

Importancia de la regulación oficial en la vinculación académico-profesional: el caso de las técnicas de auditoría (primeros resultados)

Importance of Formal Regulation in Academic-Professional Linkage: The Case of Auditing Techniques (First Results)

Ricard Calvo Palomares, Juli Antoni Aguado Hernández, Enric Sigalat Signes y Raúl Payá Castiblanque¹

Resumen

Uno de los objetivos subyacentes de la docencia universitaria actual es intentar conectarla con la realidad profesional con la que se van a encontrar los/as egresados/as con posterioridad en el mercado laboral. En materias muy aplicadas, la existencia de una regulación normativa oficial se convierte en un elemento clave para el éxito de cualquier propuesta docente realizada. Ante dicho contexto la presente investigación trata de estudiar el efecto de la normativa oficial sobre una propuesta de innovación educativa en Ciencias Laborales. A tal efecto, se usa una metodología cuantitativa mediante una encuesta por medio de un cuestionario estandarizado al alumnado de la asignatura de Técnicas de Auditoría de 3º curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, de los cursos 2017-2018 a 2020-2021 (n=311) que evalúa distintos aspectos relacionados con su grado de satisfacción con la metodología, las prácticas, los contenidos y los materiales de apoyo, así como con la percepción sobre la proyección de la asignatura en la esfera profesional. Los resultados obtenidos evidencian la importancia de la regulación oficial en la valoración de las dificultades a las que se enfrenta la auditoría sociolaboral, así como la existencia de asociación entre las variables de percepción de la utilidad de la asignatura y como una buena salida profesional con respecto a los cursos anteriores o posteriores a la nueva normativa, por lo que puede atribuirse en gran parte a esta circunstancia la modificación de las valoraciones.

Palabras clave

Ciencias Laborales; auditoría sociolaboral, profesión; vínculo académico-profesional.

Abstract

One of the underlying objectives of current university teaching is to try to connect it with the professional reality that graduates will later find in the labor market. In highly applied subjects, the existence of an official normative regulation becomes a key element for the success of any teaching proposal. In this context, the present research tries to study the effect of official regulations on an educational innovation proposal in Labor Sciences. To this end, a quantitative methodology is used through a survey by means of a standardized questionnaire to the students of the subject of Audit Techniques of 3rd year of the Degree in Labor Relations and Human Resources of the Faculty of Social Sciences of the University of Valencia, from the courses 2017-2018 to 2020-2021 (n=311) that evaluates different aspects related to their degree of satisfaction with the methodology, practices, contents and support materials, as well as with the perception about the projection of the subject in the professional sphere. The results obtained show the importance of the official regulation in the evaluation of the difficulties faced by the socio-labor audit, as well as the existence of an association between the variables of perception of the usefulness of the subject and as a good professional outlet with respect to the courses before or after the new regulation, so that the modification of the evaluations can be attributed to a large extent to this circumstance.

Keywords

Labor Sciences; socio-labor audit; profession; academic-professional linkage.

Cómo citar/Citation

Calvo Palomares, Ricard; Aguado Hernández, Juli Antoni; Sigalat Signes, Enric y Payá Castiblanque, Raúl (2022). Importancia de la regulación oficial en la vinculación académico-profesional: el caso de las técnicas de auditoría (primeros resultados). *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15 (3), 383-398. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24909>.

Recibido: 20-07-2022
Aceptado: 25-08-2022

¹ Ricard Calvo Palomares, Universitat de València, ricardo.calvo@uv.es; Juli Antoni Aguado Hernández, Universitat de València, juli.aguado@uv.es; Enric Sigalat Signes, Universitat de València, enrique.sigalat@uv.es y Raúl Payá Castiblanque, Universitat de València, raul.paya@uv.es.

1. Introducción

1.1. La docencia vinculada con lo profesional. La importancia de vincular lo profesional con lo académico y viceversa

La Universidad es el ente habilitador inicial de profesionales, siendo el paso por sus estudios un requisito necesario para poder ejercer una profesión como tal. Por consiguiente, no puede vivir de espaldas a lo que ocurre en la realidad laboral posterior, sino que debe orientar sus esfuerzos a buscar puntos de encuentro entre ambos espacios. Sobre esta base, intentar acercar la realidad de la docencia de nuestras aulas a la realidad del ejercicio de una determinada actividad profesional es, sin lugar a dudas, uno de los principales retos a los que nos enfrentamos en la actualidad el colectivo de profesores/as universitarias (Barbosa y Freire, 2019; Mulder *et al.*, 2009). Pero, para ello, se considera necesario entrar en contacto con esa realidad técnica (Abraham y Karns, 2009; Martensen y Grønholdt, 2009) a través de una comunicación directa con los profesionales o bien mediante el contacto con sus instituciones representativas, Colegio Oficial o Asociación Profesional homóloga, ya que en su labor de mantener la esencia profesional de la actividad (código deontológico), éstas asumen entre sus finalidades la de construir un mejor futuro para la misma.

Por ello, la innovación docente en asignaturas con una alta orientación al ejercicio laboral pasa necesariamente por incrementar esta vinculación en cualquiera de sus posibles dimensiones —teórica, práctica o aplicada. Este enfoque profesionalizador ha sido uno de los cuatro principales modelos (junto al docente, el educativo y el científico) en los que se ha basado el desarrollo de la Universidad en nuestro país (Castilla, 2011). Éste se caracteriza por apostar por una formación muy utilitarista en la que se garantiza la práctica técnica correcta, encaminada a la obtención de una ciudadanía capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones concretas de la vida cotidiana, cuyos fines le vienen impuestos desde el ejercicio profesional (acreditado y controlado por el Estado a través de la regulación de los Colegios Profesionales). Es un modelo basado en una relación maestro-aprendiz, con un enfoque enormemente práctico que obvia, en muchos casos, la visión reflexiva, discursiva, creativa o científica de la ciencia por entenderla como alejada de la realidad práctica.

