

La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior

La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior

Jesús Cruz Villalón

Miguel Rodríguez-Piñero Royo

(Coordinadores)



EDICIONES LABORUM



EDICIONES LABORUM
Avda. Gutierrez Mellado, 9-3.º 21
30008 Murcia
Tel.: 968882181
E-mail: laborum@laborum.es

FRANCISCO ORTIZ CASTILLO
Director editorial

1.ª edición Ediciones Laborum s.l. 2012

Copyright © de la edición, Ediciones Laborum, 2012
Asociación Española de Salud y de la Seguridad Social, 2012
Copyright © del texto, sus respectivos autores, 2012

Trabajo promovido y financiado por:

- Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
- Proyecto de Investigación de Excelencia de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía “Eficacia de la Norma Laboral desde la Perspectiva de la Calidad en el Empleo: Experiencias Comparadas” (P07-SEJ-03023)
- Proyecto de Investigación de la Convocatoria Nacional, “La gestión socialmente responsable de la crisis” DER2009-08766 (subprograma JURI).
- Proyecto de Investigación de Excelencia de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía “Régimen jurídico de los mercados de trabajo transicionales”, SEJ-4856



Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente, y bajo las sanciones en ella previstas, queda totalmente prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de este libro, por procedimientos mecánicos o electrónicos, incluyendo fotocopia, grabación magnética, óptica o cualesquiera otros procedimientos que la técnica permita o pueda permitir en el futuro, sin la expresa autorización por escrito de los propietarios del copyright.

Ediciones Laborum, s.l. no comparte necesariamente los criterios manifestados por los autores en el trabajo publicado.

La Información contenida en esta publicación constituye únicamente, y salvo error u omisión involuntarios, la opinión de sus autores con arreglo a su leal saber y entender, opinión que subordinan tanto a los criterios que la jurisprudencia establezca, como a cualquier otro criterio mejor fundado.

Ni el editor, ni los autores, pueden responsabilizarse de las consecuencias, favorables o desfavorables, de actuaciones basadas en las opiniones o informaciones contenidas en esta publicación.

ISBN: 978-84-92602-51-3

DEPÓSITO LEGAL: MU-333-2012

Impreso en España - Printed in Spain

Imprime: NAUSÍCAÄ

Pol. Ind. La Polvorista, C/ Pulpí C 12
30500 Molina de Segura (Murcia)

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN | 11 |
| PRIMERA PARTE: | |
| “LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO” | |
| | |
| LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN LOS GRADOS DE ESTUDIOS LABORALES MIGUEL RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO | 13 |
| DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL II EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS | |
| GUILLERMO L. BARRIOS BAUDOR | 35 |
| LA ENSEÑANZA DEL DERECHO COLECTIVO DEL TRABAJO EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO | |
| FRANCISCA FERRANDO GARCÍA, BELÉN GARCÍA ROMERO Y M CARMEN LÓPEZ ANIORTE | 49 |
| EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS APLICADO AL DERECHO PROCESAL LABORAL | |
| MERCEDES LLORENTE SÁNCHEZ-ARJONA | 63 |
| EL «CONTEXTO» COMO PRESUPUESTO ESENCIAL DE UNA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL DE CALIDAD Y ADAPTADA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR | |
| MARÍA LUISA MARTÍN HERNÁNDEZ | 69 |
| DE LA DIPLOMATURA DE RELACIONES LABORALES AL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS: REFLEXIONES EN TORNO AL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y EL USO DEL CASO PRÁCTICO COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | |
| MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ-GIJÓN MACHUCA | 85 |
| LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES | |
| MARGARITA TARABINI-CASTELLANI AZNAR | 97 |

SEGUNDA PARTE:

“LA MANUALÍSTICA IUSLABORALISTA EN EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR”

| | |
|--|-----|
| MODERNIZACIÓN VS. EXCELENCIA/ EVALUACIÓN VS. AUTOEFICACIA. DOBLE JUEGO DE BINOMIOS Y TERGIVERSACIONES EN LA REFORMA UNIVERSITARIA Y EN LOS PROCESOS DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA FRANCISCO ALEMÁN PÁEZ | 115 |
| FORMACIÓN NO PRESENCIAL, MATERIALES DOCENTES Y REFORMAS LEGISLATIVAS IGNASI BELTRAN DE HEREDIA RUIZ | 147 |
| LA METODOLOGÍA DE LOS MODELOS TEÓRICOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO JESÚS LAHERA FORTEZA | 153 |
| LA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO SOCIAL COMUNITARIO: DEFENSA DE LA MANUALÍSTICA E. MACARENA SIERRA BENÍTEZ | 161 |

TERCERA PARTE:

“LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Y EL PROCESO DE EVALUACIÓN”

| | |
|--|-----|
| EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL ICÍAR ALZAGA RUIZ | 171 |
| LA EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO: ENSEÑAR A APRENDER DULCE MARÍA CAIRÓS BARRETO Y JUAN MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ | 181 |
| TIC Y DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA FCO. JAVIER CALVO GALLEGO Y MARÍA SEPÚLVEDA GÓMEZ | 195 |
| BATERÍA DE PREGUNTAS: UN MÉTODO DE APRENDIZAJE MACARENA CASTRO CONTE | 209 |
| EL MÉTODO DEL CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA: EL OBJETIVO DE CAMINAR HACIA LA UTOPIA DE UNA ENSEÑANZA PARTICIPATIVA AMPARO ESTEVE SEGARRA | 217 |
| LA EVALUACIÓN EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO BREVES REFLEXIONES GEMMA FABREGAT MONFORT | 227 |
| SOBRE LAS INNOVADORAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN EN MATERIAS JURÍDICO-LABORALES, A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA FCO. JAVIER FERNÁNDEZ ORRICO | 241 |

| | |
|--|-----|
| EL PRACTICUM Y SU EVALUACIÓN EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS CARMEN FERRADANS CARAMÉS Y JOSÉ MARÍA PÉREZ MONGUIÓ | 249 |
| EL APRENDIZAJE EN LA GESTIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN COMO COMPLEMENTO A LA ACTIVIDAD FORMATIVA EN EL GRADO: SU INTEGRACIÓN EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL MACARENA HERNÁNDEZ BEJARANO | 257 |
| LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL “DERECHO DEL TRABAJO”: ¿POR QUÉ?, ¿PARA QUÉ?, ¿EN BENEFICIO DE QUIÉN? MARÍA TERESA IGARTUA MIRÓ | 269 |
| CARMEN SOLÍS PRIETO | 269 |
| LAS SALAS VIRTUALES COMO HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA PARA EL DERECHO DEL TRABAJO DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO | 279 |
| NUEVOS RETOS Y OPORTUNIDADES ANTE UN NUEVO MARCO FORMATIVO PARA LUCHAR CONTRA EL ABSENTISMO EN EL AULA RAMÓN LÓPEZ FUENTES | 289 |
| ENSAYO DE CASO PRÁCTICO DE DERECHO DEL TRABAJO CON AYUDAS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES: JUICIO POR DESPIDO POR CAUSAS ECONÓMICAS JOSÉ MANUEL LÓPEZ GÓMEZ | 299 |
| PLANTEAMIENTOS Y PROPUESTAS PARA EVALUAR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL AMPARO M. MOLINA MARTÍN | 309 |
| LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DERECHO DEL TRABAJO I DE GRADO EN DERECHO DAVID MONTOYA MEDINA, CAROLINA BLASCO JOVER, IRENE BAJO GARCÍA Y ALICIA FERNÁNDEZ-PEINADO MARTÍNEZ | 319 |
| REFORMULACIÓN DEL MÉTODO DOCENTE BASADO EN EL ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS ROSA M ^a MORATO GARCÍA | 331 |
| TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO SALOMÉ PEÑA OBIOL | 343 |
| RECURSOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO: LAS OPORTUNIDADES DE LA WEB 2.0 M ^a LUISA PÉREZ GUERRERO E ILUMINADA FERIA BASILIO | 351 |

| | |
|--|-----|
| LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN AULA 1.8 DEL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS EN SEVILLA: “MUCH ADO ABOUT NOTHING” | |
| CRISTINA SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO | 359 |
| CÓMO PROMOVER ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ALUMNOS: UNA EXPERIENCIA EN CENTROS NO JURÍDICOS | |
| JORGE TORRENTS MARGALEF | 367 |

PRESENTACIÓN

La implantación en España del Espacio Europeo de Enseñanza Superior ha traído consigo una renovación de las enseñanzas en todas las ramas del saber, incluyendo las jurídicas, y en particular al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Éste, en cuanto asignatura universitaria, presenta históricamente una serie de particularidades que la distinguen de otras jurídicas: su aparición al margen de las Facultades de Derecho; su presencia en numerosas titulaciones universitarias; su especialización en ramas y sectores con su propia identidad; la vocación tradicional por la enseñanza práctica... También lo es su tradicional preocupación con las cuestiones relacionadas con su didáctica, buscando su mejora y adaptación a cada entorno universitario.

Sin embargo, los cambios derivados de la puesta en marcha del Plan de Bolonia para la Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que parecían tener en 2010 su límite temporal, no han terminado. Primero en la Unión Europea y seguidamente en España, se ha programado una nueva etapa de reformas hasta el año 2020. Así, en la Declaración de Lovaina de 28 y 29 de abril de 2009 sobre “El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década” se subraya el reto que suponen para la educación superior europea la globalización y la aceleración del desarrollo tecnológico, apostando por el aprendizaje centrado en los alumnos y la movilidad para ayudarles a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y a que puedan convertirse en ciudadanos activos y responsables, así como el carácter prioritario de la inversión pública en la educación superior. Y en la Declaración de Budapest-Viena de 12 de marzo de 2010 sobre el Espacio Europeo de Educación Superior se renueva el compromiso de implantación completa del ambicioso proyecto que supuso el Plan Bolonia, pero asumiendo el compromiso de atender las voces discrepantes con dicho proceso. En el ámbito nacional, el Consejo de Ministros adoptó el 25 de junio de 2010 el “Plan de Acción 2010-2011. Objetivos de la Educación para la década 2010-2020”, cuyas previsiones en materia de enseñanza universitaria se han concretado en la “Estrategia Universidad 2015” –iniciativa impulsada por el Gobierno en colaboración con las Comunidades Autónomas y las Universidades- y en el documento sobre “La Gobernanza de la Universidad y sus Entidades de Investigación e Innovación”, elaborado con la intervención del Ministerio de Ciencia e Innovación, la Fundación Conocimiento y Desarrollo y la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas.

Esta situación de cambio constante requiere de una reflexión en profundidad sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Por

ello, la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social organizó el 10 de febrero de 2011 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla un encuentro de docentes y científicos de esta disciplina para debatir sobre los efectos de las herramientas didácticas que se asocian al modelo de Bolonia en los distintos ámbitos de la enseñanza del Derecho social, incluyendo el grado y postgrado, los soportes virtuales y la manualística. Dicho encuentro se organizó junto con el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Sevilla y el Departamento Anton Menger de la Universidad de Huelva, y contó con la colaboración del Proyecto de Investigación de Excelencia de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía “Eficacia de la Norma Laboral desde la Perspectiva de la Calidad en el Empleo: Experiencias Comparadas” (P07-SEJ-03023), del Proyecto de Investigación de la Convocatoria Nacional, “La gestión socialmente responsable de la crisis” DER2009-08766 (subprograma JURI), y Proyecto de Investigación de Excelencia de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía “Régimen jurídico de los mercados de trabajo transicionales”, SEJ-4856

El presente volumen recoge las comunicaciones presentadas a dicho encuentro, en las que se reflexiona sobre los objetivos, contenidos y la metodología de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y de la evaluación del aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata de una obra de inestimable valor para el proceso de innovación docente que el Plan Bolonia exige a los profesores de la disciplina, facilitándoles el tránsito de las metodologías tradicionales a las metodologías activas.

La Junta Directiva de la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social decidió con ocasión de la “Jornada sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” conceder un premio a la mejor comunicación. El comité científico de la jornada seleccionó dos comunicaciones que consideró las de mayor mérito e interés, y fueron así, premiadas *ex aequo* las presentadas por Amparo Esteve Segarra y Jesús Lahera Forteza.

En fin, este apunte sintético sobre el marco y contenido del presente volumen, que se inserta dentro del objetivo primordial de la Asociación Española del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a saber: promover el desarrollo de los estudios, investigaciones, publicaciones y docencia de las materias propias de la disciplina.

Sólo resta agradecer, en nombre de la Asociación Española del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a los responsables locales, a cuyo frente se encuentran Jesús Cruz Vilallón, Director del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Sevilla, y Miguel C. Rodríguez-Piñero Royo, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Sevilla, investigadores principales respectivamente de los proyectos de investigación arriba reseñados, el excelente trabajo organizativo desarrollado y su imprescindible y generoso apoyo para la publicación de esta obra.

Valencia, a 1 de noviembre de 2011.

Remedios Roqueta Buj
Catedrática de Derecho del Trabajo, Universidad de Valencia
Vicepresidenta, AEDTSS

PRIMERA PARTE:

**“LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA
SEGURIDAD SOCIAL EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO”**

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN LOS GRADOS DE ESTUDIOS LABORALES

MIGUEL RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO

Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Sevilla

Grupo de Investigación PAI SEJ-322¹

RESUMEN

El proceso de elaboración de los planes de estudio para las nuevas titulaciones de grado ha afectado a la presencia y a los contenidos de las asignaturas del área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Ello es especialmente marcado en los grados de estudios laborales, llamados a ocupar el espacio ocupado tradicionalmente por la Diplomatura en Relaciones Laborales y la Licenciatura en Ciencias del Trabajo. En este trabajo se analizan estos cambios, a partir de la situación de nuestra disciplina en estos grados, aún en fase de implantación, realizando un análisis crítico de ésta y poniendo de manifiesto sus principales carencias.

ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO. II. EL TRÁNSITO A LOS GRADOS EN ESTUDIOS LABORALES. III. ASIGNATURAS TRONCALES DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LOS NUEVOS GRADOS. IV. ASIGNATURAS OPTATIVAS DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LOS NUEVOS GRADOS. V. CONCLUSIONES.

I. PRESENTACIÓN. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

En el contexto de este libro, y de las jornadas que le dieron origen, se me ha encargado que reflexione sobre la presencia y el papel del área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (DTSS) en los grados especializados en estudios laborales dentro del sistema universitario español post-bolonia. Asumiendo que se ha producido en una mayoría de las Universidades españolas una adaptación de sus planes de estudio a las exigencias del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, intentaré presentar

¹ Este trabajo forma parte de los resultados científicos del Proyecto de Investigación: "La gestión socialmente responsable de la crisis" DER2009-08766 (subprograma JURI); así como del Proyecto de Excelencia "Régimen Jurídico de los mercados de trabajo transicionales".

en qué estado ha quedado nuestra disciplina en estos estudios, poniendo de manifiesto los cambios más destacables respecto de la situación anterior.

Pero para ello me he fijado algunos objetivos parciales, instrumentales respecto del general antes señalado:

- Por un lado, presentar los principales condicionantes en la elaboración de los nuevos planes de estudio de los estudios laborales en España
- Por otro, analizar la presencia de asignaturas de nuestra área de conocimiento en los planes de estudio aprobados hasta la fecha
- Adicionalmente, y a partir de estos dos primeros objetivos parciales, señalar los aspectos más relevantes para nuestra práctica como docentes
- Finalmente, extraer conclusiones e identificar líneas de mejora

Con carácter preliminar me gustaría explicar algo el título de esta intervención, que la diferencia de otras de este seminario y trabajo, en el sentido de que no identifica con total precisión los estudios que van a ser objeto de atención. Otros colegas han hablado de los estudios laborales en el Grado en Derecho, sin más distingos. Sin embargo, yo lo hago de los “Grados de Estudios Laborales”, de forma genérica. Hay una razón para ello: mientras que en el ámbito de los estudios jurídicos ha habido una total unanimidad en cuanto a la denominación del título de Grado que ocuparía el lugar de la antigua Licenciatura en Derecho, el Grado en Derecho, no ha ocurrido lo mismo en cuanto a los estudios llamados a sustituir a las anteriores Diplomatura en Relaciones Laborales y Licenciatura en Ciencias del Trabajo. Vamos a encontrar así diversas denominaciones, como las de “Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, “Grado en Relaciones Laborales y Empleo” y “Grado en Relaciones Laborales”.

| Denominación | Universidades |
|--|------------------------------------|
| Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos | UCM, UV, UVigo, UHU, UMU, UCO, UCA |
| Grado en Relaciones Laborales y Empleo | UC3M |
| Grado en Relaciones Laborales | UAB, UPF, UIB |

Las razones para esta pluralidad son variadas. Quizás la principal sea que la denominación por la que se inclinaron los autores del Libro Blanco del Grado no despertó un apoyo total entre los docentes y gestores universitarios involucrados en la docencia de esta titulación, de ahí que en algunos casos se intentara mejorar ésta con alguna adaptación menor respecto de lo propuesto por este Libro Blanco.

En cualquier caso, todos los grados resultan fácilmente identificables, sea cual sea su denominación, pues en todos va a aparecer la referencia a las relaciones laborales, el núcleo temático de la titulación. Como primera enseñanza de este estudio podríamos decir que los nuevos grados se presentan más como herederos de la Diplomatura en Relaciones Laborales (RRL) que de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo (LCT). Y no sólo en la denominación sino también, como veremos, en los contenidos y perfiles profesionales de la titulación. Lo curioso es que los centros que las imparten se siguen denominando, cuando son independientes, “Facultades de Ciencias del Trabajo”, ya que fue este título de segundo ciclo (aprobado en 1999) el que permitió que las Escuelas de Relaciones Laborales adquirieran el estatus de Facultades.

A su vez, la opción del Libro Blanco por proponer un nuevo nombre para estos estudios tiene su origen en la necesidad de fusionar dos titulaciones independientes en una nueva cuya denominación demostrara su autonomía respecto de las dos anteriores, pero que a la vez resultara fácilmente identificable tanto en cuanto a su perfil formativo como a su encuadramiento en una tradición de estudios similares en el sistema Universitario español. Lo cierto es que se discutió mucho durante la elaboración del Libro Blanco cómo debían denominarse estos estudios, y la solución a la que se llegó no dejó de ser un compromiso entre las distintas propuestas. Sí queda claro, en todo caso, que se puso énfasis en el vínculo con la antigua Diplomatura, más que con la Licenciatura. Hubo, también, algo de mercadotecnia, de búsqueda de un título que resultara atractivo para los estudiantes y sus potenciales empleadores, lo que se reflejó en la mención expresa a los recursos humanos.

El **objeto de estudio** serán las asignaturas del área de conocimiento de DTSS en los nuevos grados presentes en el sistema universitario español. Interpreto esto en un sentido amplio, e incluyo materias laborales, relacionadas con nuestra disciplina aunque no sean estrictamente de Derecho del Trabajo, en el sentido tradicional que se da a esta expresión. Me fijaré, así, en materias como la Responsabilidad Social Corporativa o el trabajo no asalariado, no adscritas formalmente a nuestra área de conocimiento, pero que sí son objeto de atención por nuestra comunidad científica.

En cuanto a la **población analizada** la forman una selección de planes de estudio del grado aprobados hasta la fecha, y ya puestos en marcha en sus respectivas universidades. No se ha pretendido ser exhaustivo, pero sí buscar una selección que resultara representativa de la realidad actual de estos estudios en España, incluyendo a aquellas Universidades que considero más relevantes respecto de estos estudios, y asegurando la presencia de todos los territorios del sistema universitario público español.

Por lo que se refiere a las **fuentes de información**, éstas han sido las propias Universidades, a través de sus portales web respectivos. En éstos encontramos la Memoria de Verificación del grado, presentada ante la ANECA para su aprobación, que nos suministra una gran cantidad de información respecto de la titulación y sus contenidos. También se han manejado los programas de las asignaturas de DTSS, cuando éstas resultaban disponibles. Debo señalar aquí la presencia de ciertos problemas de información en mi trabajo, por cuanto nos encontramos ante una titulación en fase de implantación, que en ninguna Universidad ha llegado a impartir de manera completa. Encontramos, según los casos, estudios de grado implantados hasta el segundo o tercer curso; y sólo respecto de éstos se han elaborado ya los programas de las asignaturas, incluyendo las de DTSS. De ahí que haya materias concretas respecto de las que se ha trabajado con un menor nivel de concreción, al disponerse tan sólo de su referencia en la Memoria, sin que estuviera disponible el programa concreto, con el temario detallado.

II. EL TRÁNSITO A LOS GRADOS EN ESTUDIOS LABORALES

Como es sabido, acabamos de terminar un proceso de elaboración de los planes de estudio de estos grados, adaptados al modelo ECTS. En esta ocasión se ha seguido un sistema completamente descentralizado de diseño del mapa de titulaciones, como consecuencia de la implantación de este nuevo modelo. Esto supone un cierto grado de novedad frente al anterior, el puesto en marcha a partir de 1990 de acuerdo con las indicaciones de la Ley de Reforma Universitaria. En efecto, en éste se siguió un modelo con dos niveles, unas directrices generales propias de cada titulación, elaboradas por el Gobierno de la Nación y aplicable

a la totalidad del sistema universitario español; y unos planes de estudio diseñados por cada Universidad de acuerdo con estas directrices.

En una primera fase de implantación del modelo Bolonia se intentó aplicar este mismo procedimiento, previéndose unas directrices para cada Grado que finalmente no llegaron a aprobarse. En vez de ello, se optó finalmente por darle todo el protagonismo y la iniciativa a las Universidades, que serían las responsables del diseño y contenidos de cada una. De éstas sería la iniciativa de presentar las propuestas de planes de estudio a la ANECA, que las verificaría y aprobaría en su caso, sin que a priori contaran con limitaciones o directrices legales para su tarea. Aun así, esta libertad absoluta era ilusoria, toda vez que los responsables universitarios tuvieron que adecuarse en la práctica a lo establecido por una serie de “Libros Blancos” para cada titulación; estos documentos se pensaron como base u origen para el eventual decreto de directrices propias del grado que guiara la actuación de las universidades. Cuando se abandonó la idea de tener estas directrices, estaban ya aprobados y tuvieron una gran relevancia en el proceso.

Tenemos, así, el “Libro Blanco sobre el Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos”, no vinculante en principio pero que ha sido seguido en la práctica por la casi totalidad de las Universidades. Este Libro Blanco es el resultado de una iniciativa de los centros que impartían Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo, en el marco de la convocatoria de la ANECA, y gestionado por la Universidad de Valencia, uno de cuyos profesores, IGNASI LERMA, fue responsable de su coordinación. Este Documento suscitó grandes apoyos, siendo aprobado por todas las Universidades españolas menos dos. En su diseño se partió de una serie de ideas básicas, acordadas por todos los centros: el mantenimiento de una titulación especializada en estudios laborales, con su propia identidad; la fusión de los dos títulos preexistentes en uno; la opción por un título de grado largo, 240 créditos; y el mantenimiento de los contenidos anteriores de estos estudios, en cuanto ello resultara posible. El resultado ha sido un título de grado poco innovador, en cuanto había consenso sobre la validez de los estudios anteriores; con una denominación confusa y poco acertada; y con mucho consenso sobre el resultado.

La carga lectiva es de 240 créditos, lo que equivale a 6000 horas, con unos contenidos formativos comunes de 165 créditos, y unos contenidos propios de universidades de 75.

| | CRÉDITOS | HORAS |
|-------------------------------------|----------|-------|
| TOTAL CONTENIDOS FORMATICOS COMUNES | 165 | 4125 |
| CONTENIDOS PROPIOS DE UNIVERSIDADES | 75 | 1875 |
| TOTAL TÍTULO DE GRADO | 240 | 6000 |
| POSGRADOS | 60/120 | |

Fuente: Libro Blanco

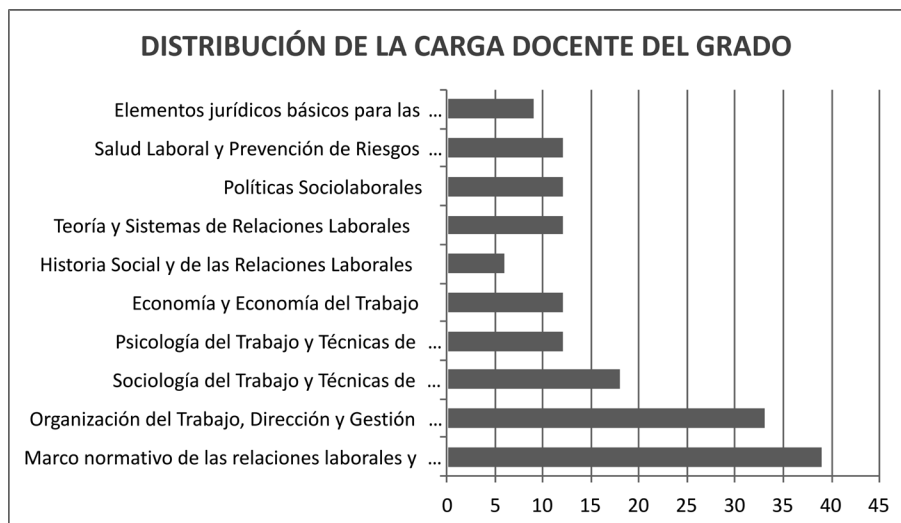
En cuanto a los contenidos de esta propuesta de grado, se detecta mucha continuidad, ya que la reducción de un año en su duración (de 3+2 a 4 cursos) se ha centrado en un par de materias de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo, como la auditoría laboral. De hecho, se han mantenido las materias troncales casi en sus mismos términos. El Libro Blanco prevé hasta 10 bloques temáticos, con contenidos formativos y capacidades, destrezas y habilidades; y sin que se realice una asignación de áreas de conocimiento. La carga lectiva de éstos, expresada en créditos ECTS, es muy variada; y se mantiene la distinción entre bloques verticales y transversales

CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES

PROPUESTA DE DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS ECT,s POR BLOQUES TEMÁTICO

| BLOQUE TEMÁTICO | ECTS | HORAS |
|--|-------------|--------------|
| Marco normativo de las relaciones laborales y de la Seguridad Social | 39 | 39 |
| Organización del Trabajo, Dirección y Gestión de Recursos Humanos | 33 | 33 |
| Sociología del Trabajo y Técnicas de Investigación Social | 18 | 18 |
| Psicología del Trabajo y Técnicas de Negociación | 12 | 12 |
| Economía y Economía del Trabajo | 12 | 12 |
| Historia Social y de las Relaciones Laborales | 6 | 6 |
| Teoría y Sistemas de Relaciones Laborales | 12 | 12 |
| Políticas Sociolaborales | 12 | 12 |
| Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales | 12 | 12 |
| Elementos jurídicos básicos para las Relaciones | 9 | 9 |
| TOTAL | 165 | 4125 |

Un análisis a primera vista de esta de estos contenidos pone de manifiesto la marcada continuidad que se pretende en estos estudios. Aparecen las mismas materias, con un elenco de áreas de conocimiento similar, y una importancia relativa de éstas también similar a la que encontrábamos en las titulaciones anteriores del modelo LRU.



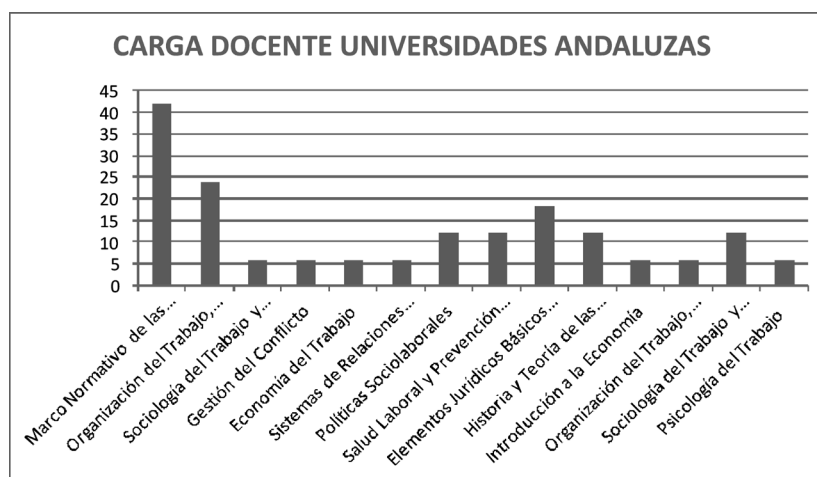
De acuerdo con las nuevas reglas de elaboración de planes de estudio, no habría más condicionante para las Universidades que estas indicaciones, que ni siquiera eran vinculantes en sentido estricto. Ahora bien, determinadas Comunidades Autónomas, seguramente escarmentadas por la experiencia en la puesta en práctica de los títulos del modelo LRU, fueron más allá y trataron de limitar aún más la autonomía de las Universidades en la elaboración de sus programas formativos respectivos, en una clara muestra de desconfianza hacia éstas que seguramente estaba más que justificada. Éste fue el caso de la Comunidad Autónoma de

Andalucía, en cuyo sistema universitario trabajo. Para las Universidades andaluzas las autoridades educativas de esta Comunidad forzaron a éstas a pactar de manera global unos contenidos comunes para los diferentes estudios, una especie de “troncalidad autonómica” que suponía el 75% de la carga lectiva total. Cifra que resultaba engañosa, toda vez que con el 25% restante debían articularse las prácticas y otros contenidos igualmente obligatorios. Al final lo que podían decidir las Universidades era poco: el equivalente a tres asignaturas obligatorias, en función del espacio que previeran para la troncalidad. Esta decisión tuvo efectos en general positivos: facilitó la aprobación de los planes de estudio, al venir gran parte de sus contenidos impuestos externamente y quedar poco espacio para las decisiones locales; aproximó estos contenidos, armonizando los estudios de grado en todo el sistema universitario andaluz; y, en general, evitó veleidades y locuras por parte de los responsables de elaborar estos planes, cuya capacidad para ello era bien conocida. Como efecto negativo se produjo una notable reducción del número de asignaturas optativas, al quedar menos espacio para el “reparto” entre los departamentos, y reservarse éstos la mayor cantidad de créditos posible.

En desarrollo de esta previsión se formaron comisiones para cada titulación, formadas por decanos y directores de los centros que las impartirían. Por lo que se refiere a los estudios laborales, se elaboró por parte de esta comisión un documento, el “Acuerdo de la Asociación de Centros de Ciencias del Trabajo y Relaciones Laborales de Andalucía sobre el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos” que incluía una “estructura modular de materias básicas” que debía servir de guía para las distintas Universidades andaluzas. Se define un modelo de grado muy sensato, equilibrado en sus contenidos y adaptado a los perfiles profesionales fijados como objetivo.

| ESTRUCTURA MODULAR DE MATERIAS BÁSICAS | CRÉDITOS | Propuesta denominación materia/asignatura |
|---|----------|---|
| 1 Elementos Jurídicos Básicos para las Relaciones Laborales | 18 | Elementos de Derecho Privado Elementos de Derecho Público Derecho de la Empresa |
| 2 Historia y Teoría de las Relaciones Laborales | 12 | Historia de las Relaciones Laborales Teoría de las Relaciones Laborales |
| 3 Introducción a la Economía | 6 | Economía |
| 4 Organización del Trabajo, Dirección y Gestión de RR.HH. | 6 | Administración de Empresas |
| 5 Sociología del Trabajo y Técnicas de Investigación Social | 12 | Sociología y Técnicas de Investigación Social Estadística |
| 6 Psicología del Trabajo | 6 | Psicología del Trabajo y de las Organizaciones |
| TOTAL CRÉDITOS BÁSICOS | 60 | |

| ESTRUCTURA MODULAR DE MATERIAS COMUNES | CRÉDITOS | Propuesta denominación materia/asignatura |
|---|-------------------|--|
| 1 Marco Normativo de las Relaciones Laborales y de la S.S. | 42 | Derecho del Trabajo I Derecho del Trabajo II Derecho Sindical Derecho de la Seguridad Social I Derecho de la Seguridad Social II Derecho Procesal Laboral Derecho Administrativo Laboral |
| 2 Organización del Trabajo, Dirección y Gestión de RR.HH. | 24 | Dirección y Gestión de Personal Organización del Trabajo Dirección Estratégica de los Recursos Humanos Auditoría de Recursos Humanos |
| 3 Sociología del Trabajo y Técnicas de Investigación Social | 6 | Sociología del Trabajo y de las Organizaciones |
| 4 Gestión del Conflicto | 6 | Gestión del Conflicto |
| 5 Economía del Trabajo | 6 | Economía del Trabajo |
| 6 Sistemas de Relaciones Laborales | 6 | Sistemas de Relaciones Laborales |
| 7 Políticas Sociolaborales | 12 | Políticas Sociolaborales Políticas de Empleo y de Protección Social |
| 8 Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales | 12 | Salud Laboral Prevención de Riesgos Laborales |
| TOTAL PARCIAL DE LOS 8 MÓDULOS COMUNES | 114 | |
| 9 Prácticas | 6 | |
| 10 Trabajo fin de carrera | 6 | |
| 11 Trabajos del alumno | 6 | |
| TOTAL COMUNALIDAD | 132 | |
| MATERIAS BÁSICAS + COMUNES | 60+132=192 | |
| | (80%) | |



Estos dos documentos tuvieron un gran impacto en la actuación de las Universidades, uniformizando en la práctica las titulaciones y facilitando el proceso de elaboración y verificación de los planes de estudio. Explican la existencia de un tronco común de materias que vamos a encontrar en todos éstos.

Ahora bien, las diferencias subsisten, porque las Universidades retienen en el sistema actual un cierto espacio de discrecionalidad a la hora de desarrollar lo que el Libro Blanco dispone. Estas diferencias determinan que encontremos en la realidad universitaria española una gran diversidad de contenidos y perfiles en estos estudios de grado, que en cada Universidad concreta se explican por distintos condicionantes

Por un lado, y es evidente, las experiencias previas de cada Universidad con estos estudios. En la práctica totalidad de los casos (con alguna excepción), las Universidades que implantaban el grado estaban ya impartiendo la Diplomatura en RRL y la Licenciatura en CCTT. De ahí que al sustituirlos por el Grado se vieran determinadas por los planes de estos estudios previos. En la mayor parte de los casos, para buscar el mayor grado de continuidad posible, y facilitar el tránsito de las antiguas a las nuevas titulaciones en estudios laborales; en algunas ocasiones, para corregir lo que se consideraron errores en los primeros planes LRU, haciendo desaparecer algunos contenidos que demostraron no justificarse, o para corregir alguna carencia detectada.

Por otro lado, la realidad de cada plan de estudios viene determinada por la identidad de cada centro para el que se diseña un concreto plan de estudios. "Identidad" puede ser el tipo de centro, y así encontramos diferencias abismales en los planes del Grado cuando éste se imparte en una Facultad de Ciencias del Trabajo (lo más común), en una Facultad de Derecho o en una Facultad de estudios económicos o empresariales. Pero "identidad" tiene que ver también con otras características más concretas de estos centros, como la presencia de equipos investigadores consolidados y con nivel; el prestigio personal del personal docente; la inclinación por uno o varios de los posibles perfiles de la titulación... Todos estos factores explican la gran diversidad que vamos a encontrar en el sistema universitario español post-Bolonia, en el momento de ponerse en marcha los nuevos grados de estudios laborales.

III. ASIGNATURAS TRONCALES DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LOS NUEVOS GRADOS

El punto de partida en nuestra valoración de las asignaturas troncales de DTSS en los nuevos planes de estudio debe ser la marcada continuidad que encontramos en la troncalidad del grado respecto de la preexistente en la Diplomatura en RRL y en la Licenciatura en CCTT, con algunos cambios puntuales que iremos señalando.

Esta continuidad es lógica. El proceso de cambio en los estudios laborales no obedece a una insatisfacción con los títulos antecedentes, sino a la necesidad de adaptación a un nuevo modelo de titulación y de enseñanza. Los contenidos de la Diplomatura en RRL y la Licenciatura en CCTT eran bien valorados, por lo que la troncalidad de la titulación no experimentó modificaciones importantes en el Libro Blanco. Y manteniéndose la troncalidad, a la fuerza debe producirse un marcado continuismo en las asignaturas troncales que se desarrollen a partir de ésta, incluyendo a las de DTSS. Téngase en cuenta que, como se ha dicho antes, el Grado debe más a la Diplomatura que a la Licenciatura; y era en aquélla donde se ubicaba el grueso de la formación en materias jurídico-laborales.

| BLOQUES TEMÁTICOS RD 1429/1990 | |
|---|----------------------|
| MATERIAS TRONCALES | CARGA DOCENTE |
| Derecho de la Seguridad Social. | 10 |
| Derecho Sindical | 9 |
| Derecho del Trabajo | 6 |
| Dirección y Gestión de Personal. | 10 |
| Elementos de Derecho Público y Privado. | 12 |
| Historia Social y Política Contemporánea | 11 |
| Organización y métodos del trabajo. | 12 |
| Prácticas Integradas. | 11 |
| Psicología del Trabajo | 11 |
| Seguridad en el Trabajo y Acción Social en la Empresa | 10 |
| Sociología y Técnicas de Investigación Social | 9 |

| BLOQUES TEMÁTICOS RD 1592/1999 | |
|---------------------------------------|----------------------|
| MATERIAS TRONCALES | CARGA DOCENTE |
| Auditoría Sociolaboral | 9 |
| Dirección Estratégica de la Empresa | 9 |
| Economía del Trabajo | 12 |
| Políticas Sociolaborales | 12 |
| Teoría de las Relaciones Laborales | 9 |
| Teoría y Técnicas de Negociación | 9 |

Por lo que se refiere a la formación jurídica del estudiante de este grado, hay que distinguir una básica y otra específicamente laboral. La primera se organiza mediante unos “Elementos jurídicos básicos para las RRLL”, con una carga lectiva 9 créditos; esta formación jurídica básica herede la antigua materia troncal de “Elementos de Derecho Público y Privado” de la Diplomatura en Relaciones Laborales, que a su vez continuaba una larga tradición de estos contenidos jurídicos en otros títulos más antiguos, como el de Graduado Social.

Y sin embargo, estuvo a punto de desaparecer con el tránsito a los estudios de grado. En efecto, este bloque se sacó gracias a la presión del colectivo profesional de los Graduados Sociales, ya que en el proyecto original no aparecía prevista. La idea de los responsables del Libro Blanco esta formación se lograra a cargo de las materias del bloque temático “Marco normativo de las relaciones laborales y de la Seguridad Social”; algo que resultaba del todo imposible, como es fácil de comprender, dado lo específico de los contenidos de este bloque y lo insuficiente de su carga docente para cumplir esta finalidad. Seguramente fue el perfil profesional de estos responsables lo que les llevó a diseñar esta solución, que finalmente fue abandonada. Se ha vuelto al modelo anterior, en realidad, al previsto en el Real Decreto 1429/1990: una formación jurídica básica, asignada a varias áreas de conocimiento, instrumental para una formación específica jurídico-laboral, asignada al área de DTSS. Se produce, esto sí, una pérdida de carga docente, al pasar de 12 créditos en 1990 a 9 en 2010.

Elementos Jurídicos básicos para las Relaciones Laborales

Nº de créditos ECT's 9. (225 horas)

CONTENIDOS FORMATIVOS MÍNIMOS

- Principios constitucionales y organización del Estado.
 - Derecho de obligaciones y contratos
 - La responsabilidad civil y patrimonial
 - El ordenamiento jurídico administrativo
 - El procedimiento administrativo común
 - La responsabilidad de la administración
 - Formas jurídicas de la empresa
 - Las transformaciones societarias
 - Supuestos concursales
 - Conceptos de derecho tributario
-

Fuente: Libro Blanco

La segunda, la formación en DTSS, se organiza mediante la presencia de éste en varios bloques temáticos. Existe un bloque general de DT, vertical, que se llama “Marco normativo de las relaciones laborales y de la Seguridad Social”; es el bloque mayor, con una carga lectiva de 39 créditos ECTS, e incluiría los siguientes contenidos: introducción y fuentes; Derecho individual del trabajo; Derecho colectivo; Derecho administrativo laboral; Derecho procesal; Seguridad social; y protección social. Estas materias se corresponden con tres materias troncales de la Diplomatura en Relaciones Laborales, y con lo que es el núcleo duro de nuestra disciplina.

El mismo Libro Blanco detalla aún más los contenidos formativos mínimos de este bloque, de la siguiente manera:

Marco normativo de las Relaciones Laborales y de la Seguridad Social

Nº de créditos ECT's 39. (975 horas)

CONTENIDOS FORMATIVOS MÍNIMOS

- Instituciones jurídicas laborales (Administración y jurisdicción laboral).
 - Fuentes del Derecho del Trabajo nacionales, internacionales y comunitarias. Las fuentes colectivas. La relación entre las distintas fuentes.
 - Concepto de trabajador y empresario. Relaciones laborales especiales.
 - Derechos y obligaciones de los trabajadores y empresarios en la relación laboral, con especial referencia a la tutela de los derechos fundamentales en la empresa.
 - Modalidades de contratación laboral.
 - El trabajo de extranjeros, mujeres, minusválidos y menores.
 - Prestación laboral, salario y tiempo de trabajo.
 - Movilidad funcional y geográfica, modificación de condiciones de trabajo, suspensiones contractuales, permisos, licencias y excedencias
 - Extinción de la relación laboral
-

-
- Representación de los trabajadores en: la empresa y administración pública.
 - Sindicatos, asociaciones empresariales y otras organizaciones profesionales.
 - La negociación colectiva. El proceso de negociación y los productos negociables: acuerdos, pactos y convenios colectivos
 - Los conflictos colectivos de trabajo, el derecho de huelga y el cierre patronal.
 - Derecho sancionador en el trabajo
 - Sistemas de solución de conflictos laborales: judicial y extrajudicial.
 - Las fuentes del Derecho de la Seguridad Social, nacional, comunitario e internacional
 - Estructura en niveles y en Regímenes de la Seguridad Social.
 - Actos de encuadramiento.
 - Gestión, financiación, cotización y recaudación de los recursos de la S. Social.
 - La acción protectora. Determinación de los riesgos. Prestaciones del nivel contributivo. Prestaciones del nivel no contributivo.
 - Infracciones y sanciones en materia de Seguridad Social.
 - La actuación procesal de los derechos de Seguridad Social. Reclamaciones ante la jurisdicción contencioso-administrativa
 - Asistencia Social. Delimitación y distribución constitucional de competencias
 - Los Regímenes Especiales.
 - Protección social complementaria.
-

Fuente: Libro Blanco

Junto a éstas existen otros tres bloques con materias relacionadas con el área, de carácter transversal, que fueron originalmente diseñados para la Licenciatura en Ciencias del Trabajo. Estos bloques serían el 7, “Teoría y sistemas de relaciones laborales”; el bloque 8, “Políticas sociolaborales”: el bloque 9, “Salud laboral y prevención de riesgos laborales”, 12 créditos.

Teoría y Sistemas de Relaciones Laborales

Nº de créditos ECT's 12. (300 horas)

CONTENIDOS FORMATIVOS MÍNIMOS

- Teorías clásicas en el estudio de las relaciones laborales
 - Institucionalismo y Pluralismo.
 - Funcionalismo y teoría de los sistemas de relaciones laborales.
 - Neomarxismo.
 - Corporativismo y neocorporativismo.
 - Interaccionismo y teorías de la acción.
 - Sistema de relaciones laborales español: contexto, estructura y actores.
 - Proceso de europeización de las relaciones laborales.
 - Modelos y sistemas comparados de relaciones laborales.
 - El estado como actor en las relaciones laborales.
 - Las organizaciones empresariales y sindicales en España y en Europa: estructura, objetivos, estrategias.
-

-
- Las prácticas de los actores: la negociación colectiva en España y en perspectiva comparada.
 - La conflictividad laboral en España y en Europa.
 - Estados del bienestar en perspectiva comparada.
 - Características del Estado del bienestar en España.
-

Políticas Sociolaborales

Nº de créditos ECT's 12. (300 horas)

CONTENIDOS FORMATIVOS MÍNIMOS

- Políticas públicas: características generales de las políticas sociolaborales.
 - Proceso de elaboración y desarrollo de las políticas sociolaborales.
 - Políticas de desarrollo local, regional. Políticas nacionales y comunitarias.
 - Análisis y evaluación de las políticas sociolaborales.
 - Marco normativo de las políticas sociolaborales.
 - Políticas activas y pasivas de empleo.
 - Políticas de empleo para colectivos vulnerables.
 - Políticas para el fomento de la economía social
 - Políticas de igualdad e integración
-

Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales

Nº de créditos ECT's 12. (300 horas)

CONTENIDOS FORMATIVOS MÍNIMOS

- Conceptos básicos de salud laboral.
 - Factores sociales y psicológicos y su influencia en la salud laboral.
 - Los riesgos profesionales, tipología y afectación a la salud.
 - Técnicas de prevención
 - El marco jurídico de la prevención de riesgos laborales.
 - Obligaciones y responsabilidades empresariales en materia de prevención
 - Servicios de prevención y sus modalidades
 - Participación de los trabajadores y sus representantes en materia de prevención
 - La prevención de riesgos en la Administración Pública
-

Fuente: Libro Blanco

Por otra parte, desaparece un área transversal de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo, el de negociación colectiva, cuyos contenidos ahora se separan: una parte, la técnicas negociales, iría al bloque de Psicología del Trabajo; mientras que la parte jurídica se trasladaría al bloque de "Marco normativo". Se garantiza así la impartición de estas materias; aunque sin duda en la práctica su importancia relativa dentro del currículo formativo del estudiante del grado se ha reducido.

En general puede decirse que en el nuevo modelo de titulación la enseñanza del DTSS ha quedado más o menos igual, con una pérdida de carga docente probablemente ineludible, pero con un mantenimiento de los contenidos prácticamente completo.

Estas dos conclusiones (mantenimiento de la mayoría de los contenidos, reducción de la carga docente) pueden ser aplicadas a la práctica totalidad de las materias troncales del grado. Y son conclusiones a las que se llega a partir del estudio de la troncalidad teórica, la que aparece en el Libro Blanco. Un análisis de la troncalidad real, la que efectivamente aparece en los planes de estudio, resulta indispensable para poder validar estas ideas, claramente apriorísticas.

Comenzando con el bloque “**Marco normativo de las relaciones laborales y de la Seguridad Social**”, la puesta en práctica de sus contenidos en los planes de estudio analizados me permite identificar algunos aspectos de la enseñanza de estas materias en los nuevos Grados.

Para empezar, es evidente la tendencia a la cuatrimestralización, de tal manera que una mayoría de las asignaturas del área en el grado tienen carácter cuatrimestral. Esto tiene que ver, en algunos casos, con la preferencia por este tipo de asignaturas en el conjunto de la titulación. Aunque también tiene una explicación organizativa: la carga lectiva asignada a este bloque, 39 créditos, no basta para introducir asignaturas anuales que cubran todos sus contenidos. A lo que se une que las materias que componen el bloque no tienen una misma extensión, por lo que en algunos casos el módulo cuatrimestral está perfectamente justificado. Es frecuente la coexistencia de asignaturas anuales, generalmente relacionadas con las materias de Derecho del Trabajo y de Seguridad Social, con otras cuatrimestrales sobre el resto de las materias del bloque. Esto ocurría ya en la Diplomatura en Relaciones Laborales; ahora, en el Grado, se incrementa el número de las cuatrimestrales y se reduce el de las anuales, como consecuencia de la menor carga docente que se atribuya este bloque temático monográfico.

Es de señalar, también, que son escasas las novedades que podemos encontrar, ni en el contenido ni en la organización de las distintas materias del área. Lo que se entiende fácilmente, toda vez que tampoco ha transcurrido tanto tiempo desde que se aplicó el modelo LRU a los estudios laborales en España. Ahora bien, ello no obsta a que durante estas casi dos décadas haya habido importantes cambios normativos en el sector del ordenamiento jurídico que nos ocupa, que seguramente habrían justificado algo más de innovación en la organización de su docencia.

En términos generales, queda claro que el **Derecho del Trabajo** y el **Derecho de la Seguridad Social** aparecen como el núcleo de la docencia del área, generalmente con sendas asignaturas anuales que destacan sobre el resto de materias, limitadas a cuatrimestres. No ha sido en estas materias que se ha producido el recorte de docencia del DTSS en el nuevo grado. Por otro lado, los contenidos de estas materias son los tradicionales, aunque hay algunos planes originales en los que se intenta introducir contenidos más recientes, como el Derecho de la Dependencia o el del Trabajo Autónomo.

Otra conclusión que podemos extraer del estudio de los planes de estudio es que en éstos se ha producido un impacto desproporcionado de los recortes en algunas materias. Esto es, que en lugar de operarse una reducción proporcional en cada una de las materias que lo conforman, las hay que siguen como estaban, mientras que la reducción de carga lectiva se ha concentrado en algunas otras.

La reducción de docencia que hemos sufrido como área de conocimiento hace desaparecer algunos contenidos troncales tradicionales: así, prácticamente está ausente de los nuevos grados toda la materia de “**acción social en la empresa**”, de la diplomatura en relaciones laborales. Lo mismo ocurre con las materias de “**solución extrajudicial de conflictos**” y “**auditoría laboral**”, de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo. Esta desaparición puede explicarse como la consecuencia de su exclusión de los bloques de la troncalidad del Grado, pero no sólo. Podrían haberse recogido de alguna manera en las asignaturas tron-

cales del área, y así ha ocurrido en parte con la solución extrajudicial de conflictos. Pero es indudable que las Universidades se han limitado casi exclusivamente a implementar la troncalidad del Libro Blanco, sin corregirlo en sus aspectos más negativos para el área, incluyendo la recuperación de estos contenidos. Y lo que se ha perdido tiene su importancia. Es posible que la impartición de la auditoría laboral no suponga una gran pérdida; pero las demás materias sí que eran relevantes. La “acción social en la empresa” tradicional había sido servida para dar entrada a contenidos de protección social privada, de nuevas formas de retribución, de responsabilidad social corporativa... Todos éstos van a estar ausentes del nuevo grado. Y qué decir de los sistemas de solución extrajudicial de conflictos, tan relevantes en la dinámica de nuestras relaciones laborales, y tan promovidos en las últimas reformas legislativas del DTSS. Ahora su estudio va a ser muy limitado, como un tema concreto de una asignatura más amplia o, en el mejor de los casos, como una optativa que no será cursada por todos los estudiantes.

Junto a estas materias que han quedado excluidas por los cambios en la troncalidad, hay que subrayar la práctica desaparición de la **parte general del DTSS**, de esa introducción en la que se combinaba el estudio de las fuentes con el de la historia y los rasgos identificadores de la disciplina. Esta parte general venía de la época de los venerables estudios de graduado social, en los que se cursaba una asignatura anual en primer año, previa a las asignaturas monográficas de Derecho del Trabajo individual, colectivo y seguridad social. Con el tránsito a la Diplomatura en Relaciones Laborales esta asignatura introductoria se mantuvo, aunque en ocasiones con una carga lectiva menor; a veces, con la denominación precisa de “Introducción al Derecho del Trabajo”; otras, como un “Derecho del Trabajo I”. Pues bien, la nueva transición al modelo Bolonia ha supuesto casi la desaparición de esta asignatura, para la que no ha quedado ni hueco ni carga lectiva. Son minoría las Universidades que han sido capaces de mantenerla, como tal “Introducción” o como un “Derecho del Trabajo I”: Valencia, Pompeu Fabra, Complutense, Autónoma de Barcelona, Zaragoza, Santiago de Compostela...

Con lo que para una mayoría de las Universidades el estudio de la materia jurídico-laboral comienza en segundo curso, directamente con las asignaturas monográficas. Esto es malo, desde luego, ya que el disponer de una preparación previa en DTSS facilitaba enormemente el estudio de las asignaturas de segundo curso; sin ella, será en estas mismas asignaturas, y con cargo a su ajustada carga docente, que se deberá lograr esta formación. El resultado es que se empobrecerá el estudio de las asignaturas troncales de DTSS, al faltar esa introducción a éste que resultaba tan útil en las etapas anteriores de esta titulación.

Esta desaparición tiene un segundo efecto negativo aún más grave, esta vez al nivel global de la titulación. En muchos planes de estudio, el primer curso queda prácticamente huérfano de asignaturas específicamente laborales. En efecto, de manera coherente con el modelo Bolonia (que pretendía facilitar el tránsito entre titulaciones de una misma área del saber), las asignaturas del primer año del grado tienen un carácter introductorio y general, sin un contenido relacionado con las cuestiones laborales. Encontramos, así, introducciones a la economía, la sociología, el Derecho Público y el Privado; pero no materias laborales, aparte de las que se puedan impartir en los diferentes cursos de historia del trabajo. En el modelo anterior, este problema no existía precisamente por haber una asignatura introductoria de nuestra disciplina en el primer curso. En otras palabras: que esa “Introducción al Derecho del Trabajo” que ahora echamos de menos era también una introducción a los temas laborales, una primera aproximación al mundo del trabajo sobre el que gira esta particular titulación. El primer curso queda, así, cojo. En algunas Universidades se ha intentado corregir este problema introduciendo alguna asignatura en el primer curso claramente

laboral, generalmente con cargo a los créditos del bloque temático de “Teoría y sistemas de relaciones laborales”. Encontramos así algunas –pocas, desgraciadamente- asignaturas del tipo “introducción a las relaciones laborales”, que vienen a cumplir esta función.

Es notable la reducción de contenidos y de carga docente de la asignatura de **Derecho Sindical**, una de las centrales de la disciplina, y tradicional de estos estudios en nuestro país. En el modelo LRU se garantizaba la presencia de una asignatura anual, generalmente en el segundo curso de la Diplomatura en Relaciones Laborales, y una carga lectiva de entre 9 y 12 créditos LRU. En la Licenciatura en Ciencias del Trabajo, por su parte, encontrábamos algún otro curso de Derecho colectivo del trabajo, vinculado a la negociación colectiva o a la solución extrajudicial de conflictos. En el grado, su presencia es mucho menor, siendo lo común una asignatura cuatrimestral en segundo o tercer curso. Esto no quiere decir que no las haya anuales, siendo de este tipo las de las Universidades de Castilla-La Mancha, La Coruña, Cantabria o Vigo, entre otras. Jaén tiene una asignatura de 7,5 créditos, y la Universidad Pompeu Fabra una de 8.

Esta importante reducción de carga lectiva supone un tratamiento mucho más superficial de las cuestiones colectivas, que obligarán a un rediseño completo de los programas docentes y a la exclusión de algunos de sus contenidos tradicionales. Será, seguramente, la parte introductoria y general del Derecho Sindical la que sufra en mayor medida este recorte; pero es indudable que también se producirá respecto del conjunto de las instituciones colectivas. Esta reducción del Derecho Colectivo Laboral, en paralelo al mantenimiento del Derecho individual con su extensión anterior, tiene seguramente un significado. Es significativo también que sean una clara mayoría de las Universidades las que hayan optado por concentrar la reducción de carga docente de este bloque general de Derecho del Trabajo en el ámbito colectivo, y no en el individual.

No debemos olvidar, por otra parte, que la menor atención dedicada al Derecho Sindical se ve agravada por la desaparición de las asignaturas introductorias de primer curso, en las que se explicaban muchos contenidos que hoy deberán ubicarse en la asignatura cuatrimestral de Sindical; éste es el caso, por dar un ejemplo, del convenio colectivo y otras normas pactadas, que en la Diplomatura en Relaciones Laborales se estudiaban como parte del sistema de fuentes en primer curso, mientras que en el grado se verán como contenido del curso monográfico de Derecho Sindical.

Es notable la reducción que experimenta la enseñanza del **Derecho procesal laboral**, uno de los núcleos temáticos fundamentales de nuestros estudios laborales antes de Bolonia. Ya en los sucesivos planes de estudio de Graduado Social encontrábamos una fuerte formación en esta materia, coherentemente con el perfil profesional pretendido con estos estudios. En la Diplomatura en Relaciones Laborales se mantuvo esta presencia, como una asignatura anual –por lo general-, en su tercer curso. Pero ya aparecía como un contenido de una materia troncal más amplia, la de Derecho del Trabajo, sin que se considerase lo suficientemente relevante como para justificar una materia propia. En el grado se hace lo mismo, y uno de los contenidos formativos mínimos del bloque temático general de “Marco normativo” es “Sistemas de solución de conflictos laborales: judicial y extrajudicial”.

En la implantación del Grado sí se han producido cambios, sin embargo. En nuestra práctica, el modelo típico va a ser el de una asignatura cuatrimestral, en el mejor de los casos con el complemento de otra optativa de igual duración. Hay, por supuesto, excepciones, asignaturas anuales como las de los planes de estudio de las Universidades de Burgos, Castilla-La Mancha y Complutense; pero son las menos.

Esta menor presencia se explica seguramente por el nuevo perfil profesional que se pretende del

graduado en Relaciones Laborales, muy alejado de las titulaciones pioneras dirigidas a la formación de Graduados Sociales colegiados, cuyas atribuciones y competencias son conocidas. Hay que avisar, sin embargo, que esta menor atención a los mecanismos judiciales de solución de conflictos se produce a la vez que desaparece de los planes de estudio, al menos como materia troncal, todo lo relativo a los sistemas extrajudiciales. La combinación de estos dos datos produce un importante empobrecimiento de la formación.

Algo que me sorprendió del análisis de los planes de estudio es el tratamiento que se hace del **Derecho administrativo laboral**. En los estudios de Graduado Social Diplomado existía una asignatura de “Derecho Administrativo”, pero ésta se refería a los aspectos generales de este sector del ordenamiento, siendo impartida por el área de conocimiento de este nombre, y sin contenidos propiamente laborales. En la Diplomatura en Relaciones Laborales esta asignatura se mantuvo, dentro de una troncalidad de “Elementos de Derecho Público y Privado”; y junto a ella se introdujo un contenido de “Administración laboral” dentro de la materia troncal de “Derecho del Trabajo”. La impartición de este contenido se hacía en muchos casos dentro de las asignaturas introductorias al Derecho del Trabajo; pero también fueron muchas las Universidades que incluyeron cursos específicos de “Derecho Administrativo Laboral”, “Derecho Sancionador”, “Administración laboral”..., con un contenido ya específicamente vinculado con la intervención administrativa en las relaciones laborales. Esta presencia en los planes de estudio se vio acompañada de la publicación de manuales monográficos sobre este sector del DTSS, de importancia creciente. Esto hacía presagiar que, como una evolución natural, los títulos de grado en estudios laborales mantuvieran e incrementaran la atención hacia estas cuestiones. Además, en la materia troncal de “Marco normativo de las relaciones laborales y la Seguridad Social” se incluían contenidos tales como “Instituciones jurídicas laborales (Administración y jurisdicción laboral)” y “Derecho sancionador en el trabajo”.

Y sin embargo, este despegue del Derecho Administrativo Laboral no ha llegado a producirse en esta oleada de planes de estudio del Grado en Relaciones Laborales. Son muchos los que incluyen una asignatura de esta denominación y contenido; pero en modo alguno son una mayoría de ellos. Aquí las Universidades han sido conservadoras, y han preferido apostar por mantener las asignaturas de siempre en perjuicio de dedicar la escasa carga docente disponible a contenidos más novedosas.

En el caso de las Universidades andaluzas es más común encontrar esta asignatura; ello se explica porque en el Acuerdo de los decanos de las Facultades de Ciencias del Trabajo de Andalucía se incluyó en el despliegue del bloque general de Derecho del Trabajo un curso de Derecho Administrativo Laboral, como uno de los elementos constitutivos de la troncalidad en DTSS junto al Derecho individual, el colectivo, el procesal laboral y el de la Seguridad Social.

Si nos salimos del bloque temático de “Marco normativo de las Relaciones Laborales y de la Seguridad Social”, al que se asignan las asignaturas que hemos venido comentando, encontramos otras materias propias del DTSS en al menos tres bloques temáticos, de carácter monográfico sobre aspectos concretos de las relaciones laborales. El primero es el de **“Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales”**, bloque muy especializado y que supone una novedad frente a los anteriores estudios laborales; en el RD 1429/1990, en efecto, encontrábamos un bloque temático de “Seguridad en el trabajo y acción social en la empresa”. El actual no sólo se limita a actualizar la denominación, ya arcaica en el momento de aprobación de este RD. Ahora vamos a tener un bloque dedicado exclusivamente a la materia preventiva, excluyendo todo lo relativo a la acción social en la empresa, que ha desaparecido de la troncalidad y de la mayoría de los planes de estudio aprobados hasta la fecha. Además, los contenidos son más variados, frente al bloque

de 1990 que los tenía sólo jurídicos. Esto denota un cambio de perspectiva importante: mientras que para la Diplomatura en Relaciones Laborales se preveía una unidad temática que se correspondía con áreas del Derecho del Trabajo, con una perspectiva exclusivamente jurídica, para el Grado se pretende un estudio completo de la materia preventiva, incluyendo diferentes perspectivas: así, junto a los contenidos relacionados con el Derecho de la Seguridad y Salud laboral vamos a encontrar otros claramente extrajurídicos, tales como “Factores sociales y psicológicos y su influencia en la salud laboral”, “Los riesgos profesionales, tipología y afectación a la salud” o “Técnicas de prevención”.

Estos cambios se han visto reflejados en los planes de estudio elaborados por las Universidades españolas. En éstos vamos a encontrar una partición de la enseñanza de la prevención de riesgos laborales, en dos o más asignaturas monográficas desde perspectivas unitarias. Así, es normal encontrar una asignatura de “Derecho de la Prevención de Riesgos Laborales” y una de “Seguridad y salud laboral”; las denominaciones cambian de un título de grado a otro, pero la idea es la común: la enseñanza de la salud y seguridad laboral se articula en una asignatura “jurídica” y otra “técnica”. La primera se atribuye, como es lógico, al área de conocimiento de DTSS; la segunda corresponde a una diversidad de áreas, principalmente medicina preventiva pero también Psicología o Sociología.

Algo parecido ha ocurrido con la implementación del bloque temático **“Teoría y Sistemas de Relaciones Laborales”**: las Universidades han “sacado” de éste varias asignaturas que se atribuyen a áreas de conocimiento distintas, asegurándose así no sólo la impartición de distintos contenidos, sino también de diversos puntos de vista. En esto no ha habido novedad, en realidad, toda vez que éste era precisamente el caso con la Licenciatura en Ciencias el Trabajo, título en el que se encuadraba el estudio de estas materias. De esta manera, en el RD 1592/1999 encontrábamos una materia troncal denominada “Teoría de las Relaciones Laborales”, con los siguientes contenidos “Teorías y modelos analíticos de los sistemas de relaciones laborales. Conflicto laboral, conflicto social y relaciones laborales. Sistema de relaciones laborales en España: desarrollo y elementos constitutivos. Sistemas de relaciones laborales y factores de diversidad. Perspectiva comparada”. A esta materia se le asignaba una carga docente mínima de 9 créditos, y su docencia se asignaba a las áreas de conocimiento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Psicología Social y Sociología.

Ahora bien, encontramos muchas soluciones diferentes en la trasposición de esta materia troncal a asignaturas troncales concretas. En esta área las Universidades han sido mucho más imaginativas que en otras más tradicionales de estos estudios. Encontramos todo tipo de organización de estos contenidos, en asignaturas troncales o anuales. Algunas marcadamente teóricas, otras descriptivas de la realidad española. Algunas con una perspectiva internacional, otras nacionales y locales. No faltan las asignaturas puramente jurídicas, que con otra denominación se dedican al estudio de contenidos particulares del Derecho Sindical. En algunos planes de estudio, como se ha dicho, se recogen asignaturas introductorias en los primeros años, acompañadas de otras de mayor calado al final de los estudios; en otros, por el contrario, se concentra la enseñanza de estas materias en los últimos cursos. No hay que olvidar que esta troncalidad es heredera de otra prevista en la Licenciatura en Ciencias del Trabajo, en esos peculiares “cuarto y quinto curso” de los estudios laborales; esto explica que la tendencia haya sido a ubicar las asignaturas antes recogidas en la licenciatura en los cursos más o menos equivalentes del grado.

En esta materia troncal era previsible colaboración entre áreas de conocimiento; en la práctica ha habido más bien un reparto de contenidos entre las implicadas, encargándose cada una de una asignatura independiente.

Es variada también la importancia relativa de las asignaturas correspondientes a este bloque temático en los planes de nuestras Universidades: según los casos, se dedican 6, 12 o 18 créditos a estos contenidos

Una de las novedades que supuso la implantación de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo para nuestra área de conocimiento fue la oportunidad de dar carta de naturaleza a un nuevo sector del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, el **Derecho del Empleo**. En el RD 1592/1999 aparecía una materia troncal de “Políticas Sociolaborales”, entre cuyos contenidos se encontraba el “Marco normativo de las políticas sociolaborales: empleo e intermediación laboral”. A partir de este contenido concreto muchas Universidades optaron por diseñar una asignatura monográfica dedicada al estudio del marco jurídico del mercado de trabajo, a la que denominaron, según los casos, “Derecho del Empleo”, “Marco Jurídico del Empleo”, “Derecho del mercado de trabajo”.... No se hizo así en todas las Universidades, sino que éstas se inclinaron por dos grandes modelos: o bien asignaturas monográficas de Derecho del Empleo, o bien asignaturas más generales de “Políticas Sociolaborales”, que incluían también a las de empleo como una de sus partes; o bien, en algunos casos, ambos tipos de asignaturas.

En el Grado se ha mantenido este bloque temático, con la misma denominación, aunque ha cambiado algo en sus contenidos, que incluyen ahora políticas de desarrollo local, y regional, de empleo, de fomento de la economía social, de igualdad y de integración. No así las políticas preventivas, para las que se ha previsto una materia troncal específica. La implantación de esta materia troncal ha seguido la tónica ya señalada respecto de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo, con esos dos grandes modelos, asignatura monográfica de Derecho del Empleo, asignatura genérica de varias políticas. De esta manera, podemos decir que se consagra el Derecho del Empleo como rama emergente del DTSS, aunque en su puesta en práctica todavía encontramos cierto nivel de desacuerdo en cuanto a sus contenidos y a su denominación.

IV. ASIGNATURAS OPTATIVAS DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LOS NUEVOS GRADOS

El tránsito al grado ha afectado también a la optatividad de los planes de estudio en general, y del DTSS en particular. Esto era previsible, ya que el espacio y la función de este tipo de asignaturas ha cambiado respecto de las titulaciones que la antecedieron. En éstas, como ocurría en todas las del modelo LRU, el espacio disponible para que las Universidades introdujeran asignaturas optativas era mayor, ya que la troncalidad era proporcionalmente más reducida. Este mayor espacio se tradujo en una carga lectiva optativa importante, algo que en el Grado no resulta posible por la menor disponibilidad de carga docente a asignar por cada Universidad. Además, en el modelo LRU los planes de estudio se planteaban como objetivo una formación integral, de tal modo que debían combinar los conocimientos básicos y generales, que corresponden con las troncales y obligatorias, con los especializados y particulares, lo propio de las optativas. En el modelo Bolonia los Grados se diseñan para ser completados con estudios de posgrado, en los que existe más espacio para especialización. En general los grados restringen la capacidad de disposición de las Universidades al diseñar sus planes de estudio, en comparación con el proceso de elaboración de éstos durante la vigencia de la LRU: al acortamiento generalizado de los estudios (de cinco a cuatro cursos), se le añade la necesidad de incluir unos contenidos (prácticas integradas, materias comunes a la rama del saber, troncalidad más detallada y extensa en los Libros Blancos) establecidos de manera imperativa en la normativa de aplicación.

Del análisis de los planes de estudio se concluye que sigue existiendo una gran variedad en los planes de las distintas Universidades que han implantado el grado, sin que se haya realizado esfuerzo alguno de puesta en común o de armonización. La variedad es asombrosa.

En algunos casos la optatividad se vincula con itinerarios especializados, algunos de los cuales se corresponden con perfiles profesionales muy jurídicos, lo que produce un volumen importante de asignaturas de DTSS. En otros se mantiene la idea de una optatividad completamente libre, en la que la elección por el estudiante es completamente voluntaria.

Como valoración general puede decirse que en gran medida se mantienen las asignaturas optativas de las anteriores diplomatura y licenciatura, pero se detectan algunos cambios: hay asignaturas que desaparecen, generalmente aquellas más discutibles y que ya en su momento llamaron la atención por lo poco adecuado de su contenido; y otras originales que se introducen en el grado, sin precedentes directos en los estudios anteriores. Estas últimas suelen referirse a materias de actualidad por razones sociales o normativas, como ocurre con las que se ocupan de la dependencia o de la responsabilidad social corporativa, por poner algún ejemplo.

Da la impresión de que las Universidades no han actuado con la alegría con que lo hicieron a principios de los años noventa del siglo XX, cuando había que implementar la troncalidad de la Diplomatura en Relaciones Laborales. Entonces hubo mucha carga lectiva disponible, pocas reglas y mucha voluntad de innovar. Muchas de las asignaturas, de DTSS y de otras áreas del saber, que entonces se inventaron no funcionaron, y cuando hubo que reducir su número con la transición al grado no sobrevivieron.

Puede decirse que se detecta una escasa complementariedad de las asignaturas optativas con las troncales, de tal modo que las primeras completen lo impartido en las segundas. Ante las carencias de carga docente disponible para algunas materias muy relevantes de nuestra disciplina, como el Derecho Sindical, que han producido una atención insuficiente en su correspondiente asignatura troncal, una posible solución hubiera sido ofrecer a los estudiantes la posibilidad de ampliar sus conocimientos en estos temas con una optativa. No es esto lo que se ha hecho, en líneas generales, sino que se han usado estas asignaturas para introducir nuevos contenidos, no completar los ya presentes en estos estudios.

Sí vamos a encontrar algunos casos concretos en los que se ha buscado esta complementariedad. Así, no es raro encontrar una asignatura troncal de “Derecho de la Seguridad Social”, y una optativa de “Regímenes especiales”. Ni tampoco lo es que en un mismo plan de estudios coexistan un Derecho Procesal Social I y II, siendo el primero troncal y el segundo optativo. De la misma manera, las asignaturas troncales de relaciones laborales pueden verse integradas por otras optativas monográficas. Pero, como he dicho, no es lo común. Una conclusión importante a la que debemos llegar en este apartado de nuestro estudio es que la optatividad no compensa la pérdida de carga docente en troncalidad del área, ni en volumen ni en contenidos.

Entre las asignaturas más frecuentes que vamos a encontrar en los planes vigentes destacan dos, que reciben distintas denominaciones y cuyos contenidos varían también según los casos, pero que resultan fáciles de identificar. Me refiero a las que tratan de la **igualdad en las relaciones laborales**, y de la **inmigración y trabajo de extranjeros**. He destacado estas dos asignaturas por varios motivos, siendo el primero que ambas son muy frecuentes en nuestros estudios laborales, hasta el punto de poder ser consideradas como un contenido típico de éstos. El segundo, más trascendente, es que se trata de asignaturas que eran poco comunes en las titulaciones precedentes a los actuales estudios de grado. Son, por lo tanto, originales en estos estudios laborales, si no en su configuración, sí al menos en su presencia generalizada.

La presencia constante de una asignatura dedicada a la igualdad es fácil de entender. Como es sabido, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres dispone en su artículo 25, dedicado a “La igualdad en el ámbito de la educación superior”, lo siguiente:

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.
2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:
 - a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
 - b) La creación de postgrados específicos.
 - c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

De esta manera, existe en nuestro país un verdadero mandato a las Universidades para que incluyan, “en los planes de estudio en que proceda”, enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. La Ley Orgánica 3/2007 entró en vigor cuando las Universidades españolas comenzaron a elaborar sus planes de estudio adaptados al modelo Bolonia, por lo que se les aplicó plenamente esta disposición.

A la hora de diseñar la puesta en práctica de este mandato legal, encontramos una gran variedad: asignaturas exclusivamente jurídicas, o multidisciplinarias; centradas en la igualdad de género, o más amplias, incluyendo todo tipo de supuestos de discriminación; asignaturas monográficas sobre género; otras genéricas sobre derechos fundamentales... De una u otra manera, queda asegurado el estudio de estas cuestiones en los estudios laborales. Esta presencia es, evidentemente, insuficiente, ya que estamos hablando de asignaturas optativas, que por definición sólo son cursadas por una parte de los estudiantes, aquéllos que las eligen de entre el catálogo de éstas ofrecido por su Universidad respectiva. Cuando la intención del legislador era clara, que se garantizara la enseñanza de estas cuestiones a todos los estudiantes de las carreras de ciencias sociales, lo que hubiera exigido una presencia de asignaturas troncales dedicadas monográficamente a la igualdad de género. Con todo, tengo la impresión de que es en estos estudios donde mejor se han cumplido los mandatos del legislador al respecto, ya que son mayoría los planes de estudio huérfanos de todo tratamiento de estas cuestiones; basta comparar la situación en esta titulación con la que encontramos, por ejemplo, en el Grado en Derecho.

La presencia constante de una asignatura dedicado al estudio de **la inmigración, el trabajo de los extranjeros o a ambas cuestiones** también resulta fácil de entender. Aún sin beneficiarse de un imperativo legal, la relevancia y actualidad de toda esta temática justifican plenamente este tratamiento.

Podemos identificar otros modelos comunes de asignaturas de nuestra área de conocimiento –o compartidas con otras áreas cercanas–, en los estudios actuales: sobre Responsabilidad Social Corporativa, Empleo público, Derecho Social Comunitario... En algunas Universidades estas materias aparecen como asignaturas troncales, debiendo ser cursadas por la totalidad de los estudiantes del grado

Por el contrario, son relativamente pocas las asignaturas dedicadas a las nuevas realidades normativas, como **Estado social autonómico** (o el Derecho Social de la respectiva Comunidad Autónoma), el **trabajo autónomo** o la **dependencia**; y eso que es en el marco de estos estudios laborales donde debe producirse, en buena lógica, el estudio de estas materias. En particular, resulta cuanto menos sorprendente que las **formas de trabajo no asalariado**, tanto el privado como el público, hayan quedado postergadas en los estudios laborales del nuevo modelo. Aunque es común encontrar alguna asignatura de empleo público,

ésta aparece comúnmente como optativa –a pesar de la importancia del colectivo al que se refiere-; por el contrario, las asignaturas de trabajo autónomo y otras formas de prestación de servicios profesionales no laborales son si no una rareza, desde luego sí poco comunes.

Es también digno de mención el hecho de que las optativas no han servido para rescatar otras materias de marcado perfil sociolaboral que han “caído” de la troncalidad como consecuencia de las directrices fijadas en el Libro Blanco de la titulación. Este es el caso de la economía social, presente de manera recurrente en los planes de estudio anteriores a 1990; con cierta presencia en la Diplomatura en Relaciones Laborales; pero que en el grado no ha sido recogida. Se ha producido una verdadera expulsión de la **economía social** de los estudios laborales, el marco en el que entró en la Universidad española, para recalar ahora en las facultades de perfil económico. Un cambio que sin duda tendrá importantes consecuencias, y que refleja también una nueva manera de percibir este sector económico. Algo parecido ha ocurrido con toda la materia de la **protección social privada**, que había encontrado su hueco en la Diplomatura en Relaciones Laborales (a través de la evolución del bloque temático de “acción social en la empresa); en el grado no se ha considerado una materia relevante, y en general puede decirse que no son mayoría las Universidades que han previsto alguna asignatura monográfica con este contenido.

Junto a las ya mencionadas subsisten algunas asignaturas que podemos considerar monográficas, y que eran más frecuentes en las titulaciones anteriores al grado: por ejemplo, los diversos cursos sobre **reestructuración-crisis de la empresa**, y las dedicadas al estudio de la **globalización**.

Finalmente, me gustaría llamar la atención sobre la escasa presencia de las **cuestiones supranacionales** en el elenco de asignaturas optativas que encontramos en los planes de estudio de los grados en relaciones laborales. Así, y aunque sigue siendo una asignatura relativamente frecuente, la reforma de estas titulaciones se ha saldado en una menor presencia del **Derecho Social Comunitario**, respecto a cuanto ocurría en la Diplomatura en Relaciones Laborales. Más llamativa aún es la mínima presencia del **Derecho Internacional del Trabajo**, que encontramos en muy escasos planes de estudio. Lo mismo puede decirse sobre las asignaturas del tipo “Globalización y relaciones laborales”, “Relaciones laborales internacionales”, etc... Paradójicamente, vamos a encontrar más asignaturas dedicadas al estudio internacional y comparado de las relaciones laborales en sentido estricto que del Derecho laboral. Esta relativa insignificancia de estas materias no se explica desde luego por la relevancia de sus contenidos, que es mucha en este principio del siglo XXI. Tampoco se justifica, a estas alturas, por un escaso desarrollo científico de estas cuestiones en España, un país que destaca precisamente en la doctrina iuslaboralista europea por su atención a estos temas, hasta el punto de disponer de una revista monográfica sobre estas cuestiones, un volumen importante de publicaciones y un elenco considerable de especialistas. No entiendo muy bien a qué responde esta apatía de nuestros planes de estudio por esta dimensión de las cuestiones laborales

V. CONCLUSIONES

A partir de los datos presentados en páginas anteriores, creo posible adelantar algunas conclusiones de esta investigación, que ofrezco al lector:

- Una primera sería que el Grado debe más a la Diplomatura en Relaciones Laborales que a la Licenciatura en Ciencias del Trabajo. Una mayoría de los contenidos de la primera se han mantenido, lo que no ha ocurrido –o ha ocurrido en mucho menor grado- con los de la segunda

- Una segunda sería el mantenimiento del peso relativo de las asignaturas del área de DTSS, en relación con los estudios laborales anteriores al grado actual
- Una tercera sería el continuismo en los contenidos de las materias relacionadas con el DTSS, y la escasa renovación de éstos

En cuanto a las materias concretas del DTSS, señalaría las siguientes conclusiones respecto de su presencia en los grados de estudios laborales:

- Centralidad del Derecho individual y del Derecho de la Seguridad Social
- Escasa presencia del empleo público y del trabajo no asalariado
- Expulsión de algunas materias tradicionales de estos estudios, como la economía social y la protección social privada, al menos en lo que a troncalidad se refiere
- Postergación relativa de algunas materias centrales del DTSS, como el Derecho Sindical, el Derecho de la Prevención de Riesgos Laborales y el Derecho Procesal Laboral
- Focalización en la dimensión nacional, con muy escasa atención a las cuestiones supranacionales, tanto en lo jurídico como en lo relativo a las relaciones laborales
- Tratamiento inadecuado de las cuestiones de género

DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL II EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

GUILLERMO L. BARRIOS BAUDOR

Profesor Titular de Universidad de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

La presente comunicación tiene por objeto presentar el modelo de guía docente de la asignatura Derecho del Trabajo II en los estudios de Grado de Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos.

ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN. II. DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL II EN EL GRADO DE DERECHO DE LA URJC. III. MODELO DE GUÍA DOCENTE. 1. Identificación de la asignatura. 2. Presentación. 3. Competencias. 4. Contenido. 4. A. Temario de la asignatura. 4. B. Actividades obligatorias (evaluables). B.1. Sesiones teóricas. B.2. Sesiones prácticas. 5. Tiempo de trabajo. 6. Metodología y plan de trabajo. 6.1. Sesiones expositivas. 6.2. Sesiones prácticas. 6.3. Sesiones tutoriales. 6.4. Pruebas. 7. Métodos de evaluación. 7. A. Ponderación para la evaluación continua. 7. B. Ponderación para la evaluación de alumnos a tiempo parcial. 8. Bibliografía. Complementaria. 9. Profesorado.

I. PRESENTACIÓN

Con la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, las guías docentes adquieren un protagonismo esencial que dista mucho del jugado hasta tiempos recientes por los tradicionales programas de las asignaturas. A partir de ahora, la guía docente se convierte en un instrumento oficial de comunicación entre los profesores (responsables o no de la asignatura) y los alumnos, debiendo ser entendida como un compromiso entre ambos. Desde este punto de vista, la guía docente es un documento público donde se concreta la oferta docente referida a una determinada asignatura. En ella debe encontrarse, por tanto, no sólo la información general de la asignatura, sino también el plan de trabajo y la metodología a seguir por los profesores que la imparten, así como los recursos de todo tipo que el alumno necesitará para superar la asignatura. Todo ello bajo el objetivo general de alcanzar las competencias especificadas en la misma.

Por tal motivo, la guía docente ha de publicarse siempre antes del inicio del curso académico y, en tanto que verdadero compromiso entre profesores y alumnos, la citada guía no podrá modificarse durante el mismo. Lógicamente nada debiera impedir, sin embargo, que, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza, la guía docente fuera revisada para cada curso académico en función de los resultados obtenidos y de las experiencias realizadas; muy especialmente en lo que refiere al estudio del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Antes al contrario, en este carácter dinámico de las guías docentes reside una de sus máximas potencialidades.

Por cuanto ahora interesa, característica esencial de los nuevos estudios de grado es que deberá existir una única guía docente por asignatura y titulación. Todo ello con absoluta independencia del número de profesores, mayor o menor, que la impartan. De este modo trataría de huirse de la multiplicidad de programas (tantos como profesores imparten una determinada asignatura) que ha venido caracterizando nuestros estudios universitarios. Multiplicidad que, de todos es sabido, ha generado en la práctica no pocos agravios comparativos entre alumnos que a la postre estudiaban una misma asignatura en una misma institución académica (diferente contenido del programa, diferente metodología, diferente método de evaluación, etc.). Desde este punto de vista, no es de extrañar que nuestros alumnos se matricularan en una concreta asignatura en función del programa presentado por un determinado profesor.

Con el nuevo enfoque que aportan las guías docentes del grado, estas diferencias de tratamiento desaparecerán. Ahora bien, semejante hipótesis requiere a los profesores que impartan una determinada asignatura un importante esfuerzo (no siempre fácil) de coordinación. No en vano los profesores se encuentran obligados ahora a consensuar la información que la guía presenta. Y ello no sólo por referencia al contenido de la asignatura (que generalmente suele ser el mismo aunque con diferentes denominaciones) sino, también, a aspectos tan importantes como, por ejemplo, el método de evaluación (en el que tradicionalmente cada profesor tenía libertad de criterio absoluta) o la elaboración del calendario de actividades complementarias. Como fácilmente puede apreciarse, se antoja imprescindible llegar a unos acuerdos de mínimos entre los profesores que imparten una concreta asignatura. Tarea ésta que no se antoja en absoluta sencilla, al menos, en estos estadios iniciales de la implantación de los estudios de grado en nuestras respectivas universidades.

Por cuanto a esta última cuestión respecta, ni que decir tiene que el diseño de la guía docente general se impone a los deseos individuales de los profesores. De modo tal que, ante la ausencia de consenso, los órganos de dirección del Departamento (y/o área específica) tendrían la facultad de tomar cartas en el asunto. Lo cual en absoluto se encuentra reñido con el derecho a la libertad de cátedra del profesor, libertad que ahora vendría referida, principalmente, en cuanto al ejercicio de su labor dentro del aula. Por lo demás, sobre la base de la defensa de esta libertad, el profesor habrá de respetar los acuerdos plasmados en la guía docente que sirve de referencia a la asignatura en su conjunto. Siendo ello así la figura del coordinador de la asignatura resulta esencial. No en vano, el coordinador de la asignatura (que será nombrado en cada curso académico, y será uno de los profesores que impartan docencia de la asignatura en dicho curso, y en su caso, el de mayor grado y antigüedad) habrá de ser el responsable de la guía docente y del buen funcionamiento y cumplimiento de la misma.

Por lo demás, la guía docente de la asignatura en los estudios de grado habrá de referir siempre y en todo caso a una titulación concreta (en nuestro caso, Grado de Derecho o de Relaciones Laborales y Recursos Humanos). Es decir, la guía docente referirá a una determinada titulación (por ejemplo, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos) y a una determinada asignatura (Derecho del Trabajo II).

Así las cosas, nada impide la existencia de asignaturas que reciban la misma titulación pero que pertenezcan a titulaciones diferentes (por ejemplo, Derecho del Trabajo I en el Grado de Derecho y Derecho del Trabajo I en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos). Como nada impide, tampoco, que la metodología, competencias, contenidos, métodos de evaluación, etc. difieran en una asignatura u otra. De hecho, aun bajo una misma denominación (que no una misma titulación) lo normal es que ambas guías docentes sean diferentes, pues diferentes son también las competencias establecidas en cada titulación. En este orden de cosas, podría sostenerse que las guías docentes no se comparten entre unas titulaciones y otras. Lógicamente, cuestión distinta es que los contenidos de asignaturas similares (e, incluso, idénticas según los casos) sean muy parecidos. Entre otras cosas porque es muy probable que todos o parte de los profesores que las impartan sean los mismos. En el supuesto de que existan titulaciones de grado dobles, parece oportuno considerar que la asignatura (y, por ende, su correspondiente guía docente) será la relativa al grado de origen.

II. DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL II EN EL GRADO DE DERECHO DE LA URJC

Sobre la base de cuanto se acaba de señalar, la presente comunicación tiene por simple objeto presentar un ejemplo práctico de guía docente. En concreto, se trataría de la propuesta de guía docente elaborada para la asignatura de Derecho del Trabajo II en los estudios de Grado en Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos. Como acaba de señalarse, el desarrollo de este modelo no resultaría directamente extrapolable a la asignatura de Derecho del Trabajo II del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Ello no obstante, con las necesarias adaptaciones impuestas por las correspondientes memorias de este último Grado, el paralelismo existente entre una y otra asignatura resulta evidente. De ahí que el presente ejemplo pueda servir de utilidad para los posibles interesados.

Sea como fuere, el punto de partida del presente supuesto práctico parte del modelo general de guía docente elaborado por la Universidad Rey Juan Carlos para sus estudios de Grado. En concreto, bajo la coordinación de quien suscribe el presente documento, la guía docente que se trae ahora a colación ha sido elaborada junto con los profesores del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad Rey Juan Carlos que a continuación se indican y que en el momento presente se encuentran impartiendo la citada asignatura: Elena Lasasa Irigoyen, Begoña García Gil, José Antonio Losada y Cristina Rincón Sánchez. A su vez, como no podía ser de otra manera, en la elaboración de la misma se ha tomado como referencia la guía docente de la asignatura Derecho del Trabajo I del Grado de Derecho, coordinada por la profesora María Luisa Molero.

En el momento de presentar esta comunicación nos hallamos de pleno en la docencia de esta asignatura. De ahí que, hasta que no finalicemos su impartición, no podremos valorar las ventajas y desventajas que la misma presenta. En todo caso, por lo que respecta a la docencia impartida por quien suscribe el presente documento, han de reconocerse las dificultades que presenta la aplicación de una guía tan ambiciosa como ésta cuando el grupo de alumnos es muy numeroso.

A continuación se da cuenta de la citada guía. Ello no obstante, con carácter previo parece oportuno efectuar algunas consideraciones previas en relación al sistema de evaluación que permitirán entender mejor el contenido de la guía:

- a) El sistema de evaluación de las titulaciones en el marco del EEES es la evaluación continua y la asistencia a clase es obligatoria. La valoración de la asistencia en el proceso de evaluación continua la establecerán los profesores en cada asignatura.
- b) En la Tabla de Evaluación, se señalan, de cada actividad evaluable, aquellas que vaya a incluir en la evaluación de la asignatura. Para responder a la evaluación continua, cada una de las actividades dentro de cada tipo no podrá superar el 40% de la nota final.
- c) Todos los alumnos tienen derecho a dos evaluaciones. La primera de ellas, se realizaría a lo largo del curso. Eso implica que el alumno será calificado en base a las pruebas, trabajos y actividades realizadas a lo largo del curso conforme a la ponderación establecida en la guía. La calificación de no presentado se refiere al alumno que no ha realizado ninguna prueba. La segunda evaluación sólo podrá utilizarse para evaluar al alumno de aquellas competencias que puedan ser reevaluables, y no es sustitutiva de la evaluación continua (la segunda evaluación no podrá utilizarse para que el alumno realice aquellos ejercicios o pruebas que no haya realizado durante el curso). En el caso de actividades no reevaluables el alumno que no haya adquirido las competencias durante el curso, tendrá que matricularse el curso siguiente para superar dichas competencias.
- d) La guía docente especifica un método de evaluación para alumnos a tiempo parcial. Únicamente podrán acogerse a esta evaluación los alumnos que posean una “Dispensa Académica”, que deberán solicitar -para cada asignatura y en cada convocatoria- al Decano o Director del Centro donde se imparte su titulación.

III. MODELO DE GUÍA DOCENTE

Grado en Derecho

GUIA DOCENTE DE LA ASIGNATURA Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II

Profesor que imparte la asignatura

Guillermo L. Barrios Baudor

Correo electrónico: guillermo.barrios@urjc.es, despacho 245, teléfono 914887564, edificio Departamental, Campus de Vicálvaro

Coordinador de la asignatura: Guillermo L. Barrios Baudor

1. Identificación de la asignatura

| | |
|-----------------------------|---|
| Tipo | Obligatoria |
| Materia | Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II |
| Período de impartición | Segundo semestre |
| Nº Créditos | 4,5 |
| Idioma en el que se imparte | Castellano |
| Departamento | Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social |
| Asignaturas llave | No |
| Tasa de éxito | |

2. Presentación

La asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II es de carácter obligatorio en el Grado de Derecho. Se imparte en el segundo curso dentro del segundo semestre. Es una asignatura fundamental para el ejercicio práctico del derecho.

El objetivo principal es que el alumno, mediante el estudio de la asignatura, adquiera un conocimiento detallado de los contenidos básicos y fundamentales de la misma, adquiriendo destrezas tales como: conocimiento de la jurisprudencia y doctrina en materia de representación de los trabajadores, negociación colectiva, conflictos colectivos, Seguridad Social y derecho procesal laboral.

3. Competencias

| | | |
|-----------------------------------|----------------|--|
| Competencias transversales | INSTRUMENTALES | Que los alumnos adquieran a través del estudio de la asignatura capacidad de análisis del texto jurídico, delimitando los aspectos esenciales de los más secundarios o menores, cuya función les obliga a una comprensión plena del texto. |
| | | Que los estudiantes adquieran capacidad de organización y planificación en el aprendizaje. |
| | | Que los estudiantes practiquen y adquieran la soltura suficiente para comunicarse oral y de forma escrita en lengua castellana. |
| | | Que los estudiantes adquieran los conocimientos de informática vinculados al ámbito de esta área de estudio para la búsqueda y selección de materiales. |
| | | Que los estudiantes obtengan la capacidad para encontrar la información y gestionarla, seleccionando la relevante para el tema en cuestión. |
| | | Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas, interpretando la realidad y seleccionando los datos relevantes, elaborando y defendiendo argumentos con el objetivo último de resolver el problema de una forma adecuada. |
| | | Que los estudiantes aprendan a tomar decisiones entre las varias opciones posibles, argumentando y defendiendo su posición. |
| PERSONALES | | Que los alumnos adquieran la capacidad de interacción requerida para buscar la solución más adecuada, no de forma exclusivamente individual, sino con un trabajo en equipo |
| | | Que los alumnos trabajen con estudiantes de otros países, realizando el trabajo de aprendizaje en un contexto internacional. |
| | | Que los alumnos desarrollen para el trabajo en equipo habilidades en las relaciones interpersonales que favorezcan y no entorpezca el trabajo. |
| | | Que los estudiantes en ese modo de aprendizaje asuman y acepten el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad entre los distintos miembros. |

| | | |
|---------------------------------|---------------|--|
| | | Que los alumnos adquieran a través de la formación recibida la capacidad de construir un razonamiento crítico. |
| | | Que los estudiantes asuman un compromiso ético tanto en el trabajo en equipo, como en las soluciones aportadas. |
| | SISTÉMICAS | Que los alumnos adquieran capacidad para el aprendizaje autónomo, sensibilizándose con los temas de la realidad social y económica. |
| | | Que los estudiantes lideren la búsqueda de solución de problemas o conflictos con soluciones creativas. |
| Competencias específicas | DISCIPLINARES | Que los estudiantes conozcan y dominen el ámbito de aplicación del Derecho del Trabajo |
| | | Que los estudiantes conozcan y dominen el sistema de fuentes del Derecho del Trabajo, incidiendo de modo especial en la trascendencia del convenio colectivo como fuente de regulación de la relación laboral |
| | | Que los estudiantes conozcan y dominen el régimen jurídico del contrato de trabajo |
| | PROFESIONALES | Que los estudiantes sean capaces de transmitir y comunicar oralmente y por escrito, utilizando la terminología propia del Derecho del Trabajo, los temas más relevantes sobre el régimen jurídico del contrato de trabajo y el sistema de fuentes de esta disciplina |
| | | Que los estudiantes sean capaces de localizar, seleccionar y gestionar la información relevante, -normativa de aplicación y resoluciones judiciales-, sobre la relación individual de trabajo. |
| | | Que los estudiantes sean capaces de asesorar a los sujetos afectados sobre el nacimiento, desarrollo y extinción del contrato de trabajo |
| | ACADÉMICAS | Que los alumnos sean capaces de analizar, comprender e interrelacionar los distintos textos normativos que inciden en la configuración de esta rama de conocimiento. |
| | | Que los alumnos sean capaces de seleccionar las resoluciones judiciales relevantes sobre el régimen jurídico del contrato de trabajo |
| | | Que los alumnos sean capaces de interpretar y aplicar la norma jurídica a supuestos de la realidad social |

4. Contenido

4. A. Temario de la asignatura

| Bloque temático | Tema | Apartados |
|----------------------------|--|--|
| I. Derecho Sindical | Tema 1. “Representación y participación de los trabajadores” | –Doble vía representativa: unitaria/legal y sindical –Asamblea de Trabajadores |
| | Tema 2. “Negociación colectiva” | –Sujetos –Capacidad y legitimación –Instrumentos colectivos: convenios colectivos, acuerdos y pactos |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| | Tema 3. “Conflictos colectivos” | –Concepto. –Clasificación. –Procedimientos de solución de conflictos |
| II. Seguridad Social | Tema 4. “Identidad de la Seguridad Social” | –Concepto y principios. –Sistema de Seguridad Social. |
| | Tema 5. “Régimen General de la Seguridad Social” | –Campo de aplicación. –Actos de encuadramiento. –Cotización |
| | Tema 6. “Régimen General: acción protectora” | –Contingencias. –Prestaciones. |
| | Tema 7. “Regímenes Especiales” | –Delimitación. –Acción protectora. |
| III. Procesal Laboral | Tema 8. “Proceso laboral I” | –Principios. –Cuestiones de competencia –Partes del proceso. |
| | Tema 9. “Proceso laboral II” | –Intentos de solución extrajudicial. –Proceso ordinario. |
| | Tema 10. “Proceso laboral III” | –Procesos especiales. –Recursos |

4. B. Actividades obligatorias (evaluables)

Las actividades obligatorias evaluables comprenden:

B.1. Sesiones teóricas:

- Participación en clases teóricas en el aula y preparación de las mismas

B.2. Sesiones prácticas:

- Lectura de un artículo relativo a especificar a través del campus virtual
- Casos prácticos
- Seminario sobre protección social pública
- Seminario sobre procesal laboral
- Taller sobre negociación colectiva

Nota: Todas las sesiones prácticas se detallaran en el momento oportuno por cada uno de los profesores responsables del grupo de que se trate.

