punto lila» es muestra de ello). Ahora bien, la regla común de los protocolos que así lo prevén es la de asumir únicamente aquellos eventos que hayan sido directamente organizados por la universidad o el centro docente, con exclusión de los que, aun teniendo dichos elementos de conexión, no dependan de los órganos de gobierno de este, o incluso de asociaciones de estudiantes que, por dicha razón, guardan una estrecha conexión con la institución (aunque este caso no estaría exento de polémica), sino que hayan sido organizados por sujetos distintos o sin responsabilidades académico-docentes, aunque dirigidas al público universitario.

Pues bien, en lo que respecta al ámbito del trabajo, las reglas aplicables al personal al servicio de la empresa tienen una clara delimitación en la normativa laboral y/o funcionarial aplicable. Incluso la legislación relativa a accidentes de trabajo incluye estas situaciones en su delimitación del concepto de accidente de trabajo (cfr., art. 156.2 b) de la Ley General de la Seguridad Social, cuando considera como tal a los ocurridos con ocasión o por consecuencia del trabajo, o Convenio 190 de la OIT, sobre violencia en el trabajo, al responsabilizar a los empleadores por aquellas situaciones de violencia contra los trabajadores que, aunque provenientes de elementos externos al ámbito del trabajo, sean controlables por aquellos). Todo ello sin perjuicio de una valoración ad hoc atendiendo a las circunstancias concretas del caso y los puntos de conexión que puedan establecerse con el trabajo.

Sin embargo, en el ámbito académico, la respuesta difiere. En efecto, de entrada, el art. 2.1 b) de la Ley de convivencia universitaria efectúa una extensión del ámbito aplicativo del régimen disciplinario a las situaciones de movilidad, lo que ampara incluso las conductas que tengan lugar en estancias de intercambio fuera y dentro del país. Sin embargo, el art. 9.1, referido a la responsabilidad disciplinaria, aporta claridad al supuesto planteado, al establecer que el régimen disciplinario del estudiantado de las universidades públicas «queda sujeto

al régimen disciplinario establecido en este título respecto de la actividad desarrollada en las instalaciones, sistemas y espacios de la universidad». Sin duda, el precepto tiene por objeto excluir las situaciones que acontezcan fuera de las instalaciones, sistemas y espacios de la universidad, por lo que se abarcarían cualesquiera instalaciones o espacios de la universidad, aunque no fueran los propios del centro docente donde se cursen estudios, pero no otros espacios exteriores, salvo que, pese a no ser propios de la universidad, alberguen temporal o permanentemente actividades docentes, en cuyo caso habrán de considerarse igualmente «espacios de la universidad» a estos efectos. La norma viene a chocar, por tanto, con el contenido de aquellos protocolos que habían previsto su aplicación a lugares externos a estos espacios, y por ello habrían de considerarse no aplicables en este extremo, salvando lo que se derive de la aplicación del art. 10.2, cuando remite a las especificaciones o graduaciones de las infracciones «que, sin constituir otras nuevas, ni alterar la naturaleza o límites de las que la ley contempla, contribuyan a la más correcta identificación de las conductas» por parte de cada universidad.

En suma, en cuanto se refiere al alumnado, con la normativa vigente resulta difícil sostener que el protocolo pueda desplegarse para sancionar al alumnado implicado en situaciones de acoso sexual que afecten a estudiantes de la propia universidad (otro caso de especial complejidad, que requiere coordinación, es el que tiene lugar de forma interuniversitaria), pero no sería óbice para el despliegue de su contenido tutelar, con el fin de proteger a la víctima y otorgarle la necesaria asistencia y acompañamiento. La duda residual sería si estas medidas permitirían aplicar soluciones cautelares, habida cuenta de que no cabe su sanción disciplinaria, aunque la debida protección del bien jurídico protegido aconsejaría disponer todas aquellas medidas que fueran compatibles con el obstáculo señalado y que permitan ayudar al bienestar de la víctima. Otro tanto cabe decir cuando, tratándose de una víctima sujeta al protocolo, su agresor no comparte tal condición, al resultar ajeno al ámbito universitario. En este supuesto procede igualmente, aunque no se instruya investigación alguna, aplicar a aquella todo el conjunto de medidas que contribuyan a su protección, que, además de la asistencia psicológica y el acompañamiento o las medidas de adaptación de horarios o exigencias académicas (estas habrían igualmente de preverse en el plan de igualdad de la universidad), incluso podrían alcanzar a la asesoría y la ayuda con la denuncia penal de los hechos. Así cobraría pleno sentido esa parte crucial de los protocolos antiacoso destinada a la protección de la víctima, que se convierte en estos contextos en la única finalidad de los mismos. Sin perjuicio, en todo caso, de aplicar medidas sustitutivas a las sancionadoras, como, en aplicación del art. 20.1 de la Ley de convivencia universitaria, se prevé en algún caso, v.gr., Universidad de Barcelona, cuyo reglamento de convivencia prevé en su art. 39 la posibilidad de sustituir sanciones por medidas educativas y recuperadoras, sin perjuicio de lo previsto en el precepto citado (que exige conformidad de la víctima), tales como la asistencia a acciones formativas relacionadas con la naturaleza de los hechos, o la realización de tareas de voluntariado, medidas que

no cabría admitir, de acuerdo con el mentado art. 20.1, en supuestos de acoso, al tener estos naturaleza de falta muy grave y preverse la opción únicamente para las faltas graves. Sin embargo, podrían plantearse como medidas accesorias, lo que propiciaría su admisión en los casos analizados, esto es, los que hayan tenido lugar extramuros de la universidad, en los términos ya expuestos.

Finalmente, dos ámbitos resultan de especial difícil acceso. Por una parte, las prácticas curriculares y extracurriculares habrían de contar para su debida protección con un protocolo acordado (o impuesto en el convenio de prácticas) con la entidad donde estas hayan de tener lugar. Se trata de una situación considerada en algunos protocolos²¹, pero frecuentemente excluida de su ámbito aplicativo. Por otra parte, el acoso se produce en gran medida a través de medios digitales, lo que, aparte de aumentar la probabilidad de que los hechos acontezcan fuera del horario e incluso de las instalaciones universitarias²², dificulta sobremanera la aplicación de medidas que no sean meramente preventivas desde el plano pedagógico. Aunque, como constatan diversos estudios, la percepción de las estudiantes evidencia que se sienten mucho más seguras en el marco de la universidad que fuera, donde señalan una incidencia del acoso notablemente mucho más elevada que dentro²³. Lo cierto es que, gracias al impacto de la legislación analizada y de las medidas emprendidas por las universidades, el panorama actual dista mucho del que analizara el estudio realizado en 2008 por la Universidad de Barcelona con el concurso de otras cinco universidades²⁴, en

²¹ Bernal Santamaría, Francisca, y Benito Benítez, María Angustias: «Los protocolos de actuación y de prevención frente al acoso en las universidades andaluzas», en Álvarez del Cuvillo, Antonio (dir.): *Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: un estudio de caso*, op. cit., p. 106.

²² Aunque el estudio de casos realizado por Capilla Navarro-Guzmán, Victoria, Ferrer Pérez, Aurora, y Bosch Fiol, Esperanza («El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida», *Universitas Psychologica*, vol. 15, núm. 2, 2016, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.15-2.asau2012>, <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/8144>) muestra una prevalencia de conductas que tienen lugar en su mayor parte en las instalaciones físicas de la universidad. En el mismo sentido el estudio anterior, Bosch Fiol, Esperanza, Ferrer Pérez, Victoria A., Navarro Guzmán, Capilla, Ferreiro Basurto, Virginia, Ramis Palmer, M. Carmen, Escarrer Bauzá, Catalina. y Blahopoulol, Ioanna: *El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012, https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/El_acoso_sexual_ambito_universitario.pdf.

²³ Universidad Complutense de Madrid, Unidad de Igualdad de género: Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2018, p. 17, https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-3331/Estudio%20Acoso%20Complutense_Means%20Evaluaci%C3%B3n_2018.pdf.

²⁴ Valls Carol, Rosa (dir.), Aguilar Ródenas, Consol, Alonso Olea, María José, Colás Bravo, Pilar, Fisas Ollé, Montserrat, Frutos Bilebrea, Lola, Gómez Alonso, Jesús, Padrós Cuxart, María, Laura Ruiz, Eugenio, Torrego Egido, Luis, Flecha Fernández de Sanmamed, Aihnhua, López Calvo, Laura, Melgar Alcantud, Patricia, Molina Roldán, Silvia, y Pulido Rodríguez, Miguel Ángel (Universidad de Barcelona): *Violencia de género en las universidades españolas*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2008, p. 25, localizable en <https://igualdad.unizar.es/sites/igualdad/files/archivos/vuni.pdf>. En el mismo se indicaba que «un 92% de las personas encuestadas desconoce si su universidad tiene algún servicio específico al que poder recurrir en caso de ser víctima de violencia de género».

el que se evidenciaba el desconocimiento general de la comunidad universitaria sobre las medidas contra el acoso disponibles en sus respectivas universidades, aunque todavía existen voces críticas con el compromiso de estas respecto a una tutela real frente a la violencia contra las mujeres²⁵.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acale Sánchez, María: «Acercamiento jurisprudencial al acoso generado en la universidad». En Miguel Abel Souto, Santiago B. Brage Cendán, Carlos Martínez-Buján Pérez, Fernando Vázquez-Portomeñe Seijas, Gumersindo Guinarte Cabada (dirs.) y José Manuel Lorenzo Salgado (hom.): *Estudios penales en homenaje al profesor José Manuel Lorenzo Salgado*, 2021, pp. 41-58.
- Acale Sánchez, María: «La universidad como soporte del acoso analizado». En *Prevención del acoso generado en y por la universidad: aspectos criminológicos y penales* (María Alberto Guerrero, coord., y María Acale Sánchez y Diego Boza Martínez, dirs.), Bomarzo, 2023, pp. 637-662.
- Acale Sánchez, María, Guerrero, Alberto, y De la Herrán Ruiz-Mateos, Sergio: «Modelo de programa de cumplimiento normativo en materia de acoso en la universidad», en (Alberto Guerrero, María Acale Sánchez y Diego Boza Martínez, dirs.): *Prevención del acoso generado en y por la universidad: aspectos criminológicos y penales*, Bomarzo, 2023, pp. 695-720.
- Altés Tárrega, Juan Antonio: «La represión penal del acoso en el trabajo», 2021, doi: <https://doi.org/10.20318/labos.2021.6046>.
- Álvarez del Cuvillo, Antonio: «La eficacia de las políticas frente al acoso sexual y sexista en la universidad: marco teórico», en Álvarez del Cuvillo, Antonio (dir.): *Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: un estudio de caso*. Tirant humanidades, Valencia, 2020, en https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2021/02/Publicacion.pdf?u&fbclid=IwAR2y_ezPs1rj2gmZr8aOh7Xx5CJIHwUB-m93QzEUZLFgzLYxZnS-Xu2AkPc.
- Bernal Santamaría, Francisca, y Benito Benítez, María Angustias: «Los protocolos de actuación y de prevención frente al acoso en las universidades andaluzas», en Álvarez del Cuvillo, Antonio (dir.): *Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: un estudio de caso*. Tirant humanidades, Valencia, 2020, pp. 95 y ss., en https://igualdad.uca.es/wp-content/uploads/2021/02/Publicacion.pdf?u&fbclid=IwAR2y_ezPs1rj2gmZr8aOh7Xx5CJIHwUB-m93QzEUZLFgzLYxZnS-Xu2AkPc.
- Bosch Fiol, Esperanza, Ferrer Pérez, Victoria A., Navarro Guzmán, Capilla, Ferreiro Basurto, Virginia, Ramis Palmer, M. Carmen, Escarrer Bauzá, Catalina. y Blahopoulol,

²⁵ Especialmente crítico es el trabajo de Casado Aparicio, Elena; Martín Peláez, Paula, y Romero Bachiller, Carmen: «Ficciones y fricciones en el abordaje del acoso en la universidad», en (Marta Cabezas Fernández, Ana Mercedes Martínez Pérez, dirs.): *Cuando el estado es violento: Narrativas de violencia contra las mujeres y las disidencias sexuales*, 2022, pp. 281-296. Puede descargarse una versión en https://www.researchgate.net/publication/366427149_Casado_Elena_Martin_Paula_y_Romero_Bachiller_Carmen_2023_Ficciones_y_fricciones_en_el_abordaje_del_acoso_en_la_Universidad_En_A_Martinez_y_M_Cabezas_eds_Cuando_el_estado_es_violento_Bellaterra281-296.

- Ioanna: *El acoso sexual en el ámbito universitario: elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012, https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/El_acoso_sexual_ambito_universitario.pdf.
- Casado Aparicio, Elena; Martín Peláez, Paula, y Romero Bachiller, Carmen: «Ficciones y fricciones en el abordaje del acoso en la universidad», en (Marta Cabezas Fernández, Ana Mercedes Martínez Pérez, dirs.): *Cuando el estado es violento: Narrativas de violencia contra las mujeres y las disidencias sexuales*, 2022, pp. 281-296. Puede descargarse una versión en https://www.researchgate.net/publication/366427149_Casado_Elena_Martin_Paula_y_Romero_Bachiller_Carmen_2023_Ficciones_y_fricciones_en_el_abordaje_del_acoso_en_la_Universidad_En_A_Martinez_y_M_Cabezas_ed_Cuando_el_estado_es_violento_Bellaterra281-296.
- Hortal Ibarra, Juan Carlos: *Proyecto de investigación presentado a la obtención de plaza de catedrático*, Universidad de Barcelona, abril de 2026, inédito.
- Inspección de Trabajo y de la Seguridad Social: «Criterio Técnico núm. 69/2009, sobre las actuaciones de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social en materia de acoso y violencia en el trabajo», https://oeitss.gob.es/content/dam/oeitss/documentos/4-0-informaci%C3%B3n-y-normativa/4-1-a-criterios-t%C3%A9cnicos/CT_69_2009.pdf.
- Navarro Guzmán, Capilla; Ferrer Pérez, Victoria Aurora, y Bosch Fiol, Esperanza: «El acoso sexual en el ámbito universitario: análisis de una escala de medida», *Universitas Phycologica*, vol. 15, núm. 2, 2016, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.15-2.asau2012>, <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/8144>.
- Rivas Vallejo, Pilar: «Acoso en la enseñanza superior». En Pilar Rivas Vallejo y María D. García Valverde (dirs.). *Tratamiento integral del acoso*. Editorial Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2015.
- Sanz Mulas, Nieves, y Hava Moreno, Ana: «Protocolos de actuación contra el acoso laboral en la universidad: especial referencia a la Universidad de Salamanca». *Eguzkilore: Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, núm. 28, 2014, pp. 47-59, <https://www.ehu.eus/documents/1736829/3498354/03-nieves+san+pdf>.
- Universidad Complutense de Madrid, Unidad de Igualdad de género: *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la Universidad complutense de Madrid*. Madrid, 2018, https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-3331/Estudio%20Acoso%20Complutense_Means%20Evaluaci%C3%B3n_2018.pdf.
- Valls Carol, Rosa (dir.), Aguilar Ródenas, Consol, Alonso Olea, María José; Colás Bravo, Pilar; Fisas Ollé, Montserrat; Frutos Bilebrea, Lola; Gómez Alonso, Jesús; Padrós Cuxart, María; Laura Ruiz, Eugenio, Torrego Egido, Luis; Flecha Fernández de Sanmamed, Aihnhua; López Calvo, Laura; Melgar Alcantud, Patricia; Molina Roldán, Silvia, y Pulido Rodríguez, Miguel Ángel (Universidad de Barcelona): *Violencia de género en las universidades españolas*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2008, localizable en <https://igualdad.unizar.es/sites/igualdad/files/archivos/vuni.pdf>.

INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ¿UTOPIA O REALIDAD?

INMACULADA GÓMEZ-HURTADO

*Profesora Titular de Universidad
Área de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Huelva*

MARTA MARAVER-GONZÁLEZ

*Estudiante de doctorado
Universidad de Huelva*

Sumario: 1. Introducción. 2. Conceptos clave. 3. Inclusión y Diseño Universal de Aprendizaje. 4. Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Necesidades Educativas Especiales. 5. ¿Cómo hacer una universidad inclusiva? 6. Referencias bibliográficas.

Resumen: La diversidad de personas es una evidencia de nuestra sociedad que no se puede eludir. Dentro del concepto diversidad entendemos todas aquellas características de la persona que nos hacen únicos e irrepetibles y ponen de manifiesto que somos diferentes. Nuestro sistema educativo cada día más es reflejo de esta diversidad y dentro de esta se observa un aumento importante de alumnado con necesidades educativas. Este alumnado que aumenta en la escuela llega a nuestras universidades y el profesorado debe atender y dar respuesta educativa a estas necesidades. ¿Cómo es esta respuesta en la universidad? En este artículo, pretendemos clarificar conceptos clave para debatir una cuestión importante: ¿es la inclusión una utopía o una realidad en las aulas universitarias? Para ello, hablaremos de conceptos como diversidad, diferencia, desigualdad, equidad, necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades educativas especiales para llegar a hablar de los principios de la Educación Inclusiva y el Diseño Universal de Aprendizaje tratando de fundamentar cómo dar una respuesta al alumnado universitario que presenta algún tipo de necesidad educativa especial desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: inclusión educativa, universidad, necesidades educativas especiales, diversidad.

Abstract: Human diversity is a reality of our society that cannot be avoided. Within the concept of diversity, we understand all those characteristics of the person that make us unique and unrepeatable, which makes us different. Our educational system is more a reflection of this diversity and within this diversity there is an important increase in the number of students with educational needs. This student body, which is increasing at school, reaches our universities and the teaching staff must attend and provide an educational response to these needs. What is this response like at university? In this article, we intend to clarify key concepts to discuss an important question: is inclusion a utopia or a reality in university classrooms? To do this, we will talk about concepts such as diversity, difference, inequality, equity, specific educational support needs, special educational needs to get to talk about the principles of inclusive education and Universal Design for Learning, trying to explain how to give a response to university students who have some kind of special educational needs from an inclusive perspective.

Keywords: educational inclusion, university, special needs education, diversity.

1. INTRODUCCIÓN

“Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar y para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de la hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser un alumno apenas mediano en la natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido salvo, como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en carrera, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en trepa, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol.

Por último, enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con 6 de 10, en trepa y con 4 de 10, en carrera.

El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso de trepa superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una anguila anormal, que podía nadar de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno". (Santos Guerra, 2006, p. 9-10)

Este pequeño texto extraído de la obra *"El pato en la escuela o el valor de la diversidad"* del profesor Santos Guerra, nos lleva a comprender la imprescindible misión que tiene la educación de dar respuesta a la idiosincrasia de cada individuo. Es irrefutable que hoy es necesario dar respuesta a las características individuales de todas las personas. Porque ya Umberto Eco explicaba en *El nombre de la rosa* que *"la belleza del universo no es sólo la unidad en la variedad, sino también la diversidad en la unidad"*. Las diferencias que nos hacen ser únicos hacen posible la diversidad enriqueciéndonos del compartir y aprender juntos, con los mismos derechos y deberes, siguiendo el camino hacia la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Hablamos de inclusión educativa y siempre pensamos en la escuela, en la educación obligatoria, pero ¿nos hemos planteado que los niños y niñas que van a la escuela llegan también a la universidad? Hablamos de inclusión y pensamos en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato... Debatisimos si existe la inclusión o aún es hoy una utopía. Pero ¿hemos pensado como profesorado universitario si queremos la inclusión en nuestras aulas? Entre los objetivos de la Agenda 2030, encontramos el número 4 en relación con la educación haciendo referencia a "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (UNESCO, 2015). Por tanto, la inclusión educativa es un objetivo que permanece "a lo largo de la vida" lo que conlleva que la Enseñanza Superior también reflexione y se plantee luchar por una educación para todos y todas, buscando no solo la inclusión en educación sino conseguir el verdadero objetivo, la inclusión social de todas las personas.

2. CONCEPTOS CLAVE

Las concepciones previas de la mayoría de las personas ante el término inclusión están ligadas a las personas con algún tipo de necesidad o capacidad diferente, nos llevan, en la mayoría de los casos, a las palabras discapacidad, necesidades o déficits. Algunas de las respuestas que encontramos ante la pregunta ¿qué es la inclusión para ti? son: *"Es responder a los niños que tienen necesidades"*, *"...que los niños malitos estén en las aulas normales..."* *"la inclusión es que las personas con discapacidad puedan ser atendidas en las aulas ordinarias"* ... *"la inclusión es responder a todos en la escuela ordinaria, pero eso es imposible"*. Esto nos hace ver que es necesario trabajar el concepto de inclusión escolar y, para ello, debemos saber distinguir entre diversidad, diferencia, desigualdad y equidad, lo cual nos llevará posteriormente a las características y principios de la escuela inclusiva. Para luchar por una escuela inclusiva debemos tener un mismo concepto de diversidad e inclusión y saberlo distinguir de los conceptos de diferencia y desigualdad.

Las diferencias han existido siempre, en muchos casos se han considerado una amenaza y se han querido, constantemente, erradicar. No obstante, las diferencias no pueden definirse con connotaciones positivas o negativas, son solo diferencias, sin embargo, en muchos casos observamos cómo solo su traducción implica ya una acepción negativa de las mismas (Skliar, 2009). Así, las diferencias no implican un valor negativo añadido a los procesos de enseñanza-aprendizaje ni para la vida en sí misma, es la mirada ante ellas la que puede hacer que existan actitudes y prácticas que impliquen la no aceptación de estas y la exclusión de las personas.

El respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas. Igualdad en la diversidad es quizás la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (López Melero, 2012).

En el ámbito educativo, encontramos que han existido diferentes formas de atender a las diferencias yendo desde posturas de negación, segregación e integración hasta llegar a lo que hoy se defiende, la inclusión. Entendemos las diferencias como aquellas características que le dan valor a la persona y que hacen que cada uno pueda ser único y especial. Defendemos la presencia de estas en las aulas considerando que todos y todas no solo tenemos derecho a la educación, sino que podemos construir un proceso educativo más rico, de calidad, justo y equitativo basado en la igualdad de oportunidades y con el objetivo final de formar personas llenas de valores que puedan ser empáticas y respetuosas y deseen que se cumpla la verdadera inclusión social.

La diversidad es consecuencia directa de las diferencias. La diversidad es un concepto que, desde algunos años, está siempre presente en la educación, a menudo se relaciona o aparece unido al concepto de inclusión y, aparece con asiduidad actualmente en las políticas educativas y sociales y en los discursos de la práctica educativa (Lumby y Morrison, 2010).

Y es que la diversidad siempre ha estado en nuestras vidas. Es por ello que la diversidad en la educación se debe plantear como una oportunidad de enriquecimiento, como un momento en el que se dan más opciones de aprendizaje, como una característica que contribuye a un mejor desarrollo de las personas en los procesos educativos.

El concepto de diversidad es un concepto complejo con múltiples acepciones en su significado y numerosos matices que hacen que tenga diferentes manifestaciones y que ha sido estudiado desde diferentes miradas, de tal forma que se asocia a términos como interculturalidad, multiculturalidad, necesidades educativas especiales, discapacidad, individualización de la enseñanza, etc. (Ágreda-Montoro et al., 2016; Banks, 2015; Essomba, 2006; Jiménez y Vilá, 1999; Margalef, 2000; Muntaner, 2014; Pujolàs, 2001; Sánchez y Pulido, 2007; Sessler et al., 2020; etc.).

La diversidad hace referencia a las características y necesidades de las personas, ya sean de carácter temporal o imperecederas en el tiempo, que hacen que la persona se pueda desarrollar en su potencial al máximo (Ágreda-Montoro et al., 2016). Sin embargo, ante ella aparecen diferentes concepciones que la investigación presenta en dos enfoques principalmente, aquellos que para el análisis de la diversidad hacen referencia a la necesidad de grupos y otros, que consideran que clasificar a las personas implica hacer más compleja su vida (Lumby y Morrison, 2010).

Entendemos, por tanto, que la diversidad se hace presente a través de las diferencias las cuales dan valor a cada persona y configuran su propia idiosincrasia celebrando así que los procesos de aprendizaje nos ayudan a intercambiar y promover momentos de feedback en los cuales se produce un intercambio de conocimientos, habilidades y actitudes que dan lugar a un enriquecimiento y evolución en el desarrollo global de las personas.

Tomo las palabras de Alegre (2000) para llevarlas a la universidad, “la diversidad es un valor que la universidad ha de poner al alcance de todos y todas”.

La desigualdad aparece cuando el valor de la diversidad no se contempla. En muchos casos, aparecen procesos y actitudes de exclusión ante la diferencia. Diariamente encontramos en los medios de comunicación noticias sobre casos de violencia escolar que se fundamentan en la no aceptación de las diferencias. Atender a las diferencias en nuestras escuelas y universidades es una responsabilidad y obligación difícil de llevar a cabo, pero no debemos olvidar que la educación es un derecho de todos y todas por lo que la desigualdad no debería ser una característica que se diera en nuestras escuelas. Desgraciadamente, todavía hoy en muchos países del mundo la desigualdad persiste.

Hablar de desigualdad en educación conlleva excluir o rechazar a determinados seres humanos por una serie de características, que desde una mirada cruel y no real las consideran negativas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo peyorativamente en el alumnado “normotípico”. De igual forma, la desigualdad social se refiere a una situación en la que no todas las personas y ciudadanos de una misma sociedad, comunidad o país, tienen iguales derechos y obligaciones. Podríamos decir que la desigualdad social se encuentra en el polo opuesto a la justicia social la cual puede alcanzarse no sólo mediante la distribución de bienes, derechos y responsabilidades sino, en especial, a través de la inclusión significativa de las personas en los procesos y en las prácticas institucionales (Ryan, 2006).

Por tanto, la igualdad educativa conlleva la atención a todo el alumnado sean cuales sean sus características, dándoles una respuesta educativa de calidad que ofrezca una atención adecuada a sus demandas, asegurando los derechos y deberes de cada cual promoviendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. La respuesta contraria a la desigualdad sería la equidad, la cual va más allá de la igualdad de oportunidades, sino que además atiende la idiosincrasia de cada cual (Sandoval et al., 2018).

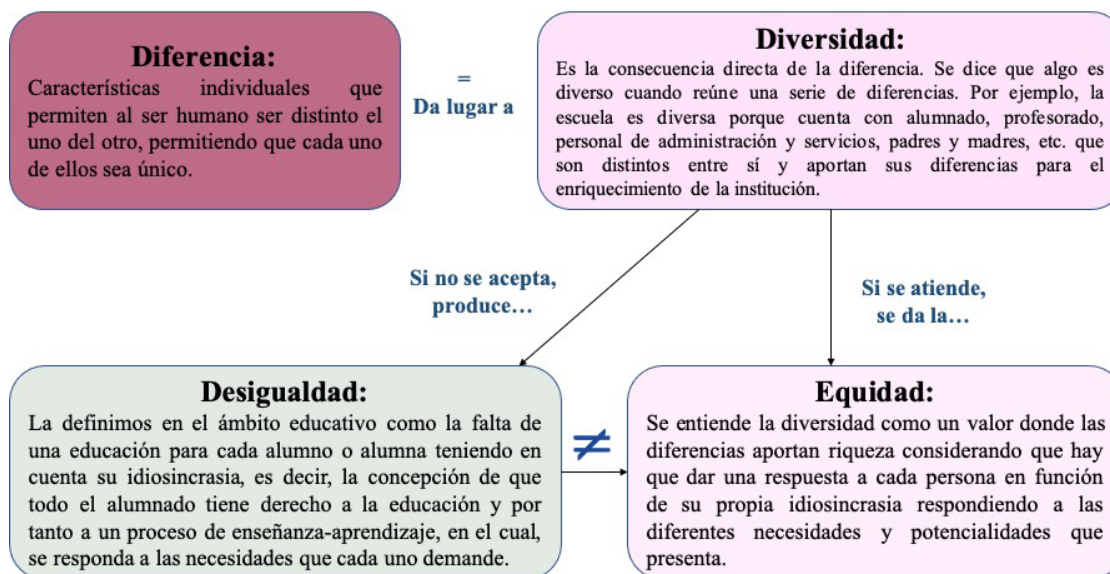


Figura 1. Síntesis conceptos de diferencia, diversidad, desigualdad y equidad
Fuente: adaptación de Gómez-Hurtado (2012)

3. INCLUSIÓN Y DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Cuando nos referimos a la creación de una universidad inclusiva, sustentamos nuestra perspectiva entendiendo que el objetivo de la inclusión es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2021) y, entendemos la inclusión educativa como una educación dirigida a todos y todas sin ninguna causa de exclusión. Es cierto que existen numerosos estudios, que hacen referencia a la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes en la universidad (Moriña et al., 2015; Muñoz et al., 2020). No obstante, la mirada que aquí queremos dejar impregnada va más allá de que un estudiante con capacidades diferentes tenga una adecuada accesibilidad a todo el conocimiento y todos los contextos universitarios, me gustaría que pudiéramos entender al fin, que la inclusión va más allá de la atención educativa al alumnado con “discapacidad” (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024).

Desde la inclusión escolar se considera la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor que nos permite concebir que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y pueden ser partícipes de la misma (Ainscow et al., 2006). Por tanto, en el ámbito universitario la inclusión debe ser con más razón, un factor clave para el cambio social y de actitudes, buscando la igualdad y la equidad, considerando las diferencias como un valor intrínseco de la persona que nos hace tener una mirada distinta de la educación, una mirada centrada en la respuesta a la diversidad en el aula universitaria. Una educación inclusiva, es una

educación para todos y todas, que no gira la cabeza a ninguna persona, una educación que defiende la diferencia, que considera la diferencia un valor, donde ser únicos e irrepetibles se convierte en una oportunidad de aprender y crecer más como personas, una educación global que tiene como centro la persona y le da diferentes caminos para poder andar por el más adecuado a sus características (Elizondo, 2020).

Llevar a cabo procesos inclusivos en la universidad conlleva necesariamente un cambio en el modelo didáctico tradicional arraigado en la universidad (ver Figura 2). Con esto no queremos decir que la lección magistral no sea utilizada, más bien queremos expresar que la docencia universitaria va más allá de la transmisión de conocimiento, que el estudiante del siglo XXI ha vivido un desarrollo social, psicológico y personal muy diferente y que, por tanto, nosotros, el profesorado también tenemos que evaluar cada día qué es lo que podemos mejorar y cómo podemos dar respuesta a las nuevas necesidades que surgen en el aula. Debemos tender hacia un modelo didáctico más inclusivo, donde converjan las “nuevas” metodologías que comenzaron a ser más necesarias con el Espacio Europeo de Educación Superior y las formas de enseñar y aprender más tradicionales, donde se nutra la experiencia del profesorado más experto con el profesorado más novel y, al mismo tiempo, se unan la mirada del profesorado con la del alumnado.

Modelo didáctico inclusivo en la universidad

“Porque diferentes somos todos, porque cada una de las culturas humanas es diferente y porque la diferencia es una de las cualidades que mejor caracteriza al ser humano.” (Kaplan, 1993)

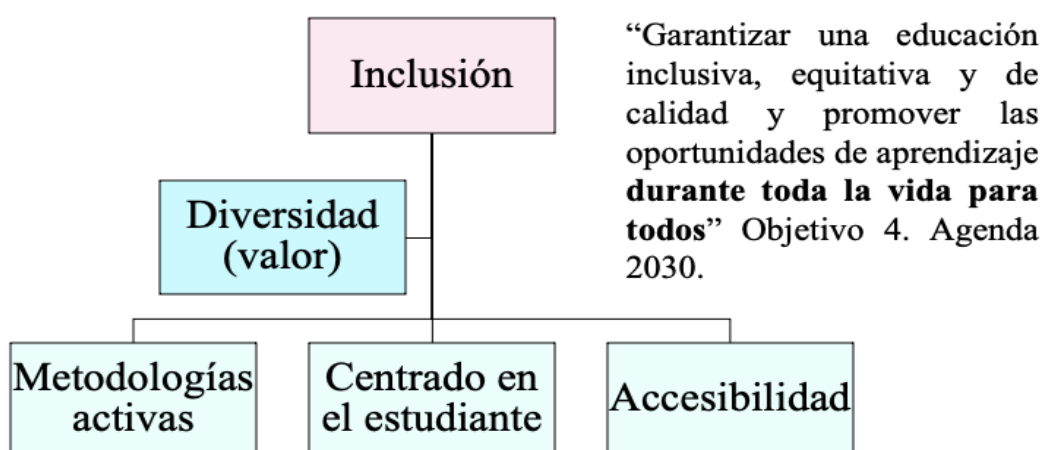


Figura 2. Modelo dinámico inclusivo.
Fuente: elaboración propia

Estamos de acuerdo con Zabalza (2011, p. 40) en que el profesorado universitario debe pasar de ser “experto en la disciplina” a “didacta de la disciplina”. Se trata de trasladar el punto de apoyo de la actividad docente de la enseñanza (de estar centrada en presentar la información, explicarla, proponer actividades, evaluar), al aprendizaje (organizar las condiciones del proceso de enseñanza para que los estudiantes puedan acceder al nuevo conocimiento que les proponemos, desarrollar guías y recursos que les ayuden, tutorizar su proceso de aprendizaje).

Este nuevo planteamiento didáctico en las enseñanzas universitarias, no solo proviene de la alta demanda por la creación de una universidad inclusiva sino que emerge de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, las cuales han llevado consigo transformaciones importantes con las cuales se ha pretendido pasar de un enfoque centrado en el contenido a un enfoque más focalizado en el desarrollo del estudiante, apostando por la adquisición de las competencias generales y específicas de cada titulación (Álvarez, 2016; López et al., 2018; Palazón-Pérez de los Cobos et al., 2011).

No es fácil cambiar o trasladarse de un modelo educativo tradicional, centrado en el contenido, a un modelo nuevo, socioconstructivista y centrado en el aprendiz; es un proceso lento (Gómez y García, 2021). No obstante, es importante señalar que no existe un modelo cerrado que atienda a la diversidad del alumnado y sea el adecuado para todas las situaciones que surgen en el aula universitaria sino más bien podemos hablar de un modelo didáctico u otro realizando una evaluación general de cómo se trabajan los elementos curriculares en el mismo, observándolo en cada asignatura, tema o momento.

Traspassando una frase del maestro Tonucci (2012) al ámbito universitario en *“la universidad de todos, todos tienen derecho a estar junto a los demás, contribuyendo al trabajo colectivo con las características y las diversidades propias de cada uno”*.

La educación inclusiva está basada en un modelo de apoyos, de calidad de vida, y es un enfoque de los derechos humanos. Hablar de educación inclusiva en la universidad es hablar, por lo tanto, de eliminar barreras, de garantizar apoyos y los ajustes necesarios para que todas las personas puedan estar presentes participando y obteniendo logros en la educación superior. Dado que la educación inclusiva es un derecho humano, esta educación implica una serie de valores tales como la justicia social, el compromiso, la responsabilidad compartida, la cooperación por un desarrollo sostenible, la ética, la tolerancia, el respeto... Garantizar la educación inclusiva en la educación superior es abordar estos valores en la universidad y desde ella (Elizondo, 2020).

La educación inclusiva en la universidad implica una docencia basada en el Diseño Universal de Aprendizaje, entendiendo este como un enfoque didáctico que tiene como objetivo aplicar los principios del Diseño Universal al currículum de los diferentes niveles educativos, en este caso, el universitario. Esta perspectiva se fundamenta en la investigación del diseño del currículum que permite a todas las personas desarrollar sus conocimientos, motivación e implicación con el aprendizaje (Alba et al., 2014). Lo que queremos remarcar es que una propues-

ta didáctica universitaria inclusiva se diseña teniendo en cuenta las necesidades de todos los y las estudiantes, para evitar de esta forma los cambios innecesarios en el proceso, aunque siempre sabiendo que dicha planificación está abierta y flexible al día a día. *“El marco DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están”* (CAST, 2011, p. 3 cit. por Alba et al., 2014).

El DUA, por tanto, justifica el diseño y construcción de diferentes recursos, objetos, etc. que permitan la accesibilidad de la asignatura al máximo número de personas (Rous y Gravel, 2010). Los principios en los cuales se sustenta la aplicación del DUA a la enseñanza son: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y expresión y proporcionar múltiples formas de implicación (CAST, 2018).

4. ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, en el artículo 37, dedicado a la equidad y no discriminación, hace referencia a la necesidad de favorecer que las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, hace referencia a la importancia de dar respuesta al alumnado universitario con algún tipo de discapacidad facilitando los recursos y adaptaciones necesarias para que estos estudiantes puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones al resto.

Aunque una mirada inclusiva implica abogar por una educación para todos, la preocupación por la inclusión educativa de las personas con discapacidad es una preocupación importante a nivel internacional (Maraver y Gómez-Hurtado, 2024). Según el VI Estudio sobre la inclusión de personas con discapacidad, el 96,5% de las universidades españolas tienen un Plan de Atención a la Diversidad para dar respuesta a la diversidad de todas las personas, aunque aún existan algunas universidades que no cuentan con él (Viñas et al., 2023).

El concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo aparece por primera vez en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), el cual incluye, según el artículo 71, al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades o se ha incorporado tardíamente al sistema educativo o tiene condiciones personales de historia personal que lo requieren, que necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria. El concepto de necesidades específicas de apoyo educativo¹ es definido en las Instrucciones del 8 de marzo de 2017, en el anexo II, como el *“alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una*

¹ En adelante NEAE

atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales; dificultades de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; o precisar de acciones de carácter compensatorio. A estos efectos, se considerará atención educativa diferente a la ordinaria la aplicación de medidas específicas que pueden o no implicar recursos específicos para su desarrollo” (p.155). Este concepto utilizado en el sistema educativo desde la etapa de Educación Infantil a Bachillerato, debemos tenerlo en cuenta para ver qué alumnado puede traer un historial de respuestas, medidas y recursos para atender a su diversidad los cuales pueden ayudarnos a dar una adecuada respuesta en la universidad.

Dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo encontramos el alumnado con necesidades educativas especiales, más conocidas en la universidad, el cual es definido en estas Instrucciones como “*alumnado que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, una atención específica, derivadas de diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial. A estos efectos, se considerará atención específica la aplicación de medidas específicas que impliquen necesariamente la dotación de recursos personales y/o materiales específicos. En consecuencia, si un alumno o alumna con diferente grado y tipo de capacidad personal de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial no precisa de atención específica, no será considerado como alumno o alumna con NEE y por tanto no será objeto de dictamen de escolarización” (p.155).* Quizás nos viene bien también, conocer la definición que se le da al resto de alumnado que está dentro del concepto de NEAE. Así, el alumnado con dificultades de aprendizaje es definido en las instrucciones como “*alumnado que requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar desórdenes significativos en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje, que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y en las actividades de la vida cotidiana del alumno o alumna y que no vienen determinados por una discapacidad intelectual, sensorial o motórica, por un trastorno emocional grave, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o por factores socioculturales. Por tanto, pueden presentarse simultáneamente pero no son el resultado de estas condiciones. Se entiende que interfieren significativamente en el rendimiento escolar cuando el alumno o alumna presenta desfase curricular (en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de educación infantil; de al menos un curso, en la etapa de educación primaria; de al menos dos cursos en educación secundaria) en relación con lo establecido en el Proyecto Educativo del centro o retrasos significativos en los procesos de lectura, escritura, cálculo, expresión o comprensión” (p.160).* El alumnado con altas capacidades se define como “*alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos” (p.162).* Por último, el alumnado que precisa de acciones de carácter compensatorio, se define como aquel “*alumnado que precisa una atención educativa diferente a la ordinaria y de acciones de carácter compensatorio para el desarrollo y/o la consecución de las competencias clave, así como para la inclusión social y, en consecuencia, la reducción o eliminación del fracaso escolar, derivadas de su historia*

personal, familiar y/o social, con una escolarización irregular por períodos de hospitalización o de atención educativa domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, y por incorporación tardía al sistema educativo. Dentro de este alumnado se incluirá en el censo aquel que presenta un desfase en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de educación infantil; un desfase curricular de al menos un curso en la etapa de educación primaria y dos cursos en secundaria, tomando como referencia lo establecido en el Proyecto Educativo de su centro, no explicándose este desfase por la existencia de necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje” (P. 162).

A modo de aclaración, incluimos la siguiente figura que trata de clarificar todos estos términos.

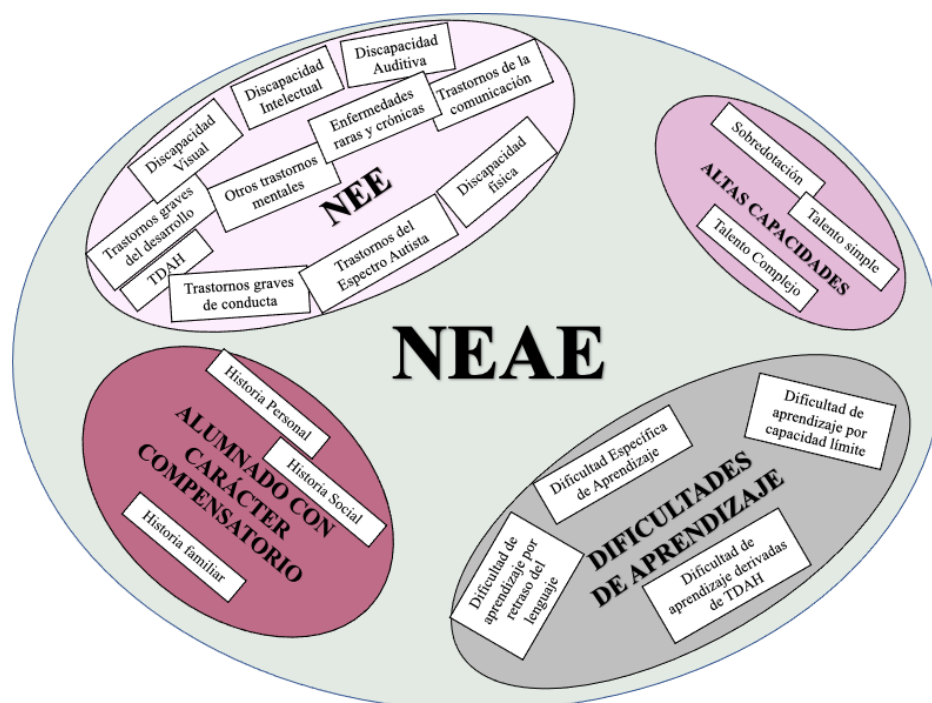


Figura 3. Concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y sus categorías

Fuente: elaboración propia

5. ¿CÓMO HACER UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA?

Desarrollar prácticas educativas inclusivas en la universidad conlleva entender los principios de la inclusión, principios enunciados para la escuela que hemos adaptado al ámbito universitario. En primer lugar, hacemos referencia a una mayor participación por parte de los estudiantes en la construcción del currículum, la cultura universitaria y las comunidades educativas universitarias; en

segundo lugar, se requiere la reestructuración de la cultura, política y práctica de la universidad en función de dar respuesta a la diversidad del alumnado y, en tercer lugar, es necesario luchar por la presencia, participación y los resultados académicos de todo el alumnado más vulnerable, no solo de aquellos que están denominados como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino de todos aquellos que, por alguna cuestión, se considera población vulnerable (Ainscow et al., 2006).

Realizando un esfuerzo por enumerar las características de una propuesta didáctica universitaria inclusiva, consideramos que los pilares básicos en los que se fundamenta están muy relacionados con aquellos ingredientes que son importantes para que se dé la inclusión en un centro educativo. Por tanto, partiendo de la literatura existente en relación con este tópico (Ainscow, 2012; Bolívar, 2019; García y Delgado, 2017; Moliner, 2008; Muntaner et al., 2016), consideramos que nuestro proceso didáctico universitario tiene que fundamentarse en los siguientes pilares:

- **Políticas y prácticas educativas inclusivas:** para desarrollar una planificación didáctica y prácticas educativas inclusivas en las aulas debemos tener políticas universitarias que contribuyan a esto mismo. La universidad debe potenciar la atención a todo el estudiantado sin hacer distinción entre colectivos, incluidos los más vulnerables. En los tiempos que corren, hemos avanzado a pasos agigantados en esta cuestión, pero aún queda mucho por hacer. Por ejemplo, la mayoría de las universidades tiene ya un servicio que atiende al alumnado con capacidades diferentes (discapacidad) y desde él se intenta dar respuesta a las necesidades que este alumnado presenta en el acceso a la información. Sin embargo, consideramos que el camino no ha terminado y debemos seguir teniendo como objetivo final la inclusión.
- **Currículo para todos:** el desarrollo de la inclusión conlleva llevar a cabo un enfoque, diseño e implementación del currículo determinado. No obstante, en ocasiones, el currículo supone una barrera que dificulta la pertenencia, participación y la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2006). Este currículo debe ser abierto y dinámico, atendiendo a las diferentes necesidades y siendo flexible a los cambios sociales, metodológicos y estructurales. Además, debe garantizar el desarrollo de aquellas competencias que son necesarias para desenvolverse en la sociedad actual, apostando por un currículo diversificado, interdisciplinar y funcional (Alcaín y Medina-García, 2017). Por tanto, un currículo que atiende a la diversidad de manera inclusiva debe ser abierto y flexible; único y prescriptivo, descentralizado y conceptualizado, sistémico, científico y profesionalizador (Gómez, 2013). En el ámbito universitario, es importante poner el punto de mira en las competencias a desarrollar por los estudiantes en cada una de las materias, no perdiendo de vista las competencias a adquirir a lo largo de la titulación para obtener el título universitario.

- ***Dinamización de recursos y accesibilidad.*** Las prácticas inclusivas en el aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el objetivo de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje. La inclusión lleva consigo el intercambio y reflexión con otros profesionales que intervengan en el aula estableciendo diferentes técnicas para observar, evaluar y así mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado. Contratar, compartir e intercambiar la información para poder dinamizar todos los recursos didácticos a utilizar a favor de la atención a las características de cada alumno o alumna. Esto traspasado al ámbito universitario se podría llevar a los equipos docentes de titulación, de curso y al profesorado que comparte una misma asignatura llegando a utilizar, para una mejor atención al estudiante, estrategias didácticas tales como la codocencia. La selección y dinamización de los recursos didácticos no personales también es importante. Debemos conocer a los estudiantes para poder adecuar nuestra práctica docente a sus necesidades utilizando como medio los recursos en el aula. ¿Sería lógico utilizar pictogramas sin alumnado con Trastorno del Espectro Autista? O ¿utilizar la lengua árabe en algunos carteles de aula si no tuviéramos alumnado que hablara esta lengua? Es importante su selección, pero si cabe más aún necesitamos dinamizar lo que tenemos y no caer en actitudes derrotistas pensando lo que no tenemos. Los propios estudiantes se pueden convertir en un gran recurso que nos puede ayudar a derribar las barreras a la participación en clase y contribuir al incremento de las oportunidades de aprendizaje. Un elemento importante es que, en muchos casos, los recursos esenciales para que la inclusión se dé se encuentran disponibles en el entorno inmediato de cualquier clase (Ainscow, 2012). El Diseño Universal de Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del Diseño Universal al diseño del currículo inclusivo y se centra en diseñar y construir recursos, objetos, productos... que permitan la accesibilidad del currículum al máximo número de personas (Rous y Gravel, 2010). Los recursos, por tanto, pueden hacer más accesible el contenido al alumnado universitario. Así, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, remarca la importancia de los recursos para atender a la diversidad y defiende la posibilidad del uso de los mismos para dar respuesta a las personas con algún tipo de necesidad.
- ***Uso de diferentes evidencias y metodologías didácticas.*** El uso de diferentes métodos y estrategias didácticas en el aula favorece la atención de todo el alumnado. Cada alumno o alumna tiene una forma de aprender, una manera de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tienen, además, diferentes capacidades, unos son mejores en el ámbito comunicativo-lingüístico, otros son más visuales, otros se decantan por las actividades manipulativas, etc. Por tanto, cambiar y utilizar diversos métodos y estrategias en función del alumnado que tenemos puede dar lugar a una mejora. Según García y Delgado (2017), es necesario promover estrategias que favorezcan una experiencia directa, la reflexión, la ayuda entre iguales y

la expresión; el uso de una estrategia u otra conlleva un tipo de agrupamiento que, a su vez, influye en el enfoque didáctico del proceso. De esta forma, en los últimos años, se ha apostado por el uso de metodologías activas para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, teniendo como objetivo la adquisición de contenidos y competencias adquiriendo este un papel activo en el proceso, siendo el principal protagonista de su propio aprendizaje (Bager, 2011; Bigg, 2003; De Miguel, 2006; Rué, 2007; Ubieto, Domingo et al., 2008; Zabalza y Zabalza, 2010).

- **Promoción de la colaboración.** La colaboración es uno de los ingredientes básicos para el desarrollo de la inclusión educativa. Si queremos una planificación didáctica de aula inclusiva tenemos que pensar en fomentar la colaboración entre los estudiantes y desarrollar nosotros mecanismos de colaboración con otros compañeros y compañeras que nos ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula universitaria. Los equipos docentes y los grupos de trabajo del profesorado de una misma asignatura pueden ser momentos adecuados para reflexionar y planificar actividades conjuntas, estudiando la posibilidad también de colaboración con otras instituciones, entidades, asociaciones, maestros y maestras, etc. Podemos apostar por la creación de redes de colaboración en la universidad, entendiendo estas como la construcción de un grupo de personas que tienen objetivos o intereses similares e intercambian su conocimiento con la finalidad de crear lazos de apoyo incrementando así los aprendizajes (Kools y Stoll, 2016). Las redes en este ámbito se convierten, en la mayoría de los casos, en una oportunidad para realizar los intercambios necesarios de prácticas y conocimientos (Rauch, 2016). Diversos autores (Ainscow, 2015; Arnáiz et al., 2018; Azorín y Muijs, 2018; Feys y Devos, 2014; Ladwig, 2014; Muijs, 2015; etc.), consideran que las redes de colaboración dan lugar a resultados esperanzadores para la mejora de la educación, por lo que no dejan de ser una oportunidad para la mejora de los procesos didácticos universitarios.
- **Construcción de una cultura inclusiva.** La construcción de una cultura inclusiva es esencial para el desarrollo de los principios y valores inclusivos (Valdés, 2018). Una de las dimensiones del “Index for inclusion” es crear culturas inclusivas. Si traspasamos la base de esta dimensión al ámbito universitario, cuando hablamos de cultura inclusiva se hace referencia a la importancia de crear instituciones universitarias seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y da la bienvenida a todas las personas sean cuales sean sus características, lo que permite que cada uno se sienta valorado. Esto hace presente la necesidad de compartir estos valores inclusivos entre las personas que formamos parte de la institución, el profesorado, los estudiantes, el personal de administración y servicios, e incluso, con relación a la planificación didáctica, las familias que de un modo u otro viven el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La universidad como institución educativa y social con una fuerte repercusión en la ciudad debe defender la inclusión y desarrollo de

todas las personas apostando por la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

- **Actitud del profesorado.** “Lo más importante es el deseo de hacer que suceda”. Para explicar este aspecto hemos comenzado citando una frase del profesor Mel Ainscow que siempre le hemos escuchado, porque consideramos que resume la base de esta cuestión. Las actitudes del profesorado ante la diversidad son esenciales para crear un aula inclusiva. Responder a la diversidad conlleva tener actitudes a favor del respeto a la diferencia, considerar que estas tienen un valor positivo, que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y que aportan una visión real a la institución educativa. Pero no solo las actitudes del profesorado son importantes, tal y como comentábamos en el punto anterior, todas las personas que componen la institución universitaria deben tener actitudes a favor de la inclusión y creer en los valores inclusivos.
- **Liderazgo inclusivo.** En el ámbito docente universitario llevar a cabo planificaciones didácticas inclusivas también conlleva contar con líderes formales o no formales que aboguen por un liderazgo inclusivo. Líderes que se comprometan con los valores inclusivos, que promuevan una cultura inclusiva, que desarrollen prácticas y políticas inclusivas y que propicien estructuras colaborativas que favorezcan el desarrollo de todos los estudiantes.

Claves para una Educación Universitaria Inclusiva y Efectiva

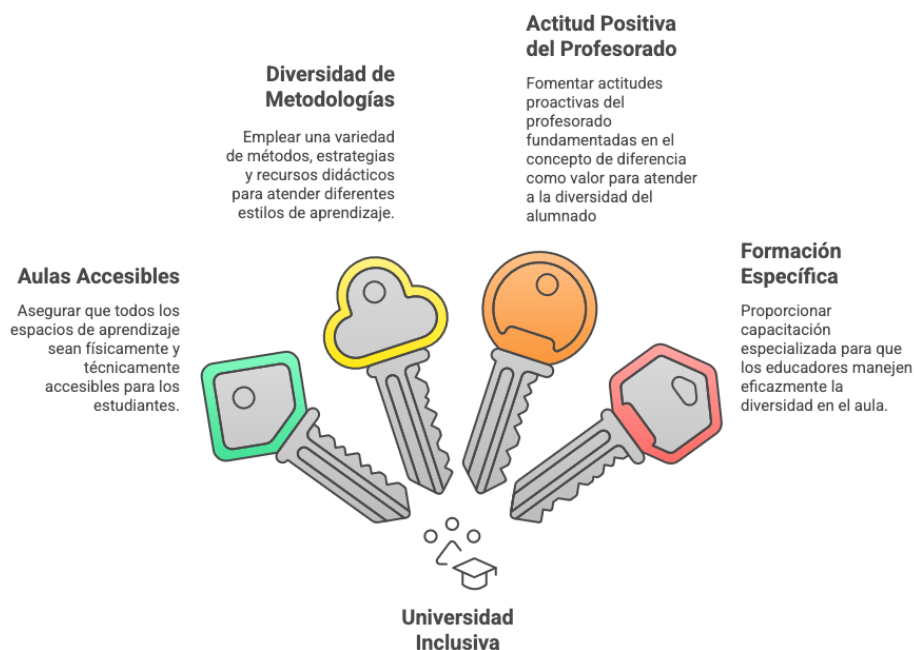


Figura 4. Principios Inclusivos en la Universidad

Fuente: elaboración propia basada en Ainscow (2012); Bolívar (2019); García y Delgado (2017); Gómez-Hurtado (2021); Moliner (2008); Muntaner et al. (2016)

En relación con estos principios, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el Informe sobre Formación del Profesorado para una educación inclusiva enumera cuatro ingredientes esenciales para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, estos son:



Figura 5. Ingredientes para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos
Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez (2012) con ayuda en el diseño de IA

Estos ingredientes nos llevan a dar valor a la diferencia, remarcar las potencialidades de cada persona y promover una educación basada en un enfoque positivo; una mirada capaz de ver más allá de los déficits y necesidades; una mirada capaz de ver, como dice El Principito, “lo invisible a los ojos”; una mirada que transforme los posibles problemas y barreras en posibilidades, una mirada que llegue a aquello que nos hace a cada cual ser únicos.

Retomando la frase del profesor Ainscow, “*lo importante es el deseo de hacer que suceda*”, la inclusión es una filosofía de vida más que un enfoque de la educación. Creer en la inclusión implica luchar por ella en todos los ámbitos de la vida, por supuesto también, en la universidad.



Figura 6. Inclusión en la universidad “una imagen vale más que mil palabras”

Fuente: alumnado del título de Formación Universitaria para la Mejora de la Empleabilidad y la Autonomía de Personas con Discapacidad Intelectual. Capacitación para la atención al público del curso 2023/2024 de la Universidad de Huelva

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ágreda Montoro, M., Alonso García, S., & Rodríguez García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 9-17. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69011/El%20concepto%20de%20diversidad%20entendido%20por%20los%20futuros%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. (1st ed.) Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Alegre de la Rosa, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Aljibe.
- Álvarez, P.R. (2016). Competencias genéricas en la enseñanza universitaria. De la tutoría formativa a la integración curricular. Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66869>
- Bager, T. (2011). Entrepreneurship education and new venture creation: a comprehensive approach. En K. Hindle. y K. Klyver (Eds.), *Handbook of research on new venture creation* (p-1-16). Elgar Publishing. <https://goo.su/LOIbIfe>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Bigg, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bolivar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alianza.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elizondo, C. (2020). Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje. Octaedro
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Feys, E. y Devos, G. (2014). What Comes out of Incentivized Collaboration: A Qualitative Analysis of Eight Flemish school Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754. <https://doi.org/10.1177/1741143214535738> .
- García, F. J. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/265>
- Gómez Hurtado, I. (2013). El desarrollo del currículum en el aula inclusiva. En Gómez Hurtado, I. y García Prieto, F.J. *Manual de Didáctica: aprender a enseñar*. (pp. 63-80). Pirámide.
- Gómez-Hurtado, I. y García-Prieto, F.J. (2021). *Manual de Didáctica General para la diversidad*. Pirámide.

- Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999). *De la educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.
- Jiménez, Y. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva: Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Traducido por *Agency for Development in Special Needs Education*. Europa. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Publishing.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. «BOE» núm. 70, de 23/03/2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- López, M. C., León, M. J., & Pérez, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529–545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010) Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/13632430903509717>
- Maraver González, M., & Gómez-Hurtado, I. (2024). Una educación universitaria inclusiva: ¿Mito o realidad?. En RAES – *Revista Argentina De Educación Superior*, 29, 77–103. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1967>
- Margalef García, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad? En M. Martín Bris, y L. Margalef García. *La educación para la diversidad: múltiples miradas*. (pp. 16–41). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Melero, M. L. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131–160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- Moliner, O. (2008). Educación Inclusiva. Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Moriña, A.; Cortés-Vega, M.; & Molina, V. M. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching In Higher Education*, 20(8), 795–806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63–79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Muntaner, J.; Roselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz, A., Smith, E., & Matos, M. (2020). Una experiencia de inclusión educativa en el aula de Expresión Corporal con alumnado universitario. *Retos*, 37, 702–705. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68438>
- Palazón-Pérez de los Cobos, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C. & Gómez-García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(2), 27–40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28969>

- Pujolàs, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Aljibe.
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Rous, D.H. y Gravel, J.W. (2010). *Universal Design for Learning*. In *International Encyclopedia of Education* (Third Edition). (pp. 119-124). Elsevier.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*. Narcea.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sánchez, A.; Pulido, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Grupo Editorial Universitario.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018) Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. Síntesis.
- Santos Guerra, M.A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Programa CAM encuentro.
- Sessler, R., Bulger, M., Salipante, P., & Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. *Journal of Business Ethics*, 167, 395-410. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04180-1>
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 17(41), 11-22. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Tonucci, F. (2012). La escuela que queremos: "Aprender con besitos". *Investigación en el aula*, 77, 13-24. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97125/La%20escuela%20que%20queremos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ubieto, I. (coord.), Domingo, M., García, F.J. y Paulo, A. (2008). *Practicar con la teoría: metodologías activas en información y documentación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pressas Universitarias de Zaragoza.
- UNESCO (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda 2030. Extraído de: <https://goo.su/urd24u>
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(6), 51-66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73
- Viñas Sánchez, S.; Gago Castro, M.; & Sánchez Pérez, C. (2023) VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español Biblioteca Fundación ONCE. <https://shre.ink/80o6>

Zabalza Beraza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 397-423. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442011000300006&script=sci_abstract&tlng=en

Zabalza, M.A. & Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad*. Narcea.

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: ESTUDIO CEDU

M.^a DE LAS MERCEDES LOMAS CAMPOS¹

*Defensora universitaria
Universidad de Sevilla*

LLUÍS CABALLOL I ANGELATS

*Síndic de Greuges
Universitat de Barcelona*

BERNARDO CLAROS MOLINA

*Defensor universitario
Universidad de Almería*

XIMO GUAL ARNAU

*Síndic de Greuges
Universitat Jaume I de Castellón*

ÁNGEL ANTONIO RODRÍGUEZ SEVILLANO

*Defensor universitario
Universidad Politécnica de Madrid*

TERESA SANCHO-VINUESA

*Síndica de Greuges
Universitat Oberta de Catalunya*

¹ Vocal de inclusión y diversidad de la CEDU

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Resultados y discusión. 4.1. Análisis cuantitativo. 4.2. Análisis cualitativo. a) Relacionados con adaptaciones razonables de contenidos/competencias. b) Relacionados con adaptaciones razonables de metodologías docentes. c) Relacionados con atención del estudiante con discapacidad en tutorías. d) Relacionados con adaptaciones razonables de sistemas de evaluación. e) Relacionados con otros aspectos. 5. Conclusiones y prospectiva. 6. Referencias.

Resumen: La Ley Orgánica del Sistema Universitario español establece que las universidades deberán contar con los planes que garanticen condiciones de accesibilidad y ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, para las personas con discapacidad. Desde la Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU), se promueve la vigilancia de que estas premisas puedan ser llevadas a cabo, así como conocer los posibles problemas o inconvenientes para su implementación. Por ello, se ha realizado este estudio con el objetivo general de conocer las medidas referentes a las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades asociadas a CEDU. Se diseñó un formulario que contenía 22 preguntas de respuestas cerradas y abiertas que fue remitido mediante correo electrónico a las 77 defensorías universitarias integrantes de CEDU en septiembre de 2025. En este trabajo se exponen los resultados del análisis descriptivo cuantitativo, con el cálculo de porcentajes en las variables cualitativas, y representación mediante tabulación y obtención de gráficos. Igualmente, se efectuó el análisis de contenido de las preguntas abiertas de los 41 formularios recibidos (índice de respuesta del 53,2%). Se considera fundamental que todas las universidades cuenten con una normativa específica sobre adaptaciones curriculares; que dispongan de una unidad específica para la evaluación y seguimiento de estas medidas, con una dotación adecuada de personal, incluyendo expertos en procesos de enseñanza-aprendizaje y con una figura responsable que ampare el dictamen técnico; este dictamen debe tener carácter vinculante para el profesorado, que debe seguir estrictamente los criterios y recomendaciones de la unidad de apoyo, para garantizar la equidad; asimismo, se hace necesaria una revisión consensuada de los planes de estudio que permita diseñar itinerarios flexibles, asegurando que las competencias se adapten a las realidades del estudiantado con discapacidad sin menoscabo de la calidad del título.

Palabras clave: educación inclusiva, personas con discapacidad, derechos humanos, Defensoría Universitaria.

Abstract: The Organic Law of the Spanish University System establishes that universities must implement plans to guarantee accessibility and reasonable adjustments—both curricular and methodological—for students with disabilities. The State Conference of University Ombuds (CEDU) promotes the monitoring of these premises to ensure their fulfillment and to identify potential obstacles to their implementation. Consequently, this study was conducted with the general objective of examining the measures regarding curricular adaptations for the inclusion of students with disabilities within CEDU-associated universities.

A survey comprising 22 closed-ended and open-ended questions was designed and distributed via email to the 77 university ombudspersons, offices belonging to CEDU in September 2025. This paper presents the results of a quantitative descriptive analysis, including percentage calculations for qualitative variables and representation through tables and figures. Additionally, a content analysis was performed on the open-ended responses from the 41 questionnaires received (a 53.2 % response rate). It is considered essential that all universities establish specific regulations regarding curricular adaptations. Furthermore, they should maintain specialized units for the evaluation and monitoring of these measures, provided with adequate staffing—including experts in teaching-learning processes—and a designated lead official to endorse technical reports. These reports must be binding for faculty members, who must strictly adhere to the criteria and recommendations of the support unit to guarantee equity. Likewise, a consensus-based review of curricula is necessary to design flexible academic pathways, ensuring that competencies are adapted to the realities of students with disabilities without compromising the academic quality of the degree.

Keywords: Inclusive education, persons with disabilities, human rights, University Ombuds Offices.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica del Sistema Universitario (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, LOSU) establece en su preámbulo que «En materia de accesibilidad las universidades deben garantizar a personas con discapacidad un acceso universal a los edificios y sus entornos físicos y virtuales, así como al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación» y, en su artículo 4.3, que las universidades deberán contar con los planes que garanticen condiciones de accesibilidad y ajustes razonables para las personas con discapacidad. Esa garantía de atención al estudiantado con discapacidad impregna toda la ley, en las diferentes fases del recorrido estudiantil, desde la reserva de plazas para el acceso, la prioridad de la discapacidad y sus necesidades de apoyo a la hora de establecer las bases reguladoras de las becas y ayudas al estudio, las bonificaciones en el pago de los precios públicos por los servicios universitarios, o la participación en programas de movilidad, entre otros; pero sobre todo, y muy especialmente, para lograr la equidad y no discriminación, el artículo 37 explicita que las universidades «favorecerán que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, adoptarán medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación (...).

Desde la Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU), como órgano que aglutina a la práctica totalidad de las Defensorías de las universidades españolas, se promueve la vigilancia de que estas premisas puedan ser llevadas a cabo y, caso de no ser así, conocer los posibles problemas o inconvenientes que su implementación pueda suscitar, en aras de poder cumplir con la labor de garantía de derechos y libertades, buenos oficios y mejora de la calidad universitaria que confieren las diferentes organizaciones y normativa en vigor a las Defensorías Universitarias (Ley Orgánica 2/2023; Real Decreto 1791/2010). De ahí que, en el seno de la Comisión Ejecutiva de CEDU, se cuente con una Vocalía de Inclusión, Diversidad y Estudiantado, que ha venido trabajando para conocer el grado de implementación de las medidas que puedan afectar al alumnado con necesidades especiales por razón de discapacidad en nuestras universidades. Fruto de ello, desarrollamos una primera aproximación para conocer la problemática del estudiantado con discapacidad que atendemos en las Defensorías, trabajo que fue objeto de una publicación en el número anterior de esta misma revista (Lomas, M.M., 2025). Una de las principales consideraciones de dicho estudio fue la expresión de las dificultades derivadas de la ausencia de adaptaciones curriculares específicas, por lo que se ha tomado esta faceta como punto de partida del presente estudio.

2. OBJETIVOS

Objetivo general: Conocer las medidas referentes a las adaptaciones curriculares para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades asociadas a CEDU.

Objetivos específicos:

Determinar los elementos estratégicos y recursos específicos para las adaptaciones curriculares del estudiantado con discapacidad en las universidades asociadas a CEDU.

Identificar los procedimientos y las principales actuaciones respecto de las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo.

Analizar los problemas atendidos en las Defensorías Universitarias relacionados con las adaptaciones curriculares del estudiantado con discapacidad.

3. METODOLOGÍA

Se constituyó un subgrupo de trabajo, integrado por las personas firmantes de este artículo, todas ellas titulares de las defensorías respectivas y miembros de CEDU, algunas de las cuales desempeñaban los cargos que se singularizan en la nota identificativa de la filiación en el momento de la realización de este trabajo. Se mantuvieron reuniones telemáticas periódicas, así como contacto frecuente a

través de un grupo de WhatsApp constituido al efecto, para materializar este estudio descriptivo que pudiera dar respuesta a los objetivos planteados.

Se diseñó un formulario mediante Microsoft Forms (Microsoft 365) compuesto por 22 preguntas, que incluyen tanto preguntas de respuesta/s cerrada/s como abierta/s (Anexo I). Dicho formulario fue remitido mediante correo electrónico a las 77 defensorías universitarias integrantes de CEDU a la fecha del estudio (septiembre de 2025).

Se realizó un análisis cuantitativo descriptivo de los datos a partir de las respuestas recopiladas en formato Excel, calculándose medidas de distribución de frecuencias (porcentajes) en las variables cualitativas, procediéndose a su síntesis mediante tabulación y obtención de gráficos. En el caso de las preguntas abiertas, se practicó un análisis de contenido, agrupando los diferentes verbos por afinidad temática para una mejor manejabilidad y recopilación sintética de los datos.

Los resultados fueron expuestos por la primera firmante en la ponencia correspondiente a la Tercera sesión de trabajo: «Adaptaciones curriculares para el estudiantado con discapacidad: análisis y reflexiones desde las Defensorías Universitarias» del XXVII Encuentro Estatal de Defensorías Universitarias celebrado en Logroño en el mes de octubre de 2025.

Aunque se hará referencia al genérico Defensorías Universitarias y a la figura de Defensor/a Universitario/a, por economía del lenguaje, deben entenderse incluidas todas las acepciones existentes según las diferentes comunidades (Aldezle, Síndic/a o Valedor/a).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Se recibieron 41 formularios cumplimentados, constituyendo un índice de respuesta del 53,2 %; 36 pertenecían a universidades públicas y 5, a privadas. A continuación, se desglosan pormenorizadamente los resultados del cuestionario, manteniendo la redacción original de cada ítem; siempre que se haga referencia a “las universidades”, debe entenderse que son las universidades respondientes al estudio.

El 66 % de las universidades disponían de normativa específica relativa a las adaptaciones curriculares para el estudiantado con discapacidad (Figura 1), a la que se puede acceder desde los enlaces contenidos en la Tabla 1.

¿Tu universidad dispone de normativa específica relativa a adaptaciones curriculares del estudiantado con discapacidad?
41 respuestas

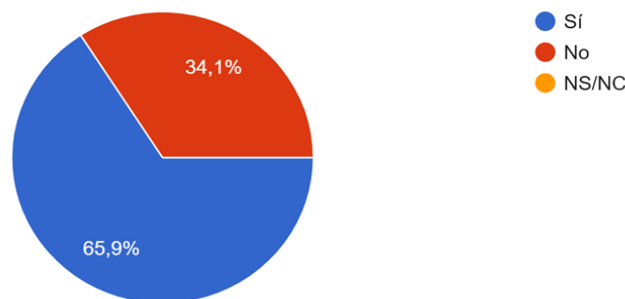


Figura 1. Existencia de normativa específica sobre adaptaciones curriculares

En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, por favor, consigna el enlace a la normativa (n=27 respuestas)	
https://ouad.unizar.es/instrucciones-solicitud-de-adaptaciones ; https://www.uco.es/servicios/sad/images/documentos/Reglamento_23_2025_Reg_Area_Inclusion.pdf	https://www.upsa.es/servicios/atencion-a-la-discapacidad-y-las-nee-estudiantiles
https://secretariageneral.uca.es/wp-content/uploads/2023/09/SUPLEMENTO-DEL-BOUCA-No-389.pdf?u	https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2020/21200/20062265.pdf
https://www.uco.es/servicios/sad/images/documentos/Reglamento_23_2025_Reg_Area_Inclusion.pdf	https://www.ual.es/vida-universitaria/diversidad-funcional
https://www.um.es/documents/3206478/1007	https://universidadeuropea.com/tu-experiencia/orientacion-educativa/
https://www.boua.ua.es/es/acuerdo/41501	https://www.blanquerna.edu/es/normativa-academica-de-la-facultad-de-psicologia-ciencias-de-la-educacion-y-del-deporte
https://www.ujaen.es/servicios/neduespeciales/sites/servicio_neduespeciales/files/uploads/NORMATIVA%20NECESIDADES%20ESPECIFICAS_%20CG_27%20Junio%20(3).pdf	https://www.uab.cat/ca/igualtat-diversitat/discapacitat
https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2019-03/Documento%2018%20%28Normativa%20estudiantado%20con%20discapacidad%20NEAE%29.pdf	https://www.uam.es/BOUAM/I.3.10.-Acuerdo-12/CG-de-20-06-25/1446868062381.htm?language=es&pid=1234892143937
http://www2.unavarra.es/gesadj/seccionNormativa/texto_consolidado_normativa_evaluacion.pdf (Artículo 4)	https://www.usal.es/principios-normativos-para-la-igualdad-de-oportunidades-accion-positiva-y-no-discriminacion-de-las

https://www.udc.es/export/sites/udc/normativa/_galeria_down/estudiantes/Normativa_ADI.pdf_2063069294.pdf	https://www.unileon.es/modelos/archivo/norregint/20223141348190_n_reglamento_sobre_la_atencion_a_las_personas_con_discapacidad_y_necesidades_educativas_en_la_universidad_de_leon.pdf
https://secretariageneral.uva.es/_documentos/IX.30.-Reglamento-para-el-desarrollo-de-un-Plan-de-atencion-a-las-personas-con-discapaciadad-en-la-UVa.pdf58	https://www.urv.cat/media/upload/arxiu/atencio-discapacitat/instruccio_adap_est_dis.pdf
https://www.urjc.es/images/Universidad/Presentacion/normativa/Alumnos_con_discapacidad.pdf	https://web.unican.es/estudiantesuc/Documents/Normativa%20y%20Legislaci%c3%b3n/Reglamento%20adaptaciones%20curriculares%20UC%20%28final%29.pdf
https://www.upf.edu/web/igualtat/normativa	https://www.udg.edu/ca/compromis-social/arees/inclusio/el-pla-dinclusio
https://www.us.es/sites/default/files/2019-05/2008_12_09_CG_N_Discapacidad.pdf y https://sacu.us.es/sites/default/files/info-institucional/calidad/NE_II_Plan_Integral.pdf	https://www.uji.es/serveis/udd/
https://recursos.ufv.es/docs/normativa-evaluacion-grado-25-26.pdf	

Tabla 1. Normativa específica sobre adaptaciones curriculares

Aunque no se contara con una norma específica, sí era más frecuente (81% de los casos) que, en las distintas universidades existiera una persona dentro del equipo rectoral que se ocupara de dichas adaptaciones (Figura 2), con una gran variedad, dependiendo de la conformación de dichos equipos, si bien lo más común es que se tratase de la persona responsable del Vicerrectorado de Estudiantes o del Vicerrectorado/Unidad de Igualdad, Inclusión y Diversidad, en sus diferentes acepciones (Tabla 2).

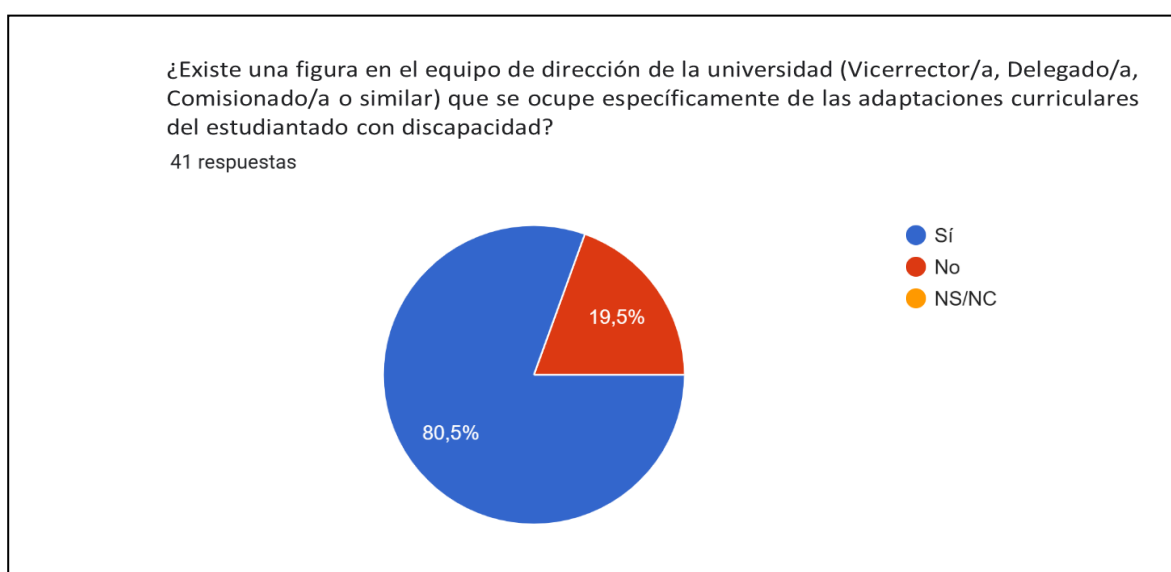


Figura 2. Existencia de figura específica en los equipos directivos para las adaptaciones

En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, por favor, identifica quién es (n=35 respuestas)	
Director de Secretariado del Área de Accesibilidad y Diversidad (Vicerrectorado de Estudiantes)	Vicerrectora de Servicios Sociales, Campus Saludable, Igualdad y Cooperación
Vicerrectorado de Cultura y Políticas Sociales	Vicerrectorado de Estudiantes
Dirección del Área de Inclusión	Coordinación de Atención a la Discapacidad y NEE estudiantiles (Vicerrectorado de Estudiantes y Comunidad Universitaria)
Dirección General de Diversidad e Inclusión	Directora UAE
Vicerrectorado de Estudiantes	Secretario General
Directora de la Clínica universitaria de Psicología	Vicerrectorado de Compromiso Social, Igualdad y Cooperación
Vicerrectora de Igualdad, Campus Saludable y Justicia Social, Directora de Igualdad y Atención a la Diversidad, Directora de Inclusión y Justicia Social	Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas (Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad)
Servicio atención estudiante con discapacidad	Secretaría General, Vicerrectora de Estudiantes, responsable del Servei d'Igualtat i Diversitat de la Universitat, en cada Facultat existe una persona responsable dentro del equipo de dirección
Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria	Vicerrectorado de Compromiso Social y Cultura

Unidad de Atención a la Diversidad (Vicerrectorado de Igualdad y Diversidad)	Responsable de la Unidad de inclusión, diversidad y discapacidad
Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social.	Comisionado de Igualdad, Diversidades y Bienestar
Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Convivencia	Delegado del Rector por la inclusión y la accesibilidad
Titulado de Asuntos Sociales	Directora de Área de Estudiantes
Vicerrectorado de Estudiantes	Vicerrectora de Territorio y Compromiso Social
Vicerrector de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte	Unidad de Accesibilidad y Atención a la Discapacidad (Vicerrectorado para Igualdad, Diversidad y Compromiso Social)
Vicerrectora de Compromiso Social y Sostenibilidad	Delegada del Rector para las Políticas Sociales
Unidad de Diversidad y Discapacidad	Oficina de Apoyo (Vicerrectorado de Estudiantes y Proyección Educativa)
Unidad de Orientación Educativa (Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria)	

Tabla 2. Responsable de las adaptaciones curriculares del estudiantado con discapacidad

El hecho de contar con reglamentación específica permite acercarnos con mayor precisión al cumplimiento de las recomendaciones existentes a nivel internacional y nacional para la adecuada inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad (Naciones Unidas, 2006; Andreu, Pereira y Rodríguez Muñoz, 2010), y el que exista una entidad o figura dentro de los equipos de gobierno que sean responsables últimos de las adaptaciones curriculares necesarias, da idea de la sensibilidad e implicación de los diferentes rectorados al respecto. El mayor reto reside en la operatividad de estas medidas, de modo que sean efectivas en la práctica y no queden como una mera declaración de intenciones. Como han señalado diversos autores, estas intenciones no siempre se correlacionan con las necesidades del estudiantado con discapacidad si no van acompañadas de una transformación real del contexto universitario (Doménech, Cortés, Márquez, Molina y Cabeza, 2018).

La práctica totalidad de las universidades de las que se obtuvo respuesta tienen algún tipo de convenio con entidades relacionadas con la inclusión por motivos de discapacidad. Aunque el espectro es amplio, la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) es la más mencionada, seguida de otras, principalmente de índole regional, con denominaciones diversas dependiendo del lugar de procedencia de cada universidad (Figura 3).

¿Existe algún convenio en tu universidad con otras entidades relacionadas con la inclusión por motivo de discapacidad?
41 respuestas

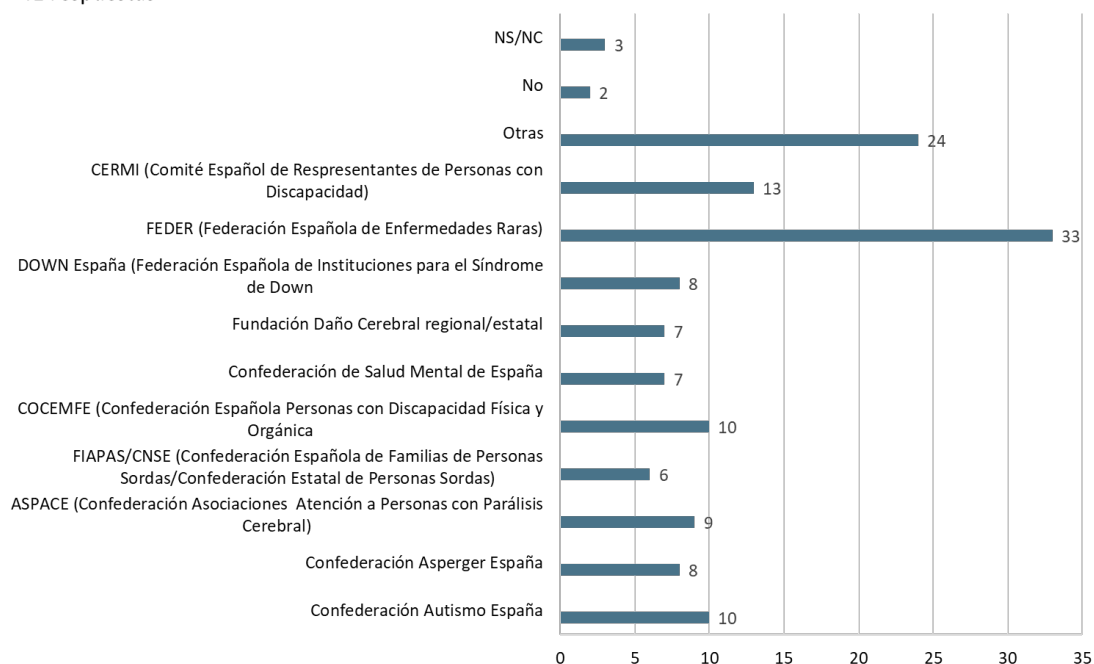


Figura 3. Entidades con las que la universidad tiene establecidos convenios para la inclusión por motivo de discapacidad

Consideramos un elemento de suma importancia el que las universidades dispongan de convenios con entidades que agrupan a personas con discapacidad, como medio de reforzar ese necesario nexo de unión de nuestras universidades con la sociedad. En este caso, estas colaboraciones son una vía de interlocución para escuchar las demandas que puedan tener los diferentes colectivos. De esta manera, las respuestas adaptativas que precisen para la inclusión en las aulas podrán ser realmente congruentes con las necesidades específicas dependiendo de las diferentes tipologías pues, si bien las adaptaciones deben ser individualizadas según cada caso, no es menos cierto que existen unas necesidades comunes con las que ya, de partida, se debe contar a la hora de efectuar las planificaciones estratégicas, tanto en lo que atañe a recursos como en los propios diseños de contenidos y competencias curriculares. Asimismo, es importante contactar y relacionarse con asociaciones diversas, aunque específicamente no exista convenio, para iniciar un acuerdo de colaboración; además, ayudan a aportar claridad a casos que llegan a las Defensorías.

Son igualmente diversas las unidades que gestionan las adaptaciones curriculares según cada universidad, generalmente relacionadas con la igualdad y diversidad, aunque es frecuente que existan unidades o servicios específicos de atención a la discapacidad y/o a las personas con necesidades educativas especiales (Tabla 3).

¿Qué unidad/unidades gestiona/n las adaptaciones curriculares en tu universidad? (n=41 respuestas)	
Unidad de Diversidad e Inclusión	Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado
Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad – OUAD	Coordinación de Atención a la Discapacidad y NEE Estudiantiles
Servicio de Atención a la Discapacidad y Necesidad Específicas de Apoyo Educativo (ADYNEA) integrado en la Unidad de Políticas Sociales, Igualdad y Cultura	Unidad de Inclusión y Atención Educativa
Área de Inclusión	Servei d'Orientació Personal – Fundació Blanquerna
Dirección General de diversidad e inclusión	Unidad de Igualdad y Diversidades con el apoyo de la unidad de Información y Orientación para el estudiantado
El Centro de Apoyo al Estudiante (CAE)	La ONEO (Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas de la Universidad de Oviedo) que depende y está integrada en el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad
Servicio Universitario sobre Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	El Servei d'Igualtat i Diversitat de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), junto con la persona responsable de inclusión de cada centro
Clínica de Psicología	Área de Atención a la Diversidad Funcional de la Unidad de Equidad Social
Oficina de Atención a la Diversidad	Servicios de Asuntos Sociales, Unidad de Inclusión
Vicerrectorado de Estudiantes y de Empleabilidad/ SAED	Servicio de Apoyo a la Discapacidad y Necesidades Específicas
Servicio de Asistencia Estudiantil	Servicio de Atención a las Diversidades, perteneciente a la Oficina de Igualdad y Compromiso Social
Unidad de Atención a la Diversidad	Unidad de Diversidad e Inclusión
Unidad de Atención a la Diversidad Funcional	Unidad de Igualdad y Diversidad
Vicerrectorado de Estudiantes	SOUCAN (Sistema de Orientación de la Universidad de Cantabria)
Responsabilidad Social Universitaria	Unidad de Compromiso Social y Orientación Profesional (específicamente el Área de Inclusión y Diversidad desde 2008)
El Servicio de Atención al Estudiante (SAE)	Unidad de Accesibilidad y Atención a la Discapacidad (uAd)
Servicio de Atención a Personas con Necesidades Especiales (SAPNE)	Unidad de Diversidad y Discapacidad
Servicio de Participación e Inclusión	Oficina Universitaria de Apoyo a Personas con Necesidades Especiales (el nombre está en proceso de cambiarse)

Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales	Unidad de Orientación Educativa
Unidad de Igualdad y Diversidad – UPF Inclusión	Unidad de Apoyo a la Discapacidad
Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad	

Tabla 3. Unidades que gestionan las adaptaciones curriculares en las universidades respondientes

La existencia de una unidad de atención a la discapacidad ha sido una realidad que poco a poco se ha ido incorporando en los organigramas de muchas de nuestras universidades. Actualmente, la LOSU (Art. 43) le otorga ya un papel capital imprescindible al establecer que «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»; no obstante, aún quedan por determinar elementos de crucial importancia no recogidos explícitamente en la ley, puesto que corresponderá a los estatutos de cada universidad establecer el régimen de funcionamiento de dicha unidad, conforme a su autonomía universitaria. Por ello, será también labor de cada defensoría el estar alerta y realizar las sugerencias necesarias, cuando sea preciso, para que dichas unidades, con una dotación adecuada de personal especializado, puedan emitir informes con los requerimientos específicos para la adaptación curricular de cada estudiante, una vez realizada su valoración, y que estos sean invariablemente vinculantes. Debe tenerse en cuenta que hasta el momento no en todas las universidades lo son, por lo que queda al libre albedrío de cada comisión de seguimiento de plan de estudios y/o docente/s (dependiendo de la estructura organizativa de cada universidad y centro de estudios) el que se incorporen o no las medidas recomendadas, con lo que, en ocasiones, la labor de dicha unidad pierde efectividad en relación con la prescripción y seguimiento de las medidas recomendadas.

Se preguntaba asimismo por la existencia o no de una guía específica sobre adaptaciones curriculares y su accesibilidad a través de la página web de la universidad. En 30 (73,2%) de las universidades en las que se respondió al formulario se disponía de ella y estaba disponible en la red, y fácilmente localizable a través del enlace que se consigna en la Tabla 4.

En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, por favor, consigna el enlace a la guía (n=30 respuestas)	
https://ouad.unizar.es/guias-y-documentos-de-interes	https://sop.serveis.blanquerna.edu/atenes/
https://www.uco.es/servicios/sad/	https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/38JA-GWC4N1MQ7OIWT94XDBXIGAKPHHJC
https://web.ua.es/es/cae/adaptaciones-discapacidad-neae/adaptaciones-curriculares/reglamento-de-adaptacion-curricular-de-la-universidad-de-alicante.html	https://www.udl.cat/ca/serveis/seu/UdLxtothom/recursos/guies
https://www.ujen.es/gobierno/vicigualdad/unidad-de-diversidad	https://www.uniovi.es/ONEO/index.php/que-hacemos/orientaciones/al-profesorado/
https://www.uclm.es/-/media/Files/A04-Gestion-Academica/Orientadores/Protocolo-adaptaciones-EvAU_UCLM.ashx?la=es	https://www.uab.cat/doc/CDG-acord65-11072024 y https://www.uab.cat/ca/igualtat-diversitat/doc/carta-drets-piune.pdf
https://ve.ugr.es/sites/vic/ve/public/ficheros/extendidas/2019-03/Documento%2010%20%28GUIAS%20NEAE%202016-2017%29.pdf	https://www.uam.es/BOUAM/I.3.10.-Acuerdo-12/CG-de-20-06-25/1446868062381.htm?language=es&pid=1234892143937
https://www.udc.es/es/gobierno/equipo_reitoral/vid/ADI/discapacidad-neae/Apoio-ao-alumnado/page/	https://asuntossociales.usal.es/inclusion/#adaptaciones
https://www.ual.es/vida-universitaria/diversidad-funcional	https://servicios.unileon.es/servicio-de-apoyo-a-personas-con-discapacidad-o-necesidades-especificas/
https://www.ub.edu/integracio/materials.html	https://www.urv.cat/media/upload/arxius/atencio-discapacitat/Guia_estudiants_diversitats_URV.pdf
https://www.ufv.es/extension-universitaria/sapne/	https://atenciondiscapacidad.umh.es/files/2023/05/422guia-de-adaptaciones-digital.pdf
https://www.usc.gal/es/servicios/area/inclusion-participacion-social/inclusion-universitaria/estudiantes-necesidades-especificas-apoyo-educativo-discapacidad	https://inclusio.upc.edu/ca/serveis/adaptacions y https://upcommons.upc.edu/server/api/core/bitstreams/d579ad52-78e6-411c-90f9-b0b91316520a/content
https://www.urjc2030.es/uapdnee/wp-content/uploads/sites/9/2025/07/GUÍA-DE-ADAPTACIONES-EN-LA-UNIVERSIDAD-RED-SAPDU.pdf	https://web.unican.es/unidades/soucan/PublishingImages/Paginas/Informacion-sobre-Adaptaciones-de-Acceso-y-Curriculares/Guia%20de%20adaptaciones-DIGITAL.pdf

https://www.upf.edu/web/igualtat/adaptacions_curriculars y https://www.upf.edu/web/igualtat/descripci%C3%B3_adaptacions	https://web.unican.es/unidades/soucan/PublishingImages/Paginas/Informacion-sobre-Adaptaciones-de-Acceso-y-Curriculares/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf
https://www.um.es/web/adyv/diversidad/recursos-apoyo/materiales-estudiantes-pdi	https://www.udg.edu/ca/compromis-social/arees/inclusio/que-et-podem-oferir
https://www.upsa.es/servicios/atencion-a-la-discapacidad-y-las-nee-estudiantiles	https://www.upm.es/UPM/CompromisoSocial/UAD

Tabla 4. Enlace a la guía específica sobre adaptaciones curriculares

En las universidades en que no existía una guía específica, se hacía referencia a las adaptaciones curriculares en otros documentos en el 51,5% de los casos, siendo estos los individualizados en la Tabla 5.

En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior, por favor, indica en cuál/es (n=17 respuestas)	
La temática tiene un tratamiento transversal integrado en las distintas normativas destinadas tanto al estudiantado de Grado como al de Postgrado. Se recoge específicamente en las normativas de matrícula, académica, de evaluación, progreso y permanencia, movilidad y prácticas externas, entre otras. También se contempla en el III Plan de atención e Inclusión de la discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo de la UPO: https://www.upo.es/upsc/diversidad-funcional/plan-de-accion/	Guía de Adaptaciones Curriculares de la Red de Servicios de Atención a la Discapacidad en la Universidad (SAPDU)
Anexo I del Reglamento	https://asuntossociales.usal.es/inclusion/#adaptaciones
En la Guía para estudiantes https://web.ua.es/es/oia/bienvenida/guia-versiones.html	https://servicios.unileon.es/servicio-de-apoyo-a-personas-con-discapacidad-o-necesidades-especificas/
https://www.ujaen.es/gobierno/vicigualdad/unidad-de-diversidad	https://sacu.us.es/sites/default/files/images/NE_Guia_Acceso.pdf
En el proceso de admisión y en la matrícula	https://atenciondiscapacidad.umh.es/files/2020/06/RS-0289-2020-Not.-acu.-Normativa-Inclusi%C3%B3n-2.pdf
Reglamento de atención al estudiante con discapacidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	Normativa de evaluación y calificación de los estudiantes / Normativa de prácticas externas / Plan de inclusión
En la normativa de evaluación: http://www2.unavarra.es/gesadj/seccionNormativa/texto consolidado_normativa_evaluacion.pdf	En la web de la Oficina de apoyo indicada anteriormente; no obstante, en estos momentos, se está trabajando en una nueva web para la actualización de los contenidos

https://rsu.uva.es/adaptaciones/	Política de Diversidad; Guías de las asignaturas
https://www.uam.es/uam/unidad-equidad-social-diversidad-funcional/centro-recursos	

Tabla 5. Otra documentación sobre adaptaciones curriculares en ausencia de guía específica

La existencia de una guía específica fácilmente accesible en la página web de la universidad es otro de los recursos imprescindibles, tanto para el estudiantado como para el profesorado, siendo muy útil en todas las etapas del proceso educativo (desde que el estudiantado se incorpora a la vida universitaria, durante su formación y también al final), estableciéndose pautas orientadoras que le sirvan para su incorporación al ámbito laboral. Esta guía también ayuda al personal de las Defensorías en la elaboración de recomendaciones o sugerencias que puedan mejorar el desempeño del estudiantado, pero muy especialmente, en aquellos casos en los que se deba realizar alguna advertencia sobre el incumplimiento de las medidas incluidas en los protocolos o planes de adaptación, en su caso. Todas las universidades deberían hacer un esfuerzo por contar con dichas guías específicas que, a nuestro modo de ver, no pueden ser suplidas ni por las guías o proyectos docentes de las asignaturas, dado que están sometidas a la libertad del profesorado y potenciales modificaciones bajo criterios departamentales, ni tampoco las posibles recomendaciones deben incluirse en otra documentación de carácter generalista con lo que, a veces, se pierden o diluyen entre otras disposiciones o son de difícil accesibilidad. El hecho de que existan las diferentes guías no exime de que se enfatice periódicamente sobre determinados puntos clave, bien en las orientaciones sobre la matrícula o en las normas de permanencia o a través de píldoras informativas emergentes periódicas o por cualquier otro canal de difusión amplia, especialmente, aportando o reforzando información relevante para que el estudiantado que lo precise pueda iniciar el procedimiento de demanda de atención y valoración por la unidad y sea igualmente agente activo en el seguimiento de sus propios planes de adaptación.

En la Figura 4 se reflejan las actuaciones más frecuentemente relacionadas con las adaptaciones curriculares del estudiantado con discapacidad. En todos los casos (41 respuestas) se especificaron las adaptaciones en las pruebas de evaluación, invariablemente con ampliación del tiempo destinado a las mismas, siendo también mencionadas en más del 75% de las universidades respondientes la disponibilidad de material adaptado, de mobiliario adaptado, la adaptación en las prácticas y la disponibilidad de recursos humanos de apoyo, concretamente, de estudiante colaborador/a. Sin embargo, la adaptación de los seminarios y las tutorías específicas de apoyo con el profesorado son menos comunes en la práctica.

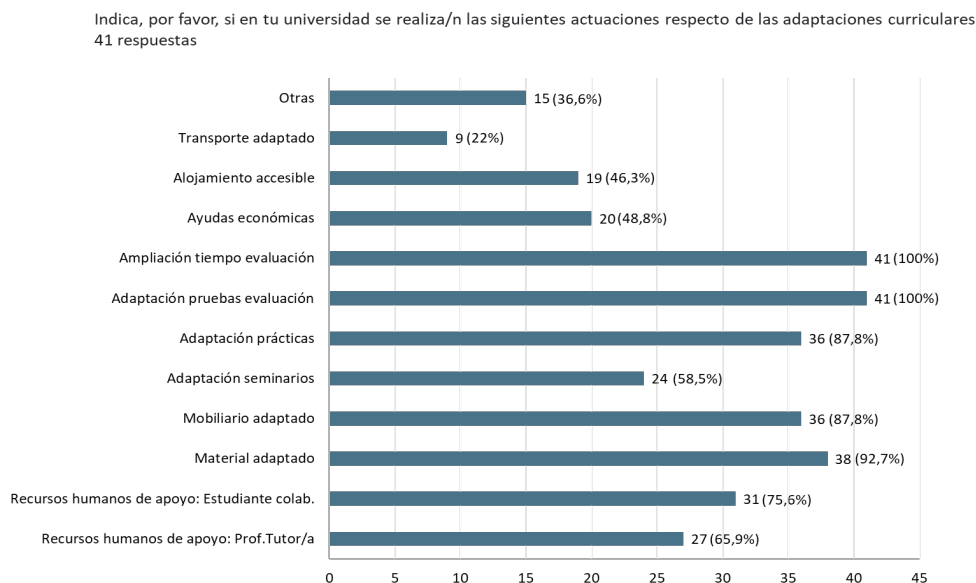


Figura 4. Actuaciones relacionadas con las adaptaciones curriculares realizadas en cada universidad

En casi todas las universidades en las que respondieron a la encuesta (92,7%) existe un procedimiento claramente establecido para la adaptación curricular que se inicia con la solicitud por parte del estudiantado, la valoración individualizada de cada caso y la emisión de la propuesta que debe ser validada por el equipo docente y comunicada a la persona interesada para su posterior aplicación; a pesar de ello, el seguimiento de la adaptación curricular propuesta es claramente inferior como se aprecia en las gráficas siguientes (Figuras 5 y 6).

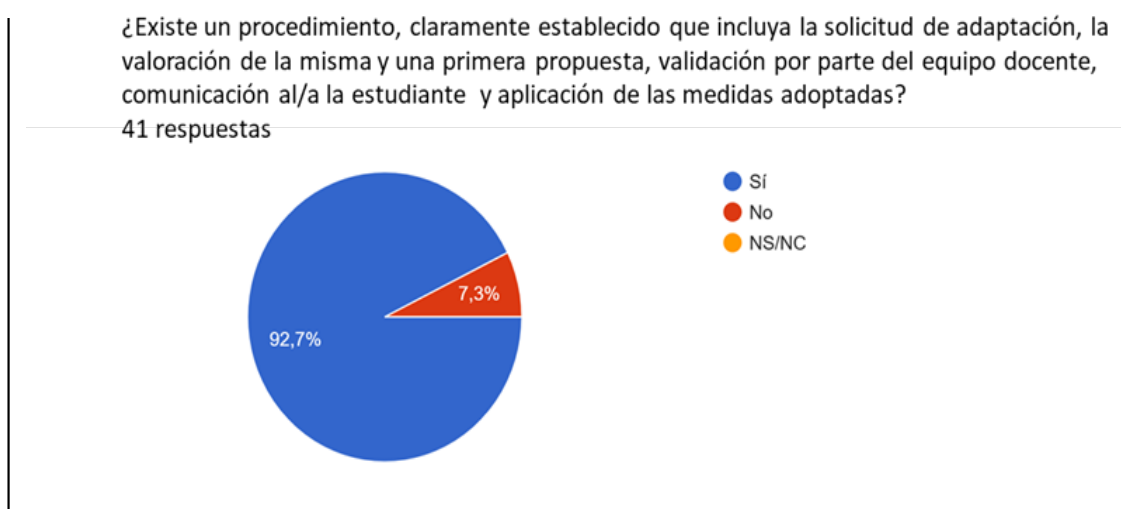


Figura 5. Existencia de procedimiento sistematizado para la adaptación curricular

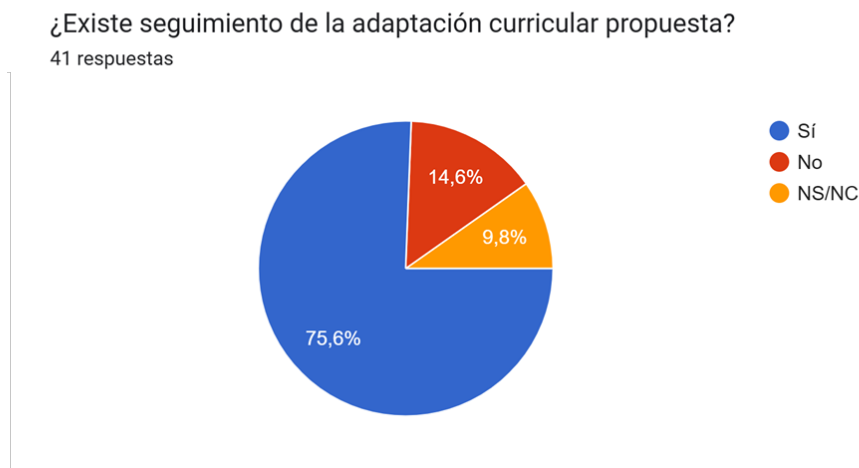


Figura 6. Seguimiento de la adaptación curricular

Ya se ha comentado anteriormente el valor atribuible a los informes individualizados, que no repetiremos aquí, pero sí abogamos nuevamente por un imprescindible seguimiento de las adaptaciones que se hayan podido establecer como medio de evaluación de la efectividad de las medidas y su impacto en el rendimiento del estudiantado, a la vez que permite consolidar dichas medidas o bien incluir las correcciones o ajustes que deban establecerse.

En el momento del estudio, correspondía dicha supervisión a organismos diversos, dependiendo de la universidad, como se puede constatar en la siguiente tabla (Tabla 6).

En caso de haber respondido Sí a la pregunta anterior, ¿qué entidad o quién/es supervisa/n? (n=34 respuestas)	
Por parte de la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad – OUAD	Profesorado coordinador de la UAE en los diferentes centros
ADYNEA, integrado en la Unidad de Políticas Sociales, Igualdad y Cultura, dependiente del Vicerrectorado de Cultura y Políticas Sociales	Servei d’Orientació Personal – Fundació Blanquerna
Área de Inclusión	La persona responsable de la atención a la inclusión en el centro (RAIC) con la ayuda del Servicio de apoyo psicopedagógico
Técnico del Vicerrectorado de Estudiantes	La ONEO (Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas de la Universidad de Oviedo)
Coordinador de adaptación curricular en cada Centro o Facultad	La persona responsable dentro de cada Facultad que pertenece al equipo decanal
Servicio de Atención y Ayudas al Estudiante	Área de Atención a la Diversidad Funcional. Unidad de Equidad Social

SAED	Técnicos del Servicio de Asuntos Sociales, Unidad de inclusión
Profesor-tutor	El servicio de apoyo a la discapacidad
Unidad de diversidad e inclusión	El seguimiento se realiza desde el mismo Servicio de Atención a las Diversidades
Tutores/as de diversidad que están en cada centro/facultad, técnico de Diversidad y profesorado implicado como coordinadores de grado	Personal de la Unidad de Apoyo a la Discapacidad
Coordinadores de Grado / Unidad de Atención a la Diversidad Funcional	El Responsable de Diversidad del centro docente y/o la Unidad de Igualdad y Diversidad
Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Convivencia	SOUCAN https://web.unican.es/unidades/soucan/estudiantes
Responsabilidad Social Universitaria	Área de inclusión y diversidad
SAPNE	Unidad de Diversidad e Inclusión
El equipo técnico de UPF Inclusión y los Tutores de Necesidades Especiales la facultad asignados a cada alumno	Unidad de Diversidad y Discapacidad
Personal de la Unidad de Atención a Estudiantes con discapacidad	La Unidad de Orientación Educativa
El propio servicio ADYV	Coordinación de Atención a la Discapacidad y NEE Estudiantiles

Tabla 6. Entidad que supervisa la adaptación curricular

Nuestra sugerencia, a fin de que pudiera incluirse en los procedimientos de funcionamiento pertinentes, es que el seguimiento debería ser un proceso colaborativo llevado a cabo entre el personal de las unidades de atención a la discapacidad y personas responsables o de referencia en cada centro de estudios. Estas últimas podrían ser la persona titular o algún miembro del profesorado o del PTGAS asociado al vicedecanato/subdirección de estudiantes o lo que sería aún más deseable, los miembros de las Comisiones de Apoyo a Personas con Necesidades Especiales, que deberían existir en cada centro para la mejor atención y acompañamiento de todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten alguna necesidad específica, por motivo de discapacidad u otras recogidas en la normativa vigente (laboral, conciliación familiar, causas de salud...). Por otro lado, los adecuados perfiles de los profesionales de las unidades de atención a la discapacidad son indispensables para que sean estas personas las que marquen la dirección, en consonancia con el necesario ritmo que precise cada estudiante y con el apoyo necesario de los equipos de gobierno, siendo igualmente imprescindible, como apuntan Moliner y cols., establecer mecanis-

mos de coordinación entre diferentes servicios internos que tienen por objeto la inclusión y acogida del alumnado, en particular el más vulnerable (Moliner, Yazzo, Niclot, y Philipipot, 2019).

4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación, se exponen los resultados correspondientes a las preguntas de índole fenomenológica sobre los diferentes problemas constatados en las Defensorías universitarias respecto de las adaptaciones curriculares:

a) Relacionados con adaptaciones razonables de contenidos/competencias... (n=41 respuestas):

- En 11 universidades (26,8 %) respondieron: “Ninguno” | “No he recibido quejas o consultas” | “No veo problemas” | “No se han dado casos” | “Por el momento, no hemos tenido ningún problema. Los contenidos razonables por profesores los adaptan teniendo en cuenta las competencias”.
- En las 30 universidades restantes (73,2 %) se especificaron dificultades, que mantenemos en su expresión original para una mayor riqueza y comprensión del discurso, catalogados por orden de frecuencia como:

a.1) Ausencia de adaptación o adaptación parcial:

“No se adaptan” | “No se hacen adaptaciones de contenidos” | “No existen realmente adaptaciones en el caso de contenidos/competencias” | “Las adaptaciones no afectan a los contenidos ni a las competencias” | “No se han realizado adaptaciones de competencias. Se apuesta por la adaptación de contenidos y orientar claramente al estudiante en la necesidad de alcanzar todas las competencias básicas del grado/máster que realizan”: 6 (20 %).

a.2) Problemas relacionados con el profesorado:

“Queja de un profesor que no estaba de acuerdo con el grado de adaptación que se proponía” | “El profesorado no atiende adecuadamente las adaptaciones propuestas” | “Reticencia de algún profesor, peticiones desproporcionadas por parte de los solicitantes” | “La resistencia de una parte del profesorado a cambiar el contenido de la guía docente. Las materias no se articulan en torno a competencias a adquirir sino en torno a conocimientos/temario que hay que exponer en clase y luego evaluar” | “La adaptación curricular en general supone normalmente una mayor carga de trabajo para el docente que no se tiene en cuenta en la valoración de su actividad”: 5 (16,7 %).

“Desconocimiento por parte del PDI” | “Pocos casos por desconocimiento de las posibles adaptaciones”: 2 (6,7 %).

“La no obligatoriedad de la adaptación por parte del profesorado, cuando rehúsa su implementación por considerarla incompatible con la adquisición suficiente de las competencias” | “La mayoría de las adaptaciones se articulan

como recomendaciones ‘se recomiendan pruebas tipo test’, ‘debéis considerar si es necesario realizar la prueba en un espacio diferente’...y solo algunas de ellas especifican con claridad que son adaptaciones a tener en cuenta, como el tiempo extra o el tipo de letra, en su caso. No se contempla la posibilidad de impugnar las adaptaciones propuestas y no se hace seguimiento”: 2 (6,7 %).

“Problema frecuente: disparidad de criterios entre el/la estudiante con discapacidad y el profesorado que realiza la adaptación propuesta por el Servicio de Asuntos Sociales. Se han dado algunos casos de reclamación de calificaciones, basada en esta disparidad de criterios”: 1 (3,3 %).

a.3) Otros:

“Las adaptaciones curriculares son más complejas de hacer que las adaptaciones docentes. Las primeras implican hacer cambios en el Plan de Estudios para que el alumno adquiera las competencias de la asignatura. Trabajamos estrechamente con el profesorado. Las adaptaciones docentes se dan durante las clases y los exámenes. Son más fáciles de implementar” | “Sigue siendo el bloque de competencias y contenidos de una materia o título un bloque intocable, no hay opciones técnicas o administrativas-académicas para reducir ciertas competencias o contenidos que van a ser totalmente inaccesibles para algunos casos. El bloque de resultados de aprendizaje de una materia o título tendría que ser más flexible en algunas cuestiones. No solo es cuestión de magnitud (tener el 50 % del dominio o habilidad de ciertas competencias v.g. aprobado medio) sino de que ciertas cuestiones sean prescindibles o matizables, aunque eso deba ser indicado en SEF”: 2 (6,7 %).

“Surgen problemas en relación con prácticas en determinadas carreras, especialmente sanitarias” | “El principal problema es la adaptación de prácticas sobre todo cuando se trata de prácticas curriculares obligatorias que se realizan fuera de la Universidad (colegios, hospitales...)”: 2 (6,7 %).

“No son posibles a veces las adaptaciones” | “Existen responsables de asignaturas (o titulaciones) que consideran que algunas discapacidades son incompatibles para la obtención del título correspondiente”: 2 (6,7 %).

“Para la adquisición de algunas competencias se requiere, en casos concretos, adaptación del material, las herramientas o el acompañamiento a estos estudiantes. Esos recursos no siempre están al alcance de las universidades o son prioritarios para ellas. Se entiende, de forma implícita, que algunas competencias no son adquiribles por personas con algunas discapacidades concretas. Es un hecho asumido por gran parte de la comunidad universitaria”: 1 (3,3 %).

“El mayor problema se centra en garantizar que la adaptación no comporta una disminución sustancial de las competencias que ha de adquirir el estudiante para el ejercicio de su actividad profesional futura”: 1 (3,3 %).

“La necesidad de implementar el diseño universal de aprendizaje, que supondría evitar la necesidad de realizar la mayoría de las adaptaciones individualizadas, aunque alguna habría que concretar explícitamente”: 1 (3,3 %).

“Acceso a contenidos en formato accesible, asistencia a clases, inclusión en los grupos de trabajo, adaptación en prácticas, salidas de campo, laboratorios...”: 1 (3,3 %).

“Uno de los problemas es la matriculación de un exceso (de todas) las materias por curso académico que dificulta el seguimiento de las asignaturas”: 1 (3,3 %).

“En momentos puntuales, se evidencia la complejidad de contar con la participación voluntaria de estudiantes en roles colaborativos”: 1 (3,3 %).

“Falta de especialistas en determinados campos”: 1 (3,3 %).

“Faltas de ortografía en los estudiantes con dislexia”: 1 (3,3 %).

b) Relacionados con adaptaciones razonables de metodologías docentes (n=39 respuestas):

- En 17 universidades (43,6 %) han respondido: “Ninguno” | “No” | “No existen grandes problemas siempre que el material adaptado llegue a tiempo” | “No hemos tenido dificultades” | “En cinco años como defensor no he recibido ninguna queja ni consulta” | “No constan casos” | “No se han expuesto casos de este tipo” | “Por el momento, no hemos tenido ningún problema. Al profesorado se le ofrece formación sobre mejora de las metodologías docentes” | “No se han dado casos que hayan requerido especial atención por parte de la Defensoría”.
- En las 22 (56,4 %) restantes que contestaron a esta pregunta se mencionaron algunos problemas, que catalogamos como:

b.1) Reticencia del profesorado:

“No siempre se siguen las adaptaciones curriculares” | “Hubo algún caso de alumnos que se quejaban de que el/la docente no cumplía con las adaptaciones” | “Falta de receptividad por parte del profesorado a aplicar las adaptaciones” | “La resistencia docente a algunas adaptaciones muy significativas tanto en la didáctica y actividades formativas. Actividades grupales, prácticas de laboratorio, o elementos de habilidad y competencia estándares en un título y que la persona discapacitada no puede asumir (v.g. casos de discalculia, dislexia, pronunciación en idiomas, capacidades físicas en actividades sanitarias...etc.” | “Cambiar una metodología basada en la instrucción a una metodología centrada en el aprendizaje no está siendo asumido por una parte del profesorado. El cambio de rol que ello supone no se acepta por algunos profesores centrados en la figura de la autoridad académica encarnada en el docente” | “En ocasiones, se observa una limitada colaboración del profesorado en la implementación de las adaptaciones dirigidas al alumnado con necesidades de

apoyo educativo, aunque en la mayoría de los casos se resuelve muy positivamente” | “En la mayoría de las ocasiones no se cambian”: 7 (31,8 %).

b.2) Necesidad de formación:

“El profesorado no atiende adecuadamente las adaptaciones propuestas o no se cuenta con los medios adecuados” | “Cierta rechazo y falta de hábito y de formación” | “Falta formación del profesorado, grupos masificados de unos 60 alumnos que dificultan la atención más personalizada como elaboración de materiales específicos o la forma de presentar la información” | “Desconocimiento por parte del PDI” | “Falta de formación del profesorado. en ocasiones reciben la adaptación y no saben cómo proceder” | “Alguna persona (muy pocas) exigen personas de apoyo en la docencia para las adaptaciones de las metodologías docentes”: 6 (27,3 %).

b.3) Escaso reconocimiento:

“La adaptación curricular en general supone normalmente una mayor carga de trabajo para el docente que no se tiene en cuenta en la valoración de su actividad” | “Hay profesorado que considera un esfuerzo no reconocido por nadie la adaptación de materiales docentes” | “Existe apoyo pedagógico en determinadas situaciones, pero no adaptaciones de las metodologías docentes, salvo excepciones ya que ello supone trabajo extra que el profesorado no es proclive a realizar, dado que no está adecuadamente reconocido”: 3 (13,6 %).

b.4) Otros:

“Reiteramos la importancia de implementar el diseño universal de aprendizaje, que supondría evitar la necesidad de realizar la mayoría de las adaptaciones individualizadas | Las adaptaciones de las metodologías se ampliaron después de la COVID ya que se incorporaron muchos sistemas virtuales. Sería necesario empezar a trabajar en el Diseño Universal del Aprendizaje”: 2 (9,1 %).