No obstante, existen estudios previos que han mostrado la dificultad de establecer redes de cooperación entre la esfera educativa y la productiva. Hall (2003) se refiere a ello como la paradoja de los «dos mundos», derivada de múltiples barreras relacionadas con la «orientación» (la finalidad de la universidad es desarrollar conocimiento mientras que las empresas buscan la eficiencia de la innovación) y la «transición» (burocracias de gestión) en la colaboración entre ambas esferas (Banal-Estañol *et al.*, 2011). Derivado de las dificultades identificadas para la colaboración entre ambas instituciones se considera relevante firmar acuerdos de cooperación.

Pese a las barreras de colaboración existentes, también pueden encontrarse investigaciones previas que han hallado una relación positiva entre la implicación de empresas y universidades que obtiene un mayor potencial de transferencia del conocimiento generado y consigue innovaciones exitosas (Baptista *et al.*, 2011; Bellucci y Pennacchio, 2016; Mansfield, 1995; Petruzzelli, 2011). También en relación con la valoración que de estos procesos hace el alumnado, considerando positivamente su utilidad y su aplicabilidad (Jiménez-González *et al.*, 2011; Mejías y Martínez, 2009; Zamorano *et al.*, 2013). En este enfoque adquiere importancia la existencia o no de una regulación normativa en dicho ejercicio profesional. Cuestión que se convertirá en eje central de la propuesta de debate que proponemos.

1. 2. La Auditoría Sociolaboral como contexto de aplicación de una metodología docente que apuesta por vincular lo académico con lo profesional y viceversa

a. La auditoría sociolaboral como actividad profesional

Por auditoría sociolaboral (en adelante ASL) puede entenderse toda evaluación sistemática (proceso lógico y secuencial), de hechos fehacientes documentables, periódicos en el tiempo, realizados por un profesional con objetividad, independencia y neutralidad (Torras y Ribas, 2005) sobre la gestión y políticas de recursos humanos, el cumplimiento de las obligaciones legales en materia laboral y contable, con objeto de proporcionar acciones de mejora (Fuentes *et al.*, 2005). De ello, pueden determinarse tres tipos básicos de ASL (Campamá, 2006; Ciruela, 2009): a) de legalidad, de comprobación o de administración dedicadas a comprobar si la organización cumple con las obligaciones en materia de derecho del trabajo, seguridad social, prevención de riesgos laborales, etc.; b) de eficacia, de gestión u operativa, que va más allá del mero cumplimiento legal centrados en la función de recursos humanos (descripción de puestos de trabajo, reclutamiento y selección, formación y capacitación, etc.); y c) de eficiencia o estratégica, centradas en la alineación de la dirección estratégica de recursos humanos con la estrategia competitiva de la organización.

Esta apuesta por análisis del factor humano en las organizaciones se origina en nuestro país en la década de los ochenta, cuando el Consejo General de Graduados Sociales de España, encomienda a CEAL (Centro Europeo de Auditores Sociolaborales)² el desarrollo de estas actividades profesionales establecidas previamente para los Graduados Sociales. Todo ello muy vinculado con la evolución que la auditoría contable había experimentado hacia otras áreas de las organizaciones (calidad, medioambiente, costes, etc.).

Pese a estos casi treinta años de andadura de la ASL como herramienta a disposición de las organizaciones, una serie de factores asociados a su aplicación/uso actual plantean las resistencias-dificultades que esta tiene en la actualidad. Como indican Calvo y Rodríguez (2014), tres son los bloques de factores que dificultan la utilización de la auditoría: a) internos del proceso de auditoría; b) propios de las organizaciones en las que van a ser aplicadas; y, c) del contexto social (Gráfico 1).

2 Que posteriormente pasó a denominarse Asociación Española de Auditores Socio-Laborales, y en la actualidad Asociación Profesional de Auditores Socio Laborales y de Igualdad.

Gráfico 1. Factores que dificultan la utilización de la auditoría sociolaboral



Fuente: Calvo y Rodríguez (2014).

De entre todas estas resistencias, ponemos nuestra mirada en aquellas vinculadas con la ausencia de un reconocimiento oficial, que supone que la auditoría queda sujeta a criterios voluntaristas por parte de las organizaciones.

b. La auditoría sociolaboral como materia docente

Se trata de una materia que, si bien desde una perspectiva profesional es ejercida por un número amplio de perfiles profesionales (egresados en Relaciones Laborales, Derecho, Economía o Psicología entre otros), desde un punto de vista docente tan sólo se imparte en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (en adelante RR.LL. y RR.HH.) y en algunos Postgrados de manera muy específica (Calvo, 2015). De las 52 Universidades españolas en las que se imparte dicho Grado, en 35 de ellas se contempla la ASL como una materia incluida en sus planes de estudios. Además, hay 4 casos que sin contar con asignaturas en el Grado, sí cuentan con asignaturas de Auditoría o similar en la formación de Postgrado³.

Las asignaturas de ASL suponen claramente una especialización en el itinerario formativo del egresado en RR.LL. y RR.HH., ello se pone de manifiesto en que queda encuadrada mayoritariamente en tercer curso de Grado, siendo de carácter obligatorio en poco más de la mitad de los casos (24 frente a 19), con una carga docente de 6 créditos en casi la totalidad de los casos. Llama la atención la gran variedad de denominaciones que recibe en los mismos, destacando dos por encima del resto, Auditoría

³ Por lo que respecta a esta formación de Postgrado, a nivel nacional existen dos Masters específicos sobre la materia, uno Oficial, el de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla (Máster Oficial en Consultoría y Auditoría Laboral, de 60 créditos ECTS) y otro, el de la Universidad del País Vasco (EHU-UPV), Postgrado Especialista de Universidad en Auditoría y Consultoría Sociolaboral de 32 créditos ECTS. Completa esta oferta una tercera opción, el Diploma de Experto en Auditoría Sociolaboral, Título Propio de la Universitat de València (Fundación Universidad-Empresa, ADEIT) con 15 créditos a distancia. También en formación de postgrado existen otros 6 Masters de Postgrado Oficial que incluyen alguna asignatura sobre Auditoría.