1. Sesiones teóricas

| | Tema | Descripción |
|-------------------|--------|--|
| Lección magistral | 1 a 10 | El profesor expondrá los contenidos teóricos |

2. Lecturas

| | | |
|-------------------|------------|--|
| Lectura/recensión | Bloque III | Artículo sobre principios procesales y/o cuestiones competenciales |
|-------------------|------------|--|

3. Prácticas

| |
|--|
| Resolución de un caso práctico sobre el Bloque I |
| Resolución de un caso práctico sobre el Bloque II |
| Resolución de un caso práctico sobre el Bloque II |
| Resolución de un caso práctico sobre el Bloque III |

4. Actividades de aprendizaje cooperativo

| |
|---|
| Seminario sobre protección social pública (Bloque II) |
| Taller de negociación colectiva (Bloque I) |

5. Actividades de autoaprendizaje

| |
|---|
| Seminario sobre procesal laboral (Bloque III) |
|---|

6. Tutorías académicas

| |
|---|
| Tutorías colectivas. Tema. Tutoría de seguimiento de actividades y sesiones. Bloque I |
| Tutorías colectivas. Tema. Tutoría de seguimiento de actividades y sesiones. Bloque II |
| Tutorías colectivas. Tema. Tutoría de seguimiento de actividades y sesiones. Bloque III |

6. Pruebas

| |
|--|
| Prueba escrita Bloque I |
| Prueba test Bloques II y III |
| Prueba oral sobre convenios colectivos (supeditada al número de alumnos) |

Nota: es necesario superar las tres pruebas con una nota mínima, en cada una de ellas, de 5 puntos sobre 10

5. Tiempo de trabajo

| | |
|---|---------------------|
| Clases teóricas | 20.5 |
| Clases prácticas/de resolución de problemas, casos, etc. | 17 |
| Prácticas de aula en salas especiales (informática, audiovisual, etc) | 1.5 |
| Realización de pruebas | 9 |
| Tutorías académicas | 4.5 |
| Actividades relacionadas: jornadas, seminarios, etc. | 7.5 |
| Preparación de clases teóricas | 15 |
| Preparación de clases prácticas/problemas/casos | 35 |
| Preparación de pruebas | 40 |
| Total de horas de trabajo del estudiante | 48+12+90=150 |

| | TRABAJO TOTAL | TRABAJO AULA | TRABAJO INDIVIDUAL | TRABAJO COLECTIVO |
|-------------------------|------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| CLASES TEÓRICAS | 35.5 horas | 20.5 horas | 15 horas | |
| CLASES PRÁCTICAS | 52 horas | 17 horas | 35 horas | 12 horas |
| PRUEBAS | 58 horas | 9 horas | 49 horas | |
| TUTORIAS | 4.5 horas | 4.5 horas | | |
| TOTAL | 150 horas | 51 horas | 99 horas | 12 horas |

6. Metodología y plan de trabajo

6.1. Sesiones expositivas

| PERIODO | TEMA | CONTENIDO |
|----------------------|------------------------------------|---|
| Semana del 10/1-16/1 | Presentación del curso// Tema 1 | Doble vía de representación |
| Semana del 17/1-23/1 | Tema 1 | Doble vía representación |
| Semana del 24/1-30/1 | Tema 2 | Sujetos, capacidad, legitimación e instrumentos |
| Semana del 31/1-6/2 | Tema 2 | Sujetos, capacidad, legitimación e instrumentos |
| Semana del 7/2-13/2 | Tema 3 | Concepto, clasificación, procedimientos |
| Semana del 14/2-20/2 | Tema 4 | Concepto, principios, sistema de Seguridad Social |
| Semana del 21/2-27/2 | Tema 5 | Campo de aplicación, actos de encuadramiento, co- tización |
| Semana del 28/2-6/3 | Tema 5 | Campo de aplicación, actos de encuadramiento, co- tización |
| Semana del 7/3-13/3 | Temas 6 | Contingencias |
| Semana del 14/3-20/3 | Tema 6 | Prestaciones |
| Semana del 21/3-27/3 | Temas 7 | Delimitación y acción protectora |
| Semana del 28/3-3/4 | Temas 8 | Principios, competencia, partes |
| Semana del 4/4-10/4 | Tema 9 | Solución extrajudicial, proceso ordinario |
| Semana del 11/4-13/4 | Tema 10 | Procesos especiales, recursos |

6.2. Sesiones prácticas

| PERIODO | TEMA | CONTENIDO |
|----------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Semana del 10/1-16/1 | Presentación del curso// Tema 1 | |
| Semana del 17/1-23/1 | Tema 1 | |
| Semana del 24/1-30/1 | Tema 2 | Taller negociación colectiva |
| Semana del 31/1-6/2 | Tema 2 | Caso práctico |
| Semana del 7/2-13/2 | Tema 3 | |
| Semana del 14/2-20/2 | Tema 4 | |
| Semana del 21/2-27/2 | Tema 5 | |
| Semana del 28/2-6/3 | Tema 5 | |
| Semana del 7/3-13/3 | Temas 6 | |
| Semana del 14/3-20/3 | Tema 6 | Caso práctico |
| Semana del 21/3-27/3 | Temas 7 | Seminario protección social pública |
| Semana del 28/3-3/4 | Temas 8 | |
| Semana del 4/4-10/4 | Tema 9 | Caso práctico |
| Semana del 11/4-13/4 | Tema 10 | Seminario procesal |

Nota: Las prácticas quedan sujetas a la evolución docente del curso.

6.3. Sesiones tutoriales

| PERIODO | TEMA | CONTENIDO |
|----------------------|------------------------------------|-------------------|
| Semana del 10/1-16/1 | Presentación del curso// Tema 1 | |
| Semana del 17/1-23/1 | Tema 1 | |
| Semana del 24/1-30/1 | Tema 2 | |
| Semana del 31/1-6/2 | Tema 2 | |
| Semana del 7/2-13/2 | Tema 3 | Tutoría colectiva |
| Semana del 14/2-20/2 | Tema 4 | |
| Semana del 21/2-27/2 | Tema 5 | |
| Semana del 28/2-6/3 | Tema 5 | |
| Semana del 7/3-13/3 | Temas 6 | |
| Semana del 14/3-20/3 | Tema 6 | |
| Semana del 21/3-27/3 | Temas 7 | Tutoría colectiva |
| Semana del 28/3-3/4 | Temas 8 | |
| Semana del 4/4-10/4 | Tema 9 | |
| Semana del 11/4-13/4 | Tema 10 | Tutoría colectiva |

6.4. Pruebas

| PERIODO | TEMA | CONTENIDO |
|----------------------|---------------------|------------|
| Semana del 10/1-16/1 | | |
| Semana del 17/1-23/1 | | |
| Semana del 24/1-30/1 | | |
| Semana del 31/1-6/2 | | |
| Semana del 7/2-13/2 | | |
| Semana del 14/2-20/2 | Temas 1 a 3 | Bloque I |
| Semana del 21/2-27/2 | | |
| Semana del 28/2-6/3 | | |
| Semana del 7/3-13/3 | | |
| Semana del 14/3-20/3 | | |
| Semana del 21/3-27/3 | | |
| Semana del 28/3-3/4 | Temas 4 a 7 | Bloque II |
| Semana del 4/4-10/4 | | |
| Semana del 11/4-13/4 | Temas 8 a 10 | Bloque III |

Seminarios y trabajos colectivos

| Periodo | Contenidos |
|----------------------|-------------------------------------|
| Semana del 24/1-30/1 | Taller negociación colectiva |
| Semana del 21/3-27/3 | Seminario protección social pública |
| Semana del 11/4-13/4 | Seminario procesal laboral |

Tutorías académicas

| Periodo | Contenidos |
|----------------------|-------------------|
| Semana del 7/2-13/2 | Tutoría colectiva |
| Semana del 21/3-27/3 | Tutoría colectiva |
| Semana del 11/4-13/4 | Tutoría colectiva |

Pruebas

| Fecha | Contenidos |
|----------------------|---|
| Semana del 14/2-20/2 | PRUEBA ESCRITA Bloque I |
| Semana del 28/3-3/4 | PRUEBA TEST Bloque II |
| Semana del 11/4-13/4 | PRUEBA TEST Bloque III |
| | PRUEBA ORAL sobre convenios colectivos (si el número de alumnos lo permite) |

7. Métodos de evaluación

La evaluación es continua, por tanto, la asistencia a todas las actividades de la asignatura es obligatoria, el porcentaje mínimo de asistencia del alumno es del 80%, por debajo de este porcentaje el alumno no podrá superar la asignatura.

El método de evaluación comprende la combinación de los siguientes ejes metodológicos:

- **SESIONES TEÓRICAS:** las clases teóricas consistirán fundamentalmente en una explicación de los contenidos fundamentales de cada lección. Dichas clases implicarán una orientación básica de cada tema (1 clase semanal). Durante las sesiones teóricas resultarán especialmente conveniente la participación del alumno, planteando preguntas sobre la explicación, sus dudas o, incluso, relacionando la explicación con la realidad jurídico-laboral. La mayoría de las sesiones teóricas serán clases expositivas/lección magistral, pero también se podrán utilizar dentro de estas sesiones otro tipo de metodologías, como lecturas sobre los diferentes temas y exposiciones de los estudiantes sobre dichos artículos o sobre la exposición de algún tema del programa (seminario de relaciones de protección social pública). Este eje exige un estudio y preparación individual o, en su caso, en grupo de los contenidos de alguno de los temas de la asignatura, según la indicación del docente.

- **SESIONES PRÁCTICAS:** las clases prácticas podrán reunir varias modalidades se planificarán una por una, orientando al alumno de forma previa y con la suficiente anticipación. El docente indicará oportunamente la forma y realización de cada una de las prácticas, fijando las normas y el modo de su realización y su forma de evaluación. Dentro de estas sesiones, se incluyen como metodología esencial la entrega de los casos prácticos que permitirán la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos y el contacto del alumno con problemas reales. Además, la realización de dicho estudio de casos se fomentará que se realice en equipo, con el objetivo de incentivar el aprendizaje cooperativo, potenciando la búsqueda de la respuesta en grupo, aprendiendo a colaborar con otros alumnos y con el profesor con el fin de encontrar una solución integradora frente a los problemas jurídicos identificados en el supuesto.

Junto a dicha metodología, se prevé también la utilización de otras prácticas consistentes en la puesta en marcha de un taller de negociación colectiva sobre uno de los temas más relevantes del programa que permitirán simultáneamente la aproximación a las materias de que se trate. De otro lado, se prevé también la celebración de un seminario en el que el estudiante aporta diferentes normas y resoluciones de referencia en el ámbito de esta rama jurídica, realizando una labor de búsqueda y selección igualmente útil con el fin de ilustrar de una forma material la diversidad del sistema de fuentes que integra esta área de conocimiento.

- **TUTORIAS NO ACADÉMICAS:** Con el fin de seguir el proceso de aprendizaje del alumno se establecerá un tiempo de tutorías colectivas para el seguimiento específico en función de las clases y necesidades.

- **PRUEBAS:** Se realizarán tres tipos de pruebas: una primera escrita con preguntas cortas, una segunda prueba tipo-test y una última prueba que se proyecta oral (siempre que el número de alumnos lo permita) con el objeto de comprobar el aprendizaje y afianzamientos de contenidos del programa.

7. A. Ponderación para la evaluación continua

| Actividad evaluadora | Tipo | Ponderación | Periodo | Contenido |
|---|--|--|---------|---|
| Prueba: | Acumulativa | | | |
| Test | Liberatoria Puntuación mínima (de 1 a 10) 5 | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | 14% | Bloque II |
| Prueba: | Acumulativa | | | |
| Test | Liberatoria Puntuación mínima (de 1 a 10) 5 | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | 10% | Bloque III |
| Prueba: | Acumulativa | | | |
| Preguntas escritas | Liberatoria Puntuación mínima (de 1 a 10): 5 | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | 12% | Bloque I |
| Prueba: | Acumulativa | | | |
| Preguntas escritas | Liberatoria Puntuación mínima (de 1 a 10): 5 | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | 4% | Convenios colectivos |
| Prácticas dentro y fuera del aula | Liberatoria Puntuación mínima (de 1 a 10): 5 | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | 20% | Semana del 31/1-6/2 Semana del 14/3-20/3 Semana del 4/4-10/4 |
| | | | | Caso práctico Bloque I Caso práctico Bloque II Caso práctico Bloque III |
| Prácticas dentro y fuera del aula: | Acumulativa | | | |
| seminario | Liberatoria Puntuación mínima (de 1 a 10): 5 | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | 12.5% | Semana del 21/3-27/3 Protección social pública |
| Prácticas dentro Y fuera del aula: | Acumulativa | | | |
| seminario | Liberatoria Puntuación mínima (de 1 a 10) 5 | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | 12.5% | Semana del 11/4-13/4 Procesal Laboral |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|-------------|---|
| Prácticas dentro del aula: | Acumulativa | | | |
| Taller | Liberatoria | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) | 10% | Semana del Negociación 24/1-30/1 Colectiva |
| | Puntuación mínima (de 1 a 10) 5 | No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | | |
| Prácticas fuera del aula: | Acumulativa | | | |
| Comentarios lecturas/ Recensión | Liberatoria | Reevaluable (podrá evaluarse en la 2ª convocatoria) | 5% | Principios procesales y/o cuestiones competenciales |
| | Puntuación mínima (de 1 a 10):..... | No reevaluable (si no supera la prueba, repite curso) | | |
| Total | | | 100% | |

7. B. Ponderación para la evaluación de alumnos a tiempo parcial

Para que un alumno pueda optar a esta evaluación, tendrá que obtener la “Dispensa Académica” para la asignatura, que habrá solicitado al Decano o Director/a del Centro que imparte su titulación.

La “Dispensa Académica” no excluye de la evaluación continua. Dicha evaluación se acomodará por el profesor, asistido por el coordinador de grado, estableciéndose la adaptación curricular según las características de cada caso concreto.

8. Bibliografía

| | |
|-----------|---|
| Título | Derecho del Trabajo |
| Autor | A. Montoya Melgar |
| Editorial | Tecnos |
| Título | Derecho del Trabajo |
| Autor | A. Martín Valverde, F. Rodríguez-Sañudo, J. García Murcia |
| Editorial | Tecnos |
| Título | Derecho del Trabajo |
| Autor | M. Alonso Olea y M.E. Casas Baamonde |
| Editorial | Civitas |
| Título | Introducción al Derecho Español del Trabajo |
| Autor | E. Borrajo Dacruz |
| Editorial | Tecnos |
| Título | Derecho del Trabajo |
| Autor | C. Palomeque López y M. Alvarez de la Rosa |
| Editorial | Ceura |
| Título | Compendio de Derecho del Trabajo I |
| Autor | I. Albiol Montesinos y otros |
| Editorial | Tirant Lo Blanch |
| Título | Derecho del Trabajo. |
| Autor | I. García Ninet y A. Vicente Palacio (Dir. y Coord.) |

| | |
|-----------|----------------------------------|
| Editorial | Aranzadi |
| Título | Compendio de Derecho del Trabajo |
| Autor | J. Cruz Villalón |
| Editorial | Tecnos |

Complementaria

La bibliografía complementaria se facilitará a los alumnos a medida que se vayan desarrollando los diversos temas.

Direcciones web de interés

| | |
|-------------|---|
| Dirección 1 | www.mtas.es |
| Dirección 2 | www.cgpj.es |
| Dirección 3 | www.ugt.es , www.ccoo.es , |

9. Profesorado

| | |
|-----------------------------------|--|
| Nombre y apellidos | Guillermo L. Barrios Baudor |
| Horario de tutorías académicas | Jueves, de 13,00 a 15,00 h. |
| Correo electrónico | guillermo.barrios@urjc.es |
| Departamento/área de conocimiento | Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social |
| Categoría | Profesor Titular de Universidad |
| Titulación Académica | Doctor en Derecho |
| Experiencia Docente | |
| Experiencia profesional | |

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO COLECTIVO DEL TRABAJO EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO

FRANCISCA FERRANDO GARCÍA

BELÉN GARCÍA ROMERO

M CARMEN LÓPEZ ANIORTE

Profesoras Titulares de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

ANTONIO MARTÍNEZ MUÑOZ

Prof. TEU Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

MARÍA MONSERRATE RODRÍGUEZ EGÍO

Prof. Asociada de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente trabajo presenta un doble objetivo. De un lado, analizar las metodologías docentes y de evaluación del aprendizaje más adecuadas en el ámbito del Derecho colectivo del trabajo. Y, de otro, exponer la experiencia en la impartición de la materia de Derecho Sindical en primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Facultad de Ciencias del Trabajo, durante el pasado curso 2009/2010.

ÍNDICE

- I. NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES Y DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO COLECTIVO DEL TRABAJO. 1. Introducción. 2. Metodología idónea en la enseñanza del Derecho Colectivo del Trabajo en los estudios de Grado. 2.1. Clase Magistral. 2.2. Clase práctica. 2.3. Entrega de trabajos. 2.4. Seminarios. 2.5. La simulación. 3. Evaluación del aprendizaje del Derecho colectivo del trabajo: objetivos y realidades. 3.1. Premisas generales para el diseño del sistema de evaluación del aprendizaje. 3.2. Técnicas de evaluación. 3.3. Coordinación interna y externa del sistema de evaluación. 3.4. Publicidad del sistema de evaluación
- II. UN EJEMPLO PRÁCTICO: EXPERIENCIA DOCENTE DE LA ASIGNATURA DERECHO SINDICAL EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. 1. Planteamiento. 2. Equipo docente. 3. Carga de trabajo del alumno. 4. Competencias. 5. Condiciones de acceso a la asignatura. 6. Contenidos. 7. Metodología docente. 8. Evaluación
- III. CONCLUSIONES.

I. NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES Y DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO COLECTIVO DEL TRABAJO

1. Introducción

La presente comunicación tiene como objeto abordar el estudio de la enseñanza del Derecho Colectivo del Trabajo en el marco de los estudios de grado dado que la asignatura de Derecho Sindical, correspondiente al primer curso del nuevo grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, impartido en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Murcia, ya se ha implantado durante el curso 2009/2010. A día de hoy disponemos de la experiencia del profesorado y de los resultados de la evaluación. Dichas experiencias son las que pretendemos comentar y compartir en la presente comunicación.

2. Metodología idónea en la enseñanza del Derecho Colectivo del Trabajo¹

2.1. Clase Magistral

Tradicionalmente, la clase magistral ha sido la práctica pedagógica predominante en las universidades españolas². Se trata de una técnica que utiliza como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos de la materia objeto de estudio. Posee carácter unidireccional; el profesor es el protagonista de la enseñanza, y el alumno el receptor sus explicaciones quien, a lo sumo, toma notas y plantea cuestiones. Por ello, se la viene considerando una técnica obsoleta e incompatible con las metodologías didácticas a las que aspira el EEES, que implican la activa participación del alumno en su aprendizaje.

Sin embargo, la realidad de la universidad española en el campo de la ciencia jurídica, donde sigue siendo frecuente encontrar grupos muy numerosos que dificultan la exclusiva aplicación de técnicas participativas, además de la incuestionable utilidad de la clase magistral para hacer comprensibles a los estudiantes temas complejos, aconsejan el mantenimiento de esta técnica docente. Asimismo, en materias como el Derecho Colectivo del Trabajo continua siendo preciso establecer, mediante la clase magistral, unos criterios básicos para que los alumnos puedan adquirir la capacidad de emplear la lógica jurídica necesaria para resolver problemas jurídico-laborales.

Con el fin de revitalizar esta técnica docente es necesario depurarla de sus elementos más cuestionables. Para minimizar la falta de atención que la misma suele propiciar, es imprescindible entregar al alumno un esquema inicial o determinados materiales que han de ser leídos antes de la clase. Asimismo, para incrementar la interacción entre el alumno y el profesor resulta útil la utilización de métodos audiovisuales, así como el planteamiento de preguntas o el fomento de pequeñas discusiones generadas en torno a una determinada cuestión.

2.2. Clase práctica

La resolución de supuestos prácticos es una herramienta docente tradicional en la enseñanza del Derecho Colectivo del Trabajo que, en los nuevos Grados, y a la luz de los postulados del proceso de Bolonia

1 Un análisis detallado de las distintas metodologías utilizadas en la enseñanza del Derecho en el Reino Unido puede verse en, FERRANDO GARCÍA, F., "La Enseñanza del Derecho en la School of Law de la Universidad de Northumbria (Newcastle, Reino Unido)", en *Experiencias de Movilidad en la Universidad de Murcia* (2009), EDITUM, Murcia, 2010, págs. 111 y sgs.

2 Sobre la materia puede verse, DE LA PEÑA AMORÓS, M. M. y MARCOS CARDONA, M., "La clase magistral como metodología docente adaptable al EEES", en AA.VV., *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Editum, Murcia, 2010, págs.. 31 y sgs.

basados en el aprendizaje activo del alumno³, está pasando a ocupar un lugar mucho más destacado. Con esta técnica docente se pretende desarrollar en el estudiante habilidades para aplicar las normas reguladoras de las relaciones colectivas de trabajo a la realidad práctica, resolver problemas de aplicación de dichas normas, utilizar correctamente las categorías y el lenguaje jurídico especializado y valorar críticamente el contenido de las normas estudiadas y las soluciones aportadas a problemas concretos por la jurisprudencia.

El proceso de aprendizaje basado en el caso práctico cuenta con tres etapas imprescindibles⁴: 1º) El planteamiento del caso por parte del profesor. 2º) La resolución por el alumno del supuesto práctico partir de los conocimientos adquiridos en la clase presencial o mediante medios complementarios de conocimiento. 3º) La exposición en clase, el debate posterior y la final aportación por parte del profesor de la solución más ajustada a Derecho.

La clase práctica resulta especialmente útil en la adquisición de conocimientos en el ámbito del Derecho Colectivo del Trabajo pues permite una clara comprensión de los conceptos, acercar al alumno a problemas jurídicos reales, comprobar si el nivel de conocimientos alcanzado le permitirá enfrentarse exitosamente al mercado profesional, mejorar su expresión oral y desarrollar su capacidad de interrelación con los compañeros y el profesor.

En la enseñanza práctica del Derecho Colectivo del Trabajo se suele recurrir a la jurisprudencia a través de dos vías distintas: a) De un lado, mediante el comentario jurisprudencial en sentido estricto, consistente en plantear al estudiante el comentario de una sentencia con la finalidad de que éste analice su forma y contenido. Dado que esta actividad requiere de un cierto nivel de conocimientos, parece recomendable solo en cursos superiores. b) Y, de otro, a través de la propuesta a los alumnos de un supuesto tomado de una sentencia con la finalidad de comprobar si éstos son capaces de llegar a la solución del supuesto en un sentido similar a la sentencia⁵. Esta suele ser una modalidad de caso práctico muy utilizada en el campo de la enseñanza del Derecho Colectivo del Trabajo, en especial cuando éste se imparte en los cursos inferiores.

Otra metodología docente basada en la utilización intensiva del caso práctico es la llamada técnica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en la que se fomenta el trabajo autónomo del alumno, otorgando un valor importante a la autoevaluación⁶.

2.3. Entrega de trabajos

Los trabajos constituyen un procedimiento adecuado para poner en práctica lo aprendido por parte de los estudiantes, reflejando su saber hacer. En el supuesto de que el trabajo se realice en grupo, conviene solicitar una autoevaluación grupal, así como una autoevaluación individual y una evaluación recíproca; todo ello permitirá evaluar algunas competencias transversales como el trabajo en equipo, la capacidad de integración, la capacidad crítica, etc. Las exposiciones individuales o grupales constituyen el complemento perfecto de los trabajos pues durante las mismas los alumnos ponen de manifiesto su capacidad de comunicación oral⁷.

3 Véase, DÍAZ FONDÓN, M., RIESCO ALVIZU, M., MARTÍNEZ PRIETO, A.B., "Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos", pág. 1 del soporte informático", <http://156.35.81.1/geidi/pubs/novatica05.pdf>.

4 En este sentido, SELMA PENALVA, A., "Los casos prácticos como herramienta docente", en AA.VV., *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, cit., pág. 45.

5 Sobre la materia, in extenso, FUENSANTE GÓMEZ MANRESA, M.F., y PARDO LÓMEZ, M.M., "El análisis de la jurisprudencia como metodología docente", en AA.VV., *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, cit., págs. 63 y sgs.

6 Un detenido análisis de esta técnica puede verse en, DUEÑAS, FJ, "El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud", Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali, pág. 7 del soporte informático: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/VOL32NO4/APRENDIZAJE.htm>.

7 En este sentido, GARCÍA SANZ, M.P., *Guías docentes de asignaturas de grado en el EEES*, Editum, Murcia, 2008, pág. 78.

2.4. Seminarios

El seminario, en términos generales, es una sesión de trabajo en la que uno o varios estudiantes presentan a la clase un tema previamente estudiado de manera intensiva⁸. A continuación los miembros del grupo realizan sus aportaciones y debaten acerca del tema en cuestión. El tema finalmente se construye con las aportaciones de todos. El profesor actúa como coordinador, mediador y guía de sus alumnos⁹. Es ésta una metodología especialmente adecuada, como complemento de otras técnicas docentes, para los últimos años de la carrera, y en grupos de poco numerosos¹⁰.

2.5. La simulación

La simulación constituye el procedimiento más adecuado para adquirir un compromiso directo con el desarrollo y la ética profesional. En esta estrategia metodológica cada uno de los participantes adquiere un rol que tiene su equivalente en la vida profesional real. Para su evaluación es conveniente la utilización de algún tipo de registro donde se recoja la información que esta metodología proporciona, como puede ser una grabación, una lista de control o una escala de estimación numérica¹¹.

Esta técnica docente es muy adecuada para ser utilizada en la enseñanza del Derecho Colectivo de Trabajo. En esta asignatura cabría proponer, a título de ejemplo, una actividad que simulara la elaboración de un Convenio Colectivo de ámbito empresarial o de centro de trabajo, con un proceso previo de formación de secciones sindicales y la posterior elección del órgano unitario correspondiente, todo ello en tiempo real y con la representación “teatral” presencial que sea necesaria. El grupo de clase actuaría como la empresa o el centro de trabajo correspondiente. También sería posible dividir la actividad en dos partes; en la primera se desarrollaría el proceso de formación de secciones sindicales y elección del comité de empresa y en la segunda la elaboración de un convenio colectivo de ámbito empresarial o de centro de trabajo¹².

3. Evaluación del aprendizaje del Derecho colectivo del trabajo: objetivos y realidades

3.1. Premisas generales para el diseño del sistema de evaluación del aprendizaje

Con independencia del Área de conocimiento al que se refiera la evaluación, cabe afirmar que, con carácter general, el sistema de evaluación debe sustentarse en las siguientes premisas:

8 Sobre la materia puede verse, ALFARO, J.I., “Seminarios y talleres”, en AA.VV., *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, M. De Miguel Díaz (coord), Madrid, 2006, págs. 53 y sgs.

9 Véase, GARCÍA SANZ, M.P., *Guías docentes de asignaturas de grado en el EEES*, cit., pág. 55.

10 Cfr. GARCÍA COSTA, F.M., y MARTÍ MOYA, V., “El seminario como método docente para la convergencia: la discusión y el debate como instrumento para el fomento de competencias específicas y abstractas”, en AA.VV., *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, cit., págs. 131 y 132.

11 Véase, GARCÍA SANZ, M.P., *Guías docentes de asignaturas de grado en el EEES*, cit., pág. 79.

12 De acuerdo con el esquema arriba señalado, en la primera parte de la simulación se instaría la formación del grupo de representantes de la empresa; posteriormente y mediante la elección libre por los alumnos, se formarían las secciones sindicales (se podría proponer que al menos fueran cuatro sindicatos), de los existentes realmente o de nueva creación. En este último caso se debería constituir un sindicato de acuerdo con lo establecido en la LOLS (redacción de estatutos, asamblea fundacional y acta de constitución y elección provisional del órgano de dirección). En una segunda fase se iniciaría el proceso para la elección del órgano unitario, con todos los pasos necesarios (preaviso, constitución de mesa electoral, calendario electoral, presentación de candidaturas por las distintas secciones sindicales, votación y escrutinio). Para cada acto electoral se elaborarían los documentos precisos y, en su caso, se cumplirían los modelos normalizados existentes.

Y, por último, en la segunda parte de la simulación, el grupo de alumnos que formaría la representación empresarial comunicaría al comité de empresa electo y a las secciones sindicales su intención de pactar un convenio colectivo de empresa, -teniendo en cuenta que el de sector, aplicable en la empresa, habría perdido su vigencia y se encontraría en negociación- con la redacción del escrito correspondiente, que debería á expresar las materias objeto de negociación. Posteriormente formada la comisión negociadora y reconocidas las partes como interlocutores, comenzarían las deliberaciones y la adopción de acuerdos, con la elaboración de las actas parciales y final, redacción del convenio, y se llevarían a cabo los trámites exigidos para el registro, depósito y publicación del mismo, con redacción de los documentos normalizados exigidos.

- a) *Adecuación a la metodología docente utilizada y a los propios contenidos del programa.* Si en el EEES se considera como metodología docente idónea, aquélla que utiliza diversas técnicas (clase magistral, resolución de casos prácticos, comentarios de jurisprudencia, tutorías para trabajos investigación, interpretación de textos legales...) ¹³, difícilmente cabe defender la pertinencia de un sistema de evaluación meramente basado en el examen oral o escrito de conocimientos teóricos.
- b) *Eficacia o capacidad de valorar las competencias de la Titulación y de la disciplina propiamente dicha, cuya adquisición por el alumnado la asignatura pretende* ¹⁴. De ahí que el sistema de evaluación deba contemplar herramientas variadas, pruebas y actividades de diversa índole, susceptibles de arrojar información sobre la evolución del aprendizaje de dichas competencias. La contestación de una pregunta de carácter teórico, breve o extensa, difícilmente va a informar al profesor sobre el grado de comprensión por parte del alumno de los criterios legales y jurisprudenciales en materia de reparto y adjudicación de puestos de representación unitaria en las elecciones sindicales. La adquisición de las competencias requeridas ha de tener reflejo asimismo en los criterios de evaluación. Así, en Derecho Sindical, no sólo es importante el conocimiento de instituciones jurídicas como la negociación colectiva, la representatividad sindical, las garantías de la libertad sindical, etc., sino también la capacidad de trabajar en grupo, la expresión oral y escrita en el idioma oficial...
- c) *Constituir un elemento integrante del propio aprendizaje (evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje)* ¹⁵. Más allá de la mera constatación o acreditación de los conocimientos adquiridos por el alumno, el sistema de evaluación deber proporcionarle información u orientación respecto de su progreso en el aprendizaje, la adecuación de su enfoque del estudio de la asignatura, etc. ¹⁶

En este punto, cobra especial importancia la evaluación continua (mediante parciales y/o prácticas periódicas), en cuanto permite al alumno conocer, de forma paulatina, tanto las modalidades de examen como los criterios de evaluación de la asignatura. Cuestión distinta es que los exámenes parciales y las prácticas comporten la superación o “eliminación” de concretos temas de la asignatura. Constituye éste un aspecto opinable. La respuesta dependerá de la duración de la asignatura y del número de parciales, pues el recurso abusivo a parciales eliminatorios puede propiciar el estudio aislado y estanco de cada uno de los temas del programa, privando al alumno de una visión global de la disciplina, así como al profesor de la posibilidad de evaluar su comprensión general y capacidad de relacionar los contenidos de la misma. En consecuencia, la programación de exámenes parciales debería limitarse a los supuestos en que el Derecho Sindical constituye una única asignatura de más de 3 créditos, o en que el Derecho Sindical está integrado en el programa de la asignatura de Derecho del Trabajo, de forma que se podría dedicar un parcial a esta parcela de la disciplina.

13 PARDO LÓPEZ, M., RUBIO FERNÁNDEZ, E.Mª, FARIAS BATLLE, M., “Catálogo de Buenas Prácticas para la docencia adaptada al ECTS en la Facultad de Derecho: Breve introducción”, AAVV., *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Editum, Murcia, 2010, págs. 15 y 16.

14 GARCÍA SANZ, Mª P., *Guías Docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*, Editum, Universidad de Murcia, 2008, pág. 24.

15 GARCÍA-RIPOLL MONTIJANO, M., VERDÚ CAÑETE, M.J., “Buenas prácticas docentes y evaluación del alumnado”, AAVV., *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, cit., pág. 178.

16 Conviene tener presente que, el art. 25.1 del Estatuto del Estudiante Universitario dispone que “La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes responderá a los 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”.

3.2. Técnicas de evaluación

El elenco de las técnicas idóneas para la evaluación del Derecho Colectivo y/o Sindical, ya constituya una asignatura autónoma, ya una parte de la asignatura de Derecho del Trabajo, no presenta, a nuestro juicio, grandes diferencias respecto de otras asignaturas jurídicas de Derecho positivo. Así, dado el carácter teórico-práctico de la disciplina, cabe proponer la utilización de las siguientes herramientas de evaluación:

- a) Examen oral o escrito. En el segundo caso, mediante una combinación de alguna de estas modalidades: test, preguntas cortas o de desarrollo y resolución de casos prácticos.
- b) Resolución y entrega de casos prácticos a lo largo del período lectivo. En lo que concierne a la corrección de la práctica, la efectuada con carácter general en el aula proporciona a los alumnos una pauta aproximada sobre el grado de exigencia del profesor, pero el docente debería corregir de forma individualizada alguna de las prácticas realizadas durante el curso, en aquellos casos en que la solución no sea meramente numérica y se preste a debate.
- c) Asistencia a conferencias, seminarios y otras actividades (asistencia a juicios, simulación de negociación de convenios, etc). El sistema de evaluación de estas actividades puede ser muy heterogéneo, pudiendo basarse en el resumen o valoración personal del alumno, la contestación de un cuestionario previamente preparado por el profesor, la participación del alumno mediante cuestiones a los ponentes, etc.
- d) Realización y exposición de un trabajo de investigación, en el que se adopten, entre otros criterios de evaluación, la estructura, claridad y corrección en el uso del lenguaje, conocimientos de la disciplina, bibliografía utilizada (pertinencia con el tema, riqueza, diversidad de fuentes), capacidad de crítica, valoración personal... La elaboración del trabajo en grupo permitiría, además, desarrollar y evaluar la competencia cooperativa, mientras que su exposición en el aula proporcionará al profesor el instrumento necesario para evaluar su capacidad de exposición oral, al tiempo que permite poner en práctica el sistema de coevaluación, ya que la nota puede integrar la valoración efectuada por el profesor, y la del resto de compañeros (quizá con ciertas pautas del profesor), que, por esta vía, adquieren un mejor conocimiento del sistema de evaluación.

Con todo, conviene tener presente que, tanto la metodología docente, como el sistema de evaluación que de aquélla se deriva, se hallan condicionados por factores externos a la propia asignatura, cuales son, la *ratio* profesor/alumno, la formación docente del profesor, su disponibilidad (dedicación a tareas de gestión, estabilidad de su carrera, dedicación a tiempo completo o parcial en régimen de compatibilidad con otra actividad profesional...), la existencia de espacios físicos adecuados para cada una de las actividades, e incluso la normativa universitaria con relación a la obligatoriedad de la asistencia del alumno a clases y actividades programadas.

En otro orden de consideraciones, el Derecho del Trabajo, tanto individual como colectivo, constituye una rama especializada del Derecho que requiere de conocimientos jurídicos previos por parte del alumno. Es por ello que, otro elemento condicionante de las técnicas y criterios de evaluación es el curso en el que se sitúe la asignatura dentro del Plan de Estudios de la Titulación. Esta circunstancia puede no ofrecer grandes problemas en el Grado en Derecho, en el que aparece normalmente prevista en tercer o cuarto curso. Sin embargo, en el Grado en Relaciones Laborales, su ubicación dentro del Plan de Estudios varía sensiblemente de una Universidad a otra, condicionando seriamente la metodología y los criterios de evaluación de la asignatura. Así, el nivel de exigencia en la evaluación de un trabajo de investigación, y

el porcentaje que se le reserve en la nota de la asignatura, no puede ser muy elevado si el alumno se halla en los primeros cursos del Grado.

3.3. Coordinación interna y externa del sistema de evaluación

El diseño del sistema de evaluación debe efectuarse de forma coordinada en los diversos grupos en los que se imparte la misma asignatura y a las diversas asignaturas del mismo curso. En lo que concierne a la coordinación interna de la asignatura, y siempre desde el respeto a la libertad de cátedra que consagra el art. 20.1.c) CE, debería garantizarse el derecho del alumno a unas, si no iguales, sí similares condiciones de evaluación para una misma asignatura y metodología docente. A nadie escapa que, un examen final oral es más gravoso para el alumno que un sistema de evaluación continua en el que el alumno obtiene porcentajes de la nota mediante la entrega de prácticas, la realización de un trabajo de investigación, y una prueba escrita/oral. En cualquier caso, constituye ésta una habitual demanda de los alumnos, a menudo ignorada por los docentes.

De otro lado, la programación temporal de las pruebas y otras actividades evaluables (exámenes, entrega de prácticas y trabajos), debería evitar el solapamiento y la sobrecarga o concentración en concretos períodos de tiempo. Corresponde a quien ejerce la coordinación del Grado o del grupo, la tarea de elaborar un cronograma conjunto de estas actividades, manteniendo, en su caso, una agenda virtual del curso/grupo a la que tengan acceso permanente los profesores y alumnos afectados.

3.4. Publicidad del sistema de evaluación

Por último, el sistema de evaluación, en lo que se refiere a las diferentes herramientas utilizadas, los criterios de evaluación, así como al porcentaje que representan en la nota global de la asignatura, ha de darse a conocer al alumno mediante mecanismos de publicidad eficaces y fiables (a través de los tablones de anuncios tradicionales así como de la plataforma virtual de la Universidad).

La publicidad debe efectuarse con antelación suficiente, no sólo respecto de la fecha de las pruebas (bastando en este sentido quince días antes del examen final o parcial de que se trate), sino también del inicio del período lectivo¹⁷, pues cada sistema de evaluación requiere una forma de estudio. En este sentido, el art. 23.2 del Estatuto del Estudiante Universitario, establece el derecho de los estudiantes a conocer los planes docentes de las materias o asignaturas con antelación a la apertura del plazo de matrícula en cada curso académico, debiendo contener dichos planes, además de los contenidos y metodología, el sistema y las características de la evaluación.

II. UN EJEMPLO PRÁCTICO: EXPERIENCIA DOCENTE DE LA ASIGNATURA DERECHO SINDICAL EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

1. Planteamiento

El nuevo Título de Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Murcia¹⁸ consta de 240 créditos ECTS. La asignatura Derecho Sindical, integra, junto a las asignaturas Derecho

¹⁷ PARDO LÓPEZ, M., RUBIO FERNÁNDEZ, E.M^a, FARIAS BATLLE, M., “Catálogo de Buenas Prácticas para la docencia adaptada al ECTS en la Facultad de Derecho: Breve introducción”, cit., pág. 20.

¹⁸ Dicho Título de Grado ha sido verificado por el Acuerdo del Consejo de Universidades, a través de la Comisión de Verificación de Planes de Estudio en la sesión celebrada el 1 de junio de 2009.

del Trabajo I, II y III, la materia “Derecho individual y colectivo del trabajo”, con un total de 24 créditos ECTS, repartidos entre los cursos de primero (segundo cuatrimestre), segundo (ambos cuatrimestres) y tercero (primer cuatrimestre).

El Derecho Sindical, de 6 créditos, tiene el carácter de obligatoria y se imparte en modalidad de presencial en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado. Por su parte, la asignatura Derecho del Trabajo I, que constituye una materia básica, se ubica en el primer cuatrimestre del segundo curso, a la que siguen temporalmente las asignaturas obligatorias Derecho del Trabajo II (segundo curso, segundo cuatrimestre) y Derecho del Trabajo III (primer cuatrimestre de tercer curso).

2. Equipo docente

La asignatura Derecho Sindical se imparte por un equipo de profesores del área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, bajo la coordinación de uno de ellos. La figura del coordinador de asignatura reviste una importancia fundamental en la planificación de la asignatura y en la unificación de criterios de actuación. En efecto, a través de diversas reuniones previas a la elaboración de la guía docente, el coordinador acuerda con el resto del equipo de profesores los contenidos de la asignatura y los conecta con las competencias a adquirir, así como la metodología docente y estimación del volumen de trabajo, el cronograma, sistema de evaluación y bibliografía. Además de la coordinación interna de las distintas asignaturas, el coordinador de cada una se reúne con los de aquellas otras asignaturas con las que se puede dar una coincidencia de contenidos, con el fin de hacer una distribución de los temas a incluir en los distintos programas y eliminar duplicidades¹⁹.

Después elabora la guía de la asignatura, según el modelo aprobado por la Universidad de Murcia. En el caso del Derecho Sindical, la guía docente 2009/2010 se refería a los cuatro grupos existentes, incluso en aquellos apartados en que se permite la diferenciación por grupos (cronograma, prácticas, evaluación, etc.).

Por otra parte, la Facultad de Ciencias del Trabajo, en consonancia con el Sistema de Garantía Interna de Calidad del centro (SGIC), ha arbitrado una serie de mecanismos tendentes a una mejor coordinación y seguimiento de la docencia de las enseñanzas del título de Grado, evitar solapamientos y lagunas de contenidos, y vigilar el cumplimiento de los cronogramas. Esta labor ha sido desarrollada, por el Coordinador del Título y los coordinadores de curso y de asignaturas.

Todos los coordinadores forman parte, junto con los profesores y representantes del alumnado, de la Comisión de seguimiento. A lo largo del curso se celebran reuniones periódicas de coordinación para el cumplimiento de los objetivos, el logro de las competencias y la gestión eficaz de la docencia.

3. Carga de trabajo del alumno

La estimación del volumen de trabajo del estudiante ha sido la siguiente:

¹⁹ En el caso del Derecho Sindical, dicha tarea se ha realizado con la asignatura “Historia Social”, para acotar el tratamiento dado por cada una a algunos temas como el nacimiento del Movimiento Obrero.

| Tamaño de Grupo | Actividad Formativa | Horas | Trabajo | Volumen |
|---------------------------------|---|--------------|----------|------------|
| | | presenciales | Autónomo | de Trabajo |
| Grupo completo | Clases magistrales | 33 | 33 | 66 |
| Subgrupo tamaño medio | Clases prácticas (casos prácticos, cuestionarios) | 10 | 20 | 30 |
| Subgrupo tamaño reducido | Tutorías Visitas a sindicatos | 3 | 1 | 4 |
| Subgrupo tamaño medio | Aula informática; búsqueda de convenios y resoluciones judiciales | 1 | 1 | 2 |
| Grupo completo | examen | 4 | 21 | 25 |
| Grupo completo | Realización trabajos y exposición | 4 | 11 | 15 |
| Grupo completo | Seminarios o charlas | 2 | 3 | 5 |
| Grupo completo | Tutorías | 3 | 0 | 3 |
| Total | | 60 | 90 | 150 |
| Relación Horas de trabajo/ ECTS | | $150/6=25$ | | |

4. Competencias

Las competencias de la asignatura “Derecho Sindical”, vinculadas en su caso con las competencias de la titulación (CET) son las doce siguientes:

- Conocer el marco normativo regulador de las relaciones laborales colectivas
- Capacidad para la aplicación de la tutela de la libertad sindical en sus vertientes individual y colectiva
- Adquirir capacidad para asesorar acerca del régimen jurídico del sindicato.
- Capacidad para la aplicación del régimen jurídico de la representación unitaria y, en particular, respecto de los procesos de elecciones a órganos de representación unitaria en las empresas.
- Capacidad para discernir los medios idóneos para obtener la solución de los conflictos colectivos
- Capacidad para aplicar los mecanismos de solución judicial y extrajudicial de conflictos colectivos
- Capacidad para realizar funciones de representación y negociación en diferentes ámbitos de las relaciones laborales (internos y externos).
- Comprender el contenido individual y colectivo del derecho de huelga.
- Capacidad para la gestión y solución de las huelgas laborales
- Comprender el carácter dinámico y cambiante del Derecho del Colectivo del Trabajo en el ámbito nacional e internacional (proceso de globalización de las relaciones laborales)
- Capacidad para analizar y valorar el comportamiento y decisiones de los agentes sociales en los diferentes modelos y marcos de relaciones laborales.
- Conocer el régimen jurídico de la libertad sindical

5. Condiciones de acceso a la asignatura

Tradicionalmente, en los programas de la asignatura de Derecho Sindical dentro del Plan de Estudios del título de Diplomado en Relaciones Laborales, situada temporalmente en segundo curso, se ha venido

exigiendo o recomendando los conocimientos previos de Derecho Individual de Trabajo. Sin embargo, dentro del nuevo título de Grado en relaciones laborales y recursos Humanos como único requisito de acceso se establece tener nociones básicas en materia de Elementos de Derecho Civil.

Ahora bien, no cabe duda que la actual falta de conocimientos previos en materia jurídica (relación laboral individual, organización judicial, derechos fundamentales y sus garantías, derecho procesal laboral, etc.) incide de forma negativa en la comprensión de esta asignatura y en el logro de las competencias de la misma por parte del estudiante.

6. Contenidos

Durante el curso 2009-2010 dichos contenidos fueron distribuidos en cuatro bloques, 11 temas y 20 prácticas que van relacionadas con los temas a tratar. La distribución de los mismos se detalla a continuación:

Bloque 1: Las relaciones laborales colectivas.

Contenidos Teóricos:

Tema 1. Delimitación de la esfera colectiva de las relaciones de trabajo.

Contenidos Prácticos:

Práctica 0. Visionado de la película “La cuadrilla” previa presentación por parte del profesor de los objetivos a conseguir con su proyección. Posteriormente se exige la realización de una ficha de trabajo.

Bloque 2: El sindicato y la libertad sindical

Contenidos Teóricos:

Tema 2. El sindicato y su proceso de génesis y desarrollo del sindicalismo.

Tema 3. La libertad sindical (I)

Tema 4. La libertad sindical (II)

Contenidos Prácticos:

Práctica 1: Acceso a Internet para consultar fuentes del Derecho Sindical, buscar sentencias etc.

Práctica 2: Las fuentes del Derecho Sindical: Análisis de 3 casos recientes del Comité libertad sindical (OIT)

Práctica 3: Búsqueda de información y análisis de la manifestación convocada por UGT y CCOO el 23 de Febrero 2010. A través del estudio regional y nacional de un suceso actual, se pretende la discusión del papel del sindicato como defensor de los intereses no sólo económicos sino también sociales de sus representados y la participación política de éste.

Práctica 4: Búsqueda y clasificación de 6 sindicatos españoles. Dicha clasificación se debe hacer: a) Según su ideología sindical; b) Según su naturaleza jurídica pública o privada; c) Según el criterio organizativo (de oficio o de industria).

Práctica 5: Redacción de estatutos de un sindicato siguiendo la LOLS y dos modelos facilitados al alumno en “grupos seminario” previamente constituidos.

Bloque 3: Representación y participación de los trabajadores en la empresa

Contenidos Teóricos:

Tema 5. Participación y representación de los trabajadores en la empresa. Cuestiones generales.

Tema 6. La representación: Comité de empresa y Delegados de personal.

Tema 7. La representación sindical en la empresa.

Tema 8. Los derechos de asamblea y reunión.

Contenidos Prácticos:

Práctica 6: Casos prácticos sobre representatividad sindical, pago de cuotas y ámbito subjetivo libertad Sindical.

Práctica 7. Comité de empresa conjunto

Práctica 8: Comité intercentros: composición; funciones

Práctica 9: Lectura y comentario guiados a través de una ficha de trabajo de sentencias sobre derechos y garantías de los RLT.

Práctica 10: Revocación Comité empresa.

Práctica 11: Caso guiado sobre Elecciones a órganos de representación unitaria

Práctica 12: Elecciones a órganos de representación unitaria

Práctica 13. Casos sobre sección sindical y delegado sindical.

Práctica 14: Lectura y comentario guiado de sentencias sobre derecho de información por medios electrónicos.

Práctica 15: Derecho de asamblea y reunión

Bloque 4: Los Conflictos laborales

Contenidos Teóricos:

Tema 9. Los conflictos laborales. Cuestiones generales.

Tema 10. Medios de presión laboral: huelga y cierre patronal.

Tema 11. La solución pacífica de los conflictos.

Contenidos Prácticos

Práctica 16: Calificación de la huelga: modalidad y procedimiento.

Práctica 17: Huelga en servicios esenciales.

Práctica 18: Descuentos salariales por participación en huelga.

Práctica 19: Calificación del despido de un huelguista.

7. Metodología docente

La metodología docente de la asignatura combina, como herramientas básicas, la clase teórica y la clase práctica. Las explicaciones teóricas se complementarán por parte del alumno con el empleo de los manuales recomendados, tanto para completar el desarrollo básico de los temas analizados en clase, como para la preparación de aquellos que, por no ser posible su exposición en clase, deban ser preparados por los alumnos siguiendo las recomendaciones de los profesores. Las clases prácticas consistirán en el desarrollo de supuestos relacionados con el tema tratado.

a) Clases teóricas

De acuerdo con lo más arriba señalado, en materias como el Derecho Colectivo del Trabajo es preciso sentar unos criterios básicos para que los alumnos puedan adquirir la capacidad de emplear la lógica jurídica necesaria para resolver problemas jurídico-laborales. Con carácter previo a la exposición se facilita al estudiante un esquema sobre el tema a tratar.

b) Clases prácticas

Para cada clase práctica el profesor entregará previamente al alumno, normalmente en clase o a través de la plataforma virtual SUMA los casos prácticos que serán objeto de discusión en la sesión práctica siguiente, siguiendo la metodología del caso.

c) Trabajo de investigación

Los alumnos deberán realizar en equipo (máximo 5 alumnos), un trabajo de investigación sobre uno de los temas sindicales propuesto por el profesor, cuya dirección y seguimiento se llevará a cabo mediante tutorías programadas. Los alumnos deberán concluir dicho trabajo con la exposición oral de sus conclusiones en clase.

Con el trabajo de investigación en grupo se pretende promover la capacidad de liderazgo, la toma de decisiones, la búsqueda de bibliografía, y su redacción mediante el trabajo colaborativo de todos los componentes del grupo y una adecuada exposición oral.

d) Seminarios

Está prevista también la realización de actividades extraordinarias (jornadas y seminarios) de cuya realización se informará oportunamente, en algunas ocasiones compartido con otras asignaturas y a las que deberán asistir los alumnos en grupo completo.

e) Plataforma virtual SUMA

La plataforma virtual de la Universidad de Murcia tiene como una de sus funciones servir de complemento a la enseñanza presencial y ayudar al alumno. En este campus virtual se contiene, entre otras, información de la guía docente y otras herramientas de apoyo para el estudiante, en especial permite la realización de tutorías virtuales.

En esta Guía de la Asignatura el profesor podrá “subir” los documentos específicos de la asignatura, tales como, los esquemas o resúmenes de temas, las actividades o casos prácticos etc., y recibir los documentos enviados por los alumnos. También permite mantener informado al alumnado sobre cuestiones de organización del grupo, agenda del grupo etc.

8. Evaluación

Los instrumentos tenidos utilizados para la evaluación son:

1. La realización de un examen final, que tendría dos partes:

Una 1ª parte tipo test (teórico-práctico)

Una 2ª parte que incluye preguntas teóricas y supuestos prácticos

La nota del examen resultará de la media de ambas partes siempre que en cada una se haya obtenido al menos 4 puntos (sobre 10). De esta forma la puntuación del examen equivale al 75 % de la evaluación.

2. La asistencia a las clases prácticas y realización de los casos prácticos

Aportará el 15 % de la evaluación

3. El Trabajo de Investigación.

Supondrá como máximo 0,5 puntos (5 % de la evaluación).

4. La asistencia al 80 % de las clases.

Será valorada con un 5% de la nota

III. CONCLUSIONES

La utilización de diversas metodologías docentes permite a los estudiantes adquirir los conocimientos propios de esta disciplina, al mismo tiempo que mejora otras competencias como hablar en público,

trabajar en equipo, búsqueda y tratamiento autónomo de información, manejo de nuevas tecnologías, capacidad de liderazgo, etc.

Al tiempo, la combinación de instrumentos de evaluación, la claridad y publicidad de los mismos y de los criterios aplicados, hacen posible un mejor seguimiento del grado de adquisición de las competencias que el alumno debería adquirir. Ahora bien, los beneficios que puedan aportar dichas técnicas se hallan muy condicionados por determinados factores externos a la propia metodología de enseñanza y evaluación, y que constituyen la realidad de nuestras Universidades, pese a lo que todo profesor pueda concebir como deseable, de acuerdo con el proceso de Bolonia.

Así, la actual ubicación temporal de la asignatura Derecho Sindical en primer curso del Grado en Relaciones Laborales, determina que el estudiante se enfrente a esta compleja materia con una notoria falta de conocimientos previos de índole jurídica (relación laboral individual, organización judicial, derechos fundamentales y sus garantías, derecho procesal laboral, etc.). Esta circunstancia, u otras como la masificación de las aulas (en el Grado en Derecho), la escasez de profesorado con dedicación permanente, o la multiplicación de las cargas del profesorado (investigación, docencia, gestión), inciden negativamente en el desarrollo de la docencia y evaluación de esta o cualquier otra asignatura.

EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS APLICADO AL DERECHO PROCESAL LABORAL

MERCEDES LORENTE SÁNCHEZ-ARJONA

Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La implantación del EEES precisa de un cambio en los planteamientos tradicionales de la enseñanza universitaria. A través de la evaluación basada en competencias, el aprendizaje se torna más dinámico y el alumno abandona la cómoda posición pasiva en que se había instalado. Su aplicación requiere, en primer lugar, determinar las competencias propias de la asignatura que se imparta. El siguiente paso consiste en fijar los criterios de evaluación –formativa- que se aplicarán. Además de evaluarse los conocimientos adquiridos, interesa tener en cuenta las actitudes y valores manifestados por el alumnado en el proceso de aprendizaje. La presente comunicación analiza, precisamente, la plasmación práctica de estos planteamientos teóricos a una asignatura jurídica concreta, cual es el derecho procesal laboral.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. OBJETIVOS. III. METODOLOGÍA. IV. RESULTADOS. V. CONCLUSIONES. VI. BIBLIOGRAFÍA.

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación orientada al aprendizaje de competencias se centra, a diferencia de la enseñanza tradicional, que otorga un máximo protagonismo al papel del profesor, en implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Es bien sabido que el esquema tradicional de la enseñanza universitaria se basa en un sistema de clases magistrales en el que el profesor expone los temas y el alumnado toma apuntes, evaluándose los conocimientos a través de una prueba final que se realiza cuando concluye el periodo de docencia. Frente a este sistema tradicional, las nuevas metodologías docentes se adaptan al EEES trasladando el peso desde la docencia al aprendizaje, con una menor transmisión directa y presencial de informaciones, fomentándose las actividades externas al aula, como trabajos autorizados, prácticas, seminarios, etcétera, y dando más orientaciones al estudiante para un aprendizaje autónomo.

Concretamente, en la evaluación orientada al aprendizaje de competencias el docente ha de de-

terminar las competencias que pretende enseñar, en función de la propia idiosincrasia de su asignatura, enumerando los conocimientos, actuaciones y actitudes/valores que se asocian a estas competencias, midiendo el tiempo en función de las horas de aprendizaje del alumnado y no exclusivamente del tiempo de clase. Con este método se presta una especial atención al proceso de aprendizaje, ya que lo importante es conocer el proceso de formación del alumno, implicándole en la evaluación con el consiguiente desarrollo de su propia autonomía y responsabilidad.

Así pues, el objeto de la evaluación de cualquier asignatura que se somete a este método lo constituyen las competencias que se enseñan. La identificación de las competencias a enseñar y aprender se ha de desgranar en una lista de competencias de la asignatura y pueden dividirse en competencias generales (que no están asociadas a una asignatura en cuestión sino a la mayoría de las materias de la titulación) y técnico-específicas (conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan el desempeño de una actuación académica o profesional). A su vez estas competencias llevan asociadas unos conocimientos que resultan imprescindibles para desempeñar la actividad profesional a que hace referencia cada competencia¹. Se deberá, por tanto, especificar por el profesor los temas que resultan necesarios dominar para adquirir cada competencia justificándose el temario por las competencias que se pretenden enseñar y no al revés.

La evaluación orientada al aprendizaje se centra en tres aspectos fundamentales:

1. Las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje: la evaluación requiere que el estudiante realice tareas basadas en el aprendizaje anterior.
2. Los procesos de evaluación deben implicar a los estudiantes de forma activa, fomentando, con ello, la toma de decisiones y orientando su propio proceso de aprendizaje.
3. Se provee al alumno de una retroalimentación prospectiva (feedback), esto es, de una información suficiente por parte del profesorado que ha de facilitarse con antelación y ser lo suficientemente detallada como para permitir al estudiante la mejora de su actuación.

Nuestra exposición se basa en la aplicación de esta metodología a una de las ramas de nuestra asignatura, Derecho Procesal, concretamente la que viene referida al orden jurisdiccional laboral.

II. OBJETIVOS

Lo primero que deberá hacer el profesor es identificar las competencias de la asignatura que le servirá para delimitar que tipo de habilidades, destrezas y capacidades quiere que desarrolle el alumno. Este punto de partida será la base para la identificación de los conocimientos que resulten necesarios para adquirir estas competencias².

Aplicado todo ello al ámbito de nuestra asignatura, el aprendizaje habrá de centrarse en adquirir los conocimientos básicos en Derecho Procesal Laboral. Así, se proporcionará al alumno una formación adecuada para conocer la organización judicial y actuar ante los órganos jurisdiccionales sociales. Del mismo modo, se tratará que el alumno conozca y sepa cómo afrontar la solución de los conflictos que surjan en el ámbito laboral.

1 Vid., al respecto, LEÓN BENÍTEZ, M^a. R., y LEAL ADORNA, M^a. M., "Cómo afrontar la enseñanza del Derecho basada en competencias", en VVAA, *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, coord. por GARCÍA SAN JOSÉ, D., Murcia, 2007, pág. 48.

2 Vid. ASTIGARRAGA GOENAGA, J.; BOLDOVA PASAMAR, M. Á.; RUEDA MARTÍN, M^a. Á. y USOZ OTAL, J., *Metodologías activas para la docencia en la ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*, Zaragoza, 2009, pág. 145.

La formación basada en competencias requiere que el profesor enseñe a desempeñar tareas, es decir, a explicar cómo se hacen las cosas de cara a la consecución de un determinado resultado. Para ello se combinará el trabajo presencial y no presencial del alumno. La evaluación estará presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, no limitándose a los resultados finales³ por lo que se estimulará el trabajo diario por parte del alumno que pasa a ser parte activa, y no mero espectador, en su proceso de aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

La formación basada en el aprendizaje de competencias requiere del diseño de un proceso cuyo objeto final será la evaluación de las competencias que se enseñan. Para ello habremos de seguir los siguientes pasos:

1. Determinación del objeto de evaluación, que lo constituyen las competencias que se enseñan. La identificación de estas competencias se plasmará en una lista de competencias de la asignatura. La enseñanza de las competencias engloba diferentes componentes que, en el ámbito universitario, se centran en los conocimientos y las actuaciones. Por esta razón al planificar la evaluación se han de incluir necesariamente estos elementos como objeto de la misma. No podemos olvidar que las competencias llevan siempre asociados unos conocimientos. Concretamente, en el ámbito del proceso laboral, los objetos de evaluación se identifican con:
 - a. Conocimiento del sistema judicial español, particularmente, de los órganos jurisdiccionales sociales.
 - b. Planteamiento correcto de un proceso.
 - c. Determinar las posibilidades de impugnación, ejecución y tutela preventiva.
 - d. Adecuada aplicación de la norma procesal al caso concreto.
 - e. Búsqueda y análisis de la jurisprudencia propuesta.
 - f. Conocimiento de las distintas modalidades procesales.Para adquirir estas competencias el profesor ha de enseñar a desempeñar tareas que capaciten a los estudiantes a realizar determinadas actividades cuyo objeto sea la obtención de unos resultados.
2. Fijación de los criterios de evaluación, que hará referencia a la forma de realizar las tareas y los resultados esperados de su ejecución, a los conocimientos que se hayan adquirido y, en su caso, a valores o actitudes.
 - a. Los criterios para la realización de las tareas son las condiciones que el profesor establece para su aprendizaje, esto es, lo que han de realizar los estudiantes para conseguir los resultados y, consecuentemente, para adquirir las competencias que se enseñan. En el ámbito procesal, resultará necesario que los alumnos individualmente redacten, a partir de un supuesto práctico que se plantee, el escrito que se indique, contando con la LOPJ y la LPL y manejando bases de datos de jurisprudencia y formularios.
 - b. Los criterios para los resultados de las actividades, esto es, los datos objetivos que permi-

3 Lo ideal sería realizar una evaluación formativa, que no sumativa, de los conocimientos adquiridos. Vid., al respecto, GARCÍA-RIPOLL MONTIJANO, M. y VERDÚ CAÑETE, M. J., “Buenas prácticas docentes y evaluación del alumnado”, en VVAA, *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Murcia, 2010, págs. 177 a 187. Vid., asimismo, ROMERO GODOY, M. P., “Evalúe formativa y sumativamente”, en VVAA, *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, coord. por VILLAR ANGULO, L. M., Madrid, 2005, pág. 511.

ten que los estudiantes demuestren el nivel de competencia adquirido y al profesor evaluar lo que se ha realizado. Se tendrán en cuenta criterios formales, tales como claridad en la exposición, empleo del lenguaje técnico-jurídico o buena presentación, así como criterios de contenido, como el respeto a la estructura de cada escrito, cumplimiento del plazo legal o empleo de una correcta argumentación jurídica.

3. Evaluación de los conocimientos adquiridos, esto es, las técnicas e instrumentos que van a utilizarse para recoger datos sobre las tareas realizadas y los resultados presentados. En nuestra asignatura el alumno ha de ser capaz de identificar el problema que se plantea, utilizando el formato correcto, empleando la norma jurídica adecuada al supuesto y aplicando los conocimientos teóricos al caso práctico.
4. Evaluación de actitudes/valores, considerándose actitud fundamental el interés del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Para ello se valorará la asistencia a clases, tutorías y/o empleo de tutorías virtuales; participación en las clases y realización de casos prácticos semanales a través de listas de control y portafolios.

IV. RESULTADOS

Para obtener un juicio de valor sobre el nivel competencial adquirido por el estudiante en formación, el profesor deberá desarrollar un sistema de calificación en función de criterios que sean públicos y explícitos. Los criterios habrán de definirse específicamente para cada tarea que se realice o para cada resultado que se logre, teniendo en cuenta las técnicas e instrumentos utilizados para la realización de cada trabajo. El sistema de calificación habrá de incluir una explicación de cómo se asignan notas numéricas a partir de las evidencias que se recogen sobre el aprendizaje del alumno obteniéndose la calificación final ponderando las calificaciones obtenidas al valorarse las evidencias que se recogen a través de diferentes instrumentos o técnicas.

V. CONCLUSIONES

La formación centrada en el aprendizaje de competencias es una nueva forma de valorar el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje conforme a los parámetros que marca el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que enfoca la enseñanza hacia la adquisición por parte del estudiante de un conjunto de competencias, previamente determinadas por el profesor, valoradas en el ámbito académico y en el mercado laboral. Para ello se reducirá el tiempo presencial del alumnado en el aula, así como la cantidad de contenidos a transmitir a los estudiantes, aplicándose nuevos métodos de enseñanza para adquirir dichas competencias. El profesor se encargará de supervisar y tutorizar el trabajo no presencial de los estudiantes, aplicando técnicas de evaluación diferentes a las tradicionales.

VI. BIBLIOGRAFÍA

ASTIGARRAGA GOENAGA, J.; BOLDOVA PASAMAR, M. Á; RUEDA MARTÍN, M^a. Á. y USOZ OTAL, J., *Metodologías activas para la docencia en la ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*, Zaragoza, 2009.

- GARCÍA-RIPOLL MONTIJANO, M. y VERDÚ CAÑETE, M^a. J., “Buenas prácticas docentes y evaluación del alumnado”, en VVAA, *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Murcia, 2010.
- LEÓN BENÍTEZ, M^a. R., y LEAL ADORNA, M^a. M., “Cómo afrontar la enseñanza del Derecho basada en competencias”, en VVAA, *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, coord. por GARCÍA SAN JOSÉ, D., Murcia, 2007.
- ROMERO GODOY, M^a. P., “Evalúe formativa y sumativamente”, en VVAA, *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*, coord. por VILLAR ANGULO, L. M., Madrid, 2005.

EL «CONTEXTO» COMO PRESUPUESTO ESENCIAL DE UNA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL DE CALIDAD Y ADAPTADA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA LUISA MARTÍN HERNÁNDEZ
Profesora Contratada Doctora
Universidad de Salamanca
mlrengel@usal.es

RESUMEN

El trabajo que se presenta pretende poner de relieve la importancia que en la actualidad se debe otorgar al «contexto» en el que se va a desarrollar la docencia universitaria, en nuestro caso concreto de la disciplina jurídica del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, si se quiere asegurar que esa docencia sea de calidad, esto es, que resulte adecuada para lograr que los estudiantes lleguen a adquirir las específicas competencias planteadas en cada caso como objetivos de aprendizaje. Este contexto, que tiene diversas vertientes -la institucional, la curricular y la material-, se debe tomar como referencia en el desarrollo de su actividad docente por parte del profesor, en particular en la trascendental fase previa de la planificación de la misma.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. EL «CONTEXTO» COMO PRESUPUESTO ESENCIAL DE UNA DOCENCIA ADAPTADA AL EEES Y DE CALIDAD DE LA DISCIPLINA JURÍDICO-LABORAL. III. EL CONTEXTO GENERAL: EL PROFESOR UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI. LA DOCENCIA EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. IV. EL CONTEXTO CURRICULAR: EL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL COMO DISCIPLINA A IMPARTIR. V. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. V.1. La Universidad de Salamanca. V.2. Las diferentes titulaciones. VI. CONTEXTO MATERIAL: LOS RECURSOS DISPONIBLES.

I. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación es el resultado de una detenida reflexión personal y crítica realizada a partir de la propia experiencia docente y del diseño actual de la enseñanza universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se parte de la premisa de que la educación superior tiene una relevancia absolutamente esencial en

la sociedad: siempre ha sido así, y lo es más aún en la sociedad del conocimiento hacia la que pretendemos caminar como única alternativa factible si se quiere alcanzar un crecimiento económico sostenible. Siendo así, la labor docente del profesor universitario responde a una necesidad primordial del momento presente, tanto social como económica, constituyéndose en un relevante eslabón dentro de la larga cadena de la formación y de la transmisión del conocimiento y, en último término, del desarrollo socioeconómico.

Es la enorme trascendencia socioeconómica adjudicada a la formación universitaria la que determina que la docencia no pueda ser concebida como una función secundaria del profesor universitario en relación a la investigación. Los primeros destinatarios de la actividad investigadora llevada a cabo en el seno de la Universidad deben ser los propios estudiantes, en cuanto que la misma debe contribuir, antes que nada, a mejorar la capacidad didáctica y formativa de sus autores. No cabe, por tanto, concebir la figura del profesor universitario sin que en ella tenga una presencia muy reseñable la función docente. Pero para que el profesor universitario pueda desempeñar adecuadamente esta función, esto es, en los términos social y jurídicamente demandados en el momento presente, debe, en primer lugar, adquirir plena conciencia de la importancia de dicha función y, a continuación, trabajar por mejorar en el desarrollo de la misma, superándose paulatinamente y con el objetivo último —extremadamente difícil, pero no por ello renunciabile *a priori*— de alcanzar la excelencia.

Teniendo en cuenta el planteamiento que se acaba de exponer, y una vez que hemos asumido el importante papel que corresponde al profesor universitario en su vertiente docente, en este trabajo se van a intentar reflejar las conclusiones a las que se ha llegado tras el esfuerzo que se ha hecho hasta el momento por la mejora continua de nuestra docencia en relación a la materia concreta de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad de Salamanca.

Para que el trabajo efectuado en pos del perfeccionamiento de nuestra actividad docente pueda llegar a producir unos resultados satisfactorios, considero imprescindible llevar a cabo una reflexión previa sobre la misma que nos permita tomar decisiones realmente coherentes y adecuadas. Un instrumento que nos va a ser de gran ayuda a estos efectos va a ser la planificación o programación docente, puesto que en ella se va a tener en cuenta la situación de partida, los objetivos que se quieren alcanzar a través de la enseñanza y los medios que se necesitan en cada caso para alcanzarlos.

La planificación docente, por consiguiente, constituye —debe constituir— la materialización o resultado de una pausada meditación previamente realizada sobre nuestra actividad docente, convirtiéndose así en el instrumento que nos permitirá desarrollar tal actividad de la manera más adecuada teniendo en cuenta las circunstancias concretas y los objetivos que se traten de alcanzar. Pero la planificación docente, para poder llegar a constituirse realmente en un instrumento idóneo al servicio de objetivo de conseguir proporcionar a nuestros estudiantes una formación adecuada debe llevarse a cabo necesariamente de manera “contextualizada” desde todas las perspectivas (material, territorial, temporal, social, política, económica, etc.). Es precisamente de este concreto aspecto previo y de carácter instrumental pero, a nuestro juicio, absolutamente trascendental, del que queremos ocuparnos a lo largo de las páginas que siguen.

Aunque resulte obvio, conviene advertir desde un principio que la planificación docente no puede ser concebida como un resultado final e inmutable, sino que, por el contrario, es susceptible de modificaciones con el fin de poder adaptarla a los cambios que se produzcan en las circunstancias de partida, en los fines planteados, o en los medios disponibles para desarrollar nuestra función de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la planificación docente elaborada en cada caso como medio esencial de nuestra actividad

formativa debe adaptarse a las transformaciones que se produzcan en alguno de los elementos contextuales sobre los que se haya basado inicialmente en cada caso. Ello requiere, consecuentemente, que la reflexión sobre la docencia por parte del profesor universitario también adquiera la condición de actividad permanente y no quede circunscrita a un sólo momento dentro de su carrera profesional.

II. EL «CONTEXTO» COMO PRESUPUESTO ESENCIAL DE UNA DOCENCIA ADAPTADA AL EEES Y DE CALIDAD DE LA DISCIPLINA JURÍDICO-LABORAL

Como se acaba de poner de relieve, el elemento esencial que se ha de tener en cuenta a la hora de planificar nuestra docencia en cada caso particular —y, por tanto, también a la hora de llevarla a cabo— debe ser, sin duda, el “contexto”. Nuestra reflexión sobre la docencia y nuestra actividad docente no se van a realizar —no se pueden realizar— en abstracto, sino en un ámbito específico, que es a lo que aquí denominamos “contexto”. Este contexto siempre tiene una triple perspectiva: la curricular, referida a la materia concreta que se va a impartir; la institucional, alusiva a los destinatarios inmediatos de la docencia, tanto desde un punto de vista mediato —la Universidad particular y el lugar donde está ubicada—, como inmediato —los estudiantes y sus necesidades formativas—; y la material, relativa a los medios y recursos disponibles para llevar a cabo la función docente propiamente dicha. Utilizando un símil jurídico-laboral, podríamos decir que la actividad docente, como la negociación colectiva, tiene un carácter necesariamente “sectorial”, en cuanto que ha de venir referida necesariamente a un determinado “ámbito de aplicación”, el cual, en gran medida, va a condicionar su contenido con el objetivo de “adaptarse” lo mejor posible a las circunstancias y necesidades de los concretos sujetos a los que se dirige.

La contextualización de la actividad docente resulta imprescindible para que la misma se acomode a las necesidades reales de los alumnos concretos a los que se dirige y, de este modo, aquella pueda llegar a cumplir sus objetivos formativos, o dicho de otro modo, pueda llegar a hacer posible la consecución de un aprendizaje efectivo y útil¹.

Pero, además todo de lo anterior, la enseñanza universitaria se encuentra inmersa en la actualidad en un proceso de convergencia a nivel europeo que marca unas pautas de homogenización que, entre otros muchos aspectos concernientes a la Universidad, afectan de manera especialmente destacada a aquéllos que tienen que ver directamente con la actividad docente desarrollada en ella. Estas directrices homogeneizadoras se constituyen en el punto de partida de la labor formativa de cualquier profesor universitario sea cual sea la especialidad que le corresponda impartir, y, por ello, vamos a referirnos a ellas en primer lugar.

III. EL CONTEXTO GENERAL: EL PROFESOR UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI. LA DOCENCIA EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En Europa, la Universidad se encuentra inmersa desde hace ya más de una década en un proceso de profundas transformaciones que le afectan en todas sus facetas y dimensiones. Se trata de una reforma sustancial impulsada y promovida con fuerza desde la Unión Europea con el fin de que la institución uni-

¹ Vid. AAVV (FRANQUET SUGRAÑES y MARQUÈS I BANQUÉ, M., Coords.), *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències Jurídiques, Tarragona, 2006, p. 5.

versitaria resulte funcional a sus principales objetivos y retos, tanto de naturaleza social como económica. Este proceso de cambio en las universidades europeas se inició en 1999 con la «Declaración de Bolonia»², en la que se formuló por vez primera la idea de armonizar los sistemas universitarios de los distintos Estados miembros en todos sus aspectos –organizativos, institucionales, docentes, investigadores–. Esta idea fue concretándose progresivamente, cristalizando en lo que se ha denominado «Espacio Europeo de Educación Superior» (EEES, en adelante).

El EEES se encuadra en el marco de la Estrategia de Lisboa del año 2000, constituyendo uno de los instrumentos puestos directamente a disposición de la consecución de los fines establecidos en ésta, especialmente el relativo a convertir a Europa en una sociedad del conocimiento y en la economía más competitiva del mundo, lo cual se hace depender de manera fundamental de un alto nivel de empleo, pero no de cualquier tipo de empleo, sino específicamente de un empleo cualificado. En definitiva, el planteamiento asumido por la UE para el siglo XXI parte de la premisa de que su principal activo, el recurso productivo fundamental que permitirá a Europa crecer económicamente y llegar a ocupar el primer puesto en la economía mundial, está constituido por su capital humano, siempre que éste disponga de un nivel de formación suficiente y adecuado. Como consecuencia de ello, la educación y la formación de los ciudadanos se convierten en los presupuestos esenciales del crecimiento económico y, por consiguiente, de la empleabilidad. Sólo los ciudadanos que dispongan en cada momento de una formación que responda a las demandas de los procesos productivos podrán insertarse y/o permanecer en el mercado de trabajo.

Como consecuencia del nuevo y trascendental rol social y económico atribuido a las Universidades europeas, se entendió que éstas, para poder estar en condiciones de asumirlo en los concretos términos pretendidos por las instituciones comunitarias, debían ser objeto de un sustancial proceso de cambio y renovación. El diagnóstico realizado sobre las universidades europeas evidenció que, en su mayor parte, seguían ancladas en modelos de organización y funcionamiento tradicionales –en algunos casos, incluso arcaicos– que no les permitían responder de forma adecuada a la trascendental función social y económica que se les quería adjudicar a partir de entonces. Esta reforma y regeneración debía realizarse de acuerdo a dos principios guía esenciales: por una parte, debía estar dirigida a lograr una mayor conexión con la realidad social y económica del momento presente para, de este modo, poder satisfacer mejor sus demandas; y por otra, debía tratarse de una reforma llevada a cabo de manera simultánea en todos los Estados miembros y conforme a los principios comunes dictados por la UE, es decir, debía ejecutarse de manera coordinada en todos los Estados europeos para poder resultar funcional a los objetivos comunitarios de empleabilidad y, en consecuencia, de desarrollo económico y competitividad en un mercado globalizado como el actual.

En conclusión, el EEES impulsado desde las instituciones comunitarias trata de conseguir que las Universidades europeas se constituyan en destacados instrumentos al servicio los objetivos de empleo y crecimiento económico postulados firmemente por la UE desde la formulación de la Estrategia de Lisboa

2 A partir de la *Declaración de Bolonia* de 1999, las sucesivas Conferencias ministeriales celebradas con el objetivo de diseñar y poner en práctica el denominado EEES fueron las siguientes: *Declaración de Praga*, de 19 de mayo de 2001: *hacia el Espacio Europeo de educación Superior*; *Declaración de Berlín* de 2003: *Educación Superior Europea*; *Comunicado de Bergen* de 20 de mayo de 2005: *El EEES-Alcanzando las metas*; y finalmente, el *Comunicado de Londres*, de 18 de mayo de 2007: *hacia el EEES, respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, en la cual como en la anterior, la empleabilidad se considera uno de los objetivos prioritarios del EEES. Además de estas Declaraciones, resultado de las reuniones de los ministros europeos con competencias en educación superior, para conocer el proceso de creación del EEES y sus objetivos hay que tener en cuenta otra serie de Documentos elaborados por la Asociación Europea de Universidades, que son los siguientes: *Declaración de Salamanca*, de 2001; *Declaración de Graz*, de 2003; *Después de Berlín: el papel de las Universidades*; *Declaración de Glasgow* de 2005; y la *Declaración de Lisboa* de 13 de abril de 2007: *las Universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un propósito común*.

en el año 2000³ teniendo en cuenta los trascendentales cambios que se han producido en los últimos tiempos en todas las esferas de la vida humana –privada, social, económica y política–. Más recientemente, tras el Consejo Europeo celebrado en Bruselas en marzo de 2010, la mejora de la educación y la potenciación de la educación de nivel superior se han convertido en un objetivo prioritario de la UE, integrado en su nueva «Estrategia 2020»⁴. En el último encuentro sobre Educación de la Presidencia Española de la Unión Europea, celebrado en Salamanca los días 18 y 19 de junio de este mismo año se ha incidido expresamente en la Educación superior como “motor socio-económico”⁵.

Por su parte, en el ámbito nacional, la directa vinculación entre el EEES y la mejora de la ocupación se encuentra contemplada, tanto en los principales instrumentos de la política española de empleo en la actualidad (Plan Nacional de Reformas de España de 2005 y en la Declaración para el Impulso de la Economía, el Empleo, la Competitividad y el Progreso Social, de 29 de julio de 2008), como en las principales normas vigentes que regulan la formación universitaria (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada parcialmente por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, recientemente reformado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio) y, muy destacadamente, en la «Estrategia Universidad 2010», adoptada por el Gobierno español, uno de cuyos principales objetivos declarados es, precisamente, el de “la formación de ciudadanos y de profesionales cualificados es la principal razón de ser de la Universidad. Por ello, las Universidades comprometidas con la sociedad e implicadas en los procesos de transformación social y económica debe ofrecer una formación de calidad adaptada a los nuevos tiempos”. Por su parte, en el Informe 1/2009, del Consejo Económico y Social «Sistema educativo y capital humano» se concluye que “La universidad puede mejorar su papel como motor del crecimiento económico, innovación, investigación, competitividad, empleo e integración social. Ello significa reconocer a las universidades una función social y económica mucho más relevante que la desempeñada hasta ahora, al atribuirles un papel destacado en un cambio en la especialización de la economía, impulsado por el desarrollo científico y tecnológico, terrenos en los que actualmente el sistema universitario no destaca especialmente”. Finalmente reseñar como en el reciente «Acuerdo Social y Económico para el crecimiento, el empleo y la garantía de las pensiones», firmado el pasado 2 de febrero de 2011 entre el Gobierno y los interlocutores sociales -los sindicatos CCOO y UGT y las organizaciones empresariales CEOE y CEPYME-, se alude expresamente en sus páginas 5-6 a la necesidad de adoptar medidas dirigidas a “[...] mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, como factores que impulsen la competencia presente y futura de los ciudadanos españoles”.

Como se ha dicho, la implantación del EEES está afectando a las universidades europeas en absolutamente todas sus dimensiones. Nosotros nos vamos a centrar tan sólo en aquéllas que suponen cambios significativos en la actividad docente realizada en ellas por parte del profesorado. Se debe insistir en que

3 En el mismo sentido se pronunciaron con posterioridad el Consejo Europeo de Barcelona de 2002, y posteriormente la Estrategia renovada de Lisboa aprobada en 2005. Además, la mejora de la educación superior y el establecimiento del EEES se vienen integrando en las Directrices comunitarias de empleo, destacadamente en las Directrices integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008) y en las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros para el período 2008-2010.

4 En el documento del Conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas, aprobado el 26 de marzo de 2010, se estableció que para conseguir impulsar la competitividad, la productividad, el crecimiento y la convergencia en la UE, era necesario, entre otras acciones, centrar los esfuerzos en “mejorar los niveles de educación, en particular con el objetivo de reducir el índice de abandono escolar e incrementar el porcentaje de la población que finaliza los estudios de enseñanza superior o equivalente; teniendo en cuenta la propuesta de la Comisión, el Consejo Europeo establecerá los porcentajes numéricos de dichos objetivos en junio de 2010”. Además, el Consejo Europeo ha cuantificado los objetivos educativos a conseguir por la Unión Europea para mejorar los niveles de educación: en el año 2020 la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10%, y al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente.

5 La Presidencia Española de la UE, además, ha incorporado al debate la importancia de la dimensión social de la educación, su relevancia como elemento fundamental para conseguir una recuperación económica ordenada y sostenible, que dé paso a un modelo de crecimiento basado en el conocimiento y en la igualdad de oportunidades.

no se puede perder de vista a estos efectos que la formación universitaria se configura como la de más alto nivel dentro del sistema educativo, y que, por tanto, se encuentra orientada a proporcionar el más alto grado de preparación y cualificación de los ciudadanos, y que, además, esta formación debe resultar útil y apropiada para mejorar las posibilidades de empleabilidad de éstos y contribuir al crecimiento económico en el seno de la UE en el contexto de los innumerables fenómenos de cambio que se han producido y que se siguen produciendo en todos los ámbitos, y que han dado lugar a un panorama social y económico bastante diferente del existente hace apenas veinte o treinta años. Todas las transformaciones que se están produciendo en el ámbito universitario se explican desde esta óptica, y muy en particular, las relacionadas directamente con el desarrollo de la labor docente⁶.

- En primer lugar, hay que tener en cuenta la nueva organización de los estudios universitarios estructurada en tres grandes niveles: Grado, Postgrado –Máster– y Doctorado. Esta organización va a influir directamente sobre la actividad docente del profesorado universitario en cuanto que cada nivel responde a unas necesidades diferentes, tanto de los alumnos como de la propia sociedad. A medida que se asciende de nivel, los alumnos disponen de mayor preparación académica previa y demandan una formación más especializada.

Además hay que tener en cuenta que a la Universidad se le otorga también un papel esencial en el proceso formación “a lo largo de toda la vida”, conocido también como “aprendizaje permanente”, lo cual va a determinar una expansión de la actividad formativa desarrollada por la misma, así como también una mayor heterogeneidad en el perfil de sus estudiantes⁷. Esta nueva situación tampoco va a resultar indiferente al profesor universitario en lo que se refiere al desarrollo de su docencia.

- En segundo lugar, puesto que el objetivo es conseguir la mayor cualificación profesional de los recursos humanos en Europa, se insiste en que la educación universitaria debe basarse en lograr que los alumnos adquieran las competencias profesionales demandadas por el mercado laboral en cada momento. Este objetivo ha ido adquiriendo una relevancia cada vez mayor, llegándose incluso a reclamar de la Universidad que se anticipe a las demandas de capacitación futura. Se pretende así que la formación universitaria, fuente principal de la cualificación profesional de más alto nivel, se convierta en un instrumento fundamental para facilitar las transiciones al mercado de trabajo –no ya sólo de los jóvenes–.

Esta nueva orientación va a determinar que la enseñanza superior deje de estar centrada en la mera asimilación de contenidos, ideas, conceptos, etc., por parte de los alumnos, y pase a garantizar que éstos adquieran determinadas capacidades demandadas por el mercado de trabajo y por la sociedad –ya no basta con que los estudiantes universitarios sepan determinadas cosas (“saber que”), sino que se exige que, además, sepan ejecutar determinadas actividades profesionales (“saber hacer”), y sepan comportarse en cada momento de manera adecuada a las circunstancias (“saber ser”)–, es decir, se produce un tránsito desde la idea de

6 Vid. Informe 1/2009, del Consejo Económico y Social, *Sistema Educativo y capital humano*, pp. 129-131.

7 El “aprendizaje” o “formación permanente” se define como “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (Consejo de Europa, Comunicado de Feira, 2000). Sobre esta cuestión, vid. el Informe de la Comisión de Formación Continua del Consejo de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia, *La formación permanente y las Universidades españolas*, publicado en junio de 2010. En concreto en sus pp. 46-47 indica que la función social de la Formación Permanente que ofrecen las Universidades se puede concretar en tres ámbitos: a) la transferencia del conocimiento a través de cursos formativos de postgrado para cubrir, no sólo las necesidades de estudiantes que desean ampliar sus conocimientos, sino también las de profesionales del sector empresarial que deseen reciclarse o incrementar su cualificación profesional; b) la transferencia de conocimiento a través de cursos dirigidos para cubrir las necesidades de ocio de adultos; y la extensión de la adquisición del conocimiento para toda la sociedad. Las actividades de Formación Permanente de las Universidades también van dirigidas a adultos y mayores que en su momento no pudieron tener acceso a la universidad cuando eran jóvenes por diversas circunstancias, y posteriormente desean realizar estudios formativos como modo de autorrealización personal.

“enseñanza” a la de “aprendizaje”⁸. Esto significa, en definitiva, que los objetivos de la enseñanza universitaria han cambiado de forma sustancial. Siendo así, también deberán modificarse los métodos docentes y los recursos didácticos empleados por el profesorado. En el marco del EEES se otorga la máxima importancia a otras modalidades de trabajo distintas al aprendizaje memorístico, tales como el fomento de la reflexión, del análisis y del enjuiciamiento crítico sobre los temas que se programen como objeto de conocimiento en las distintas asignaturas. Tanto la metodología como los recursos utilizados por los profesores universitarios en su tarea docente deberán adaptarse en cada caso de modo que sean los más adecuados para alcanzar los objetivos de aprendizaje –las competencias– propuestos en particular⁹.

-Y en tercer lugar y, como consecuencia inmediata de lo anterior, van a cambiar de forma radical los roles atribuidos tradicionalmente a los profesores y a los alumnos en la educación universitaria: el profesor deja de ser el protagonista en el proceso de enseñanza, adjudicándose tal papel ahora al alumno. Se considera que el aprendizaje, basado, tal y como se acaba de mencionar, en la adquisición de competencias y capacidades de actuación profesional y social, exige que el profesor se convierta en un “guía” del proceso formativo de sus alumnos, de manera que éstos se vean obligados a ser activos y a tener que realizar el esfuerzo principal para lograr alcanzar las competencias propuestas en cada caso. Desde este nuevo planteamiento de la enseñanza universitaria, el profesor debe proporcionar a sus alumnos los medios necesarios para que éstos se puedan encontrar en condiciones de, por sí mismos, ir adquiriendo los conocimientos y competencias perseguidas e, incluso, de seguir haciéndolo una vez que hayan finalizado sus estudios universitarios –“aprender a aprender”–¹⁰.

El corolario inmediato de este nuevo reparto de roles entre profesores y alumnos en la formación universitaria ha sido el establecimiento de una nueva fórmula de distribución del tiempo dedicado a la actividad docente: ésta deja de medirse exclusivamente en función de la presencialidad, esto es, del tiempo dedicado a la realización de actividades dentro del aula, con la asistencia simultánea de profesor y alumnos, computándose dentro de la misma también el tiempo que los estudiantes tienen que dedicar al trabajo autónomo realizado fuera del aula para conseguir alcanzar los objetivos de aprendizaje perseguidos en

8 Sobre las competencias consideradas básicas en la UE y a cuya consecución se debe orientar el sistema educativo en todos sus niveles, incluido el universitario, vid. la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de diciembre de 2006, sobre *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, y la Comunicación de la Comisión de 25 de noviembre de 2009, *Competencias clave para un mundo cambiante*. En ambos instrumentos europeos se consideran como competencias clave, en cuanto que todas ellas colaboran en la construcción de la sociedad del conocimiento, las ocho siguientes: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8) conciencia y expresión culturales.

9 En el mismo sentido, SANGUINETI RAYMOND, W., “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Relaciones Laborales”, *Relaciones Laborales*, núm. 2, p. 135, que expresa “Las limitaciones que una enseñanza jurídica como la tradicional, basada en la recepción pasiva y memorística de un conjunto de «saber» previamente elaborados, tiene de cara a la consecución este tipo de formación resultan patentes. En realidad, tales conocimientos, por muy exhaustivos que pudieran parecer, de muy poco o nada sirven al estudiante –y menos aún al profesional– si no se encuentra capacitado para establecer conexiones entre ellos y combinarlos de manera original en función de las necesidades de cada caso concreto. De allí que la labor docente, si quiere cumplir a satisfacción con los objetivos formativos de esta titulación, deba tratar de proporcionar a sus destinatarios, al lado de los contenidos propios de cada disciplina, las aptitudes necesarias para su posterior integración dentro del conjunto del sistema y aplicación a situaciones nuevas, distintas de las que le han sido «presentadas» durante su etapa formativa. Desde esta perspectiva, evidentemente, adquieren una importancia crucial los métodos de trabajo, que son los que permitirán más tarde al estudiante aproximarse de forma creativa a los problemas y situaciones nuevas, encontrándoles respuesta más allá del conjunto de soluciones o «recetas» tipo ensayadas previamente en clase. En ellos, y en su transmisión, deberá centrarse una parte significativa de la labor educativa. Esto no significa que la adquisición de conocimientos sea inútil, sino solamente que es insuficiente si no se la integra en un universo mayor, dentro del cual desempeña más el papel de un medio que el de un fin en sí misma. La formación deberá encaminarse, pues, a proporcionar al alumno, un «saber cómo» y no sólo un «saber qué», a transmitirle también aquellas claves metodológicas que favorezcan un «aprendizaje innovador» basado en su propia experiencia cognitiva y no puramente reiterativo, o, por decirlo con una frase que ha hecho fortuna, a «enseñarle a aprender»”.

10 Vid. RUÉ, J., *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2009, p. 81, que opina que “la autonomía en el aprendizaje debería ser considerada como una de las principales claves del éxito formativo en Educación Superior, como uno de los principales «productos» o competencias. En efecto, en el contexto de la sociedad del conocimiento, desde la perspectiva de la «caducidad» de la información, y de la necesidad de la formación «a lo largo de la vida». Por emplear los conceptos que la reunión de Lisboa puso en la agenda educativa, cada alumno egresado de la Universidad debería haber adquirido una idea clara acerca de su propio proceso de aprendizaje, así como sus puntos fuertes y de sus debilidades, y sobre cómo mejorarlas”.

cada caso. Así pues, la nueva unidad de medida de la dedicación docente es el denominado “crédito ECTS”, integrado tanto por el tiempo dedicado por el profesor a realizar tareas en el aula, como por el tiempo adicional que deben emplear los alumnos en realizar por sí mismos –individualmente o en grupo– otra serie de actividades planteadas y tutorizadas por el profesor, con el fin de poder llegar a alcanzar todas y cada una de las competencias profesionales y capacidades sociales pretendidas en cada materia. Pero la singularidad respecto al modelo tradicional no radica tan sólo en el hecho de computar dentro del tiempo de docencia el utilizado por los alumnos para realizar las distintas tareas de aprendizaje propuestas por el profesor, sino también y sobre todo, en que es a estas últimas a las que se les atribuye mayor relevancia en el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, a las que se les otorga un mayor tiempo de dedicación. De este modo la labor docente del profesor universitario se divide en dos grandes grupos de actividades: aquellas de carácter presencial, llevadas a cabo dentro del aula, que se ven muy reducidas respecto al modelo de enseñanza tradicional; y aquellas otras de carácter no presencial, que debe plantear a los alumnos para que las realicen de manera autónoma, aunque guiados y supervisados por el profesor.

Esta reordenación temporal de la actividad docente va a tener efectos muy sustanciales también sobre el planteamiento y el desenvolvimiento de la misma, ya no sólo para los alumnos que, desde luego, van a ver incrementada su carga de trabajo, sino también para los profesores. Al reducirse la presencialidad, éstos tendrán forzosamente que ampliar su repertorio metodológico y dejar de recurrir en forma exclusiva o mayoritaria a las clases magistrales. Deberán planificar y llevar a la práctica otra serie de actividades distintas que hagan posible el trabajo autónomo del alumno, y no cualquier trabajo, sino aquél que resulte útil para alcanzar las competencias y capacidades profesionales y sociales perseguidas.

El que la enseñanza universitaria se centre ahora en el trabajo autónomo del alumno, por considerar que es la única fórmula que permite llegar a alcanzar un verdadero aprendizaje, no quiere decir que el papel del profesor universitario resulte meramente residual o prescindible. Al contrario, conserva e, incluso, aumenta su importancia, puesto que sin él resulta imposible que los alumnos puedan aprender por sí mismos. Este nuevo carácter de orientador atribuido al profesor universitario, no obstante, también va a exigirle importantes cambios en su forma de organizar y llevar a cabo su actividad docente.

En definitiva, conforme a las exigencias derivadas de la implantación del EEES, al profesor universitario del siglo XXI se le exige que sea capaz de proporcionar competencias profesionales y sociales a sus alumnos, en concreto aquellas demandadas en cada ámbito por la sociedad y el mercado de trabajo, y que, con tal finalidad, se convierta en un guía u orientador del proceso de aprendizaje autónomo de sus alumnos¹¹. Estos requerimientos le exigen necesariamente un replanteamiento o reformulación de la forma en que históricamente se ha desempeñado la actividad docente en la Universidad, basada en el casi absoluto protagonismo del profesor dentro del proceso de aprendizaje y en la mera transmisión de conocimientos, que en bastantes ocasiones, además, no se correspondían con las demandas socioeconómicas del momento¹². Tal replanteamiento va a influir, sobre todo, en la selección de los contenidos formativos, de las

11 En relación al específico ámbito jurídico, vid. LEÓN BENÍTEZ, R. y LEAL ADORNA, M. M., “Cómo afrontar la enseñanza del Derecho basada en competencias”, en AAVV (GARCÍA SAN JOSÉ, D., Coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, 2007, p. 61, que, en el mismo sentido, opinan que “Entendemos que desde la Universidad y, especialmente, desde el profesorado universitario, se puede colaborar en la formación de un profesional competente”.

12 Vid. AAVV (FRANQUET SUGRAÑES y MARQUÈS I BANQUÉ, M., Coords.), *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, op. cit., p. 8, donde se concluye que “El establecimiento de una programación docente basada en objetivos y competencias exige un plus por parte del docente en relación con el alumno, ya que no basta la simple transmisión de información, sino que se requiere un seguimiento más intenso y cuidadoso destinado a informar al profesor sobre la evolución del proceso de aprendizaje. Aquí es donde aparece toda la labor de tutoría que representa para el docente una dedicación temporal superior. Sin embargo, esto no siempre es fácil de trasladar a la carga docente que el

estrategias y de los recursos materiales utilizados en el desarrollo de su tarea docente¹³.