“La concreción del concepto de ‘adaptación razonable’. Es excepcional” | “Las adaptaciones han de ser razonables, es decir sin menoscabar la formación académica del futuro profesional y que tampoco sea un agravio comparativo con el resto de sus compañeros. Este problema se produce, especialmente en Medicina, Fisioterapia o Enfermería”: 2 (9,1 %).

“Seguimiento de las clases, anticipación de contenidos y acceso a materiales y contenidos accesibles de aula, acceso a contenidos en formato accesible, asistencia a clases, inclusión en los grupos de trabajo, adaptación en prácticas, salidas de campo, laboratorios...”: 1 (4,5 %).

“No disponibilidad de materiales adaptados: 1 (4,5 %).

c) Relacionados con atención del estudiantado con discapacidad en tutorías (n=36 respuestas)

- En 25 (69,4 %) de los casos se respondió: “Ninguno” | “No” | “Ninguno que se haya conocido” | “No se aprecian problemas en las tutorías” | “No

conocemos” | “No nos hemos encontrado problemas en este sentido” | “No veo problemas aquí” | “En los 5 últimos cursos: no se han recibido quejas por este motivo” | “No se recibió ninguna queja sobre esto” | “No hemos tenido dificultades” | “Más allá de su derecho a tutorías como el resto de alumnos del grupo no disponemos de información al respecto sobre este asunto o problemas derivados del mismo, no se nos ha trasladado como queja hasta el momento” | “No han llegado problemas de atención en tutorías” | “En cinco años como defensor no he recibido ninguna queja ni consulta” | “No me constan” | “No ha llegado nada a la Defensoría” | “No tenemos constancia de ningún problema” | “Nada” | “No se han expuesto casos de este tipo” | “No se han dado casos que hayan requerido especial atención por parte de la Defensoría” | “Los profesores-tutores son empáticos con los estudiantes y, por el momento, no hemos tenido ninguna queja” | “Este aspecto consideramos que no tiene dificultades específicas, puesto que está previsto la atención en tutorías individuales para todo el estudiantado en general” | “El profesorado, especialmente las personas coordinadoras de las distintas titulaciones, tienen una gran dedicación al estudiantado con discapacidad. En algunos casos su intervención ha sido fundamental para aminorar la conflictividad que podía suponer entre las partes”.

- Por el contrario, en 11 universidades (30,6 %) se especificaron algunos inconvenientes, que se agruparon de la siguiente manera:

c.1) Actitud del alumnado:

a. Dependencia excesiva:

“Quizá sea lo menos problemático, salvo en los casos de una excesiva dependencia de los estudiantes y sus exigencias de atención. Algunos docentes se resisten a ser ‘exprimido’ con todo tipo de peticiones. Aunque hay una figura del docente de apoyo por centro (como tutor especializado en casos de estudiantes con informe de ADYV) y del estudiante de apoyo (por curso o grupo)” | “La atención al estudiantado con discapacidad puede generar distorsiones en la atención al resto de los alumnos si no se arbitran apoyos específicos”: 2 (18,2 %).

b. Escasa demanda de tutorías:

“El estudiante no solicita tutorías” | “La principal problemática puede tener que ver con la no asistencia del alumnado a las tutorías. El profesorado debe mostrarse más receptivo (aún) para promover las tutorías”: 2 (18,2 %).

c.2) Aptitud y formación del profesorado:

“Desconocimiento por parte del PDI” | “Alguna persona (muy pocas) exigen personas de apoyo para la atención de tutorías a estudiantado con discapaci-

dad” | “Dificultades en la comunicación, nueva implantación del programa de acción tutorial en las facultades”: 3 (27,3 %).

c.3) Actitud del profesorado:

“Se atienden con más atención dependiendo de la sensibilidad del profesor” | “He presenciado tutorías en las que la buena actitud era fruto de ‘empatía por compasión’, pero no se evidenciaba el reconocimiento de derechos o la voluntad de inclusión. No es generalizado, pero sigue existiendo una cierta tendencia a entender a la persona con discapacidad infantilizando sus aspiraciones, expresiones o decisiones: 2 (18,2 %).

c.4) Desequilibrio demanda-recursos:

“El número de estudiantes con necesidades especiales ha aumentado significativamente en los últimos 15 años y faltan recursos (personal de inclusión) para atenderlos. Hemos pasado de 12 casos en 2001 a 425 en 2025, con casi el mismo número de trabajadores en inclusión (entre 1-2). Sobre todo, ha aumentado el número de casos de discapacidad psicosocial (salud mental) y trastornos del neurodesarrollo (TEA y TDAH)”: 1 (9,1 %).

c.5) Accesibilidad:

Accesibilidad física a algunas instalaciones: 1 (9,1 %).

d) Relacionados con adaptaciones razonables de sistemas de evaluación (n=40 respuestas):

- En 14 ocasiones (35 %) se respondió: “Ninguno” | “Se les da más tiempo en la evaluación y en ocasiones se adaptan las preguntas” | “No conocemos” | “En los 5 últimos cursos: no se han recibido quejas por este motivo” | “No se recibió ninguna reclamación al respecto” | “No hemos tenido dificultades” | “En cinco años como defensor no he recibido ninguna queja ni consulta” | “No he tenido problemas” | “No ha llegado nada a la Defensoría” | “No” | “Nada” | “No se han expuesto casos de este tipo” | “No se han dado casos que hayan requerido especial atención por parte de la Defensoría”.
- Mientras que en 26 (65 %) universidades se especificaron algunos conflictos, que se pudieron identificar como:

d.1) Inherentes al profesorado:

“La adaptación curricular en general supone normalmente una mayor carga de trabajo para el docente que no se tiene en cuenta en la valoración de su actividad” | “El profesorado no atiende adecuadamente las adaptaciones propuestas o no se cuenta con los medios adecuados” | “Hay parte del profesorado que no entiende que se dé más tiempo a estudiantes con TDHA” | “En la mayoría de ocasiones las únicas adaptaciones aceptadas de buen grado por el profesorado son las que suponen ampliación de tiempo, sin cambio en el instrumento de

evaluación o en el método para evaluar” | “Cuesta que el profesorado adapte el sistema de evaluación más allá de dar más tiempo o modificar el tamaño de letra en un examen escrito. Las propuestas alternativas son más costosas en tiempo que el profesorado no ve reconocido” | “Negativa por parte de los docentes de realizar adaptaciones” | “Criterios de evaluación no adaptados” | “No adaptación de los tiempos o de los espacios en las evaluaciones, manera de evaluar determinadas habilidades. Adaptación del espacio de evaluación” | “Algunos elementos facilitadores de evaluación son asumidos por docentes (tiempo extra, formato de letra en examen, formulación de preguntas ...) aunque a veces hay despistes. Pero también resistencias cuando hay que cambiar modalidad o contenido del examen” | “No se llega a entender las razones de un cambio de modalidad o la necesidad del estudiante de realizar un examen por ordenador, o la ampliación del tiempo disponible.... seguramente por la falta de formación indicada” | “No hay problemática en aspectos como dar más tiempo o cambiar el formato de la impresión de las preguntas. Es más complicado cuando se piden temas relacionados con si es o no tipo test, o en la reticencia a hacer dos evaluaciones cuando el estudiantado ha tenido que aplazar una. Hay que decir que cada vez se ven menos incidencias de estas, que están más relacionadas con un profesorado más antiguo. La mayor parte facilita ideas de adaptaciones si es necesario” | “Problemas en el diseño específico de las pruebas de evaluación” | “Amplia discrecionalidad de los docentes a la hora de decidir si adaptan, o no, el modelo de examen o pruebas de evaluación. Principalmente desde la Unidad se concede “obligatoriamente” solo ampliación del tiempo de evaluación” | “Problemas en la adaptación de evaluaciones, aplicación de medidas de ampliación de tiempo y de ajustes en el formato de examen, evaluación continua y realización de trabajos, plazos de entrega” | “Existen responsables de asignaturas (o titulaciones) que consideran que algunas discapacidades son incompatibles con todos los sistemas evaluación posibles para las mismas”: 16 (61,5 %).

d.2) Inherentes al propio proceso de evaluación:

“La concreción de dicho concepto y la compatibilidad con la adquisición de competencias suficientes” | “En evaluación continua con prácticas de laboratorio, pueden plantearse problemas de adaptación curricular” | “A veces los estudiantes extranjeros piden adaptaciones que tienen en su país de origen pero que no podemos ofrecerles por falta de espacio y recursos humanos” | “Sí, relacionado con adaptación del tiempo para exámenes de larga duración” | “Problemas con cambios propuestos en modelo de examen (tipo test, respuesta larga; oral grabado; tamaño letra...)”: 5 (19,2 %).

d.3) Inherentes al tipo de discapacidad:

“Los problemas más frecuentes son aquellos que conciernen a adaptaciones del sistema de evaluación por problemas de salud mental. Las adaptaciones por discapacidad visual o auditiva no suelen plantear problemas de derechos al servicio o a la Defensoría”: 1 (3,8 %).

d.4) Mixto:

“El sistema de evaluación es muy diverso, esto permite que cada estudiante se adapta mejor a un sistema u otro. Si los hay, son problemas vinculados a los recursos disponibles (espacios, tiempo, etc.), o al hecho que algunos profesores cuestionen las adaptaciones”: 1 (3,8 %).

d.5) Inespecífica:

En 3 ocasiones (11,5 %) obtuvimos una respuesta que consideramos inespecífica, al no contener concretamente ningún problema o reiterar alguna respuesta ya ofrecida anteriormente en otro epígrafe: “Las adaptaciones en los sistemas de evaluación, en su mayoría, se aplican de manera rigurosa; no obstante, en algunos casos aislados, pueden presentarse dificultades en su adecuada aplicación” | “Nuevamente sería recomendable implementar el diseño universal de aprendizaje, aunque en algunos casos particulares sería necesario realizar adaptaciones individualizadas concretamente” | “Alguno por no comunicarlo el estudiante”.

e) Relacionados con otros aspectos (n= 36 respuestas):

e.1) En 16 (44,4 %) universidades respondieron: “Ninguno, que se haya conocido” | “No veo problemas aquí” | “No se aprecian” | “No” | “Ninguno” | “No conocemos” | “No he tenido constancia de otros problemas” | “En cinco años como defensor no he recibido ninguna queja ni consulta” | “No ha llegado nada a la Defensoría” | “No hemos tenido dificultades” | “No se han expuesto casos de otros tipos” | “No hemos detectado ningún otro aspecto relacionado con las adaptaciones” | “No se han dado casos que hayan requerido especial atención por parte de la Defensoría”.

e.2.) En las 20 (55,6 %) restantes ofrecieron alguna respuesta que, debido a su diversidad, enlistamos en la siguiente tabla:

Problemas relacionados con otros aspectos (n=36 respuestas)	
“En los 5 últimos cursos: tras la incorporación a las clases de forma presencial, tras el COVID, se recibió una queja motivada por la necesidad de leer los labios del profesor, puesto que con las mascarillas no era posible. Se solucionó con la adquisición de mascarillas transparentes. También se han recibido peticiones para ampliar la cobertura de intérpretes de lengua de signos a otros eventos”	“Se cuenta con una amplia variedad de información disponible, pero esta no siempre llega de manera efectiva al estudiantado. - En determinados momentos se observa que los estudiantes no hacen uso del servicio de asistencia estudiantil, ya que en temas relacionados con la salud mental o el bienestar emocional, pueden sentir cierta reserva o incomodidad al solicitar apoyo, debido a percepciones sociales que hacen que prefieran manejar esas situaciones de manera privada”

“Alumno con discapacidad auditiva al que no se le permitía el acceso a un máster por no tener acreditado el nivel B1 de un idioma extranjero. Por su condición no podía superar alguno de los exámenes y no se le ofreció una alternativa”	“Existe un problema grave con la realización de las prácticas curriculares en algunas titulaciones. Pocas empresas o instituciones tienen entornos inclusivos y adaptados. A veces es muy complicado encontrar plaza para estas personas”
“Desconocimiento de la discapacidad”	“Materiales no adaptados: imposibilidad de usar la lectura en voz alta”
“Falta de presupuesto para poder cubrir todas las necesidades requeridas, sobre todo cuando se requiere de adaptación de mobiliario, etc...”	“De manera global, existe un porcentaje de profesorado que no atiende a los informes de adaptación al no ser vinculantes”
“En determinados casos, las exigencias de los proyectos docentes respecto de las asistencias/faltas justificadas son muy estrictas e inflexibles”	“La dificultad de las adaptaciones en casos muy significativos de estudiantes con NEAE o Discapacidad complejas para el tipo de estudios o materia que desean realizar y que son difícilmente integrables”
“Desconocimiento por parte del PDI”	“El único problema planteado ha sido para el acceso a los cuerpos docentes”
“Hay adaptaciones que suponen costes económicos elevados. Las administraciones han de ayudar a financiar costes extraordinarios”	“Las universidades, en general, tienen que seguir avanzando en cuanto a accesibilidad arquitectónica, digital y en general en diseño universal”
“Uno de los aspectos que puede interferir en la labor de la sindicatura y de los diferentes coordinadores de titulación es la intervención de los familiares (especialmente las madres) del estudiantado con discapacidad”	“Necesidad de más recursos de apoyo al profesorado, formación específica e implantación de modelos de evaluación más flexibles, programas de apoyo entre iguales, mentorías”
“Relacionado con el personal de apoyo a la adaptación: problema puntual: caso de discapacidad auditiva y del habla. A pesar de que la Unidad de inclusión proporciona un traductor de las clases a la lengua de signos, una estudiante reclamó más especialización (en Medicina, concretamente) de los traductores de apoyo a discapacitados auditivos. La interesada presentó una queja sobre la falta de especialización de los traductores (reclamando que existan traductores con especialidades disciplinares, del tipo “traducción biosanitaria”, “traducción jurídica”, etc.)”	“Sería conveniente promover la formación del profesorado tanto en metodologías como en el conocimiento de aspectos relacionados con su estudiantado con necesidades especiales así como articular recursos y apoyos para facilitar las adaptaciones curriculares”
“Sí, accesibilidad dentro de los edificios para personas con movilidad reducida”	“La adaptación se considera que no es posible”

Tabla 7. Problemas relacionados con otros aspectos

Como se ha podido constatar, son más frecuentes los problemas relacionados con las adaptaciones de contenidos y competencias, así como los concernientes a las de los sistemas de evaluación. En muchos casos vienen derivados de dificultades intrínsecas asociadas a la propia concreción del concepto de «adaptación razonable»; pero las causas más comúnmente invocadas tienen que ver con las actitudes y aptitudes del profesorado, quien hace referencia con mayor frecuencia a la mayor carga de trabajo con escaso o nulo reconocimiento, que debería ser compensado de alguna manera en la asignación docente pues es cierto que la atención a estudiantes con discapacidad genera un mayor esfuerzo y requiere de una mayor dedicación. Igualmente, el profesorado hace referencia a la falta de formación sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad, como han puesto de manifiesto también otros autores (Moriña y Carballo 2017). De hecho, la formación en estos temas debería ser un imperativo a lo largo de la vida académica y, por ende, tener un lugar destacado en los catálogos de los centros de formación permanente de nuestras universidades, siendo por tanto, un desafío actual en nuestro sistema universitario (Moliner, Yazzo, Niclot, y Philippot, 2019). No obstante, la programación de cursos de formación dirigidos al profesorado genera a veces una opinión dividida pues no es menos cierto que, en ocasiones, son los mismos docentes quienes se encuentran invariable y reiteradamente entre las listas de participantes. Por otro lado, a pesar de la falta inicial de formación son estos y, probablemente también otros docentes, los que introducen técnicas de pedagogía inclusiva, de manera empírica, en las aulas, adaptando el nivel de exposición, la forma en que efectúan la evaluación o incluso las propias adaptaciones de materiales docentes, así como ofreciendo tutorías de apoyo porque, como ha quedado de manifiesto en muchas respuestas, este es un tema también, o primordialmente diríamos, de actitud y que tiene que ver, como ya han apuntado otros autores, con el sistema de creencias y concepciones del personal docente (Carballo, Aguirre, López Gavira, Moriña, Melero y Sandoval 2018). Pero, aunque sea imprescindible que el profesorado muestre una actitud abierta y flexible hacia el alumnado con discapacidad para realizar los ajustes pertinentes, la institución debe también corresponder a dicha buena práctica con una adecuada dotación de recursos y con un replanteamiento de paradigma que incorpore la inclusión en los diseños curriculares (Black, Weinberg, y Brodwin, 2014; Collins, Azmat, y Rentschler 2019).

Estas ideas aparecen igualmente en el análisis de nuestros resultados pues, para algunos de nuestros respondientes, la ausencia de adaptación o la problemática asociada con la misma tiene que ver con determinadas incompatibilidades con los resultados de aprendizaje esperables de los planes de estudio, si no se producen reformas de los mismos para adaptarlos a diferentes capacidades o si no se planifica de entrada bajo el modelo de diseño universal de aprendizaje, por lo que son planteamientos ineludibles para abordar de cara a la adecuada y total inclusión de las personas con discapacidad a todos los niveles de la enseñanza universitaria, es decir, tanto de manera presencial como a distancia

(UNESCO, 2018) y en todos los contextos (UNESCO, 2020) en un futuro inmediato, y urgentes en el caso de titulaciones del contexto sanitario, en el que las adaptaciones de seminarios y prácticas son especialmente complejas. La Disposición final segunda del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social establecía lo siguiente en relación con la: «Formación en diseño universal o diseño para todas las personas. En el diseño de las titulaciones de Formación Profesional y en el desarrollo de los correspondientes currículos se incluirá la formación en “diseño para todas las personas”. Asimismo, en el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones». Sin embargo, aún no se han acometido en nuestro país las grandes y necesarias reformas de los planes de estudio que fueron aprobados con ocasión de la incorporación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (también denominado «Plan Bolonia») y no han sido reformados ni siquiera parcialmente en su mayoría, y que, desde nuestro punto de vista, necesitan de un profundo replanteamiento para adaptarlos a la realidad actual de nuestras universidades así como a las demandas sociales y también para que respondan a una pedagogía realmente inclusiva con ese diseño «D4all» como se le denomina de manera más coloquial y sobre el que la Conferencia de Rectores y Rectoras de Universidades Españolas (CRUE) estableció hace ya unos años directrices para algunas titulaciones (CRUE, 2016). En esta revisión de los planes se podría igualmente estudiar la posibilidad de establecer itinerarios formativos que pudieran responder a las necesidades y capacidades del estudiantado con discapacidad, en la búsqueda de hacer efectivas esas «adaptaciones razonables» de los currículos.

Para finalizar, se incluía en el cuestionario remitido un último ítem a fin de que se pudiera emitir cualquier otro comentario o bien alguna sugerencia que se estimase oportuna, recibándose respuestas en este sentido de 29 universidades (70,7 %) que se incluyen en la tabla que sigue, debido a su heterogeneidad. Su diversidad y particularidad hace que no podamos establecer una clara línea de frecuencias o tendencia, pero, no obstante, son enriquecedores y habrán de tenerse en cuenta para contribuir a la mejora de los servicios y al reforzamiento del personal que, con tanta dedicación y sensibilidad, ya se esfuerza por hacer realidad en su día a día las necesarias adaptaciones dirigidas al estudiantado con discapacidad.

Por favor añada cualquier otro comentario y/o sugerencia que consideres (29 respuestas)	
“Llevo pocos meses como defensor y no dispongo de suficiente experiencia en esta materia”	“Es necesario que exista mayor participación del profesorado, debates y formación en estos aspectos”
“Han llegado consultas relacionadas con problemas de estudiantes con discapacidad, por parte de padres o profesores, o incluso del propio estudiante al tener dificultades, pero no se les ha podido facilitar adaptaciones puesto que el primer paso es que el estudiante o la estudiante se dirija al servicio que le puede prestar este apoyo, ADYNEA, pero no desean informar de su discapacidad”	“A veces, es problemática la actitud y dificultades de relación o integración (disposición) de los estudiantes y a veces de la familia. Excesivas exigencias o respuesta inadecuada a los apoyos y facilidades limitadas que se les ofrecen...Alteración de las reglas de juego académicas, resistencias o inadaptación para prácticas intraclase o externas curriculares”
“Problemas de convivencia con compañeros en grupo de trabajo”	“La normativa que se muestra es referida a la evaluación (Capítulo II, artículo 5, punto 7)”
“En el caso de discapacidad, las medidas están claras; creo que los problemas surgen cada vez más en los casos en los que se necesitan adaptaciones y no hay reconocida una discapacidad, pero sí situaciones específicas que necesitan atención”	“Debería consignarse reuniones para explicar cómo proceder tanto al PDI como PTGAS con respecto a las adaptaciones de las personas con discapacidad”
“Uno de los principales problemas en el proceso es que el alumnado con alguna discapacidad no comunica a la oficina de atención a la diversidad su circunstancia por lo que no se hace ninguna adaptación y su rendimiento académico es deficiente”	“La UAE contacta con cualquiera de las entidades especializadas para la situación de los estudiantes de la UAE que sea necesario. Pero es verdad que son muy numerosas las becas y/o convenios con la ONCE”
“En ocasiones, el alumnado comunica al profesorado una discapacidad en el momento de la evaluación final o tras obtener la calificación, sin que se haya presentado una solicitud en la oficina de atención a la diversidad”	“Creo que el seguimiento en Grados y Másteres es adecuado con la UAE de la Universidad de Extremadura”
“Aclaración: En la pregunta sobre los convenios firmados con diferentes entidades, en algunos casos se han marcado, aunque el convenio no esté firmado con la asociación nacional, si no con asociaciones locales que se encuentran adscritas a la nacional”	“Está en debate cómo abordar la cuota para discapacidad en las plazas de profesorado”
“Desconocimiento del estudiantado que entra por primera vez a la Universidad que, en ocasiones, tardan en conocer el servicio. Estudiantes que no quieren utilizar/rechazan el servicio y se dirigen directamente al profesorado. A veces faltan recursos económicos”	“Estamos en el camino, pero sería recomendable avanzar más puesto que la demanda crece y los recursos son excesivamente ajustados en algunas ocasiones”

“Consideramos que las adaptaciones curriculares para la inclusión de los estudiantes con discapacidad son una obligación social y por tanto universitaria importantísima, y que en las Defensorías debemos velar por su cumplimiento”	“La UAB mantiene contactos con las diferentes entidades, pero de ámbito autonómico que aparecen en la pregunta. A nivel nacional, únicamente con la ONCE”
“En general, creo que se atiende a estas personas muy bien en la Unidad correspondiente”	“Mayor relación entre el servicio de apoyo psicológico y el servicio de apoyo a la discapacidad”
“Con respecto a la pregunta sobre los convenios de la Universidad con otras entidades relacionadas con la inclusión por motivo de discapacidad, queremos mencionar las siguientes asociaciones: Federación Autismo Galicia, Asociación Galega de Asperger, Federación de Asociaciones de Personas Sordas de Galicia, convenios y protocolos de colaboración con diversas entidades y asociaciones de salud mental en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, Asociación Down (diversas entidades de la CA de Galicia), Confederación Galega de personas con discapacidad”	“Se incluyen algunas sugerencias propuestas por el propio servicio de inclusión: A) Proseguir en el impulso a una Universidad realmente inclusiva para todos. B) Centrar los esfuerzos en un cambio de paradigma (no trabajar tanto cumpliendo ‘obligaciones’ sino ‘garantizando derechos’). C) El profesorado necesita formación basada en píldoras rápidas y concretas. D) Actualizar la actual guía, transformándola en un reglamento E) Velar por un cumplimiento de las garantías de derechos a nivel nacional”
“Además de cambiar algunos elementos materiales, algunas adaptaciones curriculares o algunos métodos de docencia/ evaluación habría que profundizar en un cambio de mentalidad tanto en un sector del profesorado como del PTGAS”	“En la UPC es importante la figura del Responsable de Diversidad de cada centro, es un cargo del equipo directivo que garantiza el cumplimiento de las medidas de diversidad. Entre sus funciones tiene la de garantizar las adaptaciones curriculares del estudiante que tenga derecho a ellas”
“Si el estudiantado justifica su diversidad suele atenderse debidamente”	“La UC tiene convenios con entidades regionales como APTACAN (Atención personas con TEA) y ASCASAM (atención a personas con problemas de Salud Mental)”
“Quiero destacar el esfuerzo que hace una parte del profesorado (que no es pequeña) para encontrar soluciones adaptadas para los alumnos de sus grupos. Es una lástima que estas experiencias y aprendizajes no se compartan”	“En nuestra universidad la unidad de inclusión y diversidad va consolidando, después de muchos años, la implantación de buenas prácticas en relación a la atención de las necesidades especiales del alumnado. Está a punto de aprobarse el nuevo Plan de Inclusión y Diversidad que recogerá nuevas propuestas para mejorar las normativas y criterios de actuación”
“El docente no debería de tener tanta discrecionalidad a la hora de aplicar o no las adaptaciones metodológicas propuestas”.	“Como PDI, hemos recibido comentarios sobre dificultades en la implementación de ciertas medidas establecidas por la UAD”.

Tabla 8. Comentarios y/o sugerencias

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se derivan las siguientes conclusiones esenciales para la mejora de la inclusión en el sistema universitario:

3. Consideramos fundamental la existencia de normativa específica sobre adaptaciones curriculares en todas las universidades.
4. Fortalecimiento de las Unidades de Apoyo: Las universidades deben disponer de una unidad específica para la evaluación y seguimiento de estas medidas. Esta debe contar con una dotación de personal adecuada (en número y perfiles), incluyendo expertos en procesos de enseñanza-aprendizaje. Es vital que exista una figura responsable que ampare el dictamen técnico, promoviendo una mayor implicación de los Vicerrectorados de Ordenación Académica, y no solo de los de Estudiantes o Diversidad.
5. Carácter Vinculante del Dictamen Técnico: Para garantizar la equidad, el profesorado debe seguir estrictamente los criterios y recomendaciones de la unidad de apoyo. El informe técnico debe ser vinculante, dado que no existe un criterio alternativo de igual rigor científico-técnico. Corresponde a la institución cubrir las necesidades de formación del profesorado para facilitar este cumplimiento.
6. Flexibilidad de Contenidos y Competencias: Si bien existen márgenes de mejora en metodologías y evaluación, el mayor reto sigue siendo la adaptación razonable de contenidos y competencias. Se hace necesaria una revisión consensuada de los planes de estudio que permita diseñar itinerarios flexibles, asegurando que las competencias se adapten a las realidades del estudiantado con discapacidad sin menoscabo de la calidad del título.

Algunas limitaciones del presente estudio son las siguientes:

1. Sesgo de Participación: La tasa de respuesta (53,2 %) sugiere que los datos podrían estar condicionados por una mayor participación de aquellas defensorías con estructuras de inclusión más consolidadas, lo que podría ofrecer una visión ligeramente más optimista de la realidad global.
2. Perspectiva Unidireccional: El estudio se centra en la visión de las Defensorías y la gestión institucional. Para una comprensión holística, futuras investigaciones deberían incluir la percepción del estudiantado sobre la efectividad real de las medidas y la del profesorado sobre los obstáculos para su implementación.
3. Variabilidad Terminológica: La diversidad de acepciones y estructuras orgánicas entre universidades dificulta en ocasiones la categorización exacta de algunos procedimientos de seguimiento.

Conscientes de las limitaciones de nuestro trabajo, proponemos las siguientes líneas de futuro:

1. Hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): La meta final del sistema debe ser la transición de un modelo de «adaptación por demanda» a un modelo de Diseño Universal, donde la accesibilidad sea un elemento de serie en la creación de cualquier guía docente, minimizando la necesidad de ajustes individuales.
2. Monitorización de Impacto: Se propone la creación de indicadores específicos que midan la relación entre la aplicación de adaptaciones vinculantes y el éxito académico (rendimiento y permanencia) del estudiantado con discapacidad.
3. Reconocimiento a la Inclusión: Es necesario que la labor de adaptación y flexibilización curricular sea reconocida formalmente como parte de la actividad docente evaluable (p. ej., en programas tipo DOCENTIA), incentivando así la proactividad del profesorado más allá de la mera obligatoriedad legal.
4. Formación específica del Personal Docente, tanto para una atención adecuada de estas necesidades, como para una apropiada redacción y planificación de las guías docentes, para que recojan de manera genérica estas adaptaciones.

6. REFERENCIAS

- Andreu, A.B., Pereira, A. y Rodríguez Muñoz, V. (2010). Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Black, R. D., Weinberg, L. A. y Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education», *Exceptionality Education International*; 24 (1): 48-64.
- Behrens, R. (2017). Being an Ombudsman in Higher Education. A Comparative Study. ENOHE-European Network of Ombudsmen in Higher Education: Vienna (Austria).
- BOE (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. BOE núm. 318, de 31 de diciembre.
- BOE (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. BOE núm. 289, de 03 de diciembre de 2013.
- BOE (2023). Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 23 de marzo.
- Carballo, R., Aguirre, A., López Gavira, R., Moriña, A., Melero, N. y Sandoval, M. (2018). Experiencias del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas que desarrolla

- pedagogía inclusiva en la universidad. Libro de Actas del IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. La Universidad, motor de cambio para la inclusión. Madrid: Fundación ONCE, pp. 24-35.
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*; 44(8): 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Comisión Europea (2021). Una unión de la igualdad: Estrategia sobre los derechos de las personas con discapacidad para 2021-2030. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN#PP4Contents>
- CRUE (2016). Formación Curricular en Diseño para todas las personas: Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Políticas, Derecho, Educación, Enfermería, Farmacia, Medicina, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Sociología, Terapia ocupacional, Turismo, Trabajo Social. Recuperado de: <https://www.crue.org/publicacion/formacion-curricular-en-diseno-para-todas-las-personas/>
- Doménech, A., Cortés, M.D., Márquez, C., Molina, V.M. y Cabeza, R. (2018). Hacia una Universidad inclusiva: La perspectiva del profesorado de Ciencias de la Salud. Libro de Actas del IV Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. La Universidad, motor de cambio para la inclusión. Madrid: Fundación ONCE, pp. 317-327.
- International Ombuds Association. What's is an Organizational Ombuds? Recuperado de: <https://www.ombudsassociation.org/what-is-an-ombuds->
- Lomas, M.M. (2025). Inclusión de personas con discapacidad en la universidad. Una mirada desde las defensorías universitarias. *Rued@*; 9: 95-118.
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e20, 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21. e20.1972
- Moriña, A. y Carballo, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*. 65:77-83. doi:10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004.
- Naciones Unidas (2006). Convención Nacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por España el 30 de marzo de 2007. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enabte/documents/tccconvs.pdf>
- Red SAPDU (2017). Guía de adaptaciones en la universidad. Madrid: Fundación ONCE y Red SAPDU, con la colaboración de la CRUE.
- UNESCO (2018). El aprendizaje para todos: directrices sobre la inclusión del alumnado con discapacidad en la educación abierta y a distancia. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261641?posInSet=1&queryId=32b355c0-40fa-4a5e-bd01-d60421564228>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

EL FUNCIONAMIENTO DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS: ASPECTOS NORMATIVOS, CONCURRENCIA CON OTRAS UNIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

YOLANDA FERNÁNDEZ VIVAS

Defensora Adjunta de la Universidad de Alcalá

PEDRO FEMENÍA LÓPEZ

Síndic de greuges de la Universitat d'Alacant

MILAGROS ALARIO TRIGUEROS

Defensora Universitaria de la Universidad de Valladolid

LLUÍS CABALLOL I ÀNGELATS

Síndic de Greuges de la UB

Sumario: 1. Cuestiones procedimentales: instancia y competencia. 1.1 Formas de inicio del procedimiento ante la Defensoría Universitaria. 1.2. Competencia de las defensorías universitarias. 1.2.1 Sistema de «ventana única», centralizado en un solo órgano o institución. 1.2.2 Sistema de «ventana múltiple» preservando la identidad e independencia de la Defensoría Universitaria. 2. Ámbito de actuación. 3. Tramitación de los casos en las defensorías. 3.1. Recepción de las solicitudes de actuación. 3.2. Admisión/ inadmisión a trámite. 3.3. Investigación. 3.3.1. Análisis del caso, y audiencia a las partes. 3.3.2. Petición de informes. 3.3.3. Acceso a documentación. 3.3.4. Entrevistas. 3.3.5. Principios de actuación. 3.4. Suspensión de las actuaciones. 3.5. Procedimiento de cierre de las actuaciones. 3.5.1. Archivo del expediente sin entrar en el fondo del asunto. 3.5.2. Comunicación a las partes del resultado de la investigación realizada por la Defensoría. 3.5.3. Elaboración de informes o recomendaciones. 3.6. Seguimiento de las recomendaciones emitidas. 3.7. Actuaciones en casos de incumplimiento de las Recomendaciones. 4. Conclusiones.

Resumen: El artículo analiza el funcionamiento de las defensorías universitarias desde una perspectiva normativa, procedimental y organizativa, prestando especial atención a su encaje dentro de los sistemas universitarios de garantía de derechos. El trabajo examina cuestiones clave como la iniciación y admisión de actuaciones, la competencia de las defensorías, su ámbito subjetivo y espacial de intervención, la tramitación de los expedientes, la coordinación con otras unidades universitarias y el alcance de sus recomendaciones. Asimismo, aborda algunos de los principales retos actuales de estas instituciones, entre ellos la concurrencia competencial con otros órganos de protección, la atención a conflictos surgidos en entornos virtuales y la necesidad de preservar la independencia, confidencialidad y eficacia de su actuación. A partir del análisis comparado de prácticas y regulaciones universitarias, el estudio propone criterios y buenas prácticas orientados a reforzar el papel de las defensorías como instrumentos de garantía, mediación y mejora institucional en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: Defensoría Universitaria, competencia, ámbito de actuación, procedimiento, confidencialidad.

Abstract: The article analyses the functioning of university ombuds offices from a regulatory, procedural, and organizational perspective, paying particular attention to their role within university systems for the protection of rights. The study examines key issues such as the initiation and admissibility of proceedings, the jurisdiction of ombuds offices, their personal and territorial scope of intervention, the processing of cases, coordination with other university units, and the scope of their recommendations. It also addresses some of the main current challenges faced by these institutions, including overlapping jurisdiction with other protection bodies, the handling of conflicts arising in virtual environments, and the need to preserve the independence, confidentiality, and effectiveness of their actions. Based on a comparative analysis of university practices and regulations, the study proposes criteria and best practices aimed at strengthening the role of university ombuds offices as mechanisms for safeguarding rights, mediation, and institutional improvement within higher education.

Keywords: University ombuds offices, jurisdiction, scope of action, procedure, confidentiality.

1. CUESTIONES PROCEDIMENTALES: INSTANCIA Y COMPETENCIA

Las universidades disponen de un sistema de garantías de derechos con dos niveles de protección, que se articulan de forma complementaria¹:

¹ Vid. MARTÍN MORALES, R.: “El sistema de garantías de derechos y libertades en el ámbito universitario. Un estudio a la luz del Proyecto de Ley de Convivencia Universitaria”, <https://digibug.ugr.es/handle/10481/86852>

Un nivel de protección «natural» u ordinario, en el que los órganos superiores o generales supervisan la actuación de los inferiores o periféricos, de manera que cualquier miembro de la comunidad universitaria puede presentar una queja ante un «director/a de departamento», «decano/a», «jefe/a de servicio», «vicerrector/a», etc.

Un nivel de protección «reforzado» que ha ido desarrollándose a través del tiempo, por medio de un conjunto de instituciones de garantía específica: defensorías universitarias, unidades de igualdad, inspección de servicios, unidades de acoso, unidades de apoyo al estudiante, comisiones de ética, etc.

La proliferación de los órganos y unidades incardinados en este nivel de protección hace necesario plantearse cuál es el encaje procedimental que la Defensoría Universitaria tiene en todo este entramado.

Durante muchos años, el éxito de la institución de la Defensoría Universitaria se ha basado, entre otras cosas, en aportar «unidad» al sistema de garantías de derechos y libertades, al constituir el máximo (y durante algún tiempo único) exponente de ese nivel de protección reforzado y basarse en los principios de independencia y confidencialidad².

Sin embargo, actualmente, la diversificación de órganos y unidades de protección reforzada, cada uno con su propio nivel de independencia y su propio régimen de confidencialidad, ha provocado una situación de «competencias compartidas» que, en algunos casos, conlleva que una misma queja o reclamación pueda circular en paralelo por diferentes órganos, provocando, en ocasiones, la confusión del propio perjudicado y dificultando su resolución.

Por ello, es necesario plantearse cuál es el encaje procedimental de las defensorías universitarias en este complejo entramado, lo cual nos obliga a tratar, al menos, dos cuestiones: si la Defensoría Universitaria constituye o no una instancia procesal dentro del entramado administrativo en el que se pueden conocer y resolver los diversos asuntos sometidos a los órganos universitarios; y, en segundo lugar, cuál es la competencia atribuida a las defensorías universitarias para el conocimiento y resolución de dichos asuntos.

1.1. FORMAS DE INICIO DEL PROCEDIMIENTO ANTE LA DEFENSORÍA UNIVERSITARIA

En el ámbito jurídico, la instancia puede definirse como el órgano o autoridad al que puede dirigirse cualquier persona para obtener, después del correspondiente procedimiento, una respuesta cuyo contenido final no puede precisarse de antemano. Referida al ámbito universitario, la instancia se identificaría con cada

² Vid. GONZÁLEZ AGUADO, M.T.: «El Defensor: una pieza clave en el nuevo escenario universitario español», en AA.VV.: *La figura del defensor universitario: garantía de derechos, libertades y calidad en las Universidades*, Universidad Internacional de Andalucía, 2008, pp. 15-23; JIMÉNEZ SOTO, I.: *El Defensor Universitario, una institución singular en la Universidad española*, Universidad de Granada, 1999.

uno de los grados existentes dentro del correspondiente proceso administrativo, en que se pueden conocer y resolver los diversos asuntos sometidos a los órganos o autoridades universitarias.

Así concebidas, las relaciones jurídicas que se derivan del sometimiento de un asunto a un determinado proceso, gobernado por instancias, son reguladas de forma legal y vienen determinadas fundamentalmente por tres características:

En primer lugar, el inicio del proceso se produce a iniciativa del interesado configurándose como un auténtico derecho de este para dirigirse a un órgano o autoridad con la pretensión de obtener del mismo una respuesta cuyo contenido final no puede precisarse de antemano.

Así, si utilizamos como ejemplo uno de los supuestos más frecuentes de pretensión individual ejercitada en las universidades, cual es el proceso de reclamación de una calificación por parte del estudiantado, su inicio se produce siempre a instancias del propio estudiante, que, una vez revisado el examen o prueba de evaluación ante el profesorado o tribunal evaluador, se muestra disconforme con la decisión adoptada por dicho profesor o tribunal y ejerce de forma individual su derecho a reclamar.

En segundo lugar, el desarrollo del procedimiento está sometido a formalidades y plazos determinados legalmente cuyo incumplimiento determina normalmente la inadmisión de la pretensión efectuada por el interesado.

En el ejemplo que venimos utilizando, el inicio del procedimiento se produce siempre por escrito motivado, existiendo además un plazo de caducidad para que el estudiante interponga su reclamación ante el órgano competente.

Por último, la secuencia procedimental entre las diferentes instancias está prevista normativamente, de manera que la primera instancia constituye un impulso a la pretensión del interesado que, a su vez, puede ser impulsada a una instancia superior, formando una cadena de actos que está predeterminada en la propia norma procedimental, sin que puedan producirse saltos o interrupciones en dicha cadena de actos, que no hayan sido contemplados normativamente.

Finalizando con el ejemplo anterior, en la mayoría de universidades la primera instancia ante la que puede reclamar el estudiante es el Departamento del que depende la asignatura, cuya resolución puede motivar, a su vez, una segunda instancia ante la Facultad o Centro del que dependan los estudios, resolución que, en algunos casos pondrá fin a la vía interna administrativa (fundamentalmente cuando la pretensión se basa en una disconformidad con la evaluación material efectuada por el profesor o tribunal) y, en otros, puede motivar un recurso de alzada ante la rectora/rector (cuando la pretensión se base en cuestiones formales, o en el incumplimiento de guías docentes...) que también pondría fin a la vía interna.

Delimitada de esta forma la instancia procesal, podemos plantearnos si la Defensoría Universitaria constituye o no un órgano o autoridad que responde a esas características y la respuesta, en nuestra opinión, debe ser negativa.

Respecto al inicio del procedimiento, porque los resultados de la encuesta que sirvió de base a la mesa redonda (Figura 1) demuestran la ausencia de formalidad en el inicio de cualquier causa ante la Defensoría Universitaria, ya que un 9% de las universidades que han contestado admiten incluso las quejas anónimas y un 56% la comunicación verbal como forma de inicio del procedimiento. En el caso de comunicación verbal lo recomendable, no obstante, es que el personal de la Defensoría proceda a su transcripción inmediata para que la persona interesada pueda, en ese mismo instante, leerla y realizar las modificaciones que estime necesarias u oportunas, dando su conformidad.

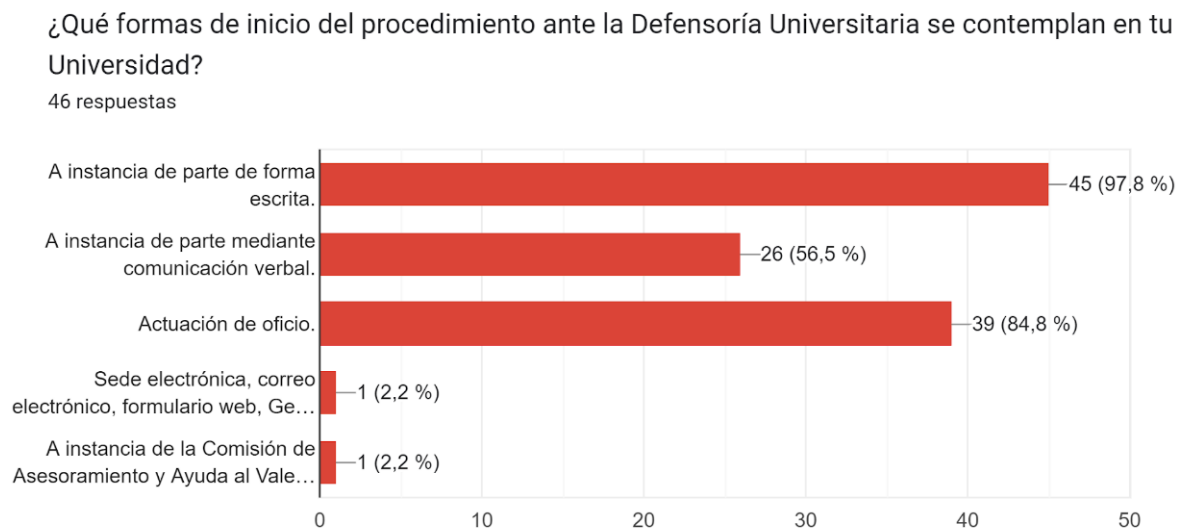


Figura 1. Formas de inicio del procedimiento en la Defensoría Universitaria.

Además, también se pone de manifiesto la flexibilidad en los plazos para presentar una queja o reclamación ante las defensorías universitarias (Figura 2), ya que un 31% admiten las quejas sin límite de plazo; un 38% las admiten dentro de un plazo determinado.

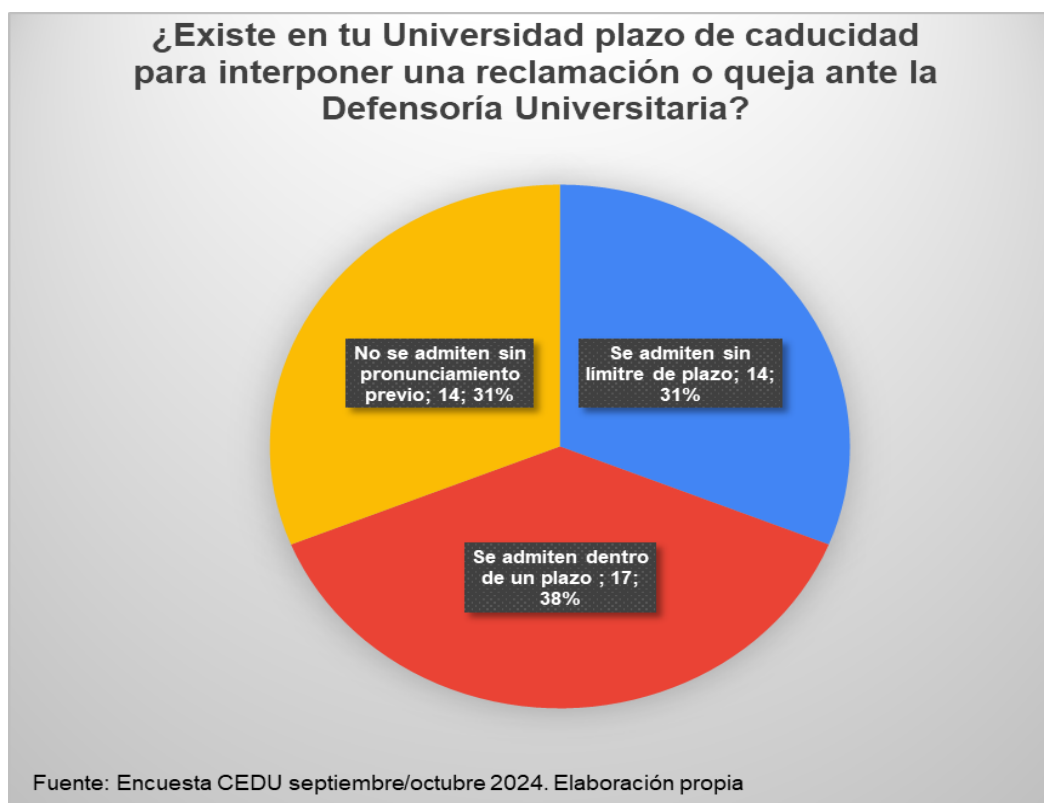


Figura 2. ¿Existe un plazo para interponer la reclamación o queja?

En el ejemplo que venimos utilizando en este apartado, los plazos que tiene el estudiante para reclamar por su calificación ante las instancias correspondientes son plazos perentorios que se cuentan en días (normalmente entre 5 y 10) de acuerdo con los plazos ordinarios establecidos en el procedimiento administrativo. En cambio, si el estudiante decidiera dirigirse a la Defensoría Universitaria por considerar que han sido vulnerados sus derechos en ese proceso, el plazo podría alargarse hasta el máximo en el que pueda realizarse una diligencia en el acta correspondiente.

Por último, la actuación de la Defensoría Universitaria, a diferencia de la instancia, no tiene por qué ser rogada, ya que un 80,4% de las universidades consultadas contempla la actuación de oficio tanto como competencia para efectuar investigaciones que estime pertinentes; como a través de la competencia para realizar recomendaciones e informes generales a partir de casos particulares. Las actuaciones de oficio no están, además, sujetas a plazo preclusivo alguno y permiten que la Defensoría pueda continuar una investigación, incluso en el caso de que la persona interesada manifestara su deseo de retirar la queja. Solo un 6,5% de las universidades no contempla la actuación de oficio requiriendo la iniciativa a instancia de parte interesada.

1.2. COMPETENCIA DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS

La competencia es la atribución a determinados órganos judiciales o administrativos de determinados asuntos con preferencia a los demás órganos de su clase. Sus reglas tienen por objeto determinar cuál va a ser el órgano que va a conocer, con preferencia o exclusión de los demás, de un determinado procedimiento.

En las universidades la competencia para conocer de asuntos se divide principalmente entre la vía interna en la que actúan los órganos internos de gobierno de la universidad y la vía externa que corresponde a las autoridades administrativas y judiciales ajenas a la universidad.

Internamente, la máxima autoridad para decidir sobre asuntos académicos, de gobierno y gestión corresponde al Consejo de Gobierno, bajo la presidencia del Rector, y, en determinados asuntos, al Consejo Social.

En línea descendente, la competencia para decidir sobre los asuntos universitarios en las diferentes instancias en que se plantean suele determinarse de forma funcional y excluyente.

Funcional, en tanto en cuanto la competencia determina qué órgano debe conocer el asunto en función de la instancia o el grado en el que se encuentre.

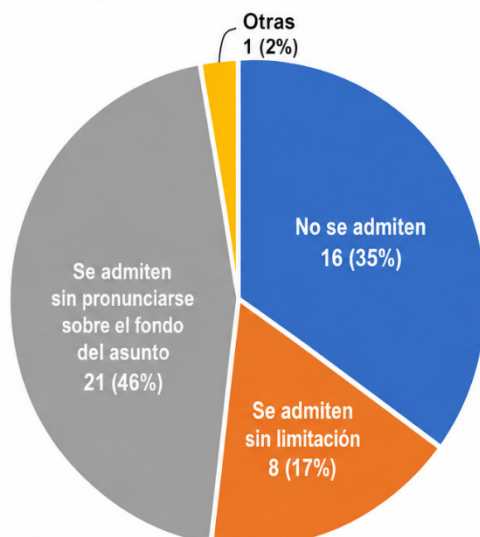
Por su parte, la competencia excluyente se refiere a la situación en la que la jurisdicción para conocer un asunto está atribuida exclusivamente a un órgano universitario, excluyendo la posibilidad de que otro órgano universitario lo conozca.

Por el contrario, la Defensoría Universitaria no viene caracterizada por estos conceptos sino, al contrario, por una competencia que podríamos determinar objetiva y compartida.

Objetiva, en tanto que puede conocer de asuntos con independencia de la instancia o el grado en que se encuentren, si bien, suele tener limitada la capacidad para pronunciarse sobre el fondo de dichos asuntos.

En este sentido, consultadas las universidades en la referida encuesta si tiene la Defensoría Universitaria límite en la admisión de quejas, con base en la instancia en que se encuentren, los resultados de la misma (Figura 3) arrojan que un 17% de las universidades admite las quejas sin limitación; un 46% las admite, pero sin que la Defensoría pueda pronunciarse sobre el fondo del asunto, en tanto no haya un pronunciamiento de la instancia correspondiente; y un 35% directamente no las admite. Es importante tener en cuenta, en este aspecto, que un pronunciamiento previo a la instancia por parte de la Defensoría Universitaria podría convertirse en una especie de “prueba preconstituida” en el procedimiento correspondiente, por lo que la solución adoptada por la mayoría de las universidades consultadas se considera la más correcta.

¿Pueden admitirse quejas o reclamaciones sobre las que no haya habido un pronunciamiento de las instancias administrativas previas, esté pendiente dicho pronunciamiento o no se hayan agotado todas las instancias y recursos previstos en la normativa universitaria?



Fuente: Encuesta CEDU septiembre/octubre 2024. Elaboración propia.

Figura 3. ¿Deben agotarse previamente las instancias administrativas?

Compartida, en cuanto tiene competencia para conocer con simultaneidad, asuntos que han sido dirigidos a otros órganos universitarios, siendo fundamental en estos casos la existencia de mecanismos de coordinación.

Pues bien, desde nuestro punto de vista, esa coordinación sólo puede conseguirse a través de un sistema de protección y garantía coherente que evite el solapamiento de funciones entre los diferentes órganos que se encargan de la protección, existiendo al respecto varias posibilidades:

1.2.1. Sistema de «ventana única», centralizado en un solo órgano o institución

Este modelo es el más respetuoso con el principio de «unidad» al centralizar el acceso al sistema de garantías en un sólo órgano o institución, evitando las tramitaciones en paralelo de un mismo asunto.

Además, en este sistema podría adoptarse un sistema de *registro único* para cada caso, añadiendo registros complementarios en función del conocimiento y tramitación de cada unidad o servicio, lo que permitiría su trazabilidad.

En relación con la figura del Defensor Universitario, este sistema lo convierte en una unidad o servicio más dentro del sistema de garantía y protección de derechos y libertades, apartándose de su función tradicional de comisionado del Claustro para supervisar la actuación de todos los órganos de gobierno y de la administración universitaria, y alejándose también de su carácter independiente.

1.2.2. Sistema de «ventana múltiple» preservando la identidad e independencia de la Defensoría Universitaria

Las razones anteriormente expuestas hacen que nos decantemos por un sistema de «ventana múltiple» en el que la Defensoría Universitaria colabore estrechamente con el resto de los órganos y unidades encargados de la protección de derechos, pero preservando la autonomía e independencia de la Defensoría Universitaria.

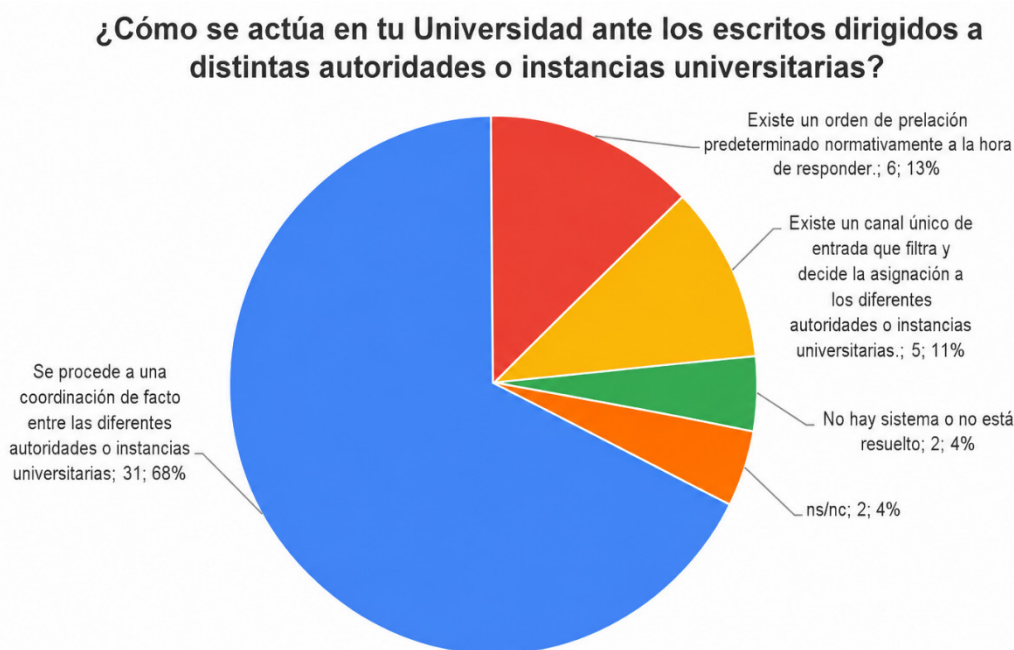
En este sistema, la Defensoría Universitaria puede admitir quejas frente a la inadecuada actuación de cualquier persona, órgano, unidad o servicio de la comunidad universitaria, conservando su función de *cierre* del sistema de garantías. Además, la privación de su carácter ejecutivo (*potestas*) le hace conservar su autonomía e independencia respecto del resto de órganos e instituciones universitarias, derivando directamente su legitimación del Claustro y no de cualquier otro órgano de gobierno de la universidad.