Sociolaboral con 20 casos y Auditoría de RR. HH. con 12, apareciendo después denominaciones tan variadas como: auditoría laboral, jurídico-laboral, laboral y de la seguridad social, técnicas de auditoría, auditoría de la función de los recursos humanos o auditoría laboral y técnicas de investigación y evaluación (Calvo, 2015).

Por lo que respecta a sus contenidos, se observa cómo el enfoque de las mismas oscila mayoritariamente entre tres⁴: 1. Un enfoque donde el derecho del trabajo o la visión laboral es la que prima (pero sin vincularlo con la *compliance* laboral); 2. Otro, basado en los recursos humanos como ámbito de desarrollo de la misma (donde la auditoría es un elemento estratégico de consultoría de la empresa); y, 3. Un tercero, que apuesta por la visión de la auditoría como una herramienta técnica (con una metodología que permite revisar y evaluar las organizaciones). Esto tiene mucho que ver con la amplitud bibliográfica utilizada, mayoritariamente antigua (De la Poza, 1983; Vázquez y García, 2003; Fuentes *et al.*, 2005; Del Bas *et al.*, 2015), y con la escasa existencia de materiales específicos sobre la materia.

Se trata por tanto, al igual que ocurría desde la perspectiva profesional, de una materia con gran potencial, pero que convive con una serie de dificultades que le impiden alcanzar una plenitud aplicada: a) procedentes del propio profesorado (donde predomina la orientación según el departamento de procedencia); b) de conexión con la realidad profesional (habitualmente son dos caminos que difícilmente se encuentran); y, c) procedentes del contexto (desconocimiento de la materia, falta de regulación normativa, voluntarista, etc.) (Calvo y del Pino, 2014; Vallejo, 2016; Calvo, Payà y Sigalat, 2020). Es por ello, la importancia de la regulación normativa en la configuración de la profesión y sus efectos en la motivación que el alumnado puede tener (y percibir) con la asignatura, y que facilita la implementación de los procesos de innovación en el aprendizaje y la formación superior.

2. Método

Este entramado relacional entre lo académico y lo profesional y/o viceversa, se observa con claridad en la asignatura y será de utilidad para plantear el debate. Las Técnicas de Auditoría Sociolaboral —dentro del Grado de RR. LL y RR. HH— responde como materia docente a una realidad profesional que se desarrolla como auditores/as sociolaborales. Se trata de una experiencia de innovación docente, realizada desde el curso 2017-2018 hasta el curso 2021-2022, consistente, por una parte, en aproximar la realidad profesional de la materia a la docencia, a través de la utilización de la metodología, documentos y aplicativos técnicos propios de la CEAL para el desarrollo curricular de los contenidos de la asignatura —gracias a los convenios de colaboración firmados dicha organización.

Por otra parte, desde hace cuatro cursos se han recogido informaciones sobre la satisfacción que el alumnado tiene o no con esta propuesta metodológica. Entre ellas también se pregunta por la percepción que tienen de la proyección de la asignatura en la esfera profesional. Más concretamente sobre qué resistencias percibían sobre la implementación de las ASL y su posible orientación profesional de la misma.

Por tanto, se trata de una innovación basada en el aprendizaje que vincula lo académico con lo profesional y/o viceversa, que mejora la transferencia de conocimiento en la medida en que exista un estrecho vínculo entre la universidad, como polo científico, con las organizaciones profesionales (empresas,

⁴ Informaciones recogidas fruto de los encuentros, jornadas, workshops, intercambios docentes, estudios e investigaciones realizadas desde INVESLAB (Grupo de Innovación Docente en Ciencias Laborales de la Universitat de València) <<https://inveslab.blogs.uv.es>> y de la Red Interuniversitaria de Innovación Docente en Ciencias Laborales (que incorpora más de 50 profesores/as con docencia en RR.LL.-RR. HH. de 17 Universidades del territorio nacional).

asociaciones, administraciones públicas, etc.) en las que trabajan (o trabajarán) los/as egresados/as en su ejercicio profesional de las diferentes especialidades que se estudien en los centros educativos.

2.1. Hipótesis-objetivos

En relación con el ámbito laboral, lo antedicho puede ejemplificarse en el caso de la ASL como actividad profesional y como materia docente en titulaciones vinculadas con las Ciencias Laborales. En efecto, su aplicación práctica (profesional) se desarrolla desde hace más de dos décadas, pero su realidad ha estado muy sujeta a la inexistencia de una regulación oficial que permitiera una mayor implementación de la misma sobre el tejido socio-económico. Aspecto que, como se ha mencionado, se traduce en una importante resistencia entre el alumnado hacia la materia, dificultando la percepción de sus potencialidades laborales futuras.

Pero, a finales de 2020, asistimos a la promulgación del Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre (publicado en el BOE del día siguiente), sobre Igualdad retributiva entre mujeres y hombres, que establece —eso sí con una entrada en vigor demorada hasta abril de 2021— la obligación de que las empresas utilicen las auditorías salariales como elementos que permitan llevar a cabo la transparencia salarial dentro de sus organizaciones (tanto a través de la negociación colectiva como de los planes de igualdad). Con esta regulación se empieza a cubrir el vacío legal existente en lo referente a la ASL y su aplicación a las organizaciones, que había dificultado su implementación de forma generalizada.