Pero para que lo anterior sea posible, resulta imprescindible que el profesorado universitario disponga de la formación pedagógica adecuada. De este modo, ya no es suficiente que conozca los contenidos propios de la materia que constituye su especialidad docente —que, por supuesto, continúa siendo imprescindible—, debiendo contar ahora, además, de manera añadida y complementaria, con una adecuada formación didáctica.

Otro aspecto sobre el que la reorganización y redistribución de los tiempos de enseñanza-aprendizaje está teniendo gran influencia y produciendo cambios sustanciales es el relativo a las formas y medios de contacto y comunicación entre el profesor y su alumnado, siendo el objetivo el de proporcionar al alumnado una atención más constante y personalizada.

IV. EL CONTEXTO CURRICULAR: EL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL COMO DISCIPLINA A IMPARTIR

El primero de los elementos que cualquier profesor universitario debe tener en cuenta a la hora de llevar a la práctica su labor docente es la materia o disciplina específica que debe impartir, pues resulta obvio que la misma es la que va a condicionar, antes que cualquier otra circunstancia, los objetivos de aprendizaje, los contenidos a impartir, la metodología docente y los recursos didácticos.

En nuestro caso la materia objeto de docencia es la denominada “Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”. Al respecto se han de tener presentes, como mínimo, tres rasgos característicos de la misma:

La primera es que se trata de una disciplina jurídica y, por tanto, se traduce fundamentalmente en un conjunto de normas jurídicas de distinto tipo. En este sentido conviene hacer mención a las muchas y relevantes particularidades que concurren en el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social respecto a otras ramas del ordenamiento jurídico y que, sin duda, van a influir sobre su docencia. Las más significativas son las tres siguientes:

La primera de ellas hace referencia a la heterogénea naturaleza jurídica de las normas que integran la disciplina -pública y privada- y la presencia dentro de sus fuentes de regulación de un tipo de norma exclusiva, inexistente en el resto de especialidades jurídicas, resultado de un acuerdo entre sujetos privados, como es el convenio colectivo.

La segunda se traduce en que su contenido normativo es muy amplio y heterogéneo: Derecho Individual del Trabajo, Derecho Colectivo del Trabajo, Derecho Procesal del Trabajo, Derecho Administrativo del Trabajo, Derecho del Empleo, Derecho de la Seguridad y la Salud en el Trabajo, Derecho de la Seguridad Social, e incluso, Derecho Penal del Trabajo. Se trata, por tanto, de una rama especial y transversal del ordenamiento, por lo que una gran parte de su contenido se relaciona directamente con el de otras ramas jurídicas: del Derecho Civil, del Derecho Constitucional, del Derecho Administrativo y del Derecho

profesor soporta y, por lo tanto, se hace difícil de compensar, de modo que puede producirse una desincentivación”.

13 Así lo pone de relieve el Informe 1/2009 del Consejo Económico y Social, Sistema educativo y capital humano, op. cit., en cuya p. 180 se expone que “En efecto, se pone el acento en el proceso de aprendizaje de los alumnos, orientando la docencia hacia una mayor participación de éstos y más interacción entre alumno y profesor. Se trata de que la enseñanza no conduzca simplemente a la adquisición de un elenco cerrado de conocimientos sino de que proporcione un bagaje más amplio que incluya conocimientos transversales y la formación en competencias profesionales, incluida la capacidad de aprendizaje permanente. Los planes de estudios deberán tener como objetivo, además del enfoque tradicional basado en los conocimientos, la adquisición de competencias, los métodos y los procedimientos para evaluar su adquisición. Con todo, sería deseable, en aras de facilitar una adecuada adaptación del profesorado a estas nuevas exigencias docentes, tanto en metodología como en nuevos contenidos, garantizar un proceso de formación y de acompañamiento y un adecuado soporte de personal técnico de gestión y de servicios”.

Procesal, fundamentalmente.

Y la tercera se plasma en la naturaleza profundamente cambiante del objeto de regulación del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social derivada directamente de su estrecha dependencia de la situación social, económica y política de cada momento.

Estas tres características de nuestra materia van a influir de manera directa e inmediata, en primer término, sobre la selección de los contenidos a impartir en cada supuesto: debe tratarse de regulaciones normativas relacionadas directamente con la prestación de servicios objeto del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sin que, por tanto, se deba extender a otro tipo de reglamentaciones conexas o fronterizas. Por otro lado, al tratarse de una normativa de carácter especial, se supone que los contenidos no deben referirse a las categorías jurídicas generales, sino a su regulación específica en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Y en segundo término, el carácter jurídico de la materia y su contenido normativo amplio, heterogéneo y permanentemente variable, van a influir en las estrategias docentes y en los recursos didácticos utilizados en la docencia: unas y otros deben resultar funcionales a que los estudiantes conozcan cuáles son las fuentes normativas del ordenamiento jurídico-laboral y de Seguridad Social, sepan acceder a ellas y sean capaces de interpretar y aplicar su contenido en cada momento.

V. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

El contexto institucional alude al ámbito académico específico en el que en cada caso se ejecuta la actividad docente, en nuestro caso, de la materia relativa al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Es decir, se refiere a dónde se va a impartir en particular la materia objeto de nuestra docencia.

V.1. La Universidad de Salamanca

Dentro del contexto institucional, el primer ámbito que va a tener incidencia sobre la actividad docente de los profesores universitarios es el de la concreta Universidad a la que vaya a desarrollarla: su organización, su régimen de funcionamiento, su tamaño y los medios puestos a disposición del profesorado para desarrollar de forma idónea su actividad docente –entendidos éstos en un sentido amplio: medios didácticos pero también, incentivos a la docencia, apoyo formativo, número de profesores disponibles, carga docente de éstos, etc.–.

Es nuestro caso, la actividad docente se realiza en la Universidad de Salamanca, y dentro de ella en el marco de la carga docente asignada al Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, integrada en el Departamento de Derecho del Trabajo y Trabajo Social, adscrito a la Facultad de Derecho. Este Área cuenta con un total de veintiún profesores a tiempo completo –un Catedrático de Universidad; ocho Profesores Titulares de Universidad; seis Profesores Titulares de Escuela Universitaria; y seis Profesores contratados en régimen laboral a tiempo completo–, y ocho profesores a tiempo parcial, que imparten docencia en las Facultades de Derecho, Ciencias Sociales, Economía y Empresa y Educación. En todos los casos, la carga docente asignada efectivamente a cada uno de los profesores del Área de Derecho del Trabajo y Seguridad Social se ha situado hasta el momento bastante por debajo del tiempo de dedicación docente exigido a la respectiva categoría profesional de pertenencia.

En cuanto al tamaño de los grupos de clase en los que se imparte docencia, la tendencia general des-

de hace unos años es la de su progresiva reducción, salvo quizás en la Titulación de Trabajo Social, donde siguen siendo bastante numerosos, sobrepasando los cien alumnos.

Por lo que se refiere al apoyo institucional a la docencia¹⁴, la Universidad de Salamanca desde hace varios años cuenta con la plataforma docente de carácter virtual STUDIUM¹⁵ y está ofreciendo a sus profesores una amplia y variada gama de cursos de formación, sobre todo con el fin de que adquieran las nuevas competencias que se le van a exigir como consecuencia de la adaptación de la Universidad de Salamanca al EEES y, muy especialmente, con el objetivo de que aprendamos a utilizar las nuevas tecnologías en nuestro quehacer docente y las vayamos incorporando paulatinamente al desarrollo del mismo¹⁶. También la Universidad de Salamanca, por sí sola o en colaboración con la Junta de Castilla y León o el Ministerio de Educación y Ciencia, ha promovido proyectos de innovación docente. Sin embargo, la Universidad de Salamanca adolece de una importante carencia en relación a la incentivación económica de una docencia de calidad.

La adaptación de las diferentes titulaciones al nuevo sistema derivado de la implantación del EEES se está produciendo de forma bastante lenta, al menos en aquéllas en las que el Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social tiene asignada docencia. A día de hoy la mayor parte de los profesores integrantes de la misma desarrollamos el grueso de nuestra actividad docente en cursos aún no adaptados. Esta es la regla general respecto al primer y al tercer niveles de la educación superior –Grado y Doctorado, respectivamente–. Sin embargo, no sucede así en el segundo nivel, el correspondiente a los Másteres y Postgrados Universitarios, que en su inmensa mayoría sí responden a las exigencias del nuevo modelo europeo.

V.2. Las diferentes titulaciones

La materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se imparte en varias titulaciones universitarias, muy diferentes entre sí, sobre todo por razón de que algunas de ellas tienen un claro perfil jurídico y otras no, y de que unas se imparten en el primer nivel –Licenciatura/Grado– y otras en los niveles segundo –Postgrado– y tercero –Doctorado–.

En la Universidad de Salamanca está prevista su docencia –ordinaria– en los siguientes títulos:

I. LICENCIATURAS/DIPLOMATURAS/GRADOS

I.A. PLANES ANTIGUOS(Licenciaturas y Diplomaturas: a extinguir):

- Licenciatura en Derecho:

>Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (9 créditos, troncal).

- Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas:

>Derecho Laboral (6 créditos, optativa).

14 Vid. BONETE PERALES, R., *La adaptación de la Universidad de Salamanca al Espacio Europeo de Educación Superior: un desafío para todos*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2006.

15 Vid. ORTEGA DÍAZ, J. F., *Eudored. El entorno USAL para la enseñanza en red. Una herramienta de innovación docente en el nuevo EEES*, Ratio Legis, Salamanca, 2007.

16 “Los nuevos contenidos y planteamientos metodológicos en la docencia universitaria, impulsados por la adaptación al EEES, requerirían proporcionar al profesorado el adecuado acompañamiento formativo y el necesario soporte de personal técnico de administración y de servicios”. Así se establece en el Informe 1/2009 del Consejo Económico y Social, *Sistema educativo y capital humano*, op. cit., p. 256. Sobre el imprescindible necesidad de formar adecuadamente al profesorado de todos los niveles educativos, incluido el superior, como presupuesto de la calidad docente, vid. la Comunicación de la Comisión de 3 de agosto de 2007, *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Se postula una formación permanente del profesorado para que esté en disposición en todo momento de responder a las demandas formativas de la sociedad.

- **Diplomatura en Administración y Gestión Pública:**
 - >Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (4,5 créditos, optativa).
- **Licenciatura en Sociología:**
 - >Sindicatos y relaciones de trabajo en España (6 créditos, optativa).
- **Diplomatura en Relaciones Laborales:**
 - >Derecho del Trabajo I (6 créditos, troncal).
 - >Derecho del Trabajo II (9 créditos, troncal).
 - >Derecho Sindical (10 créditos, troncal).
 - >Derecho de la Seguridad Social (12 créditos, troncal).
 - >Derecho de las Cooperativas y de las Sociedades Anónimas Laborales (6 créditos, optativa).
 - >Seguridad en el Trabajo y Salud Laboral (12 créditos, troncal).
 - >Derecho Procesal Laboral (6 créditos, troncal).
 - >Prácticas integradas del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (9 créditos, troncal).
 - >Derecho Laboral Internacional (4,5 créditos, optativa).
- **Diplomatura en Ciencias Empresariales:**
 - >Fundamentos de Derecho Laboral (4,5 créditos).
- **Diplomatura en Trabajo Social:**
 - >Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (9 créditos, troncal).
 - >Política Social (7 créditos, troncal).
- **Diplomatura en Turismo:**
 - >Fundamentos de Derecho del Trabajo (4,5 créditos, optativa).

I. B. PLANES NUEVOS (Grados):

- **Grado en Derecho:**
 - >Derecho del Trabajo (6 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho Sindical (4,5 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho de la Seguridad Social (6 ECTS, optativa).
- **Grado en Sociología:**
 - >Sindicatos y relaciones de trabajo en España (4 ECTS, optativa).
- **Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos:**
 - >Derecho del Trabajo I (4 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho del Trabajo II (6 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho de la Seguridad Social I (6 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho Sindical I (4 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho Sindical II (4 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho de la Seguridad Social II (4 ECTS, obligatoria).
 - >Marco normativo de las Políticas Sociolaborales (4 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho Procesal del Trabajo I (6 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho de la Prevención de Riesgos Laborales I (4 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho Laboral Internacional y de la Unión Europea (4 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho Procesal del Trabajo II (4 ECTS, obligatoria).

- >Derecho de la Prevención de Riesgos Laborales II (4 ECTS, obligatoria).
- >Prácticas de derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (6 ECTS, obligatoria).
- >Derecho del Trabajo Autónomo y de la Economía Social (6 ECTS, optativa).
- >Auditoría Laboral y de Seguridad Social (4 ECTS, optativa).
- **Grado en Administración y Dirección de empresas:**
 - >Derecho Laboral (6 ECTS, optativa).
- **Grado en Trabajo Social:**
 - >Derecho de la Seguridad Social (3 ECTS, obligatoria).
 - >Derecho del Trabajo (3 ECTS, obligatoria).
- **Grado en Turismo:**
 - >Derecho del Trabajo (4,5 ECTS, optativa).

II. MÁSTERS/POSTGRADOS (oficiales):

- **Máster Universitario en Gestión de Riesgos Laborales:**
 - >Ámbito jurídico de la prevención (6 ECTS, obligatoria).
- **Máster Universitario en Estudios Interdisciplinarios de Género y Políticas de Igualdad (Itinerario jurídico):**
 - >Mujer y relaciones laborales (3 ECTS, obligatoria).
 - >Políticas públicas para el empleo femenino (3 ECTS, obligatoria).
- **Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Especialidad de F.O.L.):**
 - >Contenidos en la especialidad de Formación y Orientación Laboral (3 ECTS, obligatoria).
 - >Historia de la especialidad de Formación y Orientación Laboral (3 ECTS, obligatoria).

Resulta de suma importancia tener en cuenta la titulación concreta en la que se va a impartir docencia sobre la materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social por varios motivos principales:

En primer lugar, porque cada Título cuenta con un Plan de Estudios¹⁷ específico, en el que se concretan las distintas competencias profesionales que los estudiantes deben conseguir adquirir una vez concluido el mismo. Estas competencias estarán condicionadas en cada caso por el perfil profesional que se haya atribuido a cada Título. Nuestra materia, en cuanto que forma parte de cada Plan de Estudios, debe orientarse necesariamente a que los estudiantes logren alcanzar aquellas competencias u objetivos de aprendizaje que, dentro de la lista general atribuida al Título en cuestión, le resulten más afines. Esto significa que el profesor, al impartir la materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, no es totalmente libre para precisar las competencias que deben adquirir los alumnos que la cursen ya que, como se acaba de señalar, en todo caso, y en cuanto que forma parte de un todo coherente y homogéneo como es el Plan de Estudios de cada Título, debe resultar funcional a la adquisición de aquellas pretendidas en particular por dicho Título. Pero aun siendo efectivamente así, ello no quiere decir, sin embargo, que el profesor no disponga de un margen de libertad en la concreción de tales competencias: a él le corresponde la tarea de

¹⁷ El Plan de estudios se define como el conjunto de enseñanzas organizadas por una universidad, cuya superación da derecho a la obtención de un título. Si dicho título tiene carácter oficial y validez nacional, el plan deberá someterse a la homologación del Consejo de Universidades, una vez aprobado por la universidad correspondiente.

seleccionar y especificar cuáles, en el marco de todas las del Título, se van a trabajar y perseguir durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de su materia.

En segundo lugar, la especificación de los concretos objetivos de aprendizaje de la materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el contexto del Plan de Estudios en el que se inserta, va a condicionar la selección de los contenidos que se van a tratar y trabajar durante su impartición. En esta tarea de selección de contenidos, el profesor deberá tener en cuenta forzosamente el resto de las materias que conforman el Plan de Estudios y el curso concreto en el que se imparte con el fin de evitar, tanto la repetición o solapamiento de contenidos con otras materias previamente trabajadas y superadas por los alumnos de la titulación, como una posible elección defectuosa o deficiente de tales contenidos que impidan a los estudiantes la efectiva y adecuada adquisición de las competencias propuestas –de todas ellas: las generales del Título y las específicas de la materia– por causa de la ausencia de los conocimientos mínimos y básicos requeridos. A estos efectos resulta más que obvio la necesidad de que el Profesor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se coordine con el resto de profesores de la titulación en general como del curso específico en que debe impartir su docencia en particular.

La selección de los contenidos adecuados de la materia a impartir se puede llegar a complicar mucho en algunos Másteres y Postgrados Universitarios. La razón se encuentra en que esta clase de Títulos universitarios oficiales, caracterizados por su especialización, en muchos supuestos van a poder ser cursados por estudiantes procedentes de Titulaciones de primer nivel muy heterogéneas entre sí y, por tanto, con formaciones previas muy diferentes. Esta circunstancia hace que para realizar una selección adecuada de los contenidos de las materias, incluida la nuestra, no baste únicamente con atender al diseño del Plan de Estudios del Máster o Postgrado en el que se ejecuta la tarea docente, sino que resulta imprescindible, de manera añadida, indagar con antelación sobre el nivel de conocimientos de los estudiantes acerca de las cuestiones básicas imprescindibles para que puedan llegar a alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos.

Por último, insistir de nuevo en que resulta absolutamente trascendental atender al carácter jurídico o no jurídico de la titulación en la que se ha de desarrollar la actividad docente de la materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, puesto que ello va a condicionar la determinación de las competencias profesionales perseguidas y de los contenidos seleccionados. No es lo mismo impartir una materia esencialmente jurídica como el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en una titulación eminentemente jurídica, en la que los estudiantes tendrán un bagaje previo mucho mayor y estarán interesados en adquirir competencias de índole fundamentalmente jurídica, que en aquellas otras que no responden a tal carácter, en las que los alumnos suelen carecer de las nociones jurídicas mínimas, y en las que el objetivo no es que los estudiantes se conviertan en especialistas, ni del Derecho en general, ni de su rama laboral en particular¹⁸.

No obstante, no cabe inferir de lo que se acaba de manifestar que la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social no deba ser, siempre y sin excepción, absolutamente rigurosa. No se

18 Vid. SANGUINETI RAYMOND, W., “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Relaciones Laborales”, op. cit., p. 126: “El principal problema que suscita la enseñanza del Derecho del Trabajo en esta clase de titulaciones es, de este modo, el de su adecuada integración dentro de la formación general objeto de cada una de ellas. Para ello resulta indispensable, antes que nada, que los contenidos de los programas se elaboren tomando en cuenta las necesidades formativas específicas de la titulación (prestando más atención, por ejemplo, a la empresa como marco de las relaciones laborales en la Diplomatura antes mencionada, o a las técnicas de protección social en la de Trabajo Social) 4, de forma que sea posible «situar esa formación particular del estudiante en el ámbito de su formación general, integrándola en la misma mediante la búsqueda constante de puentes relacionales». Del mismo modo, también los métodos o técnicas de enseñanza deberán adaptarse a las peculiaridades de «un alumnado cuyo interés respecto del mundo del Derecho es puramente instrumental y de segundo orden», en la medida en que difícilmente pretenderá aplicarlo por sí mismo en el futuro”.

puede olvidar que en todo caso estamos en el nivel superior del sistema educativo y que la Universidad tiene la función de transmitir conocimiento. Lo único que se ha pretendido poner de relevo es la necesaria adaptación de la docencia de esta materia a las características propias de la Titulación concreta en la que se imparta, y que vienen definidas en su respectivo Plan de Estudios. La adaptación docente debe venir referida, antes de nada, a las competencias o capacidades perseguidas, que han de ser coherentes con las del Título correspondiente y, a continuación, derivadamente, a los contenidos y a la metodología docente.

VI. CONTEXTO MATERIAL: LOS RECURSOS DISPONIBLES

El último de los elementos que va a condicionar la actividad docente del profesor universitario es el relativo a los recursos disponibles para llevarla a cabo en cada caso concreto. Este factor va a tener influencia directa sobre los métodos y estrategias empleados en el cumplimiento de su función docente.

El primero de los recursos a tener en cuenta a la hora de planificar la tarea docente debe ser el tiempo disponible que, como se recordará, en el nuevo sistema adaptado al EEES, se mide en créditos ECTS, los cuales integran el tiempo total que se estima que va necesitar el estudiante medio para adquirir las competencias y capacidades profesionales propuestas: es decir, tanto el dedicado a las actividades presenciales como a las no presenciales.

El segundo recurso que puede condicionar en una medida significativa la metodología docente es el propio aula: tamaño, distribución de las mesas y sillas, si son móviles o no, etc.

Y el tercer y último tipo de recurso al que se ha atender a la hora de elegir las estrategias didácticas viene representando por el conjunto de medios materiales de los que puede disponer el profesor en el propio aula –pizarra; cañón retroproyector; Internet; ordenadores a disposición de los alumnos–, en el centro en el que ésta esté ubicada –disponibilidad de aulas auxiliares de informática; fotocopiadora; biblioteca: fondo bibliográfico, bases de datos, horarios y servicio de préstamos; sala de estudios; ubicación y condiciones de los despachos de los profesores–, y en su Universidad en general –plataformas virtuales de apoyo a la docencia; financiación de materiales y actividades de apoyo a la docencia; servicios de formación, apoyo y asesoramiento al profesorado, etc.–.

DE LA DIPLOMATURA DE RELACIONES LABORALES AL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS: REFLEXIONES EN TORNO AL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y EL USO DEL CASO PRÁCTICO COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ-GIJÓN MACHUCA

Profesor Contratado Doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Tras mostrar un cierto escepticismo hacia el objetivo final de la reforma de Bolonia, el autor hace algunas observaciones críticas a la organización de las asignaturas del Departamento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social en el nuevo Plan de estudios del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla. A continuación se detiene en explicar su experiencia del uso del caso práctico como técnica de enseñanza-aprendizaje, resaltando su carácter positivo. Concluye con algunas reflexiones sobre las nuevas tecnologías en la enseñanza de la ciencia jurídica, animando a un empleo prudente y moderado de las mismas.

ÍNDICE

I. UNA BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL PLAN BOLONIA COMO PUNTO DE PARTIDA. II. LAS ASIGNATURAS DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. III. RESULTADOS DOCENTES A TRAVÉS DEL USO DEL CASO PRÁCTICO COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. III.1 El caso práctico en la asignatura “Derecho de la Seguridad Social”. III.2. El caso práctico en la asignatura “Prácticas Integradas”. IV. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE DE LA CIENCIA JURÍDICA. V. CONCLUSIONES.

I. UNA BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL PLAN BOLONIA COMO PUNTO DE PARTIDA

Siempre que se me plantea la ocasión de participar en un Seminario o Jornada de estas características, me encuentro con la dificultad de cómo abordarlas, ya que parece partirse de que los participantes asumen, como punto de partida, la bondad del Plan Bolonia, por lo que su aportación consistirá –se supo-

ne- en el desarrollo de algún elemento que consideren oportuno del mismo. Y yo la verdad es que todavía no sé muy bien adónde nos dirigimos con esta reforma, en la que ya nos encontramos inmersos y cuya aplicación se va produciendo paulatinamente. Cuando a uno le sucede esto, lo normal es que piense que ha leído poco sobre el tema, que quizás deba seguir profundizando... Puede ser verdad. En cualquier caso, como docente y universitario, no quiero privarme de tomar parte en el debate y, por supuesto, acudo al mismo con una disposición abierta para considerar y reflexionar sobre aquellas propuestas y opiniones que otros compañeros/as puedan aportarme.

Creo también oportuno ubicar al lector de estas líneas en mi situación docente actual, para que así pueda también valorar el peso que quiera darle a las opiniones que iré exponiendo. Y que asumo que son “opiniones”: nada más lejos de mi intención que tratar de imponérselas a ningún docente. Comienzo, pues, con mi presentación.

Soy Profesor Contratado Doctor del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Imparto este curso la asignatura “Prácticas Integradas” en lo que queda de la Diplomatura de Relaciones Laborales de la Universidad de Sevilla; a saber: su tercer curso. No participo, pues, en ninguna asignatura del Grado, que se extiende a los dos primeros cursos. Con anterioridad, he impartido en esta misma Diplomatura las siguientes asignaturas: Introducción al Derecho del Trabajo (cuatrimestral, de primer curso), Derecho del Trabajo (anual, de segundo curso), Prestaciones de Protección Social (cuatrimestral, de tercer curso) y Derecho de la Seguridad Social (anual, de segundo curso).

La asignatura de “Prácticas Integradas”, tal como está concebida en el Plan de la Diplomatura de Relaciones Laborales, corre a cargo exclusivamente del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, y presenta, como aspecto curioso, que sigue el sistema de evaluación continua y su metodología docente se basa en la realización de supuestos prácticos, de amplia extensión, por grupos de alumnos/as, que entregan sus conclusiones al profesor, que éste corrige y en donde la evaluación de cada alumno/a se realiza sobre estos trabajos, su aprovechamiento en el día a día y la participación de en las clases, en los momentos de corrección pública de dichos casos prácticos.

Desde la posición que actualmente ocupo, el Plan Bolonia se me presenta –o, al menos, esto es lo que yo he entendido hasta ahora- como una forma de facilitar la movilidad de los estudiantes universitarios por Europa, especialmente de los egresados, de manera que, teniendo unos Planes universitarios de duración y contenido similar, sea más fácil la convalidación de asignaturas de unos Estados miembros a otros, y, más aún, los propios Títulos Universitarios lleguen a tener una validez en cualquier otro Estado. Esto se plantea como el desarrollo de la llamada Declaración de Bolonia¹, cuyos postulados y principios comparto plenamente, y se hace acompañar de toda una serie de cambios en la metodología docente, que, si bien parecen sugerirse, que no imponerse, acaban presentando –quizás no intencionadamente- los sistemas de docencia que hasta ahora se practicaban como algo caduco y que no se encuentra en sintonía con la generación del click, que es como –de manera simpática y no ofensiva- podemos llamar a los jóvenes estudiantes que hoy día comienzan los estudios universitarios, mucho más desarrollados en lo informático y en las nuevas tecnologías, que los que lo hacíamos en los años noventa del siglo pasado, como es mi caso.

Pues bien, dicho lo anterior, a mí no me dejan de asaltar dudas: ¿cómo se alcanza la deseada uniformidad cuando los planes de estudios de los Grados, que se identifican con lo que aquí denominába-

1 De 18-9-1988 (www.ub.edu/ees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf).

mos “carreras”, divergen de unas Universidades a otras, de unos Estados a otros, por tanto?, ¿cómo puede ejercer un Graduado español en Derecho en otro Estado cuya legislación no conoce? Quizás sea más fácil esa unidad en el ámbito de las disciplinas científicas, médicas o numéricas, pero en el sector de las Humanidades, de las Ciencias Sociales, las dificultades son bastante infranqueables. Si consideramos ahora estos cambios novedosos desde el punto de vista de la metodología docente: ¿se le puede pedir al docente un cronograma detallado de su asignatura cuando inicialmente desconoce el nivel del alumnado al que tendrá que dirigirse?, ¿cómo se compagina el aprendizaje autónomo del estudiante con el seguimiento cuasidía-rio que se pretende realice el profesor?

Son éstas las cuestiones que me llevan todavía a mirar con cierto recelo una reforma universitaria, cuya aplicación veo que se plasma, entre otros aspectos:

- a) En la transformación de Licenciaturas de 5 años y Diplomaturas de 3 años en unos títulos de 4 años (los Grados), que se supone tendrán un carácter formativo suficiente para el desempeño de una actividad profesional², que irán seguidos de una segunda etapa (el postgrado o Master, de 1 ó 2 años), cuya precisa aportación formativa no está del todo clara, y que, por lo demás, vienen a romper estructuralmente con el punto de partida que existía en nuestro país: unos estudios más profundos y desarrollados para quienes aspiraban a puestos profesionales de alto nivel intelectual y otros estudios –las Diplomaturas- cuyos destinatarios venían siendo estudiantes que aspiraban, por sus propias capacidades, a unos oficios o trabajos más prácticos, más técnicos, menos intelectuales, más breves, con un ingreso al mercado de trabajo más rápido como contrapartida. Obsérvese que esta reforma de los títulos universitarios va a tener consecuencias en los requisitos para el acceso a los distintos Cuerpos de la función pública, por ejemplo, o, en nuestra propia disciplina, a la hora de la composición de los grupos profesionales en las empresas, o en el propio cuadro de grupos de cotización que, hasta ahora, se rige por un planteamiento de titulación o nivel de estudios.
- b) En la potenciación del uso de las nuevas tecnologías: unas veces de manera adecuada, pero otras parece que de manera forzada, lo que sucede si a la hora de valorar los currícula a los Cuerpos docentes de funcionarios se da una valoración desmedida o ilógica a la realización de cursos de aprendizaje o a la incorporación en la docencia de las denominadas TICs, como el hecho de que el profesor tenga su propia página web. Y no es que yo esté en contra de la tecnología; al contrario, me parece útil e interesante, siempre y cuando haya una reflexión previa de lo que de bueno aportan a la docencia, y se tenga presente que la valoración del nivel docente del profesor no puede quedar reducida a esos factores.
- c) En la petición al profesorado de la cumplimentación de numerosas “plantillas”, que exigen un tiempo importante de dedicación, y cuya utilidad o eficacia quizás fuera similar con unos modelos más sencillos y simplificados. Y ello porque considero que al profesor no se le estimula a través del control férreo de su tarea, sino mediante una confianza previa en su buen hacer y una colaboración con él, de acuerdo con las necesidades que precise, y no tratando de estructurar su docencia en unos patrones cuadrículados, que terminan asfixiando los talentos docentes.
- d) En la sustitución de las explicaciones en clase por la realización de trabajos y supuestos prácticos, para los que los alumnos carecen de la base de conocimiento suficiente.

2 Como señala el art. 9.1 RD 1393/2007, 29-10, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En la columna del “a favor”, como ya he expuesto en ocasiones anteriores³, Bolonia ha contribuido a hablar de la Universidad, a pensar “Universidad” y a decidir, cada uno personalmente, qué Universidad quiere o qué Universidad debería ser la adecuada. Esto es positivo. Quizás ese debate debía haber sido previo a la reforma, impulsado por las autoridades correspondientes, para conocer qué piensan los docentes de la situación actual de la Universidad.

Una vez indicados estos presupuestos, me propongo realizar una serie de consideraciones sobre el nuevo Plan de la Universidad de Sevilla para el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, recientemente publicado en el BOE⁴; después, me centraré en el comentario del caso práctico y su bondad como técnica de enseñanza-aprendizaje y evaluación; y concluiré con algunas consideraciones generales sobre las TICs: en concreto, el uso del power-point y el ordenador portátil.

II. LAS ASIGNATURAS DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

La Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla, establece en su Anexo el Plan de Estudios de Graduado/a en Relaciones Laborales y Recursos Humanos a impartir en dicha Universidad.

Se trata de 240 créditos ECTS, distribuidos a lo largo de cuatro cursos, y, como diferencia respecto de los Planes que le antecedian, las asignaturas no aparecen vinculadas a las Áreas de Conocimiento, lo que supondrá una determinación posterior, a cargo –entiendo– del órgano de gobierno del Centro. Hoy día parece hacerse un uso un tanto difuso del término “Área de Conocimiento”, siendo reemplazado, en muchas ocasiones, por la unidad “Departamento”.

Pues bien, en mi opinión, se pueden hacer las siguientes observaciones al nuevo Plan:

Primera. Con carácter general, se echa en falta una descripción –siquiera somera– del contenido que han de tener las distintas asignaturas a impartir. Se hacía anteriormente y ahora desaparece esa previsión.

Segunda. Se sigue cometiendo un error importante, que es hacer coincidir en el mismo curso las asignaturas “Derecho del Trabajo” y “Derecho de la Seguridad Social”. Mi experiencia me dice que las prestaciones de Seguridad Social (incapacidad temporal, incapacidad permanente, maternidad, jubilación, desempleo, etc.) exigen un conocimiento previo de las figuras de la suspensión y de la extinción del contrato de trabajo. Particularmente importante resulta en el estudio de la prestación por desempleo: basta la lectura del art. 208 LGSS para comprender que la situación legal de desempleo no se puede asimilar sin un conocimiento mínimamente profundo de la extinción del contrato de trabajo.

Tercera. La asimilación del Derecho del Trabajo en un único curso requiere que, con carácter previo, el alumno haya recibido una formación suficiente en materia de contratos. Confío en que dicho objetivo se

3 “La acción tutorial aplicada a la enseñanza práctica de la Seguridad Social”, comunicación presentada al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas “Innovación y Calidad en la docencia del Derecho”, Sevilla 17-18 septiembre 2009, pg. 1 (inédita), y *Breve Proyecto Docente e Investigador*, documento presentado en el concurso a una plaza de Profesor Contratado Doctor del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (Universidad de Sevilla), pg. 11 (inédito).

4 Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (BOE nº 17, 20-1-2011).

alcance con el trío de asignaturas de primer curso denominadas: “Elementos de Derecho Privado”, “Derecho de la Empresa” y “Elementos de Derecho Público”. No obstante, tengo cierto recelo a que la brevedad de cada una de ellas (6 créditos) frustre el objetivo señalado.

Cuarta. Si partimos de que uno de los ejes esenciales del Grado debe seguir siendo la Seguridad Social, se puede comprender la importancia que, para el estudio de la cotización, supone que el alumno disponga de ciertos conocimientos de Derecho Financiero y Tributario. Me parece un acierto que esta asignatura haya pasado a ser “obligatoria”, en lugar de “optativa”, como sucedía hasta ahora. No obstante, pienso que su estudio debería comenzar en el primer curso, de manera que el alumno llegara al estudio de la cotización con unos mínimos conocimientos sobre la materia de impuestos. La carencia señalada respecto de la cotización se agudizaba cuando abordábamos en la tarea docente –en la hasta ahora “Prácticas Integradas”- la confección de las nóminas salariales. La mayoría de los alumnos carecían de conocimientos en la materia de “retenciones del IRPF”, con lo que al profesor le quedaban dos alternativas: o detenerse en su explicación, con la omisión posterior de otros supuestos prácticos de interés, o remitir a un futuro estudio personal del alumno (con lo que de insatisfactorio tenía esta opción, dado el carácter incompleto en que la nómina queda sin la oportuna retención). Por ello, insisto: veo necesario potenciar el estudio del Derecho Financiero y Tributario, particularmente del IRPF.

Quinta. Me parece acertado el carácter obligatorio que pasa a tener la asignatura “Derecho Social Comunitario”. Hoy día –considero- no se pueden concebir unos estudios universitarios que no dediquen parte de su contenido al Derecho de la Unión Europea. Lo que no tengo tan claro es si, dada la brevedad de esta asignatura, hubiera sido más conveniente ampliarla a 12 créditos u ofrecer, como optativa, una dedicada a los Derechos Laborales de los Trabajadores en la Unión Europea, en lugar de la que se presenta bajo la denominación “Derechos Laborales de los Inmigrantes en la Unión Europea”.

Sexta. Me preocupa el destino final del “Practicum” de este nuevo Grado. Y ello porque, en caso de que nuestro Departamento abandone su participación en el mismo, desconozco dónde se van a impartir los conocimientos de elaboración de nóminas salariales. Y es que la asignatura de “Prácticas Integradas” me parece de enorme interés. Más aún, le daría un nombre más específico: “Prácticas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”. Creo que los supuestos que en estos años se han venido planteando a los alumnos les han enriquecido enormemente: les han acercado a la realidad de la tarea del Graduado Social, les han hecho tener que trabajar en equipo, con todo el aprendizaje que eso conlleva (de compartir los resultados del trabajo alcanzado, de mutua exigencia en la responsabilidad de las tareas repartidas, de respeto y escucha a las opiniones de los restantes integrantes del grupo, etc.), y ha permitido que intervinieran diversas personas del mundo de la práctica laboral, que, colaborando con el equipo docente, han ofrecido a los alumnos su visión y sus conocimientos, sirviéndoles de referentes. Por ello, como decía, tengo mis dudas de que todo esto pueda mantenerse de acuerdo con el diseño del nuevo Plan.

Séptima. Considero acertado que se potencie el conocimiento de un idioma extranjero. No sé si debería ser el inglés en la mayoría de los casos. No obstante, ésta es una cuestión que debiera resolverse con carácter previo al inicio de los estudios universitarios. Sigue siendo una carencia de los estudios de enseñanza primaria, secundaria y bachillerato.

III. RESULTADOS DOCENTES A TRAVÉS DEL USO DEL CASO PRÁCTICO COMO TÉCNICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

La utilización del caso práctico como técnica de enseñanza no es algo nuevo en nuestro Departamento. Ya en los años ochenta encontramos referencia escrita a esta práctica⁵. Yo mismo, cuando cursé las asignaturas “Derecho del Trabajo”, “Derecho Sindical” y “Derecho del Trabajo III” (Derecho de la Seguridad Social), tuve la ocasión de realizar numerosos supuestos prácticos. Si mal no recuerdo, el primer supuesto práctico de la carrera de Derecho lo hice de Derecho del Trabajo.

Las utilidades del caso práctico son diversas:

- a) Permite la aplicación práctica de los conocimientos teóricos previamente adquiridos. En nuestra disciplina resulta realmente esencial, ya que la mera lectura de la norma no es suficiente para alcanzar un conocimiento maduro de su uso.
- b) Cabe plantearlo como medio no sólo de aplicación directa de lo ya explicado, sino como sistema de adquisición de nuevos conocimientos a partir de lo ya estudiado.
- c) Otra posibilidad es utilizarlo como única herramienta de enseñanza, de manera que los conocimientos teóricos se presuponen en el alumnado, o se espera se adquieran al hilo de la resolución del caso en cuestión.
- d) Finalmente, cabe su empleo como sistema de evaluación; con independencia del uso que se haya hecho del mismo en el curso, los alumnos deben resolver un supuesto práctico como manera de poner de manifiesto los conocimientos adquiridos.

En cada una de las opciones vistas, el caso práctico cumple una función principal. Así en a) le corresponde con propiedad la denominación de “supuestos prácticos”, como ejemplos concretos en los que “se vuelca” la teoría explicada; en b) se subraya más su carácter de “técnica de enseñanza-aprendizaje” (terminología especialmente utilizada a partir de la reforma del Plan Bolonia); en c) el aspecto que más destaca es el caso como “método” (de ahí la expresión clásica de “método del caso”⁶); finalmente, en d), el caso práctico se revela fundamentalmente como técnica de evaluación.

Las opciones señaladas no son excluyentes, sino combinables.

Por mi parte, trataré ahora de desarrollar mi experiencia del uso del caso práctico en dos asignaturas concretas de la antigua Diplomatura, que pienso podrán ser también de utilidad en el nuevo Grado: me refiero al “Derecho de la Seguridad Social” y a la asignatura de “Prácticas Integradas”.

5 ALARCÓN CARACUEL, M. R., “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, en VVAA, *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, Edit. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid 1985, pgs. 357 y ss.

6 El origen de este método lo ubica HERNANDO MASDEU en la técnica docente empleada en 1870 por el abogado y profesor de la Facultad de Derecho de Harvard (USA) Christopher C. LANGDELL: “Su originalidad –dice HERNANDO MASDEU- no fue enseñar el derecho a través de casos prácticos, sino estructurar todo el plan de estudios en torno a ellos. Su método suponía que los principios legales podían aprenderse con más eficacia analizando las opiniones de los tribunales de apelación, por medio de un proceso intelectual que permitiese a los estudiantes descubrir por sí mismos esos principios y entender los conceptos legales presentes en ellos. Y estos conceptos, aunque inducidos de casos reales, había que estructurarlos científicamente y aprenderlos de un modo ordenado” (Cfr. “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de Derecho” en RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J., y PALOMINO LOZANO, R. (DTORES.), GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, Mª., y MESEGUER VÉLASCOS, S. (COORDRAS.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Edit. Aranzadi-Centro Universitario Villanueva-Facultad de Derecho Universidad Complutense de Madrid, Cizur Menor (Navarra) 2009, pg. 44.

III.1 El caso práctico en la asignatura “Derecho de la Seguridad Social”:

En primer lugar, conviene señalar las características que la impartición de esta asignatura ha venido teniendo en la Diplomatura de Relaciones Laborales:

- a) Los grupos de alumnos son numerosos: como mínimo, hay una asistencia a clase de unos 30 alumnos o más, en función del número total de alumnos matriculados en el grupo.
- b) La asignatura se imparte en dos días de la semana, con una duración de dos horas cada uno de ellos. Es decir, se trata de una sesión excesivamente amplia para la capacidad de asimilación del alumnado.
- c) El contenido de la materia puede resultar arduo, si nos limitamos tan sólo a una explicación teórica. Además, la clase teórica exige que el alumno/a acuda provisto de una legislación o código de la Seguridad Social, objetivo difícil de conseguir, salvo que el profesor haga un seguimiento exhaustivo, más propio de la docencia preuniversitaria que universitaria.

El caso práctico se presenta, pues, como un complemento adecuado a la explicación teórica, tanto en su carácter de “supuestos prácticos” de aplicación directa de lo explicado en el plano teórico, como en su vertiente de “técnica de enseñanza-aprendizaje”, incorporando nuevos conocimientos teóricos al hilo de las cuestiones que el caso plantea y que obligan al alumno a profundizar en aspectos que no han sido tratados directamente por el profesor en su explicación teórica, pero que pueden resolverse mediante la reflexión y la consulta del derecho positivo.

A través del caso práctico, los alumnos llegan a alcanzar un conocimiento adecuado de:

- 1) Los conceptos básicos de la cotización a la Seguridad Social: cálculo de bases de cotización, aplicación de los tipos de cotización correspondientes y cálculo final de las cuotas en sus distintas modalidades.

Se trata de una materia cuya importancia compartimos los profesores que venimos impartiendo esta asignatura, ya que resulta de enorme trascendencia a la hora de cursar la asignatura “Prestaciones de Protección Social”, que dedica gran parte de su temario a las especialidades de los Regímenes Especiales respecto del Régimen General; y muchas de estas especialidades se plantean en cuestiones de cotización. Supongo que los Regímenes Especiales pasarán a formar parte de la nueva asignatura del Grado: “Derecho de la Protección Social”.

- 2) El análisis de los requisitos para ostentar la condición de beneficiario de una prestación contributiva del Régimen General de la Seguridad Social, así como el cálculo de la misma, teniendo en cuenta los datos que se ofrecen para la obtención de la base reguladora y el tipo de cotización aplicable.

Ahora bien, el recurso al caso práctico presenta también algunas dificultades propias. El método docente habitual consiste en ofrecer al alumno un supuesto práctico, que resuelven como trabajo personal, y cuya corrección se hace en la siguiente clase que se tenga de la asignatura. Desgraciadamente, suele ser habitual que, si el caso práctico no se recoge por el profesor para su evaluación, los alumnos no lo realizan: es decir, carecen de la madurez que debería llevarles a ser responsables y autónomos en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo ya dicho, la metodología que mejor resultado me ha proporcionado ha sido que el alumno/a realice el caso práctico durante el propio tiempo dedicado a la clase, una vez que se ha

llevado a cabo la explicación teórica. Dicho supuesto se le entrega por el profesor en la propia clase y se corrige, de nuevo, en la misma clase, tras un tiempo prudente para su realización. Las ventajas que este método conlleva se pueden sintetizar del siguiente modo:

- 1) El caso práctico cumple una función tanto de “supuesto práctico” como de “técnica de enseñanza-aprendizaje”; y, además, aporta datos al profesor sobre el aprovechamiento de la clase por el alumno, que pueden ser de utilidad para conformar su calificación final.
- 2) Se fomenta la asistencia a clase del alumnado, ya que una parte importante de la evaluación de conocimientos, que se hace a través del sistema clásico de examen, consistirá en la resolución de casos prácticos análogos a los realizados en las clases.
- 3) Los alumnos acuden a las clases con su legislación, ya que la necesitarán para la resolución de los supuestos prácticos.
- 4) La clase, dada la duración que tiene –como comentaba al principio de este apartado- se hace más llevadera, al combinar una parte teórica con otra práctica.
- 5) Se fomenta el trabajo en equipo, ya que los alumnos suelen realizar los supuestos en pequeños grupos. Considero que no hay obstáculo para ello, siempre y cuando el ambiente del aula permita la concentración.
- 6) Al corregirse el caso en la misma clase, los alumnos/as participan en su resolución. Normalmente, uno/a de ellos/as es quien realiza la propuesta de solución, y el resto del alumnado interviene de varias formas: haciendo correcciones, planteando dudas, etc. El profesor puede, además, desarrollar un papel de moderador durante la resolución.
- 7) Permite al profesor conocer el método de trabajo que siguen los alumnos y hacer las observaciones oportunas; especialmente, con frecuencia, me he visto obligado a recordar que deben consultar la legislación y no sólo los apuntes que han tomado en la explicación teórica. Se trata de impulsarles a que se enfrenten con el texto legislativo escrito, que procuren entenderlo, que resuelvan sus dudas de comprensión, etc.
- 8) Se lleva a cabo una verdadera “acción tutorial” por parte del profesor en la propia clase, resolviendo dudas, dando orientaciones, etc. El profesor termina conociendo un poco más a cada alumno/a: su grado de asimilación, sus destrezas en la asignatura, los puntos en que debe mejorar, etc.
- 9) Los alumnos/as aprenden a resolver un supuesto en relación con el tiempo de que disponen y se “entrenan” para realizar una tarea similar, con el mismo tiempo, en el momento de la prueba o examen.
- 10) Esta labor de trabajo en clase le da flexibilidad a la enseñanza, ya que la corrección de los casos permite al profesor conocer qué aspectos no se llegan a asimilar por los alumnos, en orden a insistir en ellos; o, si éstos alcanzan el nivel que se plantea como punto de partida, se pueden añadir sobre el mismo caso otras cuestiones que ofrezcan nuevas perspectivas y que conduzcan a los discentes hacia un nivel superior de conocimiento.

III.2. El caso práctico en la asignatura “Prácticas Integradas”:

En esta asignatura, que como ya va dicho desaparece como tal en el nuevo Plan de estudios del Grado, se viene empleando por parte del equipo docente del Departamento sevillano el denominado “método del caso”. Es decir, todo el aprendizaje se realiza a través del estudio y resolución de casos propuestos.

Las características de la asignatura son las siguientes:

- a) Está ubicada en el tercer curso, al que el alumno se supone que llega ya con los conocimientos necesarios de “Derecho de Trabajo” y “Derecho de la Seguridad Social”, aunque esto, a veces, no es así: se matriculan alumnos que no han superado estas asignaturas.
- b) Se le ofrece al alumno la posibilidad de cursar la asignatura con el método de evaluación continua, lo que supondrá que deberá asistir a las clases con una frecuencia elevada, resolviendo los casos y entregándolos en fecha. El alumno que no pueda asistir a las clases deberá acudir a la evaluación clásica de los exámenes parciales y, en su caso, al examen final.
- c) Los casos prácticos se resuelven en grupos de trabajo, que forman los alumnos voluntariamente. Se trata de casos extensos, preparados por el equipo de profesores con carácter previo. Abarcan materias muy variadas: relaciones laborales especiales con cumplimentación del contrato de trabajo adecuado y del procedimiento administrativo para su encuadramiento en la Seguridad Social, confección de nóminas de salarios con consulta de convenios colectivos, supuestos complejos de Seguridad Social que requieren el empleo de la jurisprudencia y la cumplimentación de los documentos administrativos para la solicitud de prestaciones, casos relativos a la representación de trabajadores, modificación sustancial de condiciones de trabajo, etc.
- d) Los grupos de trabajo disponen del tiempo de las clases para la preparación de su propuesta de solución. Los casos se diseñan de manera que exijan un tiempo de trabajo, aproximado, de cuatro semanas de clase. Al término del cual, se entregan al profesor y se procede a su resolución en clase.
- e) La evaluación de cada alumno/a se lleva a cabo a partir de diversos elementos: asistencia y aprovechamiento de las clases, resolución del caso y participación.

En cuanto a la metodología docente que he seguido, resaltaría algunos aspectos que me han resultado positivos y otros que han presentado y siguen presentando alguna dificultad. Entre los primeros:

- 1) Conviene asegurar que los alumnos conocen suficientemente el uso del programa de biblioteca para la consulta de manuales y obras especializadas, así como de las bases de datos de jurisprudencia y legislación que la Facultad pone a su disposición. En este sentido, ha resultado muy positiva la colaboración con el personal especializado del servicio de biblioteca.
- 2) La asistencia del alumnado debe seguirse cada día de clase. Es una manera adecuada de fomentar el buen hábito de la puntualidad, ya que el control de dicha asistencia se hace en los primeros minutos de clase.
- 3) Los grupos de alumnos, aunque tienen asignado un lugar específico para su trabajo, tienen libertad para acudir a las distintas instalaciones del Centro: biblioteca, aula de informática; incluso para asesorarse en organismos cercanos al Centro que guarden relación con la materia objeto del caso: TGSS, ETT, despachos de abogados, asesorías laborales, etc.
- 4) En la parte final de la clase, el profesor realiza una “ronda” por cada uno de los grupos y comenta con ellos, durante unos minutos, la tarea realizada ese día, el enfoque que se está realizando del caso y asegura, mediante cuestiones oportunas, que se están trabajando y estudiando los “puntos esenciales” del mismo. Es también el momento de comprobar si se está haciendo uso de algún manual, de la legislación, de la jurisprudencia adecuada, etc.

- 5) En la fecha fijada para la entrega del caso, los grupos lo entregan al profesor adecuadamente presentado, reservándose copia de su contenido para su solución. Uno de los grupos, elegido por sorteo, es el encargado de exponer públicamente la propuesta de solución del caso. Para ello disponen de los medios tecnológicos que la clase ofrece. Los otros grupos intervienen con sus comentarios: hacen matizaciones, enriquecen o corrigen la propuesta, plantean alternativas, etc.
- 6) Otros aspectos ventajosos son: el fomento de la autonomía en el aprendizaje, al ser los propios alumnos quienes deben seleccionar los recursos necesarios, con pocas pistas iniciales y un cierto “descuido” por parte del profesor; se toma contacto con la realidad práctica; y se atienden las demandas del alumnado de trabajar con instrumentos propios de nuestra disciplina: contratos, convenios colectivos, sentencias, documentación administrativa varia, etc.

Entre las dificultades que este método y, en general, la asignatura plantea, se podrían sintetizar en los siguientes puntos:

- 1) El número de alumnos por clase no debe superar los 20⁷. Esto es un objetivo que todavía no se encuentra alcanzado y que, mucho me temo que, pese al Plan Bolonia, va a seguir siendo un objetivo-tendencia durante bastantes años.
- 2) Para su puesta práctica, se precisan más salas de trabajo para los alumnos, dotadas de los medios adecuados y, a ser posible, cercanas a la biblioteca. Esto es algo que quizás convendría tener presente en el diseño de los futuros edificios de Facultades⁸. Nuestro Departamento acaba de estrenar uno nuevo y es cierto que existen estas salas en la biblioteca, pero resultan insuficientes para la demanda que hay.
- 3) Los alumnos diseccionan los casos y sólo se responsabilizan de una parte de ellos. Quizás aquí tenemos que mejorar el diseño de los mismos, o reducir su extensión..., de manera que se vean obligados a atender al caso en su globalidad.
- 4) El control de la asistencia plantea el problema de cómo valorar los retrasos de los alumnos y que no acabe siendo una cuestión que dificulte, en exceso, la docencia y el tiempo de trabajo.
- 5) La evaluación también presenta la dificultad de compatibilizar la calificación del trabajo en grupo con la aportación individual de cada alumno, que puede ser diversa; de ahí que convenga atender a esos otros factores, como son: la asistencia, el aprovechamiento y participación en las “rondas tutoriales”, la intervención en la resolución de los casos, etc.

7 De modo similar opina Fernández Cano: “Un grupo de veinticinco o treinta alumnos es un grupo cómodo con el que poder implantar la metodología; hasta cincuenta alumnos es aún viable; por encima de ese número el profesor no debería poner en marcha este método, pues es imposible que el profesor pueda hacer un seguimiento particularizado de cada uno de sus estudiantes como sería deseable (función de tutoría en tutorías especializadas, apoyo a grupos de trabajo, corrección de trabajos con retroalimentación para el alumno, etc.)” (Cfr. “La resolución de casos prácticos”, en Rodríguez-Arana Muñoz et Alt., *Op. cit.*, pg. 185).

8 Me uno, de nuevo, a la opinión de Fernández Cano: “En cuanto a las infraestructuras, es interesante recordar de nuevo como la adopción del case-method en la Facultad de Derecho de Harvard conllevó un cambio de edificio. Aunque las TIC han contribuido a facilitar la comunicación entre los alumnos y entre éstos y el profesor, no se debe renunciar nunca al encuentro personal en el entorno adecuado. Aulas dispuestas con asientos en bancos corridos paralelos y anclados al suelo tampoco resultan operativas. Este dato pone de manifiesto que no sólo deben cambiar de mentalidad alumnos y profesores, sino la institución misma” (Cfr. *Op. cit.*, pgs. 185-186).

IV. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE DE LA CIENCIA JURÍDICA

Los avances tecnológicos tienen numerosos aspectos positivos. Lo comprobamos a diario: el uso del móvil, el correo electrónico, internet; más recientemente: el *e-book*. No obstante, conviene reflexionar sobre su adecuación para la tarea principal del alumno, que es el estudio. Estudiar es mucho más que localizar o recopilar información: supone todo un conjunto de actividades que, partiendo de los sentidos externos, lleva a interiorizar, con esfuerzo, el objeto de conocimiento y a integrarlo en la persona humana. Esta integración no tiene necesariamente que conllevar un resultado práctico, ya que, con frecuencia, el enriquecimiento es más interior que exterior. Esta idea debe presidir el uso de las nuevas tecnologías y moderar el activismo como aspecto inconveniente que presentan: se habla más por teléfono, se ven más vídeos, se lee mucha información, se recopilan datos, se envían mensajes, cientos de mensajes... Pero, ¿seguimos reflexionando igual?, ¿se dedica el mismo tiempo a pensar?

En relación con lo anterior, me parece interesante ofrecer algunas consideraciones sobre el uso del *power-point* (por parte del docente) y del portátil, como herramienta de trabajo (por parte del discente).

En mi opinión, el *power-point* es una herramienta adecuada para esquematizar el contenido de una explicación, pero no es el cauce conveniente para transmitir al alumno toda la conocimiento que se quiere adquiriera. Debe hacerse un uso moderado del mismo, de manera que no reemplace ni al profesor ni las destrezas y habilidades del alumno.

Desde el punto de vista del profesor, un *power-point* excesivamente “cargado” de información le facilita tener que hacer un menor esfuerzo de transmisión, pero puede tener el efecto perjudicial de cansar al alumno y de omitir la figura del profesor. No podemos olvidar que el profesor no deja de ser un experto en comunicación: sus palabras, su tono de voz, el mayor o menor énfasis que emplea, la mayor o menor rapidez con que expone lo que explica, sus gestos... Todo esto es docencia y el alumno lo necesita para su formación. Es tarea del profesor “hacer discípulos” entre el alumnado: que deseen aprender, que se sientan estimulados para conocer lo que al propio profesor entusiasma e ilusiona... De ahí que la figura del profesor es irremplazable; una observación que resulta aplicable también a los métodos de enseñanza exclusivamente virtual.

Desde el punto de vista del alumno, un excesivo uso de esta técnica de enseñanza puede suponer incentivar la mera reproducción –como “apuntes de clase”– de lo que se proyecta en la pantalla. Con frecuencia se achaca a los profesores que “dictan los apuntes” y, es cierto que, en algunos momentos concretos, ese dictado puede ser necesario. Pero considero que nuestra tarea como docentes del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de conseguir que el alumno tenga una actitud activa en clase: escuchar-asimilar-anotar-localizar un artículo en la legislación-expresar su pensamiento ... etc. Que no sea un mero espectador, sino que “siga al profesor”; es decir, que discurra cuando él discurre, que se detenga cuando él se pare, que contraste información cuando él invite a hacerlo. Todo esto da a la enseñanza un dinamismo que hoy más que nunca resulta imprescindible.

Lo dicho es trasladable al uso de otras tecnologías en nuestra disciplina, tanto por parte del profesor como, ahora especialmente, por parte del alumnado. Me refiero al uso del portátil, que ya está difundido

9 Sobre la importancia de la práctica reflexiva, en una visión general, primero, y desde el Derecho Administrativo, después: v. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J., “La reflexión en la enseñanza del Derecho”, en la obra dirigida por él mismo, *Enseñar Derecho en el Siglo XXI...*(cit.), pgs. 203-213.

—e incluso fomentado por el Rectorado de esta Universidad y por un sector más o menos importante del profesorado—. Yo no tengo claro que sea lo más conveniente que los alumnos acudan a nuestras clases con el portátil. Relataré una pequeña anécdota que ilustra mi posición: en relación con la asignatura de Prácticas Integradas se planteaba este curso la posibilidad de prescindir de la reserva de las aulas de informática del Centro. Y tratando de este asunto con un profesor con responsabilidad en este tipo de cuestiones, me decía que ya no era necesario dicha reserva porque las aulas estaban tecnificadas (es decir, con acceso a internet vía wi-fi). A mí, lo primero que me venía al pensamiento era: Pero, ¿queremos que nuestros alumnos vengan con el portátil a las clases?, ¿es la técnica de aprendizaje más adecuada: el abandono de los textos impresos de legislación?, ¿son lo suficientemente maduros para un aprendizaje completamente informatizado?

De momento, me resisto. Igual que considero que no se le puede dar un coche a un chico de 14 años, considero que en la enseñanza universitaria de carácter jurídico hay que seguir fomentando el aprendizaje con la mayor participación de sentidos posibles, de modo que la persona contacte con el conocimiento del modo más material posible. De ahí que continúo defendiendo que se tomen notas en las clases, que se acuda con la legislación escrita (creo que es bueno tomar conciencia del volumen físico del saber: que sí ocupa un lugar), que el alumno subraye con su mano y su rotulador las normas, que haga anotaciones o comentarios, que tenga en su mesa los folios (a veces: desordenados, en libertad) y libros abiertos... Es decir, que la “aprehensión” del conocimiento no se haga de un modo meramente digital: antes hablábamos de la generación del click, que parece evolucionar ahora, con los *i-pod* y los *e-book*, a la generación “táctil”.

En fin, veremos cómo seguimos evolucionando en este sentido. A mí el portátil me parece que debe tener su papel cuando se terminen los estudios universitarios, como lugar donde buscar una información puntual, pero —insisto— por el bien del aprendizaje, creo que es bueno el retraso en su utilización por parte del alumnado universitario.

V. CONCLUSIONES:

El nuevo Plan de estudios del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla, junto a diversos aciertos, ha desaprovechado la ocasión para establecer un orden más adecuado entre las asignaturas “Derecho del Trabajo” y “Derecho de la Seguridad Social”. Además, deja sin ubicar con claridad el estudio de algunas cuestiones prácticas de nuestra disciplina, particularmente la confección de las nóminas de salarios, al desaparecer “Prácticas Integradas” como asignatura a cargo del Departamento.

En el marco del impulso para la renovación metodológica que el Plan Bolonia conlleva, el empleo del caso práctico como técnica de enseñanza-aprendizaje y evaluación se me presenta como algo adecuado y positivo. Al tratarse de unas asignaturas de elevado carácter social, parece imprescindible el estudio de casos reales que se plantean y a los que el derecho positivo, atemperado por el buen juicio del jurista, debe dar respuesta.

La participación de las nuevas tecnologías o TICs en la nueva etapa universitaria que estamos iniciando debe ser cautelosa y moderada: ni deben suplantar la figura del profesor, ni contribuir a una mera localización de datos por parte del alumno. Hay que seguir insistiendo en la necesidad de mejorar la lectura, la escritura, la reflexión, el estudio... Y, en concreto, en nuestra disciplina, considero muy conveniente no abandonar el uso del texto escrito, bien sea en forma de Manual, bien como compendio legislativo. Se trata de una batalla ya antigua, que habrá que continuar con imaginación y creatividad.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

MARGARITA TARABINI-CASTELLANI AZNAR

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de las Islas Baleares

RESUMEN

La presente comunicación tiene como objeto señalar las bases sobre las que se asienta la enseñanza de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el nuevo Grado de Relaciones laborales en la Universidad de las Islas Baleares. Para ello analiza las razones del protagonismo jurídico laboral en el diseño del Grado, las características del Grado en cuestión en este punto, la organización y coordinación de la enseñanza, para acabar con unas conclusiones que el estudio del tema han sugerido.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. RAZONES PARA UN GRADO EN RELACIONES LABORALES CON GRAN PRESENCIA JURÍDICO LABORAL. II. EL GRADO EN RELACIONES LABORALES EN LA UIB. 1. Planificación general de la enseñanza. 2. El contenido jurídico laboral. 3. Las competencias específicas del módulo jurídico-laboral. 4. Las actividades formativas y sistemas de evaluación. 5. Los resultados de aprendizaje. 6. Los itinerarios formativos. III. LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LAS MATERIAS JURÍDICO-LABORALES. 1. La organización de cada asignatura. 1.1. La Guía docente. 1.2. El cronograma. 1.3. Campus Extens. A) Características. B) Condiciones de utilización. 2. La dirección y coordinación de la enseñanza. IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN. RAZONES PARA UN GRADO EN RELACIONES LABORALES CON GRAN PRESENCIA JURÍDICO LABORAL

A estas alturas del “proceso de Bolonia”, convergente en sus intenciones divergente en su realidad, a nadie se le escapa que en la elaboración de los nuevos Grados existe una amalgama de intereses en la que los objetivos formativos se confunden con otros que tienen que ver con reforzar la carga lectiva de las áreas de conocimiento. Es cierto que, en no pocas ocasiones, ambos objetivos encajan, esto es, existe una previa consideración de cómo ha de ser un Grado que coincide notablemente con un protagonismo de las materias de la propia área de conocimiento. Coincidencia que, por lo demás, no siempre puede juzgarse

de forzada, sino fruto de un punto de vista vinculado a una formación determinada. Si la voluntad de dicho protagonismo no hace de la formación una excusa y hay racionalidad en el planteamiento del Grado, habría de concluir que cualquiera de ellos obedece a objetivos puros.

Pues bien, el Grado en Relaciones Laborales, por su carácter multidisciplinar, es uno de los más maleables de los existentes y habría que decir que, en principio, cualquier enfoque que priorizara las grandes materias implicadas en el mundo del trabajo y la gestión de recursos humanos (Psicología, Sociología, Economía y Empresa o Derecho) podría ser un Grado en Relaciones Laborales. No en vano son numerosas las Universidades en las que se ha producido una deriva desde el tradicional contenido jurídico-laboral a otros contenidos relacionados con la gestión de los recursos humanos.

Mi objetivo, sin embargo cuando, por encargo de la Universidad a la que pertenezco, presidí la Comisión de Elaboración y Diseño del título de Grado en Relaciones Laborales (en adelante CED), era preservar y potenciar su contenido jurídico-laboral y completándolo con las otras esferas que permitieran desarrollar una carrera en el campo profesional de los recursos humanos¹, pero sin olvidar la relevancia de dicho contenido. Objetivo que chocaba, como puede suponerse, con intereses de otras disciplinas, por lo que no fue tan fácil el consenso de la CED al respecto. El Grado se elaboró, por otra parte, cuando todos los demás ya habían sido presentados y el mismo significaba la última oportunidad de expansión para muchas áreas. En todo caso, y con independencia de la ineludible relación entre este objetivo y mi área de conocimiento, varias razones me llevaban a defender esta posición.

La primera es que el nuevo Grado es el sucesor natural de la Diplomatura en Relaciones Laborales actualmente en proceso de extinción, de marcado contenido jurídico y jurídico-laboral². Esta Diplomatura y en particular la Escuela de Relaciones Laborales, adscrita a la UIB, constituyen una institución en Mallorca donde ha formado a numerosos profesionales, muchos de ellos de gran prestigio. Una prueba de ello, que a su vez constituye la segunda razón, es el elevado encaje en el mercado laboral balear de estos diplomados y la satisfacción de los alumnos con la formación recibida³. Del mismo modo, una tercera razón relacionada con lo anterior es el notable dinamismo del Colegio de Graduados Sociales de Baleares, lo que manifiesta el propio de la profesión, y la intensa actividad, sobre todo formativa, que lleva a cabo en estrecha relación con la Escuela y con la UIB.

Pero es que más allá de esta realidad provincial existen más razones de gran calado. Una de ellas es el notable crecimiento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y la necesidad de completar la formación de los diplomados en nuevas cuestiones que integran esta área⁴. Otra es el acceso que los diplomados en relaciones laborales tienen desde la ley 13/2009, de 3 de noviembre (BOE de 4 noviembre de 2009) al recurso de suplicación. En la misma línea, recuérdese que la DA 15ª de la Ley 35/2010 prevé la reforma de la LPL con el fin de que la competencia del orden jurisdiccional social abarque materias antes competencia del orden contencioso. Y la última razón estriba en la constatación del poco conocimiento del Derecho del Trabajo real que se tiene en las empresas, la falta de este conocimiento por parte de empresarios y

1 De suerte que se respetara la idiosincrasia de estos estudios como señalan, CASQUETE DE PRADO, A. Mª, UGALDE GONZÁLEZ, J. I., CALVO GALLEGU, F. J., RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. C., "La enseñanza del Derecho del Trabajo en la Diplomatura en Relaciones laborales: balance provisional de una investigación", RL II, 1995, ejemplar de la Base de Datos de LaLey, pág. 21.

2 Las materias impartidas por el Área de conocimiento de Derecho del trabajo y de la Seguridad Social han sido desde su origen el núcleo central de la Diplomatura, como señalan, CASQUETE DE PRADO, A. Mª, UGALDE GONZÁLEZ, J. I., CALVO GALLEGU, F. J., RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. C., "La enseñanza del Derecho del Trabajo ...", *op. cit.*, págs. 1 y 4.

3 Véase Memoria del Grado de Relaciones Laborales, http://ocihe.uib.es/digitalAssets/140/140536_Relaciones_Laborales.pdf, pág. 10.

4 CASQUETE DE PRADO, A. Mª, UGALDE GONZÁLEZ, J. I., CALVO GALLEGU, F. J., RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. C., "La enseñanza del Derecho del Trabajo ...", *op. cit.*, pág. 20, señalan algunas de las carencias de los diplomados en materia de Derecho del Trabajo.

directores y gestores de personal conlleva una notable conflictividad. La presencia siempre mínima de las asignaturas de Derecho del Trabajo y Derecho de la Seguridad Social en los estudios de Administración y Dirección de Empresas y Empresariales ha terminado, además, por quedar relegadas a carácter optativo o por desaparecer en los Grados continuadores de estas titulaciones, al menos en la UIB.

II. EL GRADO EN RELACIONES LABORALES EN LA UIB

El Grado es en Relaciones Laborales, no en Ciencias del Trabajo ni en Relaciones laborales con apellido, como Recursos Humanos, debido a varios factores. En primer término resultaba interesante continuar con el nombre de la Diplomatura, nos parecía que describía el universo de estudio y formación en mayor medida que el de Ciencias del Trabajo. Principalmente porque este nombre refuerza la vinculación con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y permite identificar su contenido fácilmente en el seno de la sociedad balear en la que, como he señalado, se conoce estos estudios y se asocian con unas competencias y una profesión determinadas.

1. Planificación general de la enseñanza

Se trata de una titulación de carácter semipresencial, en particular de una presencialidad del 20 por cien y se ha estructurado en seis módulos, coincidentes, básicamente con las grandes materias que abarca la titulación, esto es, con las diversas perspectivas desde las que puede analizarse el trabajo humano, en respuesta a la necesaria interdisciplinariedad de estos estudios, con el protagonismo antes señalado del plano jurídico. Cada módulo obedece, en consecuencia, a una homogeneidad en el método de estudio e instrumentos de análisis del fenómeno social que constituye el trabajo. De este modo, el Grado se compone de un módulo Jurídico, de un módulo Jurídico-Laboral, de mayor extensión y especialización, seguidos del módulo de Empresa y Economía, el módulo de Psicología del Trabajo y Técnicas de Negociación y el módulo de Sociología del Trabajo y Técnicas de Investigación Social. Y, junto a ellos, un sexto módulo, el de Trabajo Fin de Grado y Prácticas Externas que, por presentar también unas características homogéneas, configura uno propio, aun cuando su carga de créditos es mínima. Cada uno de los módulos está formado por un conjunto variado de asignaturas que constan de 6 créditos cada una, de acuerdo con el art. 19 del Acuerdo Normativo de 16 de marzo de 2010 por el que se aprueba el Reglamento de ordenación de los estudios universitarios de carácter oficial (grado y master) de la Universidad de las Islas Baleares⁵.

Los módulos se desarrollan a lo largo de los diversos semestres, en la medida en la que las asignaturas que los componen se imparten en distintos cursos según su nivel de dificultad y la necesidad de determinados conocimientos previos. La opción, en consecuencia, ha sido la transversalidad e interdisciplinariedad puesto que la ordenación de las asignaturas obedece a una búsqueda de profundización progresiva en el aprendizaje de la mayoría de los aspectos que inciden en el trabajo humano. Por ello en cada módulo se integran las materias básicas, obligatorias y optativas que tienen una misma raíz y permiten, respectivamente, iniciar, desarrollar y profundizar el estudio y análisis del mundo laboral desde cada perspectiva.

⁵ El citado Acuerdo puede consultarse en: <http://www.uib.es/fou/acord/93/9386.html>. Véase Memoria del Grado de Relaciones Laborales citada, págs. 35 y ss.

Si bien el Grado tiene prevista una duración de cuatro años, el Reglamento Académico de la Universitat de les Illes Balears contempla en sus arts. 45 y ss⁶. la posibilidad de realizar los estudios como estudiante a tiempo parcial. Para este tipo de alumnado que debe compaginar trabajo y estudios se ha previsto una secuenciación del Grado de Relaciones Laborales en el que se respete al máximo un orden lógico de aprendizaje y que consiste en distribuir las asignaturas a lo largo de seis u ocho años, como se señala en el anexo II.

2. El contenido jurídico laboral

El contenido jurídico se distribuye en los dos primeros módulos citados⁷, y el específicamente jurídico laboral, integrado por el módulo del mismo nombre en el que me voy a centrar, se compone de un total de 126 créditos distribuido en las siguientes asignaturas:

- A) Formación Básica: Introducción al Derecho del Trabajo e Introducción al Derecho de la Seguridad Social.
- B) Obligatorias: Derecho Sindical; Régimen jurídico del ingreso en la empresa; Acción protectora de la Seguridad Social y Prestaciones I; Derecho del Empleo; Determinación, modificación, suspensión y extinción de la relación laboral; Prestaciones de Seguridad Social II; Derecho de la Prevención de riesgos laborales; Relaciones laborales especiales y otras formas de contratación del trabajo subordinado; Proceso laboral ordinario y modalidades procesales; Regímenes especiales de la Seguridad Social; Relaciones de trabajo en las Administraciones Públicas; Modalidades procesales, recursos y ejecución de sentencias en el ordenamiento laboral y Trabajo y Establecimiento de los extranjeros en España.
- C) Optativas: Protección jurídico pública de la Dependencia; Derecho social comunitario; Sistemas de solución extrajudicial de conflictos; Contratación, nóminas y seguros sociales; Siniestralidad laboral; Derecho sancionador laboral y Derecho de la negociación colectiva. Los criterios de la UIB en este punto, sin duda vinculados a la financiación, han limitado a ocho, en el caso de nuestra titulación, las asignaturas optativas que pueden ofertarse⁸. En todo caso, algunas de las optativas pueden también ofertarse por tener prevista una financiación externa a través de Convenios entre la universidad e instituciones como el Colegio de Graduados Sociales de las Islas Baleares o el Tribunal de Arbitraje y Mediación de las Islas Baleares, o Administraciones, como la Conselleria de Treball.

Con las anteriores asignaturas, unidas a las del módulo jurídico, se pretende dar respuesta a las carencias formativas de las que se hace eco la doctrina laboralista y tratar materias como Derecho del Empleo, Derecho Social Comunitario, Trabajo de extranjeros, Derecho sancionador, Relaciones de trabajo en la Administración Pública, Solución extrajudicial de conflictos, Regímenes especiales de la seguridad social,

6 <http://www.uib.es/fou/acord/90/9094.html>

7 El módulo jurídico tiene como fin primordial acercar al estudiante al campo del ordenamiento jurídico en general y a los sectores de dicho ordenamiento, distinto al social, vinculados a la empresa. Se compone de un total de 78 créditos incluyendo las optativas. Las asignaturas que lo componen son: Formación básica: Nociones básicas de Derecho; Fundamentos de Derecho Civil para Relaciones Laborales; Fundamentos de Derecho Administrativo para Relaciones Laborales; Obligatorias Derecho Mercantil (I); Derecho Tributario de la empresa y, finalmente, Derecho Mercantil (II). Optativas: Procedimientos tributarios; Derecho de cooperativas y otras entidades de Economía social; Nociones generales del Proceso Civil; Régimen jurídico de las Administraciones Públicas; Derecho Penal Social; Derecho privado de Internet y English for legal Purposes.

8 Punto 2. 5 del Acuerdo Normativo de 19 de diciembre de 2008: <http://www.uib.es/fou/acord/88/8879.html>

el proceso de ejecución laboral, etc. Pero además, son destacables, como se puede apreciar en el anexo I, asignaturas como los Fundamentos de Derecho Civil o Administrativo para Relaciones Laborales, las asignaturas de Derecho Mercantil y Derecho Tributario y otras como Técnicas de negociación, Economía del empleo o Auditoria sociolaboral, que luego mencionaré y que se reclamaban desde diversas instancias⁹.

3. Las competencias específicas del módulo jurídico-laboral

Las competencias específicas jurídico-laborales que se consideró que el estudiante había de adquirir son: capacidad para comprender la necesidad de un sistema normativo de protección laboral y social y los elementos que lo definen; capacidad para conocer y comprender el marco normativo básico del régimen jurídico mercantil del empresario y sus conexiones con aspectos laborales; capacidad para conocer, comprender y aplicar el marco normativo de la relación colectiva e individual de trabajo, determinar sus fronteras y diferenciar las particularidades en sus diferentes ámbitos de aplicación; capacidad para conocer, comprender y aplicar el marco normativo de la Seguridad Social y de la protección social complementaria; capacidad para manejar los instrumentos judiciales, administrativos o privados disponibles para la resolución de conflictos laborales y de Seguridad Social; capacidad para conocer y comprender el origen y trascendencia de las políticas de empleo, comunitarias, estatal y autonómicas; capacidad para aplicar conocimientos, diseñar métodos de intervención y definir estrategias en la dirección y gestión de recursos humanos; capacidad de planificación y diseño, asesoramiento, gestión y evaluación de los sistemas de prevención de riesgos laborales; capacidad para asesorar en materia de relaciones laborales y de Seguridad Social; capacidad para realizar funciones de representación y negociación en diferentes ámbitos de las relaciones laborales, y finalmente, capacidad para realizar aplicar herramientas de análisis estratégico, técnicas de investigación y evaluación y desarrollar programas de intervención adecuados para alcanzar los objetivos fijados.

4. Las actividades formativas y sistemas de evaluación

Las actividades formativas y la metodología de este módulo diferenciarán en el trabajo presencial entre, las clases teóricas, las prácticas y las tutorías ECTS, que constituyen actividades de orientación, seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje de un estudiante o un grupo reducido de estudiantes con atención personalizada por parte del profesorado. Cuando se trate de trabajo autónomo se distinguirá entre trabajo individual o de grupo. A cada una de estas actividades se le asigna un porcentaje en la memoria de grado¹⁰.

Según el art. 19 del Reglamento de ordenación de las enseñanzas universitarias de grado de la UIB¹¹, la calificación de las asignaturas se ha de basar en una estrategia de evaluación continua. No obstante, ésta se complementará con pruebas de evaluación final, de acuerdo con la siguiente regla básica: Al menos el 50 por ciento de la calificación final de una asignatura ha de depender de un procedimiento de evaluación continua a través de cualquiera de los sistemas de evaluación que se señalan a continuación, mientras que el resto del porcentaje se puede complementar con un procedimiento de evaluación final.

9 CASQUETE DE PRADO, A. M^a, UGALDE GONZÁLEZ, J. I., CALVO GALLEGU, F. J., RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M. C., “La enseñanza del Derecho del Trabajo ...”, *op. cit.*, págs. 7 y 20; CALVO GALLEGU, F. J., DE SOTO RIOJA, S., Y RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M.C., “La contribución del área de conocimiento de Derecho del trabajo y de la Seguridad Social al desarrollo de la licenciatura en Ciencias del trabajo”, RL n^o 5, 2000, ejemplar de la base de datos de La Ley, pág. 6.

10 Véase Memoria del Grado de Relaciones Laborales, ya citada, pag. 74.

11 Acuerdo normativo de 16 de marzo de 2010, <http://www.uib.es/fou/acord/93/9386.html>

Los sistemas de evaluación más adecuados dentro de los propuestos por el artículo 58 del citado Reglamento son los siguientes:

- Pruebas objetivas: Examen muy estructurado en el que el estudiante ha de señalar la respuesta correcta o completarla.
- Pruebas de respuesta breve: Pruebas formadas por un tipo de preguntas restringidas que condicionan o limitan la respuesta del alumnado.
- Pruebas de respuesta larga, de desarrollo: Pruebas constituidas por preguntas abiertas que permiten al alumnado elaborar la propia respuesta, sin estar sujeto a normas o estructuras que lo condicionen.
- Pruebas orales: Incluye la situación de examen oral consistente en la comprobación de los conocimientos con los que cuenta el alumnado a partir de un intercambio oral entre alumno y profesorado, además de la exposición de trabajos o proyectos.
- Trabajos y proyectos: Permite al profesorado valorar ciertas competencias relacionadas con la capacidad de investigar, pensar, sintetizar, etc. Además, se trata de un instrumento de evaluación continua y formativa que permite ir asesorando al alumnado, al mismo tiempo que se realiza un seguimiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas: Suponen el planteamiento de problemas que representan casos reales y que han de ser resueltos por el alumno, de manera individual o en equipo.

5. Los resultados de aprendizaje

Finalmente, como resultado de las actividades y metodología aplicables al módulo se espera como resultados de aprendizaje, que el estudiante que lo supere sepa o sea capaz de comprender la relevancia institucional del trabajo subordinado como objeto contractual y como elemento de cohesión social, adoptando perspectivas críticas de análisis con respecto a la realidad de nuestros días; conocer y comprender la dinámica de la relación de trabajo en sus vertientes individual y colectiva, así como el régimen jurídico de todas las instituciones normativas que estructuran dichas vertientes; conocer y manejar los mecanismos existentes, públicos y privados, para proteger los respectivos derechos y/o intereses de empresario y trabajador o de sus representantes; dominar aquellas parcelas del ordenamiento jurídico laboral dotadas de su propio aparato normativo, diferente de la Ley del Estatuto de los Trabajadores y su normativa de desarrollo, especialmente en el terreno del Derecho del Empleo, de la Prevención de riesgos laborales, Derecho de Extranjería, Derecho Penal y Derecho de las Infracciones y sanciones laborales; comprender la ligazón existente entre el Derecho del Trabajo como ordenamiento que conjuga protección de los trabajadores y atención a las necesidades de las organizaciones productivas y el Derecho de la Seguridad Social como ordenamiento protector de las situaciones de necesidad que sufren los trabajadores; conocer el funcionamiento del sistema público de Seguridad Social y el alcance, extensión y límites de su acción protectora; comprender los fundamentos y objetivos de la política social de la Unión europea y de otros organismos internacionales como la OIT, conociendo asimismo el régimen jurídico de las principales instituciones de estos entes u organismos así como los instrumentos normativos a través de los cuales se canalizan sus acciones en materia de política social.

6. Los itinerarios formativos

La diversidad de enfoques profesionales de los graduados en Relaciones Laborales aconsejó que se diera la posibilidad a los estudiantes de elegir entre dos itinerarios formativos. Los problemas de financiación, que no dejan de ser un argumento muy contundente, y los criterios en materia de optatividad de la UIB ya señalados limitaron los itinerarios a dos, de los diversos que propone el Libro Blanco en ciencias laborales y recursos humanos¹², entre los que los alumnos podrán elegir en el octavo semestre a través de las optativas. El número máximo de créditos optativos que se han de cursar en la UIB 30 créditos. Estos itinerarios son el de asesoría jurídica y el de asesoría sociolaboral y organizativa. El primero de ellos está compuesto por las siguientes asignaturas: Protección jurídico pública de la Dependencia; Derecho Social Comunitario; Procedimientos Tributarios; Derecho de cooperativas y otras entidades de economía Social; Sistemas de solución extrajudicial de conflictos; Derecho Administrativo sancionador laboral; Contratación, nóminas y seguros sociales; Régimen jurídico de las Administraciones Públicas; Derecho Penal Social; Derecho de la negociación colectiva; Siniestralidad laboral; Nociones Generales del Proceso civil y Derecho privado de Internet. El segundo de los itinerarios consta de las siguientes asignaturas: Responsabilidad social de la empresa; Sociología de las políticas de Relaciones Laborales; Psicología de las Organizaciones; Igualdad, género y empleo; Empresa Familiar; Estrategias para negociar en la empresa; Creación de Empresas; Marketing Interno; Historia Económica y de las Instituciones Laborales; Economía Social; Habilidades de dirección de personas y equipos de trabajo; Desarrollo organizacional: la innovación y el cambio a través de las personas; Migraciones y culturas del trabajo y Mediación en empresa familia e Historia Social y Política contemporánea de España y las Islas Baleares.

Para buscar la máxima flexibilidad posible, el itinerario se entiende completado con la realización de tres de las cinco optativas que debe realizar el estudiante. De esta manera, éste podrá optar por asignaturas de otro itinerario que le resulten atractivas. Del mismo modo, podrá haber alumnos que no completen ningún itinerario sin que ello implique demérito alguno, por ejemplo aquellos que realicen prácticas externas y dos asignaturas de cada itinerario. Asimismo sucederá con los alumnos de movilidad cuyas optativas realizadas en otras universidades no se correspondan con las de los itinerarios propuestos. Quedan también fuera de itinerario las asignaturas optativas de Inglés que se incorporan al Grado como un modo de cubrir la exigencia de conocimiento de inglés para la obtención del mismo y que son: English for Legal Purposes; Business English; English for Health and Behavioural Sciences y English for Education and Social Work¹³.

III. LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LAS MATERIAS JURÍDICO-LABORALES

1. La organización de cada asignatura

1.1. La Guía docente

Cada profesor encargado de la asignatura elaborará una guía docente de la misma y dos son las condiciones que se le imponen. Por una parte, su contenido, que habrá de contener, en términos generales, los apartados siguientes: Identificación de la asignatura, contextualización, requisitos, competencias, con-

¹² http://www.aneca.es/var/media/150308/libroblanco_rrhh_def.pdf

¹³ De acuerdo con el art. 21 del Reglamento del ordenación de las enseñanzas universitarias (grado y master) de la UIB, ya citado.

tenidos, metodología docente, estimación del volumen de trabajo, plan de trabajo o cronograma, evaluación del aprendizaje de los estudiantes y recursos, bibliografía y documentación complementaria. Por otra parte, deberá de estar disponible para el alumnado con la antelación suficiente para que en el momento mismo de la matrícula pueda conocer ya los aspectos esenciales de la organización docente, de la metodología seguida y de la evaluación de la asignatura¹⁴.

Como puede observarse, la guía debería reflejar una reflexión completa y sistemática en torno a los diferentes elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje, esto es, sobre el qué y el cómo se pretende enseñar y evaluar¹⁵. Se convierte, por ello, en una herramienta fundamental para planificar y adaptar la docencia al marco del EEES, donde resulta básica la delimitación de las actividades que deberá desarrollar el estudiante para adquirir las competencias propias de los contenidos y materias de una asignatura. Pero además, cumple también un doble papel, el de informar a los alumnos y de mejorar su proceso de aprendizaje. El hecho de que éstos conozcan de antemano todos estos extremos, además de un valor claramente informativo y orientador, puede favorecer, en efecto, su aprendizaje en la medida que pueden establecer una relación entre las diferentes actividades programadas y pueden dar sentido a las mismas de acuerdo con las competencias y materias a desarrollar a través de la asignatura¹⁶.

1.2. El cronograma

Otra herramienta imprescindible en la planificación de la docencia es el cronograma. En esta línea, si los créditos ECTS se han concebido desde el punto de vista del volumen de trabajo que debe desarrollar el estudiante para adquirir las competencias propias de una asignatura, resulta fundamental acotar temporalmente los períodos de entrega de trabajos. Con el objetivo de facilitar esta tarea, la UIB proporciona una herramienta informática que permite al profesorado elaborar una planificación semanal de las actividades de los alumnos, facilitando esta información a los mismos. Por ello, el mencionado cronograma se debe elaborar con carácter previo al inicio de la respectiva asignatura, de modo tal que la información contenida en el mismo pueda estar disponible de forma simultánea a la de la guía docente de cada asignatura¹⁷. En paralelo, como se señalará posteriormente, los cronogramas de las diversas asignaturas también son visibles para los responsables de la titulación, lo que permite una coordinación de las actividades de las diferentes asignaturas a efectos de evitar posibles coincidencias que generen excesivas sobrecargas de trabajo para los alumnos¹⁸.

En definitiva, el profesor introducirá en dicha herramienta informática las actividades previstas para cada semana del curso, con especial hincapié en aquellas actividades, presenciales o no, que tienen un contenido evaluador de cara a la calificación final de la asignatura. Así, resulta esencial introducir en el cronograma las fechas en que van a tener lugar clases prácticas en las cuales se valorará la participación activa de los alumnos, así como las fechas en que deberán entregarse las actividades no presenciales de las que se habla en el siguiente epígrafe¹⁹.

14 Véanse arts. 19 y 20 Reglamento Académico <http://www.uib.es/fou/acord/90/9094.html> y Resolución de 24 de marzo de 2009 <http://www.uib.es/fou/acord/90/9041.html>,

15 MATEOS, V. L., MONTANERO, M (coords) Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio europeo de educación Superior, Narcea y ediciones UIB, 2008, pág. 156.

16 MONTAÑO MORENO, J. J. y PINYA MEDINA, C.: *Orientacions i criteris de la UIB per adaptar la docència a l'EEES*, Universitat de les Illes Balears, 2009, pág. 45 y 46.

17 JURADO SEGOVIA, A., Proyecto docente para el acceso a la plaza de Profesor contratado doctor del Área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, del Departamento de Derecho Público de la Universidad de las Islas Baleares, ejemplar multicopiado, pág. 57.

18 MONTAÑO MORENO, J. J. y PINYA MEDINA, C.: *Ibidem*.

19 JURADO SEGOVIA, A., Proyecto docente para el acceso a la plaza de Profesor contratado doctor del Área de conocimiento de Derecho del

1.3. Campus Extens

A) Características

Las TIC posibilitan que el profesorado se concentre en un nuevo rol, el de estimulador y orientador del aprendizaje. Se convierte, así, en un agente facilitador que explora el conocimiento previo del alumnado, proporciona un ambiente adecuado para que éste construya su propio conocimiento e interactúe con el objeto de aprendizaje. Este nuevo rol exige una actividad mayor del profesorado, pues es necesaria una constante creatividad por parte de éste. La UIB cuenta, desde hace más de diez años, con la infraestructura Campus Extens, que es un servicio de enseñanza flexible y a distancia que incorpora el uso de la telemática, constituido por una serie de profesionales que gestionan la enseñanza a través de esta plataforma realizando, entre otras, una labor de soporte para los docentes²⁰. A través de esta vía, aparte de conseguir un grado importante de comodidad en la comunicación, en el manejo de información, y en el seguimiento puntual del ritmo programado de la enseñanza, supone una oportunidad de aprendizaje sobre las propias TIC como competencias genéricas en el Grado²¹.

La herramienta de teleeducación de la cual se vale actualmente Campus Extens es el paquete de software libre para la gestión del aprendizaje llamado “Moodle”. Se trata de una aplicación para crear y gestionar plataformas educativas en línea en las que el profesor no se limita a dar la información que cree que deben saber los estudiantes sino que conecta con ellos de una forma personal dirigiendo sus propias necesidades de aprendizaje y guiándoles hacia los objetivos docentes de la clase²². Esta dirección, guía y gestión del aprendizaje se realiza a través de una serie de herramientas que ofrece Moodle para uso del profesor y de las que destaco las siguientes. Puede, en primer término incorporar recursos para el aprendizaje que pueden consistir en los materiales que considere oportunos en diversos formatos, (pdf, word...) por ejemplo, temas, normas, sentencias, convenios y puede también señalar enlaces de Internet útiles para la asignatura. En segundo término, el profesor tiene la posibilidad de pedir la realización de una tarea, como el comentario de una sentencia, la realización de una práctica, y marcar el período durante el cual puede ser entregada la misma, registrándose la fecha en que se han entregado las tareas, de suerte que pasada la fecha máxima el programa no permite al estudiante entregar vía telemática la tarea solicitada. El programa permite también calificar los trabajos y realizar comentarios a los mismos y tanto una como otros quedan guardados. Las observaciones del profesor se adjuntan a la página de la tarea de cada estudiante y se le envía un mensaje de notificación. Se admite también entregar de nuevo la tarea tras incorporar las correcciones del profesor.

Una tercera posibilidad consiste en la realización de actividades, como la de participar en un foro previamente creado en el que el profesor propone un tema de debate con entrega o no de documentos. La misma herramienta del foro puede ser utilizada como tablón de anuncios o foro de dudas. Moodle da cuenta de las intervenciones de cada alumno, lo que permite una fácil evaluación. De la misma manera es posible abrir un “chat” durante un tiempo determinado que puede enfocarse hacia un tema de debate o hacia tutorías.

Y la cuarta herramienta interesante es la de los cuestionarios “on line” en los que el profesor presenta un cuestionario de respuestas tipo test, cortas o de desarrollo que se abre a partir de una hora y se

Trabajo y de la Seguridad Social, del Departamento de Derecho Público de la Universidad de las Islas Baleares, ejemplar multicopiado, pág. 57.

²⁰ Véase: <http://campusextens.uib.es/>

²¹ Memoria del Grado de Relaciones Laborales de la UIB, http://ocihe.uib.es/digitalAssets/140/140536_Relaciones_Laborales.pdf, pág. 75

²² Para describir las principales características y posibilidades que ofrece “Moodle” se ha utilizado su sitio web: <http://moodle.org/> y el “Manual del curs d’inicació a Moodle” elaborado por el Servicio “Campus Extens” de la UIB.

cierra cuando así lo haya determinado el mismo. Se califican automáticamente según los criterios que haya introducido el profesor. Lo más sencillo por esta vía será la realización de cuestionarios tipo test.

Cada tarea o actividad nueva que introduce el profesor queda marcada como tal cuando el alumno se introduce en la plataforma virtual de la asignatura. Y además. El profesor dispone de un calendario en el que puede marcar la periodicidad de las tareas, actividades o cuestionarios. Junto a todas estas herramientas no puede olvidarse la que ya es una tradicional, el correo electrónico, pues en cada asignatura se tiene la posibilidad de comunicarse por esta vía con los matriculados en ella.

El profesor dispone de informes de actividad de cada estudiante, con gráficos y detalles sobre su paso por cada tarea, actividad o cuestionario, así como también de una detallada "historia" de la participación de cada estudiante, incluyendo mensajes enviados, entradas, etc.

B) Condiciones de utilización

Como puede imaginarse la posibilidad de interacción del profesorado a través de esta plataforma puede ser muy variada, incluso podría aprovecharse la enseñanza semipresencial para reducir las tareas docentes a las actividades presenciales. Para que ello no suceda, se han establecido unas condiciones mínimas, de suerte que si no se cumplen o el profesor se le computa la mitad de la docencia. Estas condiciones son las siguientes: 1. Tener colgada la guía docente. 2. Realizar tutorías electrónicas con el compromiso de contestar en 48 horas como máximo (días laborables, calendario UIB). 3. Poner a disposición del alumnado materiales o recursos por facilitar la comprensión de los contenidos (por ejemplo: artículos, enlaces a documentos, presentaciones de la asignatura, vídeos, otros materiales multimedia). 4. Utilizar la plataforma como vehículo para la propuesta de actividades de aprendizaje y retroacción con el alumnado, con objeto de fomentar un elevado nivel de interacción todo a lo largo del semestre. 5. Los materiales, los recursos y las actividades que se deben realizar deberán constar, en la medida que se pueda, en la guía docente. Se debe prever que la utilización de los materiales de estudio y la realización de tareas a través de la plataforma equivalgan al 50% de reducción de presencialidad. La actividad llevada a cabo para ello deberá ser cuantificable e imputable en el cronograma. Esta propuesta de actividades supondrá al menos un 25% de la nota final²³.

2. La dirección y coordinación de la enseñanza

Sin duda una organización de la enseñanza basada en el aprendizaje del alumno exige una mayor coordinación que la que hasta ahora conocíamos. Coordinación que ha de producirse a tres bandas. Entre los profesores de la misma asignatura de distintos grupos, entre los profesores de cada semestre y entre todos los profesores. Si a ello unimos que se trata de una titulación semipresencial, que completa la presencialidad con las herramientas telemáticas mencionadas, será necesario un cierto compromiso de calidad en este sentido, como se ha señalado en el anterior epígrafe. Y esta coordinación y dirección resulta lógico entender que esté supervisada por el responsable máximo de la titulación, sea el Decanato o Vicedecanato. La normativa de la UIB contempla la creación en cada Grado de unos consejos de estudios formados por el responsable de los mismos y todos los profesores que imparten docencia en él²⁴, en cuyo seno se coordinará el profesorado que imparte docencia en el título y la elaboración de las guías docentes. Lo cierto es

²³ Memoria del Grado de Relaciones Laborales, cit., pág. 44.

²⁴ Acuerdo normativo de 17 de marzo de 2009: <http://www.uib.es/fou/acord/90/9003.html>

que por la vía de hecho es el responsable de la titulación quien, como tiene acceso a las mismas y sobre todo al cronograma, supervisa y coordina las actividades propuestas y, sobre todo, las de evaluación continua, con el fin de que no haya exceso de carga de trabajo para los estudiantes en un período de tiempo. La existencia en Relaciones Laborales de un único grupo facilita la coordinación en este punto²⁵. Del mismo modo y también por la vía de hecho, antes que reunir al consejo de estudios, resulta más operativo reunir a los profesores de un mismo semestre. Y así se han creado los “cafés Bolonia” para que a través de una reunión informal se trate de la marcha del grupo y los problemas que se plantean.

Sin perjuicio de lo anterior y en la línea del compromiso que ha de adquirir el profesor en el aprendizaje del alumno, está previsto un modelo de control de calidad de la participación del profesor en Campus Extens basado en los siguientes elementos: 1. Campus Extens recogerá, al finalizar cada semestre, diferentes indicadores que permitan evaluar el cumplimiento de estas condiciones. 2. Estos indicadores se recogerán a partir de: informes automatizados facilitados por el Centro de Tecnologías de la Información de la UIB; revisión formal de las asignaturas por parte de la oficina de Campus Extens; encuesta realizada al alumnado por parte Campus Extens (algunas cuestiones integradas en el cuestionario de Campus Extens). 3. Se realizará un informe sobre aquellas asignaturas en las que los datos así obtenidos evidencien una notoria discordancia con el compromiso asumido por el profesor. 4. Dicho informe se enviará al decanato correspondiente y al profesorado implicado, quien podrá elaborar y adjuntar a este órgano un escrito de descargo. 5. El decanato elevará el informe (y las alegaciones, si procediera) a la Comisión Académica, quien tomará las medidas que considere oportunas²⁶.