La necesaria colaboración de la Defensoría Universitaria con el resto de los órganos y unidades encargadas de la protección y garantía de derechos se articularía a través de protocolos necesarios de colaboración en los que habría que desarrollar, al menos, las siguientes cuestiones:

En primer lugar, la posibilidad de un registro único, ya apuntada anteriormente, de manera que cuando un asunto entrase en el sistema se le asigne un número de registro único con independencia del órgano o unidad al que sea asignado y de la instancia en que se encuentre.

En segundo lugar, este sistema implicaría la consagración de un mecanismo de confidencialidad compartida, entre todos los órganos encargados de la protección y garantía de derechos y libertades, ya que, en caso contrario, sería imposible la colaboración entre ellos, al tener que preservar cada uno la confidencialidad frente a los demás. Este sistema de confidencialidad compartida debería tener, no obstante, sus excepciones en los supuestos más graves como la violencia de género o el acoso sexual.

Desde este punto de vista, consultadas las defensorías universitarias sobre cómo se actúa cuando los asuntos se dirigen a varios órganos o instancias (Figura 4), el 11% de las mismas respondió que existe un canal único de entrada que filtra y decide la asignación a las diferentes autoridades o instancias; en el 13% de universidades existe un orden de prelación determinado normativamente; mientras que en el 68% se procede a una coordinación *de facto*.



Fuente: Encuesta CEDU septiembre/octubre 2024. Elaboración propia.

Figura 4. ¿Cómo se actúa cuando los asuntos se dirigen a varios órganos o instancias?

De nuevo procede señalar que tanto la existencia de un canal único de entrada que decida la asignación de los expedientes a los diferentes órganos o autoridades, como el establecimiento de un orden de prelación determinado normativamente, pueden incidir negativamente en la autonomía e independencia de la Defensoría Universitaria cuando lo hacen partícipe de dicha solución, debiendo adoptarse un sistema que convierta a la Defensora o Defensor Universitario en el intérprete de su propia competencia, con excepción de aquellos supuestos en los que su actuación venga limitada legalmente, como son los casos en que se evidencien indicios racionales de la comisión de presuntos ilícitos penales o administrativos, supuestos en los que la Defensoría deberá ponerlos en conocimiento del Ministerio Fiscal o de la autoridad administrativa competente, según corresponda.

2. ÁMBITO DE ACTUACIÓN

Una vez conocido el fundamento de las defensorías y sus procedimientos básicos, se requieren unas pequeñas notas sobre quiénes son el objeto de nuestro trabajo y qué espacios consideramos en nuestras actuaciones.

En la mayor parte de las universidades asociadas a CEDU, se refiere la comunidad universitaria como el colectivo objetivo de las actuaciones de las defensorías y al espacio universitario como el ámbito de nuestras actuaciones. Sin embargo,

aunque esto pueda parecer una cuestión aparentemente muy clara, no lo es tanto porque ¿quiénes son los miembros de la comunidad universitaria? ¿qué se considera espacio universitario? Vamos a intentar acercarnos a la respuesta de estas fundamentales preguntas.

La LOSU establece la obligatoriedad de la existencia de la Defensoría, tanto en universidades públicas (art. 43) como privadas (art. 97). Para el caso de las universidades públicas sí se explicita que “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...” (art. 43.4), mientras que para el caso de las universidades privadas se indica tan sólo “Las universidades privadas deberán contar con una Defensoría Universitaria” (art. 97.2) sin definir los colectivos a los que debe amparar.

Sin embargo, dado que la mayoría de las defensorías, tanto de universidades públicas como privadas, se pusieron en marcha en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, no existe una diferencia de partida entre ellas respecto a los colectivos atendidos. De forma generalizada, siguiendo lo que se establecía en su disposición adicional decimocuarta³ se atiende, al menos, a los colectivos fundamentales de la comunidad universitaria (estudiantes, PDI y PTGAS), si bien puntualmente, en algunas universidades privadas se limita el objetivo de intervención y el colectivo atendido preferentemente es el de estudiantes (Mondragón, Universidad Europea, UPSA.), de forma que, incluso, en la propia denominación del órgano se refieren al “defensor del estudiante”, como ocurre el caso de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Partiendo de esta situación es perfectamente comprensible que a la pregunta que se realizó a las defensorías sobre ¿qué personas o colectivos pueden ser atendidos en la Defensoría? la totalidad de las repuestas se refiere a los miembros de la comunidad universitaria en sentido pleno (estudiantes, fundamentalmente, PDI y PTGAS)

³ “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”

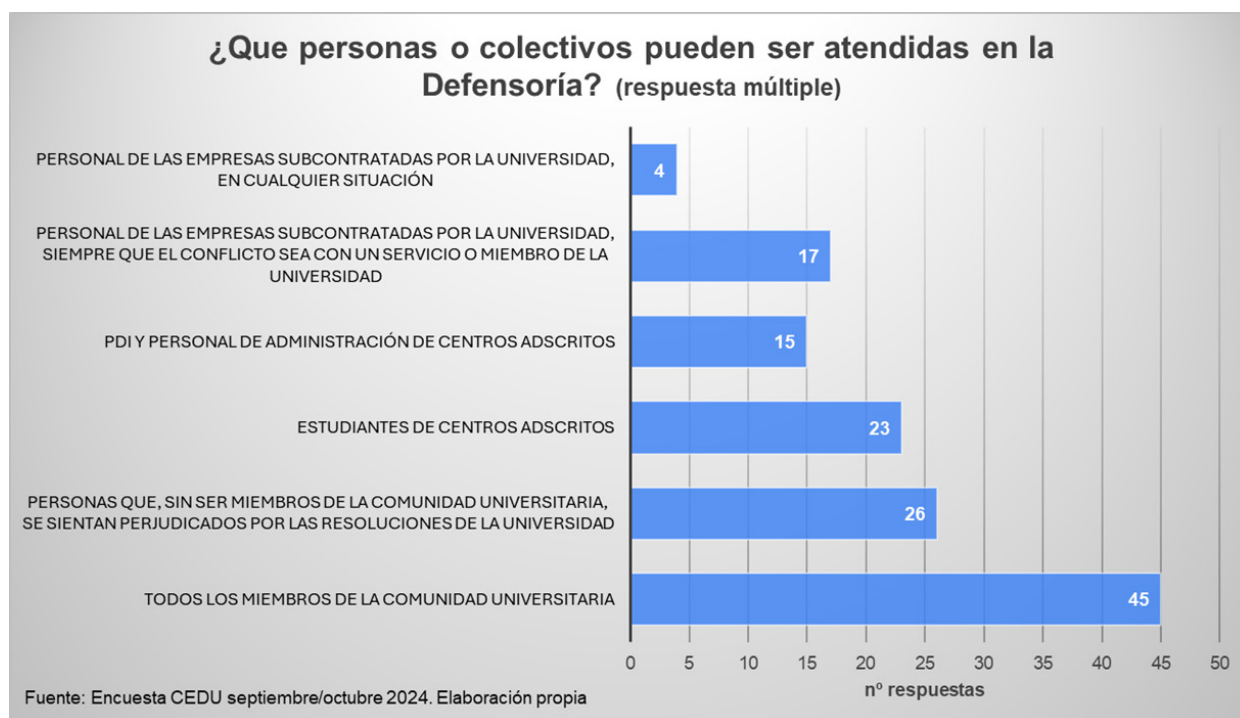


Figura 5. ¿Qué personas o colectivos pueden ser atendidos en la Defensoría?

Esta concepción estricta de la comunidad universitaria puede, sin embargo, generar situaciones en las que personas afectadas negativamente por resoluciones o actos de la universidad o actuaciones de sus miembros queden fuera del amparo de la Defensoría, como puede ser el caso de personas que opten a ingresar como estudiantes o como trabajadores en una institución universitaria. Por esta razón se ha ido ensanchando el grupo de personas amparadas por las defensorías y el 58 % de ellas incluyen entre sus grupos objetivo de atención a personas que sin ser miembros de la comunidad universitaria puedan sentirse perjudicados por resoluciones de la propia universidad.

Igualmente, aunque en un porcentaje mucho menor de defensorías, se atiende a los trabajadores de empresas subcontratadas por la universidad, siempre que una parte del conflicto planteado sea un miembro o servicio de la universidad (38 %) o, mucho más extraordinariamente, en cualquier situación (9 %).

Un caso singular se deriva de la situación de los centros adscritos y sus comunidades universitarias, ya que el régimen de adscripción se regula de forma diversa según lo que se establezca en el acuerdo específico que se firma entre cada centro y la universidad de referencia. De forma generalizada se atiende al colectivo de estudiantes (51 %) de estos centros ya que, normalmente, los acuerdos recogen la responsabilidad de la universidad respecto a ellos al emitir/validar sus títulos y gestionar su documentación académica. Mucho más extraordinario es que las defensorías amparen al profesorado y personal de administración (33 %), cuya dependencia administrativa suele corresponder a otros órganos o empresas titulares de los centros (órdenes religiosas, diputaciones, empresas...).

En la mayoría de los casos, las defensorías exigimos identificación a las personas que solicitan nuestra intervención, no considerando la admisión de quejas anónimas (91% de las defensorías). Sin embargo, el compromiso con nuestras comunidades universitarias hace que esa limitación, normalmente recogida en nuestros reglamentos de funcionamiento, no suponga un desamparo total para esos casos. En menos de una cuarta parte de los casos se produce una desestimación automática. Normalmente se intenta solucionar requiriendo datos de identificación para poder seguir con la intervención de la Defensoría (15 %), o se busca otro órgano de la propia universidad que pueda hacerse cargo del problema (40 %), opción que, en este momento, se amplía con la puesta en marcha de diversos órganos competentes en algunos temas compartidos con las labores tradicionales de las defensorías, como la Comisión de Convivencia, así como la puesta en marcha de los buzones de denuncias anónimas, en cumplimiento de la trasposición de la Directiva (UE) 2019/1937 ¹. En casos de especial gravedad del problema planteado, se trata dentro del margen de intervención de oficio, de que disponen la mayoría de las defensorías (4%).

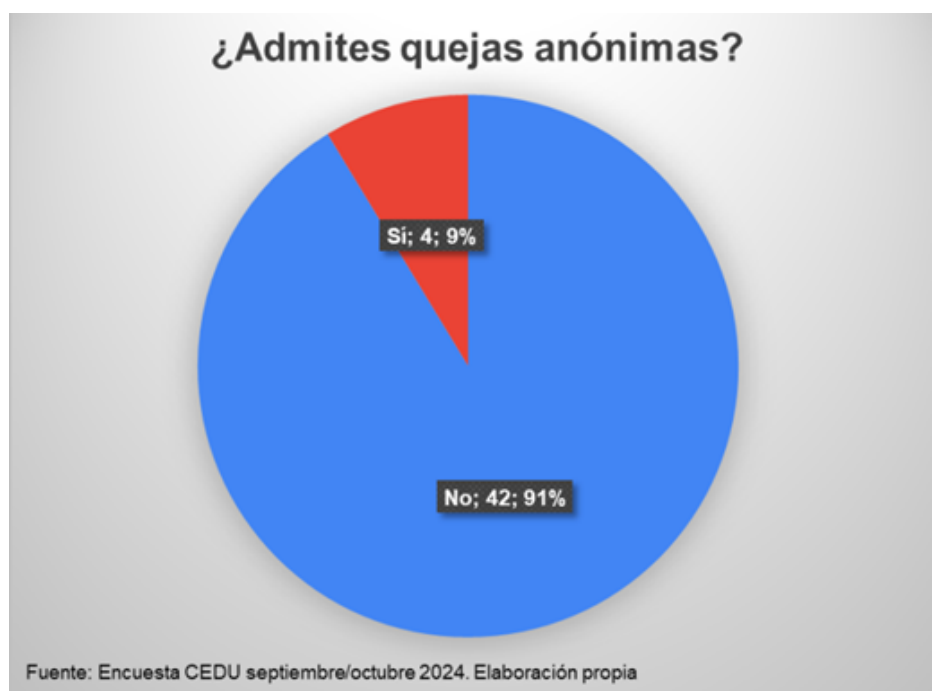


Figura 6. ¿Se admiten quejas anónimas?

¹ Conocida como Directiva Whistleblowing, que establece la obligación de crear buzones de denuncia anónima en empresas y organismos públicos de la Unión Europea para proteger a los denunciantes y facilitar la información sobre infracciones normativas y corrupción. En ellos se debe garantizar la confidencialidad del informante y la protección de su identidad.

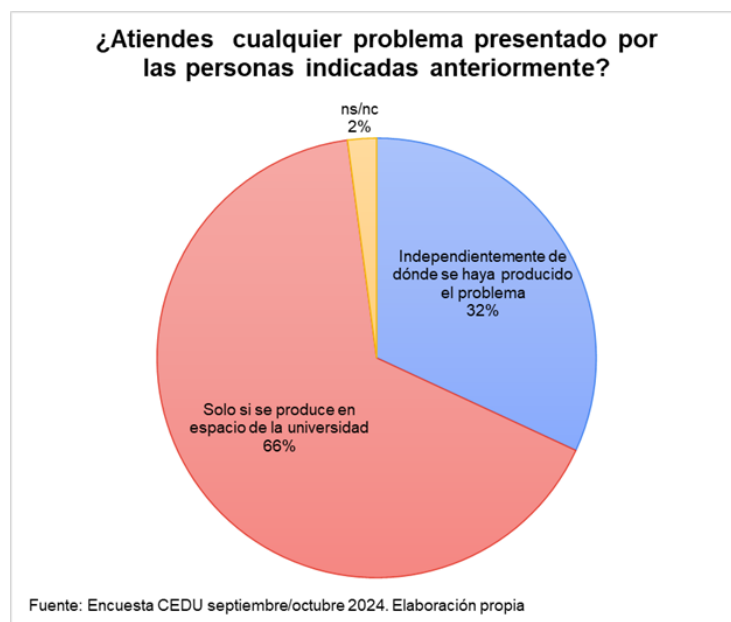
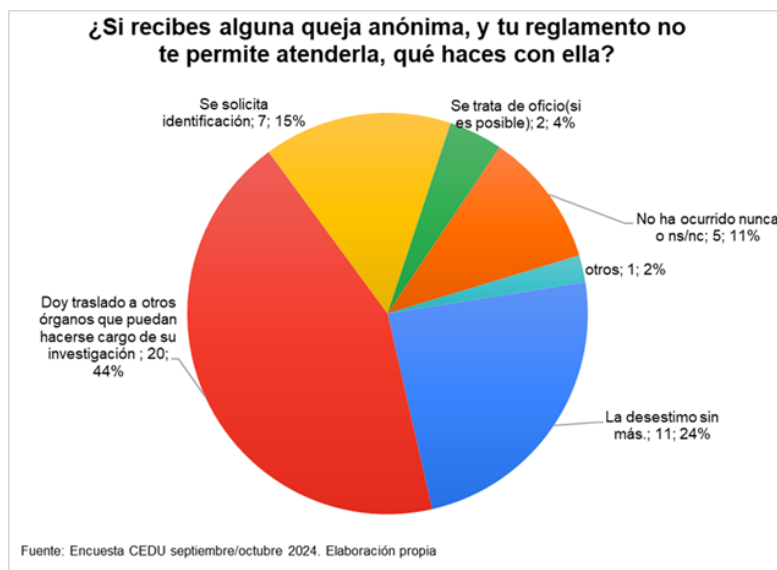


Figura 7. ¿Qué se hace con las quejas anónimas?

Tan importante, y posiblemente más complejo que saber a quién amparan nuestras actuaciones, es determinar los espacios que constituyen el ámbito de responsabilidad de los hechos presentados ante las defensorías (Figura 8). Mayoritariamente las defensorías atendemos los conflictos que se producen en espacios de la universidad (66 %), si bien es llamativo el volumen de compañeros/as que aceptan quejas o requerimientos independientemente del lugar donde se hayan producido (32 %).

A partir de estos datos se pueden plantear dos cuestiones fundamentales ¿lo determinante es el hecho y no el medio o espacio en que se produce el hecho denunciado? y, en caso de circunscribir el ámbito espacial ¿qué consideramos espacio universitario?

Ya desde la Edad Media las universidades, encabezadas por las de Bolonia, París y Oxford, seguidas de todas las demás, contaron con jurisdicción específica sobre sus estudiantes y doctores, perfectamente establecida por el “foro universitario” que definía las formas y el ámbito donde se aplicaba la justicia del rector como máxima autoridad de la universidad². Cubrían todos los aspectos tratados en la justicia ordinaria y se delimitaba en un ámbito espacial de actuación medido en “dietas”, de forma que, para abarcar la diversa procedencia de los universitarios, podía alcanzarse un ámbito espacial que cubriera hasta una distancia superior a los 200 km³. Aunque este fuero declinó con la constitución de 1812 y fue abolido por el Reglamento unificado de la administración de justicia en 1835, durante mucho tiempo se mantuvo la idea de que el espacio universitario mantenía una cierta excepcionalidad en la aplicación de las normas ordinarias, lo que se ha traducido en una reserva del espacio universitario respecto a actuaciones policiales, como la prohibición de entrada de la policía en espacios universitarios sin permiso expreso de sus autoridades académicas, aplicado recurrentemente durante la dictadura franquista. Todo ello ha ido reforzando la idea de que el espacio universitario tiene una especificidad en lo referente a la forma en que se valoran y se abordan los problemas que en él se generan.

La actual Ley de Convivencia de 2022, igual que la mayor parte de las regulaciones normativas de las universidades, referencia sus actuaciones a los “espacios de la universidad” y, específicamente en cuanto a la responsabilidad disciplinaria de los estudiantes, la Ley de Convivencia indica en el art 9.1:

El estudiantado de las universidades públicas queda sujeto al régimen disciplinario establecido en este Título respecto de la actividad desarrollada en las instalaciones, sistemas y espacios de la universidad.

Y aquí se plantea la primera gran duda ¿qué podemos considerar hoy espacio universitario? Parece fuera de toda duda la consideración de las infraestructuras físicas bien delimitadas de la universidad, tanto de uso académico como relacio-

² Simón Sanz Araoz (2018): *El fuero universitario: la jurisdicción del rector de la Universidad de Valladolid*. UVa Doc

³ “En el caso de la Universidad vallisoletana, en primer lugar, el radio al que se extendía la jurisdicción privativa era de tres dietas, pasando posteriormente a cuatro, para terminar, siendo de dos, lo que se dispuso definitivamente en la Conservatoria de 1589. En el caso de la Universidad de 27 Salamanca, ese radio comenzó siendo de cuatro dietas para terminar en dos, como había establecido la Concordia de Santa Fe de 1492”. Ibidem pág. 23

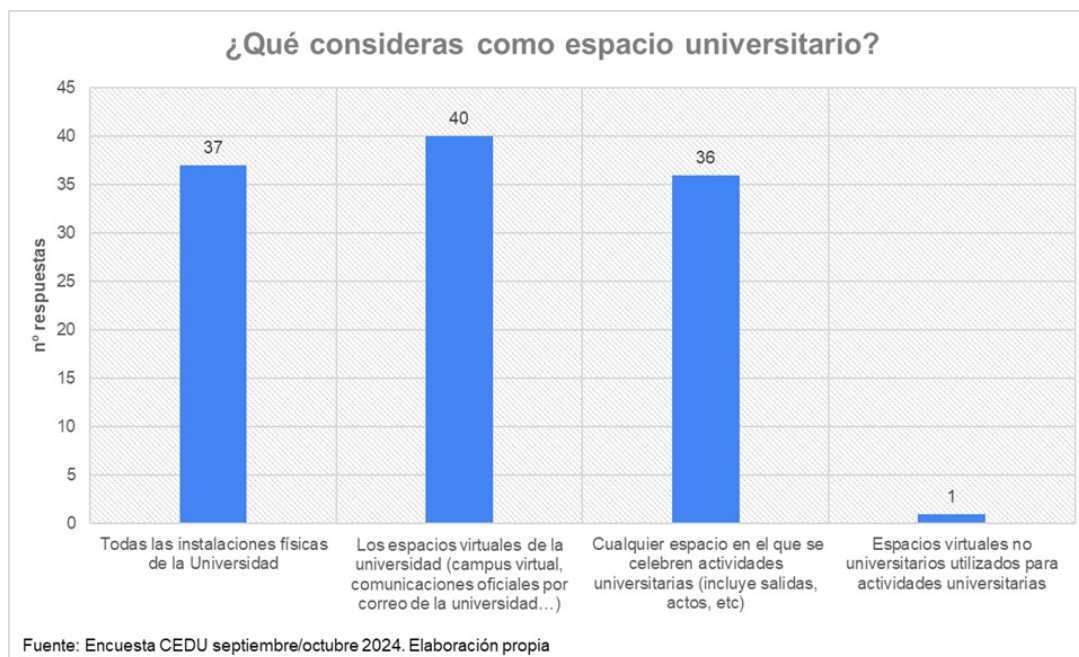


Figura 9. ¿Qué se entiende por espacio universitario?

(aulas, salas de actividades y actos, cafeterías y comedores universitarios, incluso jardines y áreas verdes de los campus, como zonas de tránsito), también hay unanimidad en la consideración como espacio universitario de los espacios virtuales que todas las universidades hemos ido habilitando, bien de manera exclusiva, prioritaria o complementaria de las actividades docentes e investigadoras (plataformas docentes, campus virtuales...), así como los medios de comunicación interna reconocidos como vías de comunicación oficial (correos electrónicos oficiales...).

La complejidad de la docencia universitaria actual plantea, sin embargo, algunos interrogantes a este respecto sobre la consideración de espacio universitario de lugares que no se ubican físicamente en centros universitarios pero donde se realizan actividades académicas reconocidas (salidas de trabajo de campo, empresas donde se realizan prácticas curriculares o extracurriculares...), aunque parece fuera de toda duda que deben ser considerados espacios universitarios en cuanto áreas donde se puede reclamar responsabilidad a los miembros de la comunidad universitaria.

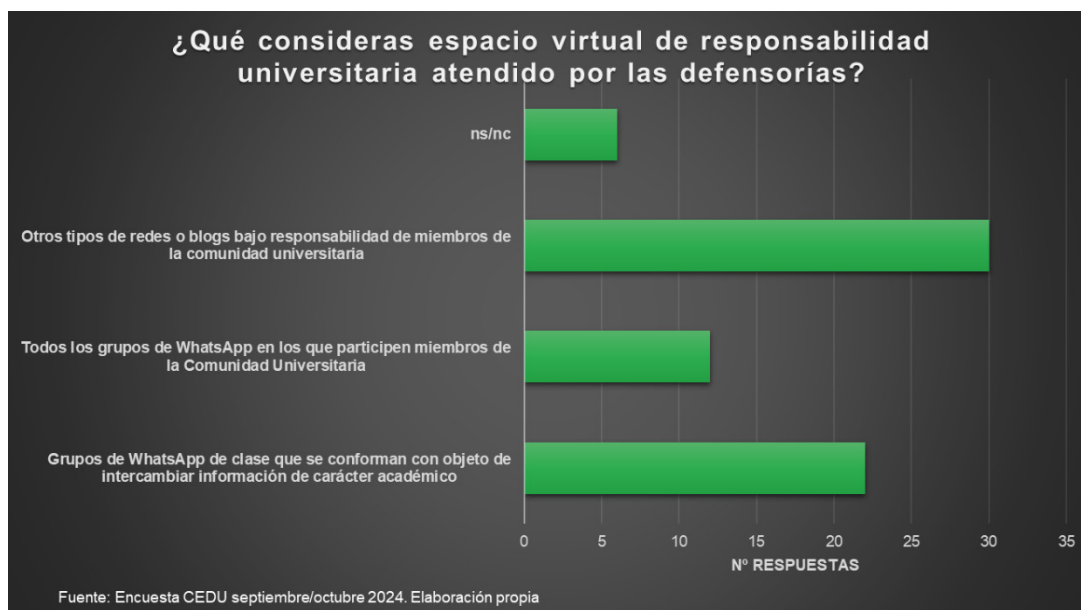


Figura 10. Espacio universitario virtual.

La gran duda, y el mayor problema, se abre en cuanto a la consideración de grupos de comunicación no estrictamente oficiales, pero a través de los que se canalizan la mayor parte de interacciones entre estudiantes, y entre éstos y el profesorado en buena parte de los casos.

La “virtualización” generalizada de las interconexiones personales en la sociedad actual, donde el WhatsApp ha sustituido a las conversaciones personales o grupales, y las redes sociales suplantamos nuestra personalidad en las relaciones con los demás, dificulta sobremanera delimitar correctamente donde acaba una relación que se inicia en un aula y acaba en una red donde se trasladan opiniones y expresiones que podrían estar sujetas a responsabilidad disciplinaria de producirse en espacio reconocido como universitario. Una cuestión que aún se complica más cuando atendemos a las variadas formas de creación y gestión de estos grupos de WhatsApp que, en unos casos surgen amparados por estructuras universitarias (delegaciones estudiantiles de centro, representantes de aula) y, en otras, de forma espontánea (a instancia de un grupo de estudiantes), pero siempre con el objeto primigenio de facilitar el flujo de información sobre cuestiones de interés académico relativas a grupo de referencia (aula, curso, titulación...), pero donde se generan buena parte de los conflictos que alteran la convivencia entre los miembros de la comunidad universitaria y son objeto de tratamiento en las defensorías.

Con objeto de cumplir siempre de la forma más adecuada con nuestra responsabilidad, las defensorías hemos ido ampliando el espacio de referencia para nuestra gestión y ya, de forma generalizada, consideramos cualquier problema que se genere en estas redes virtuales, siempre que sean responsabilidad directa de miembros de la comunidad universitaria, participen éstos de forma mayoritaria, o su existencia esté relacionada con una actividad académica. Una amplitud

de miras que facilita la atención a los problemas reales que afectan a nuestros colectivos-objetivo pero que enfrenta algunos problemas de difícil resolución. El más importante deriva de la falta de coherencia entre este concepto ampliado de espacio universitario y unas normas de funcionamiento interno, especialmente en la aplicación del régimen sancionador, que no ha incorporado en sus normativas estos medios como espacios bajo su responsabilidad.

Efectivamente, aunque la mayor parte de las universidades han incorporado los espacios virtuales en sus normas de convivencia, reglamentos disciplinarios y protocolos de actuación ante el acoso, suelen circunscribirlos, de forma implícita o explícita, a los campus y medios oficiales que las universidades ponen a disposición de sus miembros. Son todavía muy minoritarios los casos en que, de forma explícita, se incluyen otros grupos de comunicación paraoficiales como espacio de responsabilidad de la universidad, como se ha hecho en algunas pioneras universidades, privadas (Isabel I) o públicas (Universidad de Alicante).

En la primera, se ha elaborado un protocolo de ciberacoso donde se reconoce que

*“...las principales relaciones...tienen lugar en entornos virtuales; tales como los canales de comunicación telemáticos institucionales –como son el correo electrónico, el chat, los foros o los tableros de anuncios de las aulas virtuales– así como los canales de comunicación no institucionales como los grupos de WhatsApp, o cuentas de correo electrónico personales, siempre y cuando se demuestren actuaciones que atenten a la dignidad e igualdad hacia nuestro alumnado, PDI y/o PAS. En este sentido, se entiende por ciberacoso el hostigamiento y ataque en cualquiera de las formas de acoso a través de las tecnologías de la comunicación.”*⁴

En la Universidad de Alicante en marzo de 2025 se ha aclarado esta cuestión mediante una Instrucció Conjunta de la Defensoria Universitaria, La Delegació De Protecció De Dades, El Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i Professorat, El Vicerectorat d'Estudiants i Ocupació, i El Vicerectorat d'Igualtat, Inclusió i Responsabilitat Social Sobre la utilització de grups d'aplicacions de missatgeria instantània com a espai virtual universitari, donde se aclaran estos conceptos:

Igualment, la UA gaudeix d'espais virtuals propis com són el correu electrònic institucional (amb domini ua.es) i tots els espais interactius que possibilita UAcloud (tutories, xat, missatges, grups de treball, sol·licituds UA...). Tots ells constitueixen «espais virtuals» l'efecte d'aplicació de les normes de convivència entre membres de la comunitat universitària (art. 2.3, primer incís de les Normes de convivència de la Universitat d'Alacant).

Des d'aquest punt de vista, qualsevol xarxa social o espai virtual aliè a dominis legals de la Universitat d'Alacant, seria, en principi, un espai privat les regles de convivència del qual venen determinades pels membres del grup.

No obstant això, les pròpies Normes de Convivència de la Universitat d'Alacant (art. 2.3, segon incís) consideren espais virtuals, a l'efecte de la seua aplicació, les dependències virtuals alienes a la Universitat, «quan els fets es produïsquen per raó de la relació entre membres de la comunitat universitària (...), sempre que aquesta relació es fonamenta en

⁴ Universidad Isabel I. Protocolo de ciberacoso 2024

*labors pròpies de l'exercici de l'activitat universitària docent, d'aprenentatge, discent, investigadora, professional, cultural o esportiva i infringisca la convivència universitària o repercutisca en ella».*⁵

Las defensorías nos encontramos ante una situación en la que los espacios de las relaciones universitarias se han ensanchado, desbordando los tradicionalmente considerados como sujetos a responsabilidad universitaria, pero esto no se ha recogido de manera paralela en las normas vigentes, lo que nos lleva a situaciones en las que, aunque desde las defensorías se atienden casos de conflictos desarrollados a través de las redes sociales y los espacios virtuales parauniversitarios, nuestras resoluciones no pueden hacerse efectivas desde el momento en que en la mayor parte de nuestras universidades considera que estos espacios son privados y, por tanto, no sujetos a la capacidad sancionadora de la universidad.

El debate, tal y como se planteó en la Jornada Técnica de CEDU celebrada en Valladolid en mayo de 2025, parece que debería situarse no tanto en el medio sino en el hecho. El problema es el acoso y/o conflicto entre miembros de la comunidad universitaria y no tanto el medio a través del cual se expresa.

3. TRAMITACIÓN DE LOS CASOS EN LAS DEFENSORÍAS

La Defensoría actúa de oficio o a instancia de parte. Dentro de las actuaciones a instancia de parte, la Defensoría, por regla general, puede atender consultas, quejas o reclamaciones y llevar a cabo acciones de mediación o arbitraje. Además, hay defensorías, como, por ejemplo, la de la Universidad de Valladolid, que

⁵ INSTRUCCIÓ CONJUNTA DE LA DEFENSORIA UNIVESITÀRIA, LA DELEGACIÓ DE PROTECCIÓ DE DADES, EL VICERECTORAT D'ORDENACIÓ ACADÈMICA I PROFESSORAT, EL VICERECTORAT D'ESTUDIANTS I OCUPACIÓ I EL VICERECTORAT D'IGUALTAT, INCLUSIÓ I RESPONSABILITAT SOCIAL SOBRE LA UTILITZACIÓ DE GRUPS D'APLICACIONS DE MISSATGERIA INSTANTÀNIA COM A ESPAI VIRTUAL UNIVERSITARI 12/03/2025

Igualmente, la UA disfruta de espacios virtuales propios como son el correo electrónico institucional (con dominio ua.es) y todos los espacios interactivos que posibilita *UACloud (tutorías, chat, mensajes, grupos de trabajo, solicitudes UA...). Todos ellos constituyen «espacios virtuales» a efectos de aplicación de las normas de convivencia entre miembros de la comunidad universitaria (art. 2.3, primer inciso de las Normas de convivencia de la Universidad de Alicante).

Desde este punto de vista, cualquier red social o espacio virtual ajeno a dominios legales de la Universidad de Alicante, sería, en principio, un espacio privado las reglas de convivencia del cual vienen determinadas por los miembros del grupo.

Sin embargo, las propias Normas de Convivencia de la Universidad de Alicante (arte. 2.3, segundo inciso) consideran espacios virtuales, a efectos de su aplicación, las dependencias virtuales ajenas en la Universidad, «cuando los hechos se produzcan por razón de la relación entre miembros de la comunidad universitaria (), siempre que esta relación se fundamente en labores propias del ejercicio de la actividad universitaria docente, de aprendizaje, discente, investigadora, profesional, cultural o deportiva e infrinja la convivencia universitaria o repercuta en ella». (traducción <https://salt.gva.es/es/traductor>)

incorpora un tipo de actuación más, denominado “intervención”, que se sitúa entre la consulta y la queja⁶.

La consulta constituye la actuación más sencilla en su planteamiento y su gestión. Consiste en informar y orientar a los miembros de la comunidad universitaria, indicándoles qué vías o procedimientos son los más adecuados para resolver su pretensión o consulta o bien remitiéndoles a los órganos o servicios correspondientes.

Las quejas o reclamaciones se plantean ante la Defensoría cuando la persona o el colectivo afectado ha agotado los mecanismos de reclamación existentes en la universidad sin resultado o con un resultado no satisfactorio para sus intereses. Como ya hemos señalado, las quejas pueden ser presentadas por cualquier miembro de la comunidad universitaria, aunque, en ocasiones, también se admite que los órganos de la universidad presenten quejas ante la Defensoría Universitaria. Ahora bien, en ese caso no podrán presentar quejas relativas a asuntos, actos o decisiones que sean de su propia competencia (DU Sevilla o León). Son las actuaciones más complejas y, en muchos casos, como veremos a continuación, debe seguirse un procedimiento más formalizado.

Por su parte, la mediación o arbitraje son actuaciones que se realizan contando con la aceptación expresa de todas las partes implicadas, con el objetivo de solucionar conflictos entre miembros de la comunidad universitaria.

Además de las actuaciones a instancia de parte, la Defensoría Universitaria también puede llevar a cabo actuaciones de oficio, es decir, por iniciativa propia. En este sentido, podrá iniciar investigaciones sobre situaciones concretas que afecten a un miembro o varios o a un grupo o colectivo de la comunidad universitaria en las que se haya podido menoscabar sus derechos por la actuación de un órgano o servicio universitario (DU Granada) o cuando se detecte alguna situación general que suponga incumplimiento de la normativa o pueda ser discriminatoria o lesiva de derechos. En esos casos, se elaborará un informe o una recomendación que será dirigida al órgano competente para que modifique su política o comportamiento o que someta su actuación a las propuestas de mejora sugeridas por la Defensoría (DU Alcalá).

⁶ De acuerdo con la normativa de la Defensoría Universitaria de la Universidad de Valladolid “Se utiliza la intervención cuando la naturaleza del problema planteado va más allá de la consulta en sentido estricto y requiere de una actuación más intensa por parte de la Defensoría, aunque no tan amplia como ocurre con las quejas o reclamaciones. Las Intervenciones son actuaciones de gestión y se llevan a cabo mediante entrevistas con las personas afectadas e interesadas, así como recabando información de parte de la administración universitaria, con el objetivo de hallar una solución lo más rápida posible al problema. Este tipo de actuaciones permiten resolver reclamaciones de manera más ágil que con el procedimiento de quejas, aunque, en todo caso, queda constancia de todas las gestiones realizadas, así como del resultado de las mismas”.

3.1. RECEPCIÓN DE LAS SOLICITUDES DE ACTUACIÓN

Las solicitudes de actuación se pueden recibir de formas muy diversas: presencialmente, por teléfono, por correo electrónico o correo postal, a través de formularios específicos que se encuentran en la página web de la Defensoría o en la propia Oficina de la Defensoría, por sede electrónica o por registro (U Rovira i Virgili; U Girona).

No obstante, algunas defensorías establecen expresamente que todas las solicitudes dirigidas a la Defensoría Universitaria serán presentadas únicamente en el registro general de la universidad o el registro de la Defensoría (DU León DU Sevilla, Valencia o Zaragoza), o bien por sede electrónica (DU Las Palmas de Gran Canaria).

En todo caso, las solicitudes deben incluir los siguientes datos: en primer lugar, los datos personales de la persona solicitante: nombre y apellidos, dirección, teléfono, correo electrónico, el sector de la comunidad universitaria a la que pertenece. En el caso de quejas colectivas se requerirá la identidad de quienes la presentan y de la persona que actuará como portavoz para la interlocución con la Defensoría Universitaria (DU Málaga).

En segundo lugar, se debe exponer, con la mayor claridad posible, los hechos que motivan su solicitud y las gestiones que haya podido realizar previamente, así como cuál es la intervención que pide a la Defensoría. En este sentido, en la solicitud de actuación se ha de aclarar si la persona solicitante persigue modificar decisiones ya adoptadas por los órganos de gobierno, autoridad académica o servicios universitarios en relación con un problema concreto o bien si su intención es alertar sobre un supuesto mal funcionamiento con objeto de solventar el problema en el futuro (DU UPM) Además, se pueden aportar todos aquellos documentos que tengan relación con el asunto que se plantea.

3.2. ADMISIÓN/ INADMISIÓN A TRÁMITE

El procedimiento comienza con la admisión a trámite o inadmisión de la solicitud presentada. Así, una vez formulada la solicitud de intervención (consulta, queja o reclamación) se procede a su registro y se enviará el correspondiente acuse de recibo, asignándole un número de expediente que se comunica a la persona o personas solicitante.

Para llevar a cabo el estudio sobre su admisibilidad, la Defensoría establece un plazo determinado, que, por regla general es de 15 días, aunque algunas defensorías Universitarias han establecido plazos más cortos – 72 horas en la DU Rovira i Virgili, 5 días en la DU Oviedo o 10 días DU León y Huelva – y otras establecen plazos más extensos; es el caso de la DU de Barcelona, que fija el plazo de un mes para la admisión a trámite.

En esta fase no se entra en el fondo del asunto ni se prejuzga la veracidad de la pretensión del solicitante (DU Valladolid), únicamente se comprueba si la so-

licitud cumple con los requisitos fijados en la normativa aplicable (por regla general, los Reglamentos internos de las defensorías)

En cuanto a las causas de inadmisión, podemos clasificarlas en diferentes categorías:

- En primer lugar, por no concurrir las condiciones mínimas esenciales para que la Defensoría pueda actuar. Así, no se admitirán las denuncias anónimas, aquellas que no tengan una pretensión concreta, las carentes de fundamento, en las que se aprecie mala fe o cuya tramitación pueda acarrear perjuicios a legítimos derechos de terceras personas, así como aquellas que traten sobre conflictos entre particulares o se plantee la disconformidad con el contenido de una resolución judicial.
- En segundo lugar, por motivos procesales o procedimentales. A este respecto, no se tramitarán las quejas que no hayan agotado todas las instancias y recursos previstos (DU Salamanca, DU León, entre otras), aunque la Defensoría Universitaria podrá investigar los problemas planteados en conexión con la queja y solicitar la información que necesite, pero no podrá pronunciarse sobre el fondo de la misma (por ejemplo, DU Granada).

Asimismo, también se inadmitirán aquellos asuntos sobre los que esté pendiente una resolución judicial o administrativa o se esté tramitando un expediente disciplinario, aunque en esos casos se pueda actuar de oficio para investigar los problemas generales que puedan derivar de dichos recursos o procedimientos administrativos o judiciales o, incluso algunas defensorías prevén la posibilidad de realizar una mediación – en expedientes disciplinarios o ante un recurso interno ante los órganos implicados– siempre que se acepte de manera expresa por las partes implicadas (DU Salamanca, Granada, UPM).

- En tercer lugar, por motivos temporales. Algunas defensorías igualmente rechazan las quejas que se hayan presentado una vez transcurrido un determinado periodo de tiempo desde el momento en que la persona interesada hubiera tenido conocimiento de los hechos objeto de su reclamación. Estos plazos son muy heterogéneos: 1 mes (DU Carlos III de Madrid, Vigo, Cardenal Herrera-CEU o Jaén), 2 meses (DU Santiago de Compostela), 3 meses (UOC), 6 meses (DU Sevilla, Cantabria, Granada, Almería, Lleida, U Politècnica de Barcelona, Pompeu Fabra, Pública de Navarra), 1 año (DU Málaga, Extremadura, Politècnica de Valencia, País Vasco o la de Oviedo) o 2 años (DU Córdoba, Alicante, Barcelona, Zaragoza o La Rioja). En el caso de la DU de Illes Balears se dispone que se pueden presentar quejas, observaciones y sugerencias sobre hechos ocurridos durante el año académico en curso, y de manera excepcional se podrán considerar casos del curso académico anterior.

Si la solicitud es rechazada, la Defensoría Universitaria comunicará por escrito a la persona interesada los motivos de la inadmisión, pudiendo informarla, en su caso, sobre las vías más oportunas para ejercitar su pretensión (esto último DU Sevilla y Valladolid), además de posibilitar, siempre que sea posible, su subsanación en un plazo de diez días, transcurrido el cual sin que se recibiese respuesta, se considerará que éste ha desistido de su pretensión y se producirá el archivo de la misma (DU Salamanca, UPM, Vigo, La Rioja, Jaén, Huelva, Cádiz).

Por otro lado, es importante resaltar en este punto que la presentación de una queja ante la Defensoría Universitaria, y su admisión, si procediere, no suspenderá en ningún caso los plazos previstos por la legislación vigente para recurrir tanto en vía administrativa como jurisdiccional, ni la ejecución de la resolución o acto (DU Málaga, DU Sevilla, entre otras).

3.3. INVESTIGACIÓN

Una vez se ha admitido a trámite la solicitud comienzan las actuaciones por parte de la Defensoría para investigar y esclarecer lo sucedido. En este punto hemos detectado una mayor heterogeneidad por parte de las defensorías. Así, mientras algunas tienen este procedimiento muy protocolizado y regulado en sus Reglamentos internos, otras tienen procedimientos más flexibles y un mayor margen de discrecionalidad a la hora de ir determinando qué actuaciones de investigación llevan a cabo, aunque de manera generalizada se establece la obligación de que todas las instancias universitarias colaboren con la Defensoría Universitaria en la tramitación de sus actuaciones, e incluso, en algunos casos, se habla de colaboración preferente y urgente (DU Córdoba, Valladolid, Sevilla, Granada, Málaga, UAM, Extremadura, Almería, Alicante, Huelva, Europea de Madrid, Miguel Hernández, País Vasco).

3.3.1. Análisis del caso, y audiencia a las partes

Lo primero que se suele hacer una vez recibida la queja o reclamación es llevar a cabo un análisis del caso y de la documentación que se haya aportado por parte de la persona solicitante. Además, por regla general, se produce una primera toma de contacto con la persona afectada. A este respecto, y a diferencia de lo que ocurre con la admisión a trámite, no existe un plazo prefijado para llevar a cabo el primer contacto con la persona interesada o afectada, pero, por regla general, éste se produce en el plazo de un día o, como mucho en una semana, procurando, en todo caso, contactar a la mayor brevedad posible.

Tramitación de los casos en las DU

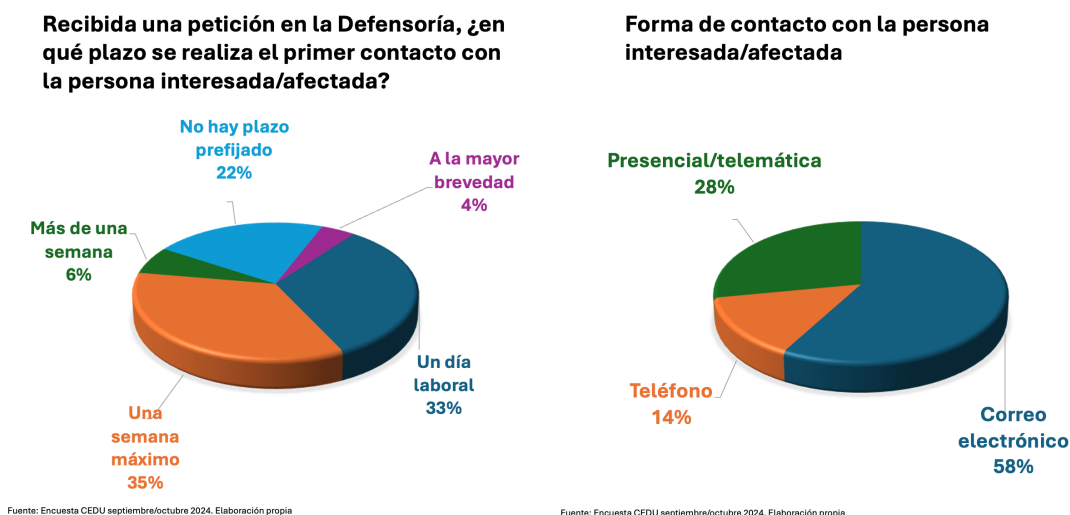


Figura 11. Tramitación de casos en la DU.

Esta primera toma de contacto se puede realizar de formas muy diversas, atendiendo a las propias circunstancias del caso. Así, la forma de contacto con la persona interesada suele ser el correo electrónico, aunque también se utilizan las entrevistas personales (ya sea presencial o telemáticamente, especialmente en los casos de conflictos interpersonales) y la vía telefónica.

Por otro lado, cuando la investigación afectara a la conducta de personas concretas al servicio de la universidad, se le informará del contenido de la queja – manteniendo la confidencialidad de la persona que ha presentado la queja – y se le requerirá para que manifieste por escrito cuanto desee respecto de las cuestiones controvertidas y aporte cuantos documentos de prueba estime conveniente, además de proponer, si se estima oportuno, la celebración de una entrevista para recabar información adicional (entre otras, DU Valladolid).

3.3.2. Petición de informes

Tras haber dado audiencia al interesado, se informará de la queja o reclamación planteada al órgano o servicio de la universidad afectado. Para ello, se remitirá un extracto del contenido de la queja, garantizando, siempre que sea posible, la confidencialidad de la persona solicitante, con el objeto de que aporten las justificaciones oportunas sobre el asunto.

Además, la Defensoría Universitaria está facultada para recabar de las distintas instancias universitarias cuanta información considere oportuna para el cumplimiento de sus fines, debiéndosele facilitar con la mayor diligencia por parte del órgano o servicio correspondiente. Asimismo, y además de la petición de informes a los órganos correspondientes, la Defensoría puede contar con la

asistencia técnica por parte de la Asesoría Jurídica de la universidad o incluso podrá recabar los informes externos que estime oportunos (DU La Rioja, Huelva, Cádiz, UCM, Jaén, Deusto).

La petición de información a otros órganos o servicios de la universidad se suele llevar a cabo de una manera más informal, que es lo más habitual (a través de llamadas, entrevistas o correos electrónicos), si el caso reviste especial entidad o bien cuando no se ha recibido respuesta por parte de los órganos o servicios correspondientes, tras intentar recabar la información de manera informal, las defensorías optan por la petición formal de informes.

En este sentido, nos encontramos con defensorías que han establecido un procedimiento más formalizado para requerir la remisión de informes por parte de los órganos o servicios universitarios a los que se les haya requerido. Así, por ejemplo, algunas defensorías fijan un plazo determinado para que los órganos competentes presenten las alegaciones o informes que estimen oportunos. Aquí, de nuevo, lo más habitual es que las defensorías fijen un plazo de 15 días⁷, aunque las hay que han establecido plazos más cortos para dar respuesta- 7 días en el caso de la DU Jaime I; y 10 días en el caso de la DU UCM, Córdoba, Salamanca o Pablo de Olavide – o más amplios: 20 días (DU UOC) o 30 días (DU Sevilla, Pública de Navarra o Barcelona).

No obstante, también se prevé la posibilidad de modificar dichos plazos cuando concurren circunstancias que así lo aconsejen (DU Sevilla o Valladolid), bien reduciéndolos – por motivos de urgencia debidamente motivados, en cuyo caso se pueden reducir los plazos a la mitad (DU UCM)– o prorrogándolos. En este caso la prórroga puede ser de 7 días (DU Huelva o Cádiz) o llegar incluso a los 3 meses (DU Barcelona). Generalmente la prórroga se produce a petición del órgano responsable de elaborar el informe, si prevé que pueda ser inviable enviarlo en el plazo establecido por la Defensoría, en cuyo caso deberá comunicarlo dentro de ese plazo dando cuenta de las razones que así lo justifiquen (DU Salamanca, Huelva).

Si los informes solicitados no fueran presentados en el plazo fijado por los órganos, servicios o personas implicadas, la Defensoría informará de tal extremo a la autoridad universitaria que corresponda para que ésta proceda en consecuencia (DU Navarra, UCM).

Asimismo, el incumplimiento, la negativa o la negligencia del responsable o responsables del envío del informe solicitado podrá ser considerada por la Defensoría como una actuación hostil y entorpecedora de sus funciones (DU Valladolid, Huelva, entre otros). En este supuesto, además de dar traslado a las autoridades y servicios que tengan encomendadas las funciones disciplinarias y de inspección (DU Zaragoza o Sevilla), podrá hacerlo público, emitiendo en el seno de la universidad un juicio desfavorable de tal actuación y lo recogerá con

⁷ DU Valladolid, León, UPM, UAM, Oviedo, Cantabria, A Coruña, Valencia, Extremadura, Politécnica de Valencia, Jaén, Castilla La Mancha, Zaragoza, Politécnica de Cartagena y Huelva.

tal calificación en el informe anual que se presenta ante el Claustro (DU León, Extremadura, Valladolid, País Vasco, Oviedo y Alicante)

3.3.3. Acceso a documentación

Asimismo, los miembros de la Defensoría pueden personarse en cualquier dependencia de la universidad para comprobar todos aquellos datos que sean precisos, así como proceder al estudio de la documentación necesaria (DU UCM, León, Córdoba, Oviedo) y no podrá negársele, en principio, el acceso a ningún expediente o documentación administrativa relacionado con la actividad o servicio objeto de la investigación (DU Valladolid), sin perjuicio de lo que disponga la legislación vigente sobre documentos reservados y lo que afecte a la intimidad de las personas.

No obstante, si se tratase de documentación especialmente reservada, a juicio de los encargados o responsables de los servicios de la universidad, deberá ser la Mesa del Claustro quien decida, en relación con cada uno de los casos que se presenten, de forma expresa, particularizada y debidamente motivada, si tal documentación debe ser trasladada o no a la Defensoría (DU León). La información recabada a lo largo de la tramitación de un procedimiento tendrá carácter estrictamente confidencial.

Asimismo, la actitud de toda persona que obstaculice o impida la entrada de los miembros de la Defensoría en las dependencias universitarias o su asistencia a los órganos colegiados de gobierno y gestión, impida su acceso a los expedientes y documentos que precise para el desempeño de su labor o deniegue, sin justificación, el auxilio o asistencia técnica solicitados por la Defensoría, podrá calificarse como obstrucción o falta de colaboración con la actuación de la Defensoría Universitaria (DU Huelva) y será de aplicación lo dispuesto para el régimen disciplinario de los funcionarios y del personal al servicio de la administración pública por parte de los órganos competentes (DU Extremadura, Córdoba).

3.3.4. Entrevistas

La Defensoría podrá mantener reuniones o entrevistas informales con las partes implicadas, ya sea por separado, o de manera conjunta, siempre que estime conveniente este procedimiento para aclarar las situaciones y conseguir una mejor comprensión de los problemas y tener una información más completa de lo sucedido. Estas reuniones pueden celebrarse tanto en su propia Oficina como en otro espacio, como, por ejemplo, el lugar donde la persona entrevistada acostumbre a desempeñar sus funciones, a criterio del Defensor Universitario (DU Huelva).

Además, puede mantener entrevistas informales o solicitar oficialmente la comparecencia en su oficina de cualquier integrante de la comunidad universitaria, de los miembros de órganos unipersonales o colegiados, así como del personal de los centros y servicios universitarios (DU Málaga), a excepción

del Rector, quien en todo caso será entrevistado donde él mismo determine (DU UCM, Salamanca, Huelva).

A este respecto, y siempre que la Defensoría lo considere oportuno o necesario, podrá levantarse un acta de las entrevistas o comparecencias para incorporarlas al expediente abierto en la Defensoría sobre ese asunto (DU Salamanca, Huelva).

Por otro lado, cuando la Defensoría Universitaria no consiga entrevistarse con un miembro de la comunidad universitaria tras requerirle repetidamente para ello, le citará oficialmente para comparecencia personal en su Oficina. Y si, a pesar de ello, y sin justificación alguna, no comparece o se niega a entrevistarse, se entenderá como obstrucción o falta de colaboración con la Defensoría Universitaria (DU Huelva) informando de ello a los órganos correspondientes para que inicien las acciones que procedan (DU Extremadura).

3.3.5. Principios de actuación

En el desarrollo de sus funciones, la Defensoría Universitaria ha de emplear la diligencia debida, mantener la confidencialidad y actuar con imparcialidad e independencia de criterio.

3.3.5.1. Debida diligencia

La Defensoría Universitaria tramitará los casos que se le presenten con la mayor celeridad posible. Así, se priorizarán las quejas recibidas en función de su urgencia y de los medios disponibles, dedicando especial atención a aquellas solicitudes que indiquen situaciones de indefensión o perjuicio irreparable (DU País Vasco, Granada). En este sentido, se podrá incluso establecer un procedimiento de actuación de urgencia, si las circunstancias así lo requieren, acortando los plazos de respuesta por parte de los órganos y servicios universitarios (DU Córdoba, Las Palmas de Gran Canaria)

El plazo máximo para la resolución es, por regla general, de tres meses, aunque hay defensorías que establecen plazos diferentes⁸. Además, se permite ampliar el plazo máximo de resolución, en aquellos casos de especial complejidad que requieran de mayor tiempo, aunque deberá justificarse la ampliación del plazo para resolver. (DU Córdoba, entre otras)

3.3.5.2. Confidencialidad

La confidencialidad constituye, junto con la imparcialidad, la característica esencial en la que se basa la actuación de la Defensoría Universitaria, pero, a su vez, es probablemente, el aspecto que resulta más difícil de garantizar en la práctica, sobre todo en algunos casos en los que, por su propia naturaleza, re-

⁸ Se establece el plazo de un mes para resolver en las DU Pablo de Olavide y Murcia; de 2 meses en la DU Politécnica de Cartagena, Deusto y Rovira y Virgili; de 4 meses en la DU Pompeu Fabra Salamanca, UAM y La Rioja, y de 6 meses en la DU Politécnica de Barcelona.

sulta francamente complicado mantener la confidencialidad de la información o de la identidad de la persona que ha solicitado la actuación de la Defensoría, por ejemplo, en conflictos interpersonales o en problemas académicos muy concretos, como la tramitación del reconocimiento de materias cursadas en un programa de movilidad, problemas con la matrícula o permanencia, etc.

En relación con la confidencialidad, podemos identificar tres situaciones distintas que pueden ser objeto de análisis. En primer lugar, cómo se garantiza la confidencialidad en las actuaciones propias de la Defensoría, esto es, en la tramitación de los asuntos que nos llegan. En segundo lugar, cómo garantizar la confidencialidad cuando otro órgano o servicio solicita información a la Defensoría Universitaria y, por último, y aunque sea menos frecuente, cómo actuar y si se mantiene la confidencialidad si la Defensoría tiene que acudir a un proceso judicial.

A. En actuaciones propias de la Defensoría Universitaria

Respecto a cómo se garantiza la confidencialidad en las actuaciones que lleva a cabo la Defensoría en el desarrollo de sus funciones y durante la tramitación de los casos, lo primero que hay que asegurar es que todas las solicitudes sean tratadas con la debida reserva. Para ello, la Defensoría dispone de un registro propio, de carácter reservado (DU León, UCM), que será gestionado y consultado únicamente por los miembros de la Defensoría Universitaria (DU Barcelona).

Asimismo, las tareas que realice la Defensoría Universitaria en el desempeño de sus funciones – como los informes recibidos, los testimonios recabados, la documentación aportada y las actuaciones realizadas que formen parte de cada expediente –, así como su tramitación, están sujetos a la más absoluta reserva por parte de todos los miembros de la Defensoría Universitaria y tendrán carácter estrictamente confidencial (DU UCM, UPM, Jaén, Valladolid, León, Córdoba, Barcelona).