Por tanto, ante este principio de cambio en la regulación oficial de la materia, que es una de las resistencias con las que se encuentra la misma y una de las principales dificultades que el alumnado percibe para su posterior aplicación, surgen las siguientes cuestiones: ¿ha habido algún cambio de tendencia en la percepción que el alumnado manifestaba de las dificultades a las que se enfrenta la ASL?, ¿existe asociación con la utilidad percibida de la asignatura como salida profesional? Sobre esta base, de forma operativa, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

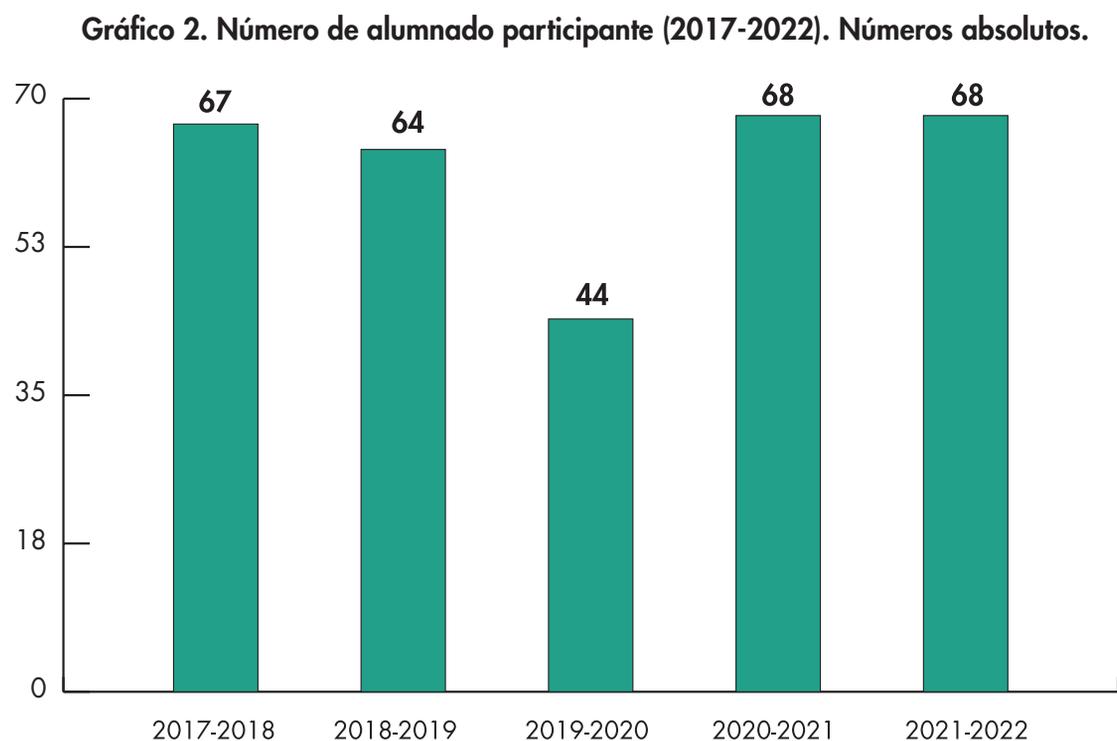
- **Hipótesis 1:** El cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado con la variación de la percepción del alumnado con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL en el sentido de que estos inconvenientes se advierten como menores.
- **Hipótesis 2:** El cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado positivamente con la utilidad percibida de la asignatura.
- **Hipótesis 3:** Consecuentemente, el cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial incrementan la percepción de la asignatura como salida profesional.

2.2. Instrumento

Para la consecución de los objetivos del trabajo se ha acudido a una metodología cuantitativa mediante una encuesta por medio de un cuestionario estandarizado precodificado (Graus y Springer, 2020; Mora, 2020), buscando la dimensión referencial y contextual de la extensión —distributividad— de los valores del alumnado. Se trata del método más sencillo y rápido que suele utilizarse para evaluar distintos aspectos relacionados con la calidad docente (Gómez-Gallego *et al.*, 2013; Lacave *et al.*, 2016; Lukas *et al.*, 2014).

2.3. Participantes

En la encuesta han participado 311 alumnos/as de la asignatura de Técnicas de Auditoría de 3^{er} curso del Grado de RR.LL. y RR.HH. de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València, desde el curso 2017-2018 hasta el 2021-2022, con la siguiente distribución (Gráfico 2):



Fuente: elaboración propia.

2.4. Procedimiento

Al estudiantado se le ha preguntado sobre su grado de satisfacción con la metodología aplicada, prácticas realizadas, contenidos impartidos y materiales de apoyo empleados. En relación con la propuesta metodológica, entre las informaciones recogidas, también se interpela por su percepción de la proyección de la asignatura en la esfera profesional. Para ello, a las preguntas sobre el contenido de la asignatura se han añadido cuestiones sobre en qué grado ha cambiado su percepción sobre la utilidad de la asignatura y en qué grado consideran que la auditoría sociolaboral puede ser una buena salida profesional. En concreto, dichas preguntas basadas en una escala de respuesta de 1 a 10, son las siguientes:

- ¿En qué grado consideras que la auditoría sociolaboral puede ser una buena salida profesional?
- ¿En qué grado ha cambiado tu percepción sobre la utilidad de la asignatura desde el principio del cuatrimestre?

Asimismo, se plantea la siguiente cuestión con respuesta múltiple incluyendo una respuesta abierta:

- ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades a las que se enfrenta la profesión de auditor sociolaboral?

2.5. Análisis de datos

Para el análisis, siguiendo el itinerario habitual en el caso de las técnicas cuantitativas (Mora, 2020), se han realizado las correspondientes distribuciones de frecuencias. Posteriormente, al ser la variable independiente los cursos (anteriores o posterior a la normativa) de carácter nominal, se ha calculado la prueba Chi-cuadrado de contraste de hipótesis (prueba de bondad de ajuste) para determinar si existe relación (asociación o independencia) entre los cursos y la utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional y si es estadísticamente significativa, mediante el contraste de los resultados observados con los resultados teóricos, estos últimos calculados bajo el supuesto que las variables fueran independientes. No obstante, el test Chi-cuadrado solamente determina la asociación de dos variables, sin informar el sentido ni la magnitud de dicha relación. Por ello, para detectar la existencia o inexistencia de diferencias significativas entre distintas muestras (cursos), también se ha calculado la distribución F de Snedecor para el análisis de la varianza.