IV. CONCLUSIONES

Cuatro son las principales conclusiones de la presente comunicación. La primera es que la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social encuentra su espacio inicial de desarrollo en los Grados de Relaciones Laborales, con independencia de los master de especialización en esta materia que se puedan realizar, por cuanto en los de Derecho su presencia es casi testimonial en comparación a su contenido y relevancia social. En esta línea, la segunda conclusión es que los Grados de Relaciones Laborales deben ofrecer una formación amplia en este campo, con el fin de que los graduados no sólo sean los profesionales adecuados para representar ante los tribunales a trabajadores y empleadores sino que sepan utilizar apropiadamente las vías de gestión flexible de la actividad productiva que ofrece el actual Derecho del Trabajo y se abandone la idea de su inoperancia a la hora de articular decisiones organizativas. Unos profesionales bien formados pueden constituir, a su vez, el termómetro perfecto de la eficacia del Derecho del Trabajo y evidenciar su operatividad o no para la gestión empresarial tan necesitada de acomodarse a las exigencias del mercado.

En relación con ello, sería importante aprovechar el carácter multidisciplinar de la titulación para establecer puentes entre las diversas áreas que imparten docencia en ella y fomentar investigaciones interdisciplinarias en materias laborales²⁷.

Sin embargo, como última conclusión, carecerá de sentido proponerse proyectos de investigación conjuntos e interdisciplinarios si los máximos responsables de educación no aligeran el incremento de carga de

25 Para las titulaciones como Derecho que tienen más de uno existe la figura del responsable de la asignatura que cumple de enlace con el Decano o decana.

26 Memoria del Grado de Relaciones Laborales, cit., pág. 45.

27 CALVO GALLEGU, F. J., DE SOTO RIOJA, S., Y RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, M.C., “La contribución ...”, op. cit., pág. 24.

trabajo docente y gestora en el caso de los responsables de los Grados. En este caso apostar por una docencia de calidad es apostar por una investigación de calidad. Se hace necesario reducir los grupos si se quiere cumplir con los objetivos del EEES. De otra forma las exigencias docentes mermarán la actividad investigadora y transformarán a la Universidad en una institución únicamente docente empobreciendo seriamente la sociedad.

ANEXO I. PLAN DE ESTUDIOS

| SEMESTRE | ASIGNATURAS (Todas de 6 créditos ECTS) | MÓDULO | TIPO |
|-------------|---|---|-------------|
| 1º SEMESTRE | | | |
| | Nociones básicas de Derecho | Jurídico | Básica |
| | Principios de Economía | Empresa y Economía | Básica |
| | Introducción a la Psicología Social del Trabajo | Psicología del Trab. y Técnicas de negoc. | Básica |
| | Introducción a la Sociología del Trabajo | Sociología del Trab. y Tecn. De inv. Soc | Básica |
| | Introducción a la Empresa | Empresa y Economía | Básica |
| 2º SEMESTRE | | | |
| | Introducción al Derecho del Trabajo | Jurídico | Básica |
| | Introducción al Derecho de la Seguridad Social | Jurídico | Básica |
| | Contabilidad | Empresa y Economía | Básica |
| | Fundamentos de Derecho Civil para RL | Jurídico | Básica |
| | Fundamentos de Derecho Administrativo para R.L | Jurídico | Básica |
| 3º SEMESTRE | | | |
| | Derecho Sindical | Jurídico | Obligatoria |
| | Régimen jurídico del ingreso en la empresa | Jurídico | Obligatoria |
| | Sociología de la empresa | Sociología del Trab. y T. de inv. Soc | Obligatoria |
| | Psicología de los RR. HH: planificación y gestión | Psicología del Trab. y T. de neg. | Obligatoria |
| | Análisis empresarial y diseño organizativo | Empresa y Economía | Obligatoria |
| 4º SEMESTRE | | | |
| | Acción protectora de la Seguridad Social y Prestaciones I | Jurídico | Obligatoria |
| | Derecho del Empleo | Jurídico | Obligatoria |
| | Economía del Trabajo | Empresa y Economía | Obligatoria |
| | Determinación, modificación, suspensión y extinción de la r.l | Jurídico | Obligatoria |
| | Derecho Mercantil I | Jurídico | Obligatoria |

| 5º SEMESTRE | | |
|---|---|-------------|
| Derecho Tributario de la empresa | Jurídico | Obligatoria |
| Prestaciones de Seguridad Social II | Jurídico | Obligatoria |
| Derecho de la Prevención de Riesgos Laborales | Jurídico | Obligatoria |
| RR.LL Esp. y otras formas de contr. del trabajo sub. | Jurídico | Obligatoria |
| Derecho Mercantil II | Jurídico | Obligatoria |
| 6º SEMESTRE | | |
| Gestión estratégica y económica de Recursos Humanos | Empresa y Economía | Obligatoria |
| Proceso laboral ordinario y Modalidades procesales | Jurídico | Obligatoria |
| Regímenes especiales de la Seguridad Social | Jurídico | Obligatoria |
| Relaciones de trabajo en las Administraciones Públicas | Jurídico | Obligatoria |
| Técnicas de Prevención de Riesgos y Psicología del trabajo y T. de neg. | Obligatoria | |
| 7º SEMESTRE | | |
| Técnicas de negociación | Psicología del Trab. y T. de neg. | Obligatoria |
| Modal. Procesales, ejec. y Recursos en el proa. Laboral | Jurídico | Obligatoria |
| Trabajo y Establecimiento. de los extranjeros en España | Jurídico | Obligatoria |
| Auditoria Sociolaboral y técnicas de investigación y evaluación | Sociología del Trab. y T. de inv. Soc | Obligatoria |
| Trabajo fin de grado | Trabajo fin de grado y P. externas | Obligatoria |
| 8º SEMESTRE | | |
| Optativa 1 | Todos salvo Trabajo fin grado y p. extern | Optativa |
| Optativa 2 | Todos salvo Trabajo fin grado y p. extern | Optativa |
| Optativa 3 | Todos salvo Trabajo fin grado y p. extern | Optativa |
| Optativa 4 | Todos salvo Trabajo fin grado y p. extern | Optativa |
| Optativa 5/Prácticas externas | Todos los módulos | Optativa |

ANEXO II. SECUENCIACIÓN LENTA.

SECUENCIACIÓN LENTA SEIS AÑOS

| CURSO | PRIMER CUATRIMESTRE | SEGUNDO CUATRIMESTRE |
|--------------|------------------------------------|--|
| 1 | Nociones básicas de Derecho | Contabilidad |
| 1 | Principios de Economía | Fundamentos de D. Civil para RR.LL |
| 1 | Introducción a la Empresa | Fundamentos de D. Adm. para RR.LL |
| 2 | Ion. A la Psic. Social del Trabajo | Ion. al Derecho del Trabajo |
| 2 | Ion. A la Sociología del Trabajo | Ion. al Derecho de la Seguridad Social |
| 2 | Análisis empresarial y diseño... | Economía del trabajo |
| 3 | Sociología de la Empresa | Acción Protectora y Prestaciones I |
| 3 | Psic. RR.HH: Plan y Gestión | Derecho del Empleo |
| 3 | Derecho Sindical | Derecho Mercantil I |
| 4 | Régim Jco. Ingreso en la empresa | Determinación, modificación... |
| 4 | Prestaciones de Seg. Social II | Gestión estratég. y econ. de RR.HH. |
| 4 | Derecho Mercantil II | R. Especiales Seguridad Social |
| | Trab. y estab. de extranjeros... | Optativa |
| 5 | Re. Laborales especiales | Proc. laboral Ordinario i Modalidades |
| 5 | D. Prev. Riesgos laborales | Relaciones de trabajo en las AA.PP. |
| 5 | Derecho Tributario de la empresa | Técnicas de prevención de riesgos |
| 5 | Técnicas de negociación | Optativa |
| 6 | Mod. procesales, ejecución... | Optativa |
| 6 | Auditoria sociolaboral y | Optativa |
| 6 | Trabajo fin de grado | Optativa |

SECUENCIACIÓN LENTA OCHO AÑOS

| CURSO | PRIMER CUATRIMESTRE | SEGUNDO CUATRIMESTRE |
|--------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Nociones básicas de Derecho | Fundamentos de D. Civil para RR.LL |
| 1 | Principios de Economía | Fundamentos de D Adm. para RR.LL |
| 1 | Introducción a la Empresa | |
| 2 | Ion. A la Psic. Social del Trabajo | Ion. Derecho del Trabajo |
| 2 | Ion. A la Sociología del Trabajo | Ion. Derecho de la Seguridad Social |
| 2 | | Contabilidad |
| 3 | Sociología de la Empresa | Acción Protectora y Prestaciones I |
| 3 | Psic. RR.HH: Plan y Gestión | Derecho Mercantil I |
| 3 | Derecho Sindical | |

| | | |
|---|----------------------------------|------------------------------------|
| 4 | Régim Jco. Ingreso en la empresa | Determinación, modificación... |
| 4 | Prestaciones de Seg. Social II | Economía del trabajo |
| 4 | Derecho Mercantil II | |
| 5 | Análisis empresarial y diseño... | Derecho del Empleo |
| 5 | Derecho Tributario de la empresa | Relaciones Laborales en las AA.PP |
| 5 | | Gestión estrateg. y econ. De RR.HH |
| 6 | D. Prev Riesgos laborales | Técnicas de prevención |
| 6 | Rel.. Laborales especiales | Proc. laboral Ordinario... |
| 6 | | Reg. Espec. de la Seg. Social |
| 7 | Técnicas de negociación | Optativa |
| 7 | Mod. procesales, ejecución... | Optativa |
| 7 | Auditoria sociolaboral y... | Optativa |
| 8 | Trab. y estab. de extranj. | Optativa |
| 8 | Trabajo fin de grado | Optativa |
| 8 | | Optativa |

SEGUNDA PARTE:

**“LA MANUALÍSTICA IUSLABORALISTA EN EL
ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR”**

MODERNIZACIÓN VS. EXCELENCIA/ EVALUACIÓN VS. AUTOEFICACIA. DOBLE JUEGO DE BINOMIOS Y TERGIVERSACIONES EN LA REFORMA UNIVERSITARIA Y EN LOS PROCESOS DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA

FRANCISCO ALEMÁN PÁEZ¹

“La forja de la nueva verdad exige casi siempre severas abstenciones y renunciaciones”.
(“Los Tónicos de la Voluntad”, Ramón y Cajal)

“Si vogliamo che tutto rimanga como é bisogna che tutto cambi”
(“El Gatopardo”, Giuseppe Tomasi di Lampedusa)

RESUMEN

El presente artículo aborda tres aspectos que operan como vasos comunicantes en el actual proceso de renovación de los medios de enseñanza universitaria. El primero de ellos tiene un carácter contextual y crítico, y analiza ciertas mixtificaciones y lógicas tergiversantes elaboradas al albur del “proceso Bolonia”. El segundo examina el rol profesoral y las perspectivas que en dicho sentido auspicia la reforma del Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas. Finalmente, el tercer epígrafe se centra en la evaluación desde una vertiente teórico-práctica empero aplicada a la enseñanza de nuestra disciplina. En él se aborda el significado de algunos paradigmas pedagógicos emergentes, como la elicitación del aprendizaje o la autoeficacia, y se analiza asimismo la virtualidad del test y de los sistemas de autoevaluación desde la didáctica del Derecho del Trabajo. El artículo enhebra una línea de autoafirmación y heteroafirmación de recursos didácticos y epistémicos, así como un posicionamiento crítico frente a los proyectos de reforma del régimen del profesorado universitario.

ÍNDICE

I. EL PROCESO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y SUS RESILIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE NIVEL TERCIARIO SUPERIOR. I.1. La modernización universitaria y su lógica adaptadora. I.2. El mito de la excelencia:

¹ Catedrático Acreditado de Derecho del Trabajo (faleman@uco.es). Gran parte de las consideraciones vertidas en este artículo fueron expuestas en la intervención del autor en las Jornadas organizadas por la Asociación Española de Derecho del Trabajo sobre la adaptación de nuestra disciplina al EEES, Universidad de Sevilla, 10 de febrero del 2010. El artículo quedó cerrado en abril del 2011.

una aproximación conceptual y crítica. II. EL ROL PROFESORAL EN EL ESPACIO ESPAÑOL DE ENSEÑANZA SUPERIOR. DEL BINOMIO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN A LA MULTIVALENCIA ACADÉMICA. II.1. El Rol Profesoral y el Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas. II.2. La multivalencia académica y su lógica tergiversante. III. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EL MARCO DEL EEES. III.1. La evaluación del aprendizaje didáctico: una aproximación teórica preliminar. III.2. La autoeficacia y elicitación del aprendizaje como paradigmas emergentes en la docencia de nivel terciario superior. III.3. El Test y los Sistemas de Autoevaluación en la didáctica del Derecho del Trabajo: un estudio de caso. III.4. Anexo ejemplificativo.

I. EL PROCESO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y SUS RESILIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE NIVEL TERCIARIO SUPERIOR

Uno de los paradigmas abiertos del actual proceso de reforma universitaria estriba en la renovación pedagógica de los medios de enseñanza. Desde el 2010 los respectivos campus están acometiendo cambios muy profundos bajo una dualidad central axiológica: la calidad y la excelencia académica. Precisamente una de las manifestaciones de dicho binomio estriba en la eficacia didáctica de la docencia universitaria con vistas a la transmisión del conocimiento, la preparación de los ciudadanos en competencias y habilidades y la movilidad resultante de la fuerza de trabajo. En un contexto tecnológico, competitivo y de unidad de mercado, las universidades Europeas han modificado sus estructuras a las demandas de la sociedad de la información incoando medidas muy variadas de convergencia académica. Entre ellas sobresale la aproximación de los planes de estudios y de los criterios de evaluación mediante unidades de medida comunes (ECTS), la homologación de los títulos y de la oferta curricular, y la facilitación de la movilidad de los estudiantes dentro de un espacio geográfico compartido. De esta manera, las instituciones educativas se erigen en agentes mediadores entre las particularidades de cada contexto socioeconómico y las exigencias formativas a nivel ético-cultural y en términos de capital humano. A través de ellas se impulsan programas que den respuesta a la creciente demanda de conocimiento, lo cual presupone el acometimiento de reformas en las pautas de acción docente y en las técnicas didácticas utilizadas, inclusive mediante fórmulas alternativas de aprender y enseñar.

El desarrollo tecnológico pone en manos de la comunidad universitaria un abanico de mecanismos para la absorción del conocimiento y la gestión del mismo, entre otros aspectos gracias a un catálogo de recursos de gran potencialidad didáctica canalizada mediante el uso de herramientas informáticas. Bolonia conlleva “per se” un cambio de paradigma en la enseñanza de nivel terciario pues auspicia la implantación de métodos innovadores, generalmente asociados a las nuevas tecnologías, que, además, estimulen el pensamiento intuitivo, la imaginación creativa y el análisis riguroso más allá de un inventario mental de informaciones inconexas. Esto conlleva un doble orden de consecuencias de gran relieve para la docencia universitaria. Primero se abre un campo de experimentación donde poner en práctica un abanico de acciones vinculadas a la innovación y calidad docente. Del mismo modo, como la informacionalización multiplica las herramientas didácticas alrededor de los medios telemáticos, en principio es un proceso que redimensiona el rol de los profesores universitarios, no sólo por su redefinición funcional en el escenario venidero sino por el hecho mismo de servir de elemento catalizador del mentado proceso de cambio.

Bolonia aúna, por tanto, un espacio abonado para la experimentación didáctica bajo un planteamiento revisionista del rol de los profesores. Respecto de lo primero, asistimos a un aluvión de paradigmas psicopedagógicos difundidos en publicaciones o informaciones más o menos informales sobre didáctica universitaria cuya irrupción ha provocado un alud de relativizaciones metodológicas quizás excesivas para estos tiempos de “mudanza institucionalizada”. El hecho de acumularse tales cambios en muy corto espacio de tiempo, junto a las deficiencias en su divulgación y correcta explicación por las autoridades académicas, explican parte del relativismo profesado al proceso Bolonia. Se enarbolan remedios muy variopintos en un mar de divagaciones teóricas y dispersión especulativa, cuando no mediante “evagaciones” que en puridad filtran el desconocimiento institucional de los nuevos cambios, sin ocultar, cómo no, el desconcierto que implica saber que muchas vías de acción, propuestas o no, se encuentran hipotecadas de antemano². El carácter curativo atribuido al concepto “Bolonia” ha hecho del mismo un símbolo con gran capacidad para aglutinar el conglomerado de transformaciones antes descritas, pero mucho me temo que, pese al interés que entrañan las técnicas didácticas en el horizonte del siglo XXI, la enseñanza universitaria no sea más que un eslabón perdido en el conjunto de cambios que integran la actual reforma. Bolonia es esencialmente un proceso, y como tal apareja un tempo de asimilación en las transformaciones que pretendan incoarse a través de dicho heurístico. Sin un diagnóstico previo y real de los problemas y sin una correcta dosificación de las medidas que pueden ser asimiladas estructuralmente, se condena al fracaso todo cuanto se adelante o traspase al tempo de acción preterido. En el caso de España, la universidad adolece además de una *problematización autorreferencial* que hipoteca numerosas acciones de convergencia con Europa, de ahí que la incidencia forzada en algunos ejes institucionales corra el riesgo de quebrar la resiliencia de ciertas estructuras seminales universitarias. Quiero ya adelantar en estas líneas que la renovación pedagógica participa de las mismas dosis de improvisación y vacuidad institucional que otras tantas medidas amparadas bajo el “archisímbolo Bolonia”.

Paralelamente, decíamos que el proceso descrito plantea importantes interrogantes acerca del papel venidero de los profesores universitarios. En el momento de escribir este artículo disponemos de dos textos que enmarcan institucionalmente la actividad del profesorado de nivel terciario superior: el RD. 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba en Estatuto del Estudiante Universitario, y el borrador de Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas (en adelante, EEU y BEPDI, respectivamente). Ambas disposiciones pretenden sentar las bases de una “universidad pública de calidad, moderna y competitiva” (art. 8 BEPDI) regulando desde un doble haz normativo el Estatuto jurídico del estudiante y del profesorado. Este último se convierte, precisamente, en “el motor de un nuevo impulso que apueste por la excelencia y la internacionalización, pero también por la transmisión permanente de los valores de libertad, respeto y espíritu crítico, esenciales en el proceso sin fin que es la búsqueda del conocimiento”. Tal como reconoce dicha normativa, se trata de un colectivo “entregado a las arduas tareas de enseñar, generar conocimiento y tecnología, transferirla a la sociedad, innovar y fomentar el emprendimiento”³. Por ello se impone un replanteamiento de los sistemas de enseñanza-aprendizaje junto a un proceso de renovación estratégica de las labores docentes⁴.

2 Entiendo por *evagación* aquella maniobra imaginativa que permite evadir con arte y astucia una dificultad prevista, y me refiero en este caso, obviamente, a las circularidades elusivas mostradas por no pocos cargos académicos de elevada responsabilidad institucional al hilo de la aplicación del EEES. En un esfuerzo de sinceridad, quien suscribe ha llegado a escuchar la siguiente frase de un cargo educativo: “Bueno, que cada uno haga lo que pueda para que pase este primer año (en referencia a la implantación de los nuevos planes de estudio) y ya iremos maniobrando sobre lo andado”

3 Preámbulo del BEPDI (Punto V),

4 Preámbulo del BEPDI (Punto I),

Los aires de reforma están sirviendo de acicate para repensar nuestras inercias didácticas e introducir, en su caso, retoques metodológicos con vistas a su de-construcción y redefinición. Parece claro que la “cultura presencialista” tiene los días contados en la enseñanza universitaria, de hecho nos encontramos ya en este momento con varios movimientos que se antojan continuos y retroalimentativos: desde las materias a las técnicas de impartición, desde el rol profesoral al rol discente, y desde la concepción pasiva del alumno a una activización de su aprendizaje. Aparte de esto, auguro un paulatino campo de intervención interdisciplinar incoado desde el propio investigador jurídico tendente a “despragmatizar” las virtudes de las técnicas didácticas por ramas de conocimiento. El cauce más idóneo no es otro que la difusión de la experiencia cosechada en el ámbito docente a través de congresos monográficos sobre didáctica de la enseñanza. En suma, se abre un campo de investigación dentro del profesorado iuslaboralista, que de hecho ya está acometiéndose con óptimos resultados bajo el auspicio de asociaciones como la ADTSS o la que aglutina a las Facultades de Ciencias del Trabajo.

Ahora bien, el proceso de redefinición del rol profesoral está llevándose a cabo bajo una inercia de dilatación de funciones planteada en términos aditivos y acumulativos, lo que a mi entender fuerza en demasía la resiliencia del rol profesoral, máxime cuando el auténtico nudo gordiano estriba en el diseño de los nuevos espacios funcionales desde el mentado rol en sí sin “hibridar” su perfil óptico ni desnaturalizar la substancia del mismo. Pienso que la Universidad Española no ha resuelto con éxito el problema de la transmisión societal del conocimiento ora generado y gestionado en el seno de tales instituciones formativas, o dicho de otra manera, sigue pendiente la asignatura de la divulgación del saber y de su transmisión con un mayor grado de eficacia didáctica en aras de su afianzamiento real por el alumnado universitario, al menos en lo que concierne a las ciencias jurídicas. Más bien, de lo que se trata es de reconocer el trabajo-valor de la docencia universitaria ora intrínsecamente y a tenor de las posibilidades reales pedagógicas que auspician las nuevas estructuras académicas más allá de la cacofonía de eslóganes que vienen utilizándose bajo el paraguas conceptual del “proceso Bolonia”.

En el presente trabajo abordaremos bajo una vertiente teórico-reflexiva tres aspectos que operan como vasos comunicantes en el actual proceso de renovación docente. El primero de ellos tiene un carácter contextual y en él examinaré ciertas mixtificaciones del proceso Bolonia. Asistimos a un juego combinado de desligaciones, religaciones, mitificaciones y desmitificaciones de axiomas educativos alrededor de dicho concepto, de ahí la conveniencia de ese primer apartado bajo una óptica preliminar y desreificadora. A continuación me centraré en el rol profesoral que auspicia la reforma en ciernes, para finalmente abordar el paradigma de la evaluación aplicado a la enseñanza de nuestra disciplina. No oculto que las autoafirmaciones y heteroafirmaciones didácticas propuestas en este artículo pueden transmitir un mensaje herético en algún momento de su contenido, pero en verdad son muchos los profesores que comparten una crítica común sobre la manera como está materializándose el proceso Bolonia en España, quizás porque, más allá de las explicaciones parciales y de las críticas oferentes, la “cuestión universitaria” tenga aún como primera asignatura pendiente nada menos que la *democratización de la democracia interna* de la vida académica⁵.

I.1. LA MODERNIZACIÓN UNIVERSITARIA Y SU LÓGICA ADAPTADORA

Desde hace años la Universidad está inmersa en un proceso de cambios profundos para adecuar los sistemas de educación superior a la sociedad de la información y del conocimiento. Como es sabido,

⁵ La exigencia de “democratizar la democracia”, como reto actual de la política, proviene de Guiddens, en “Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas”, Ed. Taurus, 2005, p. 89.

la Declaración de Bolonia sirvió de espoleta para que las Universidades Europeas acometieran un bloque de transformaciones de muy diverso calado con vistas a una enseñanza competitiva y de calidad. A fin de cuentas, el EEES entraña un compromiso supra-institucional para asentar políticas educativas comunes y de convergencia académica con vistas a una mejor preparación de los estudiantes, una mayor eficacia de los profesores en la formación de competencias y habilidades, un aumento en la transferencia de I+D, o facilidades añadidas en la movilidad de los trabajadores dentro de dicho espacio común, sin olvidar, cómo no, la construcción de una ciudadanía impregnada en los valores de libertad, cultura, humanismo, pluralismo y espíritu crítico que, como vimos, marcan el “ethos” académico y la teleonomía del saber-hacer Universitario.

En ese proceso, las Universidades se ven conminadas a intervenir en un doble ámbito de actuación global/local cuyas sinergias condicionan el papel de las instituciones que componen dicho sistema educativo. Sendos ámbitos condicionan el perfil de las políticas de nivel terciario superior, desde su diseño (v.gr. ordenación de las titulaciones, distribución geográfica y valencia según los campus) hasta su implementación material, y esto último tanto a efectos estratégicos (p.ej. alianzas entre Universidades vs. “campus de excelencia”) como materiales y operativos (másters, colaboraciones entre profesores, “docencia en red”, etc). En efecto, el sistema Universitario se vertebra en un doble sentido ascendente/descendente y al socaire de una multiplicidad de variables que condicionan la configuración última del modelo y su dinámica performativa. Todas las piezas penden unas de otras, desde las de mayor relieve, como la oferta de títulos, las características de los planes de estudios o el peso científico -y por ende político- de las ramas de conocimiento, hasta las menos visibles en apariencia, como puede ser el caso de las actuaciones adoptadas por una Facultad en un ámbito dado de dirección y decisión. El modelo debe reajustarse tras la evaluación periódica de sus efectos merced a la retroalimentación material y proyectiva que ejercen sus indicadores básicos. Así debería acontecer, teóricamente, tras analizarse de manera integrada el nivel de inserción laboral de los alumnos por titulaciones y macroáreas, la absorción de sus competencias cualificacionales en la estructura social y el mercado de trabajo, el índice de impacto de las investigaciones, o las transferencias de I+D llevadas a cabo en el tejido glocal productivo.

Los factores expuestos dibujan un escenario tan mutable como complejo y en continua de-construcción institucional y evolutiva. En verdad, son transformaciones escenificadas bajo un contexto de cambio sistémico (tecnoglobalismo, ecologismo, nuevas fuentes de energía, sociedad red, etc.) que, de consuno con la capacidad penetradora de la tecnología, plantean constantes retos a los sistemas de enseñanza, y muy particularmente a la de nivel terciario superior. Ahora bien, el maridaje funcionalista entre economía global e innovación presupone la producción de riesgos continuos y, con ello, la previsión de estrategias adaptativas para neutralizar el aumento exponencial de las incertidumbres generadas. Los cambios se mueven con tal rapidez que anquilosan las estructuras casi al mismo tiempo que éstas reaccionan para integrar sus efectos con una capacidad elemental de afrontamiento. Sin medios de respuesta expeditivos ni estructuras eficaces para absorberlos, la Universidad corre el riesgo de quedar a la zaga con graves peligros de inmovilismo, entre otras cosas debido a la petrificación de su maquinaria burocrática o al desencanto generalizado entre sus miembros que induce a relativizar cualquier propuesta de reforma, máxime ante la “politización profesionalizada” que hacen gala numerosos cargos académicos y algunas estructuras superiores de gestión. En todo este proceso la Universidad mantiene una posición de dominancia teórica pues sus recursos giran alrededor del conocimiento, el valor añadido del I+D y el uso estratégico de la in-

formación. Puede intervenir de forma pro-activa mediante equipos y estructuras especializadas, reaccionar con prontitud a las fluctuaciones y demandas del sistema económico, profesional y productivo, tejer redes de cooperación empresarial, cultural, políticas o consociativas, trasvasar fácilmente sus resultados a nivel interno gracias a su sistema burocrático, incluso puede permitirse acciones basadas en el ensayo-error sin resentirse de manera especial, ventaja ésta ausente -por impensable- en otros agentes económicos y cuyas evidencias resultan conocidas a la luz de las reformas realizadas consecutivamente en nuestro sistema universitario durante las últimas décadas. El contrasentido es que, pese a dicha ventaja teórica, la Universidad siga sumida en un mar de contradicciones internas, meta-añadidas a las ya emergentes, que van erosionando las bases de sustentación de su arquitectura institucional.

Los factores expuestos vienen presentándose bajo una inercia inexorable de *modernización* universitaria⁶. Si concebimos dicho concepto en su sentido más genuino, es claro que nuestra institución no ha cejado de incoar ajustes estructurales durante las últimas décadas. Por lo demás, su crisis -vs. modernización- no es una circunstancia emergente, muy al contrario resultan ser hechos inveterados en la historia más reciente de nuestro país, y sin duda entraña una dialéctica que seguirá abierta debido a los desafíos que depara la Agenda Europea de Modernización de las Universidades o la Estrategia Europea Universidad 2015. Lo paradójico es que muchos de sus problemas sigan arrastrándose desde hace un siglo inclusive, abundando las voces que actualizan tales críticas y que incluso hipostasian errores en las posibles estrategias venideras de afrontamiento. Ramón y Cajal ya nos puso en guardia de los “vicios de pensamiento”, las “servidumbres mentales” y el espectro de “enfermedades abúlicas” que acechan al ámbito académico⁷, y en esa pauta de esterilidad podríamos encuadrar hoy las prácticas endogámicas de las escuelas y cátedras o el clientelismo político de muchas estructuras, sobre todo al hilo del reclutamiento de los recursos humanos (no sólo profesoriales) llevados a cabo durante los últimos años. Ese basamento, unido al provincianismo de las Universidades, la amputación de la movilidad entre los profesores, la hipertrofia de los planes de estudio de consuno con metodologías hueras a su didáctica material y temporal, o el dispendio de recursos acometidos por una conmixtión de los principios de autonomía universitaria y de autogobierno autónomico, son, entre otros, lastres que hipotecarán en demasía la forma de afrontar los nuevos cambios. Obviamente, no es éste el lugar para detenernos en lo expuesto con detalle, pero reconduciendo el asunto a la problemática que aquí nos atañe me centraré en dos cuestiones que condicionan la pseudomodernización de la institución universitaria: el mito de la excelencia académica y el rol del profesorado.

6 La *modernización* de la Universidad Española es un tópico repetido en los documentos y textos normativos encargados de canalizar sus transformaciones. La LOU 6/2001, de 21 de diciembre, declaraba lo siguiente: “Durante las dos últimas décadas, la vieja institución universitaria se ha transformado radicalmente. La Constitución consagró la autonomía de las Universidades y garantizó, con ésta, las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, así como la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos. Durante este período, las Universidades se triplicaron, creándose centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de cincuenta mil habitantes, en los que hoy se estudian más de ciento treinta titulaciones diferentes. También culminó hace apenas unos años el proceso de descentralización universitaria, transfiriéndose a las administraciones educativas autonómicas las competencias en materia de enseñanza superior”. Paradójicamente, el origen de muchos problemas que adolece la institución académica se encuentran en algunos de los hitos enarbolados en dicho preámbulo legal.

7 Vid. Ramón y Cajal S. “Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica”, Ed. Formación Alcalá, Jaén, 2009, p. 14 o 77. Por su lucidez irónica, merece transcribirse el contenido de esta última página: “Todos hemos visto profesores superiormente dotados, desbordantes de actividad e iniciativas, en posesión de suficientes medios de trabajo, y que, sin embargo, no realizan obra personal ni escriben casi nunca. Sus discípulos y admiradores esperan con ansia la obra grande, legitimadora del alto concepto que del maestro se formaron, pero la obra grande no se escribe y el maestro continúa callando. No nos engañe el optimismo y el buen deseo. A despecho de méritos excepcionales y del celo y actividad desplegados en determinadas funciones docentes, dichos maestros son enfermos de la voluntad. No lo serán acaso a los ojos del frenópata, su modorra y dejadez no justifican todavía el diagnóstico de abulia, pero sus discípulos y amigos harán bien en considerarlos como anormales y en proponerles, con el respeto y dulzura debidos a su alta mentalidad, tratamiento espiritual adecuado... Estos ilustres fracasados agrúpanse en las principales clases siguientes: diletantes o contempladores, eruditos o bibliófilos, organófilos, megalófilos, descentrados y teorizantes”.

I.2. EL MITO DE LA EXCELENCIA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y CRÍTICA

Los procesos de reforma vs. renovación del sistema Universitario acometidos en nuestro país no han dejado de enfatizar en la *excelencia* como principio inspirador último de tales modificaciones. En puridad, “lo Sobresaliente” junto a la cualidad superior de “lo Universitario” siempre han sido características cuanto menos teleológicas de la vida académica y, a la postre, rasgos insertados en su rol ontogenético. Vista la influencia de la Universidad en todos los ámbitos sociales, se erige en un concepto de gran poder heurístico desde su entidad intrínseca y a tenor de su exégesis aplicativa en los diferentes niveles de ordenación institucional. En efecto, la excelencia es clave de bóveda de cualquier modelo Universitario, y por supuesto viene a ser un gozne operativo de sus procesos reformistas más recientes. Como anclaje conceptual, raro es el discurso, documento o texto jurídico que no recabe dicho término. Lo es así a título de “nomen” o rúbrica respecto del tratamiento estimatorio de lo que se colige digno, y también lo es a raíz de su utilización como línea argumental de corte programático. Rara es la Ley o disposición interna de régimen académico que eluda dicho concepto, ni cargo ajeno a su argumentación -cuanto menos como cognición teórica- ni por supuesto Rectores y Vicerrectores que cejen de enarbolar las virtudes de la excelencia en el imaginario colectivo universitario. Como constructo, la excelencia resulta ser, además, un argumento vinculado al proceso de modernización, adaptación y calidad del sistema Universitario, pero también, y muy especialmente, desde la responsabilidad institucional que incumbe a la enseñanza superior como instancia en puridad crítica, científica y de carácter meritocrático⁸.

El discurso plantea un binomio *excelencia/ calidad* irradiado sobre tres importantes ramificaciones. La primera estriba en los mecanismos de reclutamiento del profesorado. El fomento de la excelencia pivota inexorablemente sobre la mejora de la calidad de la docencia y la investigación, lo cual suele personificarse en sistemas “objetivos” y “transparentes” que garanticen el mérito y la capacidad en la selección y acceso de los profesores universitarios. El segundo aspecto sería una subespecie directa de lo anterior, y consistiría en el rigor y calidad de los sistemas pedagógicos de enseñanza. “Docencia de calidad”, “enseñar a enseñar”, “enseñar a aprender” son eslóganes que co-implican la actividad docente desde su rol profesoral en aras de una mayor eficacia en la transmisión del conocimiento, de ahí que las líneas de reforma conciban al profesorado como un “pilar” básico, un “capital esencial”, o un “elemento nuclear” de la enseñanza superior⁹. Finalmente, la tercera vertiente incidiría en la eficacia del modelo universitario a nivel sistémico y burocrático. La normativa colaciona aquí la implementación de procedimientos que resuelvan con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración¹⁰, lo que, como veremos, conecta con la implicación del profesorado en las tareas de gestión administrativa y de política interna académica. Del mismo

8 Sirva a modo de ejemplo el Preámbulo de la LOU 6/2001 supra cit: “Con esta ley se pretende dotar al sistema universitario de un marco normativo que estimule el dinamismo de la comunidad universitaria, y se pretende alcanzar una Universidad moderna que mejora su calidad, que sirva para generar bienestar y que, en función de unos mayores niveles de excelencia, influya positivamente en todos los ámbitos de la sociedad”. Tan es así que, según apostillara dicho texto, “Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica basada en el mérito y el rigor que sea un referente para la sociedad española” (Punto I).

9 Según reconoce el BEPDI supra cit, se trata de implantar “un nuevo esquema de enseñanzas entre cuyos pilares se encuentra el profesorado que debe impartirlas, elemento nuclear de la nueva universidad que la sociedad española exige, una sociedad que espera que sus universidades, lo mismo que todo el poder público del que se dota, excelencia, responsabilidad y capacidad de adaptación” (Punto I).

10 Preámbulo de la LOU 6/2001, de 21 de diciembre, (Punto I).

modo, la mejora de la calidad pende del asentamiento de una “cultura de la evaluación”¹¹ que, a modo de manifestación de los principios de eficacia y eficiencia administrativa, debe impregnar paulatinamente el funcionamiento de dicho sistema en su conjunto y de las piezas que lo componen.

Según lo expuesto hasta ahora, me atrevería a resaltar algunas ideas del concepto de excelencia pues, según creo, circunda una relación medio/fin de índole retroalimentativa. Aquella conecta, por un lado, con la bondad que dignifica la institución académica gracias a la estimación –honorable- de su género, pero también, e inexorablemente supeditado a ello, emplaza a la bonhomía que debiera proferirse a los miembros que forman parte de la comunidad universitaria. La excelencia presupone una dimensión unida al conocimiento y la preparación de nivel terciario superior, pero del mismo modo debe concebirse como un “estigma positivo” que acompaña axiológicamente (o cuanto menos debería hacerlo) a los sujetos formados en Facultades, Departamentos y Centros de instrucción superior. Atrás quedaron ciertos tratamientos honoríficos que, por su exacerbación excelsa o celsitud trasnochada, chocaban abiertamente con el signo de los tiempos, y a nadie escapa que las cohortes más recientes de alumnos confunden en demasía los conceptos de democracia con los de igualdad e igualitarismo académico. De todos modos, ya interpretemos el concepto en su acepción sustantiva (*excelencia*) o en su adjetivación material (*lo excelente*), estamos frente a un constructo que connota una ideografía de *singularidad, calidad y estatus diferente*, inferencia simbólica de conminado mantenimiento por tratarse a la postre de una institución de –teórico- carácter superior.

Mucho me temo, empero, que la excelencia esté convirtiéndose en un “eslogan vacuo” de fácil esgrimidura sin contenido sustantivo en el actual proceso reformista, es más, pienso que estamos frente a una reificación inane más de las muchas a las que asistimos en este proceso de cambio social, cuya prédica cuenta con una notable capacidad para erigir heurísticos sin trasparecer las auténticas consecuencias de sus propias mixtificaciones. Entiendo que el discurso alrededor de la excelencia sesga dicho concepto desviando del debate algunos de los resultados más nocivos a los que previsiblemente pueden conducir las reformas en curso. Lo que está en juego no es sólo un problema de modernización vs. adaptación de la institución académica sino el hecho mismo de convertir la universidad en un rito de *paso* sin mucho valor en la vida real, máxime con el asentamiento de “modelos clónicos” o “de boceto” cuyas consecuencias trasvasan nuestro ámbito de intervención debido a las repercusiones de tales políticas educativas en las estructuras sociales y en la conciencia ética de los ciudadanos.

Para empezar los obstáculos financieros de las Universidades tienden a una paulatina *mercantilización* de la enseñanza de nivel terciario superior. En el trasfondo del debate subyace un posicionamiento previo por los Estados y demás estructuras territoriales (Comunidades Autónomas) respecto del papel asignable a la educación y a sus formas derivadas de enseñanza. Sabemos el papel estratificador que ejercen las estructuras educativas junto a su instrumentación por grupos hegemónicos con capacidad para vehicular ciertas pautas de dominación hasta reproducir una estructura de clases dada o posiciones de poder que permitan canalizar sus intereses consociativos. El mero análisis de las partidas presupuestarias reservadas a educación junto a su ponderación en términos de PIB extrae inferencias muy claras sobre el designio de una postura política gubernamental en este terreno, y por supuesto permite hipostasiar los niveles de igualdad y movilidad social que esté dispuesto a asimilar un determinado país desde el basamento educativo -y por ende estratificador- ejercido por la formación universitaria. “Invertir en conocimiento” no deja de ser un

11 Ibidem.

eslogan evanescente en España, donde además asistimos a constantes autocontenciones en el gasto público en enseñanza superior, inclusive con minoraciones muy sustanciales en etapas próximas en el tiempo, a diferencia sin embargo de otros países que han seguido reservando importantes recursos públicos aun en momentos recesivos como el actual de crisis económica (v.gr. Alemania). Visto así, la mercantilización universitaria se erige en un producto-síntesis de políticas contradictorias (desinversión vs. dispendio) y de dejación de responsabilidades preteridamente amparadas bajo el doble paraguas de la autonomía institucional y del “eficientismo” en la gestión, lo cual nos demuestra el uso aporético de la excelencia para legitimar un cambio drástico de orientación en un segmento tan seminal de la enseñanza pública.

Pienso que esta etapa inicial de asentamiento del EEES está evidenciando el posicionamiento estratégico de la institución universitaria en un “escenario mercadocéntrico” de oferta y demanda de títulos superiores. Asistimos a una densificación espacial de universidades públicas, privadas y corporativas que ofertan una panoplia formativa a un público de alumnos-clientes potenciales. Además, el mentado escenario trasciende de las dimensiones clásicas espacio-tiempo mediante “productos formativos” que ofrecen la adquisición de destrezas, conocimientos y habilidades extramuros de los sistemas tradicionales de enseñanza presencial. Ya he tenido ocasión de manifestarme críticamente contra el *credencialismo* dominante que encierra el proceso en curso de reforma universitaria¹². El EEES entraña, cierto es, una respuesta institucionalizada a la necesidad de homogeneizar la oferta formativa haciendo más transparentes los sistemas de credencialización oficial en un contexto de unidad de mercado y de mayor movilidad de los trabajadores, pero ni Bolonia lleva escrita tal acentuación credencializadora ni, mucho menos, un alejamiento sedicente de los requerimientos cualificacionales debido a estrategias curriculares ineficaces, poco realistas, a espaldas de las demandas socioeconómicas y de una ética elemental en las profesiones. También se da por sobreentendida la colaboración de unas estructuras administrativas y profesoras hipersaturadas por una acumulación de defectos que incluso siguen arrastrándose en la gestión, el reclutamiento y ordenación interna de los recursos humanos; y ello, además, bajo una incontinenencia en la carga docente asignada a los profesores que se colige imposible si se pretende impartir unos estándares elementales de “excelencia Bolónica”.

Sabemos que el título académico opera como un tamiz informativo vs. selectivo que infiere la posesión de un determinado nivel de formación y especialización respecto de la persona a la cual acredita. Representa una fuente primaria de reclutamiento pues subsume un catálogo de presunciones (básicamente, competencias y capacidades) respaldadas mediante su credencialización oficial. Ofrece, en fin, una información apriorística de aspectos cualificacionales que se encuentran en un estado digamos potencial a la espera de ser contrastados materialmente, de ahí que a medida que aumenta el avance científico y la complejidad de las sociedades se asista a un aumento correlativo del mapa de titulaciones. España pudo realizar una adaptación menos traumática al EEES aprovechando las estructuras preexistentes al proceso Bolonia. Bastaba adecuar el Grado al primer ciclo (Diplomaturas) y el Postgrado al segundo ciclo (Licenciaturas), introduciendo luego ajustes complementarios “de cierre” en determinados títulos (básicamente ingenierías) e incoando ampliaciones de orden trasversal u horizontal para ampliar el campo operativo de los Masters, todo ello con la debida contención del peso político ejercido por los colegios profesionales cuando se negoció el catálogo de títulos y sus estructuras ordenadoras. Si recordamos bien, los primeros

12 Me remito a mis análisis “La inserción laboral de los titulados universitarios: un análisis crítico-credencialista y consideraciones dimanantes del Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, TL n° 100, 2009, tomo III, pp. 1061 a 1104; o “La inserción laboral de los titulados universitarios en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, Sistema, n° 218, septiembre del 2010, pp. 23 y ss.

pasos del proceso Bolonia barajaron los tres años como hipótesis de partida inicial, pero se descartó aquella propuesta con demasiada prontitud, lo que, según creo, adelantaba aspectos que la realidad ya está demostrando con evidencia persuasiva, entre otras cosas, un maquillaje del paro y del subempleo en España entre cohortes de jóvenes sobrecualificados¹³, así como un empuje desmedido de títulos en un contexto de abierta competencia entre universidades, ora públicas y privadas, y demás instituciones formativas.

Aparte de este escenario mercantilizador del conocimiento, que en sí es un réprobo despropósito hacia “lo académico”, el auténtico problema estriba en los efectos del credencialismo a medio y largo plazo. Hoy la competencia ya es muy intensa entre las Universidades públicas mediante portales “on line” o enseñanzas semipresenciales. Además, algunas Universidades privadas ofertan sus títulos (grados o doctorados, fundamentalmente) fuera de nuestras fronteras a veces con rebajas sedicentes en los niveles de calidad empero a cambio de oprobias tasas académicas en su expedición. Escándalos recientes de doctorandos egregios (v.gr. Karl zu Guttenberg, Saif el-Islam Gadafi) sólo traslucen la punta de un iceberg de cómo puede operar la caja registradora de la “excelencia Universitaria”. Quizás no me atrevería a calificar de competencia desleal a tales prácticas mercadológicas, pero el relativismo que campea en el prestigio teórico de algunas instituciones sí evidencia las dificultades a las que se enfrenta la enseñanza pública para maniobrar con unas dosis mínimas de dignidad ética y funcionalidad operativa en dicho escenario “mercado-céntrico”.

Por lo demás, la situación descrita tiene visos de producir una espiral de efectos en las estructuras sociales. Primero aventuro una polarización en el mercado de títulos y entre Universidades, con campus de prestigio y otros devaluados o pocos rentables financieramente que, de todos modos, se mantendrán en unos casos por compromisos electorales o clientelismo político, y en otros casos por pruritos Autonomistas unidos inclusive a su instrumentación cohesiva de corte nacionalista. Puede asimismo hipostasiarse un aumento en la oferta formativa incoada por las instituciones corporativas, especialmente a través de los colegios profesionales. Éstos ofrecerán a sus afiliados, o a los alumnos universitarios, un catálogo de cursos de especialización que cubrirán importantes requerimientos formativos sin que la universidad pública pueda competir en su oferta, impartición, contenido y diseño. Cabe pensar aquí, de una parte, en abdicaciones de la Universidad hacia estas ofertas corporativas pues de hecho copan un segmento mercadológico bastante específico con nichos cualificacionales de especialización estratégica y dinámicas de impartición muy asequibles para los interesados en su seguimiento (p.ej. cursos monográficos concentrados en una tarde o fines de semana), sin descartar no obstante el campo de colaboración con los colegios profesionales siempre que los convenios concertados al efecto clarifiquen los ámbitos de intervención y el seguimiento de unos estándares mínimos de calidad. Como consecuencia de todo ello, y en cualquier caso, auguro una potenciación de la oferta formativa mediante modelos de enseñanza telemáticos, los cuales supondrán una importantísima fuente de financiación para las universidades a la luz de su paulatina reconversión en enseñanza semipresencial. Del mismo modo, y terminando de cerrar el circuito retroalimentativo, la acentuación del credencialismo aumentará el riesgo de minorar paulatinamente la seguridad de lo que el título representa en su universo simbólico en pro de su mera posesión formal.

13 Alguna ideografía reciente evidencia la práctica de omitir los títulos académicos del curriculum suavizando el perfil en las ofertas de trabajo ante el temor que las empresas rechacen la contratación de los jóvenes (vid “Quitarse méritos en el currículo abre puertas”, Diario El País, 8/3/11, p. 30), lo cual demuestra el despildeo de recursos en términos de capital humano y el fracaso crónico de las políticas educativas en España.

Admito que las circularidades descritas dibujan una ideografía algo apologética del escenario credencialista venidero, pero son demasiadas las fracturas socio-institucionales hipostasiables si ahondamos una implantación defectuosa del proceso de reforma en ciernes. En verdad el EEES abre un campo de experimentación en todos los segmentos de la estructura universitaria y, sin duda, es una oportunidad inmejorable para dejar atrás una sucesión de despropósitos acumulados en el decurso evolutivo más reciente de nuestra institución académica, so pena de agrandar aún más su problematización estructural. Así con todo, el pragmatismo mercadocéntrico es el principal abismo al que se enfrenta no ya la enseñanza universitaria sino la Universidad misma, de ahí mi llamada de atención al uso sesgado que viene realizándose de la excelencia a nivel práctico e “interpretativista”. Hoy día pienso que es un concepto inane e incluso fútil, de hecho en vez de prevalecer el significado ontológico de la excelencia, entendida, esto es, como entidad sobresaliente en bondad, mérito o estimación, sobresale la dimensión comparativa y relacional del heurístico, que por cierto impregna el término desde su propia raíz etimológica. En otras palabras, no es el aprecio, ni la estimación, ni siquiera la calidad formativa de nivel terciario los motores que en verdad están impulsando la implementación del EEES sino la competencia entre Universidades y su posicionamiento espacial a efectos mercadológicos. Como señala Azcárraga, el problema no es la excelencia sino la búsqueda activa y real de ella¹⁴. Una universidad excelente debe, en efecto, regirse por criterios de excelencia pero ni las normas reguladoras son las más adecuadas ni, menos aún, las estructuras que pretenden asentar los proyectos de reforma, con el peligro de ahondar todavía más el hiato entre las expectativas que autopromueve la Universidad y los resultados reales cosechados tras el “tránsito formativo” por una institución de nivel terciario superior. En la raíz de las políticas universitarias late, asimismo, una dominancia pragmática y avalorativa capaz de ahogar las voces críticas asonantes para encumbrar la “mediocracia más pesebrista”, por eso entiendo que el impulso mercadocéntrico es una espoleta pragmática y activadora de disputas entre las instituciones universitarias, cuya rivalidad irá además en aumento para ampliar sus ámbitos de influencia en un espacio credencializador, deletéreo, lampedusiano y de crasos resultados mercantilizadores.

II. EL ROL PROFESORAL EN EL ESPACIO ESPAÑOL DE ENSEÑANZA SUPERIOR. DEL BINOMIO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN A LA “MULTIVALENCIA” ACADÉMICA

La segunda de las cuestiones a la que nos referiremos estriba en el rol del profesor universitario en el modelo Bolonia aplicable a nuestro país. Se trata, en efecto, de la auténtica clave de bóveda del EEES y una de las piezas neurálgicas sobre las que pende cualquier intento de modernización de la enseñanza de nivel terciario superior. Es claro que la excelencia hunde sus raíces en el papel de los profesores pues, en definitiva, son el nexo conectivo último entre la sociedad (no sólo el alumnado) y la institución universitaria. Así lo ha sido cuando la enseñanza basculaba hegemónicamente sobre la intermediación docente y el personalismo pedagógico que confería la lección magistral, y así seguirá siéndolo en el contexto de revolución tecnológica y cambio sistémico actual. Este marco predispone una superabundancia informativa junto a una rapidez exponencial en la generación del conocimiento y difusión del mismo. Efectivamente, el desarrollo tecnológico pone en manos de la comunidad universitaria un abanico de mecanismos para la

14 “Universidades manifiestamente mejorables”, Revista Claves de Razón Práctica, n° 209, enero/febrero del 2011, pp. 37 y 38.

absorción y gestión del conocimiento, entre otros aspectos gracias a un catálogo de recursos pedagógicos de gran potencialidad didáctica mediante el empleo de herramientas informáticas. Ahora bien, el binomio conocimiento/información está compuesto por dos variables que no van unidas de consuno, primero porque hace falta un salto cualitativo de la segunda variable respecto de la primera cuyo giro no acontece “per se” con la mera acumulación de datos, y también porque asistimos a una implosión de fuentes informativas cuya comprensión resulta estólida por el alumnado si no cuenta con la ayuda directa o tutorial de los profesores. Visto así, el nudo gordiano estriba en el diseño de los nuevos espacios funcionales no “ad extra” sino desde el rol profesoral en sí. Entiendo que el modelo en ciernes no resuelve los retos descritos, al revés, arranca de unos presupuestos errados de antemano que disgregan en demasía la resiliencia de dicho rol bajo una paulatina adición de cometidos cuyos efectos revertirán negativamente en “lo esencial” de la excelencia académica: el *ethos profesoral*. Veamos cuál es el perfil que diseña el BEPDI y las valoraciones que me sugiere la implementación de dicho modelo.

II.1. El Rol Profesoral y el Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas

La actividad profesoral en el EEES plantea numerosas interrogantes de cuyo afrontamiento va a depender las bases de sustentación de nuestra enseñanza universitaria. Gran parte de los elementos teóricos del modelo se encuentran en el BEPDI, el cual dedica una atención particular al estatuto jurídico del profesorado y al régimen de funciones y actividades. El mentado documento parte de una idea básica que debemos subrayar preliminarmente: las sociedades avanzadas encuentran en sus “maestros y profesores un capital esencial para el progreso colectivo”, y ello bajo una “comunidad educativa universal”¹⁵ que hunde su fundamento en relación dialéctica entre docente y discente. En efecto, el tándem profesor-alumno es “la razón de ser de la institución universitaria” ya que sin ella “la Universidad deja de serlo”¹⁶, pero como decía antes la clave estriba en la delimitación del rol profesoral y en la re-conceptuación de sus parcelas funcionales con una racionalidad elemental y crítica. El dilema no es nada baladí, y como tantos aspectos a los que estamos asistiendo en esta reforma puede diluirse si no desvelamos las premisas del perfil Bolónico-profesoral aplicable en nuestro país. La sucesión de modificaciones educativas acometidas consecutivamente en todos los niveles de enseñanza son un dato irrefutable del relativismo reinante en esta materia, es más, me atrevo a aventurar un quinquenio con vistas a nuevas modificaciones en los planes de estudio recientemente aplicados en las universidades Españolas. Esto me lleva a recelar de cualquier “*test de razonabilidad*” que pretenda amparar las modificaciones en curso si disocia, esto es, una “*racionalidad*” elemental en el tratamiento del futuro perfil académico, primero porque el esquema operativo ensayo-error es, pese a su renuencia, un método desafortunado en las acciones de política universitaria, pero también porque al final los efectos siempre revierten circularmente en el profesorado universitario.

Por traer a colación algunos vilipendios que ilustran estas aseveraciones, se encuentran, por ejemplo, la inequidad que sempiternamente ha sido objeto el régimen retributivo de dicho sector de la administración, inclusive mediante importantes diferencias salariales entre las respectivas Comunidades Autónomas. Iguales razonamientos cabe aducir respecto del desnivel entre carga docente/retribución existente a nivel

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

de campus y comparativamente con las universidades Europeas. Tampoco hay que olvidar el cúmulo de despropósitos que han campeado en la ordenación de la carrera académica y sus mecanismos de promoción interna. Y como colofón se encuentra la inanidad en las políticas de formación realizadas por las universidades para al pseudo-reciclaje didáctico y tecnológico de sus profesores, lo que paradójicamente contrasta con los intensísimos esfuerzos invertidos en la formación del PAS o en la tecnificación de las funciones administrativas, aspecto éste que, por cierto, no cesa de aligerar la carga de trabajo de dicho colectivo aumentando empero las funciones informáticas del profesorado. Pero es que, aparte de todo lo expuesto, el BEPDI plantea una dislocación de funciones que quiebran la idiosincrasia del profesor universitario, cuando no adocenán su raíz esencial debido a las desviaciones latentes en su fisonomía venidera. Admito que mis apreciaciones desprenden un tono crítico rayana la vehemencia, pero resulta difícil eludir la tras los abusos que vienen sucediéndose por parte de los Rectorados, Facultades y Departamentos hacia los profesores “permanentes”. Unas instancias que, por cierto, no cesan de hipertrofiar nuestras funciones básicas bajo el chantaje sacrificial de la flexibilidad horaria, sabedores quizás que el “ethos académico” termina siendo la clave neutralizadora de los excesos acumulados en dicho estatuto jurídico.

El Preámbulo del BEPDI reconoce que el profesor “ha sido, sigue siendo, y debe seguir siendo, un investigador, un generador de conocimiento y no un mero transmisor del mismo”. Ahora bien, nuestra actividad no termina en la docencia ni en la investigación, muy por el contrario se conmina, teleológica y teleonómicamente, esto es, a compaginar ambas tareas con “otras fundamentales en el seno de la Universidad”¹⁷. Entre ellas sobresale la actividad profesoral en la transferencia de I+D pero sobre todo la gestión universitaria, a cuyos cometidos se les confiere además un sobredimensionamiento valorativo. Para mayor abundancia, el texto exhorta a las Universidades que diseñen soluciones legales y de gestión con vistas a que “asuman esa complejidad de la actividad del profesorado, sin perjuicio de la potenciación de alguno de los aspectos por encima de otros”. Y como colofón, se airea el “carácter multifuncional que debe predicarse del profesorado (sic)”.

Entiendo que este planteamiento preliminar ya nos pone en antecedentes del cúmulo de desviaciones que con seguridad derivarán en la arquitectura universitaria respecto del basamento estatutario del profesorado. Según tendré ocasión de demostrar, el perfil que hace gala el BEPDI introduce una ambivalencia de rol de peligrosas consecuencias pues, lejos de su alcance individual o grupal, y de las dimensiones estatutarias y colectivas, son aspectos que trascienden del funcionamiento interno académico pues deriva por efecto reflejo en la concepción social de la institución Universitaria.

El Capítulo IV del BEPDI aborda el régimen de “funciones y dedicación del profesorado” (arts. 8 a 14). Las limitaciones de espacio del presente artículo impiden un análisis pormenorizado de dicho régimen, por tanto trazaré sus líneas maestras resaltando los aspectos que confirman las hipótesis que venimos sosteniendo a la luz de sus repercusiones en la docencia de nivel terciario superior. Para empezar, el mentado estatuto fundamenta la actividad académica bajo la apoyatura de cuatro grandes pilares: docencia, investigación, transferencia, y gestión (lo que desde ahora sintetizaré en el acrónimo DITG). Podemos considerarlos como “compartimentalizaciones matriciales” de los cometidos que integran el espacio funcional del profesor universitario. Cada uno delimita un bloque de funciones que comparten un mismo basamento matriz, y desde dicha base se infiere un haz de representaciones ideográficas de las tareas del profesorado y

17 Ibidem.

de sus ámbitos de responsabilidad. Diríamos que una misma posición profesoral congrega cuatro patrones de organización -o “sub-estatus relativos”- dentro del sistema universitario. La docencia, la investigación, la transferencia, y la gestión conforman por separado un “rol set” con sustantividad propia e individualidad vinculativa. Con tales referencias-nódulo, cada profesor organiza un bloque de actividades más o menos protocolizadas en el BEPDI que traducen un régimen de obligaciones jurídicas. El conjunto de derechos y deberes estatutarios también activan pautas de conducta y comportamiento, y por supuesto generan un marco de responsabilidades y expectativas: desde aspectos prestacionales, locativos o relacionales (Capítulos III, VII, VIII), hasta cuestiones motivacionales, situacionales y promocionales de la “carrera horizontal académica” (Capítulos II, V, VI, o Anexos).

En efecto, el profesor desarrolla su actividad por y desde una lógica situacional que predetermina su posición en la estructura universitaria, incluso fuera de ella. Esa lógica conlleva una secuencia de papeles o roles derivados desde los cuales vuelve a trazarse un régimen de expectativas normadas vinculadas a cada posición. Bien es cierto que existen interconexiones más o menos intensas entre los cuatro ámbitos funcionales del DITG. Pienso de inmediato en la docencia respecto de la investigación, o en ésta última respecto de la innovación y transferencia del conocimiento. Ahora bien, ni logro apreciar la funcionalización del rol con las tareas de gestión y de política universitaria, ni menos aún puedo concebir el DITG en un sentido acumulativo. Por mucho que se bautice de “multifuncionalista” al perfil del profesorado universitario, estamos frente a un rol compuesto, aseveración ésta que distinguiría del adjetivo *complejo* con el que suele identificarse nuestro perfil académico. Es más, el texto plantea un estatuto rayano el “carnet por puntos”¹⁸ cuyo contenido adolece de abundantes desequilibrios valorativos e hipertrofias concomitantes en las funciones que, según veo, resultan ser las menos representativas del “ethos académico”.

El proyecto de estatuto recaba varias fórmulas que operan como mecanismos de reconducción funcional del DIGT, ahora bien, incorpora una dialéctica instrumental con vistas a un régimen dilatado, indefinido y de sesgo expansivo. El primer tipo de mecanismos ostenta un carácter integrador, y su finalidad no es otra que circunscribir el ámbito de cada bloque de actividad. Técnicamente, la norma recaba una definición genérica de las cuatro actividades-nódulo (docencia, investigación, gestión y transferencia) cuyas descripciones proporcionan una ideografía preliminar de cada “rol set”. Acto seguido, construye un eje binario de “funciones” vs. “actividades” colacionando para ello una lista de tareas en principio representativas de cada macro-cometido académico. Obviamente en unos casos el documento es más prolijo que en otros, variando por ello la técnica definatoria y la taxonomía de cada descripción a nivel formal¹⁹. Muchas tareas tienen un alcance basilar, luego por ello mismo ostentan un carácter intrínsecamente abierto; es el caso, por ejemplo, de la planificación docente, las tutorías, la evaluación continua, la confección de materiales docentes, o la difusión investigadora mediante publicaciones, libros, informes u otros medios análogos. Otras tareas presentan una vertiente programática, pro-activa y participativa; es el caso de la difusión de la ciencia, la “cultura científica” (sic) y el conocimiento, la participación en redes y

18 La expresión es de Azcárraga, “La Universidad que viene: profesores por puntos”, Diario El País, 3/3/2011, p. 29.

19 A título aproximativo, los arts. 9 a 12 recaban, respectivamente, 15 tareas relacionadas con la docencia, 17 con la investigación, 17 con la transferencia, y 8 con la gestión. Amén de la naturaleza dilatada o no de cada cometido, el documento no resuelve algunos asuntos que sin duda generarán dificultades con el sistema de puntuación que pretende implementarse en el BEPDI. Así, por ejemplo, la dirección de tesis doctorales resulta integrada tanto dentro de la actividad docente como en el apartado de investigación, mientras que la actividad tutorial no llega a ser considerada como actividad básica, cuando el texto “informativiza” prácticamente la labor docente con vistas a enseñanzas virtuales o a distancia.

programas de investigación, o la intervención en tribunales, comisiones de evaluación y procesos de calidad. Del mismo modo, abundan cometidos de alcance evanescente, como las funciones de “asesoramiento” o la “docencia en actividades de formación continua”, tareas todas que conciben abdicativas y de necesaria concreción material.

Aparte lo expuesto, decíamos que BEPDI ahonda en la indeterminación del estatuto funcional del profesorado mediante otras fórmulas complementarias, entre las cuales resaltaré dos. La primera estriba en considerar las tareas como un marco meramente descriptivo y de naturaleza enunciativa. Tras la definición-tipo de las cuatro actividades del DIGT, su articulado siempre prevé una coetilla -“entre otras”- que apostilla el carácter informativo de las funciones descritas estatutariamente. Las compartimentalizaciones matriciales junto a las definiciones de las ocupaciones forman una lista abierta y ejemplificativa sin presuponer una enumeración de tareas limitada ni cerrada. Esto de entrada plantea un horizonte funcional demasiado versátil que, para mayor abundamiento, se dilata aún más mediante la aplicación del criterio de equivalencia o del principio de enunciatividad de funciones. La segunda fórmula colaciona mecanismos que amplían el alcance de las ocupaciones valiéndose de constructos hermenéuticos y de circularidades alambicadas. Me refiero a anclajes conceptuales que, por ejemplo, ubican las actividades profesoras dentro de la “rama”, “ámbito disciplinar” o departamental, recabando incluso la apoyatura jurídica de remisiones circundantes referidas a las “materias”, “saberes”, “conocimientos y formación”²⁰. Muy por el contrario, el profesor universitario entraña un papel que precisamente es lo que determina su sustancia, no una acumulación de funciones concebidas a título indicativo que pretenden supeditarse a un patrón de por sí anacrónico de organización académica. Lejos de ello, el solapamiento de cometidos que hace gala el BEPDI, junto a la ambivalencia en los criterios de valoración global, son elementos que indeterminan en exceso el régimen funcional de dicho estatuto jurídico bajo una ideografía laxa de supeditación organizativa.

II.2. La “Multivalencia Académica” y su Lógica Tergiversante

El estatuto del profesorado universitario plantea una multiplicación de papeles yuxtapuestos cuya conmixtión va a producir desequilibrios muy intensos, justo además en esta fase inicial de asentamiento del EEES. En verdad el BEPDI plantea una condensación de rol-sets que se concibe en términos aditivos y con presumibles repercusiones negativas en el funcionamiento del sistema universitario. Sabemos que los conflictos de adaptación son consustanciales a cualquier proceso de cambio, pero los textos referenciados parten de una problematización estructural de difícil remoción con las fórmulas barajadas al efecto, al menos bajo el tratamiento conferido a las materias que estamos analizando en este trabajo. Esto me lleva a analizar primero el significado de la multivalencia y acto seguido el plantel de tergiversaciones referenciadas.

a) A mi juicio, la reforma plantea una reconversión del rol profesoral fundamentada en criterios formales, no sustantivos, próxima, como digo, a la hibridez del perfil académico. El BEPDI apareja un proceso de roles parciales, ora “ad intra” (DI) y “ad extra” (EG) cuyos espacios se antojan interconectados entre sí empero con la pretensión de que sean atendidos de forma indistinta y acumulada. En unos casos operarán entre espacios ya dilatados de conmixtión funcional (DI) y en otros ejemplos mediante la externalización de actividades (E) rayana –según creo- la incompatibilidad académica (G). Y para mayor abundamiento, se

²⁰ Para mayor abundamiento, se entiende por “ámbito disciplinar” “el conjunto de materias y saberes adecuados a sus conocimientos y formación” (art. 9 BEPDI).

añade el instituto de la “multivalencia” para legitimar ese proceso de dilatación funcional y conferir así un respaldo técnico-jurídico a los procesos venideros de acumulación de tareas académicas.

Resulta sintomático, en el sentido expuesto, que se haya otorgado carta de naturaleza a dicho heurístico en vez de incorporar otro concepto con mayor recorrido institucional en nuestro sistema de relaciones laborales, como la “polivalencia”. Esta última categoría presupone una implicación pro-activa del trabajador y de la entidad empleadora previo diseño de un proceso formativo de alcance sobrecualificador con vistas a la reconversión profesional de los sujetos, el desarrollo pautado de su carrera y la promoción laboral. Frente a ello, la evidencia empírica demuestra la inanidad en los procesos de reciclaje -didáctico o no- ofrecidos a los profesores universitarios por sus propios campus. Salvo honrosas excepciones, me atrevo a hipostasiar una escasa -si no nula- atención al reciclaje académico del personal docente bajo la cómoda presunción que es el propio profesor quien se “auto-recicla” tecnológicamente y quien cubre las lagunas didácticas y formativas de manera autodidacta.

La “multivalencia” que construye el futuro estatuto del profesorado no hace más que enfatizar en el mero aprovechamiento de las ventajas comparativas sobre una base yuxtapuesta de tareas preexistentes, adición de actividades y solapamiento de labores venideras. Vislumbra, esto es, posiciones funcionales concebidas bajo “coste cero” y a modo de “quid subordinado” hacia las contingencias y particularidades de cada campus. De ese modo las Universidades, Facultades y Departamentos podrán diseñar cargas de trabajo que se irán añadiendo de forma aditiva sin sujetarse a una visión integradora sino, más bien, funcionalizante y con visos elocuentes de saturar el rol académico del profesorado universitario. Probablemente, el Estatuto recaba la complementación de estos aspectos mediante otros instrumentos jurídicos que completen su contenido, pero, salvando su posible concreción en convenios colectivos sectoriales para universidades integradas en un mismo ámbito autonómico, me inclino por presumir su no abordamiento debido al desgaste político que conlleva afrontar dicha tarea por los Rectorados universitarios. En resumidas cuentas, no aprecio una “multivalencia” de finalidades sobrecualificadoras sino un subterfugio de permeabilización funcional que opera como dispositivo jurídico para la ampliación de tareas bajo una inercia aditiva y acumulativa, lo que no deja de ser una contradicción más con el modelo de excelencia colegido para la enseñanza de nivel terciario superior²¹.

b) La tesis que venimos sosteniendo en este trabajo parte de una idea básica: la versión del proceso Bolonia aplicada en España adolece de una coherencia elemental interna, pero sobre todo es una versión aplicativa que rompe la sustancia del profesor universitario. Con el BEPDI no persisten las propiedades ópticas académicas, al contrario, se quiebran desde la forma y contenido previstos en el estatuto funcional del profesorado, y ello además bajo una deóntica mercadocéntrica forjada por sistemas universitarios colapsados burocráticamente e incluso politizados bajo derivas regionalistas. En las páginas anteriores comprobamos que el rol profesoral se “cosifica” en una línea de paulatina accesoriedad e hibridación, pero aparte de ello detecto varias “lógicas tergiversantes”²² cuyos sesgos desnaturalizan dicho rol y su encaje venidero dentro del sistema universitario. Mediante tal expresión aludiré, en fin, a un régimen de tergiversaciones que parten de unos principios con tal potencialidad desviadora que incluso pueden llegar a plasmarse en sus contrarios, hasta el extremo de modificar la condición de los presupuestos que generaron tales criterios originariamente en fases posteriores de su desarrollo evolutivo.

21 Ya tuve ocasión de referirme al concepto de “multivalencia” para diferenciarlo, por sus reificaciones veladas concomitantes, del instituto de la polivalencia estrictamente considerada; vid al efecto, Alemán Páez F. “El encuadramiento profesional”, MTSS, 1995, p. 255.

22 El concepto proviene de Giner S. “El futuro del capitalismo”, Ed. Península, 2010, p. 55

El primer tipo de desviaciones provienen del régimen funcional del profesorado. Según vimos, la labilidad que hace gala el régimen estatutario resulta evanescente “per se”, y desde mi punto de vista conlleva una crasa tergiversación de la esencia académica con muy graves consecuencias en las tareas basilares del profesor universitario. Y es que concebir nuestra actividad más allá de la dialéctica docencia/investigación es un planteamiento espurio y errado de antemano. Toda fórmula que quiebre dicha insolubilidad y desplace el centro de gravedad a otros terrenos conlleva una desnaturalización intrínseca del rol académico, con el agravante de abrir derivas demasiado arriesgadas para esta fase de asentamiento del proceso Bolonia.

Uno de los aspectos positivos que auspiciaba el EEES partía, precisamente, de un mayor anudamiento entre las actividades docentes e investigadoras, al menos en lo que concierne a las ciencias sociales y jurídicas. Por regla general, el profesorado subsumió la segunda labor como dedicación prevalente con vistas a los mecanismos de promoción académica, lo cual generaba una correlativa minusvaloración de la docencia o, cuanto menos, una contención de esfuerzos en la dedicación a los aspectos didácticos del aprendizaje. El movimiento de oscilación pendular, al que metafóricamente bauticé en su acepción “Foucaultiana”²³, también experimentó desequilibrios debido a la irrupción de paradigmas psicopedagógicos en la docencia de nivel terciario superior. La aproximación temporal del 2010 se acompañó de un interés emergente hacia la enseñanza universitaria cuyo sentido convenía y conviene seguir esclareciendo por parcelas de conocimiento, especialidades o asignaturas inclusive. En esa búsqueda del espacio ocupable por el aprendizaje discente, algunos sectores del profesorado (generalmente cohortes jóvenes) empezaron a centrar su atención en herramientas más eficaces para la impartición de las respectivas materias, sobre todo desde la “atalaya asignaturista” de los nuevos Grados. Algunos confiábamos que el péndulo encontraría un punto de equilibrio más ecuánime en la “balanza Bolónica”, pero mucho me temo que el desajuste está servido, es más, auguro un desajuste paulatino de la docencia y la investigación junto a una lógica tergiversante de dicho binomio al socaire de la gestión -vs. profesionalismo político- del profesorado universitario.

Problemas parecidos pueden aventurarse respecto de la actividad investigadora estrictamente considerada. La revolución tecnológica propiciatoria del cambio sistémico ha venido operando al compás de otra revolución científica cuyos efectos están asimilándose sin mucha conciencia de su auténtica magnitud, probablemente debido a la hegemonía ejercida por el tecnoglobalismo que lleva a percibir su dominancia respecto del conjunto de transformaciones en curso. Asistimos a un ciclo muy intenso de generación de paradigmas científicos con períodos expeditivos de emergencia y declive de los mismos y rupturas epistémicas en todos los ámbitos del conocimiento. Se abre paso una inercia especializadora envuelta en un doble movimiento de segmentación de materias y comixtión inter-disciplinar, coadyuvado además con estrategias analíticas que circundan las “regularidades” de los objetos investigados. Obviamente el dato jurídico, entendido como un hecho científico más, no escapa de esta doble inercia acumulativa y transformadora del conocimiento, y tampoco resulta ajeno a las transformaciones que va a experimentar su tratamiento a nivel cognoscitivo y desde el terreno conceptual y metodológico. Prueba de ello es el fenómeno “multi-regulador” que hacen gala todos los sectores del ordenamiento jurídico, sobremanera en sociedades complejas, como las occidentales, que tienden a aumentar la densidad de las relaciones sociales y de los vínculos resultantes al hilo de su ordenación y positivización.

23 Sobre estas críticas, me remito a mi estudio preliminar a la obra “Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo y las Políticas Sociolaborales”, Alemán Páez (dir) et alri, Tecnos, 2009, pp. 24 y 25.

El hecho social responde “per se” a una “realidad indexical”. Es dicho sustrato quien condiciona las ideografías derivadas, los mecanismos de interpretación y las formas de acceso al conocimiento jurídico. Lo es así desde los cauces de aproximación fáctica a dicha realidad material y desde los instrumentos ortodoxos que resulten aplicables para la tarea exegética. Por añadidura el Derecho del Trabajo ilustra cuanto venimos exponiendo pues se irradia mediante una “ordenación multinivel” de doble faz (autonomía vs. heteronomía) que atomiza el hecho social hasta convertirlo en un centro de regulaciones convergentes y en un eje seminal de imputación normativa. Dispone, esto es, de importantes mecanismos de-constructivos para la lógica jurídica y extrajurídica, y, bajo esa misma lógica, plantea inferencias desde un magma coextenso de datos informativos (sistema de fuentes, sentencias, indicadores sociométricos, etc). Lo expuesto configura una disciplina compleja en todos sus órdenes, ora materiales, empíricos y epistémicos, de suerte que conocer su objeto no asegura el conocimiento de las multiformes posibilidades reguladoras que acontecen alrededor del hecho social normado. Contamos, por ejemplo, con una multiplicidad de instancias judiciales que elaboran un nutrido corpus de jurisprudencia en evolución continua, no ajena por cierto a contradicciones en sus pautas interpretativas (sobremedida en las instancias autonómicas) cuyas contingencias deben ser empero examinadas analíticamente; también disponemos de una miríada de convenios colectivos heterogéneos en su contenido material y en su ordenación sistémica que generan una problematización estructural al hilo de su implementación, articulación y conceptualización dogmática; sin olvidar, cómo no, el bagaje de estudios que, debido al componente normativo y extranormativo antes descrito, dan lugar a una intensísima fuente de información teórica gracias a un vasto catálogo de publicaciones doctrinales; del mismo modo, la reconstrucción del dato normativo requiere explicaciones paralelas a los enfoques positivistas que aporten clarificaciones provenientes de otros ámbitos de las ciencias sociales, lo cual vuelve a generar un flujo circular de fuentes informativas y de material científico complementario. En definitiva, el iuslaboralista, y por efecto de arrastre el profesor universitario, afrontan los retos correlativos de “problematizar” con el Derecho del Trabajo y de “tematizar” en las líneas de investigación a medida que se ensancha su objeto material y se desarrolla dicha disciplina evolutivamente.

Observar las “regularidades” –o estado de cosas- del objeto de las investigaciones, inclusive la identificación de los respectivos campos analíticos, tropieza por tanto con importantes problemas de delimitación epistémica. Las dificultades para trasparecer la urdimbre institucional de nuestra disciplina traduciendo problemas científicos en hipótesis de investigación son premisas cognoscitivas de indudable repercusión en la individualidad investigadora, hasta el extremo de reubicarse aquélla en grupos de trabajo con solidez y trayectoria científica. De hecho el alineamiento académico ya está aconteciendo al margen de las cátedras tradicionales superándose incluso las fronteras de la proximidad geográfica a través de los “campus de excelencia” y de las posibilidades que abre la interconectividad telemática entre las universidades, sobre todo mediante la creación de sistemas “en red” que integran las universidades de cada comunidad autónoma. Esto no oculta el riesgo de afrontar líneas huera de trabajo cubriendo expedientes curriculares sin aportaciones novedosas a la dogmática jurídica, que además deberían abrir canales interconectivos en el escenario de las ciencias sociales, según resulta ello valorado en los sexenios CNEAI. De cualquier manera, las herramientas de investigación tienden a anquilosar las pautas rutinizadas, incluso los esquemas situacionales interpretativos, abriéndose pues paso pautas de acción pro-activas mediante la colaboración inter-universitaria y equipos inter-disciplinares de trabajo.

Así pues, el Derecho del Trabajo parte de una realidad objetual nomotética que perfila la formas de acceso a dicha materia, tanto al seleccionar los temas de investigación como al diseñar las metodologías

analíticas, y ello bajo esquemas comprensivos de alcance inter/multi disciplinar y en clave aperturista. Estas contingencias técnico-fácticas junto a la expansividad normativa del Derecho social lo convierten en una parcela científica complicada cuando se indaga teóricamente en los objetos de investigación y se seleccionan las herramientas metodológicas adecuadas para su estudio. Convertir su complejidad material en simplificación analítica siempre será un pre-requisito difícil de resolver en la lógica científica de nuestra disciplina, por lo tanto, si reconducimos estos presupuestos operativos a la redefinición del rol profesoral proyectada en el BEPDI, es claro que el futuro perfil verá muy resentida la actividad investigadora y sus indicadores básicos de calidad. El mero hecho de mantener una actualización informativa elemental en esta parcela de conocimiento ya entraña una tarea titánica en sí para el profesor universitario. La lógica situacional de cada laboralista, y en nuestro caso las preferencias epistémicas individuales unidas a la situación contextual y departamental de cada profesor, serán las variables que inclinarán la balanza al decidir las estrategias más idóneas de aproximación analítica a cada objeto investigable. Visto así, si los esfuerzos de comprensión y actualización son ya ímprobos en una materia cambiante y expansiva como el Derecho del Trabajo, la paradoja estriba entonces en el mantenimiento de unos parámetros básicos investigadores bajo la hibridación profesoral que auspicia la reforma universitaria. Prueba elocuente de ello es la hipertrofia sufrida en la actividad docente tras haberse maximizado las horas teóricas para ampliar, vía “coste cero”, la oferta de títulos en los respectivos campus. Muy por el contrario, una *docencia que extreme lo “cuantitativo”* es “*per se*” *rémora inefable de lo “cualitativo”*; o en términos apodícticos más contundentes: maximizar la carga docente de cada profesor a 240 en un baile de títulos, centros y horarios desajustados, es condenar de consuno los estándares de calidad docente. Esta hipótesis, que por lo demás queda avalada con evidencia persuasiva, nos conmina a situar el debate en términos que permitan “des-reificar” un cúmulo de idealizaciones del proceso Bolonia, las cuales se anudan bajo una inercia de concatenaciones causales que eclipsan, si no condenan de antemano, los estándares básicos de excelencia académica.

Para empezar, es claro que la hipertrofia en las actividades docentes lastran las condiciones para afrontar las labores de investigación con el mínimo *sosiego* que ello requiere sin revertir los costos de la reforma en el ámbito personal y familiar de los profesores. Bolonia pretende un seguimiento pautado del aprendizaje del alumno, evaluaciones continuas de su rendimiento, atenciones personalizadas, tutorías telemáticas y, en fin, una actividad sobremanera intensa que triplica la “actividad docente”, lo que sin duda eclipsará el tiempo de dedicación a las labores investigadoras. Es más, auspicio una reubicación paulatina de dicha actividad en los institutos universitarios, con lo que, de ser así, una de las posibles desviaciones de la reforma estibaría en las legítimas aspiraciones de los profesores por reubicarse en tales instancias para afrontar unos estándares básicos de investigación con vistas a la labor científica. Esta posible tergiversación, a la que por cierto ofrece cobertura la ordenación por puntos prevista en el PEPDI, daría lugar a una polarización entre docentes (clases) y científicos (investigación) de consecuencias estratificadoras pese al teórico diseño “horizontal” de la carrera académica.

Pero a mi juicio, la tergiversación más grave de la reforma estriba en la conversión forzada de los profesores en componentes activos de la burocracia corporativa. Cualquier Universidad Española cuenta actualmente con una tupida red de gestión en todos sus niveles ordenadores. Sus estructuras se irradian desde los Rectorados hasta las Facultades, ora previo diseño “ex ante” de las mismas o como derivación “ex post” del propio funcionamiento orgánico hasta producir un conglomerado de posiciones en estructura radial. Los nódulos multiplican a su vez las cadenas de delegaciones ya en puestos individuales (“comi-

sionados”, cargos de gestión heterogéneos en su perfil y naturaleza) o sobre todo, y muy especialmente, mediante una “comitología” proveniente de órganos matriciales. Este fenómeno acontece en todos los niveles del sistema universitario, desde los Vicerrectorados y Decanatos hasta las subcomisiones de centro, unas veces bajo cometidos funcionales específicos y otras por motivos de mera descentralización orgánica. Paralelamente, las “transferencias” de I+D dan lugar a la creación de fundaciones o empresas semi-públicas que extienden la densidad de dicho tejido mediante delegaciones orgánico-funcionales, las cuales se articulan en un sentido vertical e incluso transversalmente con inserciones en las estructuras matriciales universitarias. Los nódulos, por lo demás, arbitran plataformas de reclutamiento sobremanera variopintas, a veces mediante contratos-programa que recaban trabajadores externos, becarios o alumnos en prácticas, otras, en fin, creando puestos estratégicos donde reubicar antiguos cargos renuentes a la docencia y a su retorno a la “normalidad universitaria”. En definitiva, el sistema universitario deriva en ramificaciones que no cejan de aumentar la densidad del tejido académico, lo que, paradójicamente, requiere mecanismos de coordinación burocrática que robustece el “colosianismo” de las burocracias gestoras a nivel interno y de forma retroalimentativa.

El signo más claro de la tesis que venimos sosteniendo se encuentra en el concepto escogido estatutariamente para rubricar el perfil académico. Ya vimos que el BEPDI concibe nuestra actividad bajo el anclaje de la “multifuncionalidad” y de la autocalificación “compleja”, es más, se delega en el principio de autonomía para que las Universidades potencien unos aspectos sobre otros. No resulta entonces aventurado pensar en cátedras adquiridas al albur de una trayectoria dominante de gestión política universitaria, en transferencias inanes al tejido social sin consecuencias retroalimentativas en el mismo, o, seamos claros, en gestiones deficientes en tales puestos académicos cuyos resultados revierten negativamente en el sistema, inclusive con derivas de responsabilidades en la institución universitaria. Esto a su vez deriva en la paradoja de cargos que, alternando el rol de “bombero e incendiario”, dedican sus esfuerzos a arreglar los problemas generados al socaire de su propia gestión²⁴. Aparte de ello, son muchos los profesores que se ven impelidos a desempeñar puestos de responsabilidad con vistas a las acreditaciones, cuando no en aras de la rentabilidad personal más abyecta: desde el acceso a redes empresariales, económicas, culturales o de poder político, hasta el hecho de servir de trampolín para acceder a otros cargos de la administración y/o demás terrenos de la vida pública. Ahora bien, este pseudo-profesionalismo universitario genera otras dos lógicas tergiversantes inmediatas.

La primera no es otra que contribuir al colapso burocrático de las universidades. El sobredimensionamiento de la burocracia interna ha producido tantas deficiencias estructurales que eclipsan la vertiente funcional de cualquier cargo académico por mínima responsabilidad que se desempeñe. Además, la externalización corporativa corre el riesgo de domesticar la individualidad profesoral. Son muchos los peligros que pueden derivarse a través del tejido de redes clientelares que, por ejemplo, refuercen el caciquismo de las cátedras o las dinámicas consociativas de los departamentos, sin olvidar, claro está, los posibles focos de corrupción ocasionados desde el maridaje académico con empresas y corporaciones privadas. Sabemos que todos los modelos de universidad llevan asimismo escrito sus antimodelos, pero sería paradójico importar en nuestro país algunos de corte anglosajón cuyos códigos están ahora revisándose precisamente por el conflicto de intereses que generan a nivel ético y económico dentro de las estructuras académicas. Puedo llegar

24 Azcárraga J. “Universidades manifestamente mejorables...” op, cit. p. 41.

a entender que la Universidad esté buscando su reubicación social tras un cúmulo de desaciertos que han trastocado sus cimientos y gran parte de su prestigio, pero me resulta imposible concebir esa “vuelta societal” a costa de forjar profesionales de la burocracia bajo una pseudo-selección natural que exacerbe su dimensión política, so pena eso sí del alejamiento sedicente del fundamento destinal de vida académica: servir de conciencia ética ante la vida (Giner de los Ríos)²⁵, máxime en un momento, como el actual, impregnado de una moralidad mutante, domesticadora y degenerativa que ahoga la autocrítica y adocena el intelecto.

La segunda desviación conecta con la anterior, aunque me atrevo a atribuirle una mayor gravedad tergiversante. Hemos visto que BEPDI parte de un perfil multivalente que adiciona al rol profesoral funciones de externalización en I+D o de gestión en la política universitaria, de manera que el acometimiento de estas actividades puede acompañarse de rebajas correlativas en el tiempo dedicado a docencia. Imaginemos situaciones donde las áreas o departamentos extremen los umbrales máximos de docencia de sus profesores y de quienes ostentan responsabilidades por cargos, lo cual derivará en la contratación externa de personal para cubrir los créditos docentes. Esa lógica generará la contratación de asociados o de profesores colaboradores para suplir las lagunas funcionales no cubiertas por el profesorado permanente. Pues bien, he aquí la principal tergiversación del proceso Bolonia: una reforma pensada para mejorar los estándares de excelencia y calidad docente deriva en circularidades que externalizan la principal función de la universidad depositando la docencia en personas ajenas al mentado proceso, cuyo reciclaje pedagógico -reconozcámoslo- resulta huero si quiera con su mero planteamiento como hipótesis de trabajo.

III. EVALUACION Y AUTOEVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EL MARCO DEL EEES

Una de las actividades medulares del profesor universitario estriba en la expresión del juicio que merece el rendimiento académico del alumnado en su proceso de aprendizaje y de asimilación de la materia impartida. En verdad, la evaluación es una faceta seminal de la docencia en todos los niveles de enseñanza, y particularmente en la de ámbito superior. Con ella valoramos y orientamos el aprendizaje discente pero desde ella también se abre un campo de intervención para mejorar las acciones y técnicas docentes implementadas a tenor de las variables escogidas en su planificación y diseño. Permite, en fin, reajustar los planteamientos metodológicos desde la sincronía que otorgan las calificaciones finales y desde la evaluación del rendimiento académico que infiere la implementación diacrónica de cada método didáctico. Por añadidura, el EEES despliega varios ejes de incidencia alrededor del instituto evaluativo, de ahí que dediquemos estas reflexiones finales a analizar dicho asunto desde una vertiente teórica, crítica y ejemplificativa.

III.1. La Evaluación del Aprendizaje Didáctico. Una Aproximación Teórica Preliminar

La evaluación del aprendizaje didáctico en la enseñanza de nivel terciario superior conforma, en efecto, un campo sobremanera fértil y, por supuesto, apareja un espacio abierto a la experimentación material y metodológica. Lo es así intrínsecamente a raíz de las derivaciones teórico-prácticas que genera

25 Citado por Peces Barba G. en su ensayo “Universidad: principios, estrategias y tácticas”, Diario El País, 1/3/2011, p. 27.

dicho paradigma en la didáctica universitaria. Lejos de existir métodos o acciones unívocas evaluadoras, son muchos y variados los instrumentos que pueden utilizarse para operacionalizar dicho concepto. Cada disciplina, cada materia, e incluso cada asignatura, cuentan con particularidades que predeterminan el sentido de los instrumentos evaluadores, la valencia de cada uno de ellos y su ponderación en la valoración general del rendimiento académico. Pero como decíamos, el significado de la evaluación adquiere un redimensionamiento –o cuanto menos redefinición formal- con el EEES. Su implantación conmina a reflexionar acerca del papel de la docencia y su encuadre institucional venidero, máxime si consideramos que las experiencias en innovación docente circundan y convergen en el instituto evaluativo.

Hasta el 2010 gran parte de la metodología didáctica en ciencias jurídicas se imbuía de un sentido monocausal debido al papel hegemónico ejercido por las clases magistrales. Me atrevería a decir que, de un lado, la “densidad positivista” de las respectivas materias “dominaban” muchas claves explicativas de la docencia, mientras que, de otro lado, la evaluación solía reconducirse a las calificaciones obtenidas en los exámenes finales, a las cuales se añadirían, de ser el caso, evaluaciones adyacentes derivadas de la resolución de casos prácticos o de la participación activa del alumno en las clases. Bolonia parece alterar este planteamiento imponiendo una redefinición del heurístico evaluador en clave preteridamente equilibradora. El ECTS aspira lograr un mayor grado de eficacia en la impartición de los contenidos fundamentales de las asignaturas revalorizando, a un mismo tiempo, la participación activa del alumno en la preparación de la materia con seminarios, grupos de discusión, la realización de trabajos o la consulta de bibliografía debidamente tutorizada, actividades que de uno u otro modo deben ponderarse en el diseño didáctico de cada asignatura²⁶. Siguiendo estas directrices, los documentos difundidos por los Rectorados, Facultades y Departamentos para confeccionar las guías de curso cuentan ya con una ampliación sustancial del catálogo de acciones didácticas, las cuales, conviene apostillar, deben ser objeto de valoraciones correlativas. Sea como fuere, son presupuestos que reubican el papel ejercido hasta ahora por el examen como base monolítica de la evaluación, o dicho en otras palabras, conmina al profesor a idear otras posibilidades evaluadoras que, a su vez, permitan introducir variaciones en las técnicas docentes utilizables y en los procedimientos de valoración y calificación.

Concibo la evaluación en los términos siguientes: *acción y efecto de evaluar el nivel de aptitud de un alumno en una materia dada mediante la operacionalización de determinadas pruebas o instrumentos valorativos*. Descomponiendo dicho concepto podemos extraer varias dimensiones dentro del axioma que estamos analizando:

Para empezar la evaluación presupone una cuestión previa de “diseño evaluativo” sobre la base de una planificación didáctica. Co-implica, esto es, a un sujeto evaluador, un sujeto evaluable, una materia evaluada y, por añadidura, unos conocimientos, aptitudes o capacidades que deben validarse según como se hayan combinado las variables estructurales de cada programa didáctico. Del mismo modo, hemos dicho que la evaluación atiende fundamentalmente a los efectos derivados del rendimiento académico. Atiende a una generalización de la materia aprendida, o lo que es igual, canaliza el afianzamiento de determinados contenidos por el alumno, y rubrica formalmente la superación de la materia una vez alcanzados los niveles de conocimiento y habilidades requeridas al efecto. Por consiguiente, podríamos decir que la clave de la evaluación estriba en la manera de anudar sus dos parámetros básicos, esto es, acciones y resultados, cuya interdependencia infiere el “espacio pedagógico” de cada asignatura previo diseño didáctico de la misma.

²⁶ Sobre la versatilidad institucional del ECTS, me remito a mi análisis “La implantación del Eurocrédito en la asignatura Políticas Sociolaborales: datos sobre una experiencia específica”, Revista Res Novae Cordubensis, n° II, 2004, Universidad de Córdoba, p. 146.

En efecto, la evaluación conlleva un proceso de paulatina categorización metodológica cuyo perfil suele delimitarse a medida que aplicamos las herramientas didáctico-valorativas en nuestra experiencia pedagógica. Ahora bien, el problema surge al operacionalizar dicho heurístico metodológicamente, primero porque la evaluación adolece de directrices institucionales demasiado abiertas cuya indeterminación revierte en el instituto evaluador en sí, de hecho abundan las declaraciones sin contenido sustantivo y las recomendaciones de alcance programático, siendo la normativa interna de cada Universidad la que reseña algunos cánones básicos orientadores. Pensemos que nos encontramos con pautas residenciadas en reglamentos internos, cuando no en instrucciones-tipo o dispositivos infra-reglamentarios, y que, para mayor abundamiento, las Universidades presumen la familiaridad del profesorado con la batería de acciones psicopedagógicas insitas al EEES. Todo lo cual genera demasiadas incertidumbres en la concreción sustantiva de un eje temático con tanta centralidad institucional como el atinente al proceso evaluador.

Si analizamos el régimen jurídico del alumnado (RD 1791/2010, de 30 de diciembre) y el régimen del personal docente e investigador (PEPDI) y luego combinamos ambos estatutos con la normativa general universitaria, podemos no obstante extraer unas directrices rectoras del instituto evaluativo. El tratamiento reservado en las dos primeras normas citadas sigue un doble hilo conductor, primero mediante su abordamiento en el cuadro de derechos y deberes, y en segundo término mediante aproximaciones puntuales de la evaluación al abordar ciertas actividades del rol profesoral (tutorías, programación docente, etc).

Así, dentro de los deberes del personal docente e investigador, el art. 7 del BEPDI conmina al profesorado a utilizar “métodos de enseñanza adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos y su evaluación para la consecución de los objetivos educativos marcados”. En esa misma dialéctica, el art. 7 del EA consagra el derecho de los alumnos a ser informados de las normas de las universidades relativas a la evaluación y de los procedimientos de revisión de las calificaciones (párrafo g), reconociéndoles asimismo “el derecho a una evaluación objetiva, y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa (sic) de docencia y aprendizaje” (párrafo h). Entre los principios generales de la actividad tutorial, el art. 19 reconoce el derecho de los estudiantes a recibir una “orientación y seguimiento de carácter transversal sobre su titulación”, entre cuyos elementos de información figuran las metodologías docentes aplicadas (párrafo d), o los procedimientos y cronogramas de evaluación (párrafo e). Los estudiantes también tienen derecho a conocer los planes docentes de las materias o asignaturas con antelación suficiente, debiéndose concretar en ellos los objetivos docentes, los resultados del aprendizaje, los contenidos de las materias, la metodología, el sistema y las características de la evaluación (art. 23). Finalmente, el art. 25 aborda la “evaluación de los aprendizajes”. En su virtud, la evaluación del rendimiento académico debe responder a criterios públicos y objetivos, y, según se encarga de apostillar dicha norma, “tenderá a la evaluación continua”, la cual se conceptúa como una “herramienta de corresponsabilidad educativa y como un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje” (sic).

Otras referencias a la evaluación viene dada en los Planes docentes y en las Programaciones de las asignaturas (v.gr. Planes de docencia de los Departamentos, Programación anual de la organización de las enseñanzas etc). En ellos se alude de forma expresa a los “sistemas de evaluación”, a los métodos de “calificación de los estudiantes”, o a los conocidos “exámenes”. En esa misma línea, los reglamentos internos Universitarios explicitan la obligación de los profesores de facilitar a los alumnos las programaciones de

las asignaturas. Entre los aspectos objeto de programación se encuentran, claro está, los contenidos teóricos y prácticos de las materias, las reseñas metodológicas y bibliográficas, pero sobre todo se recaba expresamente el concepto “sistemas de evaluación” como pieza clave del programa y del paradigma valorativo.