Este deber de confidencialidad se extiende también a las partes y a las personas y órganos o servicios universitarios con los que la Defensoría Universitaria haya realizado algún tipo de actuación (DU Málaga, Córdoba)

Ahora bien, en ocasiones resulta imprescindible informar a los órganos o instancias universitarias competentes de la identidad de la persona afectada. En ese caso, y siempre contando con su consentimiento expreso, se podrán utilizar aquellos de sus datos que sean necesarios ante los órganos o instancias universitarias competentes para realizar las actuaciones que sean precisas (DU Córdoba),

Además, en algunas defensorías también se establece que la información recibida en el curso de las actuaciones llevadas a cabo por el Defensor Universitario estará sometida al deber de secreto, sin perjuicio de lo dispuesto en las leyes sobre la denuncia de hechos delictivos, o en la legislación sobre régimen disciplinario de los empleados públicos. A este respecto, de las actuaciones del Defensor Universitario se pueden derivar comunicaciones al Rector o al Gerente de la uni-

versidad, relacionados con la posible incoación de expedientes disciplinarios o a las autoridades competentes en casos de apreciar posibles delitos (DU Alcalá y Sevilla, entre otras).

Confidencialidad en la actuación de la DU

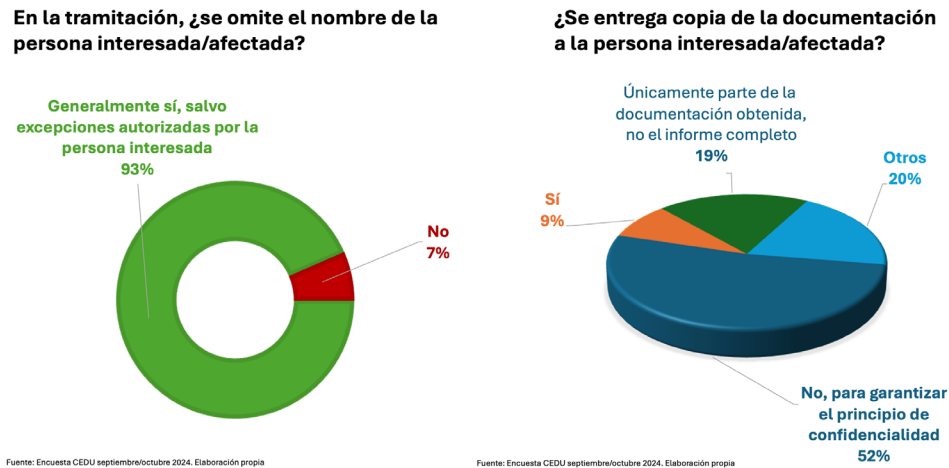


Figura 12. Confidencialidad 1

De acuerdo con la encuesta realizada, para garantizar la confidencialidad en nuestra actuación en el seno de las defensorías, se omite prácticamente siempre el nombre de la persona interesada y, o bien no se entrega copia de la documentación a la persona interesada, o bien, si se le entrega, no se facilita toda la documentación obtenida.

B. Confidencialidad ante la solicitud de información por otro órgano de la universidad

Respecto a la garantía de la confidencialidad, cuando otros órganos o servicios solicitan información o el expediente sobre un caso de la Defensoría, no existe consenso en la actuación de las defensorías, ya que alrededor de 1/3 no proporciona ningún tipo de información, amparándose en la exigencia de confidencialidad, mientras que el 55% de las defensorías remiten únicamente la información estrictamente necesaria o la información solicitada, pero garantizando la confidencialidad.

Confidencialidad ante otros órganos/servicios

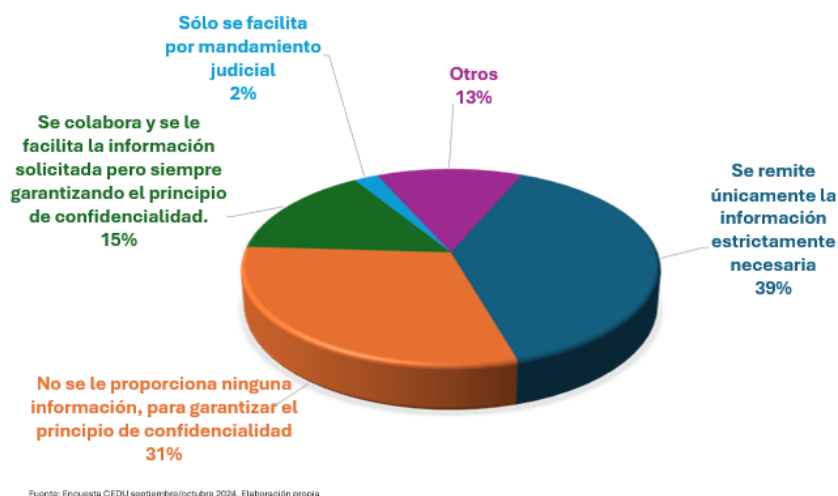


Figura 13. Confidencialidad 2

C. Confidencialidad ante un proceso judicial

Situación similar ocurre cuando se cita al titular de la Defensoría en un proceso judicial. Aquí, aunque no es una situación que se produzca frecuentemente, la mayoría de las defensorías entienden que se debe colaborar con la justicia, proporcionando la información que se requiera, mientras que, por el contrario, el 24% considera que las defensorías debemos exponer a la autoridad judicial que hemos tenido conocimiento del asunto por medio de un procedimiento en el que somos garantes de la confidencialidad y que, en consecuencia, solicitamos que se nos dispense de declarar o de aportar la documentación del expediente al proceso judicial.

Confidencialidad y procesos judiciales

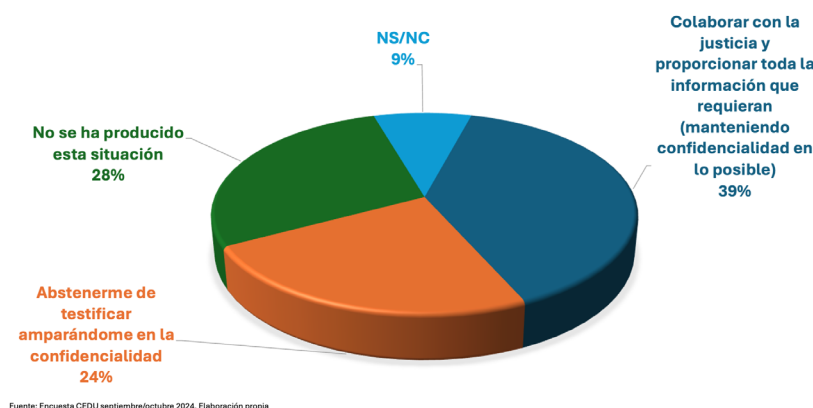


Figura 14. Confidencialidad 3

3.4. SUSPENSIÓN DE LAS ACTUACIONES

La Defensoría Universitaria suspenderá cualquier actuación si, en el transcurso de su tramitación, se iniciara un procedimiento administrativo o se interpusiera demanda o recurso ante los tribunales ordinarios.

Esta suspensión de actuaciones no impedirá, sin embargo, la investigación de los problemas generales planteados en las quejas presentadas (UAH) o incluso que desde la Defensoría se vele porque la Universidad resuelva expresamente, en tiempo y forma, las peticiones y recursos que se hubieran planteado por parte de los interesados (UPM y Valladolid).

3.5. PROCEDIMIENTO DE CIERRE DE LAS ACTUACIONES

Una vez finalizada la fase de investigación y tramitación de la queja, la Defensoría Universitaria debe proceder al cierre de las actuaciones. Esta fase tiene por objeto formalizar la conclusión de la intervención realizada, comunicar a las personas interesadas el resultado de las actuaciones practicadas y, en su caso, formular las recomendaciones, sugerencias o propuestas de mejora que se estimen oportunas. La forma en que se materializa este cierre dependerá tanto de las circunstancias concurrentes en cada expediente como de las conclusiones alcanzadas durante la investigación.

Con carácter general, el procedimiento de cierre puede adoptar distintas modalidades. En algunos supuestos, la Defensoría acordará el archivo del expediente sin pronunciarse sobre el fondo del asunto; en otros, comunicará a las partes las conclusiones obtenidas tras la investigación realizada; y, cuando la naturaleza o trascendencia del caso lo aconsejen, podrá elaborar informes, recomendaciones o propuestas dirigidas a corregir deficiencias detectadas, mejorar el funcionamiento de los servicios universitarios o promover cambios normativos y organizativos. Todo ello refleja la naturaleza propia de la Defensoría Universitaria, cuya función principal no es la adopción de decisiones ejecutivas, sino la promoción de soluciones, la mejora institucional y la protección de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria.

3.5.1. Archivo del expediente sin entrar en el fondo del asunto

Se procede al archivo de las actuaciones de la Defensoría, sin entrar en el fondo del asunto por tres motivos principales:

En primer lugar, se procederá a su archivo cuando se observe una causa sobrevenida de inadmisión (U País Vasco).

En segundo lugar, cuando el órgano o servicio objeto de queja conceda satisfacción al interesado, subsane su error (DU Salamanca) o, de no ser posible esto último, se comprometa a evitar su reiteración en el futuro (DU UPM).

En tercer lugar, cuando el interesado desista de su queja o no atienda a los requerimientos de la defensoría en relación con su caso (DU Salamanca). Aunque, por regla general las defensorías no establecen de forma concreta cuándo se entiende que se produce desistimiento o abandono por parte de la persona solicitante, alguna Defensoría sí que ha fijado un “plazo de caducidad” de la solicitud. Así, se dispone que cuando en los procedimientos iniciados a instancia de parte se produzca una paralización de las actuaciones por causa imputable al interesado, la Defensoría le advertirá que, transcurridos tres meses, se producirá la caducidad del mismo. Consumido ese plazo sin que el particular requerido realice las actividades necesarias para reanudar la tramitación, se acordará el archivo de las actuaciones, notificándose al interesado (DU UAM, Politécnica de Valencia).

No obstante, en esos casos, a pesar de hacer constar el abandono por parte de la persona afectada, la Defensoría Universitaria podrá proseguir de oficio el expediente si considera que en el mismo se compromete un relevante interés público (UMP, DU Granada) o si considera que afecta, de manera relevante y general, a un amplio sector de la Comunidad Universitaria (DU Salamanca).

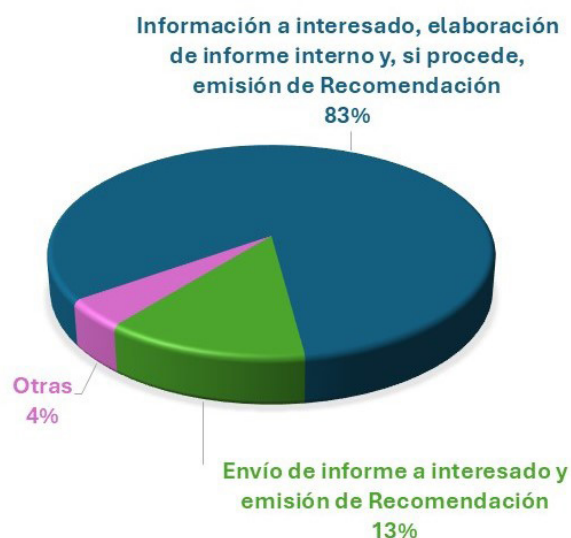
3.5.2. Comunicación a las partes del resultado de la investigación realizada por la Defensoría

Una vez concluidas sus actuaciones, la Defensoría notificará su resolución a todas las partes que se vean directamente afectadas, tanto a la persona solicitante (en las quejas colectivas, se hará llegar al menos al primer firmante o al representante que se haya designado por parte del colectivo), como a los órganos o servicios universitarios involucrados en el asunto, con las sugerencias o recomendaciones que considere convenientes para subsanar, en su caso, las deficiencias detectadas (DU Huelva, Navarra). A este respecto, es importante recordar que la Defensoría Universitaria no tiene capacidad ejecutiva, de modo que no puede revisar, modificar, anular ni revocar resoluciones o actos administrativos, aunque puede sugerir la modificación de los criterios utilizados para su producción (DU Córdoba).

Sobre el procedimiento de cierre de las actuaciones destacamos un modelo muy distinto, que se desarrolla en la DU Pablo de Olavide. De acuerdo con su reglamento interno, la instrucción de las quejas y reclamaciones concluye con una propuesta de resolución provisional del Defensor o Defensora Universitario/a que será comunicada a las personas integrantes de la Comisión de la Defensoría Universitaria para que expresen las consideraciones o comentarios que estimen convenientes en el plazo de dos días hábiles. Posteriormente, y una vez analizados los comentarios o consideraciones de la Comisión asesora, el Defensor o Defensora Universitario/a dictará una propuesta de resolución definitiva que comunicará a las personas afectadas para que, en el plazo de diez días hábiles a contar desde la recepción de la propuesta, aleguen lo que a su derecho convenga. Si en ese plazo no se presentan consideraciones o comentarios por las partes, se

entenderá que comparten las conclusiones de la Defensoría Universitaria y, en su caso, aceptan las recomendaciones y sugerencias que se hubieran formulado.

Procedimiento habitual de cierre de actuaciones.



Fuente: Encuesta CEDU septiembre/octubre 2024. Elaboración propia

Figura 15. Finalización de las actuaciones

A la hora de proceder al cierre del expediente en la Defensoría no hay un protocolo de actuación estandarizado, sino que depende del tipo de caso y del resultado de las actuaciones desarrolladas por la Defensoría. Es decir, en aquellos casos en los que se aprecie que la situación ha afectado únicamente a la persona afectada por una mala aplicación o interpretación de la normativa aplicable, únicamente se efectúa la recomendación o sugerencia de subsanación o rectificación y, tras la elaboración del correspondiente informe interno de la Defensoría, se procede al cierre del expediente.

Sin embargo, en aquellos casos en los que se aprecie que no es un caso aislado, sino que la situación puede afectar a otros miembros de la comunidad universitaria, se llevará a cabo una recomendación de actuación, en la que podrá sugerir que se cambie dicha actuación, que se tomen medidas para no repetirla en el futuro o que se cambie la normativa en la que se basa, siempre que fuera competencia de la propia Universidad (DU UPM).

3.5.3. Elaboración de informes o recomendaciones

Como acabamos de indicar, además de la comunicación que se efectúa a las partes interesadas con el resultado de las actuaciones llevadas a cabo, la Defensoría Universitaria puede elaborar un informe o formular una recomendación o sugerencia, efectuando propuestas de mejora, así como enviar recordatorios a los órganos y servicios de la universidad sobre sus deberes legales (DU Sevilla).

Las decisiones y resoluciones del Defensor Universitario no son jurídicamente vinculantes, excepto en los casos de mediación, y no modificarán por sí mismas acuerdos o resoluciones emanadas de los órganos de la universidad. Por lo tanto, y precisamente por su naturaleza, no tienen la consideración de actos administrativos y no son susceptibles de recurso alguno.

Estas Recomendaciones e informes elaborados por la Defensoría Universitaria se remiten a la persona interesada y los órganos competentes y, en función de su contenido, se podrá enviar a los órganos de gobierno de la universidad (en algunos casos, incluso, se establece que todas las Recomendaciones se remiten al Rector (DU UCM) y se darán a conocer a la comunidad universitaria (DU Granada).



Fuente: Encuesta CEDU septiembre/octubre 2024. Elaboración propia

Figura 16. A quién se remiten las recomendaciones.

Además, y con el objetivo de dar una mayor visibilidad a las actuaciones de la Defensoría y que sus resoluciones tengan una eficacia mayor, los informes y recomendaciones se publicarán en la web de la Defensoría (con la debida garantía de confidencialidad) (U Pública de Navarra) y se incorporan a la Memoria anual que se presenta ante el Claustro. En algunos casos, incluso, se podrá publicar en cualquier medio de difusión general o pública de que disponga la Universidad (DU Granada, Jaén, Huelva) o en el Boletín Oficial de la Universidad para general conocimiento de la comunidad universitaria (DU UPM).

En dichas Recomendaciones la Defensoría puede realizar las siguientes propuestas:

- **Propuestas de cambios normativos o de modificación de los criterios utilizados por parte de los órganos universitarios**

Si la Defensoría, como resultado de sus investigaciones, apreciase que el cumplimiento riguroso de una norma puede provocar situaciones injustas o perjudiciales para los miembros de la comunidad universitaria, podrá sugerir su modificación al órgano o servicio competente a fin de subsanar las deficiencias detectadas y para la mejora de los servicios universitarios (DU Sevilla, UC3M, Salamanca, Valladolid), incluso se prevé la posibilidad de que la Defensoría proponga ante el Claustro la aprobación de textos normativos concretos al efecto (U León). Del mismo modo, la Defensoría podrá sugerir la modificación de los criterios utilizados para la producción o aplicación de la normativa (DU Alicante, Miguel Hernández).

- **Propuestas de mejora en el funcionamiento de los servicios universitarios**

Cuando se aprecie que la causa de las quejas se encuentra en una organización defectuosa de los servicios o en el mal funcionamiento de alguna dependencia o servicio universitario se enviará un informe razonado a la Secretaría General, a la Gerencia o incluso al Rector (DU Murcia) con el fin de que el órgano competente adopte o inste a la adopción de las medidas necesarias para la mejora del servicio y subsanar las anomalías detectadas (DU Valencia).

- **Iniciación de procedimientos disciplinarios o sancionadores**

Aunque la Defensoría no es competente para modificar o anular los actos y resoluciones de la Administración Universitaria, el Defensor podrá instar a las autoridades universitarias y al Rector el ejercicio de sus potestades de inspección y sanción (DU Granada, Almería, País Vasco, Politécnica de Valencia).

Así, cuando de las actuaciones practicadas por la Defensoría se desprenda que la situación objeto de la queja ha sido originada por error, negligencia u omisión de un miembro de la comunidad universitaria, la Defensoría Universitaria podrá dirigirse al mismo para informarle sobre su posición, sin perjuicio de dar traslado del asunto al superior jerárquico correspondiente, con las sugerencias que estime oportunas, incluido el Rector, para que adopten las medidas que correspondan (DU Sevilla, País Vasco).

Igualmente, si se aprecia que la situación ha sido originada por mala fe, abuso de poder, arbitrariedad, omisión o error culpable, discriminación, temeridad manifiesta, acoso u otras formas de conducta irresponsable o atentatoria contra la dignidad se dará traslado del asunto al superior jerárquico correspondiente, para proponer además de su reparación efectiva e inmediata (DU Barcelona), la aplicación, en su caso, del régimen disciplinario que corresponda y si tiene conocimiento de alguna conducta o hechos que pudieran ser constitutivos de una infracción penal o administrativa, lo pondrá en conocimiento del Rector (DU

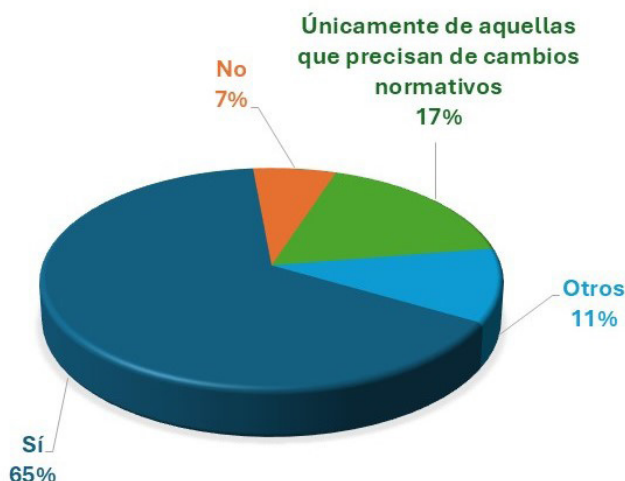
Murcia, entre otras), de la autoridad académica competente (DU Pablo de Olavide) y del Ministerio Fiscal (DU Extremadura, Las Palmas de Gran Canaria).

Del mismo modo, cuando las actuaciones o prestaciones objeto de investigación se hubieran realizado por sujetos privados en virtud de acto administrativo habilitante, como, por ejemplo, la concesión de un servicio o cualquier otro, la Defensoría Universitaria podrá instar a las autoridades universitarias y al Rector el ejercicio de sus potestades de inspección y sanción (DU Valladolid, UCM).

3.6. SEGUIMIENTO DE LAS RECOMENDACIONES EMITIDAS

En este aspecto, tampoco hay homogeneidad en la actividad de las defensorías en relación con el seguimiento del grado de cumplimiento de las recomendaciones formuladas.

¿Se hace seguimiento de los casos tramitados?



Fuente: Encuesta CEDU septiembre/octubre 2024. Elaboración propia

Figura 17. Seguimiento de los casos.

En este sentido, y aunque la mayoría sí que hace seguimiento del cumplimiento o ejecución de sus recomendaciones, especialmente para comprobar que la administración universitaria resuelva expresamente, en tiempo y forma, las peticiones y recursos que se le presenten (DU Córdoba) y en aquellos casos que precisan de cambios normativos (DU UCM), no suele existir un procedimiento o protocolo específico de seguimiento. Sin embargo, algunas defensorías sí tienen regulado cómo proceder en estos casos.

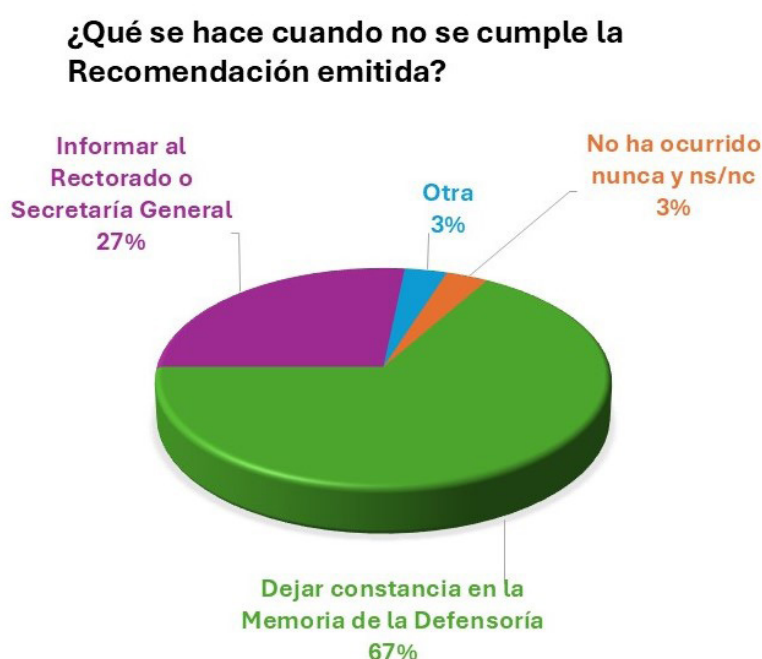
Así, algunas defensorías establecen la obligación de las autoridades universitarias de responder por escrito a las Recomendaciones y sugerencias emitidas (DU Sevilla), fijando un plazo para ello, generalmente de un mes (DU Valladolid,

Alicante, Jaén, Huelva, Oviedo, La Rioja) o dos meses (DU UCM). En ese plazo, además, se permite que el órgano o servicio destinatario de la recomendación envíe a la Defensoría las razones por las cuales no va a adoptar la recomendación formulada (DU Politécnica de Valencia, Extremadura). Además, se informará también al interesado de la respuesta obtenida por el órgano al que se le haya formulado una sugerencia o recomendación (DU UPM, País Vasco, Oviedo).

Por otro lado, en la DU de la Universidad de Córdoba se establece que las resoluciones han de incluirse en el orden del día del órgano colegiado afectado, en su siguiente sesión.

3.7. ACTUACIONES EN CASOS DE INCUMPLIMIENTO DE LAS RECOMENDACIONES

Cuando las Recomendaciones formuladas por la Defensoría no sean atendidas por parte del órgano universitario correspondiente o no implementen las medidas adecuadas para dar cumplimiento a las mismas en un plazo razonable (generalmente de un mes, DU UPM, País Vasco, Extremadura) la Defensoría puede llevar a cabo las siguientes actuaciones:



Fuente: Encuesta CEDU septiembre/octubre 2024. Elaboración propia

Figura 18. Gestión de las recomendaciones desatendidas.

En primer lugar, lo pondrá en conocimiento de la autoridad jerárquica superior, o del miembro del Consejo de Dirección competente (Gerente, Vicerrector, Secretaría General o incluso al Rector), para que adopte las medidas oportunas (DU UPM, DU Sevilla, Oviedo, Vigo, Almería, Alicante, Jaén, Miguel Hernández).

Además, la persistencia en una actitud hostil o entorpecedora de la labor de investigación del Defensor Universitario por parte de cualquier órgano, funcionario, directivo o persona al servicio de la Administración pública, podrá ser objeto de un informe especial elaborado por la Defensoría (DU Alicante, Extremadura), e incluso, se puede proponer al Claustro una moción de reprobación contra el titular o los titulares del órgano o las personas responsables de que, de forma reiterada, desatiendan requerimientos que, de acuerdo con la ley, se podrían cumplir (DU Valencia).

En segundo lugar, se dejará constancia también del incumplimiento en la Memoria anual que presenta ante el Claustro universitario (DU Alicante, País Vasco), llegando incluso, en algunos casos a incluir en la Memoria la identificación expresa de las autoridades que han incumplido o han mostrado una actitud hostil o entorpecedora de la acción de la Defensoría (DU Valladolid, Oviedo, Cantabria, Vigo, Extremadura, Huelva).

4. CONCLUSIONES

La Defensoría Universitaria no constituye una instancia procesal para el conocimiento y resolución de los diversos asuntos sometidos a su consideración.

El inicio del procedimiento ante la Defensoría Universitaria no debe estar, por ello, limitado por “formalidades expresas”, debiendo aceptarse tanto la forma escrita como la verbal, así como la posibilidad de actuación de oficio.

Asimismo, no es conveniente que la Defensoría Universitaria esté sometida a estrictos plazos de caducidad respecto de los asuntos que son sometidos a su consideración.

La Defensoría Universitaria debe ser intérprete de su propia competencia, por lo que no debería existir una delimitación normativa de los asuntos que puede o no puede conocer. La competencia la asume en virtud de sus propias atribuciones, pudiendo incluso intervenir, de oficio, en asuntos que se estén llevando ante otros órganos o instancias universitarias.

No obstante lo anterior, conviene que la Defensoría Universitaria no se pronuncie expresamente sobre asuntos individuales respecto de los cuales no haya existido pronunciamiento previo en vía administrativa o judicial, o esté pendiente dicho pronunciamiento, evitando que el informe de la Defensoría se convierta en una especie de “prueba preconstituida”.

En la relación con otros órganos o unidades de la universidad, la Defensoría Universitaria debe atender no sólo al principio básico de “colaboración”, sino también al de “coordinación”, para evitar duplicidades en el tratamiento de un mismo asunto.

El derecho de atención está bien definido en lo que corresponde a los miembros de la comunidad universitaria estándar (estudiantes, PDI y PTGAS de los

centros oficiales). Sin embargo, puede haber problemas en atención a *colectivos* afectados por su relación con la universidad que no son miembros plenos de la CU (trabajadores de empresas subcontratadas; aspirantes a estudios o puestos de trabajo en la Universidad...).

Los miembros de centros adscritos tienen un trato desigual, generalmente se ampara a estudiantes y mucho menos a trabajadores según se haya recogido en el convenio de adscripción, lo que genera problemas de trato desigual entre universidades e, incluso, centros.

El concepto de espacio universitario se ha ensanchado sin problemas, incorporando los medios virtuales oficiales de las universidades, con un impulso fundamental desde las universidades con estudios no presenciales. Sin embargo, este concepto de espacio universitario se queda corto debido a la difusión de las relaciones universitarias en otros sistemas y redes virtuales fuera de la universidad, en los que se generan buena parte de los conflictos entre miembros de la Comunidad universitaria.

¿Es necesario avanzar en la regulación de la intervención en esos nuevos espacios de conflicto, reconociendo esas nuevas vías de comunicación o, para acotar mejor las actuaciones, es más pertinente poner el foco en el hecho en sí del conflicto entre miembros de la comunidad universitaria, independientemente del medio físico o virtual en que se produzca?

Respecto a la tramitación de los casos en las defensorías, no existe un plazo prefijado para llevar a cabo el primer contacto con la persona interesada o afectada, pero por regla general, éste se produce en el plazo de un día o, como mucho en una semana, procurando, en todo caso, contactar a la mayor brevedad posible.

La forma de contacto con la persona interesada suele ser el correo electrónico, aunque también se utilizan las entrevistas personales (ya sea presencial o telemáticamente, especialmente en los casos de conflictos interpersonales) y la vía telefónica.

Cuando se solicita información a otros órganos o servicios de la universidad, lo habitual es comenzar a realizar actuaciones más informales y, si el caso reviste especial entidad o bien cuando no se ha recibido respuesta por parte de los órganos o servicios correspondientes, tras intentar recabar la información de manera informal, las defensorías optan por la petición formal de informes. Además, varias defensorías tienen regulado un procedimiento para llevar a cabo la tramitación de los casos.

En cuanto a la garantía de la confidencialidad, cuando otros órganos o servicios solicitan información o el expediente sobre un caso de la Defensoría, no existe consenso en la actuación de las defensorías, ya que alrededor de 1/3 no proporciona ningún tipo de información, amparándose en la exigencia de confidencialidad, mientras que el 55% de las defensorías remiten únicamente la información estrictamente necesaria o la información solicitada, pero garantizando la confidencialidad.

Situación similar ocurre cuando se cita al titular de la Defensoría en un proceso judicial. Aquí, la mayoría de las defensorías entienden que se debe colaborar con la justicia, proporcionando la información que se requiera, mientras que, por el contrario, el 24% considera que las defensorías debemos exponer a la autoridad judicial que hemos tenido conocimiento del asunto por medio de un procedimiento en el que somos garantes de la confidencialidad y que, en consecuencia, solicitamos que se nos dispense de declarar o de aportar la documentación del expediente al proceso judicial.

Para garantizar la confidencialidad en nuestra actuación en el seno de las defensorías, se omite prácticamente siempre el nombre de la persona interesada y, o bien no se entrega copia de la documentación a la persona interesada o, si se entrega copia, no se facilita toda la documentación obtenida.

El procedimiento mayoritario de cierre de las actuaciones consiste en informar a la persona interesada, elaborar un informe interno, y si resulta procedente, emitir una Recomendación.

Las Recomendaciones elaboradas por la Defensoría Universitaria se remiten a la persona interesada y a los órganos competentes y, en determinados casos, también se envían a los órganos de gobierno de la universidad.

Se hace seguimiento de los casos tramitados, especialmente en los casos que precisan de cambios normativos.

Finalmente, cuando no se cumple con la Recomendación, se deja constancia en la Memoria de la Defensoría, identificando a los órganos que han mostrado una actitud entorpecedora de la acción de la Defensoría y, en algunos casos, se informa al Rectorado o Secretaría General.

SOBRE EL REQUISITO DEL VISTO BUENO DEL TUTOR PARA PODER PROCEDER A LA DEFENSA PÚBLICA DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

RAFAEL V. ORDEN JIMÉNEZ
Defensor Universitario
Universidad Complutense de Madrid

Sumario 1. Reflexiones preliminares. 2. Hechos y consideraciones. 3. Recomendación. 4. Propuestas adicionales.

Resumen: Este artículo evalúa si es congruente con los derechos académicos de los estudiantes el requisito que establecen algunas universidades y titulaciones de que la persona que tutoriza un trabajo de fin de grado pueda impedir con su negativa a otorgar su visto bueno que el estudiante lo defienda públicamente. Se considera, además, si esta decisión del tutor es recurrible y el problema de la calificación que pudiese corresponder en ese caso. Finalmente, se recomienda que las normativas no incluyan esa condición y que dejen al propio estudiante adoptar la decisión de si presenta a la defensa pública el trabajo que ha elaborado, asesorado, en todo caso, por el tutor.

Palabras clave: estudios universitarios; trabajo de fin de grado; *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre*.

Abstract: This article assesses whether the requirement established by some universities and degree programs that the person supervising a final degree project can prevent it from being publicly defended by withholding their approval is consistent with students' academic rights. It also considers whether this decision by the supervisor is appealable and the problem of the grade that might be awarded in that case. Finally, it is recommended that regulations should not include this condition and that students themselves should be allowed to decide, in any case, whether to present their work for public defense, with the advice of their supervisor.

Keywords: university studies; bachelor's thesis; *Royal Decree 822/2021, of 28 September*.

1. REFLEXIONES PRELIMINARES

Las normativas específicas de las universidades y sus respectivas titulaciones establecen en ocasiones que la persona responsable de tutorizar (en lo sucesivo: «tutor») un trabajo de fin de grado (en lo sucesivo: «TFG») haya de otorgar su visto bueno para que el estudiante pueda proceder a su defensa pública, la cual es una actividad académica intrínseca al TFG que viene exigida por el *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*.

En las defensorías universitarias se han recibido consultas y peticiones de amparo de estudiantes relacionadas con el modo de proceder cuando están disconformes con la falta de ese visto bueno de su tutor y desean acudir al acto de defensa pública con su TFG. En concreto, solicitan saber si cabe y cómo impugnar tal decisión, lo que no suele estar recogido en las respectivas regulaciones y, sobre todo, si tal norma pudiese colisionar con sus derechos académicos. Con el fin de valorar este asunto se elaboró el texto que sigue a estas reflexiones preliminares.

Este informe está orientado al TFG, si bien cabe considerar que es extensible al trabajo de fin de máster, de modo que abarcaría lo que dicho decreto denomina de modo genérico «trabajo de fin de titulación», pues este apenas distingue entre el concepto y las obligaciones que afectan tanto a una actividad como a la otra dentro de los respectivos estudios de grado y máster.

Al margen del objetivo concreto de realizar una serie de recomendaciones sobre cómo abordar la cuestión del tutor en el TFG, con este texto pretendemos también promover una reflexión sobre la forma en la que se han concebido y diseñado en muchas universidades y titulaciones los TFG, sobre lo cual el decreto mencionado apenas contiene prescripciones específicas, pues deja su regulación a «los criterios que cada universidad o centro establezca», lo cual, evidentemente, debe resultar conforme con la legislación y respetar los derechos de las distintas partes implicadas en la correspondiente actividad académica. En este sentido, como se comenta brevemente en el informe, se constata en ciertas ocasiones que los TFG han sido asimilados, de modo quizás excesivo e indebido, a los estudios de doctorado y, en particular, a su actividad fundamental, la elaboración y defensa de la tesis doctoral, equiparando la responsabilidad y competencias del tutor de un TFG a las del director de tesis doctoral. Así, por ejemplo, mientras dicho decreto no requiere ni siquiera que el TFG deba estar elaborado bajo la supervisión de un tutor, el grado de doctor cuenta con una regulación específica que sí fija las funciones de los tutores y directores, como es el *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Debido a esta asimilación se ha convertido también en una práctica habitual que el TFG sea defendido públicamente ante una comisión o tribunal de varias personas, del cual no suele formar parte el tutor, cuando el *Decreto 822/2021* nada impide que sea un único docente el que lo juzgue, así como que sea el propio tutor el que forme

parte bien del tribunal o evalúe, incluso, la defensa pública, lo cual sí rechaza en el caso del doctorado ese otro *Decreto 99/2011*, que indica expresamente que será un tribunal el que evalúe y califique la tesis doctoral y del que no podrán formar parte las personas que hayan tutorizado y dirigido la tesis doctoral.

De tal reflexión quizás podría concluirse la conveniencia de diseñar los TFG de una manera distinta, valorando exactamente cuáles son sus objetivos formativos y la mejor manera de alcanzarlos, así como la función que le podría corresponder a un eventual tutor. Lo que el *Decreto 822/2021* señala únicamente es que su objeto esencial es «la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de grado». Es preciso valorar entonces si los TFG se corresponden en la actualidad con lo que pretende y requiere el propio decreto, así como cabría considerar también si los responsables del decreto valoraron exactamente si un trabajo académico es el modo idóneo para evaluar en todas las titulaciones de grado el fin que el propio decreto prescribe. Un caso específico para esta reflexión lo proporcionan los estudios del grado en Medicina, los cuales han ido introduciendo en su práctica evaluativa final un *Examen Clínico Objetivo Estructurado* (ECO), que consiste en una serie de pruebas que debe realizar el estudiante de modo autónomo encaminadas a una «evaluación final de competencias», tal y como está contemplado en la *Orden ECI/332/2008, de 13 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Médico*. Esta orden prescribe que esos estudios han de contener un módulo de 60 créditos que contemple unas «prácticas tuteladas», que son, a su vez, las que incluyen un «rotatorio clínico independiente con una evaluación final de competencias», lo que corresponde al ECO, y un TFG. Cabría plantearse en ese caso si en los estudios del grado en Medicina, la forma de diseñar el TFG como la elaboración de un trabajo académico que deba ser defendido públicamente bajo la tutela de un docente es la forma idónea de lograr el fin que asigna a esta actividad el *Decreto 822/2021*, o si no lo está siendo, más bien, el ECO, sin que ello desmerezca que dentro de los estudios del grado de Medicina se redacte y defienda públicamente un texto sobre un asunto referido a la titulación realizada, que puede servir al estudiante para adquirir y demostrar otra serie de competencias.

Además, si un TFG debiese ser una actividad académica en la que el estudiante mostrase su autonomía en el manejo de los conocimientos y competencias adquiridos en el título, habría que evaluar también si la figura del tutor del TFG no debería limitarse, más bien, a la de prestarle asesoramiento cuando así lo precise y no tanto a una supervisión. La función del tutor podría considerarse que es la de «tutorizar», no tanto la de «tutelar», que parece que es la que se espera del tutor en su relación con el estudiante cuando realiza un TFG en aquellos casos en que se hace preciso su visto bueno para que este pueda proceder a la defensa pública. La *Real Academia* distingue dos acepciones en el término «tutor» cuya diferencia convendría tener en cuenta: «persona que ejerce la tutela», que correspondería al caso de un director de tesis doctoral, y «persona encargada de

orientar a los alumnos en una asignatura, un curso, una práctica o un trabajo de investigación», que es lo que debería corresponder a un eventual tutor de TFG.

Esto no supone que el TFG deje de ser una actividad adecuada para un estudiante de grado en la fase final de sus estudios, pues con ella puede poner en práctica determinadas competencias propias del estudio en cuestión, así como combinarlas con otras de nueva posible adquisición, como serían las referidas, por ejemplo, a oratoria, redacción, citación, búsqueda bibliográfica, etc., de modo que no se trata tanto de considerar que los TFG son académicamente innecesarios, sino que ellos pueden ser, convenientemente diseñados, una oportunidad para que el estudiante pruebe su autonomía en el uso de conocimientos y competencias previamente adquiridos.

Tras este preámbulo, en el que hemos querido plantear cuestiones conceptuales relativas al TFG y la regulación que le afecta, pasamos a desarrollar lo que es el informe sobre el alcance de lo que supone que un tutor impida con la privación de su visto bueno que un estudiante acuda a la defensa pública de su trabajo y que contiene una serie de recomendaciones y propuestas para buscar una alternativa a este requisito.

El texto que sigue fue presentado y debatido en la Comisión de Evaluación de la *Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias* (CEDU)¹, así como en el XXVII *Encuentro Estatal de Defensorías Universitarias*, celebrado en octubre de 2025 en la Universidad de la Rioja, y contiene cambios y sugerencias planteados en el seno de dichas Comisión y Conferencia.

2. HECHOS Y CONSIDERACIONES

1. Existen algunas regulaciones universitarias, bien generales o específicas de centro o titulación, que conciernen a la elaboración de los TFG y que requieren para que el estudiante pueda acudir al acto de defensa pública que cuente con el visto bueno de la persona o personas que le han sido asignadas como tutores de su propio TFG, no siendo en estos casos este tutor o tutores responsables, generalmente, de la evaluación y calificación. Además, se ha comprobado que esas normativas no suelen contemplar un procedimiento específico de reclamación contra esa decisión del tutor.
2. En lo que concierne a la legislación general, el *Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas uni-*

¹ Los integrantes de dicha Comisión fueron: Lluís Caballol i Angelats (Síndic de greuges, UB), Antoni Amengual Colom (Síndic de greuges, UIB), Lluís Comellas i Riera (Síndic de greuges, URL), María Isabel de Salas Nestares (Defensora Universitaria, UCHCEU), Elena Blanco Martín (Adjunta a la Defensoría Universitaria, UPM) y Rafael V. Orden Jiménez (Defensor Universitario, UCM).

versitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, señala en su artículo 14.6 que los TFG «deberán ser defendidos en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la universidad». Dicha defensa pública es, por tanto, una actividad constitutiva de los elementos que componen la formación académica, evaluación y calificación de esa disciplina. La defensa pública suele estar a cargo de un docente o tribunal (en lo sucesivo, sólo «tribunal») y, a partir de la valoración que este tribunal suele hacer de la lectura del TFG, así como del acto público de defensa, otorga la calificación, ya sea en su totalidad o bien lo sea de modo parcial combinada con otros elementos evaluativos. El diseño de la actividad académica del TFG y su regulación general se remonta al *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, que fue con el que se inició la implantación de los estudios de grado adaptados al *Espacio Europeo de Educación Superior* y en la que el nuevo decreto apenas introdujo modificaciones en lo que atañe a la actividad académica propia del TFG, excepto la obligatoriedad de que el acto de defensa hubiese de ser público.

3. Ni el *Real Decreto 822/2021* ni su predecesor establecen que los TFG deban contar con un tutor para su realización y concede a las universidades y sus centros autonomía para fijar el procedimiento para su realización, que puede incluir, en efecto, la asignación de una persona que haga la labor de seguimiento y asesoramiento de la actividad que realiza el estudiante, pues la finalidad fundamental de dicha actividad se entiende que va encaminada a que demuestre su capacitación y autonomía para desarrollar convenientemente las competencias propias de su titulación una vez adquiridas en el resto de disciplinas cursadas, tal y como se desprende del mismo artículo del decreto: el objeto del TFG es «la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de grado».
4. A pesar de no estar contemplada la figura del tutor de TFG en la regulación general, el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario* expresa como un derecho del estudiantado «contar con tutela efectiva, académica y profesional, en el trabajo fin de grado» (art. 8.g)», como si la introducción de dicha figura en el desarrollo de la actividad de elaboración de un TFG fuese de obligado cumplimiento. En todo caso, este otro decreto tampoco determina el alcance de la actividad de tutela a los efectos de supervisión, evaluación y calificación por parte de la persona a su cargo.
5. Como se ha señalado, la defensa pública del TFG forma parte de la formación y evaluación del estudiante. Si bien ni la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* ni el mencionado también *Estatuto*

del Estudiante Universitario lo recogen expresamente entre los derechos del estudiantado, cabe considerar que existe un derecho tácito que ampara a todo estudiante y que consiste, de modo general y salvo casos de fuerza mayor debidamente justificados, en poder realizar el conjunto de actividades formativas y evaluativas contempladas en la asignatura en la que esté matriculado y que las mismas le sean calificadas conforme a los criterios fijados para tal objeto. En este sentido, la defensa pública es una actividad que forma parte de la formación y evaluación de quien cursa un TFG, y cabe estimar, por tanto, que el estudiante no debería ser privado de realizar dicha actividad académica por la falta del visto bueno de quien ha realizado la labor de tutorizar la realización del TFG, aún más si la defensa pública forma parte de la evaluación y calificación de la disciplina en cuestión.

6. La *Ley Orgánica del Sistema Universitario*, en cambio, sí fija expresamente como un derecho del estudiante conocer «el procedimiento de revisión de calificaciones y los mecanismos de reclamación disponibles» (art. 33.f), cuya regulación de modo general contemplan los artículos 30 y 31 del *Estatuto del Estudiante Universitario*. Ahora bien, las regulaciones que establecen el requisito del visto bueno del tutor del TFG para que el estudiante pueda comparecer en el acto de defensa pública, no suelen incluir un procedimiento de reclamación contra la decisión del tutor de no conceder el visto bueno e impedir la presentación pública del correspondiente trabajo, como si la misma fuese inapelable, lo que impide el ejercicio de uno de los derechos reconocidos expresamente al estudiante. En general, las normativas universitarias suelen regular la revisión y reclamación de la calificación final, en muchos casos, otorgada por el tribunal que ha dirigido el acto público y es responsable de su evaluación, pero no así cuando al estudiante se le impide acudir a dicho acto público de defensa por decisión del tutor y que el mismo le sea evaluado.
7. La calificación que deba corresponder a un estudiante en el acta ante la falta del visto bueno de un tutor para poder acudir a la defensa pública es también un asunto que merece cierta reflexión. Si la misma fuese un «No presentado»², que es la que habría de otorgar el tribunal responsa-

² La anotación de «No presentado» requeriría de una reflexión específica, cuyo concepto, aplicación y alcance resulta difícil determinar. La misma no está contemplada en el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, si bien es una práctica habitual de las universidades ofrecer esta alternativa a la calificación numérica en el acta de calificación y, por tanto, es ella misma una opción en el procedimiento de calificación. Se entiende, además, que al estudiante le amparan los mismos derechos de impugnación en el caso de estar disconforme con ella. Algunas universidades tienen regulada por este motivo en sus normas generales de evaluación cuándo corresponde esta anotación, aunque tal regulación está orientada a las actividades contempladas en las asignaturas habituales, no así para una tan específica como es el TFG. Desde la perspectiva del estudiante, cabe considerar el «No presentado» como la posibilidad que se le ofrece de realizar determinadas actividades

ble de la defensa pública al no haber comparecido el estudiante, contra ella difícilmente cabría presentar recurso, puesto que dicho tribunal se atiene al hecho efectivo de que el estudiante no se ha presentado en dicho acto. Ahora bien, cabe estimar que la decisión de asistir o no a una prueba evaluativa de una asignatura es un derecho del estudiante que, de modo general y salvo excepciones debidamente justificadas, no le puede venir impuesta por un docente, en cuyo caso se pueden plantear dudas de que sea procedente dicha calificación de «No presentado». Si tal calificación fuese, en cambio, de tipo numérico, debería en ese caso quedar establecido en los criterios de evaluación de los TFG los dos tipos de baremos diferenciados para calificar, aquellos que corresponden a los que tienen el visto bueno del tutor y que realizan el acto de defensa pública, y aquellos otros que carecen de ese visto bueno, fijando, además, procedimientos de revisión y reclamación diferenciados a sendos tipos de calificación. Además, convendría que las normativas sobre TFG señalaran cuándo procede la anotación de «No presentado» como calificación para que el estudiante pueda adoptar la decisión de si desea o no ser calificado numéricamente, la cual podría corresponder al estudiante que no compareciese al acto de defensa pública, y siempre y cuando, naturalmente, esta fuese una decisión privativa del propio estudiante.

8. Debe considerarse también que no se pueden deslindar nítidamente las actividades formativas de las evaluativas y, en particular, cabe estimar que toda actividad evaluativa forma parte del aprendizaje del estudiante. El acto mismo de revisión contemplado en el artículo 30 del *Estatuto del Estudiante Universitario* debe comprenderse no sólo como parte de un procedimiento administrativo encaminado a la presentación de un recurso, sino también como una actividad discente que permite al estudiante avanzar en su aprendizaje, conociendo los aciertos y errores que haya podido cometer en la prueba evaluativa ya realizada y, en general, de aprendizaje durante el curso. Por tanto, impedir a un estudiante realizar alguna prueba evaluativa y, en particular, la que corresponde a realizar la defensa pública de un TFG, aun cuando con anterioridad a realizarla estuviese ya suspenso por no haber cumplido otra serie de requisitos, puede considerarse la privación indebida de una parte del aprendizaje

de una asignatura sin que necesariamente vaya a ser calificado numéricamente, a lo que puede renunciar no sobrepasando dichas actividades. En cambio, desde la perspectiva de la persona o las personas responsables de la evaluación, se entiende que se otorga cuando carecen de elementos evaluativos suficientes para poder calificar el conjunto o una parte sustancial de las actividades evaluativas que contempla una asignatura. Ahora bien, tal y como se señala en el cuerpo del texto, la decisión de acudir o no a las pruebas evaluativas que componen una asignatura con el fin de ser evaluado, finalmente, de modo numérico, debe ser potestad privativa del estudiante, y cuyas condiciones debe conocer con antelación al comienzo de la asignatura. Sobre este asunto hemos realizado una recomendación a la Universidad Complutense de Madrid, que incluye una reflexión sobre cómo comprender esta anotación, y que puede consultarse en el enlace: <https://www.ucm.es/file/informe-362025-20260-no-presentado>.

constitutivo de la disciplina que está cursando y cuya experiencia y conocimientos le podrían ser de utilidad en una nueva convocatoria.

9. En lugar de contemplar la necesidad de que el tutor otorgue un visto bueno para que el estudiante pueda defender públicamente un TFG, algunas normativas universitarias conceden en los baremos de calificación un porcentaje al tutor, hecho que resulta razonable por la relación que ha mantenido con el estudiante en el desarrollo académico de su elaboración. Se entiende que tal calificación es complementaria de otros elementos evaluativos que corresponden a órganos o docentes distintos al propio tutor y que incluirían la defensa pública. El estudiante tendría garantizado entonces el derecho a reclamar su calificación dentro del procedimiento general, ya sea impugnando la totalidad de la calificación o ya sea haciéndolo sobre la parte otorgada por el tutor.
10. Como reflexión final, conviene señalar que la actividad académica de los TFG es tanto en sus fines como en su procedimiento de elaboración, evaluación y calificación, sustancialmente distinta a la que corresponde a la elaboración y defensa pública de una tesis doctoral, y que no se debe equiparar ni confundir ni académica ni administrativamente la labor que ejerce un tutor de un TFG con la que realiza un director de una tesis doctoral, cuya figura y labor está regulada en el *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*, modificado mediante el *Real Decreto 576/2023, de 4 de julio*, así como tampoco debería igualarse el acto de defensa pública de una tesis doctoral ante un tribunal, lo que también está regulado por este decreto en el artículo 14.2, con la defensa pública de un TFG. Así pues, conviene tener muy presentes tales diferencias con el fin de no homologar el procedimiento académico y administrativo correspondiente a la elaboración de una tesis doctoral con el que corresponde a un TFG.

A la vista de lo señalado, se realiza la siguiente

3. RECOMENDACIÓN

Que el visto bueno del tutor de un TFG no sea un requisito necesario para que un estudiante pueda comparecer en el acto de defensa pública y que se proceda a su evaluación y calificación de esta actividad y del conjunto de la asignatura.

Asimismo, en relación con la figura de un posible tutor en la elaboración del TFG, se hacen las siguientes

4. PROPUESTAS ADICIONALES

Primera, que el tutor pueda poner en conocimiento del estudiante si aconseja o desaconseja la presentación de su TFG antes de que este haya de adoptar la decisión de depositarlo para acudir a la defensa pública.

Segunda, cabe considerar también como una medida razonable que la labor de tutorización forme parte de la calificación global del TFG.

Tercera, que, en el caso de que se desestime la recomendación realizada y las normativas mantengan el requisito del visto bueno del tutor para que el estudiante pueda acudir al acto de defensa pública, se habilite un procedimiento de recurso cuya resolución tenga lugar con anterioridad a los plazos fijados para el acto de defensa pública del TFG con el objeto de que el estudiante pueda atenderlos convenientemente en el caso de que su recurso sea estimatorio.

Cuarta, que se regule específicamente la calificación de «No presentado» para el TFG, esto es, que se prescriba cuándo se considera que un estudiante ha realizado una serie insuficiente de actividades académicas propias del TFG y, por tanto, conviene otorgar la calificación de «No presentado», lo cual podría ser si decide no acudir al acto de defensa.

Y, quinta, que, dado que los TFG son, en ocasiones, publicados con los nombres de la persona o personas que los han tutorizado, conviene que estas mantengan su derecho a expresar o denegar su autorización a que su nombre aparezca reflejado en el correspondiente TFG, pues no se le puede obligar a asumir la responsabilidad académica sobre un escrito con el que está o están disconformes.

ESTRATEGIAS Y BUENAS PRÁCTICAS PARA LA PREVENCIÓN DEL EXTRAVÍO DE PRUEBAS DE EVALUACIÓN Y LA GESTIÓN DE LAS RECLAMACIONES

ANTONI AMENGUAL COLOM

*Síndic de Greuges
Universitat de les Illes Balears*

LLUÍS CABALLOL I ANGELATS

*Síndic de Greuges
Universitat de Barcelona*

ANA BELÉN ANQUELA JULIÁN

*Síndica de Greuges
Universitat Politècnica de València*

Sumario: 1. Introducción. 2. Medidas preventivas. 2.1 Pruebas de evaluación en el aula. 2.2 Otro tipo de pruebas o evidencias a considerar en la evaluación. 2.3 Medidas durante el periodo de corrección de exámenes. 2.4 Medidas durante la revisión ordinaria de exámenes. 2.5 Custodia tras la calificación de las pruebas de evaluación. 3. Actuaciones ante incidencias. 3.1 Pérdida reclamada por el estudiante. 3.2 Pérdida, sustracción o destrucción detectada por el profesorado. 3.3 Características de la prueba sustitutoria. 3.4 Responsabilidad administrativa. 4. Anexo I. Buenas prácticas en la recepción y registro de exámenes presenciales en universidades de prestigio internacional. 5. Anexo II. El caso de una reclamación sobre una prueba de evaluación. 6. Bibliografía.

Resumen: El artículo aborda la pérdida, sustracción o destrucción de pruebas de evaluación en la universidad y sus consecuencias académicas, jurídicas y procedimentales. Ante la escasa regulación específica sobre estas incidencias, se proponen medidas preventivas para reforzar la trazabilidad, identificación y custodia de las evidencias evaluativas, así como criterios de actuación que garanticen los derechos del estudiantado y la integridad del proceso de evaluación.

Asimismo, se analizan las posibles respuestas institucionales ante la desaparición de pruebas, destacando la conveniencia de ofrecer una prueba sustitutoria equivalente y de actuar conforme a los principios de buena fe, proporcionalidad, seguridad jurídica e igualdad de trato. El trabajo se completa con referencias comparadas a buenas prácticas y normativa universitaria, con el fin de aportar orientaciones útiles para la gestión de este tipo de situaciones.

Palabras clave: evaluación universitaria, extravío de exámenes, custodia de pruebas, prueba sustitutoria, derechos del estudiantado.

Abstract: This article examines the loss, theft, or destruction of assessment materials in higher education and the academic, legal, and procedural issues that may arise from such incidents. In light of the limited specific regulation in this area, the study proposes a set of preventive measures aimed at improving the traceability, identification, and safekeeping of assessment evidence, together with practical guidelines for responding to these situations in a manner that protects students' rights and preserves the integrity of the assessment process. The article also discusses the institutional responses available when assessment materials cannot be located, with particular attention to the use of equivalent substitute assessments and to the need to act in accordance with the principles of good faith, proportionality, legal certainty, and equal treatment. The study is further supported by comparative references to university regulations and good practices, offering a useful framework for the prevention and management of these exceptional situations.

Keywords: University assessment, loss of exams, custody of examination papers, substitute assessment, student rights.

1. INTRODUCCIÓN

Es posible que en el desarrollo de la evaluación se dé algún caso en que un estudiante ha reclamado la ausencia de su calificación en el listado oficial y el profesorado no haya encontrado el elemento de evaluación correspondiente. Ante esta situación, es posible que el profesorado dude acerca de si el estudiante se presentó a la prueba y entregó ese elemento de evaluación y sobre cómo debe proceder. Por otra parte, tras la entrega de las evidencias, pueden darse situaciones como la destrucción accidental, el extravío o la sustracción de todos o algún elemento de la evaluación antes de hacer públicas las calificaciones.

El reducido número de incidencias de estos tipos puede explicar la ausencia de normativas y protocolos de actuación específicos. No obstante, cuando se dan, plantean cuestiones jurídicas y procedimentales, especialmente en relación con los derechos del estudiante, la responsabilidad de la institución y la obligación de asegurar la integridad del proceso evaluativo, lo cual justifica que se tome en consideración la viabilidad de implementar medidas preventivas y criterios de actuación que guíen la gestión de este tipo de situaciones.

2. MEDIDAS PREVENTIVAS

Aunque lo habitual es que los casos de destrucción, extravío o sustracción se detecten tras la realización de las pruebas, e incluso después de la publicación de las notas, parece adecuado hacer un repaso de las prácticas que cabe llevar a cabo para hacer constar la asistencia a la prueba y la integridad de los elementos entregados, y para asegurar una adecuada custodia de las evidencias. No en vano las estrategias preventivas aplicadas incidirán en la gestión de la situación y su puesta en práctica permitirá tener evidencias para dar respuesta a los distintos interrogantes que se planteen.