3. Resultados

En primer lugar, con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL, los resultados son los siguientes (Tabla I):

Tabla I. La percepción de las dificultades de la Auditoría sociolaboral

CURSO	2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	N	%	N	%	N	%
Desconocimiento de las empresas	26	59,1	33	37,1	45	47,4
No es obligatoria	10	22,7	33	37,1	18	18,9
Le falta regulación oficial	7	15,9	14	15,7	17	17,9
Es complicada de aplicar	1	2,3	7	7,9	14	14,7
Otras	0	0,0	2	2,2	1	1,1
Total	44	100,0	89	100,0	95	100,0

Fuente: elaboración propia.

Considerando los datos de los últimos tres cursos (2019-2022), se observa cómo antes de la normativa sobre igualdad retributiva promulgada a finales de 2020 (curso 2019-2020) el 38,6% del alumnado considera que estas dificultades se deben a que la ASL no es obligatoria y a su falta de regulación oficial. Recién publicada la norma en el BOE (curso 2020-2021), esta valoración asciende a más de la mitad (52,8%) del estudiantado. Con la perspectiva de un año (curso 2021-2022), mantiene esta opinión un 36,8% del alumnado.

En este sentido, la hipótesis referente a que el cambio normativo que introduce la obligatoriedad de la auditoría salarial está relacionada con la variación de la percepción del alumnado con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL, en el sentido de que estos inconvenientes se advierten como menores, se corroboraría. No obstante, en el período entre la promulgación del RD y su implementación asciende esta percepción, posiblemente por tratarse de un período de transición y por las expectativas que genera. Por ello, habría que esperar a tener la información de otros cursos para afirmar de manera contundente que se ratificara dicha hipótesis.

3.1. La evaluación de la asignatura

En relación con los resultados de la evaluación de la asignatura (tabla II), desde el inicio de las encuestas se observa una tendencia ascendente en esta valoración, excepto en los dos últimos cursos en el caso de las prácticas realizadas y los materiales utilizados que bajan su valoración. Ambos resultados se atribuyen a la situación de pandemia y a la modificación del formato de las clases (que pasan a ser una combinación de clases online con presenciales híbridas) y de la adaptación de los materiales a este nuevo formato, así como de las prácticas, basadas en supuestos y no en el contacto directo con las empresas. Asimismo, los valores de la metodología y los contenidos vuelven a puntuaciones similares a las anteriores a la pandemia.

Tabla II. Resultados de la evaluación de la asignatura de Técnicas de Auditoría

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Metodología	6,2	6,5	6,9	7,1	6,8
Contenidos	6,2	6,3	6,8	7,1	6,9
Prácticas	6,7	6,6	6,9	6,9	6,9
Materiales	6	6,2	6,8	6,4	6,6
Utilidad	6,3	6,5	7,2	7,6	7,1
Salida profesional			6,5	7,8	7,4

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a las cuestiones orientadas hacia lo profesional, basadas en el aprendizaje que vincula lo académico con lo profesional, la utilidad percibida de la asignatura y de su salida profesional, la valoración del proceso de transición vuelve a normalizarse en el último año. Este tipo de cuestiones relacionadas con evaluación que hace el alumnado de estos procesos, en otros estudios indican igualmente positivamente su utilidad y su aplicabilidad (Jiménez-González *et al.*, 2011; Mejías y Martínez, 2009; Zamorano *et al.*, 2013).

Además, si estas son las tendencias generales, si segmentamos la serie en los años anteriores a la nueva normativa (2017-2018 a 2019-2020) y posteriores (2020-2021 y 2021-2022), los datos (tabla III) son similares a los de la desagregación por años, manteniéndose la excepción en el caso de las prácticas realizadas y los materiales utilizados debido a la pandemia, mostrando los mayores incrementos en el caso de la percepción de la utilidad de la asignatura y de su salida laboral.

Tabla III. Resultados de la evaluación de la asignatura (antes y después del cambio normativo)

	2017-2020	2020-2022
Metodología	6,5	7,0
Contenidos	6,4	7,0
Prácticas	6,7	6,9
Materiales	6,3	6,5
Utilidad	6,6	7,4
Salida profesional	6,5	7,6

Fuente: elaboración propia.

3.2. Asociación entre el cambio normativo y la utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional

Por otra parte, si atendemos al cálculo de la prueba Chi-cuadrado de Pearson para determinar si existe relación (asociación o independencia) estadísticamente significativa entre los cursos (anteriores y posterior a la nueva normativa) y la utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional (tabla IV), los resultados son los siguientes:

Tabla IV. Resultados Pruebas Chi-cuadrado utilidad de la asignatura o su percepción como buena salida profesional (antes y después del cambio normativo)

PRUEBAS CHI-CUADRADO DE PEARSON			
UTILIDAD DE LA ASIGNATURA			
Estadístico	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	54,98	9	0,000
Razón de verosimilitud	66,14	9	0,000
N de casos válidos	311		
SALIDA PROFESIONAL			
Estadístico	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	41,77	8	0,000
Razón de verosimilitud	52,87	8	0,000
N de casos válidos	180		

Fuente: elaboración propia.

En ambos casos se observan diferencias entre las frecuencias teóricas (esperadas si las variables fuesen independientes entre sí) y las empíricas (observables), por lo que existe algún grado de asociación o relación entre las variables. En los dos supuestos, como la significancia es menor que 0,05 se rechaza la hipótesis nula (H_0), puede afirmarse que existe asociación entre los cursos y la percepción tanto de la utilidad de la asignatura como de su buena salida profesional.