Según lo expuesto, entiendo que la normativa universitaria no resuelve convenientemente los elementos estructurales del instituto evaluativo. Aunque el régimen jurídico realiza varios esfuerzos de aproximación conceptual, ello viene dado muy a costa de derivaciones evanescentes. Sirva a modo de ejemplo lo establecido en el art. 25 del BEPDI. Este precepto habla de “evaluación de los aprendizajes”, cuya rúbrica en plural ya evidencia en sí misma la amplitud del instituto evaluativo, pero es que además ello se extiende al conjunto de actividades desarrolladas durante el período académico y a los “criterios” e “instrumentos de evaluación” utilizables en la práctica. Del mismo modo, la evaluación y consiguiente calificación del trabajo del alumno a través de las actividades propuestas puede materializarse mediante un sistema de evaluación global por curso o mediante la concurrencia a un examen final de la asignatura²⁷. Queda claro que el examen ostenta una centralidad absorbente entre los aspectos que integran la valoración académica. Resulta ser el medio más difundido institucionalmente y el más familiar tanto entre los profesores como entre los propios alumnos, cuyas prácticas inerciales convierte tales pruebas en el gozne principal de las calificaciones. No en vano, las normas internas universitarias son algo más explícitas cuando regulan dicha temática, aludiendo, por ejemplo, al número de exámenes, modalidades (oral o escrito), salvaguarda de la nota obtenida para otras convocatorias, formas de realización, etc. Ahora bien, el EEES tiende a una redefinición del papel del examen como instrumento hegemónico evaluativo pues plantea la institucionalización de otras posibilidades evaluadoras equivalentes, cuyo significado último va a depender entonces de su previsión en las guías docentes. Bolonia abre el espacio para la realización de pruebas calificadoras que tasan el rendimiento de los alumnos a medida que transcurre el período académico. Contamos, esto es, con una variedad de herramientas que permiten verificar el desarrollo del proceso de aprendizaje y la correcta asimilación de los contenidos de cada materia. De ese modo la actividad evaluadora se sujeta a ponderaciones internas que asignan una valencia específica a cada instrumento de valoración, lo cual conlleva una reordenación general de las “ratios”, inclusive mediante un abanico de porcentajes que se gradúan según las variables didácticas utilizadas al descomponer la calificación global²⁸.

La reforma universitaria tiende además a decantarse por un sistema de *evaluación conjunta y continuada* durante el período académico de referencia. Ya vimos que las disposiciones reguladoras vinculan la valoración académica ora a los exámenes como a la totalidad de actividades en las que participe el alumno. En efecto, los reglamentos de régimen interno aluden a la participación del estudiante en las clases teóricas y prácticas, seminarios y demás actividades complementarias, incluso hacen referencia a las valoraciones derivadas de los trabajos presentados durante el período lectivo. Precisamente, la valoración continua tiende a compatibilizar las posibles pruebas de evaluación o exámenes parciales con el desarrollo de otros trabajos y actividades incluidos en la programación docente, lo que, en resumidas cuentas, evidencia la posibilidad, ya hecha explícita con el EEES, de compaginar los recursos tradicionales de impartición docente y de evaluación pedagógica (clases magistrales/ materia evaluable/ examen) con otro tipo de acciones e instru-

27 A modo de ejemplo, vid. arts. 22, 28, 37 y 38 del Reglamento del Régimen Académico de la UCO (23/3/08), todo ello integrado bajo una sección que lleva por rúbrica genérica el término “Criterios de evaluación”.

28 V.gr. 75% para el examen, 25% valoraciones complementarias. Estos porcentajes adquieren una ratio mucho mayor en las plataformas de docencia semipresencial o a distancia, por ejemplo, mediante valoraciones de casos prácticos que deben resolverse periódicamente, la asistencia controlada del alumno a las tutorías presenciales etc, lo que conlleva a veces la relegación de la nota del examen al 40% de la calificación final.

mentos calificadores (cuadernillos, prácticas, trabajos, participación en clase, etc), en una línea de paulatino deslizamiento de la enseñanza universitaria hacia pedagogías “on line” o de naturaleza semipresencial.

Ahora bien, aunque el EEES auspice un modelo de enseñanza inter-activa, de atención individualizada y evaluación continua, la realidad contradice abiertamente dicho fin. Bolonia vuelve a presentarse como una panacea resolutive que dilata en este caso estructuralmente las categorías configurativas de la evaluación, cuando lo cierto es que su espacio se mueve más en un espacio virtual que real. Si reconocemos su trayectoria con honestidad académica, colegimos que la adaptación universitaria a Bolonia en puridad está operando a nivel formal con la cumplimentación de cronogramas, confección de guías docentes o diseño de portales de manera emuladora. Las iniciativas de calidad docente y de innovación pedagógica, cuando tienen lugar, se hacen bajo un costo profesional y personal excesivo sin trascender en el reparto de la carga docente programada en el seno de los departamentos. Además, en carreras tradicionalmente masificadas sigue existiendo una desproporción entre la ratio de alumnos y la responsabilidad académica de los profesores, cuya plantilla no deja de descender en términos absolutos bajo el sempiterno argumento del “coste cero”. En consecuencia, la atención individualizada y la evaluación continua se erigen en objetivos quiméricos, al menos en esta fase de asentamiento inicial del EEES, cuando no son apoyaturas en pro de un modelo de enseñanza telemática más rentable para la autofinanciación de las universidades en la línea ya expuesta de engrosamiento paulatino de las funciones básicas profesoras.

III.2. La Autoeficacia y Elicitación del Aprendizaje como Paradigmas Emergentes en la Docencia de Nivel Terciario Superior

Uno de los asuntos más debatidos y abiertos del proceso Bolonia estriba en las imbricaciones de la innovación educativa en la enseñanza de nivel terciario superior. En efecto, el asentamiento del EEES ha sido un revulsivo analítico acerca de los hábitos de enseñanza con vistas a una mayor funcionalidad de la metodología docente y de los sistemas de aprendizaje utilizados. Desde el 2010 pocos sectores universitarios han eludido ese análisis, en unos casos para rechazar las “deidades Bolónicas” o las bonhomías autocumplientes divulgadas por los responsables académicos, y en otros para reflexionar sobre nuestras prácticas habituales con cierta perspectiva crítica. Así con todo, el pluralismo didáctico que auspicia el EEES ha irrumpido de la mano de paradigmas psicopedagógicos cuyo alcance conviene tamizar cuando pretenden aplicarse a la docencia de las ciencias jurídicas. Este será el sentido de estos dos últimos epígrafes, donde primero examinaré los aspectos teóricos de la autoeficacia y la elicitación del aprendizaje, para luego retomar una visión práctica de los mismos al hilo de los sistemas de autoevaluación.

La autoeficacia es un constructo psicológico aplicable al terreno didáctico que alude a los resultados de las intervenciones implementadas en un determinado ámbito de la docencia universitaria. Como teoría general, es un heurístico proveniente de la psicología con utilidad aplicativa a otras ramas científicas, no en vano permite operar como un modelo de funcionamiento que recaba la validez de ciertos presupuestos metodológicos analizando los resultados aplicativos de una acción didáctica²⁹. Como proceso, infiere tanto al profesor como al alumno, conjuntamente y por separado, el producto de la interacción de las variables

29 El origen de la teoría de la autoeficacia proviene de Bandura en un artículo de 1977 titulado “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”; sobre dicho extremo, vid Garrido F. “Albert Bandura: Voluntad Científica”, Intervención en el acto de investidura del Prof. Bandura en la Universidad de Salamanca, 18 de septiembre del 2000 (en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanduraGarrido.PDF>).

que componen una propuesta pedagógica. Sus elementos permiten interpretar el decurso del aprendizaje y el desarrollo paulatino de un espacio didáctico, y lo que es más importante, proporciona al sujeto evaluador, ya sea éste docente o discente, un juicio personal de capacidad así como un juicio analítico sobre el alcance de una acción pedagógica dada. Respecto del profesor, la autoeficacia enfatiza en la observación de los componentes de cada estrategia didáctica para incoar, desde dicho análisis técnico, intervenciones que retroalimentan paulatinamente la circularidad del modelo. Además, las valoraciones trascienden de la evaluación final de las asignaturas pues permite intervenir en el contexto (clase y dinámica pedagógica), en las relaciones personales profesor-alumno, incluso en las relaciones con otros colegas y compañeros gracias a la divulgación comparativa de los resultados. Del mismo modo, y respecto del alumno, la autoeficacia proporciona un potencial didáctico de gran influencia para el decurso evolutivo del aprendizaje discente. Las herramientas utilizadas brindan unas óptimas perspectivas de su rendimiento académico, y gracias a su sustrato motivacional permite potenciar la capacidad de anticipación, auto-regulación y auto-reflexión³⁰. Transmite, en fin, un marco cognitivo-inferencial del conocimiento poseído y de las destrezas que se van adquiriendo con la impartición de cada asignatura

La capacidad anticipadora y auto-reguladora del modelo erige la autoeficacia en un indicador de calidad para la docencia universitaria en el EEES. Precisamente, tal como pudimos comprobar en el epígrafe 2 de este trabajo, el BEPDI abre a los profesores un marco de actividades para atender los principios de excelencia y eficacia inspiradores del proceso Bolonia. Cabe entonces sintetizar unas dimensiones generales sobre los componentes teóricos de una docencia universitaria de calidad, cuyos extremos abarcarían los siguientes aspectos: planificación temporal de la docencia y organización de las condiciones de trabajo, selección de los contenidos de interés y forma de presentación de los mismos, materiales de apoyo, metodología didáctica, utilización e incorporación secuencial de las nuevas tecnologías, atención personal a los estudiantes y sistemas tutoriales de apoyo, estrategias de coordinación con otros compañeros, sistemas de evaluación aplicables, y finalmente mecanismos de revisión del proceso descrito³¹. Si observamos, gran parte de los extremos descritos han sido incorporados en las actuales guías de curso, de hecho gracias a ellas, y a su difusión mediante medios telemáticos, se ha incoado un importante esfuerzo de aproximación metodológica entre universidades, inclusive intra-disciplinariamente. A nadie escapa que las guías corren el riesgo de tener una virtualidad más formal que real, pero su confección cuanto menos avoca a reflexionar sobre el espacio didáctico diseñado al efecto, las habilidades que pretenden potenciarse periódicamente y la eficacia preterida en las dimensiones de enseñanza proyectadas (módulos, cronogramas, etc).

Aplicando estas premisas a las ciencias jurídicas y a la enseñanza del Derecho del Trabajo, también podríamos identificar una serie de pasos coadyuvantes de los mentados indicios de calidad. El primero de ellos estriba en la presentación y selección del material didáctico de las asignaturas. Nuestra disciplina presupone un conglomerado de fuentes jurídicas, doctrinales, convencionales y jurisprudenciales, luego clarificar ese extremo, de consuno con la presentación de los materiales básicos nada más empezar el curso, se antoja como un paso inexcusable para el conocimiento de la materia y la preparación del alumno con vistas a acciones posteriores. Vista su situación experimental, se impone la facilitación de indicaciones que guíen el aprendizaje desde la información prevista en el programa didáctico y la ordenación temporal del

30 Para un examen de los fundamentos teóricos de la autoeficacia y su extrapolación al ámbito académico, vid la obra de Prieto Navarro L. "La autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente", Eds. Narcea, Madrid, 2007, en espec. Capítulo 2º, pp. 65 y ss.

31 Sobre estos extremos, vid Zabalza MA "Competencias docentes del profesorado universitario", Eds. Narcea, Madrid, 2003, pp. 27 y ss.

mismo. En su momento bauticé este enfoque como una metodología “iter-ativa” e inter-activa³²: “iter-ativa porque los materiales parten de un camino de realización previamente diseñado en las guías docentes para potenciar, según los casos, varias destrezas y competencias del alumno; e inter-activa porque, dependiendo de la manera como se solventen los objetivos propuestos, sus resultados revierten de nuevo circularmente en el profesor, planteándose así continuas inter-acciones profesor/alumno gracias a la autoeficacia que infiere la evaluación de las acciones docentes implementadas.

A mi juicio, la excelencia tiene más probabilidades de aumentar mientras mayor sea el nivel de elicitación del aprendizaje, es decir, a medida que el modelo docente escogido ubique al alumno en una situación experimental tal que le permita obtener información de las fuentes de una forma, digamos, “provocada” por el profesor³³. Concibo la elicitación como una estrategia tendente a suscitar el interés por la materia merced a la inducción de acciones que inciten el trabajo periódico y la familiaridad con las fuentes jurídicas e informativas de manera que muestren, asimismo, al alumno la eficacia del modelo didáctico y, sobre todo, su rendimiento académico mientras se desarrolla temporalmente la asignatura.

Dentro del Derecho del Trabajo contamos con importantes recursos para la incitación didáctica y la calidad discente. Pensemos, por ejemplo, en el empleo alternativo de lecturas, ejercicios, test, casos prácticos, seminarios, técnicas participativas, análisis de reconstrucción empírica, trabajos fuera del aula, redes y mapas conceptuales, etc. Por consiguiente será el modelo pedagógico quien pondere la valencia de estos elementos e infiera la funcionalidad estructural de su diseño. Al fin y al cabo, si las bases metodológicas de la ciencia jurídica se ordenan alrededor de un sistema de dependencias institucionales, la metodología didáctica debe enfatizar en los mecanismos de adquisición de tales conocimientos, quizás mediante el empleo de modelos cognitivos que faciliten el almacenamiento informativo con vistas a su retención secuencial y asociativa³⁴.

En principio, la calidad de la docencia será mayor si el plan de trabajo optimiza la combinación de tales herramientas didácticas y si, además, logra extraer la mayor motivación posible del alumno hacia los contenidos de la asignatura. La primera de estas premisas entraña un paradigma de índole *teórico-metodológico*, mientras que la segunda conlleva un paradigma de carácter *empírico-experimental*. Respecto del primer asunto, la información transmitida parte de un pre-requisito operativo. La abstracción conceptual de las disciplinas jurídicas, y en particular la caracterización institucional del Derecho del Trabajo, conmina idear procesos didácticos que faciliten el afianzamiento de los procesos cognitivos y la codificación mnésica de la información. Lejos de un almacenamiento pasivo de informaciones, el diseño didáctico debe permitir el mayor número posible de transferencias (v.gr. conexionismo institucional, subsunción dialógica entre presupuestos fácticos y consecuencias jurídicas, correlaciones teóricas y jurisprudenciales al hilo de la problematización de un asunto, etc), la recuperación de la información mediante procesos activos aplicados (v.gr. casos prácticos, lecturas de seminarios), o la presentación de mapas conceptuales que simplifiquen los datos transmitidos. La imagen de un diagrama de flujos sirve ideográficamente para ilustrar las estructuras del modelo pedagógico, de tal manera que cada operación didáctica represente una función ejecutada y su conexionismo integral la arquitectura de su funcionamiento Por otra parte decíamos que el

32 Alemán Páez F. Capítulo teórico preliminar a la obra “Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo...”, Tecnos, 2010, p. 20.

33 Extrapolo este concepto, proveniente de la psicología analítica, a la docencia de nivel terciario superior; cfr. en este sentido la obra de Fernández-Ballesteros R. “Introducción a la evaluación psicológica II”, Ed. Pirámide, Madrid, 2004, p. 217.

34 Con mayor especificidad sobre estos extremos, vid Ruiz Vargas JM “Psicología de la memoria”, Ed. Alianza, 1991, p. 44.

segundo asunto, referente a la auto-motivación del alumno, predispone un mayor nivel de intervención experimental, eso sí, siempre que el sujeto discente confronte la eficacia real de su progreso académico, una de cuyas evidencias estriba en la auto-percepción de las habilidades que resultan desarrolladas empíricamente mediante procesos activos del aprendizaje.

III.3. El Test y los Sistemas de Autoevaluación en la didáctica del Derecho del Trabajo: un estudio de caso

Una vez delimitado el marco teórico de la autoeficacia como paradigma didáctico, abordaremos ahora una vertiente empírica del mentado paradigma al hilo de los sistemas de autoevaluación, y en particular examinando el test como instrumento aplicado a la docencia del Derecho del Trabajo. Como sabemos el test es una prueba cuya operacionalización permite comprobar las aptitudes de un sujeto y el nivel de conocimiento que posee de una determinada materia. Se trata, en efecto, de una herramienta bastante utilizada dentro y fuera del espacio académico, entre otras razones gracias a sus ventajas aplicativas y a la polivalencia en sus posibilidades de medición analítica. En el ámbito educativo, la virtualidad de dicho recurso parece haberse reconducido a su utilización como medio de examen, cuando en verdad puede extenderse a otros terrenos evaluadores del rendimiento discente, donde como veremos ostenta una potencialidad didáctica indiscutible.

Dentro de las ciencias jurídicas existe una discusión no pacífica entre el profesorado sobre la idoneidad del test para la enseñanza del Derecho. Muchas han sido las memorias de acceso a titularidades y cátedras universitarias que han dedicado parte de sus contenidos a reflexionar sobre la virtualidad teórica de dichas pruebas, en unos casos para rechazar su uso y en otros para resaltar sus bondades didácticas. Así, y respectivamente, entre lo primero podía aducirse las dificultades metodológicas del test con vistas al pensamiento en abstracto y a la sistematicidad caracterizadora de la ciencia jurídica; y entre lo segundo, sobresaldría la científicidad u objetividad del método o sus facilidades aplicativas y correctoras, en especial cuando se ostentan clases masificadas y elevado número de alumnos. Frente a ello, ya vimos que el EEES tiende a la evaluación continua e individualizada junto a un poliformismo funcional del instituto evaluador, lo que en principio abre al test un espacio experimental como recurso didáctico en vez de reducirlo a una modalidad de examen.

El test es una herramienta centrada en cuestiones de detalle y aspectos inferenciales que movilizan un conocimiento preadaptado de las respectivas materias. En su virtud, el alumno puede completar una trayectoria metodológica sobre la base de una modulación pautada del aprendizaje que orienta su intervención alrededor de dicho recurso. Ciertamente, con su confección se entrena el cálculo lógico, se ejercita selectivamente el nivel atencional y se aplican reglas mnésico-formales de un modo sintáctico. Demuestran de forma inmediata al estudiante si conoce lo que se le pregunta y si ha asimilado tal información cognitivamente, es más, su funcionamiento mediante estímulos simbólicos, conexiones y respuestas operacionalizadas aparece una importante apoyatura para reforzar los procesos de almacenamiento memorístico (repetición del test, técnicas de repaso, transferencias a tenor de las activaciones aplicadas etc). Por ello, las bases teóricas del test se enmarcan en el concepto de autoeficacia antes expuesto, aunque obviamente será su diseño ora material, estructural y didáctico, las premisas que canalizan el espacio de intervención metodológica de dicho recurso.

Respecto del basamento material, sabemos que las ciencias jurídicas cuentan con una amplia batería de fuentes informativas: lecturas de textos, normas, períodos históricos, elementos identificativos de las instituciones, categorías y regímenes reguladores, efectos jurídicos, pautas interpretativas, corrientes jurisprudenciales, teorías dogmáticas, posicionamientos doctrinales, fases de los procedimientos, cuantías o plazos, son, entre otros aspectos, estructuras llenas de significado sustantivo que pueden servir de apoyatura material del test. Ahora bien, como los datos se diversifican de forma tan intensa en nuestra disciplina, el nudo gordiano estriba en la manera de ordenar dicha información selectivamente. El pre-requisito metodológico del test estriba entonces en su organización estructural con vistas a los procesos de codificación semántico-cognitivos³⁵. Aquel acaba formando un edificio de significaciones concatenadas que repercuten unas sobre otras mediante esquemas simbólicos, conceptuales y representativos, luego su diseño no sólo es una premisa instrumental sino a la postre la auténtica clave de bóveda de sus resultados pedagógicos.

En verdad, las tipologías del test se antojan exponenciales gracias a las variables utilizadas en su confección material y a tenor de sus posibilidades combinatorias (v.gr. enlaces internos, secuenciación, orden de las operaciones, etc), sin embargo hay que dilucidar con antelación varias premisas metodológicas. Primero hace falta elaborar un mapa general de la materia impartida donde se integre el conjunto de acciones que forman el espacio didáctico de cada asignatura. El diseño del test debe tender a optimizar las capacidades del alumno que pretenden ser desarrolladas con el empleo de dicha herramienta (v.gr. adquisición, retención y reconocimiento de datos, recuperación de la información mediante asociaciones, etc), no en vano las investigaciones científicas acerca de dicho recurso demuestran que sus modelos tipológicos, incluso la estructura semántica del test, pueden potenciar unas destrezas más que otras en el sujeto evaluado. Además, hay que dilucidar si lo utilizamos como un medio de examen o como una prueba complementaria de auto-evaluación periódica del alumno, aspectos todos que, como digo, deben solventarse previamente a su confección material desde su ponderación analítica y con vistas a las calificaciones.

El siguiente paso sería la ordenación estructural y material del test. Sabemos que su cuerpo práctico puede contemplar una miscelánea de fórmulas asociativas que coadyuven a un conocimiento relacional de la materia (test de frases, de palabras, de definiciones, de sinónimos y contrarios, etc). En nuestro caso me decanto por heurísticos que, por ejemplo, compendien los conceptos seminales de las categorías jurídicas, descartándose así los datos superficiales poco relevantes en pro de una información medular y significativa de las instituciones. Del mismo modo, entiendo que existen tipologías con mayor idoneidad aplicada al ámbito del Derecho del Trabajo, como el test de asociaciones, el test de contrarios, y el test de descartes. El primero es un tipo de ejercicio basado en elementos seriados que permitan proyectar una visión completa del supuesto fáctico o de los efectos integrantes de una categoría jurídica. Con el segundo modelo, se presentan alternativas para escoger la respuesta correcta desde una relación particular de oposición. Finalmente, en el tercer tipo de ejercicios se altera intencionalmente uno de los términos planteados de cuya oposición frontal el alumno selecciona la respuesta errónea.

Particularmente, concibo dicha herramienta como un medio coadyuvante de la autoeficacia y elicitación didáctica del aprendizaje, no en vano hemos plasmado dicha apuesta en varios proyectos de calidad docente cuyo resultado final materializamos a través de un Programa Informático de Autoevaluación³⁶. Si las estructuras dominantes son de orden científico y tecnológico, imperan instrumentos de aprendizaje basados en tales presupuestos,

35 Vid más ampliamente, Ruiz Vargas JM "Psicología de la memoria...", op, cit. p. 49.

36 Alemán Páez F. "Curso de Derecho del Trabajo I", Tecnos, 2011. El sistema informático aparece anexo al manual en un CD-rom.

algunos de cuyos aspectos metodológicos recabaré sintéticamente en esta parte final del artículo. Como veremos, el uso de dicha herramienta informática ubica al usuario frente a los contenidos de la asignatura valiéndonos de otros enfoques analíticos y de aproximación didáctica. Desde la óptica de la elicitación del aprendizaje, también sitúa al alumno en una posición experimental mediante un recurso que modela selectivamente la información previo diseño de un método pautado de trabajo. Su afrontamiento parte de una presunción elemental, pues presuponemos que el usuario ha debido familiarizarse antes con la materia, de hecho el sistema parte de unas premisas cognitivas antecedentes sin cuya asimilación resulta difícil avanzar hacia un nivel de estudio y comprensión superior, lo que en su conjunto refuerza la autoeficacia pedagógica del modelo en sí.

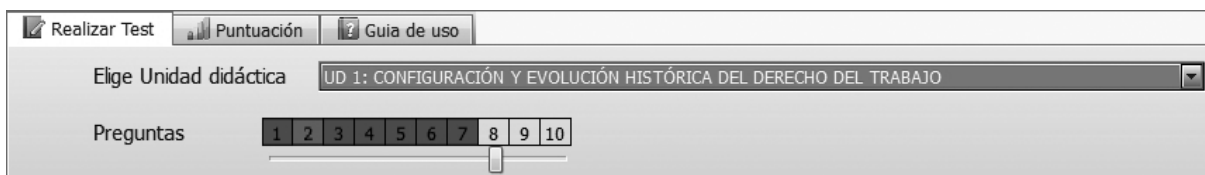
En el Anexo siguiente se colaciona un tipo de test que presenta una correspondencia estructural con una serie de Módulos y Unidades Didácticas. Combina test de frases y de definiciones mediante ítems de 4 respuestas, y en su confección se han colacionado: bloques de conceptos, categorías, regímenes jurídicos, términos, sinónimos, o elementos de las instituciones que componen este sector del ordenamiento. Separándonos de las opciones dicotómicas Acierto/Fallo, el programa informático se acompaña de una explicación que aclara el ítem escogido, cuyo contenido se modula según se acierte o falle la pregunta. De esta manera se dispone siempre de una réplica explicativa o de un «íter» que remite a una norma o al régimen de un precepto legal, es decir, un *programa de acción* que orienta unos pasos dentro de otros en una lógica de conocimiento relacional, asociativo y acumulativo, insito por lo demás a la ciencia jurídica. Cada Unidad ostenta un número de aciertos mínimos para entenderse superada; también cuenta con “cierres” entre las lecciones que componen los seis módulos, de manera que el alumno no puede afrontar las lecciones intermedias hasta superar los temas que inician cada módulo agrupado. Asimismo, las celdillas del programa permite cotejar de forma paulatina cuál es el nivel de asimilación de la materia: desde cada Unidad Didáctica al módulo en que se inserta, y desde los módulos a la evaluación general del test.

III.4. Anexo Ejemplificativo

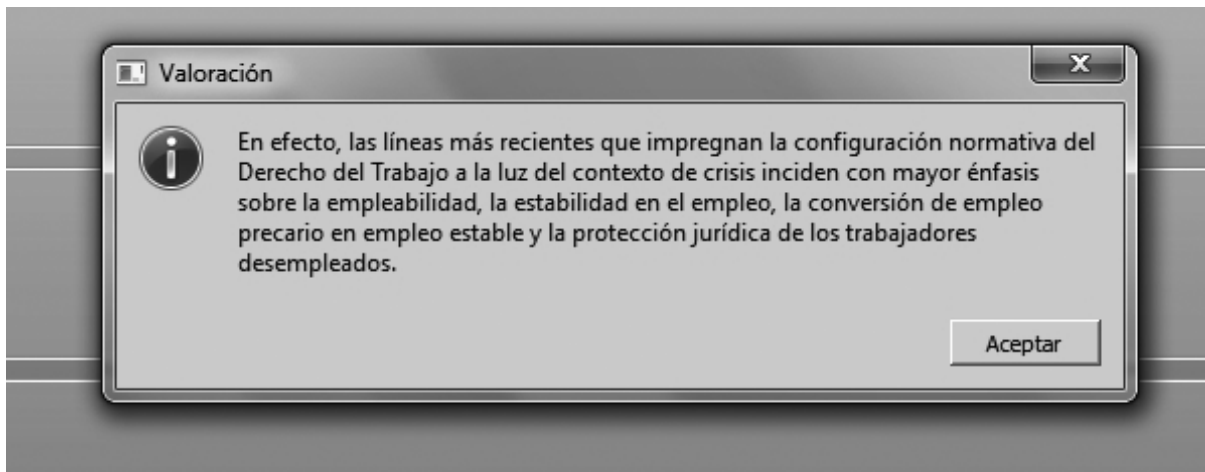
El programa informático consta de 15 Unidades Didácticas (UD) agrupadas en 6 Módulos. Cada UD requiere un número de aciertos mínimos para entenderse aprobada. Así, la UD 1 tiene 10 preguntas y se requieren 6 aciertos para superarla. A su vez, cada módulo requiere la superación de las Unidades primeras para seguir avanzando en la inter-conectividad del sistema didáctico. Por ejemplo, el módulo 5º comprende las UDs 10, 11 y 12, de este modo podrá afrontarse la lección 12 hasta superar el tema 11, y en esta misma lógica no se podrá afrontar el tema 11 previa superación del 10. No obstante, pensando en la funcionalidad del programa y en la libertad del alumno para planificar su trabajo, cada módulo se diseña de forma independiente para que el usuario utilice cualquiera de los 6 previstos sin superar otro con carácter previo. También se plantea la alternativa de empezar de cero por Unidad, Módulo, y Programa global. El programa cuenta con tres pestañas, donde aparecen las funciones siguientes:

a) Primera pestaña: Realizar Test.

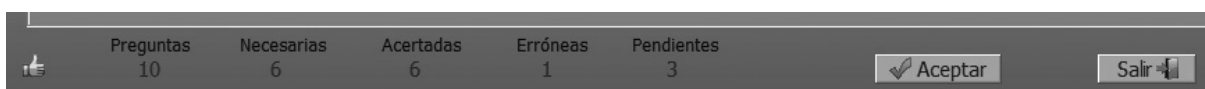
Consta de 3 zonas. En la parte superior hay un desplegable para seleccionar la unidad didáctica que quiera analizarse. Y como indicamos antes, no podrá seleccionarse la Unidad 2 hasta superar la Unidad 1, etc. Debajo existe un selector de pregunta, luego cada Unidad Didáctica consta de tantos cuadrados como preguntas correspondan al tema abordado.



Cuando el alumno contesta la pregunta, el programa indica las acertadas mediante un cuadrado Verde, y las equivocaciones con otro Rojo. El programa siempre indica un mensaje explicativo, se acierte o falle lo cuestionado, de suerte que en el primer caso se muestra una explicación adicional, y en el segundo se efectúa un reenvío al manual de la asignatura, institución, artículo o texto legal imbricado en la respuesta.



El programa, además de enseñar una imagen general de la evaluación, expone un icono con una Mano Verde cuando se supera la Unidad Didáctica, y que se torna empero en Rojo cuando se acumulen tantos errores que cierran la superación de la Unidad Didáctica conforme al número de respuestas mínimas de cada tema.



También aparece visionada el conjunto de la Unidad Didáctica: total de preguntas, cuántas son necesarias para superar la Unidad, cuántas se llevan acertadas, equivocadas, y las pendientes de respuesta. A la derecha, el usuario dispone del botón *Aceptar* para validar la opción elegida (a/b/c/d), así como el botón *Salir* del programa.

b) Segunda pestaña: Puntuación.

Consta de 2 zonas. En la parte central, dispondremos de todas las Unidades Didácticas, debidamente agrupadas por módulos con la puntuación obtenida en el ejercicio

Realizar Test Puntuación ? Guía de uso

Módulo 1 - El Derecho del Trabajo: Historia y Concepto.

U.D. 1  1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

U.D. 2  1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Módulo 2 - Sistema de Fuentes y Aplicación de la norma laboral.

U.D. 3 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

U.D. 4 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Módulo 3 - El contrato de trabajo: Aspectos estructurales y Delimitación.

U.D. 5 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21

U.D. 6 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

En la parte inferior, el alumno encontrará la opción de *Borrar* los resultados del Test cuando quiera repetirlo de nuevo. También existe la posibilidad de borrar ya una Unidad Didáctica, un Módulo, o incluso todo el Test en su globalidad, en cuyo caso se seleccionará lo que desea eliminarse mediante el botón de *Borrar*.

U.D. 15 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Unidad didáctica 1  Borrar UD Módulo 1  Borrar Módulo  Borrar TODO

c) Tercera pestaña: Guía de uso

Finalmente, en esta pestaña el usuario encuentra unas directrices explicativas para utilizar informáticamente el Sistema de Autoevaluación, a semejanza de las contenidas en el presente Anexo.

FORMACIÓN NO PRESENCIAL, MATERIALES DOCENTES Y REFORMAS LEGISLATIVAS

IGNASI BELTRAN DE HEREDIA RUIZ

Doctor en Derecho.

Profesor Agregado de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

RESUMEN

El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social padece una espiral de cambio permanente. En la formación no presencial desarrollada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, las periódicas reformas legislativas afectan intensamente al contenido de los materiales docentes que, en tanto que hilo conductor de la asignatura, deben ser objeto de actualización constantemente. No obstante, en la medida que se conciben como un producto editorial, la actualización es un proceso lento y costoso, que pone en jaque la coherencia del proceso formativo, pues, su obsolescencia puede contaminar el contenido de la asignatura. La presente comunicación describe algunas estrategias para soslayar este problema en entornos formativos virtuales o semivirtuales, proponiendo, por un lado, instrumentos continuistas con la metodología derivada de la manualística clásica; y, por otro, un cambio de paradigma en el proceso educativo, en el que el hilo conductor de la asignatura ya no gravite sobre los materiales docentes, sino sobre la actividad del estudiante.

ÍNDICE

I. PLANTEAMIENTO: LA OBSOLESCENCIA INFORMATIVA COMO UN RIESGO SIEMPRE PRESENTE EN LA FORMACIÓN NO PRESENCIAL DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL. II. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS (TRES) PARA COMBATIR LA OBSOLESCENCIA EN EL CONTENIDO DE LOS MATERIALES DOCENTES. III. VALORACIÓN FINAL: LA ACTIVIDAD DEL ESTUDIANTE COMO HILO CONDUCTOR DE LA ACCIÓN FORMATIVA.

I. PLANTEAMIENTO: LA OBSOLESCENCIA INFORMATIVA COMO UN RIESGO SIEMPRE PRESENTE EN LA FORMACIÓN NO PRESENCIAL DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

La formación no presencial desarrollada a través de las tecnologías de la información y de la comunicación gravita alrededor del estudiante. Éste ocupa un lugar central, por lo que debe facilitársele los

recursos y medios necesarios para que pueda avanzar en su proceso de aprendizaje y autorregular y optimizar al máximo su trabajo. En concreto, este modelo educativo requiere que se ponga a su disposición docentes, aulas virtuales, herramientas que faciliten el aprendizaje, la comunicación y la interacción con profesores y alumnos y, sobre todo, recursos docentes. El éxito de este proceso formativo depende, en definitiva, de la confluencia de recursos, colaboración y acompañamiento. El fin último es posibilitar el desarrollo de la vida académica de forma asíncrona, permitiendo el estudio y la participación en la Universidad con independencia del espacio y el tiempo¹.

En este entorno, el contenido de la acción docente, en la mayor parte de los casos, se ha corporizado en materiales didácticos que proveen a las asignaturas de su contenido básico. Apartándose de la manualística tradicional y de su configuración expositiva clásica, es importante advertir que cada asignatura cuenta con materiales específicamente diseñados para el entorno virtual en el que se desarrolla la formación. En este sentido, en la medida que son el principal hilo conductor de la asignatura, su elaboración debe cumplir con estándares de adecuación, calidad y, sobre todo, actualización (o vigencia).

No obstante, el contexto de cambio legislativo permanente que padece el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social plantea un desajuste importante en este proceso, pues, la obsolescencia de los contenidos didácticos es un fenómeno frecuente. La caducidad de la información, en definitiva, es un poderoso factor de riesgo que pone en jaque la coherencia del modelo. Problema que, por otra parte, no es exclusivo de la formación virtual, pues, como es bien sabido, las Universidades presenciales, aprovechando las ventajas y facilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación, están apostando cada vez más por modelos híbridos de “semipresencialidad” o “semivirtualidad”. Escenarios que exigen la adopción de soluciones metodológicas que permitan soslayarlo, aspecto que centrará nuestra exposición en las páginas que siguen.

II. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS (TRES) PARA COMBATIR LA OBSOLESCENCIA EN EL CONTENIDO DE LOS MATERIALES DOCENTES

Los materiales docentes, al igual que cualquier manual, son un producto editorial y, por consiguiente, su actualización es una tarea no exenta de dificultades. En especial, porque normalmente exige la coordinación de numerosos autores y porque el proceso de elaboración (petición del encargo al autor, modificación del texto original, edición, maquetación, revisión galeras, etc.) se adapta dificultosamente a los sucesivos y sobrevenidos cambios legislativos (acostumbra a requerir mucho tiempo). Lo que redundará negativamente en la formación del estudiante, pues, existe el riesgo (bastante cierto) a que la acción docente se vehicule a través de información obsoleta. Circunstancia especialmente grave en el contexto no presencial.

A partir de nuestra experiencia, este desajuste puede tratarse de solventar adoptando individual o simultáneamente varias estrategias docentes.

El aprendizaje autónomo y la adaptación permanente a nuevas situaciones son competencias exigibles a cualquier operador jurídico, y muy especialmente, en el ámbito jurídico-laboral. Y, en este sentido, el proceso formativo debe canalizar los esfuerzos para que el estudiante adquiera las habilidades necesarias

¹ CERRILLO MARTÍNEZ (2010). «Prólogo». En CERRILLO MARTÍNEZ y DELGADO GARCÍA (Coord.), *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Huygens, Barcelona, p. 21 a 23.

para poder desarrollarse en este contexto con soltura. Desde esta perspectiva, cualquier reforma legislativa puede evaluarse no sólo como una dificultad para el proceso de aprendizaje, sino también, como una oportunidad. La acción docente, por tanto, debe dirigir sus esfuerzos para articular metodologías adecuadas a la consecución de dichos objetivos, permitiendo al estudiante adquirir estas habilidades. Previendo, paralelamente, mecanismos de evaluación coherentes con el modelo de aprendizaje y la metodología que se haya seguido a lo largo de todo este proceso². En definitiva, no se pretende que el profesor transmita de un modo vertical el conocimiento “substantivo”, sino que esta metodología “debe ceder en importancia a favor de la función del docente de facilitar al estudiante el desarrollo de sus habilidades y competencias que le permitan ‘saber’ y ‘saber hacer’”³.

En este sentido, una primera estrategia podría consistir en forzar al estudiante a enfrentarse a la literalidad de la norma y contrastarla con la precedente. Para ello, pueden diseñarse actividades (ejercicios prácticos, debates, etc.) dirigidos a identificar las principales novedades normativas, a detectar las mejoras respecto del texto anterior o la positivación de los criterios de los Tribunales, o bien, sus posibles incoherencias o lagunas. La labor del docente en este proceso es esencial, pues, de forma indirecta debe tratar de guiar el autoaprendizaje del alumno, y para ello intentar pautar los diversos estadios del proceso analítico y crítico en que consiste el estudio de una nueva realidad jurídico-positiva.

Por ejemplo: “En la reciente Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo, se han modificado o introducido varios casos en los que aparece contemplada la necesidad de un período de consultas o negociación de la empresa con la representación de los trabajadores.

Indica en qué materias se incluyen dichas previsiones y con qué objeto.

Indica qué solución ha ofrecido esta Ley para los supuestos en los que no exista representación unitaria de los trabajadores en la empresa”.

A nuestro entender, las principales ventajas de este instrumento pedagógico son las siguientes: por un lado, coloca al estudiante en una situación muy similar a la que experimentará profesionalmente una vez acabados sus estudios universitarios, facilitándole una serie de habilidades muy apreciadas. Repárese que, de este modo, es consciente – y testigo directo - de la evolución que está siguiendo la norma, permitiéndole adquirir una perspectiva del Derecho sumamente interesante y enriquecedora y, sobre todo, le “aporta la seguridad y confianza necesaria para desempeñar con éxito su profesión”⁴. Y, por otro lado, es un método relativamente poco costoso desde el punto de vista de la gestión de los contenidos didácticos, pues, éstos permanecen (deliberadamente) desactualizados.

Sin embargo, también es cierto que este método presenta algunos inconvenientes o desventajas. El principal es que, asumiendo que la labor del profesor, por el tipo de actuación docente que lleva a cabo, no

2 DELGADO GARCÍA (2010). «La evaluación en un entorno virtual de aprendizaje». En CERRILLO MARTÍNEZ y DELGADO GARCÍA (Coord.), *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Huygens, Barcelona, p. 47.

3 SÁNCHEZ SÁNCHEZ (2010). «Utilización de instrumentos colaborativos web 2.0 en la docencia del derecho: construcción de una wikipedia de derecho internacional público por los estudiantes». En CERRILLO MARTÍNEZ y DELGADO GARCÍA (Coord.), *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Huygens, Barcelona, p. 91.

4 DELGADO GARCÍA (2010), p. 48.

puede ser excesivamente detallada y prolija, existe el riesgo (quizás, elevado) a que el alumno no sea capaz de identificar los aspectos más sobresalientes de la reforma legal. Por otra parte, su operatividad tiene una vigencia (muy) reducida, pues, si bien es una técnica adecuada (y, probablemente, la única posible) ante cambios legislativos muy recientes, no conviene dilatar su empleo, pues, como es lógico, la obsolescencia del contenido didáctico se intensifica con el paso del tiempo.

La desactualización también puede combatirse a través de documentos elaborados por el propio docente, exponiendo, a modo de resumen, en el aula virtual y al inicio de cada unidad didáctica los aspectos fundamentales afectados por los cambios normativos. En este sentido, pueden plantearse dos estrategias:

- Por un lado, cabe hacer una exposición de los cambios paralela al contenido original de los materiales docentes que disponen los estudiantes. La ventaja de este método es que, con la ayuda de las indicaciones expuestas por el profesor, el estudiante se coloca en una posición similar a la descrita con anterioridad, pues, puede contrastarlas e identificar los aspectos modificados y la evolución experimentada por el derecho positivo. El inconveniente es que, de nuevo, en esta labor de contraste, al mantenerse dos recursos docentes en paralelo (y contradictorios), existe el riesgo que el alumno no sea capaz de identificar los cambios más relevantes, confundiendo acerca de las reglas aplicables.

Por ejemplo: “En relación al Tema 5, la última y más importante actualización se ha producido recientemente con las modificaciones introducidas en diversos textos legales, principalmente en el Estatuto de los trabajadores, a través de la Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo (BOE de 18-09-2010), que es el resultado de la convalidación parlamentaria del Real Decreto-Ley 10/2010, de 16 de junio. Es necesario tener en cuenta el momento en que se producen diversas circunstancias (como p. ej., la suscripción del contrato de trabajo) en orden a determinar la normativa aplicable.

Tras las modificaciones introducidas en materia de **contratación temporal** por la Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y de la ocupación, que suprimió el contrato de inserción (art. 15.1.d) ET) e introdujo un mecanismo de limitación de la contratación temporal abusiva, vuelve a incidirse en la materia en los siguientes aspectos: (...)”.

- Por otro lado, para evitar el problema apuntado con anterioridad, en un documento paralelo, el profesor puede optar por reelaborar el contenido didáctico, proponiendo una redacción de los epígrafes afectados por el cambio legislativo alternativa a la existente.

Por ejemplo: El apartado “4.7.1- Contenido mínimo de los convenios” del tema 1 (p. 24) debe quedar redactado del siguiente modo:

“La Ley 35/2010, de 17 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo modifica la redacción de la letra c) del apartado 3 del artículo 85, de forma que serán contenido mínimo los procedimientos para solventar de manera efectiva las discrepancias que pudieran surgir en la negociación para la modificación sustancial de condiciones de trabajo establecidas en los convenios colectivos (art. 41.6 ET) y para la inaplicación del régimen salarial de los mismos (art. 82.3)”.

Si bien es cierto que esta medida es la que más se aproxima a la correcta actualización, y, por consiguiente, reduce considerablemente el riesgo a que el alumno no sepa cuál el régimen jurídico vigente, éste es un método que potencia con menor intensidad el aprendizaje autónomo del alumno y la adaptación a las nuevas circunstancias. En paralelo, también puede plantear algunos inconvenientes cuando la reforma afecta de forma estructural a múltiples aspectos del contenido de la asignatura, exigiendo una reelaboración de la sistematicidad expositiva de los materiales.

Una tercera opción es articular mecanismos de gestión de los contenidos más ágiles y autónomos por parte de los profesores implicados en la asignatura. La espiral de cambio permanente en la que se ha colocado al Derecho del Trabajo ha abierto la puerta al planteamiento de otros escenarios docentes que vayan más allá de la creación de un único material por asignatura como base de su contenido. De hecho, las indicaciones metodológicas que se derivan de la aplicación del EEES se orientan hacia escenarios centrados en la actividad del estudiante, capacitándolo para adquirir determinadas competencias⁵.

La superación de estas dificultades asociadas a los cambios legislativos permanentes pasa por el intento de desvincular el diseño de la asignatura del proceso de encargo y elaboración de su contenido, pues, la evolución natural de aquélla acaba subordinándose al material didáctico. Para evitar este fenómeno, el punto de partida es que el material docente deje de ser el hilo conductor de la asignatura, trasladando la centralidad a la actividad del estudiante, que pasaría a ser el eje medular de todo el proceso docente⁶.

Sin duda esto comporta un cambio de paradigma, pues, conforme a este modelo, tanto el docente como el estudiante son agentes que producen y publican contenido formativo. Y, al respecto, son posibles múltiples opciones⁷. Por ejemplo, pueden desarrollarse actividades desarrolladas con herramientas 2.0 (blog del profesor, creación colaborativa de documentos o elaboración de diccionarios – a través de un “Wiki” -, etc.). En este sentido, a fin de mantener la calidad académica de los contenidos elaborados por los propios alumnos, es imprescindible incorporar criterios de validez, fiabilidad y suficiencia; y asignar al docente un rol de tutelaje en todo este proceso.

También pueden ofrecerse, previa búsqueda y selección, contenidos obtenidos a partir de revistas especializadas, programas de televisión (online), radio, videos obtenidos en plataformas virtuales, páginas web, blogs, etc. Herramienta muy útil, pues, los contenidos pueden ser muy diversos (no necesariamente tienen que estar concebidos como material didáctico) y pueden presentar múltiples formatos. Sin olvidar que en la medida que los mecanismos de revisión y actualización son ágiles puede darse respuesta a criterios de adecuación, calidad y vigencia. En la selección de los recursos es importante facilitar su localización en el aula, así como sus características, valor y utilidad en la asignatura, distinguiendo los básicos de los que son complementarios⁸.

Y, en paralelo, existen instrumentos relativamente sencillos y poco costosos que permiten que el material docente deje de ser un “producto editorial”. En este nuevo contexto, debe fomentarse la edición autónoma, esto es, que sea el propio docente el que edite el contenido de la asignatura (a través de plantillas e indicaciones metodológicas que contribuyan a pautar el proceso expositivo del contenido de la asignatura al entorno no presencial).

5 OFICINA OBERTA D'INNOVACIÓ (2009). *El model educatiu de la UOC. Evolució i perspectives*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona (http://www.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/innovacio/model_educatiu.pdf) (última consulta 2 de febrero 2011).

6 OFICINA OBERTA D'INNOVACIÓ (2009).

7 OFICINA OBERTA D'INNOVACIÓ (2009).

8 BATLLE Y XALABARDER (2006). «El plan docente de la asignatura». En *Enseñar derecho en la red. Un paso adelante en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Bosch Editor, Barcelona, p. 25.

III. VALORACIÓN FINAL: LA ACTIVIDAD DEL ESTUDIANTE COMO HILO CONDUCTOR DE LA ACCIÓN FORMATIVA

Las tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen numerosas soluciones para tratar de combatir el endémico problema de la obsolescencia de los materiales docentes de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Aspecto especialmente preocupante en un contexto formativo no presencial. Los instrumentos pedagógicos que proporcionan las TIC permiten articular estrategias formativas para garantizar la vigencia de los contenidos docentes. En este sentido, frente a opciones más continuistas con la manualística clásica, el EEES ofrece la oportunidad de configurar un proceso formativo en el que la asignatura deje de estar subordinada al material docente, y gravite sobre la actividad del estudiante. Las opciones que este cambio de paradigma ofrece no sólo son múltiples y variadas, sino que empleadas correctamente pueden redundar positivamente en la adquisición de las habilidades y capacidades necesarias para los futuros operadores jurídicos.

LA METODOLOGÍA DE LOS MODELOS TEÓRICOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

JESÚS LAHERA FORTEZA

Profesor Titular de Derecho del Trabajo
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La metodología de los modelos teóricos consiste en la elaboración de modelos cerrados y coherentes de regulación de una materia, conforme a distintas variables, que son contrastados con la norma jurídica vigente para localizar paradigmas normativos o rasgos de diversos modelos en la materia analizada. Esta metodología cumple una múltiple función constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva de gran utilidad en la enseñanza del Derecho del Trabajo. Como se expone aquí con el ejemplo práctico de los representantes de los trabajadores en la empresa, la confrontación entre modelos teóricos laborales y el modelo normativo español, permite valorar las diferentes variables en la regulación de una materia y localizar los rasgos esenciales de la norma examinada, mostrando, desde sus efectos, las funciones y disfunciones de una institución jurídica dentro del sistema. Esta metodología permite, a su vez, reflexionar sobre el origen histórico y la evolución de la regulación de una materia y facilita la comparación con otros modelos normativos laborales. De igual manera, el método es propositivo porque, desde diferentes opciones teóricas y a partir de esta confrontación normativa, permite proponer reformas que minoren las contradicciones internas en la regulación examinada. El cumplimiento de estas funciones arma un buen escenario didáctico en la exposición teórica, el análisis de los efectos jurídicos de una norma, la resolución de problemas o casos prácticos, la valoración socio-política y la reflexión propositiva en cualquier materia de Derecho del Trabajo, facilitando al alumno el encaje y comprensión de todos los elementos del sistema de relaciones laborales. Por todo ello, el método del modelo teórico tiene una especial utilidad en los renovados criterios docentes del espacio europeo de enseñanza superior del Derecho del Trabajo.

ÍNDICE

I. La metodología de los modelos teóricos. II. La metodología de los modelos teóricos en el Derecho del Trabajo. III. Las funciones constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva del modelo teórico en el ejemplo práctico de los representantes de los trabajadores en la empresa. IV. La especial utilidad de los modelos teóricos en el espacio europeo de enseñanza superior.

I. LA METODOLOGÍA DE LOS MODELOS TEÓRICOS

El acercamiento a una realidad social a través de modelos teóricos es una metodología que proporciona buenos resultados en las Ciencias Sociales. El Derecho puede ser objeto de esta metodología a través de la elaboración de modelos normativos teóricos contrastables con la realidad de la norma jurídica.

El modelo teórico normativo define los elementos ideales de una institución jurídica conforme a una determinada opción política. El modelo es, por tanto, una formulación teórica sobre una institución jurídica sin pretensiones de concreción en un texto normativo. El modelo se elabora a través de elementos ideológicos coherentes que dan lugar a un orden puro y cerrado en sí mismo. La definición del modelo teórico normativo es breve y sintética porque subraya sus elementos esenciales sin reparar en su posible proyección real en un ordenamiento jurídico concreto.

El diseño, en estos términos, del modelo ideal normativo permite su contraste con la realidad de la norma jurídica en cualquier ordenamiento. La confrontación del modelo teórico con la norma permite localizar paradigmas normativos que responden a sus elementos esenciales o detectar rasgos de diversos modelos en la regulación de una institución jurídica. El contraste entre la formulación teórica abstracta y la realidad normativa específica facilita analizar los rasgos de la regulación de cualquier materia y desentrañar sus raíces políticas, ocultas en el acto formal normativo.

La modelística es una herramienta metodológica que responde, así, a cinco funciones de gran utilidad para la Ciencia Jurídica.

En primer lugar, el modelo cumple una función *constructiva* porque muestra las diferentes opciones teórico-políticas en la regulación de una institución jurídica dentro del sistema. En segundo término, el modelo cumple una función *analítica* porque, una vez contrastado con la realidad normativa concreta, ayuda a comprender los efectos jurídicos asociados a un paradigma normativo o a un mestizaje que combina elementos de diversos modelos, localizando funciones y disfunciones. En un tercer plano, el modelo cumple una función *histórica* porque detecta las diferentes etapas, la evolución y origen de la regulación de una materia. El modelo, a su vez, aporta una función *comparativa* porque facilita la localización de los elementos de convergencia y divergencia entre ordenamientos jurídicos. Finalmente, este método es *propositivo* porque coopera a la presentación de propuestas de reforma de la materia analizada.

En la enseñanza del Derecho, el modelo teórico puede cumplir estas cinco funciones constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva, facilitando la comprensión de cualquier institución normativa y cooperando a su explicación más detallada desde la norma examinada. La confrontación de modelos teóricos con modelos normativos concretos puede ser una metodología didáctica de gran utilidad en el Derecho.

II. LA PROYECCIÓN DE LOS MODELOS TEÓRICOS EN EL DERECHO DEL TRABAJO

La construcción de modelos teóricos despojados de texto normativo y su contraste con la realidad jurídica tiene una especial utilidad metodológica en el Derecho del Trabajo, donde la norma esconde, siempre, voluntades políticas bien definidas. Cualquier institución laboral puede ser objeto de análisis a través de la técnica de la modelística con buenos resultados porque permite reconstruir teóricamente las

distintas opciones políticas existentes, analizar los efectos jurídicos de su regulación específica y comparar su ordenación con la de otros ordenamientos laborales u otras etapas históricas del mismo sistema normativo.

En cada institución jurídica laboral resulta posible elaborar modelos teóricos con la finalidad de confrontarlos con las normas jurídicas vigentes. Esta operación didáctica exige dos pasos.

En primer lugar, diseñar modelos teóricos normativos de Derecho del Trabajo que definan los elementos ideales de una institución jurídica laboral conforme a una determinada opción política; la explicación de cada modelo teórico debe ser breve y sintética. La doctrina iuslaboralista ha elaborado, en algunas instituciones, modelos teóricos de referencia que facilitan esta labor metodológica¹.

En segundo término, es preciso contrastar los modelos teóricos diseñados con el ordenamiento laboral español para localizar un paradigma normativo o un mestizaje entre modelos. La proyección del modelo teórico en el ordenamiento español debe partir de referencias normativas, así como de las correspondientes aportaciones doctrinales, y describir los rasgos esenciales de la institución jurídica laboral examinada.

El resultado de esta operación didáctica permite cumplir las mencionadas funciones *constructiva*, *analítica*, *histórica*, *comparativa* y *propositiva* en la enseñanza de cualquier institución laboral y facilita la paulatina localización de los elementos esenciales del explicado sistema de relaciones laborales hasta alcanzar una valoración final. En primer lugar, el modelo cumple una función *constructiva* porque muestra las diferentes opciones teórico-políticas en la regulación de una institución jurídica laboral dentro del sistema de relaciones de trabajo. En segundo término, el modelo cumple una función *analítica* porque, una vez contrastado con la norma laboral vigente, ayuda a comprender los efectos jurídicos asociados a un paradigma normativo o a un mestizaje que combina elementos de diversos modelos, localizando funciones y disfunciones, paradojas y contradicciones internas. En un tercer plano, el modelo cumple una función *histórica* porque detecta las diferentes etapas, la evolución y origen de la regulación de una materia laboral. El modelo, a su vez, aporta una función *comparativa* porque facilita la localización de los elementos de convergencia y divergencia entre ordenamientos laborales. Finalmente, este método es *propositivo* porque coopera a la presentación de propuestas de reforma en el mercado de trabajo.

El método del modelo teórico sirve, así, para enseñar, desde coordenadas conceptuales claras, esta disciplina jurídica. La modelística otorga al alumno todas las variables posibles en la ordenación de una materia laboral y proporciona los datos necesarios para examinar los efectos jurídicos de la regulación española vigente. A su vez, la comprensión a través de esta herramienta metodológica ayuda al alumno a encajar, poco a poco, todas las piezas del sistema de relaciones laborales. Los resultados de este enfoque didáctico son satisfactorios porque el alumno, sin en principio áridas descripciones normativas, conoce la materia jurídica y aprende a integrar en el sistema todas las instituciones analizadas, sentando las bases

¹ Entre estas aportaciones, a modo de meros ejemplos, cabe mencionar la construcción de modelos teóricos de huelga de MARTIN VALVERDE, A, "Huelga laboral y huelga política :un estudio de modelos normativos" en AA. VV, *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político*, Universidad de Zaragoza, 1978, pp. 73-85 y VALDÉS DAL-RÉ, F, "Límites al derecho de huelga : apuntes críticos", *Cuadernos de Derecho del Trabajo*, 1977, n° 3, pp.16-21, de diversos modelos de negociación colectiva en VALDÉS DAL-RÉ, F, *Relaciones laborales, negociación colectiva y pluralismo social*, Ministerio de Trabajo, Madrid, 1996, pp. 51-57, 183-188, 251-258, 361-374, y BORRAJO DACRUZ, E, "Modelos normativos de negociación colectiva en Europa : cuadro general", *Actualidad Laboral* 1993/1, pp. 549 y 559-561, de modelos de colocación laboral en VALDÉS DAL-RÉ, F, "Proceso de colocación y formación del contrato de trabajo", *Revista de Política Social* 1978, n° 117 o de modelos de empresas de trabajo temporal en RODRIGUEZ-PIÑERO ROYO, M, "El modelo legal de trabajo temporal en la ley 14/1994" en dir. ESCUDERO, R, *Empresas de trabajo temporal*, CES, Madrid, 2001, pp. 92-93.

para la inquietud personal y el debate sobre la regulación del mercado de trabajo. El método es, por ello, de especial utilidad en titulaciones no jurídicas, donde el descenso de lo teórico a lo normativo es esencial, pero también es un buen instrumento didáctico en los estudios de Derecho, al permitir, desde coordenadas conceptuales claras, profundizar en los efectos jurídicos de las materias analizadas para proceder luego, por ejemplo, a la resolución de casos prácticos.

En otro plano, el método del modelo teórico sirve para investigar, y para enseñar a investigar, desde referencias conceptuales sólidas, esta disciplina jurídica. El modelo amuebla la cabeza del estudioso y proporciona todas las claves político-jurídicas para analizar, en profundidad, cualquier institución laboral. Mediante la traducción del modelo teórico en jurídico, el investigador puede desentrañar las raíces políticas de la norma laboral, analizar su razón histórica y detectar los influjos recibidos de otros ordenamientos, creando un escenario idóneo para localizar funciones y disfunciones en la regulación de una institución integrada en un sistema concreto y proponer reformas puntuales para reconstruir un modelo normativo real coherente con sus postulados ideológicos o para mitigar las contradicciones internas y paradojas de la opción normativa vigente.

En mi experiencia universitaria he podido comprobar, en ambas vertientes, la eficacia de la metodología de los modelos teóricos.

Desde un punto de vista didáctico, con motivo de las pruebas de Habilitación Nacional a profesor Titular de Universidad (Madrid, 2007), elaboré un proyecto docente de Derecho del Trabajo y Seguridad Social con esta metodología². Puedo asegurar que la utilización de este proyecto docente en mis clases, en diferentes asignaturas y materias, tiene resultados muy satisfactorios, en los términos antes expuestos.

Desde la perspectiva de la investigación, he tenido oportunidad de utilizar esta metodología en algunos trabajos dedicados al despido, titulares de derechos colectivos, negociación colectiva o representación de los trabajadores en la empresa, donde he proyectado modelos teóricos en el ordenamiento laboral español para analizar en profundidad instituciones jurídicas, conectarlas entre sí y detectar su razón histórica, sus influjos externos, sus axiomas políticos y sus disfunciones jurídicas, facilitando la elaboración de propuestas de reforma, con resultados eficaces³.

III. LAS FUNCIONES HISTÓRICA, CONSTRUCTIVA, ANALÍTICA, COMPARATIVA Y PROPOSITIVA DEL MODELO TEÓRICO EN EL EJEMPLO PRÁCTICO DE LOS REPRESENTANTES DE LOS TRABAJADORES EN LA EMPRESA

La metodología del modelo teórico puede tener proyección en cualquier área del Derecho del Trabajo, en las fuentes de regulación laboral, en el Derecho Colectivo, en el Derecho Individual, en el Derecho Procesal Laboral, y también en la Protección Social. Numerosas materias de esta disciplina jurídica pueden ser explicadas desde dicha metodología. Por tanto, entre muchas variables, selecciono, a título de ejemplo práctico de las consideraciones expuestas, la materia de los representantes de los trabajadores en la empre-

2 LAHERA FORTEZA, J, *Teoría de las Relaciones Laborales: modelos teóricos laborales y el modelo normativo español*, próxima publicación, original 239 páginas, con proyección de esta metodología en 92 materias laborales y una síntesis y valoración del modelo normativo español de relaciones laborales.

3 LAHERA FORTEZA, J, *La carga de la prueba en el despido disciplinario*, La Ley, Madrid, 1996; *La titularidad de los derechos colectivos de los trabajadores y funcionarios*, CES, Madrid, 2000; "Modelos y reformas de la negociación colectiva", *Papeles de economía española*, 2010, n° 124, pp.166-175; "El modelo español de representantes de los trabajadores en la empresa : funciones y disfunciones" en dir. VALDES, F; MOLERO, M. L, *La representación de los trabajadores en las nuevas organizaciones de empresa*, Ministerio de Trabajo, Madrid, 2010, pp.17-36.

sa para verificar las funciones constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva de este método didáctico. La selección del ejemplo, como podían ser tantos otros, se debe a la importancia central de la materia, a que los modelos teóricos manejados son de habitual utilización en la doctrina iuslaboralista, y también a la publicación reciente de un análisis desde esta metodología de nuestro sistema de representación de los trabajadores en la empresa, al que me remito⁴, que completa y complementa, con mayor profundidad, lo que expreso aquí desde un punto de vista más didáctico.

Los modelos teóricos de representantes de los trabajadores en la empresa son los siguientes⁵:

- a) *Canal único sindical*: la representación de los trabajadores en la empresa se canaliza exclusivamente a través del sindicato. Los sindicatos se proyectan en la empresa mediante secciones o delegaciones sindicales que asumen la representación de los trabajadores frente al empresario. Estos órganos sindicales, constituidas por afiliados, son el centro de gravedad de la representación laboral en la empresa y pueden tener una mayor o menor autonomía respecto al sindicato. El representante de los trabajadores se fundamenta en un principio afiliativo.
- b) *Canal único electivo*: la representación de los trabajadores en la empresa se encauza, en exclusiva, mediante representantes elegidos democráticamente por toda la plantilla que pueden recibir distintas denominaciones como delegados de personal, comité de empresa, consejos o comisiones internas, sin descartar una democracia directa a través de asambleas. El órgano electivo asume la representación de los trabajadores frente al empresario y es ajeno a la estructura sindical, consolidada en los sectores, sin perjuicio de que sus miembros provengan de candidaturas del sindicato. El representante se fundamenta en un principio democrático.
- c) *Doble canal sindical y electivo*: la representación de los trabajadores en la empresa se reparte entre órganos sindicales y electivos. Conviven ambos órganos de representación laboral. Por un lado, el sindicato se proyecta en la empresa a través de delegaciones o secciones sindicales constituidas por afiliados. Por otro lado, la plantilla de la empresa elige democráticamente a los representantes electivos. El principio afiliativo convive con el principio democrático. Los dos órganos de representación pueden tener funciones diversas en un mismo ámbito organizativo, actuar en unidades productivas diversas dentro de la empresa o compartir, en un mismo espacio, competencias idénticas.

La proyección de estos modelos teóricos en el ordenamiento laboral español tiene el siguiente resultado, desde las referencias normativas del Título II ET y los arts. 2 y 8 LOLS: la representación de los trabajadores en la empresa del ordenamiento laboral español es un paradigma normativo de *doble canal sindical y electivo*⁶.

Por un lado, el Título II ET diseña y regula los órganos *electivos* de representación de los trabajadores, los delegados de personal y el comité de empresa. Estos representantes son elegidos democráticamente

4 LAHERA FORTEZA, J, "El modelo español de representantes de los trabajadores en la empresa: funciones y disfunciones", cit, pp.17-36.

5 La utilización de estos modelos teóricos de representantes de los trabajadores en la empresa es habitual en nuestra doctrina laboralista. Ver, por todos, SALA FRANCO, T; ALBIOL MONTESINOS, I, *Derecho Sindical*, 7ª Edición, Tirant lo blanch, Valencia, 2001, p.146; MARTIN VALVERDE, A; RODRIGUEZ SAÑUDO, F; GARCIA MURCIA, J, *Derecho del Trabajo*, 17ª edición, Tecnos, Madrid, 2008, pp.291-292.

6 Entre otros análisis del modelo dual, CASAS BAAMONDE, M. E; ESCUDERO RODRIGUEZ, R, "Representación unitaria y representación sindical en el sistema español de relaciones laborales", *Revista Española de Derecho del Trabajo*, 1984, nº 17, pp.51-92; VALDES DAL-RE, F, "Representación y representatividad sindicales en España", *Relaciones Laborales* 1988, nº 14-15, pp.145-158; ESCUDERO RODRIGUEZ, R; MERCADER UGUINA, J, "La representación de los trabajadores en los centros de trabajo :el estado de la cuestión" en AA.VV, *Manual jurídico de los representantes de los trabajadores*, La Ley, Madrid, 2004, pp.1-22.

por toda la plantilla del centro de trabajo o empresa. En los centros de trabajo entre 10 y 30 trabajadores, debe elegirse 1 delegado de personal, y entre 30 y 50, 3 delegados de personal. En los centros de trabajo de más de 50 trabajadores, se elige un comité de empresa con la composición dictada por el art 62 ET. En centros de trabajo en una misma provincia o limítrofe con menos de 50 trabajadores pero que sumen más de esta cifra, se elige un comité conjunto de empresa. A través del convenio colectivo se puede diseñar un comité intercentros ex art 63.3 ET. La función de estos órganos es defender los intereses de todos los trabajadores del centro de trabajo o de la empresa frente al empresario con las facultades y garantías de los arts 64 y 68 ET.

Por otro lado, la LOLS reconoce la acción del sindicato en la empresa a través de las secciones sindicales. Estos órganos de representación se constituyen por afiliados del sindicato. En los términos del art 8.1.a LOLS, todo sindicato tiene derecho a regular en sus estatutos la constitución de secciones sindicales en los lugares de trabajo y todo afiliado tiene derecho a constituir las conforme a dicha regulación. La sección sindical es una instancia organizativa interna del sindicato y, a la vez, una representación sindical externa con derecho a la actividad sindical ex art 2.2.d LOLS. Las secciones sindicales constituidas por afiliados de sindicatos más representativos y de sindicatos con presencia electoral tienen los derechos adicionales atribuidos en los arts 8 y 10 LOLS. A su vez, en empresas o centros de trabajo de más de 250 trabajadores las secciones sindicales de sindicatos con presencia electoral tienen derecho a elegir uno o varios delegados sindicales conforme a la tabla del art. 10.2 LOLS o del convenio colectivo aplicable. El delegado sindical tiene los derechos del art. 10.3 LOLS y las garantías del art. 68 ET.

En este modelo de doble canal, la representación electiva es la clave de nuestro sistema de relaciones laborales porque, además de asumir la defensa de los intereses de los trabajadores en la empresa, determina la representatividad sindical. Por ello, la mayor parte de candidaturas a delegados de personal y comités de empresa son sindicales. La sindicalización de los representantes electivos es un rasgo característico de la representación de los trabajadores en la empresa. El sindicato actúa, así, a través de representantes no sindicales lo que origina disfunciones, tanto en el plano de la protección jurídica, como en el del propio sistema de relaciones colectivas.

Desde estas referencias y conceptos, el contraste entre modelos teóricos/modelo normativo español de representación de los trabajadores en la empresa, cumple funciones constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva de enorme utilidad en la enseñanza de esta materia.

- a) *Función constructiva.* El punto de partida de los modelos teóricos permite valorar las diferentes opciones en la regulación de esta materia y, desde la opción española, construir el sistema, subrayando su material sindicalización y poniendo en conexión la audiencia electoral con la representatividad sindical y el modelo de negociación colectiva de eficacia general, elementos esenciales de comprensión de nuestro sistema de relaciones colectivas. El aparente paradigma normativo del doble canal electivo y sindical puede ser sometido a la constatación real del protagonismo sindical en la defensa de los representantes de intereses de los trabajadores, tanto en la empresa como en el sector. Se puede, en este sentido, matizar la consistencia de nuestro paradigma normativo dual y presentarlo como un modelo sindicalizado no sindical.
- b) *Función analítica.* La presentación del modelo dual muestra sus funciones de defensa de intereses de los trabajadores en la empresa, en la doble lógica democrática y afiliativa, así como sus distorsiones en distintos planos (desfasado ámbito de acción conexo a la unidad electoral del

centro de trabajo, concurrencia de competencias entre representantes, desorden en la dualidad, desigual protección jurídica, cuestionable eficacia social, debilidad sindical afiliativa, instrumentalización electoral), con efectos jurídicos concretos, que pueden ser trasladados a casos prácticos. De igual manera, el fundamento esencial de las elecciones en las empresas subraya las carencias del paradigma normativo en el tejido productivo sin representación electiva, con efectos jurídicos y sociales evidentes en todo el sistema de relaciones colectivas.

- c) *Función histórica.* La confrontación entre modelos teóricos permite localizar el origen del paradigma normativo dual fruto, precisamente, tras la transición democrática, del debate sindical entre CC.OO, favorable a una representación electiva, y UGT, defensora de una representación sindical, solucionado de manera salomónica con un modelo dual. A su vez, cualquier reforma laboral puede ser contrastada con este marco teórico, valorando su impacto en el modelo dual. Por ejemplo, la ley 35/2010 (art.41.4 ET), al incorporar fórmulas coyunturales de elección directa de comisiones de trabajadores en empresas sin representantes unitarios incide, con una variable asamblearia, en el lado electivo del modelo, mermando su sindicalización, aunque resulta posible también la elección de una comisión compuesta por sindicatos del sector; el modelo dual tiene, así, un subsistema dual coyuntural en este tejido productivo con estas comisiones directas o con comisiones sindicalizadas.d) *Función comparativa.* El manejo de estos modelos teóricos abre un espacio a la comparación de nuestro sistema de representación de los trabajadores en la empresa con otros modelos de nuestro entorno europeo, teniendo en cuenta el marco general de directivas europeas de participación de los trabajadores en la empresa que deja abierto el diseño de representación a los Estados. El hilo conductor de estos tres modelos teóricos invita, desde las referencias normativas de otros países, europeos y no europeos, a la comparación entre sistemas de representación de los trabajadores en la empresa.
- e) *Función propositiva.* Este escenario de los modelos teóricos permite plantear con rigor propuestas de reforma de los elementos del sistema (sujetos colectivos, unidad electoral, ámbito de acción, competencias, reparto de papeles, protección jurídica) con distintas variables, que minoren sus disfunciones y contradicciones internas. La reforma del modelo, en clave o no de sindicalización, abre un espacio de crítica jurídica propositiva que motiva la reflexión del alumno.

El descenso del modelo teórico al paradigma normativo español de representación de los trabajadores en la empresa permite, en los términos expuestos, cumplir estas funciones *constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva*, que arman un buen escenario didáctico en la exposición teórica, el análisis de los efectos de la norma, la resolución de problemas o casos prácticos, la valoración social del sistema y la reflexión propositiva en una materia central del Derecho del Trabajo. Es un ejemplo, como se podrían haber expuesto otros tantos, de la utilidad docente de esta propuesta metodológica.

IV. LA ESPECIAL UTILIDAD DE LOS MODELOS TEÓRICOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

En los debates y planteamientos del espacio europeo de enseñanza superior jurídica existe un culto a la metodología del caso práctico y del comentario de lecturas jurídicas que necesita de planteamientos

didácticos útiles y eficaces en el imprescindible plano teórico de conocimiento de cualquier materia. Por ello, la metodología del modelo teórico confrontado con el modelo normativo vigente puede ser ahora de especial utilidad porque, al cumplir una múltiple función constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva, tal como ha sido expuesto, proporciona al alumno el conocimiento teórico y sistemático suficiente para desarrollar esta labor de resolución de problemas o casos prácticos y de reflexión sobre textos con contenido jurídico. La mayor incidencia didáctica en la práctica y en la reflexión crítica del alumno necesita, precisamente, de un mayor fundamento teórico previo que rompa esa, a veces, absurda antinomia entre teoría y práctica.

El método propuesto del modelo teórico ofrece, en el Derecho del Trabajo, unos instrumentos conceptuales idóneos para el desarrollo de estas capacidades prácticas y argumentativas. La modelística otorga al alumno todas las variables posibles en la ordenación de una materia laboral y proporciona, desde un inicio, los datos necesarios para examinar los efectos jurídicos, las funciones y disfunciones, de la regulación analizada, como paso previo a la resolución de problemas o casos prácticos. A su vez, esta metodología ayuda al alumno a encajar todas las piezas del sistema de relaciones laborales y a ponerlas en conexión, desde una visión constructiva y sistemática, que facilita la puesta en práctica de las normas examinadas y la reflexión crítica. La función histórica y propositiva del modelo teórico, que apela al origen y a los retos futuros de la materia examinada, propician la argumentación del alumno sobre textos leídos, tanto en un plano estrictamente jurídico o social como político-valorativo. Finalmente, hay que subrayar la importancia de la función comparativa de los modelos teóricos en el espacio europeo de enseñanza superior porque, desde los parámetros del derecho social comunitario, la así facilitada comparación entre los distintos sistemas europeos de relaciones laborales debe ser cada vez más una tarea necesaria dentro de estas renovadas coordenadas didácticas.

En el ejemplo antes desarrollado se puede comprobar la especial utilidad del modelo teórico en, con los criterios del espacio europeo, la enseñanza de una materia laboral. El cumplimiento de las funciones de esta metodología permite tener las armas necesarias para la resolución de casos prácticos relacionados con los representantes de los trabajadores en la empresa, la solución de problemas que pongan en conexión esta materia dentro del sistema de relaciones colectivas, la reflexión histórica sobre esta institución, la descripción y reflexión crítica en los términos expuestos, la presentación de reformas del modelo normativo y la comparación con otros sistemas europeos de representación de los intereses de los trabajadores.

En definitiva, a modo de conclusión, las expuestas virtudes didácticas de la metodología del modelo teórico y el cumplimiento de sus funciones constructiva, analítica, histórica, comparativa y propositiva tienen una especial utilidad en el desarrollo docente del Derecho del Trabajo dentro del espacio europeo de enseñanza superior.

LA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO SOCIAL COMUNITARIO: DEFENSA DE LA MANUALÍSTICA

E. MACARENA SIERRA BENÍTEZ

Profesora colaboradora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Sevilla

Miembro de la AEDTSS

RESUMEN

En el presente curso 2010/2011 he impartido durante el primer cuatrimestre la asignatura optativa Derecho Social Comunitario, perteneciente al extinto plan de estudios de la Diplomatura de Relaciones Laborales (plan 1995) que se imparte en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla. El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia que ha supuesto impartir esta asignatura adaptada al denominado “Plan Bolonia”, y con metodologías basadas en las nuevas tecnologías, concretamente en el uso de la Plataforma Web de la Universidad de Sevilla (WebCT) y recurriendo a las páginas oficiales de la Unión Europea. Todo ello complementado con actividades como asistencia a foros y conferencias y a un curso sobre el uso de los medios de información de la Unión Europea, y sin la referencia de un manual actualizado. Una vez concluido el cuatrimestre, y aunque el resultado ha sido muy satisfactorio, abogo por la necesidad de recurrir a la manualística, de la que tradicionalmente se han servido los estudios de nuestra área de conocimiento: Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. EL CONTENIDO Y LA METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA EN EL DESARROLLO DEL CUATRIMESTRE: EXPERIENCIA PRÁCTICA. III. LAS VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL MÉTODO PROPUESTO. IV. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. V. CONCLUSIONES: NECESIDAD DE UN MANUAL BÁSICO QUE SIRVA DE APOYO A LOS SISTEMAS UTILIZADOS.

I. INTRODUCCIÓN

El Derecho Social Comunitario es una asignatura optativa del tercer curso de la Diplomatura de Relaciones Laborales (plan 1995) que se ha impartido en el primer cuatrimestre y, por lo tanto, en el último año con docencia del mencionado plan a extinguir con fecha 30 de septiembre de

2015¹. Esta asignatura se ha desarrollado siguiendo el programa de la asignatura recogido en la plataforma “Algidus” y aprobado por el Consejo de Departamento correspondiente². El proyecto docente se ha elaborado siguiendo los objetivos, competencias, contenidos, actividades formativas y sistemas de evaluación y calificación que constan en el programa. En relación con los criterios de evaluación llama la atención que el programa no recoja un sistema más abierto que permita un margen de actuación mayor o más flexible para la elaboración de los mismos³. En este sentido, tanto el programa como el proyecto docente están adaptados a los nuevos planes de estudios conducentes a la Titulación de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos aprobada por la Universidad de Sevilla⁴ y recientemente publicada mediante Resolución de 20 de diciembre de 2010, de la Universidad de Sevilla (BOE de 20 de enero, núm. 17).

Esta asignatura se estructura en la nueva titulación dentro del Marco Normativo de las Relaciones Laborales y de la Seguridad Social como materia obligatoria a impartir en el segundo cuatrimestre, con un total de 6 créditos, en el tercer curso del Grado. Por lo tanto, la asignatura pasa a tener el carácter de obligatoria y a incluirse entre el resto de las materias obligatorias del área de conocimiento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en ese curso (Prevención de Riesgos Laborales y Derecho Colectivo del Trabajo). Los objetivos docentes específicos van encaminados a “formar a estudiantes capaces de comprender el funcionamiento institucional de la Unión Europea y de dominar sus recursos documentales e informativos en el área del Derecho Social Comunitario con proyección en otras áreas, fijando las bases para la traslación solvente en el plano de las normas sociales nacionales de este conocimiento. Se busca formar consultores europeos en el plano del Derecho Social con proyección en otras áreas del Derecho de la Unión Europea”⁵.

A continuación paso a exponer brevemente el contenido de la asignatura, para detenerme en el estudio de la metodología utilizada y tratar de analizar las ventajas e inconvenientes de la misma. En este aspecto, adelanto que el gran problema con el que se encuentra el docente es el elevado número de alumnos por grupo, aun cuando tenemos las aulas “adaptadas” al plan Bolonia, y la excesiva carga de trabajo que esto conlleva en detrimento de una enseñanza de calidad. Del mismo modo, otro problema en mi opinión lo constituye la carencia de un manual que permita al alumno el seguimiento de unos “apuntes” actualizados y avalados por la más conocida doctrina laboral⁶. Por otra parte, la asignatura es de gran actualidad, sobre todo desde la aprobación del Tratado de Lisboa que dota de mayor protagonismo a la Unión Europea como institución social pacificadora y unificadora de la “vieja Europa”, incorporando “tímidamente” en el Derecho originario comunitario la Carta de Derechos Fundamentales.

1 La DA 1ª RD 1393/2007, de 29 de octubre, por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30 de octubre, núm. 260) contempla que en el curso académico 2010-2011 no podrán ofertarse plazas de nuevo ingreso en primer curso para las titulaciones de Licenciado, Diplomado, Arquitecto, Ingeniero, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico.

2 Lifelong Learning programme. Jean Monnet programme “Derecho Social Comunitario-European Labour Law”, Prof. Dr. José Manuel Gómez Muñoz de la Universidad de Sevilla, www.us.es/centrosdptos/departamentos/departamento_I019.

3 En el programa se contempla que “Para la evaluación de los alumnos se seguirán tres criterios: 1º. Preparación de los trabajos, estudios, comentarios o casos prácticos (33% de la nota final); 2º. Participación activa en las clases (33%); 3º. Control tipo test de veinticinco preguntas sin descuento por error (33%). Los alumnos que no sigan el método presencial se presentarán a un único examen final que consistirá en cinco preguntas de desarrollo”.

4 Véase la Memoria para la solicitud de verificación del Título Oficial de Graduado o Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la Universidad de Sevilla aprobada el 7 de julio de 2009.

5 Véase pág. 1 del Programa en www.us.es/centrosdptos/departamentos/departamento_I019.

6 Sobre la importancia de la manualística como apoyo a la docencia, vid. RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, Miguel C., “La irrupción de nuevos sectores: el Derecho Laboral”, en AAVV., *La Enseñanza del Derecho en el siglo XX*, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid 2004, pág. 455.

II. EL CONTENIDO Y LA METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA EN EL DESARROLLO DEL CUATRIMESTRE: EXPERIENCIA PRÁCTICA

El contenido de la asignatura consta de trece temas perfectamente delimitados en el programa de la asignatura, que son los siguientes: 1) La política social comunitaria, 2) El modelo social europeo, 3) Las normas sociales comunitarias y su eficacia, 4) La libertad de circulación de trabajadores, 5) La seguridad social de los trabajadores migrantes en la UE, 6) La política de empleo de la UE y la Estrategia de Lisboa, 7) El principio de igualdad de trato entre trabajadores de distinto sexo, 8) Protección de derechos derivados del contrato de trabajo, 9) Protección de trabajadores en caso de insolvencia empresarial, 10) Los Despidos colectivos, 11) La transmisión de empresa, 12) La seguridad y la salud en el trabajo y 13) Los derechos colectivos de los trabajadores: diálogo social, negociación colectiva, información y consulta. Para el desarrollo de este programa se ha seguido un método interactivo a través de la Plataforma WebCT de la Universidad de Sevilla que, además, exigía a quien optó por el método de evaluación continua o presencial, la presentación y defensa de los trabajos y tareas durante las clases. Para evitar el absentismo⁷, y ante las numerosas quejas de los alumnos por la gran carga de trabajo (un tema y dos tareas por semana) y la coincidencia con actividades o tareas de otras asignaturas, se permitió que algunos trabajos se entregaran y defendieran, previa justificación de las faltas de asistencia, en tutorías individuales –la mayoría de los casos- o colectivas en grupos reducidos⁸.

El contenido de la materia se facilita al alumno mediante la plataforma, indicando los enlaces en Internet y, en su caso, la lectura que tienen que realizar para el desarrollo de las tareas que por cada tema y semana tienen que defender en la clase correspondiente. Las dos primeras semanas se dedicaron al estudio del Tratado de Lisboa, la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE y el Libro Verde sobre la modernización del Derecho del Trabajo. Todos estos textos, así como los sucesivos textos de cada tema, se facilitan al alumno mediante el correo electrónico de la plataforma. Estos primeros temas se imparten mediante el método clásico de las clases magistrales basadas en una introducción al Derecho Comunitario (instituciones, normas, etc.) que, posteriormente y de forma paulatina se van a sustituir por las intervenciones de los alumnos, por ejemplo sobre los textos normativos y otros documentos de la Unión Europea relacionados con el temario de la asignatura.

En el desarrollo de la asignatura son muy importantes el ritmo y los tiempos marcados para adquirir las capacidades y habilidades necesarias para su comprensión. El tiempo dedicado a las clases magistrales se va reduciendo progresivamente para dar más protagonismo al alumno, si bien es cierto que esto se logra con mayor éxito en el grupo de la tarde, que es más reducido y con un alumnado más maduro, implicado y motivado. El material se envía con una semana de anticipación, normalmente los viernes, aunque a petición del alumnado de tarde, se realizó el envío conjunto de los últimos tres temas que restaban del temario, así como las correspondientes tareas, antes de las vacaciones de Navidades para que pudieran adelantar el trabajo en el período vacacional. El ritmo es de un tema y dos tareas sobre el mismo por semana, una sobre

7 Sobre el problema de la evaluación continua y el absentismo vid. SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO, Cristina; GARCÍA SAN JOSÉ, Daniel, “Bolonia, innovación y absentismo: reflexiones desde la perspectiva de la enseñanza del derecho en la Universidad de Sevilla”, en MARTÍN LÓPEZ, Milagro; ROLDÁN MÁRQUEZ, Adela, E.E.E.S. y cambios en las metodologías docente: reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo, Tirant lo Blanch, Valencia, 2011, pp. 67 a 80.

8 En dos ocasiones hubo de realizarse una tutoría colectiva en el aula ante la coincidencia de la tarea con otra de la asignatura Derecho financiero y con un examen de la convocatoria de diciembre.

el estudio normativo y/o de documentación e información relevante en el plano social dentro de la Unión Europea, y la otra sobre un comentario de una o varias sentencias del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, según se asigne una a todos los alumnos o se repartan varias de ellas por grupos de alumnos sobre el tema que cronológicamente corresponda.

Estas tareas se complementan con una serie de actividades propuestas por el profesor y, para poder ser evaluado, es obligatoria para el alumno la realización o asistencia al menos a una de ellas junto con una tarea práctica realizada de forma presencial en clase. Entre estas actividades complementarias, en el mes de octubre se realizó un Curso impartido por el Centro de Documentación Europea de la Universidad de Sevilla sobre el conocimiento de las fuentes de información de la Unión Europea (bases de datos, búsqueda de textos, documentos y sentencias). El tema 6 dedicado a la política de empleo comunitaria se complementa con la asistencia a varios foros sobre Políticas Activas de Empleo (Proyecto Ecoges) organizadas por el Consejo Andaluz de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de Andalucía⁹. Entre las actividades presenciales en clase se realizó un cuestionario donde se calificaban los conocimientos introductorios en Derecho Comunitario explicados por el profesor y facilitados a los alumnos mediante una presentación de *power point* y varios enlaces a páginas *web* oficiales de la Unión Europea a través de la plataforma WebCT. El resto de las sesiones se desarrollan con una breve explicación teórica del tema por parte del profesor y continúan con la participación del alumnado defendiendo o exponiendo la tarea que corresponde al tema de la semana. Conforme el curso avanza la participación es mayor, como también lo son las quejas del alumnado por la “excesiva carga de trabajo”.

En relación al método interactivo empleado, los materiales de estudio del programa son facilitados por el profesor a los alumnos mediante el correo electrónico de la Plataforma WebCT, pero progresivamente los alumnos tienen que realizar una mayor labor de búsqueda de la documentación necesaria, para concluir en los tres últimos temas con la búsqueda total de los textos y de la sentencia judicial del TJUE, que cada alumno tiene que comentar por escrito y en la propia clase. Así, por ejemplo, en la búsqueda de la normativa y de los documentos oficiales de la Unión Europea relacionados con el tema no se les facilitan dichos documentos ni las referencias de su publicación. Y en la búsqueda de la sentencia, únicamente se les facilita la fecha y número de asunto. El método interactivo se utiliza para facilitar los materiales, tareas y todo tipo de información como, por ejemplo, convocatorias de exámenes, notas y avisos relacionados con la asignatura o con tutorías individualizadas. Las competencias que desarrolla el alumno son: la búsqueda y procesamiento de la normativa, jurisprudencia, documentación e información relevante en el plano social de la Unión Europea, y el conocimiento e interpretación de la normativa y jurisprudencia social de la Unión Europea así como del entramado institucional, legal y jurisprudencia de la Unión Europea¹⁰.

III. LAS VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL MÉTODO PROPUESTO

La metodología empleada facilita a los alumnos adquirir los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias en el ámbito del Derecho Social Comunitario. La entrega de los materiales y el ritmo marcado

⁹ El programa Ecoges, es un proyecto promovido por el Consejo Andaluz de Cámaras, el Instituto Europeo de Relaciones Industriales (IERI) y el Servicio Andaluz de Empleo de la Conserjería de Empleo de la Junta de Andalucía y que ha organizado un ciclo de conferencias sobre las políticas de empleo en ocho países de la UE (Alemania, Holanda, Francia, Dinamarca, Suecia, Italia, Reino Unido y Portugal). El IERI ha elaborado una serie de informes tomando como base documental la proporcionada por los técnicos del Consejo en las visitas realizadas a cada uno de los países objeto de estudio (Alemania, Holanda, Francia, Dinamarca...).

¹⁰ Ver el programa de la asignatura, pág. 4 en www.us.es/centrosdptos/departamentos/departamento_I019.

(un tema y dos tareas por semana) permite un hábito de estudio regular, constante y sistemático de la materia, adecuado al nuevo sistema europeo de créditos que responde a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante¹¹. El uso de la Plataforma WebCT facilita el método expositivo e interactivo para el desarrollo del programa de la asignatura. No obstante, las ventajas que proporcionan las nuevas tecnologías se convierten a su vez en inconvenientes en el momento en que se experimentan fallos técnicos en el uso de la Plataforma WebCT, que se queda “colgada” (inactiva) con cierta facilidad, y que en algunos casos llegaron a “colapsar” el correo electrónico o impedir la visualización de documentos o enlaces de Internet. En estos casos, se decidió sustituir la entrega de los trabajos a través de la plataforma por la entrega presencial en clase o, en su defecto, en tutoría individualizada debiendo el alumno defender o exponer el trabajo o resumen entregado. En este sentido, hay una saturación de tutorías respecto a las acordadas con carácter previo.

La carga de trabajo del profesor es excesiva desde el momento en que no sólo tiene que corregir los trabajos, comentarios o resúmenes que se entregan en cada clase, sino que además hay que sumar el tiempo destinado a estas tutorías sustitutivas de la asistencia a clase, previa justificación. Estas tutorías permitieron que algunos alumnos que optaron por este sistema no renunciaran a él por incompatibilidad de horarios con el trabajo, o alguna clase o práctica puntual de otra asignatura. Un importante inconveniente con el que se encuentra el docente no es sólo el elevado número de alumnos matriculados por curso (en un primer momento llegué a contabilizar 107 alumnos en el turno de mañana que causaron baja hasta quedarse en 57), sino también la desproporción de alumnos pertenecientes a los turnos de mañana y de tarde. Hay que tener en cuenta que el horario de tarde de la asignatura no permite una distribución más equitativa, ya que las clases se imparten los jueves y viernes de 19:30 horas a 21:30 horas, lo que no resulta demasiado conveniente para los alumnos¹².

Este es un método que ya de por sí supone una elevada carga de trabajo tanto para el docente como para el alumno, que se ve incrementada cuando hay fallos técnicos en la entrega de materiales a través de la Plataforma, bien porque no se pueda materializar esa entrega o bien no se puedan visualizar los documentos. Por otro lado, son frecuentes las incidencias y la falta de entrega de trabajos en el día señalado, debiendo flexibilizar dichas entregas, lo que impide al profesor realizar las correcciones y seguimiento de las tareas de acuerdo con el ritmo de la asignatura¹³. En este sentido, la existencia de un manual actualizado hubiera permitido al alumno contar con los materiales básicos para poder adquirir los conocimientos teóricos, y dedicar más tiempo a la búsqueda, estudios o comentarios de documentos de interés y actualidad sobre Derecho Social Comunitario. No obstante, debemos preguntarnos si esta metodología ayuda a obtener unas calificaciones más altas o más objetivas atendiendo a los criterios de evaluación expuestos en el programa de la asignatura y concretados en el proyecto docente, y si es así, qué incidencia podría tener la existencia del manual en esas calificaciones.

11 Véase Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001 de Universidades (BOE 13 de abril 2007, núm.89); Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24 de diciembre 2001, núm. 307); RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 30 de octubre 2007, núm. 260).

12 En el primer grupo los alumnos matriculados en el turno de mañana eran más del doble de los de la tarde.

13 Véase IGARTUA MIRÓ, M^a Teresa; SOLÍS PRIETO, Carmen, “Seguimiento del trabajo personal del alumno en la enseñanza-aprendizaje: luces y sombras”, en AAVV., *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia 2000, pág. 226 y ss.

IV. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los alumnos pueden elegir entre una de las dos modalidades de evaluación propuestas: a) una evaluación continua; y b) una evaluación mediante examen final único. La evaluación continua se realiza atendiendo a tres criterios: 1) preparación de trabajos, estudios, comentarios o casos prácticos que determina el 33% de la calificación total de alumno¹⁴; 2) participación activa en las clases y/o actividades complementarias, que determina el 33% de la nota final¹⁵; y 3) realización de tres controles tipo test de veinticinco preguntas sin descuento por error, que igualmente determina el 33% de la calificación total del alumno¹⁶. La opción b), es decir, la evaluación mediante examen final único, consiste en realizar un examen de cinco preguntas de desarrollo sobre el temario completo de la asignatura. Para ello es necesario que los alumnos opten por no acogerse al sistema de evaluación continua o método presencial¹⁷. Los resultados obtenidos de acuerdo a estos criterios de evaluación han sido los siguientes¹⁸:

| GRUPO 1 (turno de mañana) | EVALUACIÓN CONTINUA (43) |
|----------------------------------|---------------------------------|
| TOTAL MATRICULADOS: 57 | |
| SOBRESALIENTES | 0 |
| NOTABLES | 11 |
| APROBADOS | 32 |
| SUSPENSOS | 0 |
| GRUPO 2 (turno de tarde) | EVALUACIÓN CONTINUA (22) |
| TOTAL MATRICULADOS: 32 | |
| SOBRESALIENTES | 2 (MH) |
| NOTABLES | 12 |
| APROBADOS | 6 |
| SUSPENSOS | 2 |

El resultado final de estas calificaciones ha sido muy satisfactorio, pero si tenemos en cuenta los resultados obtenidos con cada uno de los criterios utilizados, observamos que la calificación más baja es la obtenida

14 Estas tareas consisten en la búsqueda y procesamiento de normativa y jurisprudencia social de la Unión Europea (en adelante UE), así como de documentación e información relevante en el plano social, para el conocimiento e interpretación de la normativa de jurisprudencia social de la UE, y de su entramado institucional, legal y jurisprudencial. El objetivo es conseguir una óptima aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, y comprobar el desarrollo de la capacidad de razonamiento jurídico de los alumnos. Aquellos alumnos que no realicen al menos el 50% de estos trabajos, estudios, comentarios o casos prácticos en el plazo fijado por el profesor, no serán evaluados mediante la opción 1.

15 En este apartado se evalúa la participación activa en clase y/o actividades complementarias, ya que la evaluación continua así lo requiere. La mera asistencia a clase no es objeto de puntuación ni de evaluación. A lo largo del cuatrimestre se contempla que se realizarán en clase, al menos, dos trabajos, estudios, comentarios o casos prácticos, para que el alumno los resuelva de forma individual in situ, debiendo el profesor avisarlo previamente. Así mismo, se propondrá al menos una actividad complementaria a las clases. Para ser evaluados en este apartado los alumnos deberán haber efectuado, al menos, dos de los trabajos que el profesor proponga para su realización in situ en la propia clase o, alternativamente, haber efectuado al menos uno de los trabajos y una actividad complementaria propuesta por el profesor.

16 A lo largo del curso se realizan 3 exámenes o controles teóricos parciales sobre el contenido de la asignatura, consistentes en 25 preguntas tipo test, sin que los errores cometidos supongan un descuento de puntuación.

17 A esta opción sólo pueden acogerse los alumnos que no hayan optado por la opción a), ya que el alumno que no supera la evaluación continua suspende la convocatoria, pasando automáticamente a la opción b) para sucesivas convocatorias, en las que no se tendrían en cuenta la participación activa en clase ni los trabajos, estudios, casos prácticos o actividades complementarias que haya realizado a lo largo del curso.

18 Vid arts. 56 a 59 del Acuerdo Único CU 5-2-09, por el que se aprueba el Reglamento General de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla (BOUS núm. 2, de 10 de febrero de 2009); art. 6 a 12 del Acuerdo 6.1/CG 29-9-09 por el que se aprueba la Normativa Reguladora de la Evaluación y Calificación de las Asignaturas (BOUS núm. 9, de 16 de octubre de 2009).

por los alumnos en los tres exámenes o pruebas test, y que incluso algunos de los aprobados no han llegado a superarlos. Sólo tres alumnos alcanzaron una nota más alta en los exámenes que en los demás criterios evaluables. En este caso las pruebas requerían el estudio de los conocimientos teóricos que, o bien los alumnos no han estudiado con el rigor necesario, o bien no han sabido sintetizar o asimilar¹⁹. El método es bueno si el alumno trabaja adecuadamente, en el sentido de que las tareas que tenga que realizar sobre el comentario de una normativa o de un texto relevante no se limiten a hacer un resumen del mismo. En el caso del comentario de sentencias se les facilita un esquema que deben seguir, con pautas válidas para todos los que tengan que realizar. En algunos casos estas indicaciones no se siguen o se siguen de forma inadecuada. En este sentido, considero que esta parcela de la asignatura se hubiese cubierto con mayor provecho si el alumno hubiera tenido como material de apoyo un manual básico actualizado de los conocimientos teóricos requeridos.