2.1. PRUEBAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA

El momento de la realización de la prueba en el aula es adecuado para aplicar medidas que dejen constancia de que el estudiante ha concurrido a la convocatoria y ha entregado su prueba. A su vez, también puede ser el momento oportuno para aplicar estrategias que permitan asegurar y comprobar posteriormente la integridad de las evidencias de cada estudiante.

Tomar medidas preventivas servirá para mejorar el proceso de evaluación y reducir las dudas sobre si una concreta prueba fue o no entregada.

En la práctica, predominan maneras de hacer informales que se sustentan en la confianza en la correcta actuación de los estudiantes, y en la experiencia, diligencia y buen hacer del profesorado¹.

La implantación de algunas medidas preventivas no resulta fácil ni está exenta de inconvenientes porque pueden aumentar el tiempo y los recursos humanos y materiales requeridos para el desarrollo completo de la prueba. Cabe recordar que las actividades de evaluación continua se realizan generalmente dentro del horario regular de clases, lo que limitará el tiempo disponible para una prueba, y con la presencia, en muchos casos, de un solo profesor, cuando se necesitarían al menos dos². Es aconsejable buscar un equilibrio, priorizando las acciones que aporten más garantías sin comprometer de manera excesiva el desarrollo de las pruebas. Por otro lado, también conviene tener en cuenta que la puesta en práctica de las medidas no incrementa innecesariamente el estrés de los estudiantes.

Son buenas prácticas las siguientes:

¹ Por ejemplo, el artículo 25.8 del Estatuto del Estudiante Universitario establece que “los estudiantes tendrán derecho a que se les entregue a la finalización de las pruebas de evaluación un justificante documental de haberlas realizado”. En la práctica, el justificante se suele solicitar cuando los estudiantes deben acreditar el motivo de la ausencia del lugar de trabajo. Raramente se habrá solicitado por desconfianza.

² Por comparación, en las pruebas de acceso a la universidad siempre habrá un mínimo de dos profesores, éstos disponen de listas preparadas para controlar la asistencia y la recogida de los exámenes, y no deben entregar una prueba de asistencia a cada estudiante.

a. Medidas orientadas a realizar un control de asistencia.

- Marcar la asistencia en una lista de clase y comprobar que el número de marcas es igual al número de asistentes.
- Usar una hoja de firmas para que los estudiantes la firmen al entrar en el aula y después de entregar el examen.
- Asegurarse de que todos los estudiantes, antes de salir del aula, entreguen la prueba con su nombre.
- Dar indicaciones en el aula para que los estudiantes escriban su nombre y, en su caso, grupo en todas las hojas de la prueba.
- Comprobar la identidad del estudiante en el momento de entregar la prueba.

b. Medidas orientadas a asegurar la integridad de la prueba entregada por el estudiante.³

- Proporcionar un cuadernillo de hojas para responder las preguntas.
- Disponer de folios numerados para realizar los exámenes escritos.
 - Entregar el mismo número de folios a cada estudiante.
 - Anotar los números de los folios adicionales entregados si se dan.
- Pedir a los estudiantes que enumeren los folios al finalizar el examen indicando en cada uno el número de folio y el número de folios total.
- Pedir a los estudiantes que entreguen los folios doblados con el nombre delante o grapar los folios de cada estudiante antes de salir del aula.
- Asegurarse de que cada estudiante entregue todos los folios, aunque estén en blanco o esté todo tachado.

2.2. OTRO TIPO DE PRUEBAS O EVIDENCIAS A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN

a. Producción de textos y documentos escritos evaluables

Además de los trabajos de fin de estudio, son comunes las evaluaciones basadas en textos y documentos. La mejor medida preventiva y de mayor seguridad es que la entrega se canalice a través de los espacios virtuales de las asignaturas.

³ Algunas de estas medidas también previenen el fraude académico por cambio de hojas.

b. Maquetas, objetos y modelos tangibles evaluables

Dado que la entrega de maquetas, objetos o modelos tangibles como parte de la evaluación en asignaturas relacionadas con ciencias, tecnología, arte o diseño se debe realizar en mano, el registro de la recepción y la entrega de un recibo al estudiante no complica el proceso de entrega y es fácil de implementar.

c. Asistencia a clase

Cuando la asistencia a clase sea obligatoria y tenga un peso en la evaluación, se debe implementar un sistema de control de asistencia que dé garantías de su fiabilidad al profesorado y al alumnado.

d. Asistencia a prácticas obligatorias

Conviene pasar lista en cada sesión y publicar para el día siguiente la lista de asistentes, de manera que cada estudiante verifique que se ha registrado su asistencia y pueda reclamar inmediatamente si es necesario. Esta inmediatez y en un contexto de prácticas, seguramente resolvería pronto cualquier omisión y sin conflicto.

Los registros de asistencia a clase y prácticas obligatorias se guardarán con copia electrónica de seguridad para evitar su pérdida.

De perderse los registros y sus copias de la asistencia a clase, el peso que tuviera la asistencia en la calificación global de la asignatura no se debería tener en cuenta y la calificación se escalará en consecuencia.

De perderse los registros y las copias de seguridad de la asistencia a prácticas obligatorias, el profesorado debería asumir que los estudiantes que hayan presentado trabajos relacionados con esas prácticas han asistido a todas.

2.3. MEDIDAS DURANTE EL PERIODO DE CORRECCIÓN DE EXÁMENES

- Transportar los exámenes personalmente o dejar constancia de la cadena de custodia si hay más personal implicado.
- Organizar los exámenes antes de corregirlos en orden alfabético u otro criterio conveniente tras recopilarlos, para facilitar su seguimiento.
- No mezclar exámenes de distintos grupos.
- Corregir en espacios seguros, evitando lugares públicos o con presencia de terceros.
- No dejar los exámenes en aulas, salas comunes, vehículos, ni colocarlos cerca de fuentes de agua, calor o elementos que puedan causar su deterioro.

- Registrar las calificaciones (tanto provisionales como definitivas) en plataformas oficiales inmediatamente después de la corrección.
- Mantener los exámenes en carpetas, sobres o cajas cerradas, rotuladas con el nombre del grupo, fecha y asignatura.
- Mantener los exámenes en un lugar seguro, como un despacho o un archivador bajo llave.
- Tener copias de respaldo si el examen fue realizado en formato digital.

2.4. MEDIDAS DURANTE LA REVISIÓN ORDINARIA DE EXÁMENES

Cuando el profesorado revisa el examen individualmente con cada estudiante, es improbable que una prueba se extravíe.

Quizá una prueba podría llegar a extraviarse ocasionalmente cuando los estudiantes que han acudido a la revisión se reúnen en un aula y el profesorado hace un comentario general y entrega a cada estudiante su examen para que pueda seguir mejor los comentarios. La pérdida de una prueba en estas circunstancias puede ser debida a que el estudiante la ha sustraído o el profesorado la ha tras-papelado o perdido. En esta reunión con los estudiantes, se debería tener una lista de asistentes, y entregar y recoger las pruebas con la misma cautela con que se realiza una evaluación en el aula.

2.5. CUSTODIA TRAS LA CALIFICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN

Las pruebas de evaluación corregidas y calificadas deben ser custodiadas durante un tiempo determinado por la normativa académica para atender posibles revisiones y reclamaciones de los estudiantes, presentarlas a las auditorías externas si son solicitadas y tener las evidencias que respalden la evaluación realizada en caso de que haya dudas o disputas que requieran garantizar los derechos del alumnado⁴. El almacenamiento de las pruebas de evaluación será siempre en lugares seguros, accesibles únicamente al profesorado responsable o a los servicios administrativos habilitados.

Si con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se contempla que el profesorado devuelva pruebas realizadas durante el período de evaluación continua, corregidas y calificadas, antes de terminar el período lectivo, la devolución se hará después de que el estudiante haya podido realizar la revisión ordinaria y de informarle que no debe aceptar la devolución si quiere

⁴ Se debe atender, como mínimo, el plazo marcado en el artículo 29.3 del Estatuto de los Estudiantes Universitarios (RD 1791/2010): “Los profesores deberán conservar el material escrito, en soporte de papel o electrónico, de las pruebas de evaluación o, en su caso, la documentación correspondiente de las pruebas orales, hasta la finalización del curso académico siguiente en los términos previstos en la normativa autonómica y de la propia universidad. En los supuestos de petición de revisión o de recurso contra la calificación y, de acuerdo con la citada normativa, deberán conservarse hasta que exista resolución firme”.

presentar una reclamación. En su caso, el profesorado guardará copia de algunas pruebas con diferentes calificaciones para atender una eventual auditoría externa.

Finalizado el período de custodia de los elementos de evaluación, se procederá a su destrucción garantizando la confidencialidad de los datos personales que contengan.

3. ACTUACIONES ANTE INCIDENCIAS

En caso de que ocurriera una incidencia relacionada con la calificación de una prueba y ésta no se encuentre, corresponde, en primer lugar, verificar si el estudiante la realizó y descartar que no ha tenido responsabilidad en su desaparición.

Si resultara probada una conducta fraudulenta del estudiante, éste perdería el derecho a ser evaluado y cabrá plantear la imposición de la sanción que se estime procedente.

En otros supuestos, cuando esté acreditado que el estudiante entregó la prueba y cuando haya dudas por no tener pruebas o éstas no sean claras, habrá que decidir si cabe calificar la prueba y qué calificación otorgar, y cómo proceder si se presenta alguna reclamación. Ante la falta de evidencias para asignar una calificación, la principal alternativa es ofrecer la posibilidad de realizar una nueva prueba de evaluación. Esta solución protege el derecho de los estudiantes a la evaluación y desincentiva estrategias fraudulentas.

En atención a las circunstancias concurrentes en cada caso, podrá reconocerse al profesorado un margen razonable de apreciación para adoptar las medidas que resulten más adecuadas, atendiendo tanto a la relevancia de la prueba extraviada dentro del sistema de evaluación de la asignatura como al conjunto de evidencias de aprendizaje disponibles.

Cuando la prueba extraviada no tenga carácter determinante para la superación de la asignatura, podrá ofrecerse al estudiante la posibilidad de realizar una nueva prueba en condiciones equivalentes o, alternativamente, determinarse la calificación a partir de las restantes evidencias de evaluación disponibles, mediante criterios académicos suficientemente motivados y coherentes con el sistema de evaluación previsto en la guía docente.

Cuando la prueba extraviada constituya un requisito indispensable para la superación de la asignatura, deberá garantizarse preferentemente la posibilidad de realizar nuevamente la prueba en condiciones académicamente equivalentes. Excepcionalmente, y siempre que ello resulte compatible con las exigencias formativas de la asignatura y con el principio de evaluación justa, podrá considerarse la posibilidad de atribuir a la prueba extraviada una calificación basada en la ponderación de los restantes elementos de evaluación acreditados.

En todo caso, deberá garantizarse al estudiante la posibilidad de solicitar la realización de una nueva prueba de evaluación cuando considere que la solución alternativa adoptada pudiera ocasionarle un perjuicio académico o no reflejara adecuadamente su rendimiento efectivo en la asignatura.

Con carácter general, el modo de proceder debería regirse por los siguientes principios de actuación:

- Presunción de buena fe del estudiante.
- Audiencia al estudiante antes de adoptar decisiones que le afecten.
- Igualdad de trato a todos los estudiantes.
- Prevención del fraude.

3.1. PÉRDIDA RECLAMADA POR EL ESTUDIANTE

Cuando ante la reclamación de un estudiante se constate el extravío o la falta de una prueba de evaluación, el profesorado deberá:

- Intentar determinar si el estudiante se presentó y si entregó el examen. Comprobar los registros de asistencia si existen o usar cualquier otro medio de prueba indirecta (por ejemplo, testigos).
- Informar a las autoridades académicas del centro.
- Presumir la realización de la prueba, salvo indicios objetivos de fraude y las actuaciones recomendadas según el caso. El diagrama de la Fig. 1 resume las situaciones posibles y la actuación recomendada correspondiente.

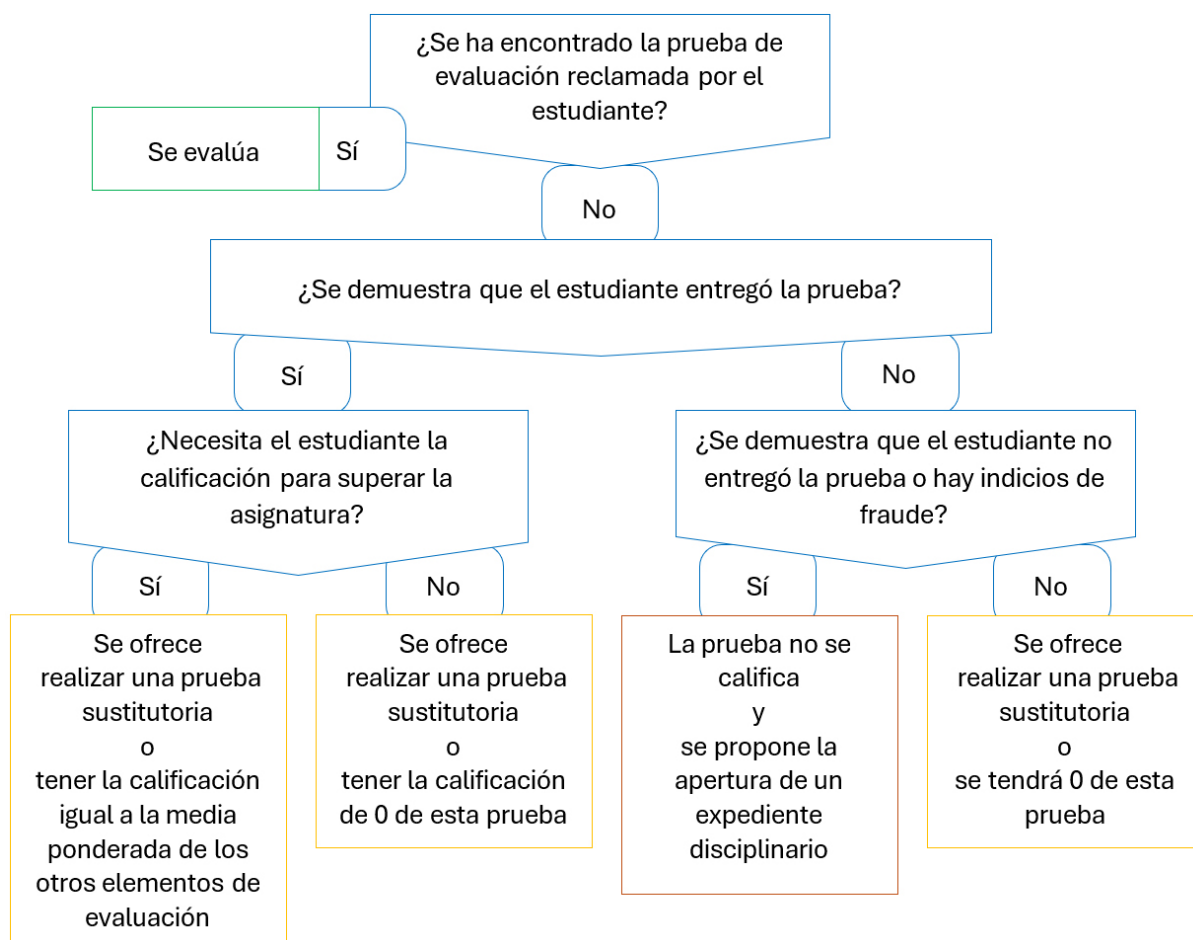


Figura 1. Diagrama de situaciones ante la pérdida de una prueba de evaluación reclamada por un estudiante

3.2. PÉRDIDA, SUSTRACCIÓN O DESTRUCCIÓN DETECTADA POR EL PROFESORADO

Cuando el profesorado descubra y constate que una prueba ha desaparecido, ha sido destruida o ha sido sustraída, debe:

- Informar a las autoridades académicas del centro.
- Describir las circunstancias en que se produjo la desaparición o el daño y los medios de verificación empleados.
- Comunicarlo a los estudiantes afectados.
- Determinar con las autoridades académicas las actuaciones a realizar.

El diagrama de la Fig. 2 resume las situaciones posibles y la actuación correspondiente, después de constatar que no se dispone de una prueba de evaluación.

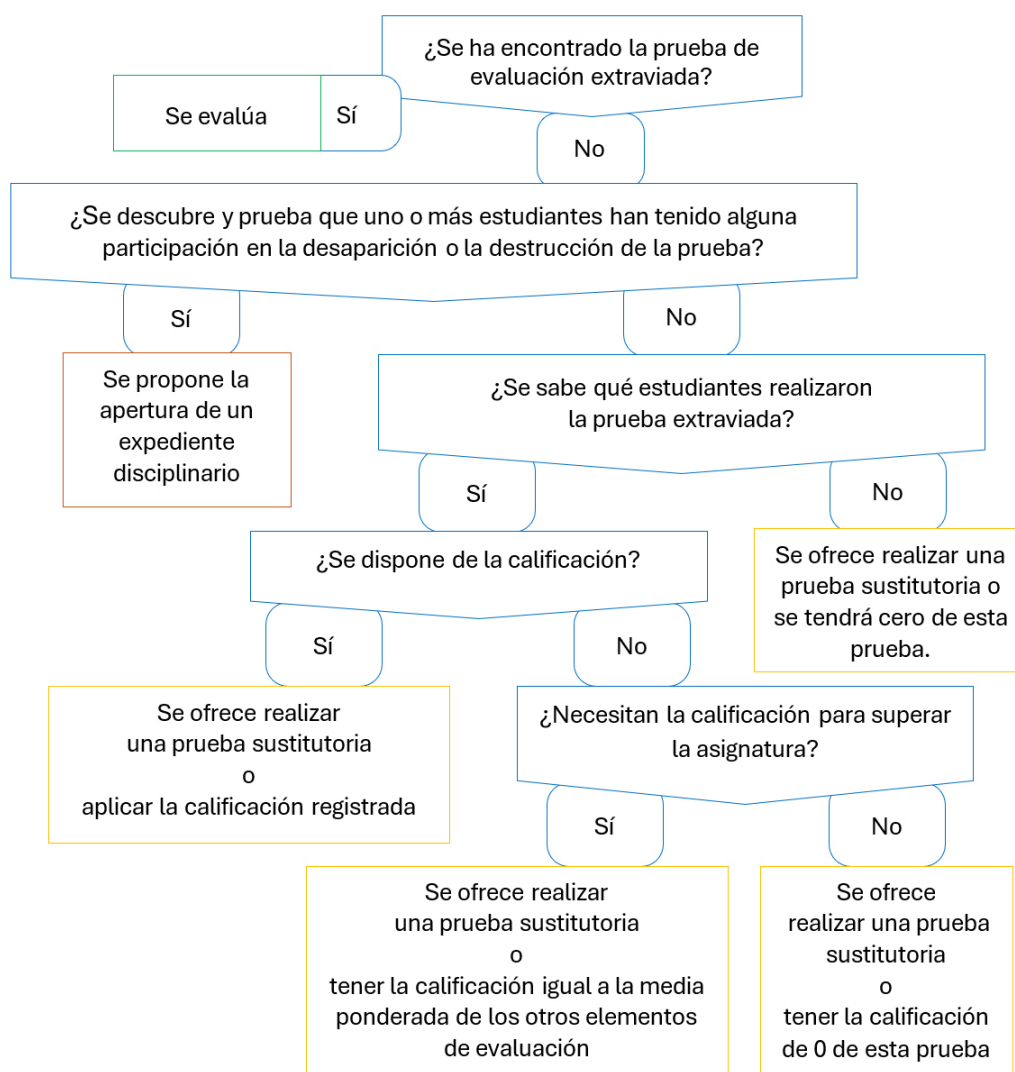


Figura 2. Diagrama de situaciones ante el extravío de una prueba de evaluación descubierta por el profesorado y las actuaciones recomendadas según el caso.

3.3. CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA SUSTITUTORIA

La prueba sustitutoria:

- Será equivalente en contenido, formato y nivel de exigencia a la prueba original que no se ha podido evaluar.
- Se programará a la mayor brevedad posible después de que se haya reconocido la imposibilidad de recuperar la prueba original.
- Se comunicará la fecha y hora de la prueba a los estudiantes con un periodo mínimo de antelación (a fijar reglamentariamente) para que los afectados se puedan organizar.
- No implicará coste económico ni perjuicio para el estudiante.

3.4. RESPONSABILIDAD ADMINISTRATIVA

Si la desaparición o destrucción de las pruebas se debiera a negligencia del profesorado o del personal administrativo:

- Se podría reclamar la responsabilidad patrimonial de la universidad si se acredita un daño efectivo al estudiante.
- La universidad podría valorar la imposición de una sanción.

4. ANEXO I. BUENAS PRÁCTICAS EN LA RECEPCIÓN Y REGISTRO DE EXÁMENES PRESENCIALES EN UNIVERSIDADES DE PRESTIGIO INTERNACIONAL

Las universidades de Cambridge, Edimburgo y Oxford del Reino Unido y la Universidad de Harvard y el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) de Estados Unidos, cuentan con procedimientos de evaluación que resultan de interés para este estudio.

a. Énfasis en la verificación y el control del proceso.

En las universidades de Cambridge, Edimburgo y Oxford, se suelen seguir procedimientos muy meticulosos para la entrega y custodia de exámenes. Se pueden realizar exámenes en edificios dedicados en exclusiva a la realización de pruebas de evaluación, con personal administrativo que registra y supervisa la recepción de cada examen. El seguimiento de listas, la asignación de un número de candidato y la entrega controlada ayudan a asegurar que no se produzcan extravíos.

b. Coordinación centralizada y órganos examinadores.

Las pruebas formales de grado en Oxford y Cambridge suelen estar gestionadas por un órgano examinador independiente del profesorado de la asignatura. De esta forma, la custodia de exámenes recae en un estamento separado, reduciendo el riesgo de pérdida. Cuando surge algún incidente (extravío o irregularidad), normalmente examina el caso un comité específico que decide las medidas a tomar. Estas medidas pueden ir desde la repetición de la prueba hasta la convalidación de resultados en caso de que existan notas parciales o trabajos que complementen la nota.

c. Formato mayoritariamente presencial.

En las universidades de Cambridge, Edimburgo y Oxford, la evaluación tradicional escrita sigue siendo muy relevante (particularmente en exámenes finales) y se insiste en un protocolo estricto de recogida y archivo. En el caso de que haya scripts (cuadernos donde los estudiantes escriben), éstos se suelen recabar con

la firma de cada alumno y se sellan en sobres o cajas numeradas, lo que facilita rastrear si un examen se ha extraviado.

d. Enfoque de responsabilidad y códigos de honor

En Estados Unidos, la Universidad de Harvard y el MIT, como muchas otras universidades, cuentan con un código de honor (Honor Code) donde establecen las normas de integridad académica de los estudiantes y las responsabilidades del profesorado y de la institución en la gestión de exámenes. Aunque la pérdida de exámenes no es frecuente, estos códigos suelen estipular que cualquier incidente debe notificarse de inmediato a la administración y, de confirmarse la falta del documento, se contemplan soluciones que van desde la repetición de la prueba hasta acuerdos individuales con el estudiante.

e. Procedimiento ante el extravío

Aunque no siempre se contempla como un apartado independiente de la normativa, la solución habitual cuando se determina que el estudiante sí entregó el examen y que ha habido un fallo en la custodia institucional, consiste en proporcionar al alumno un procedimiento alternativo de evaluación, ya sea la repetición o una prueba equivalente. También se abre la puerta a que una comisión (board of examiners) decida si se puede estimar la nota con base en calificaciones anteriores por los trabajos de clase o de curso; aunque la repetición suele ser lo más justo para no comprometer la nota del estudiante.

5. ANEXO II. EL CASO DE UNA RECLAMACIÓN SOBRE UNA PRUEBA DE EVALUACIÓN

a. La consulta

Una Defensoría planteó a las defensorías de la CEDU el caso de un profesor que afirmaba que un estudiante sustrajo su examen y el estudiante afirmaba que el profesor lo había extraviado. La consulta se refería a si las respectivas universidades tenían prevista la situación del extravío de un examen escrito. En este caso, el examen suponía un porcentaje importante de la nota.

b. Las respuestas

Las defensorías que respondieron la cuestión planteada mencionaron la normativa o cómo se ha actuado en casos similares cuando los han tenido. Se recogen a continuación la esencia de las respuestas con el orden que se dieron a la consulta.

En el Reglamento que regula los Estudios de Grado en la Universidad de Córdoba se establece (art. 78.2): “Cualquier anomalía en la custodia del material

referente a las pruebas de evaluación será puesta en conocimiento de la Comisión de Docencia del Centro por el director de Departamento correspondiente. La comisión de docencia resolverá en el plazo máximo de 10 días, dando conocimiento de la resolución al Departamento y a los delegados de los grupos afectados”. Comentó la defensora que este artículo parece estar redactado pensando en pérdidas de conjuntos de pruebas de evaluación, pero sería aplicable en el caso de pérdida/sustracción de una prueba o examen de un estudiante.

El Reglamento académico de la Universitat de les Illes Balears establece (art. 33.2d) “En el caso excepcional de pérdida de un elemento de evaluación, el profesor implicado deberá comunicarlo al responsable del estudio, el cual informará al vicerrector competente en materia de docencia para que éste establezca cómo actuar”. Al igual que en el caso de la Universidad de Córdoba, se establece a quién se comunicará el caso, pero no se describe cómo debe resolverse la situación.

La Universidad Rey Juan Carlos tiene el Reglamento de Evaluación de los Resultados de aprendizaje y el artículo 30, relacionado con el extravío de ejercicios realizados en actividades de evaluación, establece:

1. Si por cualquier causa (pérdida, robo, problemas técnicos en las plataformas docentes, etc.) se extraviasen los ejercicios realizados por los estudiantes en una actividad de evaluación, el docente podrá disponer la repetición de los ejercicios solo de aquellos estudiantes afectados por la incidencia.
2. La fecha y hora de esa repetición deberá ser consensuada entre el docente y los estudiantes afectados. Si no se llegase a un acuerdo al respecto, se procederá según lo dispuesto en el artículo 26.2.

En la Universidad de Murcia no existe una previsión específica en la normativa sobre la pérdida de exámenes, no obstante, su normativa (art. 29.2) establece: “Corresponde la obligación de custodiar los ejercicios a la persona encargada de la coordinación de la asignatura” (y contempla que, en su caso, corresponderá al servicio del Aula virtual). El defensor comenta que, cuando se han dado casos, se pide al estudiante que demuestre su presencia en el examen y a las partes que extremen la búsqueda de cualquier evidencia (si hubo testigos, lista de control de presencia o elementos para valorar si el/la estudiante efectivamente realizó la prueba). Si se concluye que el estudiante cumplió con su parte, se desplaza la carga de la prueba al profesor y suele optarse por una prueba sustitutiva o repetición para no perjudicar al alumno.

La Normativa de evaluación del aprendizaje en las titulaciones de Grado y Máster universitario de la Universidad Politécnica de Madrid indica:

Artículo 25. De la custodia de los ejercicios de las pruebas de evaluación

1. A efectos de este artículo, las pruebas de evaluación están formadas por el enunciado de las pruebas y el ejemplar resuelto por cada estudiante, incluyendo todos los entregables evaluables (problemas, informes, proyectos o trabajos, etc.).
2. Durante el curso académico en que se desarrolla la asignatura, la custodia de los exámenes y otras pruebas de evaluación será responsabilidad del Coordina-

dor/a de la asignatura. Una vez finalizado el curso, el Departamento responsable de la asignatura será el responsable de conservar las evidencias de todas las pruebas de evaluación del curso académico.

...

7. En caso de extravío fehaciente o destrucción accidental de alguna de las pruebas de evaluación, el estudiantado afectado tendrá derecho a volver a realizar dicha prueba, según el procedimiento y fechas que determine el jefe/a de estudios.

Comenta el defensor que los problemas surgen del término “extravío fehaciente”. El motivo es que será fehaciente que el examen completo o una parte no se encuentra, pero no resulta obvio asegurar que se entregó aquello que no se encuentra. Menciona el defensor que los tres o cuatro casos expuestos a la defensoría se resolvieron cuando el profesorado accedió a repetir el examen. En un caso, el profesorado solicitó un informe al defensor. Los fundamentos de derecho que usó el defensor fueron los artículos 33 y 35 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario y los artículos 7, 30 y 31 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, además de artículos de la normativa propia.

Desde la defensoría de la Universidad de Valladolid se respondió que sus normas de ordenación académica no recogen nada sobre estos casos, pero se han dado casos de demanda de un estudiante que alega que el profesor perdió su examen. Se han solucionado habitualmente con la intermediación de los comités de grado o de los decanatos de los centros, cuando el estudiante ha podido justificar su presencia en la realización de la prueba de evaluación (por declaración de otros alumnos presentes, por ejemplo). En algún caso que ha llegado un recurso ante el Rector, se ha dispuesto la repetición de la prueba en una fecha consensuada entre las partes.

En la normativa de evaluación de la Universidad de Huelva se establece:

“Si la pérdida, robo o destrucción accidental de documentos o materiales correspondientes a la evaluación de una convocatoria sucediera previamente a la calificación, se repetirá la prueba o pruebas de evaluación afectadas. El docente responsable pondrá de inmediato este hecho en conocimiento del director del Departamento, quien comunicará dicha circunstancia a los delegados de los grupos afectados, a la Comisión de Docencia del Departamento y a la Inspección de Servicios.”

El defensor de la Universitat d'Alacant respondió que el extravío de examen no está contemplado en su normativa, pero se han resuelto algunos casos. Siempre hay un problema de prueba para determinar si el extravío se debe a defecto de custodia por parte del profesor o a una conducta irregular por parte del estudiante. En cualquier caso, la opción que se ha considerado siempre más proporcional y adecuada ha sido la repetición de la prueba de evaluación con las mismas características y formato que la prueba extraviada.

c. Cierre del caso

La consulta a los miembros de la CEDU se planteó porque, después de la revisión ordinaria de un examen en grupo dentro de un aula, un estudiante recibió un mensaje de correo electrónico donde el profesor le acusaba de haber sustraído el examen. El estudiante se dirigió al coordinador de curso porque consideraba la acusación falsa; explicó que debían devolver el examen antes de poder salir del aula y debía de haber sido el profesor quien lo extravió. El coordinador derivó al estudiante a la Defensoría.

Cuando el caso llegó a la Defensoría, el profesor había iniciado un año sabático y había calificado al estudiante con un 5 en el acta. El estudiante finalmente renunció a que se instruyera el caso por si le pudiera corresponder una calificación superior.

El diagrama de la Fig. 2 sería aplicable a un caso como el descrito. Su aplicación se muestra en la Fig. 3: un profesor no encuentra una prueba de evaluación extrañada, pero tampoco descubre ni prueba que el estudiante haya hecho desaparecer el examen; sabe a qué estudiantes afecta y dispone de la calificación porque el extravío se ha producido después de la revisión ordinaria. En esta situación, la acción recomendada sería que se ofrezca al estudiante realizar una prueba sustitutoria o tener la calificación registrada después de la revisión ordinaria.

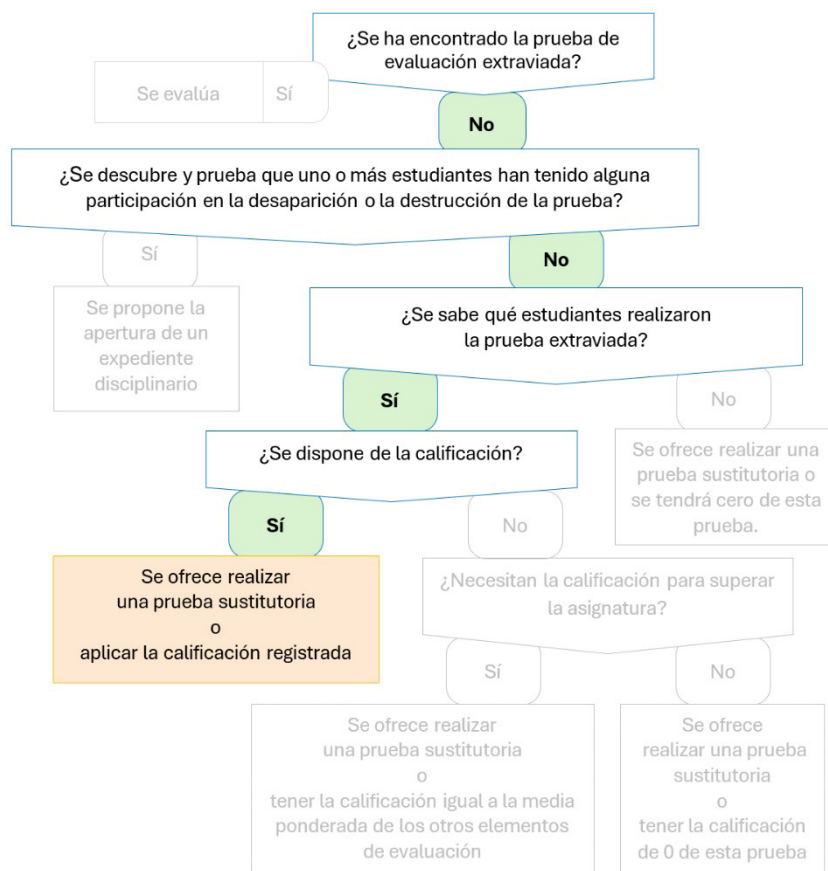


Figura 3. Aplicación del diagrama de la Fig. 2 a un caso como el planteado en este anexo.

6. BIBLIOGRAFÍA

La última consulta a las páginas web de esta bibliografía se realizó el 12 de mayo de 2025.

Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010, BOE núm. 318, de 31/12/2010) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>.

Harvard University. The Harvard College Honor Code. <https://honor.fas.harvard.edu/honor-code>.

Harvard University. Faculty of Arts and Sciences. Administer Exams. <https://prod-registrar.drupalsites.harvard.edu/administer-exams>.

Massachusetts Institute of Technology (MIT). Academic Procedures. Term Regulations and Examination Policies. <https://catalog.mit.edu/mit/procedures/term-regulations-exam-policies/#text>.

Massachusetts Institute of Technology (MIT). Academic Integrity at MIT. A Handbook for Students. <https://integrity.mit.edu/>.

University of Cambridge. Statutes and ordinances of the university of Cambridge. Chapter II and III. 2024. <https://www.admin.cam.ac.uk/univ/so/pdfs/2024/Cambridge-Statutes-and-Ordinances-2024.pdf>.

University of Edinburgh. The University of Edinburgh Exam Hall Regulations. <https://www.docs.sasg.ed.ac.uk/registry/exams/ExamHallRegs.pdf>.

University of Oxford. Regulations for the Conduct of University Examinations (v. 2024/25). <https://examregs.admin.ox.ac.uk/Regulation?code=rftcofunivexam&srch-Year=2024&srchTerm=1&year=2024&term=1>.

EL DERECHO A LA REVISIÓN DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN COMO ELEMENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

ELENA BLANCO MARTÍN

*Adjunta al Defensor Universitario
Universidad Politécnica de Madrid*

MARÍA ISABEL DE SALAS NESTARES

*Defensora Universitaria
Universidad CEU Valencia*

LLUÍS CABALLOL I ANGELATS

*Síndic de Greuges
Universitat de Barcelona*

Sumario: 1. Introducción. 2. Aspectos Revisados. 3. ¿Qué es la revisión? 4. ¿Qué disponen las normas de evaluación de las universidades? 5. ¿Cómo se hace la revisión? 6. ¿Qué se hace en la revisión? 7. La presencialidad de la revisión en las normativas universitarias. 8. La modificación de la nota en la revisión. 9. ¿Puedo tener una copia del examen? 10. La obtención de una copia del examen en las normativas universitarias. 11. Referencias.

Resumen: El trabajo analiza el derecho del estudiantado universitario a la revisión de las pruebas de evaluación, entendiéndolo no solo como una garantía jurídica vinculada a la objetividad de la calificación, sino también como un elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del estudio de la normativa estatal aplicable y del análisis comparado de 71 normativas universitarias, se examinan diversas cuestiones problemáticas relacionadas con la revisión, como su carácter formativo, su modalidad presencial o telemática, y el acceso a una copia del examen.

Palabras clave: revisión de exámenes, derechos del estudiantado, copia del examen, evaluación universitaria.

Abstract: This paper analyses university students' right to review assessment tests, understanding it not only as a legal guarantee linked to the objectivity of grading, but also as an essential component of the teaching and learning process. Based on the study of the applicable national legal framework and a comparative analysis of 71 university assessment regulations, the article examines several problematic issues related to the review process, including its formative nature, its face-to-face or online format, and access to a copy of the exam.

Keywords: exam review, student rights, copy of the exam, university assessment.

1. INTRODUCCIÓN

Del 15 al 17 de octubre del 2025 se celebró en la Universidad de La Rioja el XX-VII Encuentro Estatal de Defensorías Universitarias, en el que las defensorías se formaron en diferentes aspectos relevantes en su desempeño de la defensa de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad universitaria. En esta edición, uno de los grupos de trabajo versó sobre diferentes aspectos de las Normativas de Evaluación que presentan problemas a la hora de su aplicación. Dentro del equipo de trabajo se analizaron las normativas de evaluación de 71 universidades que pertenecen a la CEDU, se consideraron las leyes estatales de aplicación, y se recopiló información, promoviendo la reflexión desde distintos puntos de vista y proponiendo estrategias concretas. Como resultado, presentamos este documento, que pretendemos que sea sintético, de manera que pueda servir como guía informativa y de debate. Los miembros de las defensorías son en algún caso juristas (entre ellos, algunos son expertos en derecho administrativo), filósofos y lingüistas,... lo que ayuda a una profunda reflexión sobre los aspectos desde diferentes perspectivas.

2. ASPECTOS REVISADOS

Nuestro grupo de trabajo de la CEDU eligió algunos de los aspectos que más dificultades y problemas generan, y que llegan a las Defensorías Universitarias: inasistencias a las pruebas de evaluación; acuse de recibo, pérdidas o sustracción de exámenes; **la presencialidad de la revisión y su carácter formativo**; posibilidad de bajar la nota en una revisión; **acceso y obtención de una copia de los exámenes**; y por último si el VºBº del tutor es imprescindible para presentar el TFG o TFM.

Para entender si la revisión debe ser presencial o no, o si se puede bajar la nota, o si el alumno tiene derecho a una copia de su prueba de evaluación se de-

cidió empezar por el principio y determinar qué es la revisión dentro del proceso de evaluación universitario. Esta definición ayudará a aclarar qué es lo que se puede hacer, o no, en una revisión, tanto por parte del profesor como del estudiante.

3. ¿QUÉ ES LA REVISIÓN?

Para poder dar una definición del concepto de **revisión de una prueba de evaluación** analizamos lo que dicen las leyes de rango superior a las normativas de las universidades sobre revisión. Dejamos claro que hablamos de revisión de una prueba de evaluación y no de reclamación por la nota obtenida en una asignatura.

Según la LOSU (*Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*)[1] se establece la revisión como un derecho relativo a la formación académica, en su artículo 33.f):

LOSU Art.33. Derechos relativos a la formación académica.

f) A una evaluación objetiva y a la publicidad de las normas que regulen los procedimientos de evaluación y verificación de los conocimientos, incluido el procedimiento de revisión de calificaciones y los mecanismos de reclamación disponibles.

Este artículo es análogo al establecido en el EEU (*Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*)[2] en el que se establece como derechos comunes de los estudiantes universitarios, artículo 7.g):

EEU Art. 7. Derechos comunes de los estudiantes universitarios.

g) A ser informado de las normas de la universidad sobre la evaluación y el procedimiento de revisión de calificaciones.



El derecho a una evaluación objetiva en los procedimientos de evaluación y verificación de los conocimientos adquiridos por el estudiante se ve respaldado por la publicidad de las normas que regulan la evaluación incluido el procedimiento de revisión de calificaciones. Es importante destacar que las normas diferencian el procedimiento de **revisión** del mecanismo de **reclamación**. Lo que en la mayoría de las Normativas de Evaluación se refleja en dos actuaciones o fases separadas con objetivos y alcances diferentes.

Además, se establece cómo debe ser el derecho a una evaluación objetiva en el EEU [2]:

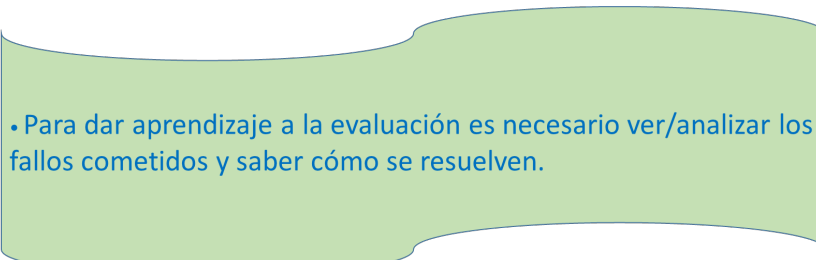
EEU Art. 7. Derechos comunes de los estudiantes universitarios.

h) A una evaluación objetiva y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje.

Art. 25. Evaluación de los aprendizajes del estudiante.

1. La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes responderá a criterios públicos y objetivos y tenderá hacia la evaluación continua, entendida como herramienta de corresponsabilidad educativa y como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

Por lo que la evaluación **objetiva** está basada en una metodología activa de **docencia y aprendizaje**. La evaluación y su calificación correspondiente, no solo es una medida de los conocimientos adquiridos, sino que debe formar parte de la docencia y del aprendizaje de una forma activa, siendo un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje; y para que la evaluación tenga valor formativo es necesario ver, conocer, informar y entender los fallos cometidos y cómo se resuelven o realizan correctamente, en la revisión. Por lo tanto, se puede establecer que la revisión tiene un carácter formativo, muy importante para aquellos estudiantes que necesitan saber de sus errores, para poder mejorar sus conocimientos. El famoso dicho de: “de los errores también se aprende” o “se aprende más de un fracaso que de un éxito” ...



- Para dar aprendizaje a la evaluación es necesario ver/analizar los fallos cometidos y saber cómo se resuelven.

4. ¿QUÉ DISPONEN LAS NORMAS DE EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES?

Después de este análisis sobre lo que indican las leyes de qué es la revisión, resulta interesante saber si en las diversas normativas de evaluación universitarias se define qué es la revisión y cuál es su objetivo, para poner de manifiesto su carácter formativo.



De las 71 normativas de universidad analizadas solamente el 20 % (14 universidades) establecen como objetivo de la revisión el carácter formativo de esta, con frases como:

“Completar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el estudiante pueda asistir a dichas revisiones y reforzar aquellas destrezas que se revelaron.”

“La comunicación detallada al estudiantado que lo solicite de lo ejecutado correcta e incorrectamente en la prueba de evaluación que se revise. Para ello, se facilitarán al estudiante los criterios concretos de corrección utilizados por el profesor.”

“El procedimiento de revisión de las pruebas de evaluación se debe entender como un elemento específico del proceso de aprendizaje.”

“...que sean un instrumento útil para que el estudiante pueda percibir su nivel de conocimientos y carencias, tanto si resulta aprobado como suspenso.”

“Además de la función evaluadora de la formación alcanzada por el estudiantado, todas las pruebas de evaluación cumplirán una función docente y de crítica y de mejora; por eso, el estudiantado tendrá pleno acceso al estudio de sus pruebas corregidas.”

“La revisión de los actos de evaluación es una actividad formativa.”

“El acto de revisión no es una segunda corrección de la o las pruebas de evaluación, sino un proceso formativo en el que se informará al estudiantado acerca de los criterios de corrección aplicados y sobre la calificación recibida, que podrá ampliarse a las pruebas integradas en la evaluación continua.”

“El profesor deberá ofrecer al alumno explicación clara sobre las calificaciones obtenidas en las pruebas de evaluación que se celebren a lo largo del curso, con el fin de que pueda conocer sus errores y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje.”

“1. Los procedimientos de reclamación y revisión establecidos en la presente normativa derivan de la naturaleza académica y administrativa de las pruebas de evaluación y son

específicos de la Universidad. Las revisiones tendrán una doble finalidad: administrativa y formativa. La finalidad administrativa de la revisión será la rectificación de los errores de corrección o calificación, ya sean materiales, de hecho o aritméticos que hayan podido producirse. La finalidad formativa de la revisión será la comunicación detallada a los estudiantes que la soliciten de lo ejecutado correcta e incorrectamente en la prueba de evaluación que se revise, de acuerdo con los criterios establecidos y publicados sobre los procesos de aprendizaje...

2. La revisión del examen debe favorecer la mejor comprensión por parte del estudiante de los aciertos y fallos realizados durante la prueba evaluable, para lo cual, los tribunales y profesorado de la asignatura facilitarán que se puedan revisar, en el mismo acto, los ejercicios realizados, si el tipo de prueba lo permite, contrastándolo con los criterios y, en su caso, soluciones dadas por el profesor.”

“Hay que tener en cuenta que la revisión de exámenes es, a la par que un derecho del estudiante, un instrumento pedagógico para que el alumno/a conozca los errores cometidos y pueda de este modo preparar mejor futuras pruebas de evaluación.”

“El objeto de la revisión es que, en la medida que el profesorado estime necesario, el o la estudiante pueda recibir explicaciones sobre los criterios de valoración utilizados y en su caso sobre los criterios de puntuación y de los baremos empleados.”

“A lo largo del curso, el profesor o profesora deberá ofrecer al alumnado que así lo requiera las explicaciones oportunas sobre las valoraciones realizadas sobre su progreso a través de las actividades de evaluación, en horario de atención tutorial, con la finalidad de que puedan conocer sus errores y mejorar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Sin embargo, en el 80 % (57 universidades) no se establece el carácter formativo como objetivo de la revisión; lo que no quiere decir que los profesores dentro de sus buenas prácticas no lo realicen. Creemos que **una definición clara en las normativas de evaluación de lo que es la revisión, protege los derechos del estudiantado ante otras interpretaciones.**

Una vez establecido qué es la revisión, pasamos a analizar cómo se realiza.

5. ¿CÓMO SE HACE LA REVISIÓN?

El EEU[2] deja libertad a las universidades para determinar en sus procedimientos cómo se realiza la publicación de las calificaciones, estableciendo que se deben publicar con antelación suficiente para que dé tiempo a realizar el procedimiento de revisión antes del plazo de entrega o cierre de actas de las convocatorias.

EEU Art. 29. Comunicación de las calificaciones.

1. Dentro de los plazos y procedimiento establecidos por la universidad, los profesores responsables de la evaluación publicarán las calificaciones de las pruebas efectuadas, con la antelación suficiente para que los estudiantes puedan llevar a cabo la revisión con anterioridad a la finalización del plazo de entrega de actas.

Sería una buena práctica para la evaluación continua hacer “revisiones continuas”, es decir, cuando se publiquen las calificaciones de notas de pruebas parciales a lo largo del semestre, poder realizar revisiones, por ejemplo, en las horas de tutorías de dichas pruebas, para mejorar en el proceso de aprendizaje y seguimiento de la asignatura. Dejar la revisión sólo para el final (antes de actas), cuando se publica la calificación final de la asignatura, no permite que la evaluación sea “un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje”[2] durante el semestre. El EEU lo establecerá así, como veremos más adelante.

El EEU no sólo establece una limitación temporal, sino que establece que junto a las calificaciones se debe hacer público también la información de la revisión diciendo el horario, lugar y fecha; por lo que la revisión debe ser **presencial** [2]:

EEU Art. 29. Comunicación de las calificaciones.

2. Junto a las calificaciones, se hará público el horario, lugar y fecha en que se celebrará la revisión de las mismas. En el caso de las universidades a distancia, la revisión podrá realizarse conforme a su metodología y canales de comunicación. Dicha información, así como los lugares de revisión, deberán ser accesibles para los estudiantes con discapacidad.

Sólo en el caso de universidades a distancia, debido a su metodología no presencial, se podrá realizar la revisión por sus canales habituales de comunicación.

6. ¿QUÉ SE HACE EN LA REVISIÓN?

El EEU define y concreta qué se hace en una revisión en su artículo 30[2]:

EEU Art. 30. Revisión ante el profesor o ante el tribunal.

1. Los estudiantes tendrán acceso a sus propios ejercicios en los días siguientes a la publicación de las calificaciones de las pruebas de evaluación realizadas, en los términos previstos en la normativa autonómica y de la propia universidad, recibiendo de los profesores que los calificaron o del coordinador de la asignatura las oportunas explicaciones orales sobre la calificación recibida. Asimismo, en los términos previstos en la normativa autonómica y de la propia universidad, los estudiantes evaluados por tribunal tendrán derecho a la revisión de sus ejercicios ante el mismo. En el caso de las universidades a distancia, los canales de comunicación podrán ajustarse a su metodología y tecnologías de comunicación.

2. La revisión, en ambos casos, se llevará a cabo en los plazos y procedimientos que se regulen en la normativa autonómica y de las propias universidades. En cualquier caso, la revisión será personal e individualizada. La revisión deberá adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, procediendo los departamentos, bajo la coordinación y supervisión de la unidad competente en cada universidad, a las adaptaciones metodológicas precisas y, en su caso, al establecimiento de revisiones específicas en función de sus necesidades.



El estudiante tendrá **acceso a sus pruebas** de evaluación en los días siguientes a la publicación de las calificaciones. Si estas publicaciones se hacen a lo largo del semestre, el acceso a sus pruebas (como parte del acto de revisión) se debe realizar a lo largo del semestre. En las revisiones además de poder ver sus pruebas el profesor o coordinador de la asignatura, o el tribunal de evaluación darán las explicaciones oportunas **orales** sobre la calificación **de forma personal e individualizada**. Entendemos que este acto tiene un carácter docente y de aprendizaje análogo a las tutorías, donde se puede realizar un intercambio de preguntas y contestaciones sobre los errores cometidos y las respuestas esperadas según el criterio de evaluación o la rúbrica.

Como conclusión principal, podemos decir que la revisión es un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Además, es un derecho del estudiante acceder a sus pruebas y recibir explicaciones orales oportunas sobre su calificación de los profesores. Por lo tanto, es un acto personal e individualizado con fecha, hora y lugar, y por tanto, presencial.

Pero surge la pregunta de si se podría hacer de forma telemática. Desde la pandemia del COVID-19 el uso de medios de comunicación telemáticos se convirtió en algo habitual, lo que nos permite mantener reuniones síncronas a distancia; por lo tanto, se podría realizar una revisión de forma telemática si ambos interlocutores, profesor y estudiante están de acuerdo y/o se permite en las normativas de la universidad. Sin embargo, en estos casos el estudiante tendría que tener acceso a sus pruebas y sobre ellas recibir las explicaciones oportunas.

Consideramos que sería una buena práctica facilitar la vía telemática en caso de imposibilidad de asistencia justificada, como enfermedad, o en otros casos considerados justificados por los interlocutores como viajes, retornos al domicilio familiar en vacaciones, etc. Es muy importante permitir la revisión de forma telemática o cambiar el día en caso justificado si no se puede acudir, debido a que en muchas normativas de evaluación funciona como trámite habilitante para la impugnación (reclamación).

Aunque no sea formalmente un recurso, la revisión opera como un **trámite previo habilitante necesario para poder impugnar** válidamente la calificación: si el estudiante no asiste o no solicita la revisión, difícilmente podrá posteriormente fundamentar una reclamación administrativa formal. Por lo tanto, es muy importante salvaguardar el derecho a la reclamación por imposibilidad justificada de asistencia a la revisión.

7. LA PRESENCIALIDAD DE LA REVISIÓN EN LAS NORMATIVAS UNIVERSITARIAS



De las 71 normativas analizadas el 41 % (29 universidades) no aluden a la presencialidad y mientras que el otro 59 % (42 universidades) la abordan principalmente indicando que será personal e individualizada y otras determinan que la revisión es presencial concretamente.

Recordamos que se establece en el EEU que para las universidades a distancia la revisión se realizará conforme a su metodología y canales de comunicación. En el caso de las universidades a distancia, los canales de comunicación podrán ajustarse a su metodología y tecnologías de comunicación.

8. LA MODIFICACIÓN DE LA NOTA EN LA REVISIÓN

Aunque la LOSU[1] y el EEU[2] hablan de la revisión como un elemento de enseñanza y aprendizaje, es práctica habitual en las universidades, apareciendo en las normativas de evaluación, y si no, costumbre habitual de los protagonistas de la revisión, estudiante-profesor, incluir dentro de la revisión el aspecto administrativo de revisión de la calificación obtenida.

No es el mecanismo de reclamación de la calificación, en caso de no estar de acuerdo el estudiante con la nota obtenida, ya que este procedimiento es independiente según establece la LOSU[1] y generalmente posterior a la publicación

de actas. Es un proceso de revisión administrativa para comprobar si ha habido algún error material en el cómputo de la calificación.

Entendiendo que la revisión tiene una naturaleza académica y otra administrativa, por lo tanto, a estos procedimientos les es de aplicación el artículo 88.3 de la Ley 39/2015, de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas[3], que establece la denominada “prohibición de reformatio in peius” al indicar que “en los procedimientos tramitados a solicitud del interesado, la resolución será congruente con las peticiones formuladas por éste, sin que en ningún caso pueda agravar su situación inicial”. Esta prohibición se reitera en el artículo 119.3 de esta Ley en relación con los recursos.

En este sentido, se trataría de reclamaciones administrativas, a las que serían aplicables los principios generales establecidos en la citada Ley, respecto a los recursos administrativos. Este precepto determina, por un lado, el principio de la congruencia entre lo solicitado por el reclamante y la decisión adoptada; y, por otro, la prohibición de la “reformatio in peius”, es decir que la situación del recurrente quede empeorada como consecuencia del recurso.

Por lo tanto, la publicación de las calificaciones como la revisión de las calificaciones se consideran actos administrativos y han de ajustarse en todo caso a lo establecido en la legislación sobre este tipo de actos. Y consecuentemente un estudiante, al solicitar la revisión de una prueba de evaluación, tiene derecho a que no se le perjudique en su situación inicial bajándole su nota, de forma que pudiera considerarse una penalización de su actitud, debido a una reevaluación. En algún caso esto sucede como medida represiva para que los estudiantes no acudan a revisión, tanto de forma implícita como explícita.

Por otro lado, también hay que tener en cuenta el artículo 109 de la misma Ley que dispone que se podrán rectificar, de oficio o a instancia de los interesados, los actos administrativos cuando existan errores materiales, de hecho, o aritméticos.

Como conclusión y en aplicación de esta Ley, una vez publicadas las calificaciones provisionales, en el proceso de revisión, las calificaciones únicamente se podrán modificar al alza, pero no a la baja, excepto si se detecta la existencia de un error aritmético, material o fraudulento, por ejemplo, a la hora de realizar el cómputo de la calificación final, confusión en el cálculo de los porcentajes, etc. Como buena práctica cabe destacar que en algunas normativas de evaluación se establece que esta rectificación de las calificaciones por error será llevada a cabo previo informe a un estamento superior como el jefe de estudios o el director del departamento, para supervisar posibles arbitrariedades como las mencionadas antes.

Es muy importante entender que el acto de revisión no es una segunda corrección de las pruebas de evaluación o reevaluación, sino un proceso formativo en el que se informará al estudiantado acerca de los criterios de corrección aplicados y de la calificación recibida, que podrá ampliarse a las pruebas integradas en la evaluación continua.

En la EVAU se establecen claramente dos procesos: uno de revisión de notas y otro de rectificación en caso de error aritmético y otro de recalificación por un segundo evaluador. El proceso de revisión en el sistema de evaluación universitaria no da cabida a una reevaluación.

9. ¿PUEDO TENER UNA COPIA DEL EXAMEN?

En ocasiones los estudiantes solicitan una copia de la prueba que han realizado, por diferentes motivos, principalmente para tenerla y poder acudir a la reclamación como prueba y soporte documental de sus argumentos, aunque podría ser simplemente para conocer lo realizado y mejorarlo en pruebas futuras. En las leyes universitarias analizadas, no aparece nada sobre el acceso a una copia de examen.