No obstante, el test Chi-cuadrado no informa del sentido ni la magnitud de dicha asociación. Por ello, también se ha realizado el contraste ANOVA, método estadístico que permite examinar las diferencias en las medias de los grupos, considerando la comparación de las varianzas de ambos agregados, mediante el cálculo de la distribución F de Snedecor para el análisis de la varianza a través de la prueba de Levene.

Puesto que el estadístico F del ANOVA de un factor se basa en el cumplimiento de dos supuestos fundamentales: normalidad y homocedasticidad, se han calculado el estadístico de Levene, para contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales (prueba de homogeneidad de varianzas) así como la tabla de ANOVA, que ofrece el estadístico F con su nivel de significación (Hurtado y Silvente, 2012). Los resultados son los siguientes (tabla V):

Tabla V. Resultados contraste ANOVA utilidad de la asignatura y su percepción como buena salida profesional (antes y después del cambio normativo)

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS UTILIDAD					
ESTADÍSTICO DE LEVENE		df1	df2	SIGN.	
Utilidad	0,53	1	309	0,469	

ANOVA	UTILIDAD	Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
Utilidad	Entre Grupos	110,02	1	110,02	40,01	0,000
	Intra Grupos	849,75	309	2,75		
	Total	959,77	310			

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS SALIDA PROFESIONAL					
ESTADÍSTICO DE LEVENE		df1	df2	SIGN.	
Salida profesional	13,04	1	178	0,000	

ANOVA	SALIDA PROFESIONAL	Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sign.
SALIDA PROFESIONAL	Entre Grupos	53,85	1	53,85	21,47	0,000
	Intra Grupos	446,48	178	2,51		
	Total	500,33	179			

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la utilidad de la asignatura, el estadístico de Levene permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales. Al ser el nivel crítico (sig.) mayor que 0,05, y tomar dicho estadístico un valor lo suficientemente pequeño (0,53) para no rechazar la hipótesis de homocedasticidad a los niveles de significación habituales, aceptamos la hipótesis de igualdad de varianzas entre los cursos anteriores y el posterior a la nueva normativa.

Por el contrario, en el caso de la percepción de la asignatura como «buena salida profesional», el nivel crítico (sig.) es menor que 0,05, y el estadístico de Levene tiene un valor de 13,04, por lo que no puede asumirse la homogeneidad de varianzas y no se cumple el requisito de homocedasticidad. Posiblemente ello se deba a que esta cuestión sólo se aborda desde el curso 2019-2020. Por tanto, como la probabilidad asociada al estadístico Levene resulta inferior a $<0,05$, suponemos varianzas distintas y la existencia de diferencias entre los promedios de los distintos grupos.

Por su parte, atendiendo al estadístico F de la tabla de ANOVA, en ambas variables el nivel de significación (sig.) intraclase es menor que 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis de igualdad de medias. Por consiguiente, existen diferencias significativas entre los grupos; es decir, la variabilidad o dispersión intra-grupos se explica por el factor de agrupamiento (la variable categórica curso anterior o posterior a la normativa) y no por el azar.

Para llevar a cabo el contraste, el estadístico F de Snedecor, que equivale a $F=40,01$ en el caso de la utilidad y a $F=21,47$ en el caso de la salida laboral, éste es significativamente distinto de 1 para cualquier nivel de significación, y tiene, en ambos casos, un valor «p» asociado de 0,000 (no significativo). En este sentido, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y, por lo tanto, existe asociación entre la variable cursos anteriores o posteriores a la nueva normativa y las variables de percepción de la utilidad de la asignatura y como buena salida profesional. Se confirma así lo observado en las distribuciones de frecuencias, así como en la prueba Chi-cuadrado de Pearson anteriores. Es más, en este caso consideramos que no tiene sentido evaluar los contrastes a posteriori, puesto que en ambos casos se trata de un análisis entre dos variables, por lo que no hay necesidad de conocer en qué ítems están las diferencias significativas en el ANOVA.

En definitiva, en ambos casos existe asociación entre las variables de percepción de la utilidad de la asignatura y como buena salida profesional con respecto a los cursos anteriores o posteriores a la nueva normativa, por lo que puede atribuirse a esta circunstancia la modificación de las valoraciones. No obstante, en el caso de la utilidad se cumplen los supuestos fundamentales de normalidad y homocedasticidad, mientras que en el de la salida laboral no ocurre lo mismo en el caso de la homocedasticidad, por lo que no podría afirmarse tan rotundamente la fiabilidad de dicha asociación.

Por consiguiente, como se ha indicado, se corroboraría la **hipótesis 1**, puesto que el cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado con la variación de la percepción del alumnado con respecto a las dificultades a las que se enfrenta la ASL, advirtiendo estos inconvenientes como menores, aunque habría que esperar a tener la información de otros cursos para afirmar de manera contundente que se ratificara dicha hipótesis.

Lo mismo puede indicarse se la **hipótesis 2**, puesto que el cambio normativo que obliga a las empresas a realizar una auditoría salarial se encuentra relacionado positivamente con la utilidad percibida de la asignatura.

Sin embargo, aunque de acuerdo con la **hipótesis 3**, consecuentemente, el cambio normativo de obligatoriedad incrementa la percepción de la asignatura como salida profesional, no puede afirmarse que exista fiabilidad en la asociación estadística. Esto puede atribuirse, de manera provisional, a que sólo se cuenta con los datos de las encuestas de tres cursos. En sucesivos estudios se comprobará si esta condición se mantiene o se modifica en un sentido de mayor homocedasticidad.

Lo que sí puede afirmarse es que, en el proceso de innovación basado en el aprendizaje que vincula lo académico con lo profesional, adquiere una importancia destacada la existencia o no de una regulación normativa en dicho ejercicio profesional. Este principio de cambio en la regulación oficial de la materia (una de las resistencias con las que se encontraba la ASL y una de las principales dificultades que el alumnado percibía para su posterior aplicación) implica una modificación de la valoración que de estos procesos hace el alumnado, evaluando positivamente su utilidad y su aplicabilidad profesional, tal como se ha afirmado en investigaciones previas.