V. CONCLUSIONES: NECESIDAD DE UN MANUAL BÁSICO QUE SIRVA DE APOYO A LOS SISTEMAS UTILIZADOS

Como se indica en el título de nuestra comunicación, abogamos por la conveniencia de seguir utilizando un manual actualizado. Puede parecer contradictorio defender la utilización de un manual cuando la metodología que hemos empleado para la docencia de esta asignatura se ha centrado en las nuevas tecnologías y en un sistema interactivo, pero no es el caso, ya que en nuestra opinión ambos recursos no son opuestos, sino perfectamente compatibles y complementarios. En nuestra área de conocimiento, la manualística goza de una perfecta reputación y tradición, y por su rigor científico, son muchos los manuales de gran calidad que existen sobre esta materia²⁰. En los tiempos de las nuevas tecnologías no debemos anular esta tradición, sino más bien al contrario. Los avances tecnológicos pueden incorporarse a la manualística mediante la creación y publicación de manuales digitales, lo que permitiría una mayor agilidad en su actualización y puesta al día frente a los manuales tradicionales editados en papel.

Otra razón que justifica el recurso a la manualística es la posibilidad de reducir la carga de trabajo tanto para el alumno como para el profesor, desde el momento en que solventa los fallos técnicos de la plataforma y facilita la comprensión del contenido teórico y la realización del contenido práctico del temario. En una encuesta realizada a los alumnos que optaron por la evaluación continua en la asignatura de Derecho Social Comunitario, donde se les preguntó qué modificarían respecto de la metodología utilizada, una gran mayoría contestó que reducirían los trabajos²¹, mostrándose favorables a la realización de actividades complementarias y a más explicaciones del profesor en clase. Llama la atención que el “espíritu de Bolonia” no cuente aparentemente con el beneplácito de los alumnos, ya que solicitan la sustitución del trabajo personal por las clases teóricas o magistrales. Además, la mayoría lamenta no haber podido disponer de un manual actualizado que les permita optar con mayor facilidad por el método de examen final único (opción b).

19 Ver Diario El País de 30 de enero de 2011, pág. 41, artículo titulado “Para estudiar es mejor hacer tests que repasar”.

20 Véase la bibliografía existente sobre Derecho Social Comunitario. Entre otros, APARICIO TOVAR, Joaquín, *Introducción al derecho social de la Unión Europea*, 2005, ISBN 8486977665; COLINA ROBLEDO, Miguel, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Juan Manuel, SALA FRANCO, Tomás, *Derecho social comunitario*, 1995, ISBN 84-8002-229-9; MONTOYA MELGAR, Alfredo, GALIANA MORENO, Jesús M., SEMPERE NAVARRO, Antonio V., *Derecho social europeo*, 1994, ISBN 84-309-2498-1; BIURRUN ABAD, Fernando J., MELÉNDEZ MORILLO-VELARDE, Lourdes, PÉREZ CAMPOS, Ana I., 2002, *Cuestiones laborales de derecho social comunitario*, D.L., 2002, ISBN 8484107585; CRUZ VILLALÓN, Jesús, PÉREZ DEL RÍO, Teresa (coords.), *Una aproximación al derecho social comunitario*, 2000, ISBN 8430936246.

21 Uno de los alumnos comenta que se deberían evitar los documentos de más de 15 páginas para trabajos semanales.

En nuestra experiencia, hemos observado que los alumnos son reacios al cambio que supone el “método Bolonia”, ya que representa más trabajo para ellos (a pesar de que les beneficia a la hora de las calificaciones, como se ha podido ver por el escasísimo número de suspensos). En nuestra opinión, un manual serviría de apoyo a los alumnos en la transición de un sistema de clases magistrales o teóricas, en el que tenían un papel principalmente pasivo, a otro sistema en el que su papel debe ser eminentemente activo.

En conclusión, para alcanzar una enseñanza de excelencia, consideramos que la incorporación de los nuevos métodos de trabajo para la docencia universitaria debe complementarse con el recurso a la manualística, método tradicionalmente empleado que sigue siendo absolutamente válido.

TERCERA PARTE:

**“LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Y EL
PROCESO DE EVALUACIÓN”**

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

ICÍAR ALZAGA RUIZ

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Si para las universidades tradicionales de enseñanza presencial, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son un complemento a la formación que se imparte en sus aulas, para las universidades de enseñanza a distancia, su utilización se convierte en una irrenunciable necesidad.

Gracias a las plataformas virtuales se ha producido una triple ruptura de las barreras que aislaban al alumno de los profesores y de los demás alumnos. El alumno puede ahora comunicarse con el equipo docente responsable de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social a través de un mayor número de herramientas. El aula virtual, la subida a las plataformas virtuales de ejercicios de autoevaluación y sus correcciones, la comunicación vía email, chat o videoconferencia, como vías de planteamiento y resoluciones de las preguntas de los alumnos, son formas de comunicación que transforman la relación docente-alumno en un continuo *feed back*. En este contexto, resulta imprescindible que la comunicación profesor/alumno se facilite por parte de aquél. Para ello, es recomendable que el profesor busque con interés la comunicación con el alumno y, al mismo tiempo, se muestre satisfecho cuando la comunicación se produce a instancia del alumno.

ÍNDICE

I. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN. II. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES ALF Y WEBCT. III. LA IMPORTANCIA DE APRENDER A RESOLVER CASOS PRÁCTICOS Y EL PAPEL DESEMPEÑADO POR LAS TIC'S. IV. LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN. V. CONCLUSIONES PERSONALES.

I. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo de la sociedad de la información ha supuesto un aumento de la formación universitaria apoyada en las nuevas tecnologías y un consiguiente cambio en la forma de enfocar el proceso de enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Las tecnologías de la información y la comuni-

cación (en adelante, TIC's) permiten un acceso ilimitado a nuevos contenidos y contribuyen a mejorar la comunicación profesor-alumno de las aulas tradicionales, en ocasiones limitada por restricciones espacio-temporales. Ahora bien, la dotación de un equipamiento informático no garantiza el cumplimiento de los objetivos educativos¹. Será imprescindible también un uso adecuado de los recursos disponibles².

En la actualidad, la mayor parte de las universidades españolas ofrecen educación presencial y utilizan las herramientas ofrecidas por las plataformas de gestión del aprendizaje para potenciar y mejorar las clases magistrales³. Esta enseñanza combinada se conoce como b-Learning (blended learning), distinta del aprendizaje estrictamente virtual, denominado e-Learning, que es la docencia o capacitación no presencial, esto es, a través de plataformas virtuales o medios tecnológicos. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (al igual que en otras universidades a distancia como la UDIMA y la UOC) se emplean tanto elementos metodológicos presenciales (tutorías) como elementos virtuales, que complementan los elementos presenciales y les dan continuidad. Es por ello que se considera que la Universidad Nacional de Educación a Distancia está a medio camino entre una Universidad presencial y una Universidad a distancia. No debe confundirse la existencia de un soporte de enseñanza a distancia con un modelo educativo a distancia.

Cierto es que la utilización de las TIC's es indispensable hoy en día para toda universidad, por lo que su uso no queda restringido a las universidades con metodología a distancia. Cada vez es mayor el número de universidades que ofrece a los estudiantes un campus virtual propio o compartido (interuniversitario) como apoyo o elemento accesorio a la formación presencial⁴. Dicho esto, es indudable que si para las universidades tradicionales de enseñanza presencial, las TIC's son un complemento a la formación que se imparte en sus aulas, para las universidades de enseñanza a distancia, su utilización se convierte en una irrenunciable necesidad⁵.

La reflexión en la universidad es, sin duda, labor permanente de los profesores universitarios. Esta tarea cobra aún mayor relevancia en las épocas de cambio, como la actual. En las siguientes páginas abordaremos el impacto de las TIC's en la labor docente universitaria, centrando la exposición en los aspectos prácticos que conlleva la aplicación de las TIC's a la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En consecuencia, no abordaremos otros aspectos de la utilización de dichas herramientas en la enseñanza a distancia, al entender que el tema ya ha sido suficientemente tratado por la doctrina científica⁶. Intentaremos poner de manifiesto cómo se ha pasado de un método inicial que acentuaba lo que se

1 ZURITA, L. y RYBERG, T.: "Towards a collaborative approach of introducing e-Learning in higher education Institutions. How do University Teachers conceive and react to transitions to e-Learning?", 8th IFIP World Conference on computers in education, Emerald Group Publishing Limited, 2005, pág. 24.

2 MORENO CLARI, P.: "TIC's en educación superior. Interpretación de servicios, integridad de datos y autenticación de usuarios a través de un sistema de gestión del aprendizaje en código abierto", *Revista de Derecho y nuevas tecnologías*, n° 20, 2009, pág. 108.

3 PÉREZ LUÑO, A. E.: "La informática jurídica en la investigación y enseñanza del Derecho", en AA. VV.: *Informática y Derecho. II Congreso Internacional de informática y Derecho*, Uned, Mérida, 1996, pág. 64. Las repercusiones de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones están siendo cada vez más extensas e intensas. Dar cuenta de todas ellas resulta altamente dificultoso por el carácter dinámico que revisten. En el panorama actual, gran número de los problemas y de las soluciones jurídicas tradicionales parecen desfasados y ello obliga a diseñar nuevos instrumentos de análisis y marcos conceptuales que permitan la adaptación a las exigencias de una nueva sociedad en transformación constante.

4 MONTERROSO CASADO, E.: "Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica", en AA. VV.: *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Aranzadi, Universidad Complutense, Centro Universitario Villanueva, Cizur Menor, 2008, pág. 319.

5 FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F.: *La enseñanza universitaria a distancia. Una reflexión desde la Uned*, Uned, Madrid, 2001, pág. 156.

6 Entre otros, destacan los estudios de LÓPEZ ALONSO, C. y SERÉ, A.: "Entornos formativos en el ciberespacio: Las plataformas educativas", *Revista Español Actual*, n° 82, 2004, págs. 9 y ss., BARRIO AMENEIRO, S.: *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el sistema universitario español*, CRUE, Madrid, 2004, CEBRIÁN DE LA SERNA, M.: *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, Pirámide, Madrid, 2005, BADÍA, A.: "Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, n° 2, 2006, págs.

enseñaba y cómo se enseñaba, a otro en el que se pone énfasis en lo que se aprende y cómo se aprende, al integrarse conjuntamente enseñanza y aprendizaje⁷.

En fin, abordaremos el estudio del impacto de la incorporación de las TIC's en la formación combinada que ofrece la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante, Uned). Para ello tendremos presente el hecho de que los destinatarios de la docencia, en esta Universidad, son mayoritariamente adultos y, en consecuencia, se trata de personas menos moldeables y menos familiarizadas con las nuevas tecnologías que los estudiantes de las universidades presenciales.

II. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES: aLF y WebCT:

Toda universidad que quiera ofrecer una oferta educativa atractiva y competitiva precisa, en el rico panorama de la comunidad académica actual, utilizar los medios tecnológicos más modernos para llegar a todas las personas que deseen beneficiarse de sus canales de transmisión del conocimiento. El impacto de las TIC's en la enseñanza universitaria es tal que las universidades tradicionalmente consideradas presenciales ya imparten una enseñanza con metodología híbrida entre docencia presencial y docencia virtual⁸.

Las herramientas de comunicación⁹ permiten el contacto (eminentemente escrito) entre el profesor y el alumno y se agrupan en plataformas docentes. En la Uned, dos son las plataformas que facilitan el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: WebCT y aLF.

En el año 2000, se implantó en la Uned la plataforma informática WebCT¹⁰ como herramienta central de trabajo para el profesor y el alumno en los estudios de Derecho. Gestiona la enseñanza a distancia, se utiliza por más de 2000 instituciones educativas en el mundo y es, desde octubre de 2006, una nueva herramienta para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Uned¹¹. La Platafor-

9 y ss., DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza, Madrid, 2006, LANDETA, A. (Coord.): *Buenas prácticas de E- Learning*, Anecd, Madrid, 2007 y TEJADA FERNÁNDEZ, J., NAVÍO GÁMEZ, A. y RUIZ BUENO, C.: "La didáctica en un entorno virtual universitario: Experimentación de ECTS apoyados en TIC", *Revista Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 30, 2007.

7 Se acentúa la importancia otorgada a la interacción entre los docentes y discentes y los métodos de enseñanza. En este contexto, la Exposición de Motivos del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias oficiales, señala que "la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida".

8 FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F.: *La enseñanza universitaria a distancia. Una reflexión desde la Uned*, cit., pág. 156.

9 Las herramientas pueden clasificarse básicamente en herramientas de comunicación, herramientas de información y herramientas de evaluación. Al respecto, PALOMINO LOZANO, R.: "El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos", en AA. VV.: *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Aranzadi, Universidad Complutense, Centro Universitario Villanueva, Cizur Menor, 2008, pág. 301.

10 Hasta el momento, la utilización de la Plataforma WebCT por parte de los alumnos de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Uned ha sido inferior a la deseada, excepto en los chats y foros. A pesar de ello, no cabe duda de que la progresiva implantación de las plataformas virtuales en la enseñanza a distancia de la Uned es un complemento muy útil en relación con las tradicionales herramientas utilizadas hasta la fecha en la enseñanza a distancia (tutoría en los centros asociados, cuadernos de evaluación a distancia, videoconferencias, convivencias, etc.). El aumento del número de personas que utilizan Internet en España –según datos oficiales del año 2009, el 51,3 por 100 de los hogares, que equivale a 21 millones de personas, aunque sólo 7,9 millones dispone de banda ancha, así como el avance y abaratamiento de los medios tecnológicos, están facilitando el comienzo y desarrollo de una auténtica revolución en la enseñanza a distancia. La Uned sigue siendo pionera a nivel estatal y en el ámbito internacional. Poco a poco, todas las universidades presenciales comienzan a implantar sus particulares enseñanzas en Internet, cada una con su particular metodología y, en muchos casos utilizando también la Plataforma e-Learning. Pero no ha de olvidarse que las universidades presenciales y en las demás universidades a distancia (como la UOC o la UDIMA), que centran su actividades en plataformas como la WebCT, e-Learning y similares, desarrollan enseñanzas estrictamente virtuales por medio de la red, mientras que la UNED desde su creación, combina la enseñanza presencial en los centros asociados con la virtual llevada a cabo a través de las Plataformas descritas.

11 Además de las herramientas relacionadas, la Plataforma WebCT consta también de éstas:

- Buscar: Es un instrumento para hacer búsquedas, tanto en los materiales complementarios, como en los mensajes de los foros. De esta forma, el alumno puede localizar en qué documentos o mensajes aparece determinado concepto que pueda ser de su interés.

ma WebCT ofrece a los alumnos las siguientes herramientas de ayuda: la presentación e indicaciones del Curso¹², la agenda¹³, la comunicación¹⁴, los materiales¹⁵, los ejercicios de evaluación y autoevaluación¹⁶, la información sobre las pruebas presenciales¹⁷ y el cuestionario de satisfacción¹⁸.

Por su parte, la Plataforma aLF¹⁹ implantada en la Uned en 2009 permite que el profesor planifique la asignatura, suba material didáctico a la red y el material complementario que considere de interés para los alumnos, la guía didáctica, el programa de la asignatura, las actividades a realizar o las pruebas de evaluación de años anteriores. Al mismo tiempo, se ponen a disposición de los alumnos foros que permiten la comunicación entre estudiantes, así como chats, emails y tutorías online que facilitan la interacción con los profesores de la asignatura.

La incorporación de las TIC's a la formación combinada en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social que ofrece la Uned da continuidad a la enseñanza presencial que obtienen los alumnos en los centros asociados. Ofrece nuevas vías de comunicación con el equipo docente y permite también, como veremos a continuación, nuevas formas de evaluación y trabajo discente-docente. Completan y facilitan la profundización en las distintas materias objeto de estudio en la disciplina al flexibilizar los cauces de comunicación entre ambos.

- Estudio: Permite acceder a los grupos de trabajo o grupos de estudio, así como a las actividades que el equipo docente vaya incluyendo en la plataforma virtual.

Cada una de las pantallas del Curso Virtual dispone también de la función de Ayuda, en la que el alumno puede encontrar orientaciones y pasos para solventar las dudas que le surjan.

En segundo lugar y por lo que se refiere a la Plataforma Alf, la herramienta Planificador permite elaborar el Plan de trabajo del curso o de la asignatura. El plan de trabajo básico de la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social elaborado por el equipo docente consta de contenidos que pueden ser de diversa naturaleza: documentos escritos, explicaciones multimedia, programas informáticos, pruebas objetivas auto evaluables, tareas o trabajos de realización individual o grupal, enlaces a otros espacios existentes en internet, etc.

En extenso, http://www.uned.es/ca-pamplona/Guia_practica_de_aLF_Estudiante.pdf.

12 Contiene la bienvenida del equipo docente e indicaciones sobre el uso que puede hacer el alumno de cada uno de los instrumentos de la WebCT.

13 Es el lugar en el que el equipo docente incluye la programación de estudio. Informa a los alumnos de las futuras actividades que pueden ayudarle en la preparación de la asignatura (teleuned, videoconferencias, convivencias, etc.). El alumno organizará sus tiempos y ritmos de estudio con ayuda de esta herramienta.

14 El alumno accede desde aquí a las herramientas de comunicación de la plataforma, que permite su acceso al curso, foros y las salas de chat.

15 Permiten conocer los contenidos complementarios, glosarios, enlaces a webs de interés. Se incluyen, entre otros instrumentos de aprendizaje, el programa, la guía del curso, el material normativo o jurisprudencial complementarios, las emisiones de radio o televisión, así como las respuestas a las preguntas más frecuentes.

16 El alumno dispone de pruebas de autoevaluación, orientaciones para la resolución de los casos prácticos, pruebas de evaluación a distancia o exámenes de cursos anteriores que el equipo docente cuelga en la plataforma.

17 Se comunica a los alumnos los posibles cambios a realizar en las Unidades Didácticas, en el supuesto de que sea necesaria su actualización. Se informa también de en función de los cambios formativos en la asignatura, así como sobre la realización de las diferentes pruebas presenciales.

18 En él se realizan encuestas al alumnado, con el fin de mejorar y desarrollar adecuadamente el software.

19 La Plataforma aLF de la Uned contiene las siguientes herramientas:

- Novedades. Muestra las modificaciones habidas en el espacio total del curso o de la asignatura desde la última vez que se accedió al mismo: mensajes nuevos, documentos añadidos por el equipo docente, etc.

- Calificaciones. Con ella, el equipo docente de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social puede crear trabajos prácticos o teóricos, así como pruebas y ejercicios con calificación. Cuando el Profesor accede, el sistema le ofrece la posibilidad de conocer qué estudiantes han realizado y entregado sus trabajos. En cambio, cuando accede el alumno, el sistema sólo le informa de los trabajos y ejercicios que ha entregado o contestado, así como de las calificaciones y comentarios que el Profesor haya realizado. Se trata, de nuevo, de una única herramienta, pero con dos tipos de información: uno para el Profesorado y otro para el estudiante.

- Entrega de trabajos. Informa de si los alumnos han entregado los trabajos; por su parte, los estudiantes acceden únicamente a la parte de esta herramienta que hace posible la entrega personal. Es una herramienta de dos caras según quien acceda a ella: alumno o profesor.

- Tutoría: Cada tutor de la asignatura cuenta con un Grupo de tutoría, en el que atiende virtualmente y, siempre en coordinación con el equipo docente de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a los estudiantes que le hayan sido asignados (que pueden pertenecer o no a su propio Centro Asociado). Si el Profesorado pulsa sobre este enlace, el sistema le ofrecerá la relación de Grupos de tutoría declarados en su curso o asignatura. Si es un estudiante el que pulsa en este enlace, el sistema le conduce directamente al interior del grupo de tutoría al que pertenezca, espacio que compartirá con su tutor y con los demás estudiantes de ese grupo.

- Panel de control: Permite gestionar diversas secciones del curso o asignatura tales como conocer la relación de miembros o participantes dados de alta y su perfil (profesor o de estudiante), modificar el formato de acceso al espacio, etc.

En extenso, http://www.uned.es/ca-pamplona/Guia_practica_de_aLF_Estudiante.pdf.

Gracias a las plataformas virtuales se ha producido una triple ruptura de las barreras que aislaban al alumno de los profesores y de los demás alumnos. El alumno puede ahora comunicarse con el equipo docente responsable de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social a través de un mayor número de herramientas. El aula virtual²⁰, la subida a las plataformas virtuales de ejercicios de autoevaluación y sus correcciones, la comunicación vía email, chat o videoconferencia, como vías de planteamiento y resoluciones de las preguntas de los alumnos, son formas de comunicación que transforman la relación docente-alumno en un continuo *feed back*²¹.

Consideramos imprescindible que la comunicación profesor/alumno se facilite por parte de aquél. Para ello, es recomendable que el profesor busque con interés la comunicación con el alumno y, al mismo tiempo, se muestre satisfecho cuando la comunicación se produce a instancia del alumno. Éste debe percibir que el profesor valora positivamente su actitud participativa. Si la respuesta del docente es excesivamente escueta, se demora o si es brusca, es posible que el alumno de nuestra disciplina no vuelva a intentar la comunicación con el profesor a través de las TIC's. No es indiferente la actitud con la que el profesor se dirige al alumno mediante las TIC's (como no lo es tampoco cuando le atiende de forma presencial). Ayuda sin duda al aprendizaje diario que el alumno perciba que el profesor recibe su pregunta con agrado y dedicación. Esta actitud, esencial en nuestra opinión en la enseñanza a distancia, animará a los alumnos a perseverar en el estudio y a no abandonar la enseñanza universitaria. El empleo frecuente de las herramientas de comunicación por parte del profesor, recordando un evento cercano o animando el debate con los alumnos, fomenta el trabajo de éstos y les alienta en su esfuerzo.

III. LA IMPORTANCIA DE APRENDER A RESOLVER CASOS PRÁCTICOS Y EL PAPEL DESEMPEÑADO POR LAS TIC's:

Creemos indispensable en una asignatura como el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de gran contenido legislativo, que el alumno realice una tarea de exégesis y que, al ponerse en contacto directo con las normas, aprenda a penetrar en su espíritu y se adiestre en su aplicación. No es que tengamos una fe ciega en el *case system*, que puede estimarse inexcusable en los países de *judge-made law*, pero creemos que el aprendizaje del alumno no será pleno si al final de su formación universitaria no ha tenido ocasión de abordar múltiples ejemplos prácticos que disciplinen su inteligencia, hasta hacerle dominar en lo posible la técnica profesional de la aplicación e interpretación de las leyes. O dicho en otros términos, en la enseñanza universitaria y siempre y cuando el número de alumnos lo permita, éstos deben asumir una posición activa, convirtiéndose el docente en un promotor de la discusión de ideas y un guía en la búsqueda de la solución.

Hemos de ayudar a los alumnos a completar los conocimientos adquiridos por la vía teórica, sin olvidar que la vía teórica es del todo indispensable para la resolución de los casos prácticos que les planteemos. Ya Aristóteles enseñó que la *teoría* es la forma suprema de la *praxis*²². Tan verdad es esa sentencia que siempre el mejor instrumento para una buena práctica es la posesión intelectual de una sólida teoría. No olvidemos que sin el apoyo teórico necesario, como advirtiera Ortega, “la práctica se convierte en pura barbarie”²³.

20 Entendida como “una aplicación informática diseñada para facilitar a los profesores la incorporación a su actividad docente de materiales multimedia y comunicaciones a través de internet”; al respecto, SANTAMARÍA LANDO, J.: *Curso básico de Aula Virtual*, Uned, Madrid, 1999, pág. 5.

21 Y también puede poner en común con los demás alumnos sus dudas a través de los foros virtuales.

22 ARISTÓTELES: *Física*, 191 b 27-29-

23 ORTEGA Y GASSET, J.: *La misión de la universidad*, 6ª ed., Revista de Occidente, Madrid, 1976, pág. 46.

Cierto es que la clase magistral es imprescindible en la transmisión de contenidos, pero también es verdad que por sí sola no logra que el alumno adquiera todas las competencias requeridas en la actualidad en los Grados y, en concreto, en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Entre otras cuestiones, deviene imprescindible que el estudiante aprenda a resolver supuestos prácticos, a redactar escritos, a desarrollar su capacidad de deducción y argumentación o a manejar bases de datos. Las TIC's facilitan el aprendizaje colaborativo y, en consecuencia, que el alumno desarrolle estas competencias²⁴ y, al mismo tiempo, que el profesor ponga a su disposición los materiales para ello. En este contexto, la plataforma aLF permite una ágil comunicación alumno-profesor en la metodología de los casos. El docente cuelga en la plataforma el caso elaborado²⁵ y los alumnos pueden abrir foros de discusión entre ellos para debatir en grupo la problemática que el caso plantea. Las TIC's facilitan también que las dudas del alumno sean planteadas al profesor y que éste las responda en la plataforma de forma privada (que sólo puede consultar el alumno afectado) o en abierto (permitiendo que todo alumno matriculado pueda conocer la solución facilitada por el profesor o la corrección al caso concreto). De esta forma, de una lectura pasiva de los casos prácticos, se pasa a una intervención activa del alumno, que le sitúa en un nuevo nivel de conocimiento.

En fin, también en Alemania, la nueva formación jurídica (*die neue Juristenausbildung*), propugnada en ese país por los inspiradores del *Loccumer Entwurf*, establece como finalidad de la enseñanza del Derecho la formación de un jurista crítico, que actúe consciente de la realidad social en la que vive y que reflexione sobre el papel de las normas y su aplicación práctica²⁶.

IV. LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN:

En los Estatutos de la Uned se dispone lo siguiente:

“Con objeto de asegurar la orientación al alumno y el control de su rendimiento académico, la Uned establecerá un sistema de evaluación continua compuesto, como mínimo, por pruebas a distancia y pruebas presenciales. Además, los Consejos de Departamento podrán establecer los medios de evaluación complementarios que consideren oportunos. En la calificación de los alumnos se tendrán en consideración los informes de los Profesores-Tutores, de acuerdo con el artículo 75”.

Tres son los elementos que tradicionalmente han configurado el sistema de evaluación en la Uned: a) Las pruebas a distancia; b) Las pruebas presenciales; y, c) El informe tutorial. Es decir, se distingue entre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado mediante la evaluación a distancia o mediante evaluación única.

24 En extenso, SALINAS, J.: “El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación”, en AA. VV.: *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Síntesis, Madrid, 2000, págs. 199 y ss.

25 En la elaboración del caso es conveniente atender a los siguientes criterios: a) Que el caso se elija sobre un tema actual o repetido socialmente; b) Que el caso recoja un punto especialmente relevante para el futuro profesional; c) Que el caso permita comprender las circunstancias de hecho a tener en cuenta, así como que las mismas han de ser entendidas en sí mismas, sin añadir valoraciones o consideraciones ajenas a los datos facilitados; d) Que enseñe que las reglas jurídicas suelen presentar varias interpretaciones en su aplicación y que la elección de una frente a otra dependerá de la naturaleza del hecho que se quiere calificar; y, e) Que la construcción jurídica es subjetiva, en cuanto a la apreciación y delimitación del hecho a enjuiciar. En extenso, BORRAJO DACRUZ, E.: “El método de casos con apoyo jurisprudencial en la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo”, *Actualidad Laboral*, 2010-I, pág. 754.

26 WIETHÖLDER, R.: “Reformatio in peius? Zur Geschichte der Ausbildungsreform”, *Kritische Justiz*, nº 1, 1981.

El impacto de las TIC's en la evaluación continua del alumno cobra gran importancia, al multiplicar los parámetros que permiten el control de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

La incorporación de nuevos parámetros de evaluación es un método aconsejable que permite valorar mejor la adquisición no sólo de conocimientos por parte de los alumnos, sino también de competencias. Facilita un amplio elenco de posibilidades para medir el esfuerzo realizado por los estudiantes. En concreto, las herramientas de evaluación de que dispone el equipo docente de la disciplina son de variadas índole²⁷:

- Prueba objetiva de autoevaluación: Es un ejercicio compuesto por una serie de cuestiones o preguntas que, por el grado de precisión de sus respuestas, admite una corrección libre de interpretaciones, lo que facilita su automatización. El tipo de cuestión más frecuente en estas pruebas es la pregunta con varias alternativas de respuesta, de las cuales sólo una es correcta. Este tipo de prueba no tiene reflejo en la calificación del estudiante, ya que su finalidad es permitirle conocer sus progresos.
- Prueba objetiva calificable: Esta prueba, al igual que la anterior, permite al alumno conocer su progreso, pero, en esta ocasión, la calificación que un estudiante obtenga en ella sí tendrá efecto en la nota de la asignatura.
- Tarea de autoevaluación: Los alumnos a distancia deberán llevar a cabo durante el curso tareas o trabajos sobre determinados aspectos o contenidos según decida el equipo docente. Estos trabajos no requieren entrega y pueden acompañarse de su correspondiente modelo de respuesta para su autoevaluación. El sistema entrega al estudiante el documento con la respuesta correcta elaborada por el equipo docente, pero sólo cuando el alumno haya hecho la entrega de su trabajo.
- Tarea calificable: Es una propuesta de trabajo que suele requerir la entrega de un trabajo por parte del estudiante. Es calificada por el tutor del Centro Asociado y tenida en cuenta en la calificación final. Su corrección dará lugar a su correspondiente calificación numérica y a los comentarios pertinentes que orienten al estudiante sobre los puntos fuertes y débiles de su ejecución. El estudiante tendrá acceso a su calificación, a los citados comentarios y a la solución o respuesta-tipo, bien en el momento de la entrega del trabajo por parte del estudiante, bien a la conclusión del plazo de entrega. Esta calificación tendrá su efecto en la calificación final del estudiante.
- Examen en tiempo real calificable: Es una prueba realizada por los estudiantes en un día preciso y en una hora exacta; y tiene, también, una duración máxima establecida, como si de un examen en un aula se tratase. Su calificación se tiene en cuenta en la calificación final. Las preguntas de esta prueba pueden ser de distinta índole: elección de la alternativa correcta, respuesta breve, ensayo, etc.

La evaluación continua de los alumnos permite rectificar el rumbo del trabajo del equipo docente, introducir los cambios necesarios y ayudar a los alumnos de forma más rápida y eficiente. Al mismo tiempo, como el profesor dispone de un tiempo limitado para la realización de estas actividades, las TIC's le facilitan el poder adaptarlo a las concretas necesidades de los alumnos y a su propia disponibilidad.

27 En extenso, http://www.uned.es/ca-pamplona/Guia_practica_de_aLF_Estudiante.pdf.

La asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social impartida en la Uned tiene carácter anual, repartiéndose entre 36 y 40 semanas lectivas a lo largo del curso académico. Este arco temporal permite que en la Uned se desarrolle un programa de evaluación continua de los alumnos²⁸, al que se añaden dos pruebas presenciales generales realizadas al final de cada cuatrimestre.

En fin, los expertos aconsejan facilitar a los alumnos no sólo las pruebas de evaluación, sino también las soluciones a las mismas, al objeto de que puedan contrastar por sí mismos las pruebas realizadas²⁹. Ello permite también, agilizar el tiempo y el método de corrección por parte del equipo docente³⁰.

V. CONCLUSIONES PERSONALES:

La docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha cambiado y seguirá cambiando en el futuro con la incorporación de las TIC's, como herramientas de comunicación entre el profesor y el alumno. Hoy en día, en el proceso de formación de un profesor universitario, junto a la adquisición de los conocimientos de la rama que cultiva, debe ocupar un puesto destacado su formación pedagógica y metodológica.

En el análisis de la aplicación de las TIC's en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la universidad a distancia, hemos querido resaltar el carácter específico que tienen como herramientas esenciales en la comunicación alumno-docente, más allá de constituir meros métodos complementarios de la enseñanza presencial. En la enseñanza a distancia de nuestra disciplina, la utilización diaria de las TIC's requiere de una capacitación previa del profesorado, de un seguimiento cercano de la evolución de los alumnos en el uso de las TIC's como herramienta de aprendizaje y de evaluación continua y de una actitud que estimule el estudio de los alumnos, fomente el trabajo en equipo y aclare sus dudas. Bien empleadas, el uso de las TIC's puede, sin duda, optimizar el aprendizaje de los alumnos. Les ayuda a transformar su estudio de manera activa, al interactuar con el profesor. La enseñanza se vuelve, de esta forma, más participativa.

En fin, la presencia de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en Internet, encarnando la globalidad del saber, coadyuva a crear redes solidarias de conocimiento. Permite, en consecuencia, equilibrar las desigualdades económico-sociales de los ciudadanos. La aplicación de las TIC's en la enseñanza de nuestra disciplina facilita la universalización de los conocimientos. La Universidad, en cuanto institución llamada a cumplir un fin social, debe fomentar su desarrollo en este sentido.

VI. BIBLIOGRAFÍA

BORGE BRAVO, R. y DELGADO GARCÍA, A. M.: "Los exámenes virtuales: instrumentos eficaces para la evaluación de competencias", en AA. VV.: *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Aranzadi, Universidad Complutense, Centro Universitario Villanueva, Cizur Menor, 2008, págs. 55 a 68. BORRAJO DACRUZ, E.: "El método de casos con apoyo jurisprudencial en la enseñanza universitaria

28 Mediante pruebas de evaluación a distancia.

29 DELGADO GARCÍA, A. M. (Coord.): *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Bosch, Barcelona, 2006, pág. 64, BORGE BRAVO, R. y DELGADO GARCÍA, A. M.: "Los exámenes virtuales: instrumentos eficaces para la evaluación de competencias", en AA. VV.: *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Aranzadi, Universidad Complutense, Centro Universitario Villanueva, Cizur Menor, 2008, págs. 55 y ss.

30 PALOMINO LOZANO, R.: "El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos", cit., pág. 306.

del Derecho del Trabajo”, *Actualidad Laboral*, 2010-I, págs. 752 a 760. DELGADO GARCÍA, A. M. (Coord.): *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Bosch, Barcelona, 2006. FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F.: *La enseñanza universitaria a distancia*, Uned, Madrid, 2001. GARCÍA AMADO, J. A.: “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, n° 5, 2009, págs. 42 a 53. LINDE PANIAGUA, E.: *Ideas para la reconstrucción de la universidad española tras el proceso de Bolonia*, Colex, Madrid, 2010. MONTERROSO CASADO, E.: “Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica”, en AA. VV.: *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Aranzadi, Universidad Complutense, Centro Universitario Villanueva, Cizur Menor, 2008, págs. 317 a 329. MORENO CLARI, P.: “TIC’s en educación superior. Interpretación de servicios, integridad de datos y autenticación de usuarios a través de un sistema de gestión del aprendizaje en código abierto”, *Revista de Derecho y nuevas tecnologías*, n° 20, 2009, págs. 107 a 123. PALOMINO LOZANO, R.: “El uso de las TIC’s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos”, en AA. VV.: *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Aranzadi, Universidad Complutense, Centro Universitario Villanueva, Cizur Menor, 2008, págs. 297 a 315. PÉREZ LUÑO, A. E.: “La informática jurídica en la investigación y enseñanza del Derecho”, en AA. VV.: *Informática y Derecho. II Congreso Internacional de informática y Derecho*, Uned, Mérida, 1996, págs. 55 a 70. SALVADOR CODERCH, P.: “La enseñanza del Derecho en Alemania”, en AA. VV.: *La enseñanza del Derecho en España*, Tecnos, Madrid, 1987, págs. 219 a 226. WIETHÖLDER, R.: “Reformatio in peius? Zur Geschichte der Ausbildungsreform”, *Kritische Justiz*, n° 1, 1981. ZURITA, L. y RYBERG, T.: “Towards a collaborative approach of introducing e-Learning in higher education Institutions. How do University Teachers conceive and react to transitions to e-Learning?”, 8th IFIP World Conference on computers in education, Emerald Group Publishing Limited, 2005.

LA EFICACIA DEL SISTEMA EDUCATIVO: ENSEÑAR A APRENDER

DULCE MARÍA CAIRÓS BARRETO

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de La Laguna

JUAN MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

Profesor Contratado Doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de La Laguna

RESUMEN

Partiendo de una visión crítica de la enseñanza universitaria del Derecho, los profesores que suscriben este texto proponen una metodología docente innovadora y una evaluación donde se valoren capacidades y habilidades obtenidas a lo largo del programa formativo, tal y como vienen haciendo en las asignaturas que han impartido en los últimos años en la Universidad de La Laguna. Para ello parten de varias premisas sin las que no es posible concebir un auténtico cambio, tales como el papel del profesor como orientador de estudiantes cuyo aprendizaje debe ser cada vez más autónomo, la concepción del estudiante como protagonista de un proceso formativo que debe servir para enseñar a aprender y la necesidad de apartarse de algunas prácticas que vienen viciando la docencia universitaria, entre ellas el uso excesivo de las clases expositivas largas y la utilización de los manuales para preparar exámenes memorísticos en lugar de propiciar que el estudiante los conciba como herramientas formativas de alto valor.

ÍNDICE

I. LOS DEBATES EN TORNO A LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Y SU TIPOLOGÍA. II. EL OBJETIVO ÚNICO: ENSEÑAR A APRENDER. III. UN MODELO PARA ENSEÑAR A APRENDER. a) La resolución de problemas y casos. b) El trabajo en grupo. c) Análisis de jurisprudencia. d) La clase expositiva larga. e) El campus virtual. f) El seminario. IV. EL PAPEL DEL ESTUDIANTE EN UNA ENSEÑANZA MÁS EFECTIVA. V. ACTIVIDADES PREVIAS Y HERRAMIENTAS NECESARIAS: LOS MANUALES. VI. LA EVALUACIÓN. a) El caso práctico: entre la coherencia con la metodología docente (sistema A.B.P.) y la capacitación profesional. b) Evaluación de la formación teórica. c) Motivación y evaluación del aprendizaje. d) Evaluación del desarrollo del programa formativo. d.1) Evaluación del trabajo en el aula. d.2) Evaluación del trabajo virtual. VII. Una propuesta: la enseñanza de Derecho del Trabajo en el Grado en Derecho. VIII. Conclusiones.

I. LOS DEBATES EN TORNO A LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Y SU TIPOLOGÍA

La literatura académica respecto a las técnicas de enseñanza se ha enriquecido en los últimos años con numerosas aportaciones, de las cuales no puede predicarse, sin embargo, su innovación o su significación de ruptura respecto de lo que los docentes de cualquier rama del conocimiento y de cualquier nivel educativo vienen haciendo en las aulas desde siempre, pero de las que puede alabarse su esfuerzo por reinventar los métodos de enseñanza y por lograr una eficacia que hasta ahora las estadísticas niegan al sistema educativo español.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha resultado ser una excusa perfecta para reabrir estos debates y lanzar desde todos los ámbitos académicos y científicos numerosas recetas que han querido introducir novedosas metodologías y técnicas de enseñanza, incorporando a las tradicionales las múltiples posibilidades que las nuevas tecnologías de la información y comunicación permiten, dotando a la educación a distancia de unas herramientas de valor inestimable.

Sin embargo, tanto desde el punto de vista teórico, de elaboración del modelo, como desde el punto de vista de su finalidad, la enseñanza, en la mayor parte de los trabajos recientemente aparecidos se echa de menos precisamente el único elemento innovador que incorpora el Espacio Europeo de Educación Superior, al menos, respecto al sistema español tradicional, que en la mayoría de sus manifestaciones no se hace presente, y es el papel relevante y preponderante del sujeto destinatario de la formación, del estudiante: de un sujeto pasivo que recibe las enseñanzas de los “maestros”, se ha de pasar, según los postulados de la Declaración de Bolonia y declaraciones siguientes, a un modelo en el que el estudiante se convierta en sujeto activo y protagonista indiscutible de su proceso de aprendizaje, mientras que el docente aparece como un sujeto ayudante, que guía y controla en cierta medida el proceso de formación.

En este trabajo se pretende presentar un conjunto de ideas y planteamientos que se centran en primera y mayor medida en el que creemos que debe ser el objetivo único de cualquier sistema educativo: enseñar a aprender. No se trata de buscar, por tanto, nuevas metodologías para lograr la transmisión del conocimiento, sino de ensamblar todas las herramientas que logran la eficacia de los programas formativos, que no es y no debe ser otra que lograr que el sujeto receptor aprenda a aprender.

No se trata de desechar la enseñanza tradicional y sustituirla con un carácter relativamente experimental por un elenco de nuevas técnicas más o menos modernas, más o menos ensayadas por la pedagogía, o más o menos utilizadas en la enseñanza a distancia, renovadas estas últimas con las nuevas realidades puestas de manifiesto por las tecnologías de la información y la comunicación. Se trata de analizar si la enseñanza en las aulas de la Universidad española es eficaz, es productiva, de si realmente nuestros estudiantes están preparados para enfrentarse al ejercicio profesional correspondiente a las titulaciones que cursan, o a cualquier ejercicio profesional que precise del desarrollo de competencias y habilidades necesarias en el mundo del trabajo.

Se necesitarán, así, todas las herramientas, técnicas y tecnologías que permitan contribuir a que los estudiantes, de cualquier tipo que sean, puedan desarrollar sus capacidades y llegar al conocimiento más profundo e intenso que tales capacidades les permita. El objetivo es implantar un modelo que consiga la eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje y que prepare al estudiante para aprender, para ser el sujeto que dirija su aprendizaje durante el corto período de tiempo que pasa por las aulas y durante toda su vida. En este punto los objetivos enunciados por la Declaración de Bolonia coinciden con los objetivos

que se buscan, pues el trabajo autónomo del alumno y el aprendizaje a lo largo de la vida no son más que las consecuencias finales de conseguir enseñar a aprender.

Las técnicas y metodologías de enseñanza que más frecuentemente han sido enumeradas y clasificadas son las siguientes: la clase expositiva o magistral, la clase práctica, en sus versiones de método del caso y aprendizaje basado en problemas (en adelante, A.B.P.), los seminarios de especialización a grupos reducidos, las prácticas de campo o externas y las tutorías individualizadas. Gracias al campo que han abierto las tecnologías de la comunicación y la información, se han incorporado otras metodologías que no son tan nuevas, pues constituyen el producto de la evolución propia de la enseñanza a distancia, como la utilización de entornos de trabajo en Internet, campus virtuales, etc.

II. EL OBJETIVO ÚNICO: ENSEÑAR A APRENDER

El modelo que presentamos no es el único posible, obviamente, pero se ha orientado a lograr unos objetivos satisfactorios en términos de promoción del trabajo del estudiante y del desarrollo de capacidades de trabajo que puedan serle útiles en cualquier proceso de aprendizaje que inicie a lo largo de su vida.

La primera tarea que hay que realizar es el replanteamiento de los programas docentes: el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social no ha salido bien parado en los procesos de reforma de los planes de estudio, de modo que resulta ridículo pretender que todas las instituciones y todas las categorías jurídico laborales puedan abordarse con el detenimiento que las múltiples técnicas de aprendizaje permiten. Hay que recortar las pretensiones de analizar todas las instituciones jurídico-laborales y su régimen jurídico con la misma intensidad.

Es necesario utilizar los manuales, la bibliografía específica, el tiempo de trabajo autónomo del estudiante y el tiempo de clases presenciales de modo coherente, coordinado y ordenado, de modo que las instituciones básicas puedan ser estudiadas y aprendidas en presencia o con ayuda del docente y el estudiante esté en condiciones de aprender por sí mismo la exhaustiva y cambiante regulación jurídico-laboral.

Debe transmitirse el por qué, la finalidad de la disciplina y de sus instituciones o categorías jurídicas, su contenido general, su relación e íntima conexión con el mundo de la economía y la razón de su intrínseco carácter cambiante en tan cortos períodos. Pero al mismo tiempo hay que permitir que el estudiante descubra por sí mismo el entramado del régimen jurídico concreto aplicable a cada caso o problema laboral que se plantee y que se pregunte o indague acerca de las herramientas que necesita para resolverlo.

El contexto en el que se va a desenvolver la docencia es el que determina la priorización de unas técnicas sobre otras, su importancia porcentual a lo largo del curso y las técnicas de evaluación, que deben estar siempre en consonancia con las metodologías utilizadas y los objetivos propuestos. Se tendrá que realizar la programación en función de la titulación en la que se va a impartir la docencia, del tamaño del grupo de estudiantes, del bagaje académico que presentan (qué conocimientos y experiencias han adquirido en cursos anteriores) y del número y clase de materias que comprenden el curso o nivel en el que se imparte el Derecho del Trabajo.

III. UN MODELO PARA ENSEÑAR A APRENDER

a) La resolución de problemas y casos

El núcleo de la docencia consiste en proporcionar al estudiante las herramientas, protocolos y rutinas de trabajo para enfrentarse con el problema y ser capaz de resolverlo.

El Derecho del Trabajo suele y debe impartirse en cursos en los que el estudiante ya ha podido adquirir algunos conocimientos jurídicos, de modo que es perfectamente posible hacer que se enfrente a la realidad jurídico-laboral sin necesidad de clases introductorias o de explicación general. Los métodos del caso o el sistema A.B.P. son las herramientas más útiles para que constituyan el eje central de la docencia presencial.

Se trata, como se sabe, de redactar supuestos jurídico-laborales extraídos de la realidad, en un principio pueden ser modélicos y sencillos, es decir, creados por el docente con la finalidad de iniciar al alumno en el estudio de la materia y con soluciones rápidas o unívocas, y en momentos posteriores deben ser casos o supuestos reales, en los que el estudiante no tenga por qué obtener un resultado exacto, sino en los que deba realizar una presentación de las cuestiones jurídicas a resolver, analizar cómo y con qué puede resolverse cada una de ellas y, finalmente, proponer una o varias soluciones ajustadas a Derecho.

Este tipo de trabajo requiere elaborar unas guías adecuadas para encauzar al estudiante debidamente, y es recomendable realizar presencialmente algunas sesiones iniciales, así como la última, en modalidad de puesta en común y a modo de “explicación de cierre”. Una cronología posible abarcaría una semana para supuestos sencillos y unas dos o tres semanas de trabajo para los supuestos más complejos.

Esta manera de estudiar la materia es realizable con respecto a todo el programa de la asignatura, pero no tiene por qué ser así y puede combinarse con otros mecanismos, como se verá. Tanto en un caso como en otro, será necesario que se programen bien los supuestos en relación con el tiempo disponible y la longitud del programa, teniendo siempre presente que un tratamiento cronológico exhaustivo, del orden del que proporciona una metodología basada exclusivamente en la clase expositiva larga a cargo del profesor no es posible, sin que ello tenga ninguna relevancia, pues tal método no ha demostrado ser eficaz.

Dentro de la vigencia de esta nueva unidad de cómputo que es el denominado crédito ECTS (European Credit Transfer System), es relativamente sencillo realizar una programación dentro del tiempo disponible, pues cada semestre debe suponer 40 horas de trabajo del estudiante, dividido entre el número de créditos de cada materia y en la proporción escogida por la totalidad de las Universidades españolas, que ha sido 10 horas de trabajo presencial y 15 de trabajo autónomo del estudiante. Habrá que obtener las horas de trabajo que corresponden a la asignatura Derecho del Trabajo en función de los créditos que tenga asignados y repartir el trabajo de acuerdo con el resultado obtenido.

b) El trabajo en grupo

La resolución de supuestos o problemas (sistema A.B.P.) es un método particularmente apto para ser realizado en común, en grupos de 4 a 6 estudiantes. Sin embargo, la experiencia muestra que aunque saber trabajar en equipo es una habilidad enormemente útil en el mundo de las relaciones de trabajo, incluso en cualquier tipo de relación social, en las aulas exige unas ciertas características de base para que sea eficaz:

grupos homogéneos y normalmente formados por las mismas personas, con conocimientos semejantes y el mismo grado de interés e implicación en la materia.

El trabajo en grupo no debe ser, sin embargo, considerado ni fundamental, ni ideal para el aprendizaje del Derecho del Trabajo: es útil en la medida en que facilita las relaciones entre los estudiantes y favorece la ayuda entre ellos y el denominado aprendizaje colaborativo, así como la consulta directa al profesor, que siempre es más fácil si el que interroga es el grupo, frente a un solo individuo que suele tener más dificultades para la concreción y expresión de la dudas. Pero también implica un grado de dificultad a la hora de apreciar y valorar el trabajo individual, que queda diluido en el grupo, de modo que no es aconsejable que se trabaje siempre de este modo: muchos supuestos pueden realizarse de modo individual y someterse luego al debate en una clase presencial.

c) Análisis de jurisprudencia

En cualquier materia jurídica, no siendo el Derecho del Trabajo una excepción, es esencial el estudio y análisis de la jurisprudencia con cierta frecuencia a lo largo de las clases presenciales. Se trata de una actividad que, también, puede desarrollarse de modo individual o en grupo y que debe ser dirigida por el docente en cuanto a la elección de la jurisprudencia a comentar y en cuanto al objeto del comentario, so pena de que el estudiante discurra por caminos distintos a los deseados a la hora de la elección del supuesto jurisprudencial en concreto. A medida que se avanza en el curso el análisis de la jurisprudencia se vuelve más exhaustivo y completo, comenzando por estudiar la estructura de las sentencias de los Tribunales Superiores de Justicia, Supremo, Constitucional y de Justicia de la Unión Europea, pasando por el comentario de fondo del asunto y llegando, al final de la asignatura, al comentario de los aspectos procesales, formales y de fondo, con análisis detallado de las conclusiones del Tribunal y de la jurisprudencia sentada.

Cada módulo o bloque de materias del curso debería ser provisto por el profesor de una pequeña sección de jurisprudencia interesante o reciente, que deba ser comentada por los estudiantes, normalmente como cierre del módulo, de modo que sirva de balance conclusivo del mismo y permita darle a la materia un último enfoque dinámico y real.

d) La clase expositiva larga

La denominada tradicionalmente clase magistral o clase expositiva larga a cargo del profesor como base de la enseñanza universitaria no debe tener la relevancia que ha tenido en tiempos pasados, y ello no sólo porque tiene un carácter marcadamente infantil: el profesor le cuenta al alumno lo que el alumno, más tarde debe contarle al profesor en la prueba de evaluación, sino también porque no es acorde con una Universidad que pretende captar a estudiantes adultos y ocupados, que compatibilizan trabajo con estudios, y porque no tiene en cuenta el trabajo del estudiante más que en términos de memorización o aprendizaje de unos contenidos previamente elaborados, ordenados y sistematizados por un profesor, lo cual no contribuye a enseñar a aprender, sino más bien al contrario, a un estancamiento en la capacidad de análisis, síntesis y trabajo del estudiante, que muy probablemente no habrá adquirido el hábito ni la rutina de aprender e investigar en la materia, porque se ha limitado a absorber el conocimiento que le han proporcionado, en la versión transmitida y con las interpretaciones y valores ya incorporados.

Las clases expositivas largas deben ser pocas y deben estar bien escogidas: deben versar sobre los fundamentos de las instituciones jurídico-laborales, su razón de ser, sus consecuencias, su evolución histórica, o sobre aspectos especialmente importantes de la materia, novedosos, polémicos, etc. Es conveniente que la primera clase sea de este tipo y debe constar de una charla del profesor de tipo divulgativo, comprensiva de diferentes materias pero de carácter general, sin profundización en la regulación jurídica concreta, de modo que permitan la participación activa y larga de los estudiantes, que previamente han debido tener conocimiento de los temas a tratar y han debido realizar una lectura detenida y comprensiva de los mismos a través de los manuales, materiales o textos legales o jurisprudenciales dispuestos por el profesor y aptos para tratar los temas de que se trate.

En suma, deben existir menos explicaciones exhaustivas de la materia y más lectura del Derecho positivo y de los manuales de la asignatura por parte de los estudiantes. Debe hacerse un uso selectivo de las clases expositivas largas. No tiene sentido sustituir lo más riguroso y sistematizado (la lectura de los manuales) por lo más impreciso (explicaciones de la materia destinadas a la toma de apuntes).

Por ello, también las clases expositivas largas deben haber sido planificadas de antemano y puesto en conocimiento de los estudiantes su objeto, de modo que estos puedan entablar diálogos constructivos con el docente y entre sí a través de un turno largo de preguntas y respuestas y solución de dudas y cuestiones concretas de los estudiantes. En la aludida planificación, debe valorarse la necesidad de ciertas “advertencias” teóricas previas al análisis de la normativa (que abordará el estudiante de forma autónoma) o la conveniencia de ofrecer un enfoque teórico sistematizado ante regulaciones jurídicas complejas.

e) El campus virtual

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han aportado herramientas valiosas y útiles tanto en los procesos de enseñanza a distancia como en la docencia presencial tradicional. Para esta última, los entornos virtuales de docencia, tales como el Moodle, la WebCT, etc. suponen la posibilidad de profundizar en el fomento del protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, así como el fomento de la madurez del estudiante, realizando una selección de temas que van a ser tratados, aunque no exclusivamente, de modo individual y personal por el estudiante en el horario y lugar que estime oportuno y con un contacto directo y continuo con el docente y los otros estudiantes.

Las actividades que las plataformas ofrecen son de múltiples tipos: de trabajo colaborativo, como los foros, los glosarios y los wikis; de trabajo individual y personal, como las tareas; de evaluación o autoevaluación, como los cuestionarios y las lecciones, etc.

La elección del momento y modalidad de las actividades dependerá de los temas que se vayan a “virtualizar” y del tiempo que se disponga para tal virtualización, así como del tiempo que el docente pueda destinar a la corrección y seguimiento de actividades como las tareas o los foros. Obviamente, el número de alumnos determinará también la elección de las actividades concretas a utilizar. Enlazando con la evaluación, conviene quizás que en ciertas materias, cuyo tratamiento se agote en la lectura de un Derecho positivo que no presente complicaciones, sólo exista docencia virtual.

En todo caso, es recomendable que el alumno perciba un seguimiento de su trabajo en el campus virtual, porque de lo contrario puede producir desmotivación y abandono.

f) El seminario

Los seminarios como metodología docente destinados a grupos pequeños van a tener una importancia y efectividad relativas en función del número de estudiantes a cargo de cada docente y del tiempo de clase disponible.

En grupos pequeños serán muy efectivos, tendrán una periodicidad larga, cada dos o tres semanas y servirán como herramienta para abordar cuestiones particularmente complicadas o necesitadas de ayuda intensa o de profundización en determinadas cuestiones.

En grupos muy grandes, los habituales en la asignatura Derecho del Trabajo, serán útiles si se utilizan para la resolución de problemas o casos, en especial los que generan habituales debates.

IV. EL PAPEL DEL ESTUDIANTE EN UNA ENSEÑANZA MÁS EFECTIVA

El papel del estudiante va a ser decisivo para la efectividad de cualquier tipo de metodología docente, pero si se trata de metodologías que lo convierten en sujeto activo y protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje esta obviedad se convierte en piedra angular del sistema y clave de su éxito.

Los estudiantes tradicionales de las titulaciones de Derecho o Relaciones Laborales, pasivos y ansiosos receptores de los dictados, en la mayoría de las ocasiones, de sus profesores, con el objeto de reproducirlos en las distintas y numerosas convocatorias de examen que cada Universidad regula, tendrán que cambiar considerablemente su manera de enfrentarse a sus estudios universitarios.

El éxito de un modelo de enseñanza basado en la resolución de casos y el sistema A.B.P., el estudio de jurisprudencia y los debates razonados, exhaustivos y profundos entre profesores y alumnos requiere ineludiblemente que el denominado trabajo autónomo del alumno se manifieste efectivamente en todo el tiempo que dure el curso, antes y después de cada período de clases, y no sólo en la redacción de algún caso práctico o trabajo aislado en contadas ocasiones que, en su mayoría, son extraídos de las conclusiones de otros compañeros o directamente transcritos de textos que se encuentran en Internet.

El estudiante tiene que realizar un trabajo constante y continuo y debe preparar la materia según la planificación de antemano proporcionada por el profesor.

V. ACTIVIDADES PREVIAS Y HERRAMIENTAS NECESARIAS: LOS MANUALES

Si la clave del éxito de cualquier proceso orientado a un fin es una adecuada planificación, cuando se habla de introducir diversas y numerosas técnicas de transmisión del conocimiento y se pretende, además, potenciar las habilidades y capacidades de los estudiantes, preparándolos para que sean ellos los auténticos creadores de su aprendizaje, las actividades previas de planificación y elaboración de materiales adecuados al concreto proceso de enseñanza-aprendizaje de que se trate cumplen una labor fundamental: la planificación anticipada de las actividades docentes y de trabajo de los estudiantes, la selección de los materiales docentes e, incluso, si cabe, la preparación de los mismos, se convierten en las llaves maestras de la eficacia del proceso.

La planificación no tiene por qué ser un completo e inamovible calendario de actividades desarrolladas semanal o quincenalmente con precisión milimétrica, se trata simplemente, a la vista del programa

formativo a abarcar y del tiempo disponible, de seleccionar las actividades más apropiadas para abordar cada tema o módulo y dedicarles el tiempo necesario dentro del disponible. No tiene por qué haber una única planificación posible y deberá cambiar y adaptarse a las circunstancias: tipo de estudiante, titulación en la que se imparte, lugar en el plan de estudios, etc.

A este respecto conviene traer a colación la magnífica herramienta que suponen los manuales de la asignatura. Constituyen la piedra angular del proceso, porque son la base y la guía sobre la que va a versar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes: si se dispone de buenos manuales, la labor del docente y del discente se simplifica enormemente. Los manuales tradicionales, exhaustivos, pedagógicos, actualizados con las novedades legales y jurisprudenciales no son en absoluto reprochables bajo estos nuevos vientos de cambio en la enseñanza universitaria; al contrario, constituyen el material docente básico y más en las condiciones actuales, en las que el mercado dispone de una variada oferta de los mismos: el estudiante sólo tiene que seleccionar aquel o aquellos que más se ajusten a su programa formativo o su forma de afrontar sus estudios. Si a ello se unen las clases presenciales y las actividades realizadas mediante técnicas de enseñanza a distancia, como los campus virtuales, tiene cubiertos todos los flancos que necesita abarcar. El propio estudiante, guiado por el profesor, descubrirá en los manuales la importancia del rigor teórico antes de resolver supuestos prácticos.

Las ediciones de manuales, tanto electrónicos como en papel, de casos o supuestos prácticos y ejercicios de autoevaluación, selección de jurisprudencia o de regulaciones convencionales constituyen un apoyo fundamental de los manuales convencionales y no hacen más que favorecer la labor de profesores y estudiantes.

VI. LA EVALUACIÓN

Para integrar en la evaluación los diversos aspectos de la metodología docente propuesta y, además, de forma proporcional, es razonable el siguiente reparto porcentual: un caso práctico final constituye el 60% de la evaluación, un 20% proviene del trabajo presencial en el aula y un último 20% deriva del trabajo virtual. El referido 60% podría dividirse en dos o tres pruebas parciales, según lo propicie o no la materia.

Ante la disyuntiva de que deba ser o no imprescindible superar el caso práctico (o las dos o tres pruebas parciales) final, se opta en el sistema propuesto porque sí deba superarse obteniendo el mínimo de puntuación que se haya fijado y esto por una doble razón: en primer lugar, los problemas reales suelen aglutinar varias materias, requiriendo su solución el tratamiento correcto de aspectos variados de la disciplina, como suele ocurrir en la práctica; en segundo lugar, el alumnado debe prepararse también en sede universitaria para afrontar ciertos momentos cruciales, como sucederá en la posterior vida profesional.

a) El caso práctico: entre la coherencia con la metodología docente (sistema A.B.P.) y la capacitación profesional

El modelo planteado gira en torno al eje central del sistema A.B.P, tanto en el ámbito de la metodología docente como en el momento de la evaluación, representando un 60% de ésta. Evitando modelos memorísticos en la docencia y evaluación de la materia y utilizando, a cambio, un enfoque más aplicativo, el principal protagonista de la evaluación será un caso práctico aglutinador de diversas cuestiones tratadas

a lo largo del curso, teniendo ello una doble justificación según el sentido en el que se contemple el proceso formativo:

- Coherencia con la metodología docente: lo que tiene más peso en el método docente debe tener la misma importancia proporcional en la evaluación, respondiendo ello a la más elemental lógica pedagógica y, además, refuerza en el alumnado la convicción de que el esfuerzo realizado durante la docencia se verá recompensando en la evaluación, pudiendo en ésta demostrarse, con unos niveles aceptables de justicia, lo que se ha aprendido.
- Capacitación profesional: en el diseño de los títulos universitarios y en las posteriores programaciones docentes debe todo orientarse, en el siglo XXI, hacia las aptitudes y habilidades profesionales que se espera, en la práctica, que reúna un titulado universitario. Desde este punto de vista, debe efectuarse, en realidad, una retrospcción desde dichas aptitudes y habilidades hacia la evaluación, considerando entonces que la función del profesor consistirá en evaluar si el estudiante acredita o no un mínimo en dicho terreno y, tercer y último paso, desembocando ello en la metodología docente que se estime óptima para la preparación del alumnado. Sin perjuicio de otras facetas profesionales, es indudable que la función básica del graduado en Derecho no es otra que la de resolver legalmente problemas, subsumiendo la realidad en la legislación. Una evaluación presidida por un caso práctico garantiza el control de la acreditación de tal función básica, sin perjuicio de otros aspectos complementarios que deben también valorarse y que, como se expondrá a continuación, se reflejarán de una forma u otra en la evaluación.

Por lo demás, centrar la docencia y, en el tema ahora tratado, la evaluación en la resolución de un caso práctico, sirve para formar en la doble tarea que el operador jurídico debe abordar normalmente: en primer lugar, el correcto encaje de la realidad en el correspondiente supuesto de hecho normativo para, en segundo lugar, extraer con acierto las pertinentes consecuencias jurídicas. En este punto conviene insistir, reiterando lo ya expuesto, en la posibilidad de evaluar, por una parte, la correcta aplicación normativa en casos donde ante un supuesto debe encontrarse la única respuesta legal posible y, por otra parte, la habilidad argumentativa respecto de normas cuya interpretación pueda ser controvertida o para dar una posible solución a un problema que no puede reconducirse legalmente de forma unívoca, en especial cuando concurren elementos jurídicos transversales.

b) Evaluación de la formación teórica

En coherencia con la metodología docente planteada, diversos conceptos teóricos, siempre de suma importancia, son incluso imprescindibles para alcanzar un aprendizaje óptimo, pero tales conceptos son un medio y no un fin, constituyendo herramientas indispensables para resolver problemas prácticos pero siendo innecesaria su evaluación separada. Es en la docencia de la materia donde debe advertirse de la trascendencia que el entendimiento de ciertas nociones teóricas tendrá sobre la capacidad para resolver problemas prácticos y, de forma indirecta por lo tanto, en la evaluación, pudiendo ser incluso imposible la correcta resolución del caso práctico formulado si no se han asimilado ciertos aspectos dogmáticos metalegales.

c) Motivación y evaluación del aprendizaje

Cuando la docencia y evaluación de la materia tiene en el sistema A.B.P. su principal referencia, se mejora de forma notable la motivación del alumnado. Es evidente que, en general, resulta más ameno trabajar en las aulas con supuestos prácticos que limitarse a escuchar clases magistrales y ello es un elemento motivador nada desdeñable. Al margen de esto y lo más importante, se transmite en mayor medida el mensaje de que el aprobado proviene del aprendizaje, siendo éste lo que se evalúa. No se valora como básico la capacidad para memorizar contenidos, lo cual puede ser útil en otro contexto (facilidad para exponer, por ejemplo), sino que se convierte el aprendizaje en piedra angular tanto de la docencia como de la evaluación, todo partiendo de que el aprendizaje de la materia consiste en la comprensión de los elementos que la integran, en el marco del ya comentado “aprender a aprender”.

El alumno motivado aprende más, a la vez que el aprendizaje refuerza esa motivación (mejora del autoconcepto). En todo caso, lo que se evalúa no es la motivación sino el aprendizaje.

d) Aspectos accesorios de la evaluación: desarrollo del programa formativo

Mientras que el caso práctico como elemento nuclear de la evaluación constituye una prueba que debe afrontar el alumnado para finalizar el programa formativo (con la opción de dos o tres pruebas parciales), deben integrarse en la evaluación, de forma accesoria que no simbólica, otros aspectos más relacionados con el desarrollo de dicho programa a lo largo del curso. En realidad, todo desemboca en el aprendizaje del alumnado, porque las actividades que se van realizando a medida que se va impartiendo la materia están orientadas al aprendizaje que el alumnado debe demostrar en el caso práctico final, pero la ponderación que conlleva una evaluación sería injusta si no tomara en consideración la mayor o menor implicación que pueda haber caracterizado a cada estudiante. Se trata, en definitiva, de valorar el trabajo realizado por el alumnado, en el aula (clases presenciales) y fuera de ella (docencia virtual).

d.1) Evaluación del trabajo en el aula

Conforme a lo ya indicado, representa un 20% en el total de la evaluación e incluye todo lo relativo a la participación efectiva y, además, con acierto, siendo en este segmento de la evaluación donde deben proyectarse sobre todo ciertas habilidades no tanto para conseguir un aprobado como para elevar la calificación.

- **Capacidades expositivas:** Téngase en cuenta que la evaluación de exposiciones en el aula debe afectar tanto a quien expone como a los allí presentes. En cuanto a la evaluación de una exposición, debe tomar en consideración aspectos como la claridad expositiva (reveladora de que se ha entendido lo que se está exponiendo) y, en su caso, la memoria (habilidad importante en este terreno para exponer con mayor brillantez una materia), debiendo consistir la exposición no en un monólogo ininterrumpible sino en un momento idóneo para que el profesor compruebe hasta qué punto quien expone domina o no aquello de lo que está hablando. Además, puede aprovecharse una exposición de este tipo para que los asistentes al aula pongan de manifiesto que saben algo también de la materia expuesta, discrepando y debatiendo con quien ha intervenido.

En este ámbito de las exposiciones, pueden escogerse diversos temas propicios para que el alumno demuestre su capacidad sistematizadora y de síntesis, así como puede tener especial interés la exposición de una determinada sentencia, tal que se relaten los antecedentes de hecho y se explique en torno a qué ha girado la controversia jurídica y cuál ha sido el sentido del fallo. Una variante de esta actividad, que permite también la evaluación de quienes asisten a la exposición y que suele suscitar alto interés en el alumnado, consiste en describir los antecedentes de hecho y las posiciones jurídicas de las partes enfrentadas en el correspondiente pleito, sin desvelar el sentido final de la sentencia y dando oportunidad a los presentes en el aula para que opten por uno u otro sentido y lo razonen.

Para amortiguar los efectos negativos que en la evaluación tienen la timidez o el nerviosismo que a muchas personas les impiden hablar en público, cabe integrar en la evaluación algunas actividades a realizar tras una exposición, en las que los asistentes pueden demostrar que han entendido lo que se ha expuesto.

- **Evaluación continua teórica y práctica:** una forma ideal de evaluar la comprensión de nociones teóricas, que no su memorización, amén de su aplicación práctica, consiste en relatar en el aula (tras el tratamiento de una materia en la línea metodológica propuesta, con la correspondiente lectura de manuales, explicaciones del profesor, resolución de supuestos prácticos, etc.) una determinada historia tal que, en diversos momentos a lo largo del relato, se formula una pregunta teórica o práctica sobre algún extremo de lo descrito, concediendo unos pocos minutos para su respuesta y continuando luego con la narración.
- **Mera asistencia y participación efectiva:** a partir de la metodología docente propuesta, no cabe valorar la simple asistencia al aula. Debe transmitirse al alumnado que la asistencia al aula no es una cuestión a evaluar en sí misma, “penalizando” la inasistencia por el supuesto desinterés que la genera, sino algo que incidirá en la evaluación en tanto en cuanto quien no asiste tendrá más dificultades para aprender. En coherencia con esto y en el caso concreto de las exposiciones, debe integrarse en la evaluación no la mera asistencia a la exposición de un tema sino la participación efectiva y, en su caso, en la actividad que se realice al finalizar la exposición.

d.2) Evaluación del trabajo virtual

Para cerrar la evaluación, resta tener en cuenta el 20% que proviene del trabajo virtual. Es obvio que la preparación tanto del caso práctico final como de las actividades a realizar en el aula requieren trabajo autónomo del alumnado, pero es en la docencia virtual donde dicho trabajo autónomo ocupa un primer plano y es lo que se valora de forma exclusiva. Deben reservarse para este apartado materias cuya comprensión sea asequible leyendo la normativa vigente sin necesidad de aclaraciones adicionales. Además, esta porción de evaluación permite compensar algo las ausencias de quienes no tienen absoluta disponibilidad para asistir a las clases por motivos de trabajo, familiares u otros.

Existiendo siempre el riesgo de que lo presentado de forma virtual no haya sido realizado por quien afirma ser su autor, cabe realizar en las aulas virtuales actividades con limitación de tiempo tal que sea imposible o muy complicado que a un alumno le ayude otra persona. En todo caso y en consonancia con lo aquí defendido, debe transmitirse al alumnado que en el caso práctico final pueden aparecer cuestiones relacionadas con la docencia virtual y será en ese momento donde se reflejará la mayor o menor respon-

sabilidad con que se ha hecho el trabajo virtual, tomando conciencia el estudiante de que si no es él quien realiza personalmente el trabajo virtual no aprende y, entonces, se eleva el riesgo de finalizar el programa formativo con una evaluación negativa.

VII. UNA PROPUESTA: LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEL TRABAJO EN EL GRADO EN DERECHO

Con base en el programa tradicional de la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, anual de cuarto curso, en la Licenciatura en Derecho, se presenta una propuesta de docencia para la misma asignatura en el Plan de Estudios aprobado para la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna tras la renovación llevada a cabo con el objeto de proceder a su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La asignatura ha quedado encuadrada en el primer cuatrimestre del cuarto curso, con una carga lectiva de 9 ECTS, debiendo abarcar la formación histórica, las fuentes, el derecho individual y el derecho colectivo del trabajo, así como el derecho administrativo laboral y el proceso laboral.

En primer lugar, el programa es considerablemente amplio, de modo que algunas cuestiones de las tradicionalmente incluidas en los programas tradicionales de la asignatura deben simplificarse o excluirse.

En segundo lugar, se utilizará la metodología de docencia virtual para el porcentaje que se estime conveniente. Siendo el máximo permitido por la Universidad de La Laguna el 30% de la carga total de la asignatura, el equivalente a 2,7 ECTS se impartirá de forma no presencial en el campus virtual.

En tercer lugar, se utilizará fundamentalmente la clase presencial para la resolución de casos y problemas, así como el análisis de jurisprudencia seleccionada.

En cuarto lugar, las clases expositivas irán colocadas tras la finalización de los ejercicios de resolución de problemas y casos y serán de tipo sistemático, conclusivas y de resolución de dudas.

El tiempo del que se dispone es de 225 horas en un cuatrimestre: 90 de clases con presencia o atención del profesor y 135 de trabajo autónomo del estudiante. De las 90 horas de docencia efectiva, como de dijo, 27 horas se impartirán en modalidad no presencial a través de campus virtual, todo con arreglo a las siguientes pautas:

- a) El programa abarcará los siguientes módulos: la formación histórica del Derecho del Trabajo y evolución normativa en España; las fuentes del Derecho del Trabajo; el derecho colectivo del trabajo; el derecho individual del trabajo; el derecho administrativo laboral y el derecho procesal laboral.
- b) Se propone excluir del programa el análisis tradicional de las fuentes del Derecho del Trabajo, con excepción del estudio del convenio colectivo y las fuentes internacionales propias: OIT y política social comunitaria.
- c) Los siguientes módulos se abordarán con clases no presenciales: formación histórica y evolución jurídica del Derecho del Trabajo y derecho administrativo laboral.
- d) Se elaborarán supuestos y problemas para ser resueltos en clase respecto al contrato individual de trabajo: ingreso y selección de modalidad contractual, período de prueba y presunción de laboralidad; condiciones de trabajo; modificación de la condiciones de trabajo y extinción del contrato de trabajo, así como los aspectos procesales.
- e) Respecto al derecho colectivo del trabajo: representación legal y sindical de trabajadores; pro-

cedimiento de negociación colectiva; contenido del convenio colectivo; resolución judicial y extrajudicial de conflictos y el derecho de huelga en servicios esenciales para la comunidad, así como los aspectos procesales.

- f) Se aconseja estudiar jurisprudencia reciente en materia de prevención de riesgos laborales, movilidad funcional y clasificación profesional, derechos fundamentales en la relación de trabajo, despido objetivo y disciplinario.

VIII. CONCLUSIONES

La función básica de los graduados en Derecho es la correcta aplicación del Derecho positivo a problemas reales, ofreciendo para ellos una solución jurídica. Esto debe ocupar, por lo tanto, un lugar preeminente en la evaluación, con lo que, por estrictas exigencias de coherencia pedagógica, debe girar en torno a ello la docencia del Derecho.

En el siglo XXI deben irse abandonando sistemas basados en explicaciones exhaustivas de la materia (que el estudiante puede encontrar en los manuales de forma más completa y ordenada) y que han llevado a los estudiantes a desempeñar al papel pasivo de meros receptores de esas explicaciones. Debe enseñarse al alumno a aprender de forma autónoma, preparándole para desenvolverse en el mundo de las leyes y la jurisprudencia con el auxilio de los manuales correspondientes. La docencia debe centrarse de forma real en dicha preparación: sistema de aprendizaje basado en problemas, realización de exposiciones en el aula, uso selectivo de explicaciones con lo que se realza su valor, etc., siendo elemental que todo ello se proyecte sobre la evaluación, porque lo contrario lleva a incurrir en una absurda incoherencia pedagógica.

En el ejercicio profesional no se necesitan relatores de temas, sino juristas que resuelvan problemas jurídicos. En ciertos ámbitos puede ayudar bastante la capacidad memorística, lo cual puede incentivarse con diversas actividades en el aula y no con un examen memorístico cuya preparación merma de forma considerable lo que puede aprenderse con otros sistemas de docencia y evaluación.

TIC Y DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA

FCO. JAVIER CALVO GALLEGO

Profesor Titular de Universidad de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

MARÍA SEPÚLVEDA GÓMEZ

Profesora Contratada Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Tras señalar las razones por las que parece necesario introducir progresivamente las TIC en la docencia del Derecho del Trabajo, esta comunicación analiza sucintamente las herramientas disponibles para este fin en la Universidad de Sevilla, así como la experiencia personal de los autores con las mismas, tanto en cursos no presenciales, como en aquellos casos en las que han sido instrumento de apoyo en cursos presenciales, intentando destacar aquellos aspectos a nuestro juicio más exitosos, así como las causas de su escasa implantación.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE ESTA COMUNICACIÓN. I.1. Justificación y contexto de esta comunicación. I.2. Esquema y objetivo de la comunicación. II. LAS HERRAMIENTAS TIC DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO. II.1. Páginas web institucionales y personales, bitácoras y redes sociales. II.2. Open Course Ware. II.3. Mundos virtuales: Second Life. II.4. Plataformas virtuales: WebCT. II.5. Educlick. III. LA EXPERIENCIA EN EL USO DE LA WEBCT EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEL TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. IV. FACTORES QUE LIMITAN LA IMPLANTACIÓN DE ESTAS HERRAMIENTAS.

I. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE ESTA COMUNICACIÓN

I.1. Justificación y contexto de esta comunicación

Inmersos en la rápida sucesión de cambios que caracterizan la evolución social de estos últimos treinta años, resulta difícil, incluso para un profesor universitario, percibir la importancia y las importantes

posibilidades que suscita la introducción —al menos aparentemente inevitable— de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en nuestra actividad docente cotidiana. Si esta evolución tecnológica ha supuesto —y de eso no cabe duda—, cambios esenciales en la forma y posibilidades de nuestra investigación —piénsese en cómo investigaron muchos de nuestros compañeros, sin fotocopiadoras, y, desde luego, sin ordenador, con libretas para almacenar ideas y citas de sus estancias, y dejando espacio entre las líneas o en las notas a pie de de página para su posible corrección o ampliación posterior— parece razonable pensar que la generalización de estas nuevas herramientas como el correo electrónico, pero también y sobre todo, las bases y programas en la nube digital que nos rodea y la aparición de entornos virtuales específicamente creados para la enseñanza, deberían tener un notabilísimo impacto en la forma en la que enseñamos diariamente en nuestras Universidades

De hecho, creo que este impacto no sólo se justifica por su progresiva generalización social. Existen al menos tres vectores sinérgicos que coadyuvan a este proceso.

El primero su coordinación con otro proceso de transformación, no ya sólo formal, sino también material en las enseñanzas universitarias, como es la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. La implantación de este proceso supone, o debería suponer, no sólo la sustitución de las viejas Licenciaturas por esas nuevas experiencias que son los Grados y los Máster, sino también, y esto es lo más importante y complejo, un cambio metodológico¹ que, implícito en los textos legales, no siempre ha sido bien explicado y, desde luego, ha sido pésimamente fomentado². Un cambio que ejemplificado en la integración y composición del nuevo sistema de créditos --con horas que van más allá de la docencia y que “abarcarían” estudio, seminarios, trabajos, prácticas, proyectos y preparación de pruebas y exámenes--, asume, además, una forma constructivista de la docencia que coloca su centro de atención, no ya en la clase magistral o en la docencia del profesor, sino en el alumno y su aprendizaje³, en la adquisición de una serie de competencias que, en el marco del concepto didáctico de *lifelong learning*, no sólo desarrollen valores, sino también habilidades que le permitan adquirir, más que un conocimiento estático, una capacidad dinámica de progresiva asimilación de conocimientos y competencias, incluso por sí mismo --*learning to learn*— como parte de un aprendizaje permanente que es hoy realmente lo que reclama el cambiante contexto económico y social globalizado⁴. En esta tarea, que implica un mayor contacto entre profesor y

1 Sobre la metodología de la enseñanza y el establecimiento de un espacio común de educación superior, R. Palomino Lozano, “El uso de las TIC’s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos, AAVV *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, (Dir. J. Rodríguez-Arana, R. Palomino Lozano), Aranzadi, 2009, p.299, mantiene la tesis de que son dos aspectos independizables el uno del otro.

2 Sin embargo, a diferencia de otros aspectos de las enseñanzas universitarias, la conciencia de necesidad de cambios en la metodología docente no es algo nuevo que se haya planteado sólo a partir del sistema de Bolonia y la construcción del EEES; estudios sobre metodología y técnicas docentes en la enseñanza universitaria ,desde hace tiempo vienen poniendo de manifiesto la necesidad de emplear técnicas docentes que hagan al alumno partícipe en el proceso de enseñanza, con el objeto de que ésta se base más en el aprendizaje del alumno que en la mera recepción pasiva de conocimientos por parte de éste, porque “...las conclusiones que aprendemos sin tener parte en ellas, pueden ser en gran número, hasta un grado increíble, porque la capacidad de nuestro espíritu para retener (por poco tiempo) esta clase de cosas tiene límites muy anchos y flexibles, probablemente, tanto más anchos cuanto más se estrecha y reduce su aptitud para pensar por sí mismo”, F. Giner de los Ríos, *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, selección y estudio preliminar de F. J. Laporta*, Santillana, Madrid, 1977, p. 161.

3 La Unión Europea ha impulsado, sin duda, la enseñanza basada en el aprendizaje como un elemento más para la consecución de los objetivos económicos fijados a nivel comunitario, como expresamente se recoge en numerosos documentos de la Comisión Europea: Comunicación de la Comisión Europea <<El papel del las Universidades en la Europa del conocimiento>>, de 5 de febrero de 2003, COM (2003) 58 final. Véase también en este sentido las siguientes Comunicaciones de la Comisión Europea: <<Hacia un espacio europeo de investigación>>, COM (2000) 6 de 18 de enero de.2000; <<Espacio europeo del aprendizaje permanente>>, COM (2001) 678 de 21 de octubre de 2001; <<El Espacio Europeo de la Investigación: un nuevo impulso>>, COM (2002) 565, de 16 de octubre de .2002; <<Más investigación para Europa - Objetivo: 3 % del PIB>>, COM (2002) 499 de 11de septiembre de 2002; Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, DO C 142 de 14.6.2002.

4 Según J. Nisbet y J. Shucksmith, <<Estrategias de Aprendizaje>>, Madrid, 1987, p. 135, “Hoy más que nunca es necesario que la educación no se limite a comunicar conocimientos, sino que trate de fomentar la capacidad de seguir aprendiendo”.

alumno, un menor peso de la enseñanza presencial en el aula⁵, y el ofrecimiento de nuevas posibilidades y herramientas didácticas para su uso guiado o autónomo por el alumno, el uso de las TIC debe, o debiera convertirse, en un elemento fundamental del proceso formativo que permita una relación más fluida, dinámica, biunívoca y compleja entre docente y discente⁶.

En segundo lugar, no debe olvidarse que en este mismo proceso formativo está implícita la necesidad de potenciar la conexión del alumno con el mundo profesional y productivo que nos rodea. Y hoy es evidente que este entorno es o debiera ser fundamentalmente tecnológico, en el que se imbrican de forma casi inseparable los conocimientos con la capacidad de búsqueda, selección y comprensión de una información ya básicamente electrónica. La desaparición del soporte físico del BOE es sin duda un ejemplo, pero sólo un ejemplo, de una progresiva informatización, no sólo de la Administración, sino sobre todo de la información con relevancia jurídica cada vez más amplia y con una tasa de cambio cada vez más acelerada. Los diversos cambios legales a los que hemos asistido en estos últimos meses, y que ya en septiembre pasado dejaron desfasados en algunos puntos manuales y legislaciones preparados frenéticamente en junio, demuestra la utilidad de estas herramientas siempre adaptables, sobre todo para áreas de conocimiento o ramas del Derecho como la nuestra que llevan ínsito en su código genético una extraordinaria mutabilidad y cambio.

Y finalmente, y junto a todo ello, tampoco debería olvidarse un tercer vector que también a nuestro juicio potencia o debiera potenciar esta utilización: su necesaria conexión con las nuevas realidades y perfiles del alumno con el que hoy nos encontramos. Intentaremos explicarnos. No se trata sólo del hecho de que en múltiples ocasiones nuestro alumnado presenta una mayor disposición a adquirir conocimientos mediante el uso de nuevos medios y canales, por ejemplo, audiovisuales; estos medios, en toda su diversidad, también podían integrarse en la docencia tradicional. A lo que queremos hacer referencia fundamentalmente ahora es a las posibilidades que brindan estas TIC frente a las necesidades sobre todo de flexibilidad de tiempo y lugar que caracterizan cada vez más a nuestro alumnado. Aunque ciertamente seguimos teniendo un tipo de alumno mayoritario, con disponibilidad horaria completa, que puede asistir a sesiones presenciales que ocupan las horas centrales del día, y que, por tanto, no requiere formación a distancia, lo cierto es que, junto a él aparecen, cada vez con mayor frecuencia, otro tipo o tipos de alumnos que por razones de trabajo, de estancias temporales en el extranjero –los famosos erasmus que vienen o van--, de prácticas en empresas o de simple necesidad personal no pueden temporalmente asistir regularmente a las clases presenciales. La progresiva apertura de la Universidad al mundo empresarial, el retorno parcial de personas que necesitan reciclarse o de personas en activo que intentan conciliar necesidades personales y profesionales, reclaman el uso intensivo de unas herramientas que permita esta compatibilidad y la apertura de nuestra enseñanza a estas necesidades⁷. En este sentido, la Universidad debe adaptarse a los cambios y nuevas demandas que se producen en el desarrollo cultural, científico, técnico, económico y

5 R. Palomino Lozano, "Introducción, las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones", en AAVV Enseñar Derecho en el siglo XXI..., cit. p. 32.

6 Como señala J. López Yañez, "La metodología del estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia", Revista de Enseñanza Universitaria nº 2 y 3, pp. 71 a 83, "la Universidad debe ser un lugar de construcción del conocimiento desde una doble perspectiva. Por un lado, la investigación permanente de los profesores en torno a sus disciplinas; por otro, las propias aulas deben convertirse en una plataforma de investigación y discusión con los alumnos.

7 Todo ello sin olvidar algo fundamental que ya pusiera de manifiesto Ortega y Gasset, Misión de la Universidad, 6ª edición, 1975, y es que la Universidad ofrece una enseñanza superior, que si bien se encamina principalmente al futuro ejercicio profesional y a la investigación, debe también realizar una labor de cultura, es decir, el universitario tiene que poseer una idea clara del espacio y del tiempo en los que vive. En el mismo sentido se muestra Pérez Bustamante, <<Universidad y sociedad. Educación, ciencia e investigación>>, Sevilla, 1979.

profesional; para ello deberá adaptar su sistema, estructura, métodos y recursos a las necesidades existentes en cada momento histórico, por lo que deberá ser una Universidad abierta y flexible con capacidad para responder a estas demandas⁸.

Pues bien, a pesar de todas estas razones o incluso realidades, nuestra experiencia personal es que, aun habiéndose avanzado ciertamente mucho, esta implantación de las TIC en el proceso formativo del Derecho no es tan intensa como seguramente debiera haber sido. Y, desde luego, no lo es tanto como sucede en la investigación. De hecho, hoy en día casi todos nosotros utilizamos constantemente en nuestra actividad investigadora no ya sólo la reprografía y el ordenador, sino también las bases de datos de revistas electrónicas, la biblioteca on-line, *Google Books* o *Google academics* y las páginas personales o blogs en nuestra investigación y difusión. Es más, cada vez más la información que no está en Internet no existe a efectos de impacto, y los minisites inmediatos aparecen como los medios más influyentes y de impacto ante la rapidez de su respuesta en las reformas que parecen sucederse casi sin discontinuidad en el tiempo.

En cambio, resulta llamativo que este mismo avance no se aprecie con la misma intensidad –al menos en nuestra experiencia personal– en el ámbito de la docencia. En muchas ocasiones la docencia se sigue impartiendo de una manera “tradicional”, con una muy reducida o casi ínfima utilización de estos medios electrónicos, centrada, todo lo más, en la atención y respuesta a los correos electrónicos personales que nos dirigen los alumnos o reduciendo la utilidad de complejas plataformas virtuales o páginas web en meros instrumentos para “colgar” apuntes o recordatorios, de manera unilateral y con formatos poco interactivos.

1.2. Esquema y objetivos de la comunicación

En este contexto, la presente comunicación pretende constatar las herramientas disponibles en una Universidad concreta, así como nuestra experiencia personal en este campo, señalando su importancia en el cambio metodológico al que antes nos referimos, nuestros éxitos y también nuestros fracasos, la valoración que normalmente están teniendo entre los alumnos, para concluir intentando resaltar los problemas con los que, al menos a nuestro juicio nos enfrentamos en su implantación.

Para ello expondremos nuestra experiencia personal y las herramientas con las que se cuenta en el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y en la Universidad de Sevilla en la utilización de las TIC y su aplicación tanto en la formación combinada (b-learning) como en la no presencial (e-learning).

Y todo ello con el objetivo de crear un marco propicio que permita compartir nuestras experiencias, mejorar nuestros posibles defectos, e impulsar cambios que mejoren nuestra actividad docente en una disciplina jurídica, como es la de Derecho del Trabajo y de la Social, cuya peculiar caracterización hace que su enseñanza no esté exenta de dificultades⁹.

8 Según el Informe elaborado por la Comisión Europea <<El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento>>, de 5 de febrero de 2003, COM (2003) 58 final, “Habida cuenta de su papel central, la creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder”.

9 Vid. sobre la materia, entre otros, M. R. Alarcón Caracuel, “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, Madrid, 1985; M. E. Casas Baamonde, “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Servicio de

II. LAS HERRAMIENTAS TIC DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Las herramientas TIC de las que dispone, y pone a disposición de la comunidad docente, la Universidad de Sevilla son básicamente las ya usuales, al menos por lo que nos consta, en la mayor parte de centros universitarios españoles.

Páginas web institucionales y personales, bitácoras y redes sociales

En primer lugar la Universidad cuenta, junto con su portal web tradicional --con información de centros, departamentos y profesores, estudios, servicios, etc— con una Web 2.0 que permite disponer de blog y una Wiki colaborativa, junto con un servicio de almacenamiento de páginas web de profesores.

El problema, en este caso, es que salvo en algún centro muy concreto --la Facultad de Derecho-- la Universidad de Sevilla no ofrece --salvo error u omisión por nuestra parte-- medios técnicos y expertos para su elaboración y, sobre todo, para su mantenimiento. Esta elaboración y mantenimiento debe corresponder por tanto al profesor al que, todo lo más, se le da la posibilidad de una formación bastante limitada en la elaboración de páginas web. En éste como en otros recursos docentes virtuales, la formación previa del profesorado es esencial¹⁰, además de que el uso adecuado de estas nuevas tecnologías conlleva también que se sepan sortear los riesgos que presenta, sobre todo el acceso a información en la red; una información desbordante en la red exige saber seleccionar los contenidos que se necesitan, la veracidad de los mismos y su correcta aplicación al aprendizaje del alumno.

Esta omisión, unida a la fuerte competencia que, sobre todo a efectos docentes, suponen las plataformas virtuales de enseñanza --y, esperamos en un futuro los blogs o bitácoras disponibles en la Web 2.0-- han desmotivado ampliamente su uso y, sobre todo su uso con finalidades docentes, centrándose la misma en aspectos de investigación y exposición de curriculum y publicaciones, o en la distribución de materiales para aquellas clases o docencias en las que por diversas razones no se tenga acceso a la plataforma de enseñanza virtual.

Además, una breve cata de las mismas demuestra que en general las actualizaciones se realizan en intervalos muy largos o simplemente no se realizan. Y todo ello por no hablar de la desmotivación que puede suponer al docente el intento de mantener individualmente, y no como equipo, una información jurídica actualizada en áreas tan extensas como la nuestra.

Seguramente por todo ello, el Departamento de Derecho del Trabajo de la Universidad de Sevilla construyó, con sus propios medios, su propia página web, alojada en la Universidad de Sevilla. En ella se incluye información institucional, pero también un minisite para cada asignatura y para cada docente, además de un apartado de materiales para la docencia y otra información muy variada. De esta forma se pretendía dar la posibilidad a cada profesor de tener ambos tipos de espacios --propio y de la asignatura-- pudiendo recurrir para su gestión, bien al personal de Administración del Departamento, o al gestor del mismo que, por cierto, corrió igualmente con la formación altruista del personal de administración y ser-

Publicaciones del Ministerio de Trabajo Madrid, 1985; L. Collado, "Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de ciencias empresariales", *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, nº4, 1995; García Canales, "Algunos puntos de reflexión en orden a temas troncales de la enseñanza del Derecho del Trabajo", en AAVV. "I Jornadas sobre la enseñanza del Derecho" Granada, 1992.

10 Vid. las propuestas de J. Cabero et. al., "Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en Píxel BIT. *Revistas de Medios y Educación*, nº 27, enero 2006.

vicios. Pues bien, los resultados son en parte alentadores y en parte desalentadores. La página empieza a ser utilizada por los alumnos y por los profesores, sobre todo en su apartado de calendario, noticias legislativas y eventos. Igualmente se suelen publicar en ella convocatorias de exámenes. Y en sus aspectos docentes, ha sido utilizada, sobre todo, por profesores sin página web propia y sin uso de plataforma virtual como instrumento para difundir convocatorias, o para poner a disposición de los alumnos materiales, novedades y convocatorias de exámenes. No obstante buena parte de su virtualidad se limitó por la recomendación de la Secretaría General Técnica de la Universidad de Sevilla de no publicar en ella las calificaciones, a pesar de que tanto la normativa como la propia Agencia de Protección de Datos parecen admitir esta posibilidad.

En cualquier caso, la proliferación de redes sociales seguramente nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de incorporar un perfil del departamento a Facebook y a Twitter sobre todo como medio de difusión de novedades, noticias y convocatorias.

Open Course Ware

Por otra parte la Universidad de Sevilla dispone igualmente de un apartado de Recursos abiertos o Open Course Ware (OCW en adelante).

Como es bien sabido, OCW no es un campus virtual o un CMS en el que se pueda cursar ningún estudio o titulación, sino una herramienta que permite la libre publicación de material docente estructurado como curso¹¹.

OCW es un ejemplo de las diversas iniciativas que en los últimos tiempos han emergido para promover el acceso libre y sin restricciones al conocimiento generado en el ámbito universitario. Su origen, generalmente aceptado fue una iniciativa del *Massachusetts Institute of Technology*, en abril del 2001, para ofrecer de forma libre y gratuita el material docente que sus profesores utilizaban en las enseñanzas junto con una guía de estudio. Esta iniciativa ha tenido un gran impacto a nivel mundial generando proyectos propios en coordinación con OCW-MIT. En España este sería el caso de *Open Course Ware – Universia* que, a través de medios digitales y en abierto, difunde los recursos docentes estructurados en asignaturas. En definitiva se concibe como un escaparate para la difusión internacional de las actividades de nuestras universidades¹².

En relación con nuestra área de conocimiento, la mencionada iniciativa recoge, en el momento de cerrar estas líneas, varios cursos de Universidades españolas, en especial, de las Universidades Carlos Tercero de Madrid, y de Valencia. En la primera se encuentran cursos sobre Derecho de la Seguridad Social de la Prof^a. M. G. Quintero Lima, Derecho del Trabajo del Profesor Fco. Javier Gómez Abelleira, Derecho del Trabajo I y II con varios autores dirigidos por el Prof. Mercader Uguina o Teoría de las Relaciones Laborales de los Profs. Kenneth Adam y Nieto Rojas. En la Universidad de Valencia destacan los Cursos de Derecho del Trabajo del Profesor Fita Orta.

11 Para B. Gallardo Paúls, "Docencia y libre acceso: el Open Course Ware en la Universitat de Valencia", @tic revista de innovació educativa, nº 1 de 2008, p. 17, "La eclosión de las tecnologías digitales, y el progresivo incremento, durante el siglo XX, de las restricciones en el acceso al saber (básicamente por el encarecimiento de las revistas y suscripciones) explica, entre otros factores, la aparición histórica de estos movimientos" –movimientos Open-

12 Universia destaca como ventajas de este recurso virtual: -El avance del conocimiento al liberar recursos didácticos y extender los mecanismos de localización. -La estimulación de la innovación y perfeccionamiento de los recursos docentes utilizados por los profesores. Favorecer el acercamiento de los profesores a las TIC. - Oportunidad para abordar el "ordenamiento" de la propiedad intelectual y el reconocimiento de la autoría. - Mayor proyección de la misión de la Institución. Y como algunos inconvenientes: - Obliga al profesor a revisar su material docente y estructurarlo de acuerdo al OCW. - Incremento del coste por el apoyo a profesores y prestación de nuevos servicios. - Limitación del uso exclusivo o con fines comerciales del material docente. - Posible duplicidad en la gestión de recursos al atender dos escenarios diferentes (<http://ocw.universia.net/es/razones-incorporacion-ocw.php>).

Por lo que se refiere a la Universidad de Sevilla, el uso de esta herramienta virtual parece haber tenido algún éxito en ciertas áreas como la didáctica, en cambio es escasa la presencia en el campo del Derecho; sólo están presentes en el momento de redactar estas líneas —salvo error u omisión— dos cursos: uno sobre Estatutos jurídico-privados singulares de la propiedad y otro sobre Historia y Derecho Indígenas. Por lo que se refiere al área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, no nos consta la existencia de material alguno. Este hecho puede deber a diversas razones, como pueden ser el desconocimiento de la herramienta, su utilidad —ya que nuestra área de conocimiento cuenta con una importante e intensa manualística, o por el hecho de la ausencia de mayor compensación por la cesión de derechos de autor sobre este tipo de materiales.