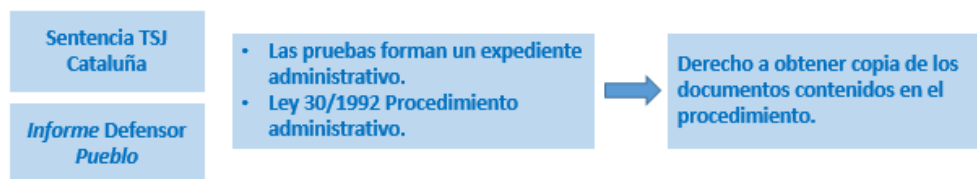
En muy pocas universidades se establece en sus Normativas de Evaluación el procedimiento que determina cómo y cuándo se puede tener una copia de la prueba realizada.

En las otras universidades, los estudiantes no tienen acceso a esas copias, llegando alguna queja a las Defensorías Universitarias sobre este aspecto. La Defensoría de la Universidad Politécnica de Madrid realizó una Recomendación, que sigue el criterio de la CEDU, sobre el derecho a una copia de las pruebas de evaluación.

La *Recomendación de la DU-UPM (11.2008/001R)[4]*, sobre acceso a copia de las pruebas escritas realizadas por los alumnos, dice que teniendo en cuenta la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña núm. 918/2002 (Sala de lo Contencioso – Administrativo, Sección 5), de 27 de noviembre y del informe del Defensor del Pueblo correspondiente al año 2003 en el que hace referencia a que “*las pruebas escritas de los alumnos forman un expediente administrativo y el acceso a las mismas se deriva del derecho que la Ley 30/1992, de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común[5], reconoce a los ciudadanos a conocer, en cualquier momento, el estado de la tramitación de los procedimientos en los que tengan la condición de interesados, y obtener copia de documentos contenido en ellos*”, se recomienda:

- En caso de solicitarse por parte de un alumno copia de una prueba escrita, cuya titularidad le corresponde, se le aporte la documentación solicitada en base a que se trata de un derecho amparado por la legislación vigente.
- Esta recomendación se ajusta a las normas aplicables, no lesiona derechos de terceros y se entiende constituye una buena práctica en el ámbito de las universidades.

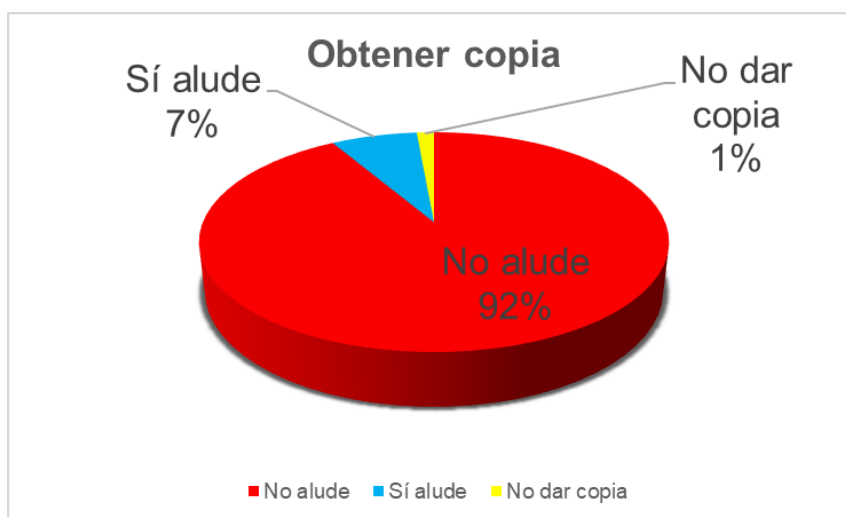
Recomendación derecho a copia



En caso de solicitarse por parte de un alumno copia de una prueba escrita, cuya titularidad le corresponde, se le aporte la documentación solicitada en base a que se trata de un derecho amparado por la legislación vigente.

10. LA OBTENCIÓN DE UNA COPIA DEL EXAMEN EN LA NORMATIVA UNIVERSITARIA

De las 71 normativas de universidad analizadas en el 92 % (65 universidades) no aluden al tema de proporcionar una copia. El 7 % (5 universidades) sí aluden a que se puede proporcionar una copia, principalmente de cara al proceso de reclamación. Estas universidades son la Universidad de Almería, la Universidad de Oviedo, la Universidad de Córdoba y la Universidad de Extremadura. Lo que podría considerarse una buena práctica.



Por ejemplo, algunas de estas normativas disponen lo siguiente:

“Finalizado el periodo de revisión, ..., el estudiante tendrá derecho a recibir una copia íntegra de su ejercicio escrito (incluyendo enunciados y sus respuestas).”

La solicitud de copia del examen se formalizará por registro electrónico, ..., e irá dirigida a la dirección del Departamento al que pertenezca el profesor responsable de la asignatura.”

“El estudiantado que desee presentar reclamación podrá solicitar, ..., una copia de la prueba de evaluación, que deberá ser puesta a su disposición ...”

“El alumnado tendrá derecho, previa solicitud por escrito dirigida al coordinador de la asignatura o actividad, a la obtención de una copia de las pruebas escritas que haya realizado y de los criterios de calificación aplicados, copia que deberá ser entregada una vez finalizado el proceso de revisión, independientemente del resultado del mismo.”

“El estudiante tendrá derecho a recibir copia de todas las actuaciones realizadas dentro del periodo de reclamación.”

Y el 1 % de las universidades estudiadas, es decir una universidad, manifiesta que no se proporcionarán copias de las pruebas de evaluación.

“El docente no estará obligado a proporcionar al estudiante una copia de la actividad de evaluación revisada”

En conclusión, se puede decir que, aunque pocas universidades lo mencionan explícitamente, el acceso a copia de pruebas está respaldado por la legislación vigente. En algunas universidades se establece un procedimiento para la obtención de copia, generalmente después del proceso de revisión y antes del de reclamación.

En resumen, y como norma general se recomienda establecer procedimientos claros y accesibles para el procedimiento de revisión y reclamación de calificaciones. Estos procedimientos deben garantizar que el estudiante tenga acceso a sus pruebas de evaluación y a que reciban de los profesores que los calificaron o tribunales, las oportunas explicaciones orales sobre la calificación recibida, de forma que les permita tener un aprendizaje de esa evaluación.

11. REFERENCIAS

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.

DU-UPM (11.2008/001R). https://web.upm.es/defensoriauniversitaria/sites/default/files/docs/Recomendaciones/recomendacion_112008_001r-derecho-copia-examen.pdf

Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

LA REVISIÓN DE LA EVALUACIÓN: LÍMITES, GARANTÍAS Y RIESGOS DE LA MINORACIÓN DE LA NOTA.

LLUÍS CABALLOL I ANGELATS

*Síndic de Greuges
Universitat de Barcelona*

ISABEL DE SALAS NESTARES

*Defensora Universitaria
Universidad Cardenal Herrera CEU*

LLUÍS COMELLAS I RIERA

*Síndic de Greuges
Universitat Ramon Llull*

ELENA BLANCO MARTÍN

*Adjunta al Defensor Universitario
Universidad Politécnica de Madrid*

Sumario: 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión en los reglamentos de evaluación de las universidades. 3. La naturaleza de la revisión de las calificaciones. 3.1. La revisión como instrumento docente o pedagógico. 3.2. La revisión como parte del proceso evaluador: su configuración como un derecho del estudiante. 3.3. La revisión como medio informal de impugnación. 4. Argumentos y contraargumentos sobre la posibilidad de reducir la calificación en la revisión. 4.1. Objetividad, justicia e integridad académica. 4.2. El carácter provisional de la calificación publicada. 4.3. Disuasión de revisiones infundadas. 4.4. Prevención de conductas inapropiadas. 5. Incompatibilidad de la reducción de nota con la función pedagógica y la condición de derecho de la revisión. 6. Los principios de congruencia y de *non reformatio in peius*. 7. La rectificación de errores materiales, de hecho o aritméticos (art. 109.2 LPAC). 7.1. Rectificación de errores: marco jurídico y límites

aplicables a la revisión de exámenes. 7.2. Tipología de errores contemplados por las normas de evaluación de las universidades. 8. Prácticas problemáticas en la revisión de calificaciones. 8.1. Advertencias previas sobre la posible reducción de la nota. 8.2. Normativa que recoge expresamente la posibilidad de bajada. 9. Universidades privadas. 10. Conclusión. 11. Bibliografía.

Resumen:

El artículo analiza la revisión de calificaciones en el ámbito universitario, centrándose en los límites jurídicos, pedagógicos y procedimentales de la posible minoración de la nota. A partir del estudio de la normativa universitaria y del marco legal vigente, se examina la naturaleza de la revisión como derecho del estudiante, herramienta formativa y mecanismo informal de impugnación. El trabajo aborda los argumentos a favor y en contra de la reducción de la calificación, concluyendo que esta práctica resulta, en general, incompatible con los principios de seguridad jurídica, congruencia y *non reformatio in peius*, así como con la función pedagógica de la revisión. Asimismo, se analizan los límites de la rectificación de errores y determinadas prácticas problemáticas, poniendo de relieve la necesidad de reforzar las garantías del estudiantado y de armonizar las normativas universitarias.

Palabras clave: revisión de calificaciones, evaluación universitaria, derechos del estudiante, *non reformatio in peius*, rectificación de errores y congruencia.

Abstract: This article analyses the review of academic grades in the university context, focusing on the legal, pedagogical, and procedural limits of reducing a previously awarded mark. Based on an examination of university regulations and the applicable legal framework, it explores the nature of grade review as a student right, a formative tool, and an informal mechanism of appeal. The study discusses the main arguments for and against the possibility of lowering a grade during the review process and concludes that, in general, this practice is incompatible with the principles of legal certainty, procedural consistency, and *non reformatio in peius*, as well as with the pedagogical purpose of grade review. It also examines the limits of error correction and certain problematic practices, highlighting the need to strengthen student safeguards and to harmonise university regulations.

Keywords: grade review, university assessment, student rights, *non reformatio in peius*, correction of errors, and consistency.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación académica es uno de los momentos más relevantes de la relación entre el estudiante y el profesorado. En este marco, la posibilidad de solicitar la revisión de una calificación se configura no solo como una garantía del derecho a una evaluación objetiva, sino también como una herramienta formativa y

participativa que permite al estudiante comprender los criterios de corrección, identificar errores y mejorar su proceso de aprendizaje.

El derecho a la revisión está reconocido expresamente en el ordenamiento jurídico español a través de normas de aplicación general, como la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU), y el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por el Real Decreto 1791/2010, que lo configuran como un derecho de todo el estudiantado universitario, tanto de universidades públicas como privadas.

Una de las cuestiones más controvertidas en la práctica se refiere a si, en el curso de una revisión de examen, el profesorado puede modificar a la baja una calificación previamente comunicada cuando detecta un error o reconsidera alguno de los criterios aplicados.

Este supuesto plantea una delicada tensión entre, por un lado, la necesidad de corregir errores que afectan a la objetividad de la evaluación y, por otro, el principio de seguridad jurídica y confianza legítima del estudiante en el resultado ya notificado. Además, obliga a delimitar si resultan aplicables los principios de congruencia y de *non reformatio in peius* en este contexto, o si tal corrección debe tramitarse como parte de la propia revisión de exámenes o mediante uno de los procedimientos específicos previstos para la revisión de oficio en la Ley 39/2015.

El examen de la normativa de las universidades permite apreciar la heterogeneidad de sus reglamentos en este aspecto, lo que puede dar lugar a prácticas dispares: algunas, más bien pocas, permiten expresamente la reducción de nota durante la revisión, otras lo prohíben expresamente, y muchas no lo regulan en absoluto, lo que incrementa la inseguridad jurídica para los estudiantes.

El presente trabajo se estructura en diez apartados. Tras la introducción y el estado de la cuestión, se estudia la naturaleza de la revisión de calificaciones desde tres vertientes: como instrumento docente, como parte integrante del proceso evaluador y como medio de impugnación. A continuación, se examinan los argumentos y contraargumentos sobre la posibilidad de reducir la nota en la revisión, para después abordar el papel de las advertencias de bajada de calificación y su compatibilidad con la finalidad formativa de la revisión. Seguidamente, se analizan en detalle los principios de congruencia y de *non reformatio in peius* y el régimen jurídico de la rectificación de errores, así como ciertas prácticas problemáticas detectadas en la regulación universitaria. El estudio se completa con un análisis de los reglamentos de evaluación que contemplan expresamente la bajada de calificación y un apartado específico dedicado a las universidades privadas por no estar estas regidas directamente por las normas de procedimiento administrativo, buscando así ofrecer una visión global del tema tratado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LOS REGLAMENTOS DE EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

El análisis de las normativas universitarias revela que solo una minoría de las universidades alude expresamente a la posibilidad de reducir la calificación como resultado del proceso de revisión de examen. De las 73 universidades analizadas, 27 contemplan esta cuestión en su normativa sobre revisión y reclamación, mientras que 46 no mencionan expresamente si la calificación puede o no ser reducida en estos contextos. Figura 1.

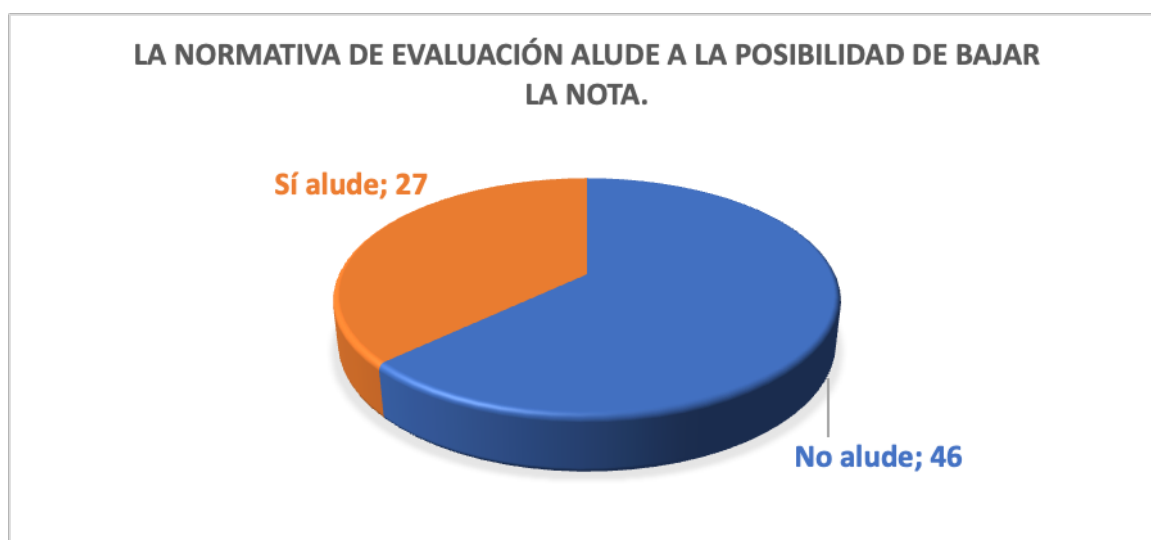


Figura 1. Universidades en las que se alude o no a la posibilidad de bajar la nota durante la revisión de una evaluación.

Estos datos ponen de manifiesto que, hasta el momento, la mayoría de las universidades no incluyen en su normativa de evaluación ninguna referencia a la posibilidad de reducir la calificación. Esta ausencia puede interpretarse de diversas maneras: bien porque se considere una cuestión irrelevante o excepcional que no requiere regulación expresa, bien porque se entienda implícitamente prohibida en virtud de los principios generales que rigen la revisión; o incluso porque se prefiera remitir su tratamiento a la normativa general sobre procedimientos de impugnación o revisión de oficio. No obstante, esta falta de precisión normativa puede generar incertidumbre en el estudiantado y en el profesorado, abriendo la puerta a interpretaciones dispares y a posibles conflictos sobre el alcance de la revisión y sus efectos sobre la calificación.

En contraposición, un total de 27 universidades han considerado necesario explicitar criterios en relación con la posibilidad de bajar la nota e incluir en su normativa alguna referencia expresa a la posibilidad de reducir la calificación en la revisión o reclamación de exámenes.¹ Figura 2

¹ De estas universidades cinco se refieren a esta cuestión al regular los procedimientos de impugnación formal, pero no en la revisión propiamente dicha. De ellas, cuatro establecen

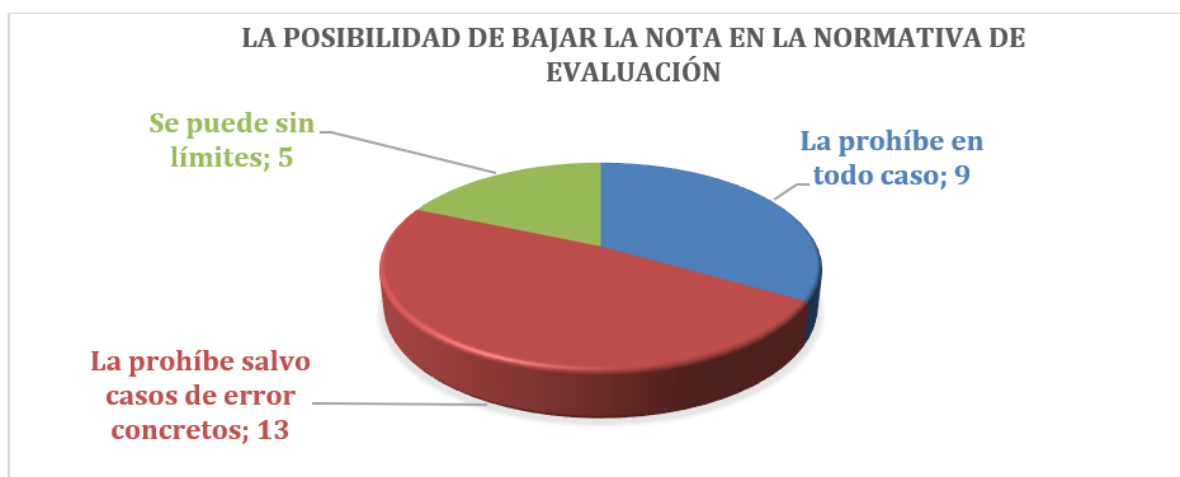


Figura 2. Universidades que se refieren a la posibilidad o no de bajar las calificaciones durante el proceso de revisión.

En la mayoría de los casos, esta mención se realiza para excluir de forma tajante dicha posibilidad (9) o para limitarla exclusivamente a supuestos concretos y objetivamente constatables, como errores materiales, de hecho aritméticos o de procedimiento (13). Esta tendencia revela un claro propósito institucional por ofrecer seguridad jurídica al estudiantado y por acotar las circunstancias en las que una revisión pueda derivar en una disminución de la calificación. Por otro lado, otras universidades (5) han explicitado que la calificación puede modificarse a la baja en la revisión.

Esta disparidad evidencia la falta de un criterio común y justifica la necesidad de estudiar en profundidad este aspecto, a fin de determinar su encaje jurídico, su coherencia con los principios que rigen la evaluación y su impacto en los derechos del estudiantado.

3. LA NATURALEZA DE LA REVISIÓN DE LAS CALIFICACIONES

La revisión de calificaciones es un acto de relación entre el estudiante y el profesorado evaluador que presenta múltiples dimensiones, que tienen o pueden tener incidencia en la comprensión y resolución del tema que estamos tratando. En efecto, la revisión de exámenes cumple una función pedagógica, forma parte del proceso de evaluación y se configura como un derecho del estudiante, y participa de las características de los recursos o medios de impugnación.

expresamente la prohibición de reducir la nota en el marco de dichos procedimientos, mientras que una admitiría la disminución únicamente en caso de errores materiales, de hecho o aritméticos. En estos casos, las garantías y limitaciones que se recogen para dichos procedimientos podrían aplicarse de forma supletoria a la revisión de exámenes, restringiendo igualmente la posibilidad de reducir la calificación.

3.1. LA REVISIÓN COMO INSTRUMENTO DOCENTE O PEDAGÓGICO

Un aspecto fundamental de la revisión de calificaciones es su función pedagógica y educativa. Desde este punto de vista este procedimiento se entiende como una herramienta de aprendizaje activa. A través de la revisión, el estudiante tiene la oportunidad de dialogar con el profesorado evaluador, expresar sus discrepancias e impresiones, reflexionar sobre sus errores, comprender sus deficiencias y recibir retroalimentación constructiva que le permita mejorar en futuras evaluaciones.

La revisión se convierte de este modo en una instancia clave para orientar al estudiante en su desarrollo académico. Al establecer un espacio de diálogo crítico y de conversación directa con el docente sobre el rendimiento evaluado, el estudiante puede formular preguntas y expresar inquietudes, obtiene una retroalimentación personalizada, que le permite identificar áreas de mejora específicas y comprender el razonamiento que ha conducido a la calificación recibida².

La relevancia de esta característica a los efectos del tema que estamos estudiando, tiene que ver con la forma de proceder y organizar la revisión. La finalidad pedagógica apunta a que el ambiente de la revisión sea constructivo y responsable. Esta difícilmente conseguirá su propósito si se desarrolla en un ambiente de temor por la posibilidad de que la calificación obtenida se vea disminuida.

Este propósito docente debería inspirar tanto la actitud del profesorado como la del estudiantado que acude a la revisión. El profesorado no debería percibir la revisión como un cuestionamiento a su autoridad o competencia, del mismo modo que el estudiante no debería acudir únicamente con un ánimo de disputa sobre la calificación, sino con una voluntad de aprender. Se trata de procurar que la revisión no se reduzca a un mero acto administrativo de confrontación entre partes.

3.2. LA REVISIÓN COMO PARTE DEL PROCESO EVALUADOR: SU CONFIGURACIÓN COMO UN DERECHO DEL ESTUDIANTE

Con carácter previo, conviene precisar que, aunque el proceso de evaluación puede enmarcarse en un procedimiento administrativo —al menos en el caso de las universidades públicas—, su desarrollo tiene lugar habitualmente por cauces alejados de la rigidez y formalidad que caracterizan al procedimiento administrativo ordinario. Esta particularidad no exime, sin embargo, del cumplimiento de las garantías mínimas previstas legalmente reconocidas como estándares de actuación de forma generalizada.

² Esta interacción reflexiva es valiosa no solo para el aprendizaje de las competencias y habilidades propias de la asignatura, sino también para el currículum oculto del estudiante.

Desde una perspectiva normativa, la revisión constituye un derecho reconocido del estudiantado en la educación superior, tanto en la legislación básica estatal como en la normativa interna de las universidades. Así lo establecen:

- La Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU) (artículo 33.f), que garantiza la transparencia en los procesos de evaluación y el derecho a revisión conforme a criterios objetivos.
- El Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, artículo 7), que dispone el derecho a una evaluación objetiva y justa, así como a la revisión de calificaciones.

Este derecho se ha desarrollado además en los estatutos y reglamentos de evaluación de muchas universidades, tanto públicas como privadas, en los que se reconoce la obligación de ofrecer al estudiante la posibilidad de revisión.

La revisión de exámenes debe entenderse como una posibilidad que se activa una vez publicadas las calificaciones, a instancia del estudiante.

Conviene subrayar que la revisión se sitúa una vez finalizada la evaluación y tras la comunicación formal de la calificación al estudiante. Por tanto, no constituye una segunda etapa del proceso evaluador ni una nueva corrección, sino una reflexión conjunta entre docente y estudiante sobre la calificación ya otorgada. Su finalidad es aclarar, justificar o, en su caso, corregir errores evidentes que hayan podido producirse, dentro de los límites que impone la normativa académica.

Por último, debe recalcar que la revisión solo se celebra si el estudiante la solicita o comparece en el momento habilitado. Es, por tanto, una posibilidad ofrecida de forma general, pero activada exclusivamente a instancia de parte.

3.3. LA REVISIÓN COMO MEDIO INFORMAL DE IMPUGNACIÓN

La revisión de calificaciones puede cumplir, al menos parcialmente, una función de impugnación, en tanto que ofrece al estudiante la posibilidad de solicitar una modificación de la calificación cuando considera que no refleja adecuadamente su desempeño académico. Aunque no se trata de un recurso en sentido estricto, sí contempla la posibilidad de conseguir una rectificación de la nota si las razones alegadas son fundadas.

A pesar de su carácter informal³, la revisión presenta analogías relevantes con el recurso de reposición previsto en el ordenamiento administrativo. En ambos

³ La revisión presenta diferencias notables respecto de un recurso administrativo formal. En primer lugar, no requiere la presentación de un escrito formalizado, sino que se activa mediante la simple comparecencia del estudiante en el momento y lugar fijados para ello. En segundo lugar, no está sujeta a un plazo de interposición en sentido técnico, sino que se realiza en una fecha concreta, determinada por la convocatoria realizada por el profesorado. Finalmente, el procedimiento de revisión adopta la forma de un diálogo presencial entre el estudiante y el evaluador, centrado en el contenido del examen y los criterios aplicados.

casos, la revisión se lleva a cabo ante el mismo órgano que dictó la resolución inicial —el profesorado evaluador—, y constituye una vía previa a la eventual presentación de una impugnación formal ante un órgano jerárquicamente distinto. Esta similitud funcional permite considerar que, al menos en la dimensión de posibilidad de mejora de la calificación, la revisión actúa como una modalidad de impugnación orientada a resolver controversias de forma inmediata y sin saturar a los órganos superiores de resolución.

4. ARGUMENTOS Y CONTRAARGUMENTOS SOBRE LA POSIBILIDAD DE REDUCIR LA CALIFICACIÓN EN LA REVISIÓN

La posibilidad de reducir la calificación tras la revisión concentra tensiones entre la objetividad evaluadora, las garantías jurídicas y la finalidad pedagógica del proceso. A continuación, se sintetizan los argumentos principales y sus respectivos contraargumentos.

4.1. OBJETIVIDAD, JUSTICIA E INTEGRIDAD ACADÉMICA

Quienes defienden la posibilidad de reducir la calificación en una revisión de examen sostienen que la nota debe reflejar con la máxima fidelidad el rendimiento real del estudiante. Mantener calificaciones erróneas o excesivas, alegan, vulnera el principio de igualdad frente a otros estudiantes evaluados con mayor rigor. Desde esta óptica, la integridad académica exigiría corregir tanto los errores que perjudiquen como los que benefician al evaluado, garantizando así la coherencia y el rigor del proceso evaluador.

En sentido contrario, se advierte que, aunque la normativa contempla la corrección de errores, en la práctica esta suele aplicarse únicamente a quienes comparecen a la revisión. Esto provoca que, si un error beneficia o perjudica a un estudiante que no solicita revisión, la calificación se mantenga y tampoco se verifique si el mismo fallo afecta a otros casos.

Además, la integridad académica no se agota en la corrección de errores, sino que también exige respetar principios jurídicos esenciales como la legalidad y la seguridad jurídica. El rigor académico, por sí solo, no justifica atajos procedimentales que puedan menoscabar las garantías del estudiante.

4.2. EL CARÁCTER PROVISIONAL DE LA CALIFICACIÓN PUBLICADA

Algunos defienden que la calificación publicada es meramente provisional hasta su incorporación al acta oficial de evaluación. Desde esta perspectiva, el profesorado mantendría la facultad de modificarla libremente —tanto al alza como a la baja— hasta el momento en que el acta se formaliza mediante su firma. Este planteamiento se basa en la idea de que, hasta entonces, no existiría un

acto definitivo, por lo que la modificación podría realizarse sin necesidad de seguir un procedimiento formal.

Sin embargo, esta interpretación resulta discutible. La calificación comunicada al estudiante, una vez publicada a través de los canales establecidos, constituye un acto administrativo con plenos efectos jurídicos⁴. Desde ese momento, opera el principio de invariabilidad de la resolución para quien la dictó. En virtud de este principio, la falta de firmeza no habilita a su autor para modificarla discrecionalmente. Cualquier modificación solo puede llevarse a cabo a través de los cauces legales establecidos:

- A instancia del propio estudiante, mediante revisión o impugnación formal.
- De oficio, a través de alguno de los mecanismos previstos en la Ley 39/2015, como la rectificación de errores materiales, de hecho o aritméticos, o la revisión por causas de nulidad o lesividad, siempre que se cumplan los requisitos legales y se tramite el procedimiento correspondiente.

Fuera de estos cauces, cualquier modificación unilateral por parte del profesorado carecería de cobertura legal.

4.3. DISUASIÓN DE REVISIONES INFUNDADAS

Quienes defienden la posibilidad de reducir la nota en la revisión sostienen que esta medida actuaría como un elemento disuasorio frente a reclamaciones estratégicas o carentes de fundamento académico. Bajo esta lógica, el conocimiento de que la calificación podría disminuir si se detecta un error que ha beneficiado al estudiante incentivaría un uso más responsable de este mecanismo, reservándolo para casos en los que existan razones legítimas y objetivas para cuestionar la evaluación.

Frente a este planteamiento, los detractores advierten que el derecho a revisión no debe condicionarse al temor a empeorar la calificación. En una revisión el estudiante no está obligado a justificar previamente su disconformidad, ni a identificar con precisión los errores de la evaluación, especialmente considerando la asimetría de conocimientos entre profesorado y alumnado, y que el acceso al examen se produce generalmente en el momento mismo de la revisión.

⁴ La firma del acta constituye un acto distinto y no guarda relación con la posibilidad de modificar la calificación previamente adoptada. En este contexto, el acta cumple una función de constancia oficial al incorporar la calificación al expediente, y es un presupuesto para la realización de trámites posteriores como la acreditación de la superación de una asignatura o la expedición del título.

Aunque su firma representa un hito relevante en la gestión académica, no impide que las calificaciones, incluso una vez incorporadas o “cerradas” en el acta, puedan ser modificadas cuando concurren las causas legalmente previstas y se siga el procedimiento correspondiente.

En muchos casos, el estudiante acude a la revisión no para impugnar la calificación, sino para comprender la valoración de su desempeño o explorar la posibilidad de mejora. El hecho de que una solicitud carezca de fundamento no debería acarrear consecuencias negativas más allá de su simple desestimación.

Por último, debe recordarse que la revisión cumple también una función de filtro previo frente a vías de impugnación más formales —como tribunales académicos o procedimientos administrativos—, resolviendo de forma ágil y directa errores o malentendidos. Introducir el riesgo de una reducción de la calificación en esta fase podría desalentar su uso, frustrando el objetivo de canalizar reclamaciones legítimas de manera más eficiente y menos conflictiva.

4.4. PREVENCIÓN DE CONDUCTAS INAPROPIADAS

Algunos sostienen que, en situaciones excepcionales, la posibilidad de reducir la calificación durante la revisión podría contribuir a mantener un clima de respeto, evitando actitudes hostiles, irrespetuosas o disruptivas. Desde esta perspectiva, el riesgo de un ajuste a la baja de la calificación actuaría como recordatorio de la seriedad del procedimiento y de la necesidad de mantener un comportamiento correcto.

Sin embargo, esta visión plantea objeciones importantes. La calificación es un acto estrictamente académico referido al rendimiento del estudiante y no debe utilizarse como herramienta de control disciplinario. Vincular la nota a la conducta del alumno desvirtúa su finalidad, carece de respaldo jurídico y vulnera principios como la proporcionalidad.

Los conflictos de conducta deben abordarse a través de los mecanismos previstos en la normativa de convivencia y disciplina académica, que ofrecen procedimientos y garantías específicas para valorar y sancionar comportamientos inapropiados. Esta vía permite preservar la función pedagógica y de garantía de la revisión, evitando que se convierta en un instrumento sancionador encubierto.

El respeto y la consideración mutuos deben ser la base de toda interacción entre el estudiantado y el profesorado, también en el marco de la revisión de exámenes. Este respeto no puede imponerse mediante amenazas veladas de reducción de calificación. Los estudiantes tienen derecho a solicitar explicaciones y plantear dudas sobre su evaluación, y el deber de hacerlo de forma adecuada. Del mismo modo, el profesorado debe acoger estas inquietudes dentro de un marco de diálogo pedagógico, sin represalias.

Es cierto que en ocasiones pueden producirse tensiones o comportamientos inadecuados por parte del estudiante. En esos casos, el profesorado puede y debe intentar reconducir la situación de forma proporcional, llegando incluso a suspender o dar por finalizada la revisión si resulta necesario. Para los supuestos más graves, deben emplearse los procedimientos previstos en la normativa universitaria.

En consecuencia, asociar la reducción de nota al comportamiento durante la revisión supone una actuación arbitraria y carente de fundamento objetivo. Además, el profesorado, por regla general, carece de potestad sancionadora, por lo que emplear la calificación como mecanismo punitivo resultaría contrario a la legalidad.

5. INCOMPATIBILIDAD DE LA REDUCCIÓN DE NOTA CON LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA Y LA CONDICIÓN DE DERECHO DE LA REVISIÓN

Ya se ha visto que el artículo 7 del Estatuto del Estudiante Universitario reconoce expresamente el derecho del estudiantado a una evaluación objetiva y justa, así como a la revisión de sus calificaciones. Este derecho no se agota en la mera posibilidad de corregir errores, sino que cumple también una función formativa: permitir al estudiante comprender la valoración de su desempeño, identificar áreas de mejora y recibir retroalimentación constructiva.

Permitir que, en el marco de una revisión solicitada por el propio estudiante, su calificación pueda reducirse introduce un elemento de riesgo que desvirtúa esa doble naturaleza. Desde el punto de vista formativo, la revisión deja de ser un espacio seguro de aprendizaje para convertirse en una decisión estratégica, en la que el estudiante sopesa si el ejercicio de su derecho puede comportarle un perjuicio. Desde el punto de vista jurídico, la posibilidad de un resultado negativo contradice el carácter garantista del derecho a la revisión, que debe ejercerse libremente y sin presiones.

Este riesgo tiene un efecto disuasorio evidente: puede llevar a que los estudiantes eviten solicitar la revisión por temor a que la nota disminuya. La consecuencia es doblemente perjudicial: se pierde la oportunidad de subsanar errores y se frustra el objetivo pedagógico del procedimiento.

Además, cuando se advierte de esta posibilidad antes de la revisión, la advertencia solo llega a quienes acuden a ejercer su derecho, lo que crea un tratamiento desigual. Quienes no solicitan la revisión —incluso si se han beneficiado de un error— conservan su calificación intacta, mientras que quienes la ejercen se exponen a un riesgo adicional.

En definitiva, la reducción de calificación en la revisión erosiona el valor educativo de este mecanismo, debilitando la confianza del estudiante y desnaturalizando su función. Un procedimiento de revisión plenamente alineado con su finalidad debe garantizar que el ejercicio de este derecho no pueda convertirse en una fuente de perjuicio para quien lo ejerce.

6. LOS PRINCIPIOS DE CONGRUENCIA Y DE NON REFORMATIO IN PEIUS

La posibilidad de reducir la calificación obtenida por un estudiante con ocasión de la revisión de un examen encuentra importantes objeciones en dos garantías establecidas en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (en adelante, LPAC): el principio de congruencia (art. 88.2 LPAC) y la prohibición de *reformatio in peius* (art. 109.2 LPAC). Ambas garantías inciden de forma concurrente sobre la cuestión que nos ocupa, aunque lo hacen desde perspectivas distintas.

La exigencia de congruencia tiene que ver con el hecho de que la revisión de examen es un acto que se inicia a instancia del estudiante. Para este tipo de supuestos la LPAC dispone que la resolución será congruente con las peticiones formuladas por el interesado, sin que en ningún caso se pueda agravar su situación inicial. Es cierto que muchos estudiantes acuden a la revisión sin una petición concreta, y que muchos comentan al profesor (ya al inicio de la revisión ya al finalizarla) que solo tienen la intención de repasar el examen con él. Lo cual no es incompatible con la posibilidad de mejorar la puntuación obtenida. Lo que sí es seguro es que un estudiante no comparece a una revisión para solicitar que le bajen la calificación.

Por otro lado, el carácter de medio de impugnación de la revisión de exámenes (es una petición que se refiere a una decisión previa del evaluador) implica que está regida por el principio jurídico de *non reformatio in peius*. Este principio, reconocido en el artículo 119.2 de la LPAC, establece que la resolución de los recursos “será congruente con las peticiones formuladas por el recurrente, sin que en ningún caso pueda agravarse su situación inicial”.

Aplicado al ámbito académico, este principio implica que, cuando un estudiante acude a la revisión de su examen, la calificación no podría ser reducida como consecuencia del ejercicio del derecho a revisión, salvo que exista una impugnación de signo contrario formulada por otra parte interesada, lo que no ocurre en este caso.

Si se considera que, en el caso de la revisión académica, el profesorado evaluador actúa simultáneamente como parte (pues es quien dictó la calificación) y como órgano revisor, esta garantía incrementa su trascendencia, ya que la dualidad de funciones descrita genera un riesgo inherente de parcialidad. Lo cual puede neutralizarse mediante la sujeción estricta a principios como el de *non reformatio in peius*.

Desde esta perspectiva, si se asimila la revisión de exámenes al recurso de reposición, cabe concluir que el estudiante no puede ser penalizado por ejercer su derecho a la revisión. Cualquier modificación de la calificación que derive en un resultado más desfavorable constituiría una extralimitación en el ejercicio de la facultad revisora, porque estaría agravando la situación inicial del interesado.

7. LA POSIBILIDAD DE BAJAR LA CALIFICACIÓN CON BASE EN EL EXPEDIENTE DE RECTIFICACIÓN DE ERRORES (ART. 109.2 LPAC)

La revisión de exámenes sitúa al profesorado en posición de reexaminar el conjunto de la prueba realizada por el estudiante y, en consecuencia, de advertir posibles errores u omisiones en la calificación otorgada. Esta situación puede abrir la posibilidad de considerar una modificación del resultado evaluador tanto para incrementar la calificación como para reducirla. Y lo cierto es que el derecho no es complaciente con los errores del tipo que sean y establece cauces procedimentales y criterios para abordar la situación.

En la revisión de exámenes la posibilidad de rectificar el error solo encontraría encaje jurídico a través de los mecanismos regulados en los artículos 106 a 111 (LPAC) bajo el nombre de la revisión de oficio. Dentro de este marco normativo, se identifican diversas modalidades: la revisión de oficio (que incluye la declaración de nulidad⁵, la declaración de lesividad⁶), la revocación de actos de gravamen y la rectificación de errores.

De todas las opciones, la posibilidad de bajar la calificación en la revisión se fundamentaría en la facultad de rectificar errores prevista en el artículo 109.2 (LPAC).

Este capítulo se estructura en dos apartados. En el primero (7.1) se presenta el marco jurídico que regula la rectificación de errores y los límites que la jurisprudencia y la doctrina han fijado para su aplicación en las revisiones de exámenes. En el segundo (7.2) se presenta un análisis de la tipología de errores que las normas de evaluación de distintas universidades contemplan como causa legítima para modificar una calificación, ofreciendo así una visión comparada de la práctica en este ámbito.

7.1. RECTIFICACIÓN DE ERRORES: MARCO JURÍDICO Y LÍMITES APLICABLES A LA REVISIÓN DE EXÁMENES

Como ya se ha dicho en el caso que nos ocupa, el primer mecanismo a considerar sería el de la rectificación de errores contemplada en el artículo 109.2 de la LPAC, según el cual: *“Las Administraciones Públicas podrán, asimismo, rectificar en cualquier momento, de oficio o a instancia de los interesados, los errores materiales, de hecho o aritméticos existentes en sus actos”*.

No obstante, conviene señalar que la rectificación de errores, tal como se configura en el artículo 109.2 LPAC, no forma parte del contenido propio ni del objeto de la revisión de examen. Su aplicación con ocasión de este procedimiento solo se justificaría porque el precepto permite su ejercicio “en cualquier momento”, incluyendo, por tanto, el contexto de una revisión solicitada por el estudiante. En

⁵ Art. 106 LPAC.

⁶ Art. 107 LPAC.

principio la detección del error desencadenaría un procedimiento distinto al de la revisión de exámenes.

La jurisprudencia ha sido clara al delimitar el alcance de la rectificación de errores. El Tribunal Supremo, en su sentencia de 9 de julio de 2018 (STS 2670/2018), establece que solo cabe acudir a este mecanismo en casos de errores fácilmente constatables, cuya corrección no implique reinterpretar ni revisar el fondo del acto administrativo.

En dicha sentencia, el alto tribunal fija seis requisitos fundamentales para que proceda la rectificación de errores:

1. Que se trate de simples equivocaciones elementales (nombres, fechas, operaciones aritméticas o transcripciones).
2. Que el error se aprecie exclusivamente con los datos obrantes en el expediente.
3. Que el error sea patente y claro, sin necesidad de interpretación jurídica.
4. Que no se proceda de oficio a revisar actos firmes y consentidos.
5. Que no se altere sustancialmente el sentido del acto (no puede implicar un juicio valorativo o una nueva calificación jurídica).
6. Que el acto rectificado conserve su misma eficacia y contenido resolutorio, sin que se genere un nuevo acto con efectos diferentes.

Al trasladar esta doctrina al caso de la revisión de los exámenes debería tenerse en cuenta que la calificación es un elemento sustancial del acto de evaluación. En un modelo de calificación en el que el evaluador cuantifica numéricamente el rendimiento del estudiante —en una escala del 0 al 10—, cualquier modificación de la nota, por mínima que sea, incide directamente en el contenido esencial del acto evaluador. Ello se debe a que la calificación numérica constituye la expresión concreta y objetiva de la decisión evaluadora, de modo que su alteración supone necesariamente una modificación sustantiva del acto, con independencia de las consecuencias académicas que pueda generar. Por tanto, si se comparte esta consideración, no cabría llevar a cabo esta modificación mediante el mecanismo de rectificación de errores, dado que ello implicaría una revisión del juicio valorativo que fundamenta la calificación.

Lo cual apunta a que, si durante la revisión de un examen se detecta un error en perjuicio del estudiante no cabría rectificarlo, solo sería posible su corrección mediante la activación formal de un procedimiento de revisión de oficio.

Finalmente, conviene tener presente que el artículo 110 de la LPAC establece limitaciones adicionales al ejercicio de las facultades revisora y rectificadora, lo que refuerza la exigencia de que estas se apliquen con criterios de proporcionalidad, buena fe, seguridad jurídica y respeto a los derechos de los interesados.

Aplicado al ámbito de la evaluación universitaria, este precepto adquiere especial relevancia cuando se plantea la posibilidad de modificar calificaciones ya publicadas mediante la rectificación de errores o la revisión de oficio. Aunque la ley permite corregir errores materiales, de hecho o aritméticos en cualquier momento (art. 109.2 LPAC), el artículo 110 impone un límite de naturaleza sustantiva: incluso si concurre formalmente la causa para rectificar, la medida no puede adoptarse si, por las circunstancias del caso, se produce una lesión injustificada a los derechos del estudiante o se vulneran principios como la buena fe y la equidad.

En este contexto, sería contrario a la buena fe que, con ocasión de una revisión solicitada por el estudiante, se aplicara la facultad rectificadora para reducir la calificación por un error que también podría afectar a otros estudiantes que no han solicitado revisión, sin proceder a su verificación general. De igual modo, la equidad podría verse comprometida si, tras un lapso prolongado, se altera una calificación que el estudiante ya ha incorporado legítimamente a su expediente y sobre la que ha construido expectativas legítimas —por ejemplo, para compensar una asignatura, solicitar una beca o acceder a un programa académico—.

En definitiva, el artículo 110 LPAC actúa como una cláusula de cierre que obliga a ponderar no solo la existencia formal de un error, sino también las consecuencias prácticas y jurídicas de su corrección.

No obstante, debe reconocerse que existen supuestos en los que el error detectado es claramente aritmético, mecánico u objetivo, sin que medien juicios valorativos ni se requiera reinterpretar el contenido de la evaluación.

En estos casos —como una suma errónea de los puntos otorgados en una prueba que altera la nota final—, exigir la apertura de un procedimiento formal de revisión de oficio resultaría excesivamente complejo, lento y contrario al principio de economía procedimental que rige la actuación administrativa. La Ley 39/2015, en su artículo 109.2, prevé precisamente esta posibilidad de rectificar en cualquier momento errores materiales, de hecho o aritméticos, como vía excepcional para enmendar de forma ágil y proporcionada defectos evidentes en los actos administrativos.

No obstante, incluso en estos supuestos, la corrección del error no debería realizarse directamente en el marco de la revisión de examen. Si el profesorado advierte un error susceptible de ser corregido mediante el procedimiento de rectificación de errores, debería informar al estudiante, dejar constancia documental de lo observado y comunicarlo al órgano competente. Este será el encargado de llevar a cabo el procedimiento de rectificación con las debidas garantías, notificando la modificación al interesado conforme a lo dispuesto en la normativa administrativa.

7.2. TIPOLOGÍA DE ERRORES CONTEMPLADOS POR LAS NORMAS DE EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

El gráfico muestra la tipología de errores que, según las normativas universitarias analizadas, podrían justificar una reducción de la calificación tras la revisión de un examen. (Figura 3)



Figura 3. Tipos de errores que justifican la reducción de la calificación.

En total, se identifican 14 menciones a diferentes tipos de errores que habilitarían esta posibilidad.

La expresión más recurrente es la de “error material”, que aparece en 4 ocasiones y le sigue “error material, aritmético o de hecho”, y otras formulaciones similares como “error material o aritmético” (con dos menciones respectivamente), lo cual pone de manifiesto que muchas universidades agrupan distintas clases de errores bajo una misma categoría genérica.

También se detectan menciones específicas a errores muy concretos como “error de suma”, “error de transcripción” o “error material de cómputo”, ambos con una mención, lo cual refleja una preocupación puntual por equivocaciones de cálculo. Además, se encuentra una alusión a “errores de procedimiento”, lo que podría indicar la posibilidad de reducción de la nota en caso de haberse producido irregularidades formales en el proceso de evaluación.

Finalmente, una universidad menciona de forma genérica la existencia de “error manifiesto”, lo que, aunque menos preciso, sigue apuntando a situaciones en que el error es evidente y comprobable.

En conjunto, estos datos evidencian que, cuando las universidades permiten la posibilidad de reducir la nota, lo hacen con base en errores muy concretos,

objetivos y verificables, normalmente de carácter material o mecánico, y no derivados de valoraciones subjetivas o juicios académicos complejos.

8. PRÁCTICAS PROBLEMÁTICAS EN LA REVISIÓN DE CALIFICACIONES

La revisión de calificaciones, concebida como un derecho del estudiante y un instrumento con finalidad formativa, debería desarrollarse en un marco de transparencia y respeto a los principios que rigen el procedimiento administrativo. Sin embargo, en la práctica, existen actuaciones y disposiciones normativas que pueden distorsionar su sentido y generar un efecto disuasorio sobre su ejercicio.

Entre las prácticas más controvertidas se encuentran, por un lado, las advertencias previas que informan al estudiante de la posibilidad de que su calificación se reduzca si solicita la revisión, y, por otro, las normas internas que contemplan esta eventualidad, ya sea de manera genérica o limitada a supuestos específicos, como errores materiales, de hecho o aritméticos. Ambas situaciones plantean interrogantes jurídicos y pedagógicos, pues pueden afectar al ejercicio libre del derecho a la revisión, alterar la finalidad formativa del proceso y entrar en tensión con principios como la buena fe, la equidad y la prohibición de *reformatio in peius*.

En los apartados siguientes se analizan estas dos manifestaciones, valorando su compatibilidad con el marco normativo vigente y sus implicaciones para la protección de los derechos del estudiantado.

8.1. ADVERTENCIAS PREVIAS SOBRE LA POSIBLE REDUCCIÓN DE LA NOTA

Se ha constatado la existencia, en algunas universidades, de la práctica consistente en advertir previamente al estudiantado que, en caso de asistir a la revisión de su examen, podría producirse una reducción de la calificación inicialmente publicada. Esta advertencia suele justificarse como un mecanismo disuasorio frente al uso instrumental de la revisión, entendido como un intento de negociar una mejora de nota sin fundamento o de impugnar la corrección con argumentos infundados.

Sin embargo, esta práctica plantea importantes objeciones desde el punto de vista jurídico y pedagógico. En primer lugar, desnaturaliza la finalidad de la revisión de exámenes, que no debe concebirse exclusivamente como un trámite para modificar la nota. Centrar la atención en el riesgo de una posible disminución de la calificación distorsiona el sentido del procedimiento, trasladando al estudiante la sensación de estar sometido a la voluntad del evaluador y no protegido por un cauce formal de impugnación.

Este tipo de advertencias puede llegar a interpretarse como una forma de presión, que limita de facto el ejercicio del derecho a la revisión. El estudiante, ante

el temor de un perjuicio, podría optar por no ejercer su derecho, incluso en los casos en los que existan razones legítimas para revisar la calificación. En este sentido, la práctica analizada podría constituir una restricción indirecta al acceso a los mecanismos internos de garantía de los derechos del estudiante.

Desde la perspectiva del derecho administrativo, las universidades, como administraciones públicas o entidades sujetas a estándares públicos de actuación, están obligadas a respetar el principio de buena fe en su relación con los ciudadanos. Advertir *ex ante* de la posibilidad de bajar la nota como consecuencia de acudir a la revisión podría vulnerar dicho principio, en la medida en que introduce una amenaza implícita que no encuentra respaldo claro en la normativa aplicable y que genera una confusión injustificada sobre el alcance y las garantías del procedimiento.

Por todo lo anterior, debe concluirse que informar al estudiantado de la posibilidad de reducir su calificación como consecuencia de acudir a la revisión constituye una mala práctica, contraria tanto a los principios jurídicos de buena administración y seguridad jurídica como a los objetivos pedagógicos que debe cumplir el proceso de evaluación. Lejos de mejorar la calidad del procedimiento, introduce un elemento disuasorio que compromete el ejercicio pleno de un derecho reconocido legalmente y que, en última instancia, puede perjudicar la relación de confianza entre el alumnado y la institución educativa.

8.2. NORMATIVA QUE RECOGE EXPRESAMENTE LA POSIBILIDAD DE BAJADA

La previsión en una norma universitaria de que la calificación pueda reducirse tras la revisión plantea serias dudas de legalidad. Tal previsión podría ser contraria al ordenamiento jurídico, ya que la modificación a la baja de la calificación implica una alteración sustancial del contenido del acto administrativo de evaluación, lo cual excede el alcance permitido por la rectificación de errores.

Aunque las universidades gozan de autonomía normativa reconocida constitucionalmente (art. 27.10 CE y art. 2 de la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario), dicha autonomía no es absoluta. Debe ejercerse dentro del marco establecido por la legislación estatal, respetando los principios generales del derecho y, en particular, los que rigen el procedimiento administrativo. Las normas internas que regulan la revisión de calificaciones deben ser conformes al principio de legalidad, a la congruencia de las resoluciones con lo solicitado por los interesados y a la prohibición de *reformatio in peius*.

En este sentido, una norma universitaria que habilite la reducción de la calificación como resultado de una revisión solicitada por el estudiante, sin ajustarse estrictamente a un procedimiento de revisión de oficio y sin las garantías correspondientes, podría ser objeto de impugnación y eventualmente declarada nula por contravenir los principios del ordenamiento jurídico administrativo.

En definitiva, el diseño normativo de la revisión de exámenes debe alinearse con el marco legal, garantizando los derechos del estudiante y evitando prácticas que puedan suponer una extralimitación de las facultades del profesorado o una merma de las garantías procedimentales básicas.

Por otro lado, la inclusión, en la normativa de evaluación de las universidades, de una regla que prohíbe reducir la calificación tras la revisión, pero que contempla como excepción la rectificación de errores materiales, de hecho o aritméticos, plantea un equilibrio delicado entre la protección de los derechos del estudiante y la garantía de la exactitud del proceso evaluador.

Entre los beneficios de esta previsión se encuentra, en primer lugar, la garantía de exactitud, ya que permite que la calificación final refleje de manera fidedigna el rendimiento real del estudiante, evitando que se consoliden notas erróneas debidas a equivocaciones de cálculo, transcripción o cómputo. Asimismo, delimitar esta posibilidad a supuestos tasados aporta seguridad jurídica y transparencia, pues acota la discrecionalidad del evaluador y establece parámetros claros para el estudiante. Por último, desde la perspectiva organizativa, la rectificación de errores ofrece una solución más ágil que la revisión de oficio, lo que favorece la economía procedimental.

Sin embargo, esta excepción no está exenta de riesgos. En primer lugar, puede desdibujar la finalidad de la revisión si se transforma en una instancia de reexamen global orientada a recalcular la nota, alejándose de su función formativa y de diálogo. También existe el peligro de que se adopte una interpretación expansiva del concepto de error material, de hecho o aritmético, para incluir modificaciones que en realidad implican un juicio valorativo, lo que excedería el marco legal de la rectificación de errores. Otro riesgo es el desincentivo para acudir a la revisión: aunque la excepción esté acotada, la mera posibilidad de una reducción puede generar inseguridad en el estudiante. Finalmente, la falta de uniformidad en la interpretación de estos conceptos entre facultades, departamentos o docentes puede dar lugar a inseguridad jurídica y trato desigual.

9. UNIVERSIDADES PRIVADAS

El derecho de los estudiantes a ser evaluados con garantías constituye uno de los pilares fundamentales del sistema universitario español. Este derecho está expresamente reconocido por normas estatales de rango orgánico y reglamentario, como la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU) y el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por el Real Decreto 1791/2010. Ambos instrumentos normativos garantizan que todos los estudiantes —tanto en universidades públicas como privadas— estén protegidos por estándares mínimos comunes de calidad, objetividad y transparencia en los procesos de evaluación, revisiones e impugnaciones.

Aunque las universidades privadas no están sujetas al derecho administrativo, ello no las exime de cumplir con este marco normativo, que actúa como un mínimo de obligado cumplimiento, derivado de su integración en el sistema universitario estatal. A través de la normativa común se ha ido configurando un régimen de protección del estudiante aplicable también en entornos jurídicos privados.

Existen razones sustantivas que refuerzan la improcedencia de reducir la calificación como consecuencia de una revisión solicitada por el propio estudiante en el ámbito universitario privado. En primer lugar, debe recordarse que el derecho a la revisión de exámenes forma parte del contenido esencial del derecho a una evaluación justa, objetiva y transparente, reconocido por la LOSU y el Estatuto del Estudiante Universitario. Esta lógica es aplicable igualmente en las universidades privadas, donde el respeto a la función pedagógica de la revisión forma parte del estándar mínimo de calidad educativa exigible dentro del sistema universitario español.

Desde la perspectiva procedimental, el principio de *non reformatio in peius* —esto es, la prohibición de que el resultado de una impugnación o revisión empeore la situación del recurrente— constituye una garantía esencial en todo procedimiento revisor. Sin embargo, esta cuestión puede presentar una especial complejidad cuando dicho procedimiento se desarrolla en el ámbito de una universidad privada, en la que la relación entre estudiante e institución tiene naturaleza contractual. En este contexto, surge la duda de si dicho principio es igualmente aplicable, y, en su caso, bajo qué fundamentos jurídicos podría sostenerse su extensión a relaciones regidas por el derecho privado.

La respuesta debe ser afirmativa, aunque desde una base jurídica diferente. En el ámbito privado, la prohibición de *reformatio in peius* no se deriva del poder público; la aplicación del principio se justifica plenamente por vía analógica, en virtud del artículo 4.1 del Código Civil, que permite aplicar normas o principios jurídicos a situaciones no previstas expresamente, pero que presentan identidad de razón. Aunque las universidades privadas no emiten actos administrativos, el procedimiento de revisión de calificaciones cumple una función equivalente a la ejercida en el ámbito público: gestionar un conflicto sobre una evaluación académica mediante un procedimiento formal solicitado por el estudiante. La asimetría entre las partes y la finalidad garantista del procedimiento son comunes a ambos entornos, lo que legitima la aplicación analógica del principio.

Debe subrayarse que esta aplicación no implica una administrativización del régimen privado universitario, sino la exigencia de un estándar mínimo de garantías.

En conclusión, el principio de *non reformatio in peius* debe ser considerado como una directriz general de los procedimientos de impugnación, también en el ámbito universitario privado. Su aplicación analógica no solo resulta jurídicamente viable, sino necesaria para preservar la legitimidad del procedimiento y garantizar que los estudiantes puedan ejercer sus derechos sin temor a consecuencias perjudiciales derivadas de su propia iniciativa.