De los resultados puede extraerse que, en el proceso de innovación de la asignatura, el vínculo académico-profesional mejora la transferencia de conocimiento en la medida en que exista un estrecho vínculo entre la universidad, como polo científico, con las organizaciones profesionales (empresas, asociaciones, administraciones públicas, etc.) en las que trabajan (o trabajarán) los/as egresados/as en

su ejercicio profesional. En algunos casos esta vinculación académico-profesional puede tener como soporte la existencia de una regulación oficial de su ejercicio profesional (como actividad o como profesión). Ciertamente, hemos de presuponer que ello redundará en una serie de aspectos positivos (favorecedores) y aspectos que dificultan, o que al menos no facilitan esta situación de la vinculación académico-profesional.

4. Discusión y conclusiones: proyección futura de los posibles escenarios

Los resultados del estudio ratifican la importancia que tiene cada vez más la vinculación entre lo académico y lo profesional y/o viceversa en el ámbito universitario. En este caso, propuesto a través del análisis de la percepción que el alumnado tiene de las potencialidades —salidas profesionales— que la asignatura (y la actividad laboral derivada de ella) les ofrece y de cómo varía esta cuando aparece una regulación que supone una mayor aplicación profesional. Como se ha expuesto, ha sido el caso de la ASL y de la regulación recientemente promulgada al respecto.

A la luz de los datos obtenidos, la correlación entre estos dos elementos es altamente significativa, corroborándose así nuestras hipótesis en gran medida. Pone de manifiesto la sensibilidad de este tipo de asignaturas, con un enfoque tan marcado hacia lo profesional, tienen a los cambios acaecidos en la esfera técnico-laboral, en especial en su regulación oficial.

Todo ello, permite dibujar una situación futura, que vendrá determinada por la confluencia de dos variables: por una parte, la evolución de la normativa —oficial— de la necesidad de auditar salarialmente las organizaciones y, por otra, la evolución aplicada real en las mismas, que ha tenido esta herramienta (gráfico 3).

Gráfico 3. Modelización-propuesta de posibles escenarios futuros

		USO/PROYECCIÓN DE LA ASL	
		-	+
REGULACIÓN OFICIAL (NORMATIVA)	-	escenario 1	escenario 2
	+	escenario 3	escenario 4

Fuente: Calvo y Rodríguez (2014).

En el modelo propuesto, son cuatro los escenarios resultantes:

- **Escenario 1:** en el que la regulación oficial se mantiene en mínimos, con una aplicación real de la ASL de carácter muy moderado.
- **Escenario 2:** en el que no hay una mejora de la regulación, pero se consigue una aplicación considerable de la ASL.
- **Escenario 3:** se avanza en la regulación de la obligación de auditar salarialmente las organizaciones, pero sin que ello tenga un reflejo en las organizaciones (primando otras resistencias).

- **Escenario 4:** además de avanzar en la regulación oficial, también se consigue una mayor aplicación de las mismas en su proyección social.

La evolución que pueden tener estas situaciones (escenarios) pueden generar unos efectos directos sobre la realidad (potencialidad) de la asignatura y de la evolución que la percepción del alumnado tenga de la utilidad de las ASL como salida —actividad— profesional futura de los/as egresados/as en RR.LL. y RR.HH. Esta relación de la evaluación que hace el alumnado de estos procesos (utilidad y aplicabilidad) también se ha observado en otros estudios (Jiménez-González *et al.*, 2011; Mejías y Martínez, 2009; Zamorano *et al.*, 2013).

De todas maneras, como se ha indicado, cabrá esperar a sucesivos estudios para afirmar de manera más concluyente que el cambio normativo se encuentra relacionado con la percepción del alumnado de menores dificultades a las que se enfrenta la ASL, así como a la mayor fiabilidad en la asociación estadística entre dicha modificación oficial y la percepción de la asignatura como salida profesional, aunque no hay ninguna duda en cuanto a su utilidad.

Asimismo, al tratarse de una investigación inicial desarrollada en una asignatura impartida en una universidad concreta, se propone como línea de investigación futura un estudio a mayor escala (otras universidades y/u otras asignaturas) buscando la extrapolación de los resultados a otros contextos y su generalización. De hecho, se está trabajando en ello a través de la Red Interuniversitaria de Innovación Docente en Ciencias Laborales.

Sirva como cierre de este texto que, una vez más, se observa una combinación de aspectos teóricos de la materia (la regulación normativa que ésta tiene como actividad profesional) con la práctica de la misma (el uso que los profesionales y las organizaciones han realizado de la misma). Así pues, los problemas de transferencia de la esfera educativa a la profesional, debido a las múltiples barreras entre universidad y empresa, la paradoja de los «dos mundos» (Banal-Estañol *et al.*, 2011; Hall, 2003) vendrían dados por factores estructurales del tejido empresarial y mercado laboral, más que por factores internos propios de la experiencia de innovación educativa.

Cómo limitaciones de la investigación, cabe destacar la carencia de una trayectoria de estudios previos de cariz similar que nos permitieran comparar los resultados de manera directa. Y, junto a ello, no podemos obviar el contexto en el que ha tenido lugar esta actuación docente, marcada por el entorno de la COVID-19 y las dificultades que ello ha generado.