Mundos virtuales: Second Life

En tercer lugar, y como novedad, la Universidad de Sevilla también se encuentra presente en Second Life. Pero en este caso, tampoco parece que la experiencia haya sido especialmente exitosa en nuestra área de conocimiento, teniendo en cuenta básicamente, que, salvo error u omisión nuevamente, prácticamente casi todos sus miembros desconocían esta posibilidad.

Second life es una plataforma abierta, de acceso global, en la que se construye un mundo virtual, un metaverso, en 3D, desarrollado por la empresa Linden Lab, cuyo acceso es gratuito, donde se pueden crear objetos libremente y tener derechos de propiedad intelectual. Cuenta con un sistema monetario (PIB) y un sistema de libre mercado. Se trata de uno de los mundos virtuales más populares, con una media de 120.000 avatares conectados al día¹³. En general suele aceptarse que Second Life es el metaverso preferido por las universidades más prestigiosas del mundo para recrear entornos reales de la vida, hechos históricos, desarrollar modelos y datos 3D.

El campus de la Universidad de Sevilla consta de El campus virtual de la US está compuesto por una serie de edificios y zonas de exteriores que se sitúan en una isla cuya silueta es la ‘U’ de la Universidad de Sevilla. En él se encuentra el rectorado con 3 aulas de formación para e-learning, salón de actos, sala de reuniones: destinada para reuniones y tutorías de profesores y alumnos, Biblioteca, puntos de información y, por supuesto, cafetería, a la que debe unirse el Chiringuito. Además, dispone de Museo, Escuela de Idiomas, cine, y exteriores.

Es cierto, y son bien conocidas, las amplias posibilidades que este tipo de entorno inmersivo, dinámico, tridimensional e interactivo tiene --o puede tener-- sobre todo ante las exigencias de la metodología que se pretende imponer en actuaciones como practicum o prácticas grupales, simulaciones o incluso juegos de rol a través de sus correspondientes avatares. Pero, como decimos, a pesar de estas posibilidades no parece que esta tecnología haya tenido especial éxito en nuestro campo.

Nuestra experiencia en la visita a la Isla —en horario lectivo— fue la absoluta ausencia de cualquier otro avatar, junto a la aparición de elementos cuanto menos llamativos en relación con el tipo de cursos impartidos, lo que da una sensación de casi general inactividad.

Plataformas virtuales: WebCT

El principal instrumento y el más extendido, aunque a nuestro juicio infrutilizado en buena parte de ocasiones, es la plataforma virtual de enseñanza.

¹³ Se trata de un medio ambiente telepresencial, que ofrece la posibilidad de interactuar, mediante un avatar (alter ego virtual), cara a cara (*face to face*) con otros usuarios (estudiantes y profesores), desterrando uno de los inconvenientes del tradicional *e-learning*, según E. Monterosso Casado, “Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica”, AAVV Enseñar Derecho en el siglo XXI..., cit., pp. 326 y 327.

En este campo, la Universidad de Sevilla, a diferencia de otras universidades españolas y andaluzas, ha optado por WebCT (*Web Course Tools*) o Herramientas para Cursos Web, a disposición del profesorado a partir del curso 2006/2007, como entorno virtual de aprendizaje, a pesar de que no es un software libre a diferencia de la otra opción mayoritaria como es Moodle¹⁴.

WebCT, es una plataforma informática de teleformación (*e-learning*) que permite construir y administrar cursos en línea, esto es, se trata de un software que permite a las instituciones educativas crear y alojar cursos en internet. Los cursos creados con el software de WebCT pueden servir como cursos en línea completos o como un complemento a los cursos magistrales tradicionales¹⁵.

Como casi todos los entornos virtuales de enseñanza, puede ser utilizada con una distinta intensidad y para distintos tipos de enseñanza, esto es, ya sea como apoyo a una formación básicamente presencial o combinada, ya sea como instrumento de una auténtica formación virtual, interactiva y a distancia. Y, además, permite una muy distinta intensidad de utilización: desde aquella en la que se limita a ser un mero tablón de anuncios para la publicación y distribución electrónica de documentos de actualización, con una mensajería sólo disponible para alumnos y profesores y menores y ningún problema de protección de datos en la publicación de calificaciones; a una utilización mucho más intensa que abarca una enorme gama de posibilidades incluyendo, por ejemplo, la de introducir una clase virtual con los alumnos o elementos multimedia.

En este sentido se trata de un recurso virtual flexible que permite una organización clásica de los contenidos docentes por temas, o una clasificación más moderna y adecuada a la nueva metodología, que cifre objetivos –normalmente conectada con el concepto de competencias– y que ligue a los mismos los distintos instrumentos formativos que están a su disposición en la plataforma, conectándolo así con el proyecto docente que también se incorpora como parte de la misma

Entre las herramientas de las que dispone la plataforma WebCT¹⁶, es posible distinguir entre las que canalizan el núcleo de la transmisión y adquisición de la información, las de apoyo de esta transmisión, las de comunicación y las de evaluación.

Por lo que se refiere a las primeras, las de transmisión de información, destacan sin duda los módulos de aprendizaje, ya sean éstos un texto en html a partir de un documento en Word tratado con Course Genius, --especialmente pensada para lo que sería el texto de los apuntes tradicionales-- o como elemento interactivo mediante la incrustación de una presentación de power point transformada en flash a través de programas gratuitos como Ispring. En estos módulos las posibilidades de hipervínculos y ventanas emergentes o pop-up hacen mucho más fácil la conexión con legislaciones on-line o con jurisprudencia relevante extraída a su vez del Centro de Documentación Judicial (CENDOJ); del mismo modo que los

14 Un análisis sobre este programa de gestión de contenidos educativos (Moodle), puede verse en E. Monterroso Casado, "Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica", AAVV Enseñar Derecho en el Siglo XXI..., cit., pp. 320 y siguientes.

15 Como ponen de manifiesto A. J. García González, Y. Troyano Rodríguez, L. Curral y M. J. Chambel, "Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma webct en la tutorización de estudiantes universitarios dentro del espacio europeo de educación superior" Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación nº 37 de 2010, p. 162, quienes llevan a cabo un estudio detallado de este recurso educativo virtual.

16 Para A. J. García González, Y. Troyano Rodríguez, L. Curral y M. J. Chambel, "Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma webct en la tutorización de estudiantes universitarios dentro del espacio europeo de educación superior" cit., p. 163, "Cuando hablamos de herramientas en entorno WebCT, nos estamos refiriendo a los medios que designan las aplicaciones del software que permiten la comunicación a través del ordenador entre los usuarios del sistema por medio de las redes. Son aplicaciones que facilitan la comunicación interpersonal a nivel individual o en grupo, el acceso, la búsqueda de documentación y la distribución de información. Todas ellas suponen un amplio abanico de opciones y recursos comunicativos que el diseñador debe movilizar para facilitar la consecución de los objetivos planteados al inicio del curso académico".

distintos estilos permiten establecer diversos niveles de lectura para el discente. Pero sin duda uno de los aspectos más interesantes es la posibilidad de incrustar o embeber dentro del propio documento otras páginas web de extraordinaria relevancia en nuestro sistema y que se integran así dentro del propio discurso. De esta forma, por ejemplo, se logra que el alumno, a la vez que conoce el origen y la regulación de la red EURES navegue por su página, busque trabajo en otros países o elabore su curriculum personal, sin salir siempre de la propia plataforma; o que el alumno acceda directamente a la página web del Servicio Andaluz de Empleo o a la red trabaja para poder descargarse directamente los modelos de contrato o acceder a información actualizada sobre la misma; que entre en la página web del Fondo de Garantía Salarial y en su programa de simulación, o que, finalmente, visite la página web de la Seguridad Social, en donde podrá encontrar casi todos los recursos o documentos necesarios para la gestión en este ámbito. Si a todo ello unimos otras posibilidades bastante más tradicionales como las fichas de preguntas —ahora denominadas *flash cards*— o de introducir más elementos multimedia, tendremos las razones que explican el éxito y la versatilidad de esta herramienta.

Un segundo elemento clave en este esquema es la posibilidad de articular a través de los mismos la gestión de las tareas prácticas. En este caso, la principal virtud de la plataforma es la eliminación del papel y de las confusiones y pérdidas que puede suponer la gestión de éstos a través del correo electrónico, al mismo tiempo que permite conectar todo con un portafolios electrónico de calificaciones que permite un seguimiento contante del alumnado o de los grupos de alumnos a los que haya sido encargada la tarea. Su uso supone, eso sí, una gestión personalizada de cada caso y de cada alumno, al que debe justificarse la nota y los errores, lo que, como veremos, puede ser un obstáculo ciertamente grande en grupos muy numerosos. En cambio, tiene la ventaja de que el alumno se siente identificado personalmente —a ello ayuda la incorporación de una foto a través de su perfil—, se solventan errores de cada uno de ellos y se puede ejercer también una función de tutorización constante del alumnado.

El segundo grupo de herramientas, al que antes hacía referencia, es de comunicación y, como el anterior, también en este caso, la plataforma virtual muestra también una enorme potencia y versatilidad. En primer lugar, WebCT abre la posibilidad de enviar avisos a todos o algún usuario, ya sea mediante su colocación en este tablón y/o su aparición como ventanas emergentes al iniciar la sesión. En segundo lugar, incorpora un correo interno realmente útil al filtrar el tráfico de otros posibles usuarios, al que se une, en tercer lugar, la sala de conversación —normalmente muy escasamente utilizada— pero, sobre todo dos herramientas de las que, al menos a mi juicio, no se saca en la inmensa mayoría de ocasiones todo el provecho que se debiera. La primera es el foro, que permite la evaluación o no de su utilización por parte de los alumnos y que puede ser usado como fuente y cauce de discusión o aclaración de dudas generales entre los propios alumnos o entre estos y el profesor. El segundo es el chat entre los distintos miembros de la comunidad educativa que se encuentren en ese momento activos dentro de la plataforma. Pero sobre ello volveremos más tarde. Finalmente, el uso del calendario permite una clara organización docente y el recordatorio de los alumnos de sus tareas y compromisos y de los plazos finales establecidos para cada uno de ellos, adaptándolos según las circunstancias.

El tercer tipo de herramientas, centrada en la aportación de mayor información al alumnado, abarcaría no ya sólo el tradicional listado de enlaces ordenado por categorías y, en su caso, conectado a competencias u objetivos concretos, sino también una biblioteca de medios que permite elaborar, de un lado, un glosario de términos que se conecta con los módulos de aprendizaje --estableciendo un hipervínculo cada

vez que dicho término es usado--, y una librería de lecturas extraordinariamente útil como bibliografía de cada módulo y como lugar donde el alumno podrá encontrar lecturas recomendadas.

Finalmente la plataforma cuenta con una herramienta muy útil de evaluación que permite la realización de evaluaciones a través de muy distintos tipos de preguntas y respuestas. Su corrección es automática y el profesor puede decidir la liberación o no de la calificación al alumno, el tiempo disponible y, --aunque pueda en principio resultar extraño, en realidad no lo es-- el número de intentos autorizados, así como su relación con la nota final. Probablemente la inmensa mayoría de profesores opten por las preguntas cerradas tipo test. Pero más que esto, nos interesa destacar que este tipo de evaluaciones no es el único instrumento de calificación, ya que junto al mismo pueden también usarse otros elementos como los trabajos, tareas o casos prácticos que, por su carácter reflexivo unido al tiempo limitado, se ajustan especialmente a la enseñanza virtual de competencial y al examen a distancia.

Educlick

Finalmente, y aunque no es una herramienta disponible para todos los centros de la Universidad de Sevilla, varios de ellos --por ejemplo las Facultades de Ciencias Económicas y Contabilidad y Fianzas en la que imparte docencia este Departamento-- ya disponen de este método articulado a través de unos mandos, un receptor de radiofrecuencia y su conexión con el ordenador.

En esencia, se trata de un sistema pensado para su uso como instrumento de apoyo y dinamización en las clases presenciales. Se basa en la entrega a cada alumno, al principio de la sesión, de un mando personalizado con el que debe responder a diversas preguntas tipo test cerrado incorporadas a una presentación de *power point*.

El método permite analizar y evaluar las respuestas dando lugar finalmente a una de Excel en la que aparece la calificación del alumno. Así mismo permite conocer los porcentajes de respuesta a cada pregunta y otros elementos de su participación

En nuestro caso, la utilización de Educlick estuvo motivada, más que en un intento de dinamizar las clases, por la necesidad de gestión ordenada de un grupo de clases prácticas extraordinariamente amplio --algo más de 140 alumnos, en nuestro caso--. Las ventajas en este caso son claras: el simple control de asistencia mediante un portafolio electrónico se agiliza extraordinariamente. Pero es sobre todo la corrección del caso y la gestión de la evaluación continua la que se hace mucho más rápida y segura en la medida en la que gestión se hace casi en tiempo real, comprobando con los alumnos los resultados de la prueba.

En contra de esta herramienta, debe señalarse, en primer lugar, que parte de una metodología de evaluación centrada en preguntas tipo test que en muchas ocasiones no se ajustan al perfil y a las necesidades de un caso práctico. Y, en segundo lugar, el coste del hardware, ciertamente alto, y que sólo se compensa frente al posible uso de WebCT, por el hecho de que resulta imposible exigir en grupos tan numerosos o bien que cada alumno acuda a clase con un ordenador, o tener disponible permanentemente un aula de informática para estas clases. En grupos reducidos, o en cursos de postgrado en donde es posible la disposición de un ordenador por persona, las funciones más usuales de Educlick pueden desarrollarse por WebCT sin mayores problemas --al menos esa es nuestra experiencia, y sin la pérdida de tiempo que significa la distribución inicial de mandos.

No obstante, parece que en su última versión WebCT logra integrar la herramienta de Educlick. Pero aún estamos a la espera de mayor información sobre este punto.

III. LA EXPERIENCIA EN EL USO DE LA WEBCT EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEL TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Pues bien, en este contexto, nuestra experiencia docente puede reflejarse básicamente en la coordinación de la página web del Departamento, y, sobre todo, en el uso de WebCT en dos tipos de cursos que reflejan las distintas posibilidades. El primero, un Título Propio de la Universidad de Sevilla sobre Responsabilidad Social on-line, básicamente no presencial, y el segundo, su uso como herramienta de apoyo en la docencia presencial de las asignaturas cuatrimestrales sobre Derecho del Trabajo que nuestro Departamento imparte en la Facultad de Ciencias Económicas, en las licenciaturas de Administración y Dirección de Empresa y en la de Economía, así como en asignaturas anuales que imparte en la Facultad de Ciencias del Trabajo, Prácticas Integradas –Diplomatura de Relaciones Laborales- y Derecho del Trabajo –Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Junto a este matiz diferencial en base al carácter presencial o no de la docencia, nos interesa destacar igualmente la existencia de otras dos diferencias básicas. En el primero se trataba de reproducir en formato on-line un previo curso presencial, que, además, contaba con la financiación del Consejo Andaluz de Relaciones Laborales. En el segundo, no ha habido coordinación con otros docentes y, evidentemente, no ha existido financiación alguna.

Pues bien, comenzando por el curso de postgrado no presencial, antes mencionado, la organización docente se basó en una estructuración por competencias u objetivos, desarrollados en cada caso por un módulo al que se unían un esquema mediante presentaciones en power point –mostradas tanto como flash, como mediante pdf-- un glosario de términos, una tarea voluntaria y un test de autoevaluación. A ello se añadieron los ya tradicionales listados de enlaces y las lecturas recomendadas por cada tema. Se articuló un tutor por cada veinte alumnos, y una evaluación final en la que, en esencia, se pedía al alumno la elaboración de una política de responsabilidad social en una determinada empresa. Para cada tarea se dispuso una duración de una semana y, por obligaciones impuestas por el Instituto Andaluz de Administración Pública, de una sesión inaugural, en la que se abordaron temas colaterales al programa, y una sesión final para la prueba.

Las conclusiones de aquella experiencia fueron en su mayoría positivas. En la valoración global la nota media se situó por encima del ocho, similar o incluso superior al presencial. El grado de abandono fue muy inferior al del curso presencial que requería la asistencia cuatro tardes a la semana, durante cuatro horas, tres semanas. Y la solicitud de plazas fue también muy superior en el curso on line que en el presencial. De hecho, el carácter experimental de aquella experiencia sirvió, creemos, para el desarrollo posterior de una amplia gama de actividades y cursos conjuntos entre el CARL y otras Universidades andaluzas, lo que confirma la efectividad, al menos a nuestro juicio de esta fórmula.

Entre los handicaps o decepciones, destacamos el apego de nuestros discentes al papel –se reclamó insistentemente los módulos en pdf al no estar habituados al estudio on line--, la poca utilización de enlaces y documentos en html y, sobre todo, la casi nula utilización de las clases del curso presencial, que fueron grabadas con un alto coste y con excelente calidad. En el lado positivo, la alta participación en foros y en enlaces, sobre todo, en los aspectos cooperativos. En este punto, la apertura de la plataforma a los enlaces proporcionados por los propios alumnos fue todo un éxito que igualmente hemos podido comprobar en los supuestos de apoyo a las clases presenciales. Y como dato curioso, nuestra experiencia con el

IAP. Como ya hemos comentado, cometimos el error de solicitar su homologación, que desgraciadamente nos fue concedida. Los problemas vinieron después cuando se nos impuso que la prueba final para su reconocimiento como curso con aprovechamiento fuera presencial. A pesar de nuestras indicaciones sobre las dificultades que tendrían alumnos matriculados en Iberoamérica para “asistir” a esta prueba, el IAP se mostró inflexible alegando, básicamente la necesidad de que los alumnos no tuvieran o pudieran acceder a la documentación mientras realizaban la prueba. A pesar de indicarles que la prueba estaba pensada para que el alumno tuviera y utilizara los materiales durante la misma; que con ella se buscaba más que constatar la memorización de datos, la adquisición de la competencia fundamental que se buscaba con el curso, o incluso llegar a señalarles que ya en nuestra época de alumnos, habíamos realizado igualmente este tipo de exámenes con asignaturas “serias” como Derecho Civil, el resultado fue negativo. Como negativo fue el resultado de la prueba ya que ninguno de los alumnos quiso asistir, por lo que sólo obtuvieron el título de asistencia. En cualquier caso, el perfil profesional de muchos de ellos provocó que el daño no fuera muy intenso.

La experiencia en el segundo caso, en el que la plataforma ha sido usada como apoyo a la docencia presencial, ha sido igualmente valiosa. En primer lugar, y esto es algo que nos interesa destacar por el temor de alguno de nuestros compañeros, es que la ubicación de esquemas, apuntes, legislaciones, tareas y evaluaciones on-line no ha provocado en absoluto un descenso en la asistencia a las clases presenciales. Más bien lo contrario. El alumnado agradece –sobre ello volveremos más tarde– verse liberado de la tarea taquigráfica a la que está tan habituado para, con los esquemas y apuntes por delante, poder prestar atención a comprender el funcionamiento del Derecho del Trabajo a través de la práctica de su comprensión y aplicación. Además, la personalización de la plataforma y de los casos prácticos libera tiempo docente para plantear otras cuestiones, avanzar más en la explicación, salvo cuando los problemas detectados en la tarea son tan generales que recomiendan dedicar a las mismas una parte pequeña del tiempo presencial. Y todo ello sin olvidar que este tratamiento permite detectar aquellos alumnos que mayores dificultades tienen con la metodología de casos prácticos –que es esencial en el examen de las asignaturas, fuente central de la calificación final—permitiendo un tratamiento personalizado mediante tutorías específicas, éstas ya normalmente presenciales.

En general llama la atención que en las asignaturas de tercer curso de las todavía Licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas o de Economía, y la de tercer curso de la Diplomatura de Relaciones Laborales, los alumnos lleguen con muy escasos conocimientos de la plataforma y debamos dedicar el primer día a enseñar su utilización; en cambio, el alumnado de Grado –segundo curso- accede y usa la plataforma con bastante soltura, debido probablemente al hecho de que en el primer curso de Grado se imparten cursos de preparación y orientación al alumnado sobre esta materia, a cargo del personal de biblioteca de las Facultades de Derecho y de Ciencias del Trabajo. Por otro lado, el amor por el papel se detecta intensamente, siendo muy pocos aquellos que estudian on line o utilizan las posibilidades de los hipervínculos o de los pop-up mediante los que se muestran notas de mayor profundidad en temas no nucleares. El alumno suele limitarse al primer nivel de lectura aunque, eso sí, muestra mucho interés por las webs incrustadas, sobre todo con aquellas en las que puede acceder directamente a información oficial, como los ya mencionados EURES, trabaja, SAE, FOGASA o Seguridad Social.

En cuanto a los resultados, de los datos extraídos de la encuesta de calidad se observa una alta valoración de los alumnos a este tipo de apoyo a la docencia presencial. En la última asignatura impartida y con

datos de evaluación, esta valoración ascendió a más de 4.7 sobre 5. Y también el porcentaje de aprobados parece más alto, del mismo modo que ha resultado especialmente atractivo para alumnos que deben coordinar esta asignatura con estancias en el extranjero o actividad profesional.

En cualquier caso, nos interesaría resaltar dos aspectos del uso de la plataforma. El primero, el éxito que ha tenido la plataforma como instrumento para formar un cierto sentimiento de grupo en clases muy desestructuradas –nadie conoce a nadie y no comparten más asignaturas, como son las de LADE y ECO-- . A ello ha ayudado, creemos, en primer lugar los foros, en uno de los cuales el profesorado se compromete a no entrar; en los foros, además, se permite plantear y resolver dudas de los compañeros que serán tenidas en cuenta a la hora final de valorar la asignatura. Hay un foro para dudas de cada caso práctico y en algunos de ellos ha existido una auténtica discusión jurídica, diríamos incluso de altura para el nivel previo de nuestros alumnos, que ha culminado con la presentación de una propuesta prácticamente común por parte de buena parte de ellos, en ocasiones con voces discrepantes. Se nos podrá decir entonces que cómo se valora la aportación individual, lo que resolvemos poniendo en cuestión las aportaciones de cada cual en el foro.

El otro aspecto a resaltar es el éxito progresivo y sorprendente que han tenido dos herramientas de la plataforma. La primera es la de Chat, de carácter sincrónica. Evidentemente no es la de la sala de conversación, sino el que pueden dirigirse los usuarios en línea. Al principio, los alumnos se muestran sorprendidos por la ventana emergente del profesor preguntándoles cómo llevan el tema o el examen. El problema es que al final, son los propios alumnos los que atosigan al profesor cuando todos las mañanas entra en la herramienta –acaban conociendo tus hábitos que aparecen incluso publicados en el foro—sobre todo en las fases cercanas al examen, momento éste en donde los foros, por otra parte, hierven de actividad. En relación con este tema, uno de los efectos más llamativos de esta herramienta ha sido la sensación que muchos de ellos nos han comentado de que al igual que ocurría en cierto campo de football inglés, también ellos sentían, en esos últimos días y horas previos al examen, que nunca estarían solos.

La otra herramienta a destacar por su sorpresivo éxito ha sido la de autoevaluación. En primer lugar, como herramienta colaborativa. Los test de autoevaluación están abiertos, como si de una Web2.0 se tratara, a la inclusión de preguntas que elaboran los propios alumnos. En este caso, suele ser sorprendente para ellos comprobar las dificultades que se le presentan en su elaboración y la necesidad de profundizar mucho en el estudio del tema para realizar buenas propuestas de preguntas.

Pero, en segundo lugar, estas autoevaluaciones presentan otras dos finalidades. La primera es que el alumno realice una valoración previa de sus conocimientos. Para ellos resulta sorprendente comprobar que el nivel de estudios que consideraban adecuado no lo es tanto, o no lo es en absoluto. Pero más allá de esto, hemos preferido abrir las autoevaluaciones a tres intentos, sin límite temporal, con otra finalidad; la de servir igualmente como vía de estudio. Como ya hemos comentado, el alumno puede acceder a cada uno de sus intentos, y comprobar sus errores antes de realizar la siguiente evaluación; ello hace que revise sus errores, busque las causas y aprenda de los mismos, ya que normalmente aspiran a sacar la mayor calificación. De esta forma el alumno estudia, no ya un tema por epígrafes largos y complejos, sino por ítems más reducidos en los que debe encontrar el error en cada una de las tres respuestas que son erróneas.

La experiencia indica que esta forma de aprendizaje, que ya no es de evaluación, es realmente útil. La repetición de exámenes hace que el alumno lea y resuelva como correcta al menos dos, pero usualmente, tres veces, las mismas veinticinco preguntas de las que consta cada módulo/objetivo docente, consiguien-

do así destacar las cuestiones esenciales y obtener no sólo un *feed back* sino también un estímulo constante para la realización de esta tarea. De hecho, es sintomático que casi todos los alumnos que agotan los intentos y obtienen la máxima calificación en los doce módulos/objetivos, suelen superar la asignatura, si bien en este caso, científicamente hablando, no es posible saber con exactitud si esto sucede así al ser estos alumnos los más interesados o si el sistema de autoevaluación les ayuda realmente al estudio. En cualquier caso, el tiempo normalmente necesario para cada evaluación supone un número importante de horas que sin duda repercuten en el éxito del curso.

IV. FACTORES QUE LIMITAN LA IMPLANTACIÓN DE ESTAS HERRAMIENTAS

Para terminar, quisiéramos cerrar esta comunicación retomando en parte la cuestión con la que la iniciábamos: las razones que han llevado a un uso docente quizás no muy extendido y desde luego no muy intensivo de estas herramientas.

A nuestro juicio las razones son varias, pero hay dos fundamentales. La primera, y sin duda la central, la ausencia de un auténtico apoyo institucional –al menos en el caso de la Universidad de Sevilla— y el consiguiente esfuerzo que la gestión y desarrollo de estas herramientas supone para docentes que, además, en ciertos sectores, sufren una cierta brecha digital. La Universidad de Sevilla únicamente pone a disposición de los docentes cursos sobre WebCT y su material didáctico –con el que muchos aprendimos sin ayuda de nadie-- y un técnico que colabora en la elaboración de la misma, pero sólo durante el primer año. A partir de ese momento, el docente se encuentra sólo, olvidando que la construcción real de una plataforma nunca se realiza completamente durante el primer año, y que los nuevos elementos requieren habilidades no conseguidas durante el curso o sin la ayuda del tutor. Es cierto que estos tutores, por amistad, te ayudan en ocasiones a solventar ciertos problemas, a veces menores como denominaciones inapropiadas, etc. Pero la sensación del docente es que en ocasiones debe saber más de informática que de la propia área de conocimiento.

Y la segunda, y estrechamente conectada con la anterior, el escaso o casi nulo reconocimiento de esta actuación. Como hemos señalado, desarrollar realmente una plataforma virtual requiere un trabajo, si se me permite, ciertamente brutal. Deben elaborarse apuntes, esquemas, trabajos, glosarios, bibliotecas y bibliografías para cada curso. Y debe atenderse diariamente las cuestiones planteadas en el foro, dinamizándolo y resolviendo alumno por alumno las dudas y los casos que nos presenten. Esta labor con veinticinco alumnos o un grupo de profesores estables en cada asignatura durante un cierto periodo de tiempo podría ser medianamente viable. Pero sin esta estabilidad, sin este trabajo en grupo y con cursos de un centenar de alumnos, la gestión se vuelve casi imposible. Máxime cuando, creo, todo el reconocimiento, más allá del aprecio de tus alumnos, es uno de los famosos documentos tan necesarios por lo que parece en la actualidad, y, por ejemplo, se te sigue exigiendo tres horas de tutoría presencial olvidando las horas que dedicas todos los días a atender problemas y consultas por vía telemática –horas que por cierto, tienen que colgarse en el tablón físico del propio Departamento--.

En definitiva, la ausencia de apoyo y de reconocimiento, el ingente trabajo que supone, y quizás, la falta de una planificación y un necesario trabajo en grupo son, seguramente, las causas de este limitado desarrollo; un limitado desarrollo que, sin embargo, contrasta con los beneficios que, al menos en nuestra experiencia, se deducen de la utilización de estas herramientas.

BATERÍA DE PREGUNTAS: UN MÉTODO DE APRENDIZAJE

MACARENA CASTRO CONTE

Profesora Titular de Universidad (i) de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN

En esta comunicación me propongo explicar la realización de la metodología denominada “Batería de Preguntas”. Para ello es necesario principalmente definir el planteamiento de la metodología, los objetivos a lograr y sus características, es decir, la organización del trabajo entre los alumnos, las fases de ejecución, y presentación de la batería en el aula.

Posteriormente se destacan las ventajas y desventajas del uso de esta metodología en el aprendizaje con la correspondiente evaluación de la misma por los alumnos y el docente. Como conclusión final se establecen los resultados obtenidos con la experiencia realizada en una asignatura correspondiente a estudios jurídicos en los que se ha implantado dicha metodología. Sin duda esta metodología mejorada con su aplicación puede resultar de interés como metodología docente.

ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN. II. FICHA TÉCNICA DE LA METODOLOGÍA. III. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA. IV. CONCLUSIONES: INTERPRETACIÓN DE LA METODOLOGÍA. V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

I. PRESENTACIÓN

La utilización de la metodología de Baterías de Preguntas aplicada a la educación universitaria no resulta incompatible con el sistema tradicional de aprendizaje de las clases magistrales. Al revés enriquece la formación del alumnado como veremos en esta exposición. Esta nueva metodología sirve a profesores y estudiantes para una docencia e investigación de mayor calidad. No obstante, dudamos de su posible aplicación cuando el número de alumnos en el aula sea muy elevado, por el grado de dedicación y tiempo real para su realización.

Es una metodología en la que el alumno realiza una importante labor de investigación, pues parte sólo de unos conocimientos muy genéricos del tema concreto objeto de análisis. Por su parte la función del profesor es muy importante, ya que con su capacidad investigadora y trayectoria académica, establece de un modo exacto cuáles son las cuestiones más importantes a tratar, y sobre la selección del material empleado. Además su participación como tutor resulta imprescindible no sólo para resolver las dudas y

cuestiones sobre el fondo del asunto sino también sobre las fuentes que tienen que manejar, descartando las que no sirven e indicando las que son necesarias o importantes. Por último, la evaluación posterior del profesor permite valorar los resultados conseguidos.

Con esta metodología los alumnos aprenden a utilizar las herramientas jurídico-laborales que en la realidad práctica se necesitan para resolver un caso real y concreto, por ello perciben que el proceso de aprendizaje es más útil y eso agrada al alumnado.

En esta comunicación vamos a reflexionar sobre el trabajo que hemos realizado con los estudiantes de una asignatura de la Licenciatura de Derecho de la Universidad Rey Juan Carlos. Cada grupo compuesto de dos alumnos elaborará cinco cuestiones sobre el salario teniendo que utilizar todas las fuentes del ordenamiento jurídico-laboral. Con esta práctica se pretende que los alumnos sepan cómo se articulan las fuentes del Derecho en un tema concreto. En concreto el objeto de estudio es el sistema actual de determinación del salario que pasa por el análisis del sistema de fuentes del ordenamiento jurídico-laboral. Es decir, cuáles son las funciones de la ley, convenio colectivo y del contrato de trabajo en la fijación de los salarios y cómo se articulan entre sí las distintas fuentes atendiendo a los criterios de flexibilidad y racionalización

Con esta metodología se busca conseguir distintos objetivos, pues aparte del manejo de las fuentes del Derecho, el alumnado adquiere de manera autónoma destreza en el planteamiento y solución de cuestiones muy específicas sobre un tema concreto. Además el trabajo realizado por los alumnos desborda el tema del salario objeto de la metodología, y va más allá pues el alumno tendrá que analizar otras cuestiones importantes del ordenamiento jurídico-laboral, que les permite además conocer la interrelación de las distintas materias jurídicos-laborales. Los alumnos elegirán el subtema estudiarán con apoyo doctrinal, jurisprudencial y negociación colectiva, las cuestiones planteadas resolviendo las respuestas que defenderán en el aula en la sesión de exposición oral.

Asimismo, los alumnos deben posicionarse ante el problema descrito y ante los temas que surjan en la exposición oral en el aula. Lo harán con su participación activa y mediante la emisión de diversas opiniones tanto de forma oral, como luego escrita en el trabajo que tendrán que elaborar.

La metodología utilizada valorará las soluciones y las conclusiones de los alumnos ante las dudas que se vayan planteando en las cuestiones salariales objeto de la técnica. Por último, los alumnos valorarán en una encuesta anónima la adecuación y el grado de satisfacción de los mismos ante la metodología propuesta. También el profesor evaluará la práctica realizada, y tendrá en cuenta la complejidad de la técnica utilizada, el trabajo realizado por los alumnos, y los conocimientos y habilidades adquiridas mediante la aplicación de dicha metodología.

II. FICHA TÉCNICA DE LA METODOLOGÍA

Como hemos dicho la metodología se ha realizado en una asignatura de la Licenciatura de Derecho. El número de alumnos del grupo es de 20 y el tema elegido es el: “El salario en el ordenamiento jurídico-laboral”. La estructura de la ficha es la siguiente:

- *Batería de preguntas:* El alumno confeccionará cinco cuestiones-preguntas y cinco respuestas relativas al salario.
- *Objetivo de la Batería de preguntas científico-técnicas:* El objetivo primordial es que el alumno adquiera

destreza en el planteamiento y solución de cuestiones relativas a un tema concreto del programa de la asignatura de Derecho del Trabajo.

- *Planteamiento de la batería:* Los alumnos se repartirán en grupos con un máximo de dos integrantes en cada uno de ellos.
- *Las fases de ejecución serán las siguientes:*
 - 1) Elección del subtema: a) Concepto de salario; b) determinación del salario; c) estructura del salario.
 - 2) Elegido el tema buscaremos información: doctrina científica, judicial y jurisprudencial.
 - 3) Primera sesión en el aula en la que presentaremos al profesor nuestra elección y la documentación que utilizaremos: libros, artículos y sentencias concretas de los distintos Tribunales.
 - 4) Segunda sesión presencial en el aula en la que los alumnos presentan dudas y problemas por grupos respetando el orden de la sesión anterior. Esta sesión se apoya con tutorías personalizadas.
 - 5) Tercera sesión: Presentación en el aula de la batería de preguntas.
- *Descripción del proceso de realización:* Los alumnos elegirán el subtema en una tutoría valorándose la complejidad del mismo. El análisis o estudio del tema concreto se realizará con apoyo de la doctrina científica que ellos mismos buscarán en revistas científicas previamente delimitadas por el profesor, pero admitiendo la aportación de otras que puedan conllevar al enriquecimiento del trabajo. Con todo ello se garantiza la calidad jurídico-científica de los artículos seleccionados, al mismo tiempo que permite al alumno buscar doctrina que le enseña en la labor investigadora. La búsqueda de doctrina científica será revisada por el profesor para evitar la reiteración de materias entre los alumnos y con ello conseguir la adecuación temática escogida por el alumno con las cualidades mostradas sobre la materia. Igualmente se hará con la doctrina judicial, jurisprudencial. También se realizará un estudio de la negociación colectiva en un año concreto. Posteriormente se dedicarán dos sesiones de una duración aproximada de 90 minutos en conjunto, para la puesta en común de los problemas y sugerencias planteadas en la realización de la técnica. Por último cada grupo expondrá en el aula las cuestiones planteadas para que el resto de alumnos las analice, resolviendo las respuestas que defenderán en el aula en la sesión de exposición oral (tercera sesión).

Todas las sesiones se anunciarán en el campus virtual.

- *Herramientas:* Para la realización de esta técnica se utilizarán las siguientes fuentes: a) Análisis de los convenios colectivos publicados en el BOE en el año 2010. Fuente: www.boe.es; b) estudio de la doctrina judicial y jurisprudencia sobre el salario. Sentencias de los TSJ y TS Sala de lo Social (periodo 2008- 2010). Fuente: Aranzadi Westlaw, Actualidad laboral; c) estudio de la doctrina científica sobre el salario. Fuente: Monografías sobre el salario, Biblioteca del Campus de Vicálvaro; revistas científicas: Aranzadi Social, Actualidad Laboral, Documentación Laboral, Revista Española del Derecho de Trabajo, Dialnet.
- *Evaluación de la batería:*
 - a) Búsqueda de material, información (fuentes) y bibliografía: 0-1 puntos.

- b) Elaboración de la Batería 0-3 punto
- c) Sesiones en el aula y tutorías adicionales 0-1 puntos
- d) Exposición y defensa de la Batería 0-3 puntos
- e) Apoyo jurisprudencial y doctrinal 0-2 puntos

III. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA

La presente evaluación se basa en las respuestas realizadas en los cuestionarios distribuidos entre los alumnos para valorar los resultados de la aplicación práctica de la metodología empleada.

Es necesario poner de manifiesto que el grupo en el que se imparte esta asignatura se compone de 20 alumnos y de éstos han participado 14 en la realización del proyecto. Como consecuencia los datos que se recogen se han obtenido de una muestra aproximada de este segundo número, y todos los alumnos entregaron las encuestas de valoración.

La evaluación de la batería de preguntas se formula atendiendo a diversas cuestiones que a continuación desarrollaremos:

| Puntuación 1 a 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | TOTAL ALUMNOS |
|---|---|---|---|----|---|---------------|
| 1. Aprovechamiento y participación en esta práctica por el alumno | | | 1 | 10 | 3 | 14 |
| 2. Adquisición de competencias | | | 6 | 5 | 3 | 14 |
| 3. Habilidades obtenidas con la técnica | | | 5 | 6 | 3 | 14 |
| 4. Exigencia del profesor | | | | 9 | 6 | 14 |
| 5. Aplicación al mundo laboral | | 6 | 5 | 1 | 2 | 14 |
| 6. Comprensión de los beneficios adquiridos | | | 3 | 9 | 2 | 14 |
| 7. Nivel de esfuerzo | | | 1 | 7 | 6 | 14 |
| 8. Asesoramiento docente para la realización de la técnica | | 1 | 3 | 8 | 2 | 14 |
| 9. Tiempo necesitado de dedicación a la técnica | | 1 | 3 | 7 | 3 | 14 |
| 10. Valoración de la existencia de tutorías para la resolución de problemas | | 1 | 6 | 6 | 1 | 14 |
| 11. Adecuación de la metodología al programa de la asignatura y a la Titulación | | | 2 | 7 | 5 | 14 |
| 12. Valoración global de la técnica | | | 1 | 9 | 4 | 14 |

1. Evaluación del proceso formación

1.1 Evaluación del docente por los alumnos:

La encuesta distribuida para evaluar los resultados de la técnica docente contenía los siguientes apartados: Aprovechamiento y participación del alumno en la práctica, la adquisición de competencias, habilidades obtenidas con la técnica, exigencia del profesor, aplicación al mundo laboral, comprensión de los beneficios adquiridos, nivel de esfuerzo, asesoramiento docente para la realización de la técnica, valoración de la existencia de tutorías para la resolución de problemas, y adecuación de la metodología al programa de la asignatura y a la Titulación.

De los resultados de la valoración del apartado anterior hay que concluir con una evaluación positiva sobre el papel del profesor en la implantación de esta metodología en la clase. En la valoración de la

aplicación de esta técnica se observa que un importante porcentaje del alumnado muestra su satisfacción y su alta apreciación con la labor realizada. No obstante, los alumnos se quejan del tiempo que les ha llevado realizar la práctica porque efectivamente una vez concluida se ha hecho patente el grado de esfuerzo, y sobre todo el tiempo que hay que dedicarle. Este hecho se hace especialmente significativo cuando se aplica una metodología como la presente, desconocida por los alumnos. Asimismo, exige por parte del profesor un mayor esfuerzo expositivo en la presentación de la metodología.

1.2 Autoevaluación de los alumnos de la metodología

Un gran número de alumnos expresan que el nivel de esfuerzo que les exige esta técnica es alto, la realización de las cuestiones jurídico-laborales y las respuestas les ha llevado mucho tiempo. Esto es así porque por regla general el alumno no está familiarizado con textos muy jurídicos, sino simplemente con los manuales de consulta con un lenguaje adaptado. Es el caso sobre todo de los comentarios de las sentencias de los distintos Tribunales.

Como hemos dicho el objeto de estudio es el sistema actual de determinación del salario donde es necesario examinar las funciones de la ley, convenio colectivo, contrato de trabajo y jurisprudencia en la fijación de los salarios y cómo se articulan entre sí las distintas fuentes. Para resolver cualquier cuestión jurídico-laboral es necesario este análisis y los alumnos se han dado cuenta de ello.

Por otro lado, hay que destacar la percepción de los alumnos de que con esta metodología se contribuye a la adquisición de las competencias cognitivas e instrumentales. Un alto número de alumnos considera que ello les acerca a textos jurídicos de una cierta complejidad, y les plantea nuevos interrogantes sobre el mundo de las relaciones laborales. Respecto a la contribución de la técnica al desarrollo de las competencias genéricas de la asignatura es destacable también la valoración mostrada por el alumno.

Como consecuencia cabe resaltar muy positivamente la consecución de los objetivos, la adquisición de las competencias propuestas, grado de satisfacción etc.. No obstante, la puntuación más baja en la evaluación ha sido en el apartado sobre la funcionalidad de la técnica para la incorporación al mundo laboral, lo que sugiere algunos interrogantes al respecto en cuanto a la presentación de la técnica, o su planteamiento de modo que se transmita al alumno la importancia de esta metodología para la carrera profesional de la Licenciatura de Derecho.

Algunos alumnos han agradecido que la profesora haya mostrado mucho interés en el desempeño de este trabajo debido a la implantación del Plan de Bolonia y a la necesidad del momento actual.

Por último, otros comentarios o quejas son las siguientes: Falta de recursos en la Biblioteca del Campus donde estudian y la necesidad de desplazarse a otras Facultades de la Universidad Rey Juan Carlos. También es constante la queja por falta de tiempo para su realización. No obstante, los alumnos hacen referencia a lo positivo que ha sido la realización de actividades ajenas hasta el momento en la Licenciatura de Derecho.

1.3 Calificación de la metodología por el docente

El ejercicio en el aula de la metodología de batería de preguntas se considera como positiva pues permite adquirir competencias y habilidades de distinto orden. Como ya hemos dicho, el objeto de estudio de esta técnica es el sistema actual de determinación del salario.

En la actualidad y debido a nuevas necesidades socio-económicas y a los resultados de la reforma

laboral de 1994 y ahora 2010, se han producido unas cuantas modificaciones de distinto alcance e incluso de signo contrario a lo establecido en aquella reforma.

Efectivamente, se han dado una serie de Acuerdos sobre negociación colectiva en los que se han abordado la necesidad de una negociación colectiva centralizadora. Los convenios colectivos sectoriales deben fijar unas pautas que tienen que ser tenidas en cuenta en los distintos niveles a la hora de determinar el salario. En el nuevo esquema de dichos Acuerdos la regulación de la estructura del salario trata de evitar que la escasa función otorgada a la norma estatal signifique la aparición de procesos de individualización de los salarios no deseados.

En definitiva, cómo influye todo lo anterior en la capacidad de decisión del empresario en la determinación del salario con las consecuencias lógicas que ello tiene para el trabajador y su seguridad jurídica, teniendo en cuenta los además pronunciamientos jurisprudenciales y doctrinales sobre la materia.

Con esta metodología se desarrolla la capacidad de análisis y articulación de las distintas fuentes del ordenamiento jurídico-laboral que los alumnos no habían realizado hasta el momento.

A medida que se iba desarrollando la práctica se evidenciaba su complejidad, la articulación de fuentes es una labor no siempre fácil. En efecto, el intenso trabajo desarrollado por los estudiantes les ha obligado a utilizar habilidades y competencias que ya tenían, pero también han tenido que adquirir otras de las que carecían.

No obstante, se resalta el interés y grado de participación de los alumnos en la metodología, y en general, con el trabajo de fondo realizado con ciertas imperfecciones como consecuencia de lo dicho anteriormente. Por todo ello, la valoración del docente por el trabajo realizado por los alumnos es alta (un cuatro).

Algunas de las principales razones de esta puntuación son las siguientes: 1) Los alumnos se encontraban motivados para la realización de la práctica; 2) Esta práctica resultaba novedosa para ellos en relación con el sistema tradicional de aprendizaje; 3) Les interesaba el tema elegido; 4) Se han implicado científicamente en la búsqueda de la doctrina, sentencias, y negociación colectiva, desplazándose incluso a varias bibliotecas, con tutorías para resolver dudas sobre el manejo de las distintos manuales y documentos que utilizaban, y han participado muy activamente en la exposición oral dando sus opiniones y respuestas alternativas; 5) Se trata de estudiantes de la Licenciatura de Derecho que demandan unos estudios prácticos en los que puedan analizar casos reales; 6) Los trabajos realizados por los estudiantes se han realizado con gran aprovechamiento: buscando bibliografía, utilizando la hemeroteca, consultando bases de datos informatizadas, etc.; 7) Se trata de un grupo en general muy trabajador que ha posibilitado la realización del trabajo con resultados muy satisfactorios; 8) La encuesta anónima realizada a los estudiantes demuestra, en general, su satisfacción. Esta idea es compartida también por el profesor.

La redacción de las preguntas y respuestas ha sido lo que más ha costado a los alumnos, se trataba de plantear cuestiones muy concretas y específicas sobre el salario. Estos estudiantes nunca han realizado este tipo de estudio por ello les ha resultado complicado estructurar el trabajo pero han terminado adquiriendo esta competencia.

A determinados estudiantes les ha resultado complejo el manejo de distintos manuales, bibliografías, sentencias y convenios colectivos. Pero una vez realizado los alumnos han valorado positivamente el adquirir la capacidad de seleccionar los datos que les interesaba, sobre todo en la lectura de sentencias. Esta ha sido una de las competencias más valoradas por los estudiantes.

Por otro lado, en la exposición oral las respuestas a las cuestiones planteadas por ellos les ha permi-

tido adoptar una postura o criterio, y expresar oralmente su opinión. Hablar en público siempre es muy útil tanto en el ámbito académico como en el profesional y personal.

Para terminar los estudiantes tampoco se habían enfrentado antes a valorar su propio proceso educativo. Las encuestas oficiales de la Universidad valoran únicamente el aprendizaje global de la asignatura, pero no particularizan sobre aspectos concretos de su temario. En este sentido, el hecho de preguntar a los estudiantes sobre los conocimientos, técnicas y habilidades desarrolladas a lo largo de la práctica les hace más conscientes de su participación en su proceso formativo. También de los objetivos perseguidos por la técnica, de las habilidades que ya tenían, y de las que tienen que mejorar o desarrollar para seguir avanzado en todos los ámbitos

IV. CONCLUSIONES: INTERPRETACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Es importante resaltar que la metodología empleada facilita la adquisición de conocimientos jurídicos-laborales en materia de fuentes imprescindible para resolver cualquier cuestión jurídico-laboral planteada. En consecuencia, la práctica permite de una parte, la profundización específica en algunas materias que por cuestiones temporales no pueden ser abordadas en detalle en el transcurso del año académico y, de otra, el desarrollo de una capacidad de análisis y síntesis de las fuentes del ordenamiento jurídico.

Y lo que es más importante el trabajo realizado por los alumnos desborda el capítulo del salario objeto de estudio en esta práctica, pues a propósito del mismo el alumnado se ha informado sobre cuestiones trascendentales para todo el orden jurídico-laboral: El principio de igualdad, la prohibición de discriminación, la relación entre la autonomía colectiva, y las normas estatales o la compleja articulación entre autonomía colectiva e individual. Por toda esta complejidad ha sido fundamental la buena predisposición del alumnado pues se trata, como ya he dicho anteriormente, de un grupo muy trabajador.

Asimismo, se permite con el ejercicio de esta técnica el repaso a cuestiones ya explicadas durante el curso. La elaboración de cuestiones y respuestas sobre un tema además de necesitar el conocimiento de las cuestiones básicas sobre el mismo -que es lo que da tiempo en el curso académico- permite profundizar más sobre él como han puesto de manifiesto la mayoría de alumnos, constituyendo por tanto un buen complemento con la metodología tradicional de la clase magistral. La aplicación de esta técnica en la Licenciatura de Derecho se ha encuadrado en el marco del sistema tradicional.

A pesar de la exigencia que la realización de esta actividad implica, este mayor esfuerzo es asumido por los alumnos de una manera muy favorable. En este sentido, la temática ha sido propuesta por el alumnado con el objetivo de complementar sus conocimientos en algún aspecto concreto.

En esta técnica al ser los alumnos quienes tienen que poner en práctica los conocimientos previamente adquiridos con el posterior estudio y profundización del tema, supone una buena vía que complementa las clases magistrales.

La búsqueda por parte del alumnado de todas las herramientas, -si bien antes determinadas por el profesor para orientarlos- permite a los alumnos adquirir mayor destreza en todos los recursos, manuales e informáticos que están a su alcance. Con ello se consigue que los alumnos se acostumbren a utilizarlos, y que no se vayan de la Facultad habiendo manejado únicamente los manuales generales que se les proporcionan por el propio profesor al principio de año. El alumno deja de actuar de forma pasiva en el aula porque cuando le toca la exposición oral se convierte en el profesor, y el resto de estudiantes se tienen

que dirigir al alumno que expone planteando cualquier duda. El profesor aquí actúa sólo de moderador o resolviendo alguna duda. Esta técnica favorece el aprendizaje autónomo adquirido por el alumno, ya que la mayor parte del trabajo es realizado de modo independiente por éste, si bien el profesor guía y acompaña a aquél en este proceso, resolviendo las dudas e inquietudes que se le plantean.

Es muy importante al respecto destacar la participación e interés de los alumnos en las resoluciones de las distintas cuestiones planteadas. La utilización de tres sesiones académicas y el posterior debate de las cuestiones planteadas favorecen la interrelación entre los alumnos: - Primera sesión en el aula, en la que presentan al profesor su elección y la documentación que utilizarán.

- Segunda sesión presencial en el aula en la que los alumnos plantean dudas y problemas por grupos respetando el orden de la sesión anterior. Esta sesión se apoya con tutorías personalizadas.

- Tercera sesión, presentación en el aula de la batería de preguntas. Los alumnos con apoyo doctrinal y jurisprudencial resuelven las cuestiones planteadas que defenderán en el aula en la sesión de exposición oral. Ello supone la adquisición de hábitos de intervención oral, de respeto del turno de palabra etc., que favorecerá la interrelación entre los alumnos.

Como hemos dicho la mayor complejidad que presenta esta metodología es que es completamente desconocida por los alumnos, lo que requiere una colaboración constante del profesor en todo el proceso, y conlleva mucha dedicación y tiempo por lo que resultaría muy difícil hacer esta práctica en un aula con un gran número de alumnos.

Otra dificultad a resaltar es la complejidad en la lectura de la doctrina judicial y jurisprudencial lo cual, desde el punto de vista del alumnado, ha dificultado la realización de la técnica. También el hecho de quedar determinado un periodo de tiempo para la búsqueda de negociación colectiva, doctrina judicial y jurisprudencia, le ha resultado al alumnado una tarea pesada y difícil, pese a insistir la profesora en la necesidad de ese periodo de tiempo para afianzar y profundizar en el tema.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Madrid, Narcea, 2005.

MIGUEL DÍAZ, M.: *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias- orientaciones para el profesorado universitario*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

EL MÉTODO DEL CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA: EL OBJETIVO DE CAMINAR HACIA LA UTOPIÍA DE UNA ENSEÑANZA PARTICIPATIVA

AMPARO ÉSTEVE SEGARRA

Profesora Titular de Universidad Derecho del Trabajo y Seguridad Social

Universidad de Valencia

Magistrada Suplente de la Sala de lo Social del Tribunal Superior de Justicia

RESUMEN

Se aborda la posibilidad de plantear el aprendizaje a través de la técnica del caso. Se trata de sustituir o completar el estudio de normas, conceptos y categorías doctrinales por un estudio de doctrina judicial y el aprendizaje de destrezas y técnicas de argumentación a través del método socrático. Aunque este modelo de enseñanza jurídica ha venido siendo utilizado en las escuelas de Derecho norteamericanas, tradicionalmente ha planteado reticencias su importación ante la disparidad de sistemas jurídicos. Pese a ello, se trata de un método de enseñanza muy adecuado pues el estudiante aprende con estudios de problemas basados en hechos o en opiniones conflictivas, que generalmente no tienen una solución única ni correcta. Este método ofrece importantes ventajas en cuanto al aprendizaje de técnicas fundamentales para los juristas: aplicación del Derecho, argumentación y defensa oral de sus conclusiones. Además, analiza al mismo tiempo sus aspectos sustantivos y procesales o formales. Desde el convencimiento de su utilidad, las reflexiones que se exponen a continuación, comentan aspectos pedagógicos y de reflexión sobre la experiencia del método del caso como punto de referencia en la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN: BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL MARCO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. II. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y LA SEGURIDAD SOCIAL. III. LAS CLASES DE DERECHO DEL TRABAJO Y LA SEGURIDAD SOCIAL CON EL MÉTODO SOCRÁTICO. 3.1. *El papel de las clases con el debate de casos en el aprendizaje.* 3.2. *Dificultades principales: las inercias de docentes y estudiantes.* 3.3. *El diseño del caso.* 3.4. *La impartición de las clases.* IV. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES. V. PRINCIPALES CONCLUSIONES. VI. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALMENTE RECOMENDADA.

I. INTRODUCCIÓN: BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL MARCO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

“El propósito fundamental de un curso es transmitir al estudiante un cuerpo básico de conocimientos” (Idea para reflexionar de un ejercicio para docentes universitarios).

F. DOMÉNECH BETORET¹

Durante mucho tiempo, y en directa conexión con una crisis del método de transmisión de conocimientos en la Universidad, se ha denunciado que la enseñanza universitaria adolecía de una adecuada formación práctica y también de que no cumpliría adecuadamente su función de ser fuente de cultura, al no fomentar debidamente el afán crítico que, hasta hace bien poco, se presuponía característica de los universitarios. De esta manera, han sido recurrentes las quejas sobre titulados que no saben aplicar sus conocimientos ni resolver problemas de la vida real y las críticas a que la Universidad en tiempos recientes, se ha convertido en una expedidora de títulos y en una fuente de desengañados titulados en paro².

Aunque a estas alturas, nadie discute que todos estos males no son achacables en exclusiva a la institución universitaria, sí es cierto que ésta tiene una gran responsabilidad en la formación y desarrollo de los estudiantes y desde esta perspectiva, se le plantean importantes retos en un contexto como el actual. En concreto, ya no resulta válida la concepción de la enseñanza universitaria, adecuada en los inicios de la especialización científica, como mera transmisión de conocimientos especializados. Ello enlaza con la reflexión sobre la práctica profesional del docente universitario.

Ciertamente, el profesorado universitario tiene características especiales que lo diferencian claramente de los profesionales de otros niveles del sistema educativo, tales como un menor número de horas lectivas, una mayor autonomía, la ausencia de controles externos respecto a los conocimientos adquiridos por los alumnos, la obligación de investigación, etc.³. Entre ellas, y es lo que me interesa destacar ahora, está la falta de preparación como docente⁴, donde predomina una formación autodidacta, que combina la experiencia adquirida en las propias clases, con las experiencias recordadas como alumnos. Así, en la realidad, se tiene tendencia a repetir esquemas aprendidos: “*doy las clases como a mí me las dieron*”, lo que contribuye inevitablemente a un cierto encasillamiento y a reproducir un determinado modelo de transmisión de conocimientos⁵. Quizás el punto de partida para solventar estos problemas venga dado por una reflexión sobre el método, como proceso de autorreflexión sobre la Ciencia jurídica, sobre el concepto del Derecho que se pretende transmitir. En definitiva, se trata de interrogarse sobre cuál es y cómo debería ser el papel de la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

1 *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, Universitat, Castellón de la Plana, 1999, p. 60.

2 Aunque diversos estudios cuestionan esta tesis, al señalar que el grupo universitario, no es donde se dan las mayores cifras de paro. En este sentido, vid. AA.VV.: *Los estudiantes, el empleo y la crisis*, AKAL Universitaria, (trad. Clara Janés), Madrid, 1987, que se centra en la experiencia de la enseñanza superior francesa. Sin embargo, cabría plantearse el nivel de empleo desde la correspondencia entre las tareas realizadas y los estudios adquiridos.

3 Sobre las características específicas del profesorado universitario, vid. SANTOS GUERRA, M.A.: “L’organització de l’ensenyament a la Universitat o el sistema de caps xineses”, *Temps d’Educació*, núm. 8, 1992, p. 45.

4 Los expertos en teoría de la educación apuntan a que el profesorado de mayor nivel académico es el peor formado pedagógicamente. DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, op. cit., p. 27, citando a BENEDITO, FERRER y FERRERES (1995).

5 Esta última idea es de IMBERNÓN.

II. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y LA SEGURIDAD SOCIAL

"He ahí ligeramente enunciada la cuestión del método y de la metodología. El jurista entregado a tal clase de estudios se dirige una mirada introspectiva. Hace un alto en su labor para preguntarse cómo la lleva a cabo. El que pueda hablarse de direcciones metodológicas quiere decir, por lo pronto, que la contestación no es ni mucho menos uniforme".

HERNÁNDEZ GIL⁶

El Derecho del Trabajo ha sido considerado como uno de los campos experimentales más fértiles para la renovación metodológica de la ciencia jurídica⁷. En este sentido, creo que existe consenso en tomar como opción un determinado modelo de enseñanza del Derecho del Trabajo basado no sólo en la didáctica de las normas y su exégesis, desde una perspectiva positivista, sino también en mostrar razonamientos críticos, las conexiones de lo regulado con la vida social, mostrando los valores políticos y económicos subyacentes en el sistema jurídico⁸. En este mismo sentido, se ha aludido a la necesidad de situar el conocimiento normativo en el contexto sociopolítico en el que el Derecho del Trabajo se inserta, lo que permitirá «dejar al descubierto los aspectos "invisibles" subyacentes al sistema jurídico, indispensables para trascender el terreno de la mera descripción y penetrar en el de las causas últimas presentes en la génesis de las normas jurídicas y de sus elaboraciones teóricas»⁹.

Asimismo también por influjo de las teorías antiformalistas, existe un cierto acuerdo en partir de la necesidad de superar una excesiva especialización y partir de una visión interdisciplinar, sobre todo en facultades y diplomaturas no estrictamente jurídicas¹⁰. Ello no implica, desde luego, la propuesta de sustituir el análisis jurídico por otro sustancialmente sociológico, pero sí el de introducir ciertos elementos de este terreno, que permitan una visión plural donde se integren aspectos sociológicos y económicos, lo que tiene particular importancia ante las implicaciones de la crisis económica en el Derecho del Trabajo¹¹. Asimismo, es importante hacer hincapié en los conceptos normativos, jurisprudenciales y doctrinales, pero sin caer en el riesgo de "doctrinarismo", donde la enseñanza del Derecho se acaba convirtiendo en un centón de opiniones y definiciones¹².

Por otra parte, la importancia de la explicitación de los valores e intereses que fundamentan el sistema normativo es imprescindible en una disciplina como la nuestra, caracterizada por una legislación rapidísima que difumina el sentido formal de la ley. En efecto, parece más adecuado la formación de un espíritu crítico de los propios estudiantes, a partir del conocimiento de la realidad jurídico laboral. Justamente esta visión está ligada a la imposibilidad de aportar un conocimiento significativo desde una perspectiva puramente positivista ante la "mutabilidad esencial"¹³ de las normas laborales.

6 *Metodología de la Ciencia del Derecho*, Tomo V, Espasa-Calpe, Madrid, 1988, p. 10 (cursiva en el texto).

7 RIVERO LAMAS, J.: "La enseñanza del Derecho del Trabajo", en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, IELSS, Madrid, 1985, p. 304, quien cita a GIUGNI.

8 Una apuesta por este tipo de enseñanza puede verse asimismo, en RIVERO LAMAS, "La enseñanza del Derecho del Trabajo", *op. cit.*, pp. 307-308.

9 En este sentido, CASAS BAAMONDE, M.E.: "Sobre las exigencias de una metodología fundacional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo", *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, IELSS, Madrid, 1985, p. 387.

10 Y, asimismo, COLLADO LUIS, S.: "Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de Ciencias Empresariales", *RTSS*, 1995, núm. 20, p. 187.

11 Se ha insistido, en este sentido, en que la necesidad de un tratamiento interdisciplinar se plantea con mayor urgencia a raíz de la crisis económica. RIVERO LAMAS, "La enseñanza del Derecho del Trabajo", *op. cit.*, p. 320.

12 MONTOYA MELGAR, A.: *Derecho y trabajo*, Civitas, Madrid, 1997, p. 96.

13 CASAS BAAMONDE, M.E.: "Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo", *op. cit.*, p. 390.

Trazado este marco general sobre el contexto en que se desarrolla la docencia en nuestra área de conocimiento, procede abordar la estrategia del método del caso como recurso didáctico adecuado para desarrollar un aprendizaje más participativo y fomentar la capacidad crítica del estudiante sobre el sistema jurídico, de sus valores sociales y políticos.

III. LAS CLASES DE DERECHO DEL TRABAJO CON EL MÉTODO SOCRÁTICO

Explícame y olvidaré,
Muéstrame y recordaré,
Déjame hacerlo y lo aprenderé
MÁXIMA DE CONFUCIO

3.1. El papel de las clases con el debate de casos en el aprendizaje

Pese a que el esfuerzo hecho por incorporar contenidos prácticos ha sido continuo en el diseño curricular de todas las titulaciones; creo que existe aún la percepción entre nosotros de la necesidad de dar conocimientos teóricos previos, reduciendo los “casos prácticos” a un papel secundario frente a las clases teóricas, con una cierta correspondencia con el esquema anterior a Bolonia de trasladar créditos separados de teoría y práctica. Sin embargo, diversos estudios científicos atacan esta “construcción” del saber¹⁴ y confirman en cambio que el desarrollo de la comprensión se consigue no tanto escuchando o estudiando, sino intentando resolver problemas o responder a preguntas consideradas como bellas o importantes. El método del caso es pues un buen método de aprendizaje de conocimientos puramente teóricos y obviamente un mecanismo adecuado para desarrollar, en primer lugar, objetivos educacionales ligados al desarrollo de habilidades profesionales. Se considera de forma generalizada que la enseñanza universitaria ha de conducir al dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas científicas. En efecto, el aprendizaje a través de casos prácticos permitiría en conexión con los diversos contenidos del aprendizaje¹⁵, fomentar habilidades y conocimientos que permitan al estudiante enfrentarse a casos nuevos. Esto último es de suma importancia en una disciplina como la nuestra, con frecuentes cambios legislativos, donde los contenidos teóricos pueden quedar obsoletos, por lo que además de la necesidad constante de actualizar conocimientos, es importante enseñar habilidades y aptitudes críticas.

En segundo lugar, no se trata de formar únicamente a técnicos, sino que los casos pueden servir como método de aprendizaje. En este sentido, las clases con casos favorecen un aprendizaje más reflexivo y activo. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, más próximo a la vida real y, por consiguiente, existe una mayor motivación porque no se produce únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparece un componente de intriga y desafío a la hora de resolver los supuestos. Son un instrumento de motivación también, porque el estudiante aprende a trabajar como futuro profesional y puede constatar su evolución personal para autoenfrentarse a casos. Ciertamente, con los casos se desarrolla el conocimiento y la utilización del lenguaje jurídico, y el uso y la familiarización con los

14 Vid. la visión absolutamente convincente, FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València, 2000.

15 Los contenidos del aprendizaje pueden clasificarse en contenidos conceptuales (“saber”) y contenidos procedimentales (“saber hacer”). Algunos autores incluyen también contenidos actitudinales. En DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza ...*, op. cit., p. 67.

textos legislativos, fuentes bibliográficas y uso de jurisprudencia. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, el método del caso puede ser una vía para lograr, por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

Además de ilustrar contenidos teóricos y del aprendizaje de técnicas ligadas a la futura profesión, el método del caso permite lograr otros objetivos, pues a través de la propia interacción dentro del aula favorecen la socialización de los alumnos, como el desarrollo de las habilidades de comunicación. Desde esta perspectiva, no conviene perder de vista que las clases con el método socrático requieren generalmente de una enseñanza más dinámica y participativa. Evidentemente en este tipo de clases el papel protagonista lo asume la exposición verbal del estudiante¹⁶, paralelamente el papel del profesor es más reducido, y suelen ser clases más motivadoras y donde no resulta difícil mantener el interés. El aprovechamiento de estas clases es múltiple por cuanto el estudiante ha de poner en juego sus conocimientos de derecho sustantivo, derecho adjetivo, habilidades de expresión oral, etc.

3.2. Dificultades principales: las inercias de docentes y estudiantes

En el ámbito universitario las clases magistrales ocupan un lugar preponderante que ha pervivido desde las lejanas universidades medievales “en las que los profesores leían sus propias notas y manuscritos”. De hecho, aunque se destacan sus defectos, son ciertamente las más empleadas para transmitir información, por lo que parece utópico pretender que pueden ser sustituidas por métodos más activos en unas clases masificadas, aún después del proceso de Bolonia. Además no puede desconocerse que uno de los principales obstáculos para los docentes que pretendan utilizar el método del caso es la propia resistencia de muchos estudiantes al mayor trabajo y destrezas (básicamente a la argumentación oral) que supone esta estrategia de aprendizaje. En este sentido, es preciso salvar un acomodo a una realidad donde el aprovechamiento de las clases se reduce a una mera copia mecánica de los apuntes, donde el alumno acaba siendo un simple repetidor del contenido de las clases, tomando apuntes, que luego estudia en casa y donde se fomenta, en definitiva, un aprendizaje memorístico y existe una comunicación unidireccional profesor-alumno¹⁷. El método del caso como recurso didáctico se sitúa en un contexto donde se exige que el profesor asuma su tarea de ayudar al alumno y facilitarle el aprendizaje. Los expertos apuntan a la necesidad de introducir cambios, de modo que el papel protagonista corresponda al estudiante, que no ha de configurarse como mero espectador. El profesor actuaría, de este modo, como guía y asesor del aprendizaje del alumno¹⁸. Para ello es útil, aunque no imprescindible, que el docente tenga una faceta como práctico y sea capaz de aportar estrategias relacionadas con la elaboración del Derecho Vivo, por abogados y jueces.

16 En efecto, como señala CASAS BAAMONDE un problema inicial en un tipo de enseñanza predominantemente magistral se sitúa en la “actitud unilateral de los enseñantes y su empeño en dirigir el enfoque de su formación hacia la materia objeto de su enseñanza, con olvido a menudo del sujeto enseñado”. (Cursiva en el texto) Los riesgos de esta actitud son destacados por la autora: tendencia a la exposición dogmática encubierta más o menos “magistralmente”, consideración del alumno como un espíritu vacío que hay que llenar de conocimientos, etc. En “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, *op. cit.*, p. 383.

17 En Apuntes sobre “La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario”, elaborados por SÁNCHEZ DELGADO, P., PERALES MONTOLIO, M.J. y CHIVA SANCHIS para el “Curs d’iniciació a la Docència 2001/2002” en la web del Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, citando a Doménech y García, 1999.

18 TOURÓN, J., ALTAREJOS, F. y REPARAZ, M.R.: “Los roles del profesor y del alumno en la Enseñanza Universitaria”, en AA.VV.: *La pedagogía universitària (Un repte a l’Ensenyament Superior)*, Divisió de Ciències de l’Educació, Universitat de Barcelona, 1991, p. 385.

3.3. El diseño del caso

Un buen punto de partida es, como aconsejan los expertos, pensar en los objetivos de la lección. A partir de la definición y explicitación de estos objetivos, y por cuestiones pedagógicas, se aconseja por ejemplo, estructurar los objetivos del caso no tanto a partir de conceptos y epígrafes, sino a partir de cuestiones sobre puntos claves. Obviamente, este modo de presentación de los contenidos está ligado de un lado a una sistematización semejante a la de un cuestionario de un examen. De este modo, se comprueba la idea de que la evaluación se proyecta sobre todos y cada uno de los procesos de aprendizaje. De otro lado, una secuenciación de los contenidos a impartir a partir de cuestiones motiva más el interés, porque introduce un componente de curiosidad o intriga.

Desde luego, otro factor a tener en cuenta en la elaboración del caso, es que éste no sea un mero complemento o ilustración de las clases teóricas. El caso debe ser una estrategia para un aprendizaje significativo de un tema, por lo que además de la asimilación de conocimientos teóricos se ha de incidir en el aprendizaje paulatino de destrezas y habilidades. En este sentido, el profesor en el método del caso debería potenciar esto último, más que el repaso estricto de conocimientos teóricos. Es un hecho sobradamente conocido que muchos alumnos estudian los casos prácticos desarrollados en clase, de modo que cuando se introducen ligeras variantes, no saben resolver el supuesto. Problema que cabe atribuir aparte de la no asimilación de la teoría y a la falta de comprensión del enunciado, a la utilización de problemas “tipo” o al aprendizaje por los alumnos de meras recetas o trucos para resolver los problemas que pueden plantearse en el examen. Estas disfunciones que son comunes en otras áreas de conocimiento cualitativamente distintas como la Física, han producido un replanteamiento de la metodología que debería seguirse en la resolución de problemas. En este sentido, en la didáctica de resolución de problemas de Física, se ha planteado recientemente una transformación en el proceso de resolución de problemas para tratar de que los alumnos realicen un aprendizaje más eficaz. Así, se incide en una distinción extrema entre dos categorías de problemas o supuestos, en función de su carácter más o menos estructurado:

- Problemas bien estructurados, en los que el enunciado contiene toda la información necesaria y su resolución implica el conocimiento y la aplicación de procedimientos o métodos establecidos.
- Problemas mal estructurados o confusos, más similares a los que se pueden encontrar en la vida real. Este tipo de problemas se caracterizarían por no contar con toda la información necesaria, o contenerla, pero de una forma difusa, no tener un procedimiento definido de solución, y en el que cada paso no indica necesariamente cuál ha de ser el siguiente.

Es importante tener todo esto en cuenta en la configuración de los casos. Este segundo tipo de problemas que se plantean como más eficaces en el aprendizaje, también pueden trasladarse al ámbito de la impartición de una disciplina jurídica, introduciendo enunciados ambiguos evitando enunciados que contengan toda la información, que sean directivos en cuanto a los pasos a seguir, lo que obviamente choca con el planteamiento típico de supuestos prácticos con una solución cerrada y unívoca. Sería interesante tener esto en cuenta en la elaboración de los supuestos prácticos, combinando supuestos en los que se proporcionen instrucciones claras para la realización de los trabajos y actividades, con otros más difusos¹⁹. En

¹⁹ A este tipo de supuestos prácticos sin pistas normativas, que exigen una cierta elaboración conceptual y que en definitiva son más realistas en cuanto que su exposición se aproxima a cómo se plantean los problemas en un bufete, también se refiere ALARCÓN CARACUEL en “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, IELSS, Madrid, 1985, p. 361.

este terreno, tiene gran utilidad el plantear supuestos sin una solución precisa, para fomentar la capacidad crítica del estudiante y hacerle entender los mecanismos de interpretación, el carácter incompleto e imperfecto del sistema normativo y cómo pueden salvarse las antinomias e integrarse las lagunas normativas²⁰.

Estos últimos son supuestos más difíciles, lo que conecta con la necesidad de escalonar el aprendizaje de los instrumentos o habilidades para resolver los casos. También parece necesario introducir diferentes grados de dificultad en los casos. Es imprescindible que el estudiante disponga de los supuestos con bastante anterioridad, sobre todo si está recomendada la búsqueda bibliográfica o jurisprudencial (en este sentido, es particularmente importante enseñar cómo utilizar y citar las fuentes, en particular, las bases de datos y discriminación de información por internet). Obviamente, para un adecuado funcionamiento del aprendizaje con el método del caso, los estudiantes deben realizar las lecturas de sentencias, doctrinas o intentar resolver los supuestos antes de las clases. Está claro que sólo cuando se ha pensado sobre cómo solucionar el problema y se ha llegado a puntos donde no se puede seguir, es cuando realmente se aprecia la solución que se plantea en la pizarra y se asimila realmente.

3.4. La impartición de las clases

El método del caso exigen un esfuerzo adicional no sólo en la preparación de los supuestos, sino en la propia impartición de las clases. Se trata de evitar que la resolución de los casos acabe convirtiéndose en un sucedáneo de la teoría, debido a la falta de participación de los estudiantes, con la resolución de los supuestos por parte del profesor en la pizarra. El objetivo es buscar clases más abiertas, donde *a priori*, la propia actividad y participación de los alumnos puede generar situaciones nuevas. En este sentido, es necesario primero estimular la participación. Lo que conecta con el conocimiento por parte del profesor de algunas técnicas grupales para dinamizar y orientar. Hay que hacer notar que en el Derecho del Trabajo, la existencia de dos partes, con intereses claramente diferenciados, permite "jugar" sobre casos o supuestos de hecho, dándoles la vuelta y haciendo que el alumno argumente sobre las dos posturas. En este ámbito, es posible aplicar una simulación del juicio, experiencia que ofrece la ventaja de poder diseñar un caso abierto, integrar y aplicar conocimientos de derecho procesal, establecer estrategias de preparación adecuada, como visita a juicios, preparación de pruebas e interrogatorio a partes o testigos. Además, existen otras determinadas técnicas de dinámica de grupos que pueden aplicarse en el método del caso: el flash²¹, el juego del rol en parejas²², el puzle de grupos²³, el incidente crítico²⁴, métodos de conferencia²⁵, etc. Sin

20 En este sentido, se ha destacado la importancia de que el alumno conozca los mecanismos de funcionamiento del Derecho y pueda ser capaz de innovar soluciones. PEÑUELAS I REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España (Una perspectiva de Derecho comparado)*, Marcial Pons, Madrid, 1996, p. 26.

21 Consistente en que cada estudiante dice por turno su opinión en referencia a un problema de la materia. No se discute hasta que cada uno ha manifestado su opinión. Se puede combinar con la técnica de la bola de nieve, en la que no se admiten las respuestas que se consideren repeticiones de lo dicho por compañeros.

22 Consistente en que en la clase se forman dos grupos. Uno prepara un rol A y el otro un rol B. Se fomenta la discusión entre los dos grupos. Se puede jugar a cambiar el rol para aprender a refutar y confirmar opiniones propias.

23 Se distribuye la materia entre los estudiantes, de modo que el estudiante ha de actuar de experto frente a sus compañeros. De este modo, los estudiantes pueden jugar el rol de profesores y, en principio, toda la materia es explicada por los propios compañeros.

24 En este caso se presenta al grupo una situación problemática de manera breve (por ejemplo, en una hoja), que requiere una solución. El grupo recaba información complementaria del profesor. A partir de aquí, se trabaja de forma individual señalando soluciones y sus ventajas. Finalmente, se ponen en común las soluciones y se discuten las propuestas de los distintos grupos.

25 Existen diversas variantes, tales como las conferencias convencionales, las conferencias seriadas y las conferencias colectivas. Las conferencias convencionales consistirían en que un solo orador (alumno) expone al auditorio (resto de compañeros) un tema, sometiéndose al final a las preguntas aclaratorias o argumentales. En la conferencia seriada, se da una división secuencial de la conferencia a fin de intercalar espacios

embargo, no puede desconocerse que la introducción de lo que se han llamado, “metodologías pedagógicas poco científicas”, aún genera fuertes reticencias en disciplinas jurídicas. En cualquier caso, no puede negarse que el conocimiento de una mínima psicología de grupos permitiría hacer frente a los problemas más frecuente de desequilibrios en la participación en el marco de los grupos, baja productividad, cómo hacer frente a grupos silenciosos o a silencios individuales, o falta de preparación en el estudiantado, centrar las discusiones, etc.²⁶.

IV. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN EL MÉTODO DEL CASO

«La pega era que para los exámenes había que embutirse todo ese material en la cabeza, quisieras o no. Semejante coacción tenía efectos tan espantosos, que tras aprobar el examen final se me quitaron las ganas de pensar en problemas científicos durante un año entero»²⁷.

La evaluación constituye una parte trascendental en el diseño de la docencia, no en balde, condiciona, todo el proceso de aprendizaje, de suerte que se ha dicho con razón que “se enseña y se aprende por los exámenes”²⁸, reflejando la idea de que en la práctica la definición de las destrezas que se van a exigir, define lo que se enseña y se aprende. Ni que decir tiene que la aplicación del método del caso exige un sistema de evaluación que no se adecúa a una evaluación puramente memorística. Se ha dicho que una evaluación adecuada ha de cumplir diversos objetivos multiestratégicos de tipo conceptual y metodológico; por una parte, ha de acreditar la superación de los niveles exigidos de conocimiento de la disciplina, por otra, el aprendizaje por el estudiante de técnicas que le permitan desarrollar profesionalmente los conocimientos adquiridos. Sin embargo, todas las investigaciones destacan que los primeros, los objetivos de conocimientos suelen ser los más evaluados. Sin embargo, el foco de atención no debería estar tanto en lo que el alumno "sabe", sino en lo que "sabe hacer"²⁹.

En este sentido, y como creo que no se puede romper del todo con la percepción del estudiante sobre la primacía de la evaluación, entiendo que debe funcionalizarse ésta para diseñar el tipo de enseñanza/aprendizaje que se pretende dar en la Universidad. No se trataría tanto de convertir el curso en una preparación para el examen final, sino aprovechar la relevancia de la evaluación para tratar de diseñar una enseñanza adecuada. En este sentido, creo que además de un examen final, las notas sobre los casos, las

de participación para el alumnado. En la conferencia colectiva, el desarrollo de un tema se realiza a cargo de un grupo reducido de alumnos, que actúa como experto ante sus compañeros. La utilización de este método es importante para aprender a comunicarse en público, como una habilidad necesaria en el futuro profesional. Esto lo tienen muy claro, por ejemplo, en el curso específico del DEA, al que puede asistir directamente donde el profesor LYON-CAEN, desarrolla un método de conferencias colectivas.

26 Un tratamiento muy extenso, de estos y otros problemas, en T. L. GOOD y BROPHY, J.: *Psicología Educativa Contemporánea*, 5ª ed., Trad. de J. A. Velázquez Arellano, McGraw-Hill, México, 1996.

27 Palabras atribuidas a A. EINSTEIN

28 ESPÍN LÓPEZ, J.V. y RODRÍGUEZ LAJO, M.: *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*, Universitat de Barcelona, 1993, p. 23. En este sentido, se señala “Els aprenentatges s'expressen a través dels objectius educatius. Aquests són molt importants, no només per la seua estreta relació amb l'avaluació, sinó perquè són aquests els que orienten tot el procés educatiu” (pp. 27-28).

29 ESPÍN, J.V. i RODRIGUEZ, M., *L'avaluació dels aprenentatges a la Universitat*, op. cit., p. 57: “Avui dia, l'expansió de coneiximents propis de cada matèria és tan gran, que difícilment s'hi poden incloure tots els continguts. S'hi hauran d'extendre els fonamentals, per bàsics i necessaris per a d'altres posteriors, o per rellevants i actuals en si mateixos. En l'actual pràctica avaluativa universitària es concedeix més importància a la quantitat que a la qualitat d'aprenentatges i hauria de ser a l'inrevés. Ha de prevaler la qualitat sobre la quantitat, importar més els processos mentals que es desenvolupen en relació als continguts, que els continguts en si mateixos i la seua simple adquisició car aquests tipus d'aprenentatges depenen exclusivament de la memòria i s'esvaeixen avant. Tot això exigeix un esforç de reflexió profunda”.

anotaciones sobre las intervenciones significativas y de calidad de los alumnos, es útil dar una parte de la nota a la atribución de una calificación de los compañeros, en particular, en actividades en grupo. Soy partidaria de un examen final, y respecto a éste, el modelo de evaluación más adecuado es un examen teórico-práctico con legislación y, en su caso, materiales. A mi juicio, este tipo de evaluación presenta indudables ventajas. En primer lugar, la no separación artificial entre exámenes teóricos y prácticos. El examen teórico-práctico guarda así una relación con la vida real, donde no se produce la separación artificial de estos dos aspectos. En segundo lugar, se trataría de establecer una conexión con el ejercicio de la actividad profesional, introduciendo en la evaluación aspectos metodológicos. Se trata de evitar que salgan alumnos que pese a sus conocimientos teóricos no sepan resolver casos reales, fomentando la capacidad del alumno para autoenfrentarse a casos prácticos. En tercer lugar, este modelo de examen rompe, a mi juicio, la pretensión vana de que el estudiante alcance el dominio absoluto y exhaustivo de la materia. En este sentido, entiendo que no puede predicarse sobre la necesidad de introducir cambios en la enseñanza universitaria y luego fomentar un examen memorístico y tradicional. Cuestión que a mi juicio, el examen oral, que también es una opción muy interesante, no acaba de romper pues a la postre, se termina midiendo sobre todo, el recuerdo o la memorización de contenidos, sobre todo, si se plantea desde la perspectiva tradicional en las disciplinas jurídicas. Finalmente, el examen teórico-práctico permite combinar diferentes habilidades a desarrollar por los alumnos (estructuración, argumentación, expresión escrita...). Además, se pueden introducir cuestiones valorativas y de pensamiento crítico, como elementos para desarrollar la argumentación y la construcción de ideas propias.

V. PRINCIPALES CONCLUSIONES

1. El método del caso como recurso de enseñanza presenta importantes ventajas: enseña comportamientos y uso de conocimientos, más que conocimientos, aprovecha la experiencia de todos, enseña a afrontar problemas más que a resolverlos, y ayuda a los alumnos a pensar por sí mismos (IBERNON).
2. En todo caso, no conviene pasar por alto algunos inconvenientes. Por una parte, se observa una cierta resistencia inicial por parte de algunos alumnos a este modelo, que se percibe como “más difícil”. Sin embargo, a mi juicio, este elemento debe relativizarse porque una mejor enseñanza no está reñida con la calidad y el mayor nivel, y como es sabido, las quejas de los estudiantes son a veces connaturales a los cambios y a las mayores exigencias en este terreno. Por otra parte, si que quieren introducir habilidades y estrategias prácticas, se exige a su vez un fuerte conocimiento práctico por parte del profesor, lo cual es un hándicap importante en un contexto donde no se fomenta la compatibilidad de estas actividades profesionales con la docencia.
3. Este modelo de enseñanza exige lógicamente un diseño adecuado del tipo de caso, donde el objetivo no sería el de repasar cuestiones expuestas en clases teóricas, sino el aprendizaje resolviendo problemas o preguntas. Es preciso ofrecer casos escalonados con diferentes grados de dificultad, siendo los más complejos y difíciles los casos poco estructurados y con soluciones abiertas.
4. Para fomentar la participación de los estudiantes, es preciso estimular la participación, valorándola en la evaluación y aplicando diversas técnicas grupales de dinamización. Entre éstas, destacaría como dos muy útiles la técnica de simulación de juicios y la del flash.

5. En cuanto a la evaluación, este recurso didáctico lógicamente no se adecuaba a un sistema de evaluación de tipo memorístico. Un método adecuado de la valoración de la resolución de los casos puede ser combinar las anotaciones sobre las intervenciones de los estudiantes sobre los distintos casos con notas de evaluación de los propios compañeros y, en su caso, con un examen final teórico-práctico con un caso o casos, donde el estudiante puede tener a su disposición legislación y, en su caso, materiales.

VI. BIBLIOGRAFÍA ESPECIALMENTE RECOMENDADA

Este epígrafe va dirigido al compañero docente que quiera profundizar o introducirse en esta estrategia de aprendizaje. En este sentido, destacaría algunas obras de carácter esencialmente práctico. Así, en general, para una visión global de la enseñanza, con interesantes sugerencias, puede verse F. DOMÉNECH BETORET, *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, Universitat, Castellón de la Plana, 1999 y FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de Valencia, 2000. Para la preparación de clases prácticas, con técnicas de animación, M. L. FABRA, *Técnicas de grupo para la cooperación*, 2ª ed. CEAC, Barcelona, 1999. Para una estructuración de los contenidos teóricos, básicamente a través del método del caso, pueden ser útiles las reflexiones sobre el ejemplo de las escuelas de Derecho norteamericanas, en PEÑUELAS I REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España (Una perspectiva de Derecho comparado)*, Marcial Pons, Madrid, 1996. Y finalmente, respecto a diversas técnicas que deben tenerse en cuenta en la preparación y puesta en práctica de los procesos de evaluación, puede verse J. V. ESPÍN LÓPEZ y M. RODRÍGUEZ LAJO, *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*, Universitat de Barcelona, 1993.

LA EVALUACIÓN EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO BREVES REFLEXIONES

GEMMA FABREGAT MONFORT

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia

RESUMEN

El proceso de cambio a la que está siendo sometida la enseñanza superior en España con el denominado Proceso de Convergencia Europea o Consolidación de un Espacio Europeo de Educación Superior, supone la reconsideración de todo nuestro sistema de enseñanza y, en consecuencia, de nuestro sistema de evaluación.

A este último se refiere esta comunicación, en concreto a la objetividad en la misma y cómo, de qué forma, el proceso de convergencia con Europa puede beneficiar o perjudicar la objetividad del profesor en la evaluación.

ÍNDICE

I. EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE. II. LA EVALUACIÓN Y SUS FASES. III. LA OBJETIVIDAD EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN. IV. LOS DISTINTOS MÉTODOS DE EXAMEN. V. CIERTAS REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA EVALUACIÓN.

I. EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE

La evaluación suele ser, de todo cuanto conforma el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo más costoso para el profesor, y lo que más le interesa al alumno. De hecho, todos nuestros estudiantes están interesados en aprobar o superar la asignatura, hayan prestado mayor o menor atención en clase, y les guste más o les guste menos la correspondiente materia que se trate. Algunos, desgraciadamente los menos, aspirarán a una buena nota. Sin embargo, y aunque seguramente a nadie le disgustaría obtenerla, la gran mayoría se conformarán con superar la asignatura, aunque sólo sea para que así conste en su certificado de notas.

Es más, el aprobar una materia parece tan relevante que en muchas ocasiones, la mayoría, ha sustituido a la pretensión de aprender. Y ello pese a que ambas cosas no solo son compatibles, sino que es más, deberían ser consecuencia obligada una de la otra. No obstante, lo que quiero señalar diferenciándolas es que en los últimos tiempos el objetivo de los estudiantes más que radicar en adquirir amplios conoci-

mientos sobre un determinado tema, parecía ser el de superar el examen. Ha sido como si todo aquello que no se les fuese a exigir el día de la prueba, perdiese inmediatamente interés y deviniese irrelevante a efectos de su aprendizaje¹.

Ahora bien, se supone que el proceso de aprendizaje está cambiando y que, en consecuencia, el proceso de evaluación también lo está haciendo. El examen ha dejado, o debe dejar, de constituir el más importante objetivo a superar por parte del alumnado.

El examen puede seguir siendo importante, pero no constituir la piedra angular sobre la que debe descansar todo el proceso de evaluación que exige el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje. Al examen habrá que unir otros sistemas que nos permitan evaluar lo que ha realizado el alumno de forma continuada en aras de adquirir esas competencias, destrezas y habilidades que se le van a exigir en este nuevo sistema de educación superior de convergencia.

En efecto, el proceso de convergencia con Europa en la Educación Superior al que se tiende en los últimos años, pretende que nuestro proceso de enseñanza sea distinto al predominante estos años precedentes. No se nos pide tanto que cambiemos aquello que enseñamos –que puede y debe seguir siendo, en nuestro caso, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social- sino la forma en la que lo enseñamos. Se trata menos de una modificación en el contenido que en el continente.

Es este último el que debe cambiar. Debemos pasar de un sistema de mera recepción o adquisición de conocimientos por parte del alumnado a un sistema de construcción de conocimiento por parte de ese mismo alumnado. El profesor, por tanto, debe dejar de ser el mero transmisor de unos contenidos que deben memorizarse y, por el contrario, debe empezar a participar activamente en la construcción de ese conocimiento por parte del alumnado. El alumno adquirirá la capacidad, la competencia y la destreza correspondiente en la materia que se trate con la ayuda del profesor.

Ahora bien, la consecución de este sistema activo o proactivo de enseñanza-aprendizaje no es sencillo ni para el alumno ni para el profesor. El profesor debe abandonar su posición tradicional de transmisor de conocimientos para integrarse activamente en la construcción de los mismos. Es decir, que debe dejar de ser un mero emisor de conceptos, reglas y procesos para pasar a ser un participante activo en la construcción de los mismos por parte del alumno.

En ese sentido, la clase magistral, las clases prácticas, los seminarios y las tutorías, etc., deben reconsiderarse e integrarse como un todo que convierta el aprender en una actividad de “acompañamiento” al estudiante en el proceso de filtrar la información, organizarla, procesarla y construir el conocimiento. Ese debe ser el fin a lograr. Que el estudiante pase de retener una información que nosotros le hemos facilitado a construir y deducir esa misma información con nuestra ayuda.

En ese sentido, y en consecuencia con ello, es claro que si cambia la forma de enseñar, y los objetivos a alcanzar con esa enseñanza, también debe cambiar la forma de evaluarla. Y es por eso que, como antes decía, el examen o la prueba final no puede ser la única intervención activa del alumno a considerar a la hora de calificarle una asignatura. Su evolución en el aula, su capacidad de comprensión, de argumentación, de redacción, de síntesis, etc. deberán asimismo ser objeto de consideración.

Desde esa perspectiva y en relación con todo lo anterior es donde y respecto a lo que creo que es necesario que el docente siempre actúe con objetividad. Ahora bien, en la medida en que a la delimitación

¹ En ese sentido se ha afirmado que “convertir el curso en una preparación continua del examen final (...) es la forma más sencilla de matar las ganas de aprender”. (GROS, B. Y ROMANÍA, T., *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. EUB. 1999. Pág. 35).

de esos otros sistemas de evaluación y cómo afectan a la objetividad me referiré en páginas posteriores, en cuanto sigue de forma inmediata me ceñiré a qué cabe entender por evaluación y las fases que la componen. Sólo así podremos saber qué es necesario para que nuestro comportamiento en ese momento de evaluar sea efectivamente objetivo.

II. LA EVALUACIÓN Y SUS FASES

Lo primero que cabe plantearse al hablar de la evaluación es en qué consiste este concreto procedimiento, esto es, ¿qué es evaluar?².

La evaluación se ha definido como “el proceso mediante el cual determinamos el valor o mérito de algo”³. En el caso de la evaluación de estudiantes el concepto que se ha dado viene a identificarlo con “el proceso mediante el cual recogemos información, aplicamos ciertos criterios de calidad y, por último, elaboramos un juicio sobre el valor o mérito del aprendizaje de ese estudiante”⁴. Juicio que, oficialmente, se manifiesta mediante la calificación que hacemos constar en el acta.

El proceso de evaluación, así, consta de tres momentos diferenciables, cuales son: 1. el establecimiento de los criterios de calidad; 2. la recogida de información; 3. la elaboración del juicio.

Veamos un poco más al respecto.

1. El establecimiento de los criterios de calidad: establecer los criterios de calidad exige valorar los aspectos sobre los que principalmente va a recaer la valoración del aprendizaje del alumno.

Si los objetivos inicialmente previstos para el desarrollo de una materia, o de una de sus partes, están bien definidos, pueden servirnos como criterio de calidad. Además, los hemos debido de hacer constar en el programa de la asignatura, para que se conozcan de forma previa por parte del alumno que en definitiva es el que los debe de cumplir. Si además de eso, en clase o tutorías los verbalizamos, esto es, explicamos que pretendemos a la hora de fijar cada uno de esos criterios de calidad, todavía mejor, pues además de que habremos contribuido más activamente a precisar a priori los objetivos a alcanzar con nuestra enseñanza, lo que va a resultar exigible, permitimos que el alumno pueda autoevaluarse paralelamente a como lo hacemos nosotros, contribuyendo a desarrollar su autocrítica, su autoevaluación y su responsabilidad personal.

Pero además de prefijar unos criterios de calidad evaluar exige realizar otras dos actividades, que son las que siguen.

2. La recogida de información: esta parte de la evaluación nos exige acudir a instrumentos con los cuales evidenciar aquello que pretendemos evaluar, lo que supone insistir en la idea de un examen, de un trabajo, intervenciones en clase, preguntas individualizadas, trabajos en conjunto, etc.

Evidentemente, cuantas mayores evidencias tengamos, más ajustada al aprendizaje real será la evaluación final que le demos al alumno.

De hecho, y si bien seguramente porque el número de estudiantes a evaluar han sido muchos, esta recogida de información o evidencias la hemos reducido habitualmente a un examen, a lo sumo, dos. Siendo ésta, precisamente, una de las cuestiones que necesariamente va a cambiar con el sistema de eva-

2 Un interesante estudio al respecto de todo el proceso de evaluación puede verse en DOMÉNECH BETORET, F., *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Universidad Jaime I. Castellón, 1999. Págs. 144 y ss.

3 “Evaluación de estudiantes”. Apuntes obtenidos en el curso de Iniciación a la Docencia Universitaria (CIDU). Valencia, 2002-2003. Pág. 27

4 Ídem.

luación continua que, como su propio nombre indica, nos va a exigir realizar un juicio de valor de forma continuada en el tiempo, y no limitarlo al resultado de una sola prueba.

En efecto, a partir de la convergencia con Europa va a resultar imprescindible conjugar la prueba final con otro tipo de modelos de evaluación tales como exposiciones en clase, seminarios, prácticas, elaboración de trabajos, comentarios de sentencias y/o noticias de prensa, resolución de problemas, etc.

Pero además de que todo esto puede ayudarnos a recoger la información que luego evaluaremos, me parece importante, que no solo nosotros -los profesores- participemos en la elaboración del juicio de calidad, sino que en esa evaluación entendida como recogida de información respecto la que elaborar el juicio evaluador nos acompañen el resto de compañeros de quien vamos a evaluar e incluso que él mismo contribuya a ello mediante la autoevaluación. A ello se refiere el apartado siguiente.

3. Elaboración del juicio: El proceso de evaluación expresamente exige que los dos requisitos anteriores de fijación de criterios de calidad y recogida de información concurren junto con lo que, a mi modo de ver, más complicado resulta: realizar el juicio de valor o, dicho en otras palabras, decidir si el aprendizaje que evidencia el alumno con todos los medios o instrumentos de recogida de información de que podemos disponer, supera favorablemente los criterios de calidad que previamente hemos establecido o no. Y esto será lo que, en último término, se reflejará en el acta con una calificación.

Como decía, lo normal hasta ahora, dado que la mayoría de las veces la recogida de información se limitaba a un examen, a lo sumo dos, ha sido que la elaboración del juicio que determina la calificación haya dependido casi en exclusiva del profesor.