10. CONCLUSIÓN

La revisión de calificaciones constituye un derecho esencial del estudiantado universitario, reconocido tanto en la legislación estatal como en los reglamentos internos de las universidades. Este derecho, sin embargo, no puede entenderse únicamente como un trámite administrativo o como un mecanismo para modificar calificaciones, sino, principalmente, como una herramienta pedagógica orientada a garantizar la transparencia, la objetividad y la mejora continua del proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva jurídica, la posibilidad de reducir la calificación durante la revisión, especialmente porque esta ha sido solicitada por el propio estudiante, resulta altamente problemática. No solo contraviene los principios de congruencia y de *non reformatio in peius*, expresamente reconocidos en el derecho administrativo, sino que también desnaturaliza la función educativa de la revisión y puede generar un efecto disuasorio contrario a los fines que persigue.

Asimismo, invocar la rectificación de errores del artículo 109.2 de la LPAC para justificar la rebaja de nota debe interpretarse con suma cautela. La jurisprudencia ha delimitado de forma clara el alcance restringido de esta figura, que solo permite subsanar errores manifiestos, sin alterar el contenido sustantivo del acto administrativo. Reducir una calificación implica un juicio valorativo que excede dicho marco y, por tanto, no puede ampararse bajo esta modalidad de revisión de oficio.

En este contexto, resulta indispensable que las universidades, tanto públicas como privadas, armonicen sus normativas internas con los principios rectores del derecho administrativo y educativo. Cualquier previsión normativa o práctica institucional que introduzca la posibilidad de reducir calificaciones en el marco de una revisión solicitada por el estudiante debe ser reconsiderada por su potencial incompatibilidad con el ordenamiento jurídico y por el perjuicio que puede causar al clima de confianza entre estudiantes y profesorado.

En definitiva, preservar la integridad académica y el respeto a los derechos del estudiante exige que la revisión de calificaciones se mantenga como un procedimiento garantista, transparente y centrado en la mejora formativa. Solo así podrá cumplir plenamente su doble finalidad: asegurar evaluaciones justas y contribuir al desarrollo académico de quienes participan en el sistema universitario.

11. BIBLIOGRAFÍA

Quirantes Sierra, Arturo; “¿Puedo Bajar la nota en un tribunal de revisión?” Tutorías, 15 de enero de 2021.

Fernández, Francisco J; “Hice físicas y aprendí Derecho (¿Te pueden bajar la nota del examen en la revisión?)” Another day in the Lab, 24 de diciembre de 2021.

Pleite Guadamillas, Francisco, “Los errores del error material” *Actualidad Administrativa*, N.º 11, Sección Actualidad, Noviembre 2018, Wolters Kluwer LA LEY 13238/2018.

Bernaldo de Quirós, Tania; “La rectificación de errores” *Legal Today*, 27 de mayo de 2019.

Herráez Vilas, Pablo; ”La rectificación de errores materiales, de hecho o aritméticos” *Blog sobre el procedimiento administrativo* 20 de mayo de 2017

Mayordomo, Laura “Las calificaciones de los universitarios no se pueden revisar a la baja” *El Comercio*, 19 de marzo de 2018.

3. INFORMES Y DOCUMENTOS

PANORÁMICA DE LA ACTIVIDAD DE LAS DEFENSORÍAS UNIVERSITARIAS 2023

SANTIAGO SALAMANCA MIÑO

*Defensor Universitario
Universidad de Extremadura*

LLUÍS CABALLOL I ANGELATS

*Síndic de Greuges
Universitat de Barcelona*

JUAN JOSÉ VERA MARTÍNEZ

*Defensor Universitario
Universidad de Murcia*

MONTSERRAT PALMA MUÑOZ

*Síndica de Greuges
Universitat de Girona*

ALBERTO SÁNCHEZ CAMPOS

*Defensor Universitario
Universidad Rey Juan Carlos*

Sumario: 1. Introducción. 2. Descripción del estudio. 3. Categorías. 4. Diseño de la encuesta. 5. Número de encuestas recogidas y datos generales. 6. Resultados a partir de los datos de la encuesta. 6.1 Casos según colectivos. 6.2. Casos en función de las categorías. 6.3. Relación entre colectivos. 6.4. Relación entre categorías por cuartiles. 7. Conclusiones y trabajo futuro.

Resumen: El informe presenta una panorámica de la actividad de las Defensorías Universitarias en España a partir del análisis de 6.685 casos, correspondientes principalmente al año 2023 o al curso 2022-2023, recopilados mediante una encuesta a la que respondieron 47 universidades. El estudio clasifica las actuaciones en 22 categorías y examina su distribución según colectivos (estudiantado, PDI, PTGAS y otros), identificando las principales problemáticas del sistema universitario.

Los resultados muestran que, aunque el estudiantado concentra la mayoría de las reclamaciones en términos absolutos, el personal docente e investigador presenta una mayor proporción relativa de consultas. Las incidencias más frecuentes se relacionan con la evaluación, la gestión académica, la docencia y la convivencia, mientras que en el personal destacan cuestiones laborales y organizativas. El informe evidencia la función transversal de las defensorías como garantes de derechos en toda la comunidad universitaria y propone mejoras en la sistematización de datos y en el análisis de las problemáticas para fortalecer la calidad institucional y la toma de decisiones.

Palabras clave: defensorías universitarias, informe de actividad.

Abstract: This report provides an overview of the activity of University Ombuds Offices in Spain based on the analysis of 6,685 cases, mainly corresponding to 2023, collected through a survey answered by 47 universities. The study classifies cases into 22 categories and examines their distribution across different groups (students, academic staff, administrative staff, and others), identifying the main issues within the university system.

The results show that, although students account for many complaints in absolute terms, academic staff present a higher relative rate of claims. The most frequent issues are related to assessment, academic management, teaching, and coexistence, while staff concerns are mainly linked to labor and organizational matters. The report highlights the transversal role of ombuds offices as guarantors of rights across the entire university community and proposes improvements in data systematization and analysis to strengthen institutional quality and decision-making.

Keywords: university ombuds offices, activity report.

1. INTRODUCCIÓN

La Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias (CEDU) es una asociación que agrupa a 77 defensorías universitarias, de 51 universidades públicas y 26 universidades privadas. Desde su creación en 2007 se ha venido realizando un trabajo en red, de colaboración, intercambio, debate y reflexión sobre los temas de mayor interés entre los socios para el ejercicio de sus funciones.

Las defensorías universitarias existen desde hace décadas en muchas universidades del mundo; tienen por misión fundamental la defensa de los derechos y

libertades de los miembros de la comunidad universitaria y actúan con independencia y autonomía de las autoridades académicas. El defensor o defensora no tiene capacidad ejecutiva y ejerce sus funciones con base en su autoridad moral o *auctoritas* para solucionar conflictos, restituir derechos vulnerados, generar buenas prácticas, facilitar consensos o hacer propuestas que contribuyan al mejor funcionamiento de las universidades.

En el marco legal, la vigente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) contempla las Defensorías Universitarias (DUs) entre las “unidades básicas”, que deben tener todas las universidades, públicas y privadas. Más allá de las consideraciones legales y de regulación, como prueba de que la función de las defensorías tiene que ver con el núcleo más esencial de los valores humanísticos y éticos, la definición formal de su función no ha cambiado sustancialmente a lo largo de sus más de treinta años de existencia. Cabe recordar que la anterior Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) introdujo en la disposición adicional decimocuarta el Defensor Universitario, reconociendo su papel como garante de los derechos de los miembros de toda la comunidad universitaria. Además, el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010) en su artículo 46 también recoge y define funciones específicas de las defensorías, reforzando su papel como instrumento clave para la protección de los derechos y la mejora de la convivencia en el ámbito universitario. Sí ha cambiado, afortunadamente, el estatus y reconocimiento jurídico y legal, con la incorporación de su regulación básica al texto de la LOSU (artículo 43) y consecuentemente en los estatutos que progresivamente están aprobando todas las universidades. En cualquier caso, los textos legales siguen reflejando lo que ha definido desde siempre a las defensorías:

“el defensor o defensora de la Universidad es el órgano encargado de velar por los derechos y las libertades de los estudiantes, del personal académico y del personal técnico, de gestión y de administración y servicios ante las actuaciones de los diferentes órganos y servicios universitarios. Asimismo, las actuaciones del defensor o defensora estarán siempre dirigidas a la mejora de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, no estarán sometidas al mandato imperativo de ninguna instancia universitaria y se regirán por los principios de independencia, autonomía y confidencialidad. Asimismo, el defensor o defensora, puede asumir tareas de mediación, conciliación y buenos oficios”.

El lema del Dr. Juncosa, Síndic de la Universitat de Barcelona (1993–1998), asumido por CEDU como referente esencial, “Más justicia que derecho, más *auctoritas* que poder, más humanismo que burocracia”, resume bien los ejes fundamentales de la labor de las defensorías, entendiendo que los pilares básicos de su función y compromiso al servicio de la comunidad universitaria son el humanismo y la institucionalidad.

Afortunadamente, las universidades como instituciones firmemente comprometidas con la formación, la investigación y la responsabilidad social, han ido aportando progresivamente nuevos recursos y prestaciones al servicio de la comunidad para la mejora del funcionamiento institucional y para la calidad universitaria en el sentido

más amplio y humanístico del término; recursos cada vez más completos, accesibles y transparentes, más alineados con la defensa de derechos y libertades, como las unidades de inclusión y atención a la diversidad, las unidades de igualdad y lucha contra el acoso; los servicios de orientación y atención psicológica; mecanismos de apoyo al funcionamiento de los consejos de estudiantes, de los comités y juntas de personal docente e investigador o del personal técnico, de administración y servicios; la creación de comisiones y canales de comunicación para gestionar conflictos de convivencia o mecanismos de antifraude, códigos y comisiones de ética, códigos de buenas prácticas, entre otros, fomentando los procedimientos basados en el diálogo, la mediación, la restauración o la reparación.

Quien se dirige a su defensora o defensor universitario, lo primero que encontrará es alguien dispuesto a escuchar; a escuchar la queja, el agravio, la sugerencia, el problema o el conflicto. Alguien dispuesto a la acogida y el acompañamiento, para hacer posible que el derecho haga justicia; que el poder se ejerza a partir de la razón y no de la fuerza y que la burocracia esté al servicio de las personas y no al revés; los defensores y defensoras ponemos a prueba todos los días, ante situaciones muy diversas, nuestra capacidad de convencer y la voluntad de aportar mejoras; mejoras en la convivencia y las relaciones sociales, mejoras en el funcionamiento administrativo e institucional; nuestra influencia, que no capacidad ejecutiva, pasa por promover respuestas adecuadas desde la argumentación, la ponderación y la búsqueda del equilibrio o la interpretación justa de la norma, acercándonos a quien debe decidir de forma convincente para garantizar los derechos y libertades de toda la comunidad universitaria; en definitiva, una tarea, un trabajo de carácter constructivo, aprendiendo día tras día cosas nuevas, tanto de los aciertos como de los errores.

En este sentido, la intención de este informe no es otra que, a partir de la actividad y funciones desarrolladas por las defensorías universitarias, ayudar a identificar las problemáticas más relevantes de las instituciones universitarias con el fin de contribuir a la mejora de la calidad y la toma de decisiones que permitan corregir disfunciones estructurales. Simultáneamente, nos parece interesante que de este trabajo pudiera surgir una metodología compartida por el conjunto de las defensorías para recopilar y analizar la información de nuestra actividad; creemos que de esta forma se puede facilitar, todavía más, el trabajo colaborativo propio de la CEDU y optimizar el análisis, debate y reflexión. Asimismo, pondremos a disposición este informe para compartir el correspondiente análisis y prospectiva con instituciones, organismos y agentes que participan de las políticas y la gestión universitaria.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El informe realizado ya venía siendo objeto de interés de la CEDU desde sus inicios, como parte de su compromiso con la mejora de la transparencia, la rendición de cuentas y el fortalecimiento del papel de las defensorías universitarias

en el sistema de educación superior. Pero a raíz de una entrevista de la Presidencia y Vicepresidencia con el Ministerio de Universidades en mayo de 2022, el ministro Joan Subirats, manifestó igualmente el interés que podía tener disponer de un informe que recogiera cualitativa y cuantitativamente los asuntos y problemáticas más destacados que llegaban a las Defensorías y que estas trataban.

Siguiendo esta demanda e interés institucional, en enero de 2023 se creó un grupo de trabajo dentro de la Ejecutiva de la CEDU, formado por Lluís Caballol i Angelats (UB), Santiago Salamanca Miño (UEx) y Juan José Vera Martínez (UMU), que presentó un primer borrador a la Ejecutiva a principios de febrero de 2023. La dinámica original consistió en partir de las características o atributos básicos con los que se clasificaban los casos en las distintas universidades; se realizó la primera aproximación con las memorias anuales que publican las Defensorías y cuyo enlace es a menudo compartido en la red CEDU, y se tuvieron también en cuenta las propias de los participantes del grupo de trabajo. De ahí que se hiciera un listado abierto de atributos o tipología de clasificación de los casos, recogiendo la diversidad de temáticas y asuntos que suelen presentarse de forma regular y, a veces menos usual, ante las oficinas de las diferentes defensorías. Claramente existían elementos que son comunes a todos los sectores de la comunidad universitaria, mientras que otros ganan preeminencia o pueden llegar a ser casi exclusivos de un determinado grupo. Normalmente se da un nombre descriptivo o concepto general, se acompaña de descriptores y variables que se relacionan o incluyen en él. Así, por ejemplo:

EXPEDIENTE ACADÉMICO	Homologaciones, reconocimientos, traslado de expediente, emisión de certificados, permanencia, compensatoria, emisión de títulos, SET,
-----------------------------	--

Puede ser una categoría que predomina o es de preocupación preferente en estudiantes, pero no excluye que miembros del PDI o PTGAS puedan preguntar o plantear asuntos relacionados con esta temática. Mientras que...

ACTIVIDAD INVESTIGADORA Y PUBLICACIONES	“integridad en la investigación” o “Malas prácticas de investigación”, autoría, acceso a medios (laboratorios, materiales, bibliografías...), contratos, Estancias, Publicaciones,
--	--

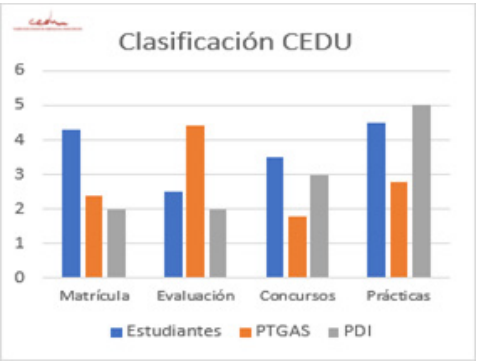
... que en principio es una categoría más propia de PDI, puede afectar a algún estudiante, becario predoctoral, personal investigador contratado, y menos a PTGAS.

Ya en marzo del mismo año y tras recibir sugerencias de otros componentes de la Ejecutiva, se presentó un borrador más avanzado que fue a la reunión del 23 de marzo de 2023, y sobre el que se realizaron algunos retoques o aclaraciones. Más allá del trabajo específico del grupo, se hizo la primera revisión firme de la propuesta de Tabla de Clasificación para el “Informe de Informes”.

Coincidiendo con la reunión de la Comisión Ejecutiva y con la Jornada Técnica de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), el 29 y 30 de mayo de 2023 se informó al colectivo de DUs asistentes sobre el estado de desarrollo del informe con la definición de las categorías y con el aviso de que cuando estuviese bien depurado (en esos momentos lo estaban comprobando los miembros del grupo de trabajo) se enviaría un cuestionario web para el inicio de la recogida de información.

Previamente, estaba previsto realizar un simulacro que realizarían los miembros de la ejecutiva, culminando en julio de 2023 con un cuestionario más depurado y algunas ampliaciones (p.ej. el grupo “Otros” que se refiere a aquellas personas que, no siendo miembros de la comunidad universitaria, sí están afectados por alguna actuación de la Universidad) aportadas por la Comisión Ejecutiva o recogidas en la presentación de la Jornada Técnica de la UCJC.

Finalmente, en febrero de 2024 (tras el Encuentro Nacional y la renovación de la Comisión Ejecutiva) estuvo lista la versión final y el formulario web.

 Conferencia Estatal de Defensorías Universitarias	Lunes, 19 de febrero de 2024																				
Se inicia el proceso de recogida de datos para elaborar una memoria global de la CEDU.																					
Se inicia la segunda fase del proyecto de elaboración de una memoria global sobre la casuística habida en las defensorías asociadas a la CEDU. Para ello se procederá a recopilar datos cuantitativos sobre los tipos de casos tratados a partir de la clasificación que ha preparado la Comisión Ejecutiva. Para la prueba recopiláramos los datos del año 2023, pero si os resulta más sencillo también valdrían los datos del curso 2022-23.																					
Nos damos de plazo hasta el día 1 de abril de 2024 Os adjuntamos la clasificación en un archivo PDF y un enlace al formulario para que podáis incorporar los datos de cada categoría y enviarlos. Acceso al formulario: https://forms.gle/x5s9GFJg7JHbMBd98 Los comentarios, observaciones o sugerencias que os surjan enviádnoslas a cedu@cedu.es con el tema: Clasificación CEDU.	 <table border="1"> <caption>Clasificación CEDU</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Estudiantes</th> <th>PTGAS</th> <th>PDI</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Matricula</td> <td>4.2</td> <td>2.3</td> <td>2.0</td> </tr> <tr> <td>Evaluación</td> <td>2.5</td> <td>4.3</td> <td>2.0</td> </tr> <tr> <td>Concursos</td> <td>3.5</td> <td>1.8</td> <td>3.0</td> </tr> <tr> <td>Prácticas</td> <td>4.5</td> <td>2.8</td> <td>5.0</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Estudiantes	PTGAS	PDI	Matricula	4.2	2.3	2.0	Evaluación	2.5	4.3	2.0	Concursos	3.5	1.8	3.0	Prácticas	4.5	2.8	5.0
Categoría	Estudiantes	PTGAS	PDI																		
Matricula	4.2	2.3	2.0																		
Evaluación	2.5	4.3	2.0																		
Concursos	3.5	1.8	3.0																		
Prácticas	4.5	2.8	5.0																		
Si tenéis previsto trabajar en vuestra red territorial la clasificación os animamos a hacerlo. ¡Es una excelente idea!																					

El procedimiento ha consistido en partir de las clasificaciones y categorías, más o menos comunes y detalladas, utilizadas por las distintas Defensorías Universitarias para la recogida de datos. A partir de ellas, se procedió a reagrupar en categorías de mayor alcance o de segundo orden, con el objetivo de conformar áreas bien diferenciadas en un número razonable, que permitiera reflejar la variabilidad y diversidad de circunstancias sin perder claridad. Al mismo tiempo, se evitó una agrupación excesiva que pudiera diluir la especificidad de los ítems o mezclar elementos pertenecientes a procedimientos distintos.

De la propuesta base y conforme a aportaciones o dificultades de clasificación específicas comunicadas por las DUs se iban ajustando esas etiquetas que, a modo de campo semántico o red de palabras vinculadas con una cierta esfera o proceso universitario, servían de carpeta donde agrupar situaciones comúnmente presentadas y tratadas.

La idea es que el listado de categorías contuviese elementos suficientes y habituales de la clasificación de casos para que todo lo que recogemos en las DUs pudiese ubicarse sin problema en una categoría comprensible y lógica desde los procesos universitarios. Además, debía tener en cuenta la presencia de incidencias en los tres grandes colectivos o grupos de la comunidad universitaria y, también, en el grupo “Otros” interesados (que, aunque no pertenezcan en sentido estricto a la comunidad universitaria sí son participantes, aspirantes, familiares, etc.). Claramente algunas categorías más relacionadas con el personal (PTGAS y PDI, v.g. carrera profesional o condiciones laborales y de trabajo) no tienen aplicación o no estarían representadas en la clasificación de categorías para usuarios estudiantes o externos. Otras, como ya se ha advertido, aunque pueden ser demandadas o planteadas por cualquier componente de la comunidad universitaria, claramente tienen más peso y frecuencia en un determinado grupo o grupos.

Compilados los datos de respuesta al cuestionario por las distintas defensorías, se procedió a la verificación de errores y tratamiento estadístico. Para poder darle forma final al análisis de datos y al informe se unieron al grupo de trabajo Alberto Sánchez Campos (URJC) y Montserrat Palma Muñoz (UdG).

3. CATEGORÍAS

Tras el estudio realizado por el grupo de trabajo de la ejecutiva de CEDU, se definieron las distintas categorías en las que se clasificarían los casos:

	CATEGORÍAS	ETIQUETAS (Orientativas)
C1	ACCESO A TITULACIONES OFICIALES	Preinscripción, condiciones de acceso a másteres oficiales, información de las causas de inadmisión a los másteres oficiales, información de las listas de espera para el acceso por las distintas vías (acceso por EBAU, traslado de expediente) a las titulaciones oficiales
C2	EXPEDIENTE ACADÉMICO	Homologaciones, reconocimientos, traslado de expediente, emisión de certificados, permanencia, compensatoria/compensación, emisión de títulos, SET, ...
C3	MATRÍCULA	Simultaneidad de estudios, precios públicos, impago, anulación, información e incidencias de matrícula, elección de grupo, cambio de grupo, estudiantes TP, disponibilidad de plazas
C4	BECAS Y AYUDAS	Becas del Ministerio, comunidades autónomas...: alegaciones, comisión de becas...; requisitos de becas y ayudas de la universidad (criterios puramente académicos, discriminación por procedencia...); estatuto del becario
C5	DESARROLLO DE LA DOCENCIA Y ENSEÑANZA	Infracción del plan docente (en el diseño de programa, en el desarrollo de clases, criterios de evaluación...), ausencias de docentes, diferencias en el desarrollo diversos grupos
C6	CONCILIACIÓN FAMILIAR, PERSONAL Y LABORAL (ESTUDIANTES)	Cambios de grupo, anulaciones de matrícula, evaluaciones alternativas, dispensa académica
C7	DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN, CONVOCATORIAS, ACTAS.	Copias, plagio (fraude en la evaluación), revisión, publicación de las calificaciones, condiciones de la prueba, dilaciones, incidencias, convocatorias, infracción en la aplicación de los criterios de evaluación anunciados en el plan docente ("tipo de examen", "diferencias de criterios entre oportunidades")
C8	PRÁCTICAS CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES	Disponibilidad y asignación de plazas, incidencias con los tutores internos/externos, evaluación, retribución y reconocimiento, estatuto del estudiante en prácticas
C9	TRABAJOS DE FINAL DE ESTUDIOS: TFM Y TFG	Asignaciones de tutores, seguimiento del trabajo, evaluación, gestión de incidencias y conflictos, requisitos, incidencias en la defensa, constitución de tribunales
C10	PROGRAMAS DE MOVILIDAD	Requisitos, alojamiento, acuerdo académico y reconocimiento de asignaturas, gestión de conflictos, traslado de notas, habilidades lingüísticas, incompatibilidades normativas y de calendarios
C11	FORMACIÓN CONTINUA. TÍTULOS PROPIOS	Acceso, publicidad inadecuada, devoluciones de precios, títulos, problemas en la dirección, becas, reconocimiento de los títulos

C12	DOCTORADO	Relaciones con la dirección, acceso a programas de doctorado, fase de formación, autorización de la defensa, incidencias en la defensa, cumplimiento de requisitos, calificaciones, concesión de premio extraordinario
C13	ACTIVIDAD INVESTIGADORA Y PUBLICACIONES	Malas prácticas de investigación, autoría, acceso a medios (laboratorios, materiales, bibliografías...), contratos, estancias, publicaciones.
C14	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y SUS ADAPTACIONES	Adaptación curricular, condiciones de la evaluación, adaptación de materiales, adaptación del puesto de trabajo y funciones, reservas de plazas, adaptación de temarios y de las pruebas de selección, incumplimientos con los protocolos
C15	IGUALDAD Y GÉNERO	Acoso por razón de sexo, género u orientación, problemas de promoción, plan de igualdad
C16	RELACIONES DE CONVIVENCIA	Malos comportamientos, régimen disciplinario, acoso, riesgos psicosociales, actitudes xenófobas y discriminatorias, normas de convivencia
C17	ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Y REPRESENTACIÓN	Ajuste a reglamento, representación y usos correctos democráticos, procedimiento administrativo, acceso al expediente, atención administrativa, demora o falta de respuesta, administración electrónica, cartas de servicios, SAIC, buzones de quejas, motivación de las resoluciones
C18	INFRAESTRUCTURAS Y SEGURIDAD	Seguro escolar, acceso a edificios y diversidad, cuentas electrónicas corporativas (mail, office...), confortabilidad (ruidos, calefacción, AA) puestos de biblioteca, aulas de estudio, comedor o servicios, transporte, sostenibilidad, vigilancia de las instalaciones
Las categorías 19 a 21 solo son aplicables a PTGAS y PDI		
C19	PROCESOS DE SELECCIÓN	Concursos, oposiciones, resolución de recursos, acceso al expediente, participación y composición en comisiones de selección, baremos, abstención, recusación, votos particulares, temarios,
C20	CARRERA PROFESIONAL	Progresión, ascenso vertical y horizontal, consolidación, valoración méritos, estatuto del personal jubilado
C21	CONDICIONES LABORALES Y GESTIÓN DE PERSONAL	Ambiente laboral, conciliación, acoso, retribuciones, distribución de la carga docente (POD), teletrabajo, movilidad, permisos, categoría profesional, reconocimiento de méritos, formación
C22	OTROS	Casos no tipificados previamente

En total son 22, incluyendo una en la que se pueden tipificar casos no clasificados en las restantes categorías. De todas ellas, 1 solo es aplicable a casos de estudiantes (conciliación familiar, personal y laboral), 3 para casos presentados por PDI y PTGAS (relacionados con temáticas del ámbito laboral) y las 18 categorías restantes para quejas que han podido ser presentadas por cualquier colectivo

de las universidades, así como por el colectivo que se ha denominado “Otros” interesados.

4. DISEÑO DE LA ENCUESTA

Para la recolección de datos se ha realizado una encuesta, empleando la herramienta de *Google Forms*.

Para cada una de las categorías se ha preguntado por el número de casos presentados a la Defensoría Universitaria. Además, se han incluido las siguientes cuestiones generales:

1. Universidad a la que pertenecen los datos.
2. Número de miembros de los colectivos de estudiantes, PDI y PTGAS de la universidad.
3. Año o curso académico al que pertenecen los datos (Curso 2022-23, año 2023 u otros).

5. NÚMERO DE ENCUESTAS RECOGIDAS Y DATOS GENERALES

CEDU, en el momento en el que se lanza la encuesta, tenía un total de 74 defensorías universitarias asociadas. De ellas, respondieron un total de **47 universidades**, es decir, el **63,5 % del total**. De ellas, 41 son respuestas de universidades públicas y 6 de privadas.

La Figura 1 muestra el número de universidades, así como el porcentaje con respecto al total, clasificados en función del año o curso académico al que pertenecen sus datos.

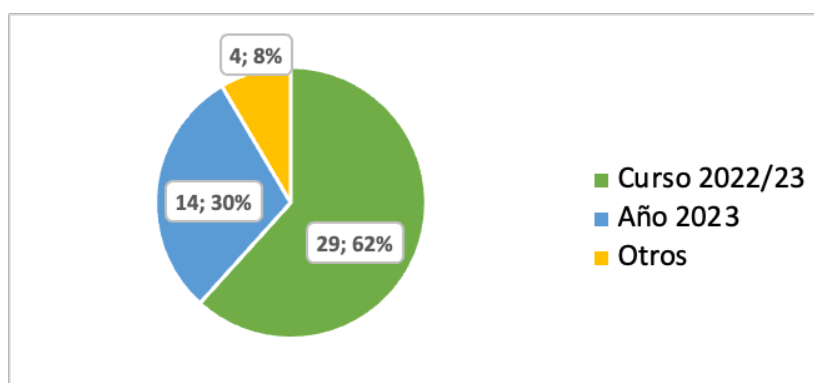


Figura 1. Distribución de las respuestas dadas por las universidades en función del año o curso al que pertenecen los datos

Con respecto al número de miembros de cada uno de los colectivos, los límites inferiores y superiores son los mostrados en la Tabla 1. En el caso del límite

inferior, todos los datos pertenecen a la misma universidad, mientras que, en el caso de los límites superiores, en el caso del PDI y del PTGAS se trata de la misma universidad con una oferta académica mayoritariamente presencial, y los datos máximos de estudiantes se corresponden con los de otra universidad con una oferta de títulos online.

	Estudiantes	PDI	PTGAS
Límite inferior	5.598	522	282
Límite superior	81.941	6975	3.451

Tabla 1: Límites inferiores y superiores del número de miembros en cada colectivo de las universidades

Para clasificar las universidades según el tamaño de sus miembros, se calcularon cuartiles basándose en el número total de universidades participantes. De esta manera, éstas se agruparon en cuatro conjuntos de similar tamaño (12 universidades en los cuartiles Q1, Q2 y Q3; y 11 en el cuartil Q4), lo que permite una comparación equilibrada entre los distintos grupos. En la Tabla 2 se muestran los límites inferiores y superiores de los miembros de cada colectivo por cada uno de los cuartiles.

		Q1	Q2	Q3	Q4
Estudiantes	Límite inferior	5.598	14.090	22.068	35.219
	Límite superior	13.263	22.022	33.718	81.941
PDI	Límite inferior	522	1.463	2.293	3.262
	Límite superior	1.420	2.179	3.259	6.975
PTGAS	Límite inferior	282	618	1.036	1.474
	Límite superior	612	975	1.456	3.451

Tabla 2: Número mínimo y máximo de los miembros de cada colectivo por cada uno de los cuartiles

6. RESULTADOS A PARTIR DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA

6.1. CASOS SEGÚN COLECTIVOS

El presente estudio ha recabado información sobre un total de 6.685 casos presentados ante las Defensorías Universitarias que respondieron a la encuesta. Para comprender mejor el origen de estas consultas, es fundamental analizar cómo se distribuyen entre los distintos colectivos que conforman la comunidad universitaria.

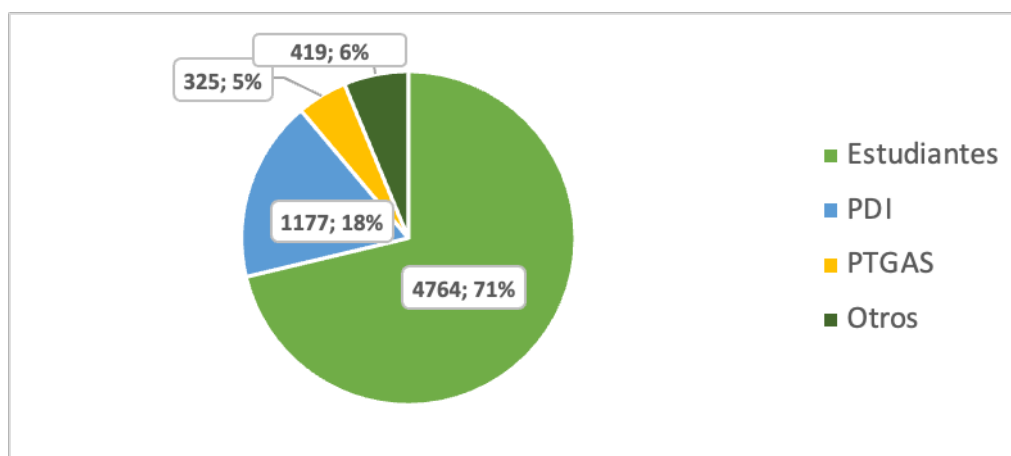


Figura 2. Número de casos presentados por cada uno de los colectivos y porcentaje con respecto al total de casos considerados.

La Figura 2 del informe original ilustra de manera visual la distribución del número de casos presentados por cada uno de los colectivos y su porcentaje respectivo sobre el total. De acuerdo con estos datos:

- **Estudiantes:** Son el colectivo que presenta un mayor número de quejas, con un total de 4.764 casos, lo que representa un significativo 71 % del total de casos registrados.
- **Personal Docente e Investigador (PDI):** Este colectivo es el segundo en cuanto a volumen de casos, con 1.177 quejas, constituyendo el 18 % del total.
- **Otros:** Este colectivo (por ejemplo, futuros estudiantes o aspirantes a plazas) suma 419 casos, un 6 % del total.
- **Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS):** Presentaron 325 casos, lo que equivale al 5 % del cómputo global.

Como se puede apreciar en la Figura 2, el estudiantado es, en términos absolutos, el grupo que más recurre a las Defensorías. Esto es coherente con el hecho de que suele ser el colectivo más numeroso dentro de las instituciones universitarias.

Sin embargo, el análisis adquiere una nueva dimensión cuando se considera la proporción de reclamaciones en función del número total de miembros de cada colectivo. La Tabla 3 resume los datos clave de esta subsección, incluyendo este cálculo porcentual. Al examinar esta perspectiva, observamos que:

- El PDI se destaca como el colectivo que, proporcionalmente a su tamaño, más acude a las Defensorías Universitarias. Específicamente, un 1,012% de los miembros del PDI en las universidades participantes presentaron alguna queja.
- Le sigue en esta métrica el PTGAS, con un 0,603 % de sus integrantes habiendo formalizado reclamaciones.
- Por último, el estudiantado, a pesar de liderar en número absoluto de casos, muestra una tasa de recurso a la Defensoría del 0,382 % en relación con su población total.

	Estudiantado	PDI	PTGAS	OTROS
Número de casos presentados (porcentaje con respecto al total de casos)	4.764 (71 %)	1.177 (18 %)	325 (5 %)	419 (6 %)
Porcentaje con respecto al número total de miembros en el colectivo	0,382 %	1,012 %	0,603 %	–

Tabla 3. Casos según colectivo

6.2. CASOS EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS

El número de casos presentado en cada categoría (de la C1 a la C21) para cada colectivo, así como el total de ellos, se muestra en la Figura 3.

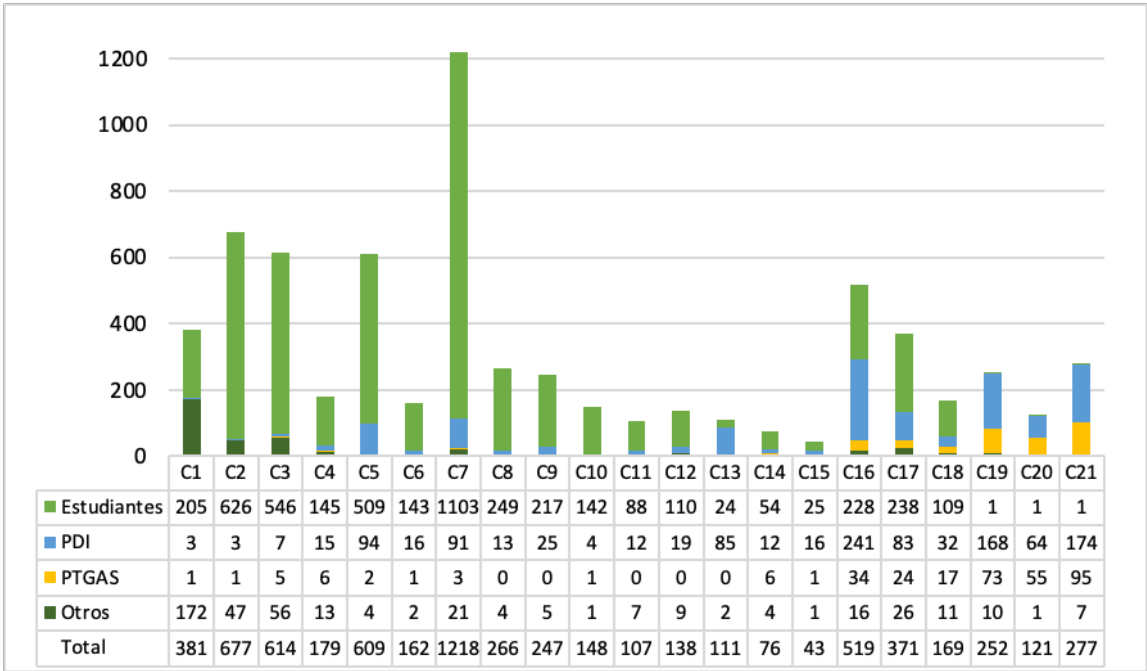


Figura 3. Número de casos por cada categoría y colectivo.
En la última fila de la tabla se muestran los casos totales

De las 21 categorías, en 16 de ellas el mayor número de casos ha sido presentado por los estudiantes. En las 5 categorías restantes es el colectivo PDI el mayoritario, teniendo en cuenta que tres categorías (C19, C20 y C21) solamente corresponden a PDI y PTGAS. En la Tabla 4 se muestran clasificadas para ambos colectivos estas categorías. En ningún caso, ni el colectivo PTGAS ni el colectivo OTROS han sido mayoritarios en las temáticas indicadas.

Estudiantes	PDI
C1 – Acceso a titulaciones oficiales	C13 – Actividad investigadora y Publicaciones
C2 – Expediente académico	C16 – Relaciones de convivencia
C3 – Matrícula	C19 – Procesos de selección
C4 – Becas y ayudas	C20 – Carrera profesional
C5 – Desarrollo de la docencia y enseñanza	C21 – Condiciones laborales y Gestión de personal
C6 – Conciliación familiar, personal y laboral	
C7 – Desarrollo de la evaluación, convocatorias, actas	
C8 – Prácticas curriculares y extracurriculares	

C9 - Trabajos de final de estudios: TFM y TFG	
C10 - Programas de movilidad	
C11 - Formación continua. Títulos propios	
C12 - Doctorado	
C14 - Atención a la diversidad y sus adaptaciones	
C15 - Igualdad y género	
C17 - Organización, funcionamiento de servicios administrativos y Representación	
C18 - Infraestructuras y seguridad	

Tabla 4. Categorías en las que el mayor número de casos es presentado por los miembros del colectivo indicado

En la Figura 3 se observa también que la categoría en la que más casos se han presentado ha sido la C7 (Desarrollo de la evaluación, convocatorias, actas), con un total de 1.218 quejas. En la que menos, con 43 reclamaciones, la C15 (Igualdad y género).

En la Tabla 5 se muestran, por cada uno de los colectivos, las categorías ordenadas, de mayor a menor, en función del porcentaje de número de casos con respecto al total de los presentados en el colectivo.

Estudiantes	PDI	PTGAS	OTROS
C7 - Desarrollo de la evaluación, convocatorias, actas. (23,15 %).	C16 - Relaciones de convivencia (20,48 %).	C21 - Condiciones laborales y gestión de personal (29,23 %).	C1 - Acceso a titulaciones oficiales (41,05 %).
C2 - Expediente académico (13,14 %).	C21 - Condiciones laborales y gestión de personal (14,78 %).	C19 - Procesos de selección (22,46 %).	C3 - Matrícula (13,37 %).
C3 - Matrícula (11,46 %).	C19 - Procesos de selección (14,27 %).	C20 - Carrera profesional (16,92 %).	C2 - Expediente académico (11,22 %).

C5 - Desarrollo de la docencia y enseñanza (10,68 %).	C5 - Desarrollo de la docencia y enseñanza (7,99 %).	C16 - Relaciones de convivencia (10,46 %).	C17 - Organización, funcionamiento de servicios administrativos y representación (6,21 %).
C8 - Prácticas curriculares y extracurriculares (5,23 %).	C7 - Desarrollo de la evaluación, convocatorias, actas. (7,73 %).	C17 - Organización, funcionamiento de servicios administrativos y representación (7,38 %).	C7 - Desarrollo de la evaluación, convocatorias, actas. (5,01 %).
C17 - Organización, funcionamiento de servicios administrativos y representación (5,00 %).	C13 - Actividad investigadora y publicaciones (7,22 %).	C18 - Infraestructuras y seguridad (5,23 %).	C16 - Relaciones de convivencia (3,82 %).
C16 - Relaciones de convivencia (4,79 %).	C17 - Organización, funcionamiento de servicios administrativos y representación (7,05 %).	C4 - Becas y ayudas (1,85 %).	C4 - Becas y ayudas (3,10 %).
C9 - Trabajos de final de estudios: TFM y TFG (4,55 %).	C20 - Carrera profesional (5,44 %).	C14 - Atención a la diversidad y sus adaptaciones (1,85 %).	C18 - Infraestructuras y seguridad (2,63 %).
C1 - Acceso a titulaciones oficiales (4,30 %).	C18 - Infraestructuras y seguridad (2,72 %).	C3 - Matrícula (1,54 %).	C19 - Procesos de selección (2,39 %).
C4 - Becas y ayudas (3,04 %).	C9 - Trabajos de final de estudios: TFM y TFG (2,12 %).	C7 - Desarrollo de la evaluación, convocatorias, actas. (0,92 %).	C12 - Doctorado (2,15 %).
C6 - Conciliación familiar, personal y laboral (estudiantes) (3,00 %).	C12 - Doctorado (1,61 %).	C5 - Desarrollo de la docencia y enseñanza (0,62 %).	C21 - Condiciones laborales y gestión de personal (1,67 %).

C10 - Programas de movilidad (2,98 %).	C6 - Conciliación familiar, personal y laboral (estudiantes) (1,36 %).	C6 - Conciliación familiar, personal y laboral (estudiantes) (0,31 %).	C11 - Formación continua. Títulos propios (1,67 %).
C12 - Doctorado (2,31 %).	C15 - Igualdad y género (1,36 %).	C15 - Igualdad y género (0,31 %).	C9 - Trabajos de final de estudios: TFM y TFG (1,19 %).
C18 - Infraestructuras y seguridad (2,29 %).	C4 - Becas y ayudas (1,27 %).	C10 - Programas de movilidad (0,31 %).	C14 - Atención a la diversidad y sus adaptaciones (0,95 %).
C11 - Formación continua. Títulos propios (1,85 %).	C8 - Prácticas curriculares y extracurriculares (1,10 %).	C2 - Expediente académico (0,31 %).	C5 - Desarrollo de la docencia y enseñanza (0,95 %).
C14 - Atención a la diversidad y sus adaptaciones (1,13 %).	C11 - Formación continua. Títulos propios (1,02 %).	C1 - Acceso a titulaciones oficiales (0,31 %).	C8 - Prácticas curriculares y extracurriculares (0,95 %).
C15 - Igualdad y género (0,52 %).	C14 - Atención a la diversidad y sus adaptaciones (1,02 %).	C13 - Actividad investigadora y publicaciones (0,00 %).	C6 - Conciliación familiar, personal y laboral (estudiantes) (0,48 %).
C13 - Actividad investigadora y publicaciones (0,50 %).	C3 - Matrícula (0,59 %).	C9 - Trabajos de final de estudios: TFM y TFG (0,00 %).	C13 - Actividad investigadora y publicaciones (0,48 %).
C19 - Procesos de selección (0,02 %).	C10 - Programas de movilidad (0,34 %).	C12 - Doctorado (0,00 %).	C20 - Carrera profesional (0,24 %).
C21 - Condiciones laborales y gestión de personal (0,02 %).	C2 - Expediente académico (0,25 %).	C8 - Prácticas curriculares y extracurriculares (0,00 %).	C15 - Igualdad y género (0,24 %).
C20 - Carrera profesional (0,02 %).	C1 - Acceso a titulaciones oficiales (0,25 %).	C11 - Formación continua. Títulos propios (0,00 %).	C10 - Programas de movilidad (0,24 %).

Tabla 5. Categorías ordenadas descendientemente en función del porcentaje de quejas presentadas con respecto al total de las del colectivo

6.3. RELACIÓN ENTRE COLECTIVOS

Para detectar si existe alguna correlación entre los colectivos, en primer lugar, se han representado, usando diagramas de dispersión, los datos correspondientes al total de casos presentados por cada colectivo en cada categoría, estandarizados. A continuación, se han determinado los coeficientes de Pearson de estos mismos datos.

Tras la realización del diagrama de dispersión en el que se representaban los datos de los estudiantes y el colectivo Otros, se detectaron dos categorías con valores atípicos (véase Figura 4).

La primera es la C1 (acceso a titulaciones oficiales), que presenta un valor muy elevado en el colectivo Otros y bajo en el de Estudiantes. La segunda es la C7 (desarrollo de la evaluación, convocatorias, actas), que tiene un comportamiento contrario: mientras los valores de los estudiantes son altos, en Otros es bajo. Teniendo en cuenta la naturaleza de ambos colectivos, parece que este comportamiento es el lógico. Para la determinación de los coeficientes de Pearson entre estos dos grupos, se han eliminado estos valores.

Tras la visualización del resto de diagramas de dispersión (véase Figura 5), se llegó a la conclusión de que también podía existir una correlación entre los datos del PDI y del PTGAS (en este caso no aparecieron valores atípicos) pero no entre el resto de los colectivos.

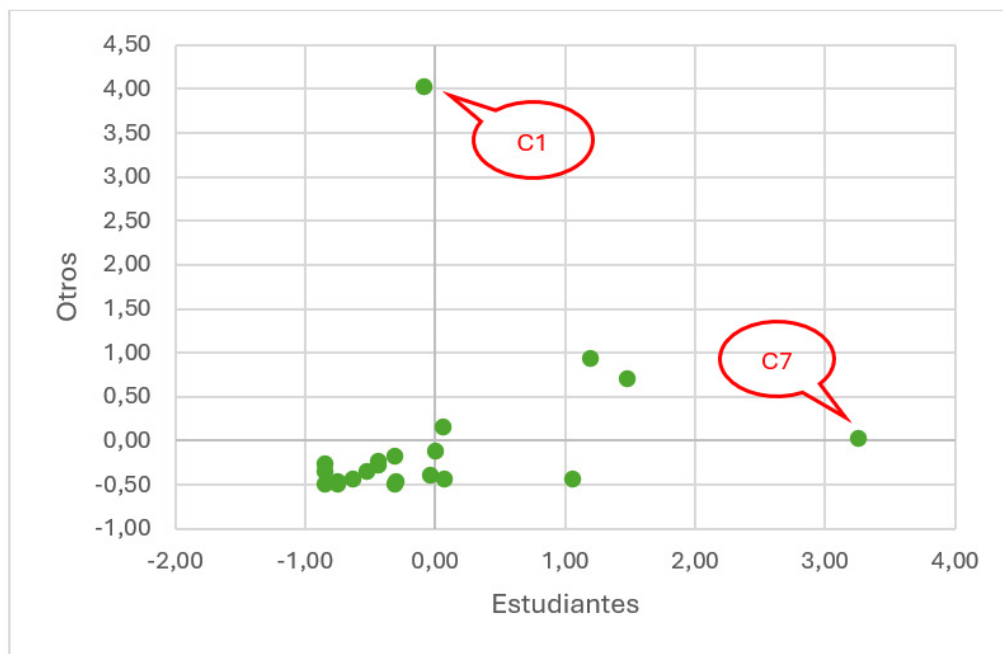


Figura 4. Diagrama de dispersión de los valores asociados a los colectivos Estudiantes y Otros, y valores atípicos.

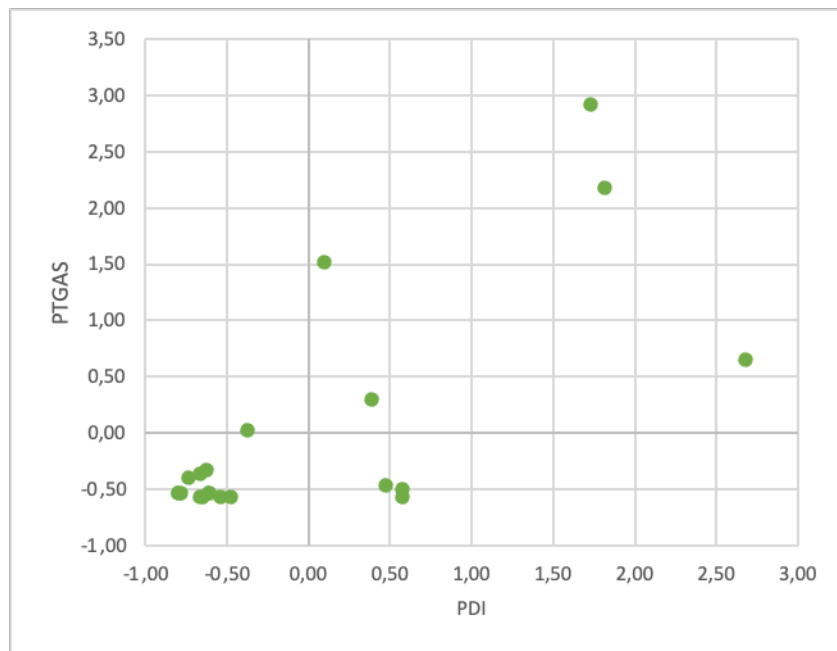


Figura 5. Diagrama de dispersión de los valores asociados a los colectivos PDI y PTGAS

Para corroborar estas hipótesis se han determinado los coeficientes de Pearson entre los distintos colectivos (véase Tabla 6). Como se puede ver, entre los colectivos Estudiantes-Otros y PDI-PTGAS, existen correlaciones positivas (cuando aumentan los casos en uno, también aumentan en el otro) muy fuertes (coeficiente de Pearson mayor o igual a 0,7).

	PDI	PTGAS	OTROS
Estudiantes	0,06	-0,34	0,74
PDI		0,71	-0,20
PTGAS			-0,15

Tabla 6. Coeficientes de Pearson entre colectivos

6.4 RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS POR CUARTILES

Si se utilizan los cuartiles planteados se puede comprobar si hay relaciones entre las categorías en dichos cuartiles tal y como se muestra en la Figura 6 donde se puede comprobar en cuántos cuartiles se observa correlación elevada entre las variables.

	C01	C02	C03	C04	C05	C06	C07	C08	C09	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
C01		2	2	2	2	3	0	1	2	2	1	0	0	1	0	1	2	2
C02			4	3	2	3	1	3	2	3	2	0	1	1	1	0	4	3
C03				3	2	3	1	3	3	3	2	0	1	1	1	0	4	3
C04					1	3	1	2	2	4	2	0	1	2	1	0	3	4
C05						1	0	1	2	1	0	1	0	0	0	0	2	1
C06							1	2	3	3	2	0	1	1	1	2	3	3
C07								1	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1
C08									1	2	2	1	1	0	1	0	3	1
C09										2	1	1	1	0	1	2	2	2
C10											2	0	1	2	1	0	3	4
C11												1	2	1	2	0	2	2
C12													1	0	1	2	0	0
C13														1	4	1	1	1
C14															1	1	1	2
C15																1	1	1
C16																	0	0
C17																		3
C18																		

Figura 6. Mapa de calor de las ocurrencias existentes entre categorías de casos presentados por estudiantes y el número de cuartiles en los que aparecen

Entre otras cosas, en la Figura 6 se aprecia que algunos casos aparecen relacionados dos a dos en todos los cuartiles. En particular, se identifican, independientemente del número de estudiantes matriculados, las siguientes ocurrencias entre pares de casos:

- C2 (Expediente académico) y C3 (Matrícula).
- C4 (Becas y ayudas) y C10 (Programas de movilidad).
- C2 (Expediente académico) y C17 (Organización, funcionamiento de servicios administrativos y Representación).
- C3 (Matrícula) y C17 (Organización, funcionamiento de servicios administrativos y Representación).
- C4 (Becas y ayudas) y C18 (Infraestructuras y seguridad).
- C10 (Programas de movilidad) y C18 (Infraestructuras y seguridad).
- C13 (Actividad investigadora y Publicaciones) y C15 (Igualdad y género).

7. CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

Los datos recogidos en este informe permiten afirmar con claridad que las Defensorías Universitarias no son únicamente un recurso para el estudiantado, como podría deducirse de una lectura superficial basada en el número de actuaciones generales o en base a la imagen distorsionada que se tiene de las Defensorías Universitarias como defensores únicamente de los estudiantes. Al contrario, los datos muestran que las Defensorías Universitarias, en porcentaje,

realizan más actuaciones de las esperadas en otros colectivos por lo que se puede observar que actúan como garantes de derechos para toda la comunidad universitaria: estudiantado, personal docente e investigador (PDI), personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS), así como para personas externas vinculadas por alguna razón a la universidad.

En el caso del estudiantado, las categorías con mayor volumen de actuaciones han sido C2 - Expediente académico, C3 - Matrícula, C5 - Desarrollo de la docencia y enseñanza, C7 - Desarrollo de la evaluación y C16 - Relaciones de convivencia, lo que refleja preocupaciones relacionadas con la docencia, la evaluación, la convivencia y la gestión académica. Para el personal universitario, tanto PDI como PTGAS, destacan las categorías C16 - Relaciones de convivencia, C21 - Condiciones laborales y gestión de personal y C19 - Procesos de selección, que apuntan a cuestiones organizativas, de relaciones laborales y de participación institucional. En cuanto al colectivo clasificado como "otros", la categoría más relevante es C1 - Acceso a titulaciones oficiales, relacionada con el acceso a las titulaciones universitarias, lo que sugiere que muchas de estas personas son futuros estudiantes que acuden a las Defensorías Universitarias en busca de orientación y solución a sus problemas para entrar en la Universidad.

El análisis de los datos revela una correlación significativa entre los colectivos de estudiantes y el grupo clasificado como "otros". Como se ha observado, muchos de los casos registrados bajo la categoría "otros" corresponden a personas que están en proceso de convertirse en estudiantes, como futuros matriculados o candidatos a titulaciones oficiales. De forma análoga, se observa una relación entre el personal docente e investigador (PDI) y el personal de gestión y de administración y servicios (PTGAS), ya que ambos colectivos comparten preocupaciones institucionales y organizativas similares.

A la luz de estos resultados, se considera necesario establecer una recogida de datos con periodicidad bienal. Esto permitiría analizar la evolución tanto del número total de actuaciones como de la distribución porcentual por categorías, especialmente en el contexto actual de cambio normativo por la entrada en vigor de la LOSU. Asimismo, esta periodicidad facilitaría la revisión y mejora del sistema de categorización actual. En esta línea de análisis de los resultados obtenidos, se podrían revisar las categorías con mayor volumen, como C2 - Expediente académico, C3 - Matrícula, C5 - Desarrollo de la docencia y enseñanza, y C7 - Desarrollo de la evaluación, para subdividir las reflejando así con mayor precisión la naturaleza de las actuaciones. Por otro lado, se podrían agrupar categorías con escasa representación o que comparten temática, como C14 - Atención a la diversidad y sus adaptaciones y C15 - Igualdad y género, por ser ambas referidas a unidades básicas (Igualdad, Diversidad y Discapacidad), o por otro lado unir C12 - Doctorado y C13 - Actividad investigadora y publicaciones que están relacionadas y pueden cubrir dos caras de la misma moneda de investigación, una para estudiantes y otra para PDI.

Por último, se propone valorar la incorporación de nuevas variables en dicha recogida de datos, como:

- Actuaciones por tipología de la actuación (información, mediación, queja/reclamación, etc.) y dentro del número de quejas/reclamaciones conocer aquellas que derivan en una resolución favorable al interesado.
- Número y tipología de las recomendaciones emitidas por las Defensorías, distinguiendo entre las que han sido atendidas y las que no.
- Recoger o clarificar la ubicación de temas transversales como los relacionados con situaciones de acoso o abuso de poder que actualmente podrían estar dispersos entre varias categorías.

Igualmente, como línea de trabajo futura, se propone realizar un análisis exploratorio visual más profundo de los nuevos datos recogidos de las actuaciones de las Defensorías mediante técnicas de reducción de dimensiones, como el Análisis de Componentes Principales (PCA). Esta técnica permitiría representar las categorías actuales en un espacio de menor dimensión (por ejemplo, 2D), facilitando la identificación de patrones y similitudes entre universidades para detectar agrupaciones naturales de universidades con perfiles de actuación similares. Este tipo de análisis no solo enriquecería la comprensión de los datos, sino que también podría servir como base para reflexionar sobre buenas prácticas compartidas o necesidades comunes.

Estas mejoras permitirán comprender mejor el trabajo de las Defensorías Universitarias y conocer de forma más certera los problemas a los que se enfrentan las universidades y su capacidad de respuesta institucional ante las necesidades de la comunidad universitaria.



Los contenidos de esta revista se publican bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Conferencia Estatal
de Defensorías Universitarias