Referencias bibliográficas

- Abraham, Steven Eric y Karns, Lanny A. (2009): “Do Business Schools Value the Competencies that Businesses Value?”. *Journal of Education for Business*, 84 (6), 350-356. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.6.350-356>
- Baptista, Rui; Lima, Francisco y Mendonça, Joana (2011): “Establishment of Higher Education Institutions and New Firm Entry”. *Research Policy*, 40, 751-760. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.02.006>
- Banal-Estañol, Albert; Macho-Stadler, Inés y Pérez-Castrillo, David (2011): “Research Output from University-Industry Collaborative Projects”. *Documents de Treball de l'IEB*, 23, Institut d'Economia de Bar-

- celona, Universitat de Barcelona. <http://www.ub.edu/ubeeconomics/wp-content/uploads/2012/02/Doc2011-23.pdf>.
- Barbosa, Iris y Freire, Carla (2019): “Portuguese Employer’s Perceptions on Management Undergraduates’ Transferable Competencies”. *Journal of Management Development*, 38 (2), 141-156. DOI: <https://doi.org/10.1108/JMD-07-2017-0244>.
- Bellucci, A., y Pennacchio, Luca (2016): “University Knowledge and Firm Innovation: Evidence from European Countries”. *The Journal of Technology Transfer*, 41 (4), 730-752. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10961-015-9408-9>.
- Calvo, Ricard (2015, noviembre 5). Informe técnico que recoge las conclusiones del workshop “I Encuentro Estatal sobre Docencia en Auditoría Sociolaboral”. *Jornadas sobre Investigación Sociolaboral de la Comunitat Valenciana*, Valencia.
- Calvo, Ricard y Rodríguez, Juan A. (2014): “La auditoría sociolaboral: una herramienta por descubrir (y utilizar)”. *Lan Harremanak*, 30, 71-93. http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/14177
- Calvo, Ricard; Payá, Raúl y Sigalat, Enric (2020): “Universidad, docencia, investigación y profesión. La necesidad de intercambio entre lo académico y lo profesional en las ciencias laborales”. *Publicaciones*, 50(1), 293-317. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15979>.
- Campamá, Guillermo (2006): “Gestión de los recursos humanos. La auditoría sociolaboral”. *Forum de Calidad*, 176, 46-49.
- Castilla, Francisca (2011): “Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas”. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
- Ciruela, Antonio Manuel (2009): “La formación del capital humano como elemento de desarrollo de las cooperativas. Análisis de las necesidades formativas en las sociedades cooperativas mediante procesos de auditoría sociolaboral. CIRIEC-España”. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 64, 85-104.
- Cordero Vallejo, Salvador (2016). *Pasado y futuro de la Auditoría Sociolaboral en la empresa*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- De la Poza, Jose María (1983). *Principios de Auditoría Sociolaboral*. Bilbao: Ed. Deusto.
- Del Bas, Emilio; Calvo, Ricard y García, María A. (2015). *Auditoría Sociolaboral. Teoría y práctica de una herramienta para la gestión de los RR. HH*. Valencia: Tirant lo Blach.
- Gamboa Graus, Michel Enrique y Borrero Springer, Regla Ywalkis (2020): “Recursos estadísticos para investigar sobre coherencia didáctica”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, 1.14.
- Gómez-Gallego, Juan Cándido; Gómez-Gallego, María; Pérez-Cárceles, María Concepción; Palazón-Pérez de los Cobos, Alfonso y Gómez-García, Juan (2013): “Interacción entre las expectativas académicas del alumno y la evaluación del profesorado”. *Anla Abierta*, 41 (2), 35-44.

- Hall, Bronwyn H. (2003): “On Copyright and Patent Protection for Software and Databases: A Tale Of Two-Worlds” en O. Granstrand (ed.): *Economics, Law and Intellectual Property*. Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3750-9_12.
- Jiménez-González, Amparo; Terriquer-Carrillo, Beatriz y Robles Zepeda, Francisco Javier (2011): “Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit”. *Revista Fuente*, 2 (6), 46-56.
- Lacave, Carmen; Molina, Ana I.; Fernández, Mercedes y Redondo, Miguel Ángel (2016): “Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente”. *ReVisión*, 9 (1), 136-143.
- Lukas, José Francisco; Santiago, Karlos; Etxeberria, Juan y Lizasoain, Luis (2014): “Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de un cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado”. *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20 (1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3812>.
- Mansfield, Edwin. (1995): “Academic Research Underlying Industrial Innovations - Sources, Characteristics and Financing”. *The Review of Economics and Statistics*, 77 (1), 55–62. <https://www.jstor.org/stable/2109992>.
- Martensen, Anne y Grønholdt, Lars (2009): “Quality in Higher Education: Linking Graduates’ Competencies and Employers’ Needs”. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1 (1), 67-77. DOI: <https://doi.org/10.1108/17566690910945877>.
- Mejías, Agustín y Martínez, Domelis (2009): “Desarrollo de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior”. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Messeni Petruzzelli, Antonio (2011): “The Impact of Technological Relatedness, Prior Ties, and Geographical Distance on University-Industry Collaborations: A Joint-Patent Analysis”. *Technovation*, 31 (7), 309-319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2011.01.008>.
- Mora, Albert (2020). *Conocer para transformar. Métodos y técnicas de investigación en trabajo social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Morales Gutierrez, Alfonso Carlos (2005). *Introducción a la auditoría sociolaboral*. Murcia: Diego Marín, Librero-Editor.
- Mulder, Martin; Gulikers, Judith; Biemans, Harm y Wesselink, Renate (2009): “The New Competence Concept in Higher Education: Error or Enrichment?”. *Journal of European Industrial Training*, 33 (8-9), 755-770. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>.
- Rubio Hurtado, María José, y Berlanga Silvente, Vanesa (2012). “Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS”. Caso práctico. *Reire*, 5 (2), 83-100.
- Torras, Eulàlia y Ribas, Jordi (Coord.) (2005). *Auditoría sociolaboral I*. Barcelona: UOC.
- Vázquez, Antonio y García, María (2003). *Tratado de Auditoría laboral*. Temas de actualidad.
- Zamorano, Carlos O. C.; Rodríguez, María E. G.; Acosta, Agustín M. y Ávila, Luis C. F. (2013): “Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: un estudio de caso en una institución mexicana”. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering*, 5 (9), 261-274. DOI: <https://doi.org/10.13084/2175-8018.v05n09a14>.