No obstante, y dado que lo primero debe cambiar, entiendo que también puede hacerlo lo segundo. Es decir, desde el momento en que la evidencia del aprendizaje del alumno no va a depender únicamente de los resultados arrojados en una prueba o dos, sino que también se tendrán en cuenta otras muchas muestras de recogida de información, no me parece mal, sino más bien lo contrario, que nuestra evaluación como profesores tome en consideración no sólo nuestro juicio de valor sino el del resto de los alumnos de clase de aquél a quien evaluamos, en lo que se denomina evaluación por pares, e incluso el propio juicio de valor del alumno a evaluar, al que podemos pedirle que se autocalifique (y medir, en consecuencia, su madurez, su grado de autoexigencia, de autocrítica, etc.)

Todo ello con la principal pretensión de lograr la máxima objetividad posible en nuestra calificación.

Ahora bien, pese a lo dicho, y pese a los distintos instrumentos a los que podemos recurrir para evaluar, lo cierto es que en la calificación final, al menos en el Grado de Derecho de la Universidad de Valencia, sigue teniendo un peso importante el resultado de la prueba final o examen (el peso de la nota del examen en la nota final, dependiendo de la asignatura que se trate, está entre el 40% al 60% de ésta) de ahí que ahora me vaya a referir a la objetividad en la evaluación únicamente desde la perspectiva del profesor que es el que, en definitiva, valora esa ejercicio final, puntúa ese examen.

III. LA OBJETIVIDAD EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Cualquier estudiante, según los estatutos de toda Universidad, tiene derecho a una valoración objetiva de su rendimiento académico, y a que la misma esté justificada. Sin embargo, parece ser que la objetividad en la evaluación no existe, por mucho que queramos.

Todo tipo de valoración lleva implícito un contenido de subjetividad importante y, aunque en el

mismo juegan muchos y diversos factores, por lo que respecta a la evaluación docente cabe resaltar los dos siguientes: 1. La previa opinión del profesor sobre el alumno; 2. El estado de ánimo del profesor en el concreto momento de la corrección.

1. La previa opinión del profesor sobre el alumno:

Seguramente pocas veces conseguimos una objetividad absoluta en la calificación de nuestros alumnos. De hecho, y como seres humanos que somos, consciente o inconscientemente realizamos juicios de valor sobre las personas que nos rodean. Y esto parece tener claros efectos a la hora de dar una u otra calificación a nuestros estudiantes.

En ese sentido, se ha afirmado que los profesores solemos calificar más alto a los buenos alumnos, les solemos valorar más positivamente y les prestamos mayor atención, con lo cual además potenciamos su rendimiento y su motivación. Esto no sería negativo, si no produjese en los estudiantes menos brillantes el efecto contrario, es decir, inconscientemente podemos bloquear a estos últimos ante lo que hacen mal, e incrementar su sentimiento de incapacidad al respecto de aprender con eficiencia lo que intentamos enseñarles.

Las consecuencias que de lo anterior se derivan son claramente más gravosas en los casos en los que el sistema de evaluación recae fundamentalmente en el examen. Sobre todo, en los supuestos en los que se trata de un examen, oral o escrito, pero de desarrollo de conceptos –el test y el de preguntas cortas como se expondrá, son en sí mismos mucho más objetivos-.

Ahora bien, incluso en estos supuestos, podemos adoptar ciertas técnicas de corrección que si bien dependen de la voluntad de cada cual, nos pueden ayudar a ser más objetivos. Así, por ejemplo, una buena forma de evitar ser subjetivos podría ser la de corregir sin mirar el nombre del ejercicio que estamos evaluando. Sin embargo, como digo, esto depende de cada uno y, además, en los casos en los que el examen es oral, cosa frecuente en el ámbito jurídico, lo anterior ya no es posible, pues queramos o no tenemos al alumno delante.

La subjetividad del profesor, como se deduce fácilmente de lo expuesto, resulta difícil de eliminar. Ahora bien, pueden verse reducidos sus efectos perjudiciales con el sistema de evaluación continua que el nuevo proceso de enseñanza nos exige.

En efecto, he mencionado que con el nuevo de enseñanza los objetivos que debe alcanzar el estudiante no son simplemente la adquisición pasiva de unos conocimientos sino que el profesor debe participar activamente en la construcción de esos mismos conocimientos. Por eso mismo, y en consecuencia, el profesor le va a tener que exigir al alumno capacidad de análisis, capacidad de redacción, capacidad de expresión, aprendizaje de la búsqueda de materiales y uso de las fuentes, etc. que van a llevar al alumno a construir esos conocimientos a los que me refería y, claro, eso no se puede valorar sólo en un examen.

Nuestra subjetividad, así, con el nuevo sistema de enseñanza puede quedar mitigada desde el momento en que el juicio de valor, la asignación de un criterio de calidad respecto un alumno, no se va a producir en un único momento, en el momento del examen, sino que, por el contrario, la evaluación final nos va a exigir un replanteamiento continuo de nuestra valoración conforme vaya avanzando el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso académico.

Ello en el mejor de los casos y siempre que no partamos de ideas preconcebidas que impidan re-

plantearnos la primera valoración que ha recibido el alumno por nuestra parte. Es decir, que para que el nuevo sistema de enseñanza funcione, también en la evaluación, es necesario que los profesores realmente actuemos como debemos hacer: acompañando al alumno en su aprendizaje activo y valorando la progresión de su aprendizaje a lo largo de los meses que se correspondan con la impartición de nuestra asignatura, sin ideas preconcebidas, prejuicios o juicios de valor que nos impidan ser justos en la evaluación.

Y es que ese el riesgo de cuanto concurre con el nuevo sistema de enseñanza. Es cierto que nuestra objetividad puede ser mayor con el nuevo sistema de enseñanza en la medida en que la valoración del estudiante puede ya no depender solamente de nuestro juicio de valor mostrado en un examen. Con todo, esa misma objetividad puede ponerse en peligro desde el momento en que pueden incrementarse los prejuicios e ideas preconcebidas respecto a esos mismos alumnos, habida cuenta que al disminuir el número de alumnos matriculados por grupo se incrementa nuestras posibilidades de partir de ideas preconcebidas respecto a cada uno de ellos. De hecho, no son comparables los prejuicios que pueden existir de un profesor respecto en un grupo de alumnos de 140, a los que difícilmente conocerá; respecto los que pueden existir igualmente, pero respecto un grupo de 40 o 50 alumnos. Las posibilidades de que el profesor pueda verse afectado por ideas preconcebidas se incrementan conforme disminuye el número de matriculados, por cuanto que cuanto menos sean estos en número, más posibilidades hay de que el profesor les conozca y se influya por juicios de valor propios y previos al examen.

Con todo, y pese a ello, creo que el seguimiento continuo, desde otra perspectiva distinta, y al contrario de lo que acabo de mencionar, sí puede beneficiar la evaluación del alumno desde el momento en que permite reducir nuestra subjetividad como docentes en un acto en concreto y ampliar los distintos instrumentos que debemos considerar antes de poner la nota en las actas.

Por lo demás, también creo que el modelo de examen a seguir va a afectar de forma importante a esa objetividad que pretendemos conseguir. A ello me referiré con posterioridad pero vale la pena retener aquí que si bien he dicho que los exámenes tests o de preguntas cortas nos pueden interesar desde el punto de la vista de eliminar o reducir la subjetividad en la evaluación, también es verdad que este tipo de prueba difícilmente encaja con la valoración de un conocimiento del alumno que vaya más allá de la repetición. Es decir, difícilmente nos permitirá valorar su capacidad de comprensión, de redacción, de interrelacionar conocimientos, de deducir conclusiones, y demás competencias, destrezas y aptitudes que deberemos calificar en el estudiante en este nuevo sistema de enseñanza, que encajan mejor con otro tipo de examen, digamos, más propenso a la subjetividad.

De hecho, estas competencias a las que acabo de referirme, se evalúan mejor con una prueba escrita u oral, pero de desarrollo, que con un examen test o de preguntas cortas, aunque como digo, estos últimos presenten *per se* la ventaja de ser en esencia más objetivos.

A todos ellos me referiré con posterioridad.

2. El estado de ánimo del profesor en el concreto momento de la corrección:

La segunda circunstancia a considerar en la subjetividad de la evaluación siempre ha tenido que ver con el propio estado de ánimo del profesor en el concreto instante en el que evalúa y eso presumiblemente también va a cambiar con el sistema de evaluación que exige la convergencia con Europa.

Al margen de nuestros mayores o menores problemas personales o profesionales, -que, obviamente,

y aunque pueden inconscientemente influirnos, estamos obligados a dejar al margen, o al menos, esforzarnos en ello-, lo cierto es que en la concreta corrección de una prueba o de un examen, si éste no es test, influye el concreto estado de ánimo del profesor en ese momento. Parece ser que no se corrigen de la misma forma los primeros ejercicios que aquellos que se corrigen tras el aburrimiento o cansancio generado por enfrentarse repetidas veces a las mismas respuestas⁵. Como también lo es que no se califica de igual forma un examen mediocre después de corregir algunos ejercicios buenos que después de haber corregido algunos malos. Si además el examen a calificar es oral o de desarrollo escrito de preguntas genéricas, tipos de examen que, obviamente y como ya he dicho, se prestan más a la subjetividad que los test o de preguntas cortas, es claro que la objetividad en la evaluación final es difícil de alcanzar cuando ésta se fundamenta solamente en el resultado de un examen o prueba.

No obstante, desde el momento en que el nuevo proceso de enseñanza descansa sobre un sistema de evaluación continua, los efectos perjudiciales que el estado de ánimo del profesor puede tener en la evaluación del alumno se ven aminorados. La evaluación que exige un proceso de aprendizaje continuado nos exige, es claro, diversos juicios de valor a lo largo del tiempo en que impartimos nuestra asignatura. En ese sentido, y si bien, un cierto estado de ánimo siempre puede influir en nuestra valoración de una prueba en concreto (en el sentido de que queramos o no podemos resultar condicionados por cuanto suceda en distintos aspectos personales, sociales, etc. de nuestra vida) lo cierto es que ciertas alegrías puntuales, enfados concretos, cansancio en la corrección, aburrimiento, etc. van a influir menos en la evaluación final del alumnado -que se va a fundamentar sobre la calificación de distintas pruebas- de lo que podrían hacerlo en el caso de que la calificación del alumno se basase únicamente en el resultado de un ejercicio que hemos calificado en un momento puntual.

Pese a ello, creo que debemos ser conscientes de cómo nuestro estado de ánimo en la corrección injustamente puede influir en la calificación que le demos a los estudiantes. Pienso que debemos seguir esforzándonos en garantizar la objetividad en la calificación. Y seguramente ser conscientes de lo que nos puede influir en ese proceso de evaluación nos ayude a estar en alerta y conseguir ser menos subjetivos.

El alumnado tiene derecho a que, al menos, lo intentemos. Por mi parte, seguir intentándolo no me impide ratificarme en la anterior afirmación que he realizado en el sentido de que la justa evaluación me parece la más compleja de cuantas tareas supone la docencia⁶.

IV. LOS DISTINTOS MÉTODOS O MODELOS DE EXAMEN

A los distintos métodos de examen me he referido hasta ahora de forma instrumental, esto es, en la medida en que me interesaba resaltar como la elección de una u otra modalidad de examen puede afectar a una evaluación más o menos objetiva. Ahora bien, en la medida en que el instrumento que se utiliza por excelencia en la evaluación del alumno, pese a todo, sigue siendo el examen⁷, un estudio de estas características creo que no debe dejar al margen un análisis un poco más detallado de los distintos modelos o tipos en los que éste puede realizarse.

Es cierto que la evaluación que exige el proceso de Bolonia, como ya he mencionado en más de una

5 En el mismo sentido, GROS, B. Y ROMANÍA, T., *Ser profesor. Palabras...*, cit., pág. 39.

6 De hecho, se ha llegado a definir como "objeto de preocupación y sufrimiento" (GROS, B. Y ROMANÍA, T., *Ser profesor. Palabras...*, cit., 39)

7 Aunque también podríamos exigir, tal y como en ocasiones hacemos, trabajos, comentarios personales, explicaciones orales de determinadas partes de una lección, etc.

ocasión, va a ser continua, esto es, no se va a limitar a calificar en base al resultado de una prueba sino que va a tener en cuenta la evolución del alumno a lo largo del curso académico o del cuatrimestre en el que impartamos nuestra docencia. No obstante, también es verdad que en la mayoría de los Grados, al menos sí que sucede así en el Grado de Derecho de la Universidad de Valencia, el resultado del examen, de la prueba final, va a continuar teniendo, por sí misma, un peso muy importante en la calificación final del estudiante (suele ser de un 40%-60% del valor de esa nota final) y en ese sentido y sin perjuicio de que sí que se haya aminorado su relevancia, lo cierto es que el examen, la calificación de la prueba final, sigue teniendo su importancia.

Con todo, y antes de entrar a analizar las características de unos y otros tipos de examen, y como pueden influir en la objetividad a conseguir en la evaluación, vaya por delante que, de la misma forma que ocurre, por ejemplo, al respecto de las distintas metodologías docentes, ningún tipo de examen es, en sí mismo, mejor o peor que los otros. Mas bien, su mayor o menor favorabilidad o eficacia en aras de una evaluación justa y objetiva dependerá de aquello que pretenda conseguir el profesor con la prueba que efectúa y de la concreta utilización que haga de la misma⁸.

Aunque sin duda se pueden realizar otras clasificaciones, atendiendo a los modelos más usados en la práctica, cuanto sigue va a sistematizarse diferenciando básicamente en cuatro tipos de examen: 1) De desarrollo, con respuesta libre o limitada; 2) De preguntas breves; 3) Pruebas objetivas; 4) Pruebas Orales⁹.

1) De desarrollo, con respuesta libre o limitada: Este tipo de examen, en el que se solicita al alumno el desarrollo por escrito de un discurso que evidencie sus conocimientos puede, a su vez, manifestarse de dos formas distintas: respuesta libre o respuesta acotada.

- a) Respuesta libre: requiere que el estudiante ponga en funcionamiento sus conocimientos y habilidades para organizar sus ideas, estructurarlas y presentarlas en un discurso coherente¹⁰.
- b) Respuesta acotada: en la pregunta, que normalmente coincide con un punto del programa, se explicitan los aspectos relativos a ser tratados en la respuesta.

Tanto en un supuesto como en el otro, la ventaja de este tipo de pruebas radica en la posibilidad del docente de valorar la exposición ordenada del alumno, su capacidad para armar un discurso coherente, además del recuerdo de información e incluso, en ocasiones, y dependiendo de la pregunta, permitirá acceder a los puntos de vista y valoraciones del estudiante. Competencias, capacidades y habilidades a considerar según los parámetros de la convergencia con Europa. Sin embargo, el inconveniente de esta prueba es también importante, pues es más difícil ser objetivo en la corrección y no dejarse influir ni por la valoración subjetiva que nos merece el alumno ni por nuestro concreto estado de ánimo (alegría, cansancio, aburrimiento, rabia, frustración, etc.) en el momento de la corrección.

2) De preguntas breves: Este tipo de examen, que normalmente exige del alumno una definición o cualquier otra respuesta breve y concisa, aunque presenta la triple ventaja de la facilidad, breve-

8 Un interesante estudio al respecto de las diferentes formas de evaluar, así como de sus ventajas e inconvenientes puede verse en ESPÍN LÓPEZ, J.V. y RODRIGUEZ LAJO, M., *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Universitat de Barcelona. Barcelona, 1993. Págs. 51 y ss.

9 Para un mayor desarrollo de las características de todos los tipos de examen, ver, por todos, "Evaluación de estudiantes", cit., págs. 29-33

10 Ídem.

dad y mayor objetividad en la corrección, a priori puede parecer poco conveniente para evaluar aprendizajes complejos o habilidades que vayan más allá de poseer buena memoria¹¹.

Será, seguramente, un sistema más objetivo que el anterior, pero no nos va a permitir valorar con facilidad la capacidad del alumnado para interrelacionar conceptos, su claridad expositiva o no, sus formas de expresión, etc. Y eso precisamente es una de las competencias que parece que debemos evaluar si queremos ser consecuentes con cuanto nos exige el proceso de Bolonia.

Con todo, este examen permite una valoración que a priori puede pasar desapercibida y que no obstante lo pueden convertir en una nueva opción si lo que queremos valorar es la capacidad de síntesis del alumno. En efecto, los exámenes de preguntas cortas no resultan muy adecuados para valorar exposiciones de conceptos extensas por parte de los alumnos, para estudiar su capacidad de redacción y exposición. Pero, sin embargo, sí pueden resultar convenientes para estudiar su capacidad de asimilar y sintetizar conceptos. De retener lo esencial frente a lo superfluo y similar.

Por tanto, tampoco es una opción que a priori debemos rechazar.

- 3) Pruebas objetivas: bajo este concepto de pruebas objetivas, que he denominado así en aras a la limitadísima subjetividad por parte del profesor que *per se* conllevan, son diferenciables los tests o pruebas de respuesta múltiple; y las pruebas de verdadero o falso. La diferencia entre ellas radica en que si bien en las primeras el alumno debe elegir la respuesta correcta o las respuestas correctas entre varias alternativas que se le ofrecen; en las segundas, el alumno debe optar entre dos alternativas excluyentes, sí y no, o verdadero y falso¹².

Con todo, y no obstante la objetividad que garantizan así como la facilidad de su corrección, personalmente creo que son el tipo de prueba que menos se adecúa a lo que parece pretender el nuevo sistema de enseñanza. De hecho, al limitar tanto la participación del estudiante, creo que el profesor difícilmente puede valorar mediante un examen de estas características el conocimiento que el alumno ha adquirido de la materia que se trate. La comprensión del alumno requiere ser valorada, según creo, con algo más que su capacidad para responder un test.

Y ello teniendo en cuenta, además que, de un lado, la ambigüedad de las preguntas puede generar confusión en el alumno y puede ocurrir que, aun habiendo estudiado y comprendido la asignatura, lo que no entiende es aquello que se le pregunta; de otro, por todo lo contrario, pues puede que las preguntas contengan tantas pistas o claves en su enunciado, que se puedan resolver adecuadamente simplemente aplicando un procedimiento lógico o de sentido común y sin haber aprendido nada de la asignatura¹³.

Lo anterior por no mencionar, además, lo imposible que *per se* resulta poder valorar con estas pruebas el conocimiento activo del estudiante, esto es, su capacidad de pensar, de interrelacionar conceptos, de deducir consecuencias lógicas de cuantos conocimientos teóricos se le han facilitado a fin de aplicarlos para resolver cuestiones prácticas, etc.

- 4) Pruebas orales: No obstante la poca simpatía que estas pruebas tienen entre la mayor parte de los

11 "Evaluación de estudiantes", cit., pág. 32

12 Ídem. Pág. 30

13 Unas propuestas interesantes al respecto de cómo se pueden formular las preguntas, véase, en ESPÍN LÓPEZ, J.V. y RODRIGUEZ LAJO, M., *L'avaluació dels aprenentatges...*, cit., págs. 61 y ss.

estudiantes, a mi juicio, éstas son las más favorables a efectos de obtener por parte del profesor una valoración real de los conocimientos del estudiante. En ellas se le suele exigir al alumno que desarrolle de viva voz un tema, del que normalmente habrá realizado un esquema en el mismo momento del examen y de forma previa a la exposición.

Aunque se suele criticar este tipo de examen o prueba por entender que supone un consumo elevado de tiempo, porque dificulta la objetividad en la evaluación, y porque puede conllevar que parte del alumnado se encuentre en estado de shock o bloqueo, creo que este tipo de prueba presenta una ventaja que supera con creces todos estos inconvenientes: facilita la comunicación del alumno y del profesor en el momento de la evaluación. Y a pesar del riesgo de la subjetividad, lo cierto es que el docente mediante este tipo de examen puede comprender mejor que parte de la materia domina o no el alumno, que es lo que realmente ha entendido o comprendido, cual es su capacidad, cómo se maneja a la hora de argumentar y construir un discurso lógico y coherente, etc. Es más, esa comunicación “cara a cara” incluso permite que en los casos en los que el profesor no lo tenga claro pueda darle al estudiante la posibilidad de explicarse mejor, no en balde lo tiene delante.

Ahora bien, si todo lo anterior son ventajas, y en mi opinión muy importantes, lo cierto es que esta forma de evaluación también presenta, al menos a mi juicio, un inconveniente relevante que no quiero dejar de señalar: la dificultad o práctica imposibilidad de que el alumno pueda revisar la calificación obtenida.

En efecto, al contrario de lo que ocurre con el resto de pruebas, en las que su materialización en papel sirve a efectos de que la calificación otorgada por el profesor pueda ser objeto de revisión posterior, lo cierto es que en los exámenes orales la posible revisión queda oficialmente condicionada a la grabación del ejercicio oral. Grabación que, aún siendo un derecho de todo estudiante, en el caso de la Universitat de València, se ejercitará sólo en caso de solicitud expresa por parte de éste. Es decir, que si el alumno no solicita que se le grabe su examen -cosa que ocurre en la mayor parte de las ocasiones, por no decir en todas-, el profesor no está obligado a hacerlo, y en consecuencia, no lo hace la mayoría de las veces. En definitiva: que como no se suele producir la solicitud expresa, no se suele grabar el ejercicio oral y, por lo tanto, no existe la posibilidad de revisar la calificación obtenida en el mismo.

Evidentemente, siempre pueden fijarse sistemas de prueba alternativos a la grabación, pero ello, de momento, depende del libre albedrío del profesor. Son voluntarios y hasta cierto punto, ineficaces por “extra-oficiales”¹⁴. Me estoy refiriendo, por ejemplo, a la posibilidad de plasmar en un papel que alumno y profesor pueden firmar en el momento del examen, las preguntas que se le han realizado, y acto seguido, y mientras el alumno desarrolla oralmente aquello que se le ha preguntado, el profesor puede ir tomando apuntes al respecto de las cuestiones más relevantes de tal examen, y tanto en lo que respecta a errores como aciertos. Asimismo, otra posibilidad podría ser la de recoger por parte del profesor el esquema que el alumno ha realizado de forma previa al desarrollo oral de la prueba, etc. Sin embargo, lo cierto es que el contenido de este esquema no es vinculante y no siempre se corresponde con lo que oralmente expone el

14 Entendiendo como “extraoficial” aquello que no está expresamente previsto en la normativa como derecho del alumno.

alumno, de ahí que tampoco sea determinante este esquema para constituir prueba de lo declarado o no por el estudiante en el ejercicio oral.

En verdad, así, estas posibilidades “alternativas” a favor de facilitar o favorecer la revisión del examen oral no se caracterizan precisamente por ser un método rigurosamente fehaciente, más bien lo contrario. No obstante, a mi juicio, y sobre todo la primera de las propuestas realizadas, pueden servir de apoyo al profesor en el caso de que mostrándose el alumno descontento con la calificación obtenida, éste decida explicarle los criterios de valoración que se han adoptado y porque la calificación es la que es. Es decir, que en el caso de que voluntariamente el profesor se muestre dispuesto a explicarle al alumno los errores realizados en el examen oral, pueda hacerlo. Obviamente, a efectos de revisión mejor sería que todas las pruebas orales fuesen imperativamente objeto de grabación, y que se custodiasen tales cintas al menos hasta que el acta de las calificaciones fuese definitiva. Aún así, en la Universitat de València, no parece que ello vaya a producirse de oficio y sin que lo pida el alumno, al menos a corto plazo.

Por eso, y mientras la grabación del examen oral no resulte habitual, las propuestas realizadas pueden ser positivas, al menos a mi parecer, en aras de otorgar mayor seguridad a las calificaciones del examen oral. Aún así, insisto, por el momento no existe ninguna obligatoriedad al respecto. De hecho, y al margen de los infrecuentes supuestos en los que a petición del alumno se produzca la grabación de la prueba, en la actualidad la calificación de un examen oral no es susceptible de revisión oficial.

Por el contrario, esta revisión es obligatoria para el resto de modelos de examen. En la Universitat de València, una vez publicadas las calificaciones deviene imperativo que el profesor dentro de un plazo de 15 días fije una fecha destinada a su revisión. Sólo con posterioridad a ésta, el acta de las notas será definitiva.

Si aún y habiendo habido revisión, el alumno no está de acuerdo con la calificación obtenida, siempre podrá impugnar la calificación de su examen ante una comisión “mixta”, es decir, conformada por profesores, estudiantes y representantes del personal de administración y servicios de las Universitat de València, que expresamente deberá a tales efectos se ha configurado en el ámbito de cada una de las facultades y que será la que, al final, revisará la prueba y solicitará al profesor que reconsidere o no la calificación que otorgó al alumno en cuestión.

Sea como fuere, y diga lo que digan estas comisiones, me ratifico en la idea de que evaluar no es fácil. Máxime teniendo en cuenta que cualquiera que sea el método que elijamos para evaluar, lo que sí es seguro es que una docencia eficaz sólo nos debería permite exigir aquello que hemos ofrecido, pero no más. En ese sentido, si los resultados de los alumnos a lo largo del curso y también en el examen son mediocres, en general, y no sólo en casos aislados, seguramente debamos preguntarnos que es lo que no ha funcionado en nuestra enseñanza. Pues no debemos olvidar que, al final, cuando evaluamos a nuestros alumnos, en cierta forma, nos estamos evaluando a nosotros mismos como docentes.

V. A MODO DE RECAPITULACIÓN: REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA EVALUACIÓN

Con lo expuesto, y a modo de conclusión, me gustaría finalizar esta exposición en torno a la objetividad en la evaluación, realizando algunas matizaciones o reflexiones personales al respecto.

Para empezar, creo que lo mencionado, da buena cuenta de lo difícil y problemática que resulta llevar a buen término una evaluación o calificación justa. La complejidad de garantizar la objetividad del

proceso de evaluación es una dificultad más que se añade a la compleja actividad de calificar la evolución de un alumno. Ningún tipo de examen, *per se*, es el ideal. Todos presentan ventajas e inconvenientes en función de aquello que pretendamos evaluar y todos contribuyen en parte a alcanzar la objetividad, pero cada uno de ellos con defectos que empañan sus virtudes.

Con todo, y sin perjuicio de lo anterior, sí que es cierto que los nuevos sistemas de enseñanza presentan ciertas peculiaridades que en ocasiones pueden contribuir a alcanzar la objetividad deseada. Aunque otras de esas mismas peculiaridades puedan también impedirlo o cuanto menos dificultarlo. Sintéticamente las cuestiones a las que me refiero, y valga esto como conclusión son las siguientes:

1º) Es cierto que el nuevo sistema de enseñanza va a suponer una reconsideración a la tan manida masificación en el aula. En el caso de la Facultad de Derecho de la Universitat de Valencia, por ejemplo, se ha pasado de 140 alumnos por grupo en la Licenciatura en Derecho a 50 alumnos por grupo en el Grado de Derecho.

Esto es positivo, sin duda. Facilita la evaluación continua, clarísimamente. Pero también tiene un inconveniente: y es que vamos a poder conocer y reconocer a todos cuantos conforman la lista de los matriculados en nuestra asignatura de forma previa a evaluarlos.

El acercamiento del profesor a los alumnos no es negativo, al contrario. No obstante, puede serlo desde la perspectiva de dificultar la objetividad en la evaluación habida cuenta que permite que el profesor prejuzgue a sus alumnos, es decir, parta de ideas preconcebidas respecto a quienes tiene en clase. Y claro, ahora lo hará con mayor facilidad de cuanto podía hacerlo cuando en clase tenía, 100, 200 o hasta 300 matriculados.

Con todo, si uno es consciente de ello, si está alerta de este hecho y actúa con cuidado y no se deja llevar por previos juicios de valor, habrá conseguido superar el “escollo” o inconveniente y la reducción del número de alumnos por grupo sí le permitirá -sin ver afectada su objetividad- muchas posibilidades de valoración antes vetadas por la masificación en el aula.

2º) Y es que la contraparte al inconveniente que tienen los grupos reducidos, es decir, la más importante de las ventajas de cuantas tiene, a mi modo de ver se encuentra íntimamente relacionada con las múltiples posibilidades que evaluación que permite una docencia de grupos reducidos. Son muchas más las posibilidades a las que puede recurrir el profesor a la hora de recoger la información en base a la cual va a formular el juicio de valor que va a dar lugar a la evaluación. Exposiciones en clase, participación activa en el aula, elaboración de trabajos conjuntos, resoluciones de casos prácticos, y otras muchas actividades permiten una evaluación progresiva del docente respecto al alumnado. Evaluación progresiva que además permitirá fijar una nota o puntuación con muchísima más precisión en grupos reducidos que en grupos masificados, en los que a veces la mera timidez de alguno de ellos, o el inconveniente de hablar delante de un número importante de personas dificulta que podamos acercarnos al aprendizaje de cada uno de ellos como una evaluación diaria y continua debiera exigir.

3º) No obstante lo anterior, y aunque es cierto que la evaluación en el sistema de enseñanza al que debemos tender no permite que ésta descansa en exclusiva en un examen final, sino que éste se acompañe de otros instrumentos de recogida de información, también es verdad que éste sigue teniendo un peso importante en la nota final. En el Grado en Derecho de la Universitat de Valencia, el peso del examen es de un 40% al 60% de la nota final. Pero el examen, el modelo o tipo de examen no siempre lo elige el profesor, sino que puede que se acuerde por coordinación de todos cuantos imparten la asignatura. Afectándose así,

también, a la objetividad del profesor, que además no tiene capacidad de obrar para seleccionar el tipo de prueba que desea.

En efecto, en muchos departamentos, entre ellos el de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Valencia, los exámenes de una asignatura deben responder a la misma tipología, lo cual, aunque favorece la homogeneidad de criterios, limita la libertad del docente, entendida ésta como la posibilidad de elegir el método de evaluación que, a su juicio, más adecuado resulta a su concreto proceso de enseñanza.

Con todo, y pese a ello, no me parece mal. Entiendo que la libertad del docente, en ese sentido, puede y debe ceder ante la uniformidad que se deriva de evaluar mediante el mismo sistema de examen, favorable en aras a evitar diferencias injustificadas entre todos aquellos alumnos que cursan la misma asignatura. De hecho, y aunque a mi parecer el mejor modelo de examen, sobre todo, en una materia como el Derecho del Trabajo, es el oral, soy consciente de que son pocos los alumnos que comparten mis preferencias. Y en ese sentido, no creo que fuese muy justo, o muy respetuoso con la igualdad material que debe caracterizar el tratamiento de los alumnos en las aulas, que unos tuviesen derecho a optar entre uno u otro tipo de examen, y a otros éste les viniese impuesto por el profesor. Sobre todo, si el que se les impone es el oral, con los miedos y traumas que este modelo suele generar entre los estudiantes.

En ese sentido no me parece mal, y a veces se hace, que el examen se presente como un examen escrito, dándose opción a una evaluación mediante examen oral en los casos en los que el alumno lo solicita voluntariamente.

Con independencia de ello, y también siendo indiferente al final el modelo de examen a efectos de lo que ahora quiero subrayar, lo que sí me parece esencial es que el docente recurra a la empatía cuando evalúe, con independencia del tipo de examen que elija, y tanto si lo acompaña con más o menos instrumentos alternativos de evaluación. Es decir, creo que a la hora de evaluar, sea de forma puntual, o de forma continuada en el tiempo, el profesor debe, desde la corrección, intentar ponerse en el lugar del que se está evaluando, obviamente, dentro de lo razonable y sin olvidar nunca que el docente es el evaluador. Es decir, lo que en definitiva propongo no es ni mucho menos que se regalen los aprobados o que se califique por lo alto, sino algo mucho más obvio que a veces olvidamos: lo que propongo es tratar a nuestros alumnos como hubiésemos querido que nos trataran a nosotros, o, como queremos que nos traten cuando somos alumnos y no profesores. Sin olvidar, en todo el proceso, que al exigir poco o menos de lo que corresponde según nuestros previos criterios de calidad, les hacemos un flaco favor a nuestros estudiantes en su formación como personas y como futuros profesionales del Derecho.

Por lo tanto, y en definitiva, en el equilibrio radica el ideal o la perfección una vez más. De nosotros depende conseguirlo, siempre sin olvidar que formar no es solo aleccionar a futuros profesionales, sino también enseñar y educar. En nuestro caso, educar y enseñar en Derecho, y siempre sin olvidar que lo que tenemos cada día en las aulas es algo más que un listado numérico o una fila de matriculados: son personas que merecen por nuestra parte un tratamiento justo y objetivo. Esforcémonos en conseguirlo.

SOBRE LAS INNOVADORAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN EN MATERIAS JURÍDICO LABORALES, A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA

FCO. JAVIER FERNÁNDEZ ORRICO

Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad Miguel Hernández

Miembro de la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

RESUMEN

El fondo de la presente comunicación parte –después de una escueta introducción– sobre si las técnicas que se propugnan por el proceso de Bolonia son adecuadas para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de acuerdo con la concepción de cómo debería impartirse la docencia. Para ello, se exponen algunas técnicas que podrían ser adecuadas y que el comunicante ha experimentado satisfactoriamente. Asimismo se analizan los diversos sistemas de evaluación, finalizando con una reflexión final en donde se hace balance de cómo se está actuando en estos comienzos de su aplicación, en particular, si aporta elementos positivos en la docencia universitaria, y si es viable el modelo que se trata de implantar.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. TÉCNICAS DOCENTES ACORDES CON EL PROCESO DE BOLONIA. 1. Clase práctica: resolución de supuestos prácticos. 2. Elaboración por el alumno de cuestionarios sobre la lección explicada en clase. 3. Seminario. 4. Simulación. III. LA EVALUACIÓN Y SUS FORMAS. IV. REFLEXIONES FINALES.

I. INTRODUCCIÓN

Estaremos de acuerdo los que participamos en esta Jornada sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo en el EEES, que la docencia en el ámbito del Derecho es algo complejo que requiere un gran esfuerzo intelectual por parte de quien lo realiza, y que la enseñanza no consiste simplemente en transmitir unos conocimientos previamente adquiridos por el profesor a lo largo de su carrera investigadora, sino también en dar al alumnado la posibilidad de aprender a través de un aumento de su motivación y de su estímulo.

Entiendo la docencia universitaria como la capacidad de proporcionar a quien la recibe un enriquecimiento cultural global y una capacidad de situar y relacionar las diversas materias. Se trata, en definitiva,

de facilitar al alumno la comprensión y el enfrentamiento a los problemas que se le vayan planteando al tiempo que desarrollan su capacidad crítica y de opinión.

Uno de los problemas más preocupantes que dificulta el logro de los anteriores objetivos es la constatación de cierta desmotivación en los alumnos. Paliar esa desmotivación es quizá, el mayor reto del profesor. Sin embargo, el docente de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social juega con más ventaja para lograr una mayor motivación por parte de los alumnos debido al dinamismo y a la actualidad de esta área de conocimiento. Su intrínseca conexión con la realidad sociolaboral que le rodea permite que los alumnos se enfrenten con el estudio y resolución de cuestiones que les son cercanas; a su vez, esta misma circunstancia permite que el profesor pueda compaginar la explicación teórica con el planteamiento en clase de noticias de interés que tienen efectos en nuestra materia de conocimiento (las reformas laborales, de pensiones, etc., se suceden sin solución de continuidad lo que permite su conexión con la realidad permitiendo una mayor motivación en el alumno).

En línea con lo anterior, resulta conveniente que el profesor haga referencia al contexto en el que se incardina la norma, así como a las necesidades sociales a las que responde, aunque ello, con sumo cuidado dado que las apreciaciones extralaborales corresponden a disciplinas científicas distintas de las que constituye su especialización; en este sentido, como afirma el Prof. Montoya, «el profesor de Derecho del Trabajo no aspirará a suplantar la enseñanza y la investigación que competen al economista o al sociólogo; su método (...) será predominantemente el técnico-jurídico, pero ello no será obstáculo para que presente al alumno (o al lector, sea alumno o profesional) datos que le permitan situarse de modo más realista ante instituciones jurídicas»¹.

Con todo, ésta es una técnica muy recomendable en la medida en que enseña al alumno a entender el por qué de una norma concreta, al tiempo que facilita el desarrollo de su capacidad para relacionar la norma jurídica con la realidad que regula, evitando que se forme una idea de que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es un conjunto estático de normas ajeno a la realidad a la que se aplica². Esta técnica, permite, en definitiva, que, al tiempo que los alumnos conocen la realidad vigente, aprendan a razonar sobre su fundamento, sus logros y sus necesidades³.

La nueva organización conceptual de los modelos educativos, realizada por el proceso de Bolonia centrada en el trabajo del estudiante que valora de manera significativa el volumen de trabajo total del alumno, obliga a revisar también en buena medida, las técnicas docentes, acerca de las que quisiera aportar alguna idea ahora que se me ofrece esta estupenda oportunidad, a través de nuestra Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. En este sentido, la enseñanza –según Bolonia–, ha de tornarse mucho más dinámica, basada no tanto en las clases del profesor sino en el trabajo personal del alumno, tanto dentro como fuera de la clase.

En suma se buscará con la nueva metodología docente que el estudiante *aprenda a aprender*, es decir, adquiera las técnicas necesarias para poder autoorganizar su estudio y desarrollar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Lo que se ha dado en llamar el *autoaprendizaje*.

1 Cfr. A. MONTAYA MELGAR: "Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia", REDT, núm. 58 (1993), págs. 187-188.

2 Cfr. E. ROJO TORRECILLA: "Pasado, presente y futuro del Derecho del Trabajo", vol. II (1997), pág. 242.

3 Como determina CASAS BAAMONDE, la labor del docente debe estar orientada a proporcionar a los alumnos "a partir de un determinado nivel de información suficiente, un conocimiento integral, funcional y crítico de la realidad jurídico-laboral, a brindarles los instrumentos necesarios para adentrarse en este conocimiento, a descubrirles la mutabilidad esencial de aquella realidad social; en fin y en síntesis, a enseñarles a aprender": "Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo", en Vv. Aa.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid, 1985, pág. 390.

A continuación se exponen aquellas técnicas de enseñanza que permiten desarrollar los objetivos comentados –las más innovadoras–, seguiré con el método de evaluación propuesto y finalmente quisiera referirme a algo que está en el sentir de cualquier profesor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: la inquietud sobre si “Bolonia” puede ser el revulsivo que se necesita para elevar la calidad de la educación universitaria y si realmente será viable su implantación con los medios de que dispone la Universidad española en los momentos actuales de crisis.

II. TÉCNICAS DOCENTES ACORDES CON EL PROCESO DE BOLONIA

Quisiera partir de la convicción de que la denominada “clase magistral” tan denostada en los últimos tiempos –en ocasiones con razón por no haber sido preparada convenientemente–, a mi parecer debe mantenerse por muchas razones, entre ellas, en primer lugar, por el hecho de que la masificación en las aulas dificulta en gran medida la utilización de fórmulas de docencia teórica alternativas; segundo, porque a través de la lección magistral se conecta con la labor investigadora del profesor, al permitirle exponer en las aulas los conocimientos que éste haya adquirido a través de sus investigaciones y, en tercer lugar, porque parece importante que el alumno tenga una visión plástica de cómo debe exponerse oralmente la materia, sirviendo de ejemplo a la hora de exponer en el futuro si bien incluyendo su propia personalidad.

No creo que sea positiva para la Universidad que se pierda esta técnica inveterada, que ya se utilizaba desde los tiempos de los primeros filósofos griegos, y que se ha transmitido a lo largo de los siglos hasta el momento presente mediante los textos escritos. Piénsese además lo enriquecedor que resulta una clase magistral bien preparada, salpicada con ejemplos y anécdotas que no resten rigor al discurso, sin perjuicio de la intervención de los alumnos. Sinceramente no creo que se pueda prescindir de esta técnica, en especial cuando los profesores resultan especialmente brillantes o mejor aún cuando sus explicaciones son capaces de llegar con claridad al alumno.

Con todo, no se puede desconocer que las nuevas técnicas pedagógicas pueden aportar ese salto de calidad que se echa de menos en la docencia clásica en donde se empleaba exclusivamente la técnica de la exposición oral y con más razón en una materia tan práctica y por decirlo así, tan real como el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, veamos algunas de ellas que he aprendido, fruto de la experiencia de mis años de docencia en la Universidad y que tienen su origen en las técnicas obtenidas en su momento como Licenciado en Ciencias de la Educación.

1. Clase práctica: resolución de supuestos prácticos

Junto a la clase teórica, debe acompañarse necesariamente, si se quiere lograr una auténtica preparación de profesionales, del planteamiento de casos prácticos a los que aplicar la teoría aprendida⁴.

La clase práctica no debe ser concebida como un mero complemento a la teoría, sino que debe ocupar un lugar preeminente en la enseñanza del Derecho en general y del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en particular. Es totalmente imprescindible completar las clases teóricas con clases prácticas en las que los alumnos sean capaces de aplicar a situaciones reales o ficticias lo aprendido en las clases

⁴ En ese sentido ya decía Miguel de Unamuno, que “la separación entre la teoría y la práctica... es cosa enteramente absurda” (cfr. A. MONTOYA MELGAR: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, cit.,pág. 178).

teóricas. Lo que no significa que haya de dedicarse un espacio temporal específico para la resolución de los supuestos prácticos planteados, haciendo de teoría y práctica dos momentos diferenciados, sino que teoría y práctica deben ser dos técnicas que se entrecruzan y complementan haciéndose inseparables, si bien, es verdad que parece aconsejable comenzar por la teoría para después aplicar esos conocimientos al caso concreto.

Otra posibilidad en igual sentido puede ser la de presentar el supuesto a resolver sin ir precedido de la clase teórica, con objeto de despertar mayor motivación en el alumno. Personalmente prefiero dotar al alumno de los instrumentos teóricos para conocer la forma de resolver el supuesto práctico.

Asimismo, parece necesario que sean los propios alumnos quienes trabajen en la resolución de los supuestos planteados; una clase práctica en la que el alumno se limite a copiar la práctica ya resuelta carece de cualquier validez. Por ello la labor del profesor en este punto debe consistir en plantear el supuesto y limitarse a dar a los alumnos las pautas para resolverlo, consiguiendo también que el alumno se familiarice y aprenda a utilizar los textos –científicos y legales- necesarios para su resolución.

2. Elaboración por el alumno de cuestionarios sobre la lección explicada en clase

Una técnica pionera (porque no conozco nadie que la haya empleado) que he utilizado en los últimos años, fruto de mi inquietud por mejorar la calidad de enseñanza, y que quisiera transmitir en esta Jornada, como forma de captar la atención del alumno en el contenido de la asignatura es lo que he dado en llamar, “cuestionarios elaborados por los alumnos”, a partir de mi Manual y de las clases impartidas a lo largo del curso.

Consiste en que junto con las clases teóricas y la elaboración de supuestos prácticos (incluidos en la página web de la asignatura de Derecho de la Seguridad Social), se ideó una actividad, voluntaria para los alumnos, que vengo realizando desde hace unos 8 o 9 años, que consiste en que pueden elaborar 20 preguntas con respuesta corta (no de tipo test), a lo sumo tres líneas, por cada Tema explicado en clase, en formato Word. A continuación entregan el archivo (y también una copia en papel) con las preguntas al coordinador correspondiente del Tema, que a su vez debe ordenar las preguntas de sus compañeros y eliminar las repetidas, configurando un solo archivo con todas las cuestiones para, entregarme el archivo para su corrección final y publicación en reprografía así como en la página web de la asignatura. Y así con cada uno de los temas de la asignatura.

Se trata de una actividad innovadora pues por el sólo hecho de su realización, facilita el estudio de la asignatura, mientras se elaboran las preguntas cortas por los propios alumnos, al ser éste el sistema del examen en su parte teórica.

Ni que decir tiene que el material facilita mucho el estudio a los alumnos que no han participado, pero mucho más a aquellos que han elaborado el cuestionario.

Este material que reviso antes de su publicación, se encuentra disponible para los alumnos matriculados en la asignatura en la carpeta “Material” de la web de la Universidad Miguel Hernández.

3. Seminario

El objeto de la celebración de seminarios consiste en la profundización en algún tema singular, nu-

clear, de especial actualidad o singularmente cercano a los intereses intelectuales de los alumnos (en este sentido resulta interesante guiarse por sus propias sugerencias y propuestas), caracterizados por la naturaleza monográfica del tema y el reducido número de sus participantes. Este género de docencia requiere que los participantes realicen previamente diversas ponencias sobre un mismo tema, bajo la coordinación y dirección del profesor, para su posterior exposición y discusión en sesiones conjuntas, elaborándose, en su caso, unas conclusiones con los resultados surgidos de la discusión.

4. Simulación

Una técnica docente original e innovadora, es la simulación, en la que además de pedir al alumnado la resolución de los supuestos prácticos planteados se le exigirá la interpretación o el desempeño de los distintos roles que el desarrollo profesional de la actividad requerirá en el futuro. Con ello se facilita el repaso a las competencias cognitivas adquiridas con anterioridad, pero también la plasmación de la teoría a la realidad y la identificación de situaciones futuras, que actuarán como acicate en el conocimiento y motivadoras para la asignatura. Así por ejemplo, la escenificación de un juicio sobre un conflicto propio de la materia social, en donde los alumnos interpreten los distintos personajes que intervienen en el proceso (juez, partes, abogado, etc...).

III. LA EVALUACIÓN Y SUS FORMAS

La evaluación permite que el docente tenga constancia del nivel de conocimientos obtenido por el alumno y la adquisición de las competencias de la titulación. La evaluación va unida a la función del profesor dado que la Universidad cumple, junto a la misión de formación de los estudiantes, la de habilitación para la realización de funciones a través de la concesión de títulos para el ejercicio de una profesión.

La técnica de evaluación elegida por el profesor debe estar en función de la forma en que éste haya impartido la asignatura a lo largo del curso. Conforme al plan de docencia, la conjunción de distintas técnicas docentes exige la realización de evaluaciones individualizadas de las mismas y examen teórico a la finalización del curso.

La técnica que viene imponiéndose para enjuiciar si los alumnos han adquirido el grado de preparación preciso para superar la asignatura, es la “evaluación continua”. Esta técnica permite hacer un seguimiento personalizado de los alumnos a lo largo del curso, valorando en cada momento los conocimientos y competencias adquiridos, de forma que la superación o no de la asignatura no depende de un examen cuya correcta resolución puede depender de multitud de condicionantes.

Un inconveniente que presenta esta técnica es la masificación que, pese al apreciable descenso del número de alumnos en las aulas, puede aún apreciarse, e impide que pueda ser aplicada en todos los cursos y en las distintas asignaturas que imparte el profesor. Lo que no impide que tal evaluación continua pueda realizarse respecto de las técnicas docentes implementadas.

Con respecto a la técnica a emplear en el examen, son diversas, cada una con sus ventajas e inconvenientes: examen oral o examen escrito y dentro de este último, de desarrollo o tipo test. Teniendo en cuenta que se trata de preparar a futuros profesionales, la técnica más adecuada sería la realización de un examen oral de forma que se incentive la capacidad de expresión y de comunicación de los alumnos. Esta

técnica permite también que el profesor pueda guiar al alumno durante su respuesta e incluso plantearle cuestiones adicionales relacionadas con la pregunta planteada, para evaluar asimismo la capacidad del alumno de relacionar los distintos aspectos de la asignatura. Sin embargo, y pese a considerar que el examen oral es una técnica muy adecuada para evaluar el nivel de conocimiento del alumno, la masificación en las aulas puede dificultar en ocasiones la posibilidad de aplicar esta técnica.

En cuanto al examen escrito, aun partiendo de la base de que el examen tipo test puede resultar más objetivo, la utilización del examen de desarrollo supone que el alumno aporta algo más que una x al elegir una respuesta entre varias, de una serie de preguntas, toda vez que el alumno debe, además de demostrar sus conocimientos sobre el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, demostrar que sabe expresarse, y ello teniendo en cuenta que es función de la Universidad la de ofrecer una formación integral de los alumnos, y que el alumno una vez finalizados sus estudios deberá enfrentarse con la tarea de redactar numerosos escritos, con lo que a él también le será de utilidad en su proceso de aprendizaje tener que enfrentarse con la obligación de redactar exámenes de forma inteligible.

Entre ambas formas de examen escrito (test y desarrollo), se utiliza con gran eficacia (tengo experiencia de ello) una tercera modalidad, que combina las ventajas de las dos anteriores a saber: mantiene la objetividad del test y en cierta medida permite plasmar la forma de expresarse en la redacción del examen de desarrollo. Me refiero al examen de cuestionarios o preguntas con respuesta breve, en donde se pretende que el alumno conteste en un breve espacio (tres o cuatro líneas) preguntas muy concretas que no admiten divagaciones. Este tipo de examen requiere un especial cuidado en la formulación de la pregunta para evitar el peligro de que pueda interpretarse en diversos sentidos, que puedan dar lugar a diversas respuestas, quizá inesperadas. Si bien aún así, tal posibilidad, indicaría que se trata de preguntas abiertas en donde juega un papel primordial la iniciativa del alumno.

Si se aplica la técnica de la evaluación continua que venimos comentando, la calificación obtenida en el examen será complementaria junto con el resto de calificaciones derivadas del desempeño de las técnicas docentes realizadas a lo largo del curso, que sin duda tendrán cada vez un mayor peso.

No obstante, en los casos en que al alumno no le fuera posible la participación continuada en las diversas técnicas docentes, siempre tendrá la posibilidad de acudir al examen como instrumento decisorio en la calificación final, sin perjuicio de que se le tuviera en consideración la participación en algunas de las técnicas propuestas.

Con respecto a la evaluación estructurada en parciales o concentrada en un único examen final, el diseño del nuevo proceso de aprendizaje de los alumnos recomienda la estructuración de la evaluación en parciales, máxime en una asignatura tan extensa como el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

IV. REFLEXIONES FINALES

La llegada de los nuevos planes docentes asociados a la metodología implantada por el proceso de Bolonia, aún de forma gradual, ha despertado en los profesores de universidad cierta inquietud, pues se observa que se trata de cambiar de forma radical el trabajo del profesor, centrándose más en preparar al alumno en el adiestramiento de diversas habilidades que le permitan la adquisición de competencias generales y específicas de la asignatura, que en lo que constituye su función principal como profesor. Con ello, se corre el riesgo de que se desvirtúe la función del profesor que se convierte así en un mero gestor de la

actividad del alumno o en un animador sociocultural. Junto a esto, y después del análisis anterior de lo que podría suponer en el futuro la aplicación de las nuevas técnicas, me planteo las siguientes cuestiones:

1. Si ya el temario de una asignatura requiere cierta disciplina para cumplirlo en lo que se refiere a la exposición del profesor, eso significa que habrá que reducir significativamente el papel de las explicaciones de los temas para que sean los propios alumnos quienes –en cierta forma–, los preparen, a excepción de aquellas cuestiones que requieran más dificultad.
2. Ese cambio de metodología en la forma de enseñanza tan radical requerirá sin duda una nueva forma en la concepción de impartir la docencia. Y es que ha sido tradición entre nosotros –en las materias jurídico laborales–, que imperara la clase magistral, entendida como la explicación oral del profesor de las lecciones del temario. La implantación de la metodología establecida por Bolonia en todos los países que lo han suscrito y en particular en todas las materias va a suponer qué duda cabe un enorme esfuerzo por parte de todos (Administración, universidad, profesorado, alumnos). Esfuerzo que no precisarán realizar los países anglosajones pues en las materias jurídicas se encuentran más familiarizados con esta metodología.
3. En el caso de profesorado más joven no requerirá un especial esfuerzo, habida cuenta que desde edad temprana se encuentran más familiarizados con estas técnicas y con las nuevas tecnologías de importancia capital, pero me suscitan serias dudas en el caso de profesores con muchos años de experiencia y modo de transmitir el conocimiento a sus alumnos.
4. Como consecuencia de lo anterior, parece necesario ante todo, un plan específico de formación del profesorado que les ofrezca la posibilidad de manejar estas nuevas técnicas, la utilización de las nuevas técnicas de enseñanza así como las nuevas tecnologías de la información (TICs). Pues la realidad actual es que una parte de profesores no se encuentran preparados para asumir este cambio y precisan de una preparación. Y si no están preparados para afrontar este nuevo reto difícilmente llevarán con éxito la docencia porque no serán capaces de transmitir los conocimientos a través de este nuevo instrumento de enseñanza.
5. Es evidente que este problema no lo tienen otros campos del conocimiento como puede ser las carreras técnicas, tales como la física, matemáticas, economía, medicina, en donde el discurso teórico ocupa un lugar secundario frente a la práctica mucho más adaptable a este tipo de metodología.
6. Por todo ello, parece oportuno enumerar una serie de sugerencias que pueden resultar apropiadas para, al menos, cumplir con las exigencias de la nueva metodología.
 - a) En primer lugar y primordial la concienciación del profesor en la necesidad de adaptarse a la metodología establecida, haciendo ver aquellos aspectos más positivos que redundarán en el mayor aprovechamiento de la enseñanza del alumno.
 - b) A continuación, la selección de profesorado ya introducido en la nueva metodología a ser posible, que proceda de la misma área de conocimiento (o al menos en nuestro caso, de materias jurídicas) que imparta unas pautas, que ayuden a comprender cómo debe ser adaptada la nueva metodología a la docencia, así como, unos modelos o plantillas con ejemplos que sirvan de orientación a los profesores.
 - c) Establecer la posibilidad dentro de la metodología docente y en particular, de cierta flexibilidad en la elaboración de la “guía docente” que es por así decir, la hoja de ruta de cada asignatura, en particular en aquellas actividades de difícil control, en especial las que suponen un trabajo autónomo del alumno, como por ejemplo las horas de estudio que solo suponen una presunción.

7. Otro problema (y no menor) que plantean muchas de las nuevas técnicas impulsadas por el proceso de Bolonia es la necesidad de mayores recursos en aulas y en número de profesores, habida cuenta de que su implantación exige grupos reducidos de alumnos para poder llevar a cabo las diversas tareas.
 - a) *Este es un problema grave porque exige un incremento importante de recursos económicos.*
 - b) *En la actualidad tales incrementos de recursos económicos son inviables a causa de la profunda crisis en que nos encontramos.*
 - c) *Una propuesta de solución para este problema podría ser, el establecimiento de un período transitorio en que se aplicaran aquellas técnicas que no requieran elevar los medios disponibles conjugándolas con las técnicas tradicionales hasta que existan disponibilidades económicas para afrontar los nuevos retos.*
8. Es obvio que la implantación de este nuevo modo de impartir la docencia no se va a conseguir de la noche a la mañana. Solo se puede alcanzar de modo gradual y progresivo, proponiéndose metas a largo, medio y corto plazo, y sobre todo con el empeño en su logro, que será posible siempre que las partes implicadas estén convencidas de que su aplicación redundará en beneficio de la calidad de la docencia.

Conclusiones: En síntesis, en la comunicación se realizó un análisis del punto de partida en que nos encontrábamos cuando se comenzó a exigir la implantación de las nuevas técnicas de enseñanza y de evaluación en nuestra materia, y sobre todo de los problemas que plantean (en las reflexiones finales) sin dejar de apuntar posibles soluciones a todos ellos, si acaso, quisiera resaltar que se trata de un proceso de implantación que requiere en todo caso algo que me parece esencial, y es de gradualidad en su aplicación y de grandes dosis en los profesores de paciencia en la adaptación a las nuevas técnicas..

EL PRACTICUM Y SU EVALUACIÓN EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

CARMEN FERRADANS CARAMÉS

Profª. Contratada Doctora de Derecho del Trabajo y Seguridad Social
Universidad de Cádiz

JOSÉ MARÍA PÉREZ MONGUIÓ

Prof. Contratado Doctor de Derecho Administrativo
Universidad de Cádiz

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es analizar la funcionalidad del *practicum*, asignatura del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, para adquirir determinadas competencias genéricas y específicas. Se describe la idoneidad de las prácticas externas insertas en el plan de estudios del título para aprender algunas competencias que difícilmente se pueden enseñar en el aula.

Para facilitar el cumplimiento de los objetivos previstos con esta asignatura se propone un protocolo de actuación, la existencia de un coordinador de prácticas de la titulación, de un responsable académico de la asignatura y la designación de tutores internos y externos (de empresa) de los estudiantes en prácticas. Asimismo, se proponen unos materiales que ayuden a su evaluación, la memoria de las prácticas realizada por el alumno/a y los cuestionarios de evaluación cumplimentados por el tutor interno y el externo.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS. III. EL PRACTICUM Y SU EVALUACIÓN EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS. III.1. Perfil profesional del graduado. III.2. La adquisición de competencias en el *practicum*. III.3. Herramientas y materiales para su evaluación. IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior pretende dar un giro a los sistemas de enseñanza-aprendizaje universitarios, realzándose la importancia de la formación basada en competencias. La competencia se define como la capacidad de una persona para ejecutar un trabajo cumpliendo con un

determinado estándar en un entorno laboral; entendiéndose por capacidad el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, valores y ética profesionales requeridos para demostrar competencia¹.

En este sentido, numerosos estudios e informes han propuesto perfiles profesionales y listas de competencias profesionales que deben poseer los egresados de las distintas titulaciones, entre ellos los del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Sobre estas cuestiones existe un consenso amplio en la comunidad universitaria, si bien hay un aspecto relacionado con la formación basada en competencias que consideramos que no está del todo resuelto: su evaluación.

En el entorno académico, en el aula, no se pueden recrear determinado tipo de situaciones (jerarquía, equipos multidisciplinares de trabajo...) y, por lo tanto, el desarrollo de dichas competencias y su evaluación resulta compleja. Asimismo, el profesor universitario en ocasiones no tendrá la formación suficiente para evaluar este tipo de competencias, siendo el reto de formar a futuros profesionales cada vez más complicado.

Es por ello que el *practicum*, en aquellos títulos que lo poseen, puede aportar un entorno apropiado para el desarrollo y evaluación de estas competencias transversales, fundamentalmente porque el estudiante puede desarrollarlas en un entorno similar a aquél en el que después deberá demostrar que las posee. Como ventaja adicional, los encargados de supervisar el desarrollo de esas competencias y su posterior evaluación, los denominados tutores de empresa, suelen ser aquéllos que después valorarán dicha formación a la hora de decidir una posible contratación futura.

El objetivo de esta comunicación es analizar la funcionalidad del *practicum* como entorno ideal para la puesta en práctica y evaluación de algunas de las competencias requeridas al estudiante del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, así como plantear algunas propuestas que contribuyan al desarrollo eficaz del mismo, fundamentalmente en lo que se refiere al papel de los tutores internos (profesores), los tutores externos (tutores en la empresa) y los alumnos.

II. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Actualmente, vivimos en un tiempo de avance continuo, cambios constantes y competitividad en la mayoría de las facetas de la vida.

Uno de los objetivos de la Universidad es dotar a la sociedad del capital humano que deberá introducirse en las empresas y/o desarrollar sus ideas emprendedoras a través de las opciones que ofrece el autoempleo. Por ello, la Universidad debe articular los medios necesarios para que la inserción laboral de los egresados se produzca en las mejores condiciones posibles y, además, comprobar que éstos responden a las demandas de las empresas de nuestro tejido productivo y que tienen la capacidad de adaptación continua a los cambios.

El conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a la formación técnica-teórica forma parte de lo que se viene denominando como competencias profesionales², que no sólo consideran al componente de conocimiento profesional (saber), sino que va más allá incluyendo habilidades profesionales (saber hacer), valores, ética y actitudes profesionales (saber ser o estar).

1 Cano García, E.M., "La evaluación por competencias en la educación superior", Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, vol. 12, nº3, 2008, pág. 3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

2 La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional entiende por competencia profesional, el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

Por lo tanto, adquirir competencias implica la búsqueda de aprendizajes más globales y prácticos, donde los nuevos conocimientos estén dirigidos al desarrollo de la capacidad de actuación de los sujetos, permitiéndoles llevar a cabo procesos de acción cada vez más complejos.

La posesión de competencias profesionales se está convirtiendo en un factor determinante de los procesos de selección de las empresas. Es más, las ofertas de empleo cada vez más exigen profesionales con competencias que encajen en labores diferentes, y que permitan que la vida laboral del trabajador vaya cambiando según las variaciones que se producen en el mercado laboral, convirtiéndose la polivalencia, la formación continua y el reciclaje profesional en valores enriquecedores de la población activa.

En este sentido el diseño de los nuevos grados implantados en el sistema universitario adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) considera necesario que el estudiante adquiera tanto las competencias específicas (cognitivas, profesionales y actitudinales) de su titulación, es decir, en función del perfil académico profesional que reclama la sociedad en la que se va a insertar; como las genéricas o transversales (instrumentales, personales y sistémicas), comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, conocimientos y valores adquiridos.

La adquisición del conjunto de competencias señaladas, que procuran la mejor preparación del alumno/a para el ejercicio de actividades de carácter profesional, será más óptima si en el programa formativo coexiste un período de educación formal con uno de experiencia práctica. Este período de experiencia práctica, previo a la inserción laboral del estudiante, *practicum*, permitirá a éste profundizar en la adquisición de conocimientos, habilidades profesionales y actitudes, así como demostrar la adquisición de dichas competencias, es decir, su competencia³.

La evaluación de las competencias es una tarea muy importante del proceso formativo, si bien hasta el momento no hay disponibles muchos materiales para esta tarea. Cada titulación tiene claramente definidas sus competencias, resultando en principio adecuadas y claras, pero son insuficientes los materiales existentes para evaluar competencias. Por ello, se hace necesaria la articulación de dispositivos válidos y fiables que contribuyan a evidenciar que el alumno/a posee las competencias profesionales requeridas, conocidos por todos los profesores, alumnos y en el caso del *practicum* también por los tutores de empresa.

Para el *practicum*, de forma específica, se distinguen al menos tres tipos de evidencias de evaluación⁴:

- Evidencias sobre el conocimiento, que pueden ser evaluables a través de pruebas teórico-prácticas. Aquí debe jugar un papel fundamental el tutor académico, ya que la experiencia práctica debe ser evaluada por el mismo en base a la documentación escrita revisada por él y a las exposiciones orales de los alumnos/as en prácticas.
- Evidencias sobre el proceso, que se corresponden con los elementos que indican la calidad de ejecución de una tarea. Para este tipo de evidencias es esencial el rol desempeñado por el tutor de empresa, que deberá observar y analizar la destreza del alumno/a dentro del proceso de trabajo.
- Evidencias del producto, que corresponden a los resultados o productos identificables y tangibles, y que pueden usarse como referentes para demostrar que una actividad fue realizada.

3 La competencia implica demostrar que se posee la habilidad de desempeñar una tarea en el marco estándar de actuación requerido y debe ser constatable en la práctica, mediante comportamientos evidenciables.

4 Tejada Fernández, J., "El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", pág. 22. VIII Symposium Internacional sobre *Practicum* y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio, 30 junio-2 julio 2005. Disponible en <http://webs2002.uab.es/paplicada/htm/papers/Trabcompetenciaspracticum.pdf>.

A estos efectos, en el siguiente apartado se van a describir de forma más concreta algunas de las características que rodean al *practicum* del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, procurando proponer herramientas que orienten la adquisición de determinadas competencias en el marco del mismo.

III. EL PRACTICUM Y SU EVALUACIÓN EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

III.1. Perfil profesional del graduado

Este título proporciona una habilitación profesional que se corresponde con numerosas profesiones y funciones dentro de las organizaciones productivas. Esto es así, porque tradicionalmente una de las características más emblemáticas de estos estudios es el carácter multidisciplinar de sus contenidos formativos, que recogen distintas perspectivas y análisis sobre la realidad laboral desde las áreas jurídicas, económicas, de organización de empresas, de psicología, de sociología, de historia, etc.

El Libro Blanco de la titulación⁵ analiza y valora, a efectos de delimitar el perfil profesional, los siguientes elementos y fuentes:

- El perfil curricular y profesional de los actuales Diplomados en Relaciones Laborales y Licenciados en Ciencias del Trabajo.
- La información sobre perfiles profesionales derivados de titulaciones afines en el contexto europeo.
- La documentación elaborada al respecto por el Pleno de Decanos y Directores de Centros Universitarios responsables de estas titulaciones.
- La valoración realizada de estos perfiles por los egresados en la encuesta de inserción laboral.

Asimismo, según lo dispuesto en el RD 1429/1990, los objetivos formativos del título de Diplomado en Relaciones Laborales “deberán proporcionar una formación adecuada en las bases teóricas y en las técnicas de la organización del trabajo y de la gestión del personal; así como de la ordenación jurídica del trabajo y de la Seguridad Social”. Dos grandes áreas o sectores de actividad se desprenden del objetivo formativo de esta titulación:

1. La organización funcional del trabajo y la gestión de los recursos humanos en la empresa, dentro de una organización empresarial, o como consultor externo especializado.
2. La actuación en materia jurídico laboral, posibilitando el asesoramiento laboral en el ejercicio de la profesión de Graduado Social.

En el estudio realizado en el Libro Blanco sobre titulaciones afines en el contexto europeo, también se han analizado las distintas salidas y capacitaciones profesionales que presentan estas titulaciones homólogas, que se pueden sintetizar en: Directores o técnicos superiores de recursos humanos en los staff directivos de las empresas, responsables directos de las políticas de gestión y administración de los recursos humanos; Profesionales liberales expertos en el asesoramiento jurídico-laboral, en la organización del trabajo y de la producción, así como en la representación de intereses colectivos y profesionales, tanto en el ámbito privado como en la administración pública; Expertos en el campo de las políticas laborales promovidas por la administración pública como responsables de políticas sociolaborales locales, regionales, nacionales; Consultores

⁵ Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos, disponible en http://www.aneca.es/var/media/150308/libro-blanco_rrhh_def.pdf.

y/o auditores sociolaborales; Profesionales especializados en afrontar los desafíos y oportunidades que implican los procesos de reestructuración productivos, los cambios en la estructura de los mercados, la integración europea y las aportaciones de los nuevos enfoques en el mundo del trabajo y de la organización del empleo; Profesionales con capacidad de insertarse en equipos multidisciplinares, en el ámbito del asesoramiento, de la consultoría o de las empresas; Enseñanza secundaria y superior, universitaria y no universitaria.

Asimismo, se tomó en consideración la documentación elaborada por el Pleno de Decanos y Directores responsables de estas titulaciones. En dicha documentación se postulan tres bloques o campos de actuación profesional preferentes y también se determinan otros campos de actuación profesional u orientaciones ocupacionales vinculadas a estos estudios: Asesoramiento jurídico-laboral; Dirección y Gestión de Recursos Humanos; Intervención en el mercado de trabajo y desarrollo de Políticas Socio-Laborales; Nuevas áreas especializadas que demanda el mercado de trabajo cuya capacitación profesional se solicita a la formación universitaria: expertos en salud laboral y prevención de riesgos laborales, expertos en auditoría sociolaboral, expertos en políticas de protección social y de seguridad social, expertos en el conocimiento de los sistemas de relaciones laborales de nuestro entorno para el asesoramiento de nuestras empresas.

Del conjunto de datos analizados, a efectos del título de grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, se concretan siete perfiles profesionales o ámbitos de actuación profesional para los nuevos titulados:

1. Graduado Social.
2. Dirección y Gestión de Recursos Humanos.
3. Gestión, mediación e intervención en el mercado de trabajo: agentes de empleo y desarrollo local.
4. Prevención de Riesgos Laborales.
5. Administraciones Públicas.
6. Auditoría sociolaboral.
7. Enseñanza.

Por lo tanto, en el diseño del grado se procura ofrecer al egresado una base conceptual y unas competencias y habilidades que puedan ser desplegadas en múltiples espacios profesionales, tales como los recursos humanos, el diseño y la gestión de políticas (públicas y privadas) de formación, empleo, inserción laboral, la orientación profesional, la intermediación en el mercado de trabajo, la consultoría y asesoría laborales y la dirección y gestión de relaciones laborales.

III.2. La adquisición de competencias en el practicum

Para la inserción laboral del graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en uno de los perfiles descritos, debe poseer, entre otras, las competencias básicas de organización y planificación, análisis y síntesis, toma de decisiones, trabajo en equipos de carácter multidisciplinar y de resolución de problemas, que le capacitan para afrontar con éxito su incorporación al mercado laboral⁶.

Igualmente debe adquirir las competencias específicas, cognitivas (saber), profesionales procedimentales (saber hacer) y académicas actitudinales (ser).

⁶ Vid, a modo de ejemplo, el cuadro de competencias generales (instrumentales, personales y sistémicas), expuesto en la memoria del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz, disponible en <http://www.uca.es/centro/1C16/centro/1C16/documentos/Memoria%20Grado>

Resulta interesante, a estos efectos, un proyecto realizado por la Dirección General de Empleo y el Consejo Social de la Universidad de Cádiz⁷, que pretende identificar los valores y competencias demandadas en el mercado profesional del entorno socioeconómico de la Universidad de Cádiz y diseñar e implementar un programa de formación competencial, de carácter transversal, acorde a las necesidades detectadas en el entorno laboral, para consolidar la formación en competencias para el empleo como una parte crucial del itinerario de los estudiantes de la UCA. El proyecto ha tenido varias fases, habiéndose dedicado una de ellas al establecimiento de los perfiles básicos de competencias por áreas de conocimiento.

En los resultados del área jurídica se resalta la importancia de competencias tales como la adaptabilidad al cambio, el aprendizaje continuo, el compromiso con la empresa, la orientación al cliente, la asertividad, la capacidad de comunicación, la organización y planificación, la calidad, el desarrollo de personas y la iniciativa. Y en el área social se destacan competencias tales como la capacidad de comunicación, la capacidad de gestión, la iniciativa, la responsabilidad, la adaptabilidad al cambio, la asertividad, la creatividad, la credibilidad técnica, la organización y planificación y la resolución de problemas.

Algunas de las competencias indicadas difícilmente pueden ser adquiridas y, en su caso, evaluadas en las aulas, pudiendo resultar, sin embargo, el desarrollo del *practicum* previsto en la titulación un instrumento válido para ello.

La memoria del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz describe en el módulo XIII la asignatura Prácticas, que consta de seis créditos ECTS. Su desarrollo se produce en el segundo semestre del cuarto curso y tiene carácter obligatorio. Como requisito previo a la matriculación del alumno/a en esta asignatura se le exige haber superado sesenta créditos de la formación básica y 120 de la formación obligatoria, lo que indica que el estudiante debe tener un amplio número de créditos aprobados y que, por lo ende, en el momento en que inicia sus prácticas en una empresa o Administración ya tiene unos conocimientos teórico-prácticos extensos de las distintas asignaturas de la titulación.

Las competencias que se pretende que el alumno adquiera con este módulo son las siguientes:

Competencias Generales

| | |
|----------------|---|
| Competencia 1 | Capacidad de análisis y síntesis |
| Competencia 2 | Capacidad de organización y planificación |
| Competencia 3 | Habilidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa |
| Competencia 4 | Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio |
| Competencia 5 | Capacidad para gestionar la información |
| Competencia 6 | Capacidad para la resolución de problemas |
| Competencia 7 | Capacidad para la toma de decisiones |
| Competencia 8 | Destreza para el trabajo en equipos |
| Competencia 9 | Capacidad para trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar |
| Competencia 10 | Capacidad de trabajo en un contexto internacional |
| Competencia 11 | Habilidades en las relaciones interpersonales |
| Competencia 12 | Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico |
| Competencia 13 | Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo |
| Competencia 14 | Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica |

⁷ Proyecto de Implantación de un Programa de Formación y Certificación de Competencias para titulados universitarios, Dirección General de Empleo y Consejo Económico y Social UCA, 2010.

Competencias Específicas

| | |
|---------------|--|
| Competencia 1 | Capacidad para conocer las principales fuentes estadísticas en materia sociolaboral |
| Competencia 2 | Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas |
| Competencia 3 | Capacidad de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes ámbitos de actuación |
| Competencia 4 | Capacidad para seleccionar y gestionar información y documentación laboral |
| Competencia 5 | Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las relaciones laborales |
| Competencia 6 | Capacidad para interpretar datos e indicadores socioeconómicos relativos al mercado laboral |
| Competencia 7 | Capacidad para comprender el carácter dinámico y cambiante de las relaciones laborales en el ámbito nacional e internacional |
| Competencia 8 | Habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica |
| Competencia 9 | Capacidad para comprender la relación entre procesos sociales y la dinámica de las relaciones laborales |

Las prácticas deber permitir a los estudiantes, entre otros resultados, descubrir, analizar y comprender el contexto y los procesos de asesoramiento jurídico-laboral, la dirección y gestión de recursos humanos, la intervención en el mercado de trabajo y el desarrollo de políticas socio-laborales, la gestión en salud laboral y prevención de riesgos laborales, la auditoría de recursos humanos, las políticas de protección social y de seguridad social, etc.

III.3. Herramientas y materiales para su evaluación

Para guiar el aprendizaje del alumno/a en el *practicum* hay que instaurar un procedimiento. El grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos debe tener un responsable, coordinador, de prácticas de la titulación, y la asignatura Prácticas del mismo un responsable académico. Al mismo tiempo será necesario designar un tutor interno o tutor académico para cada alumno/a, uno de los profesores del Grado, que se encargará de la orientación y supervisión del estudiante asignado, así como de ayudarlo en la adquisición de las competencias. Asimismo, también se deberá nombrar un tutor de empresa, cuya labor será dirigir al alumno hacia la consecución de los objetivos formativos previamente establecidos y ayudarle en la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales.

El modelo descrito es el que ha funcionado en la Universidad de Cádiz en las prácticas extracurriculares y parece acertado implantarlo, con algunas propuestas de mejora, en las prácticas curriculares.

La primera tutoría entre el tutor interno y el alumno debería destinarse a explicar al alumno qué actividades debe desarrollar en las prácticas, así como que a su finalización deber realizar un informe sobre las mismas, asesorándole sobre este último extremo; sería conveniente enseñar al alumno/a los cuestionarios de evaluación que deberán elaborar al final de la práctica tanto el tutor externo como el interno, que servirán de guía al estudiante sobre cuáles son las competencias que se le van a evaluar en la práctica y que, por lo tanto, deberá adquirir y demostrar en el desempeño. En la segunda tutoría, una vez iniciadas las prácticas en la empresa o Administración adjudicada, el alumno deberá describir al tutor el plan formativo que se está desarrollando y durante ésta y, en su caso, otra sucesiva el tutor interno realizará un seguimiento de la evolución del alumno en la práctica (la duración media de la práctica será de entre dos y tres meses).

En la última tutoría el estudiante entregará al tutor interno un borrador de su informe final, para que el tutor pueda revisarla y plantearle sugerencias de mejora para su entrega final.

El tutor de empresa procurará supervisar el aprendizaje del alumno, día a día, en la práctica. Al concluir la misma deberá cumplimentar un cuestionario en el que evalúe tanto la capacidad del alumno/a para aplicar los conocimientos adquiridos como determinadas competencias profesionales. El cuestionario servirá de guía al tutor, para conocer qué destrezas y/o habilidades debe observar y evaluar del estudiante en prácticas.

A estos efectos resulta fundamental la comunicación previa entre tutor interno y externo, para que aclaren cuál es el plan formativo que se va a seguir y cuáles son las competencias profesionales a evaluar. Asimismo, esta información debe ser transmitida al alumno, para que conozca qué contenidos abarca su evaluación.

Así pues, los materiales esenciales para la evaluación de las prácticas por el responsable académico de la asignatura son: la memoria realizada por el alumno/a, el cuestionario de evaluación del tutor interno, que se basa en las reuniones de seguimiento realizadas, y el cuestionario de evaluación del tutor externo, basado en la observación del trabajo diario del estudiante.

IV. CONCLUSIONES

El graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos tiene que formarse en determinadas competencias profesionales que facilitarán su inserción laboral. El listado de competencias profesionales, genéricas y específicas, que debe adquirir el estudiante es detallado de forma bastante consensuada en el Libro Blanco de la titulación y en la memoria del grado adoptada en cada Universidad en la que se va a impartir. En esta comunicación se analiza cómo la adquisición de algunas de las competencias indicadas puede ser facilitada por la realización de la asignatura Prácticas, es decir mediante el desarrollo de prácticas externas en empresas o Administraciones con distintos perfiles profesionales, asesoramiento legal de empresas, prevención de riesgos laborales, gestión de recursos humanos...

Independientemente del lugar de desarrollo de las prácticas se debe instaurar un procedimiento similar para todos los alumnos, que garantice que la formación recibida en esta asignatura sea adecuada.

Por ello, se propone que junto al responsable académico de la asignatura se proceda a la designación de tutores internos y externos (de empresa) y que existan unos determinados documentos que ayuden a la evaluación de las prácticas, la memoria o informe elaborado por el estudiante, el cuestionario de evaluación del tutor interno y el del externo, para que en su conjunto permitan valorar si se han obtenido los objetivos pretendidos con el *practicum*.

Asimismo, creemos que es fundamental que exista una comunicación fluida entre el tutor interno y el externo, para poner en común las competencias a evaluar e informar y transmitir al alumnado de forma clara qué destrezas y habilidades aplicados en la práctica se le van a evaluar.

Todo esto puede requerir la realización de unas sesiones formativas para los profesores implicados en el *practicum*, donde se les exponga la metodología a emplear y las herramientas que se van a utilizar, para que los alumnos obtengan el mayor provecho posible del desarrollo de las competencias inherentes al *practicum* y conozcan de forma transparente la forma de su evaluación.

EL APRENDIZAJE EN LA GESTIÓN Y USO DE LA INFORMACIÓN COMO COMPLEMENTO A LA ACTIVIDAD FORMATIVA EN EL GRADO: SU INTEGRACIÓN EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL

MACARENA HERNÁNDEZ BEJARANO

Profra Contratada Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior arranca oficialmente con prioridades específicas que deben conseguirse a lo largo de esta nueva década: potenciar la innovación y la investigación como pilares centrales de una educación superior dinámica, flexible y de calidad basada en el estudiante que permita la formación de individuos autónomos y críticos capaces de afrontar y adaptarse a las demandas de la sociedad de la información y a un entorno económico y laboral cambiante. Ello implica la necesidad de establecer metodologías didácticas constructivas y activas que enriquezcan y complementen la formación científica del alumno incorporando el aprendizaje basado en recursos documentales (conocer, buscar y usar las fuentes de información científica que les van a permitir crear conocimiento). Actualmente la formación en la gestión y en el uso de la información se presenta como una necesidad básica que tiene el alumno y que la Universidad puede y debe satisfacer a través de sus docentes y de la biblioteca mediante la alfabetización informacional. Con el fin de mejorar la calidad en el aprendizaje del alumno es necesario un acercamiento de la biblioteca al aula, de forma que éste no quede limitado al uso de manuales, apuntes, guiones o legislaciones sino que además se le facilite al alumno el acceso a la práctica investigadora a través publicaciones periódicas, documentación especializada, bases de datos específicas, etc. Lo anterior, junto con la situación real del alumnado es lo que nos ha impulsado a integrar la formación en competencias informacionales como contenido transversal en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social (2º Curso de Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos).

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INFORMACIONALES. III. LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. III. 1. La formación en competencias informacionales en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla. III. 2. La situación de partida: el alumnado. III. 3. La incorporación de la alfabetización informacional a la asignatura de Derecho de la Seguridad Social. IV. A MODO DE REFLEXIÓN.

I. INTRODUCCIÓN

El año 2010 ha marcado un antes y un después en el Proceso de Bolonia. La Conferencia de Ministros de Educación de los países integrantes del Espacio Europeo de Educación Superior celebrada en Budapest-Viena el pasado mes de marzo (2010) - Declaración de Budapest-Viena- supuso el inicio, de manera oficial, del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES- (European Higher Education Area –EHEA-) en el que, actualmente, 47 países comparten una estrategia y un marco común de referencia en educación superior.

Se pone fin a una etapa previa y de transición en la construcción y puesta en marcha del EEES en donde los Ministros de Educación de los países integrantes, las universidades y otras organizaciones no gubernamentales relacionadas con la educación superior centraron sus esfuerzos en el establecimiento de los objetivos y las líneas de trabajo para la consecución de la finalidad citada. Atrás ha quedado también todo el proceso de iniciativas preparatorias y de proyectos pilotos experimentales con metodologías docentes nuevas puestos en práctica por las distintas universidades.

Actualmente el panorama universitario en España es completamente diferente al de hace una década. Las universidades españolas se han integrado en el EEES y han puesto en funcionamiento las directrices marcadas por el Proceso de Bolonia. Los cambios normativos introducidos en los últimos años han permitido la adaptación de las propias instituciones de educación superior y la renovación de la propia estructura y organización de la enseñanza universitaria oficial (que ahora pasa a diversificarse en Grado, Máster y Doctorado). Los nuevos planes de estudios incorporan importantes cambios en la dimensión formal, temporal y material de las titulaciones universitarias oficiales. El alumno adquiere un nuevo protagonismo y las programaciones docentes se desarrollan teniendo como eje referencial el aprendizaje de éste. Se crea el suplemento al Diploma para facilitar la transparencia de la formación adquirida y se introducen nuevos sistemas que permiten medir el trabajo del alumno - sistema europeo de créditos (ECTS)- y su rendimiento académico –sistema de calificaciones-. Asimismo, se han creado agencias de evaluación que controlan y valoran los estándares de calidad través de mecanismos de evaluación y acreditación.

Y todo ello con la finalidad de conseguir el cumplimiento de los objetivos iniciales comunes que se trazaron en la Declaración de Bolonia (1999) -ampliados con la Declaración de Praga (2001)- que, básicamente, se condensa en la construcción de una Europa más completa e influyente a través del desarrollo de un espacio común europeo en educación superior que, centrado en el aprendizaje permanente, favorezca y facilite la movilidad de estudiantes, titulados, profesores, investigadores y personal administrativo, armonice las titulaciones, reconozca las cualificaciones de los titulados garantizando su ejercicio profesional en condiciones de igualdad, garantice la calidad con sistemas de medición comparables y potencie entre los estudiantes (europeos y no europeos) el atractivo de la formación superior europea.

Todas estas reformas persiguen la creación de una Europa basada en el conocimiento, por lo que mantienen un fuerte y estrecho vínculo con la consecución de los objetivos globales marcados en las estrategias dictadas por la Unión Europea para conseguir una Europa más competitiva y sostenible¹. En conexión con lo anterior, la evolución experimentada en los mercados internacionales, la globalización de la economía, la utilización de nuevas tecnologías, el espectacular crecimiento de los países emergentes y, de manera muy especial, la situación de crisis financiera y económica global en la que actualmente nos encontramos

¹ Vid. las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo celebrado en Lisboa los días 23-24 de marzo de 2000 y la Comunicación de la Comisión Europea "Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador", Bruselas 3-3-2010.

inmersos refuerzan el importante papel que las universidades están llamadas a desempeñar en la sociedad del conocimiento ante el actual reto de lograr la recuperación económica y el desarrollo sostenible.

Para hacer frente a dicho reto la Declaración Louvain-la Neuve (2009) manteniendo los objetivos iniciales de Bolonia ha establecido las prioridades del EEES para esta década: proporcionar una educación superior dinámica, flexible y de calidad, basada en el estudiante y en la que se potencie la innovación y la investigación en todos sus niveles formativos. Asimismo y, teniendo en cuenta el incremento en los niveles de capacidad y competencias transversales que requiere el mercado laboral, la educación superior ha de proporcionar a los alumnos los conocimientos, las habilidades y competencias que necesitan y que demandan los empresarios. Para ello profesores y alumnos han de estar preparados para responder a las cambiantes demandas de una sociedad en rápida evolución².

II. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INFORMACIONALES

Las transformaciones tecnológicas de los últimos años, su constante y rápida evolución y su inmersión en todos los ámbitos y niveles de la vida cotidiana reflejan el innegable dominio de las TICs en la sociedad actual y el desarrollo de un nuevo sistema de relaciones humanas en la que los individuos deben de encontrarse formados frente al uso intelectual, social y ético de los nuevos instrumentos de información y comunicación que se encuentran al servicio del usuario y que proporcionan una sobreabundancia de información disponible y accesible en diferentes formas de presentación. Esto hace que las habilidades de lecto-escritura ya no sean suficientes para el acceso a la cultura y al mercado de la información sino que deban complementarse con otras habilidades relacionadas con el desenvolvimiento correcto en la tecnología de la comunicación y de la información para no convertirse en “marginados culturales en la sociedad del siglo XXI”³. En otras palabras, “una persona alfabetizada debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información, así como tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente”⁴. De ahí la necesidad de estar alfabetizados informacionalmente.

Según la American Library Association los alfabetizados informacionalmente son “aquellos que han aprendido cómo aprender, y que saben cómo hacerlo porque conocen cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar la información y cómo usarla de forma tal que otros puedan aprender de ellos. Son capaces de reconocer cuándo necesitan información y tienen la habilidad para localizarla, evaluarla y usarla eficientemente en el punto de necesidad”⁵.

Lo anterior significa la adquisición por parte del individuo de una serie de competencias que le van a permitir en cada momento reconocer cuáles son sus necesidades de información y cómo localizarla, evaluarla y aplicarla de manera ética y legal para crear conocimiento.

2 Vid. “El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década”. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación superior celebrada en Louvain-la neuve los días 28 y 29 de abril de 2009 (Declaración de Lovaina), pags. 2-4.

3 Vid. Area Moreira M., Gros Salvat B., Marzal García-Quismondo M.A.: “Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación”, edit. Síntesis, Madrid 2008, pag. 39; Martí Lahera Y.: “Alfabetización informacional”, Alfagrama Ediciones, Buenos Aires, 1ª edic., abril 2007, pags. 25-26.

4 Competencias reconocidas en la Declaración de Alejandría sobre Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la vida “Faros de la Sociedad de la Información” Proclamación de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida”, National Forum of Information Literacy (IFLA), 9-11-2005. Vid texto en la web de la Internacional Federation of Library Associations and Institutions <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>

5 Vid. la cita del contenido del informe publicado por la American Library Association (ALA) en Martí Lahera Y.: “Alfabetización informacional”, op.cit., pag. 26.

Tal y como recoge la Declaración de Alejandría (2005) la alfabetización informacional es parte esencial del aprendizaje permanente y elemento crucial para las ventajas competitivas de los individuos, las empresas, regiones y naciones⁶. Esta necesidad del individuo ya fue recogida en el año 2001 por la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre⁷, en cuya exposición de motivos consideraba necesario que las universidades abordaran los cambios derivados de la sociedad de la información y del conocimiento y cuyo desarrollo exige la introducción de cambios en las fórmulas tradicionales de formar, producir y comunicar la información, a lo que añadimos la necesidad de renovar las tradicionales metodologías docentes. Es decir, la innovación docente no ha de limitarse a incorporar a la docencia la tecnología más avanzada como un nuevo recurso didáctico sino que ello debe de complementarse con otros contenidos formativos orientados a que el alumno ponga en práctica y desarrolle habilidades y estrategias de búsqueda, uso y construcción de conocimientos propios de su área científica y profesional, ya que dicha formación facilitará que los alumnos estén mejor preparados para afrontar los nuevos retos de un mercado laboral, flexible y que puedan aprender por sí mismos a lo largo de toda su vida⁸.

En este sentido el Ministerio de Educación, en el Documento Marco realizado en el año 2003, reconoció que la sociedad del conocimiento precisa que las instituciones de educación superior posibiliten un amplio acceso social al conocimiento y que capaciten a los alumnos el espíritu crítico necesario para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. De ahí, la necesidad de desarrollar “una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa”⁹.

Por su parte, la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) ha incorporado como uno de los objetivos principales en el II Plan Estratégico 2007-2010 el desarrollo de programas de alfabetización informacional –ALFIN- como una competencia transversal del nuevo modelo docente a desarrollar en los próximos años¹¹.

Por ello la alfabetización informacional ha de estar presente en la educación superior como una capacidad básica que han de desarrollar tanto alumnos como profesores, lo cual exige la introducción de cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje que centrado en el estudiante permita a éste el desarrollo de competencias en el acceso y uso de la información y le convierta -tal y como se recoge la UNESCO en su Declaración Mundial de Educación Superior (1998)- en ciudadanos bien informados y motivados con sentido crítico, autónomos, capaces de analizar los problemas que se planteen en la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir su responsabilidad sociales¹².

Pero insistimos que lo dicho no ha de confundirse con el mero dominio de las TICs o alfabetización tecnológica sino con la necesidad de formar a los alumnos para que adquieran las habilidades precisas para

6 Vid “Faros de la Sociedad de la Información” Proclamación de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida”, op.cit..

7 Modificada por la LO 4/2007, de 12 de abril, (BOE 13-4-2007).

8 Vid. Area Moreira M. “Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria”, Documento Marco de REBIUN para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), mayo 2007, pag.10.

9 Vid. “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” Documento-Marco realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Febrero 2003, pag. 3.

10 <http://www.rebiun.org/doc/plan.pdf>

11 Vid. Area Moreira M. “Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria”, op.cit., pag. 7.

12 Vid. Gómez Hernández J y Licea de Arenas J.:” La alfabetización en información en las universidades”, Revista de Investigación Educativa nº 20,2 , año 2002, pag.469 y 473.

acceder y usar la información de manera autónoma permitiéndoles su óptimo aprovechamiento (aprender a aprender en la sociedad de la información y del conocimiento)¹³. Y ello implica no sólo la adquisición de habilidades de búsqueda y localización de la información sino también las de comprender, usar y comunicar la información y lograr conocimiento¹⁴.

“En un mundo complejo y en permanente mutación tendrán mayores posibilidades de éxito aquellos egresados que manifiesten una actitud favorable hacia la adaptación a los cambios, así como dispongan de las competencias y conocimientos necesarios para resolver situaciones problemáticas. Por ello es fundamental enseñar para la autonomía, formar al alumnado en el desarrollo de competencias que le permitan aprender por sí mismo a lo largo de toda su vida”¹⁵.

III. LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

3.1. La formación en competencias informacionales en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla

Para el desarrollo de una labor formativa en competencias informacionales es necesario una estrecha colaboración entre los docentes y las bibliotecas universitarias de manera que éstas, a través de sus servicios ayuden al profesor a incorporar la alfabetización informacional –ALFIN– en sus metodologías docentes y a enriquecer la formación del alumno incorporando el aprendizaje basado en recursos documentales (conocer, buscar y usar las fuentes de información científica que les van a permitir crear conocimiento)¹⁶.

Dado que no existe ningún formato metodológico predeterminado a utilizar para que los estudiantes universitarios desarrollen las citadas habilidades las universidades españolas vienen aplicando diversos métodos¹⁷:

- Incorporación de la alfabetización informacional en los planes de estudio como una asignatura optativa o en cursos de libre configuración.
- Colaboración y apoyo de la biblioteca en los trabajos académicos de los alumnos y los proyectos de fin de carrera.
- Impartición de cursos de formación de usuarios organizados por las bibliotecas universitarias.
- Orientaciones generales dirigida a los alumnos sobre técnicas de estudio, formas de presentar un trabajo académico, referenciar bibliografía, incorporar citas, etc. (aprender a aprender).
- Realización de guías electrónicas, manuales de uso de bases de datos, catálogos de la biblioteca que se incorporan en la web de la propia biblioteca.

Concretamente la Biblioteca de la Universidad de Sevilla (BUS) viene poniendo en práctica desde el año 2007 un programa marco de formación en ALFIN que pretende impulsar la formación por competencias dentro de la Universidad a través de la adaptación de los tradicionales métodos de formación

13 Vid. Gómez Hernández J y Licea de Arenas J.: “La alfabetización en información en las universidades”, op.cit., pag.473. También en Gómez Hernández J.: “Prácticas y experiencias de alfabetización informacional en universidades españolas” trabajo presentado al Congreso “Retos de la alfabetización tecnológica en un mundo en red”, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Cáceres enero 2000, pag.3.

14 Gómez Hernández J.: “Prácticas y experiencias de alfabetización informacional en universidades españolas” trabajo presentado al Congreso “Retos de la alfabetización tecnológica en un mundo en red”, op.cit., pag.2.

15 Area Moreira M. “Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria”, op.cit., pag.3.

16 Gómez Hernández J y Licea de Arenas J.: “La alfabetización en información en las universidades”, op.cit., pag.478.

17 Gómez Hernández J.: “Prácticas y experiencias de alfabetización informacional en universidades españolas” op.cit., pags.13-19.

de usuarios -que hasta la fecha se venían impartiendo- para integrarlos en los planes de estudios de las distintas titulaciones, destacando como centro pionero la Biblioteca de Ciencias de la Salud¹⁸.

El objetivo general que con ello persigue la BUS es la de garantizar la formación en competencias informacionales, principalmente a los alumnos, a través del cumplimiento de una serie de objetivos específicos entre los que destacan la sensibilización de toda la comunidad universitaria en la necesidad de adquirir competencias informacionales y la integración de ALFIN en los planes de estudios¹⁹.

Para ello la actual oferta formativa de la BUS establece un programa de integración gradual por niveles en las distintas titulaciones²⁰:

- 1) un primer nivel básico dirigido a los alumnos de nuevo ingreso es el Curso de Orientación al Estudio –COE-, realizado, en colaboración con el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria –SACU- y que se imparte en todas las Bibliotecas de la Universidad de Sevilla antes del comienzo oficial de las clases²¹.
- 2) un segundo nivel medio es la integración de la formación en competencias informacionales en asignaturas obligatorias de 2º y 3º curso²².
- 3) Un tercer nivel denominado avanzado va dirigido a todos los alumnos que están terminando sus estudios.²³
- 4) Un cuarto nivel también denominado avanzado dirigido a los alumnos de postgrado con contenidos específicos según se trate de Máster o Doctorado²⁴.

Por lo que respecta a la Biblioteca de Derecho y Ciencias del Trabajo la formación en ALFIN se ha incorporado en las programaciones y proyectos docentes de algunas asignaturas correspondientes a la Diplomatura de Relaciones Laborales y Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos²⁵:

18 La Biblioteca de la Universidad de Sevilla tiene experiencia desde hace más de una década en formación básica a nivel de usuario y especializada – fundamentalmente en sesiones específicas en algunas asignaturas y también a nivel de doctorado-. Sin embargo, ha sido en los últimos años cuando la formación en competencias informacionales ha alcanzado un mayor protagonismo.

19 Vid. Programa ALFIN en la BUS. I Plan de Acción. documento interno realizado por Nieves González, Sección de Apoyo a la Docencia y a la Investigación, pag. 4, año 2010.

20 “Las Competencias Informacionales (CI) en las titulaciones de grado y postgrado de la Universidad de Sevilla. Propuesta de Integración”, Documento de trabajo interno de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, Servicios Centrales, Febrero 2009, pags. 11 y ss.

21 El curso tiene una duración de 10 horas (5 impartidas por la biblioteca y 5 por el SACU). A pesar de su realización en todas las Bibliotecas de la Universidad de Sevilla, este curso no es seguido por la mayoría de los alumnos (a principios del 2010 el curso fue realizado por el 32% de los alumnos matriculados en la Universidad de Sevilla). Datos obtenidos del Documento interno Programa ALFIN en la BUS. I Plan de Acción, op.cit., pag.24.

22 Desde el curso 2007-2008 ALFIN se ha integrado en distintas asignaturas de las Titulaciones de: Bellas Artes, Biología, E.U. Politécnica, Ciencias de la Educación, Ingenieros, Odontología, Medicina, Enfermería, Podología Fisioterapia, Farmacia, Económicas, Informática, Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual, Arquitectura, Empresariales y Ciencias del Trabajo. En algunas Facultades las Bibliotecas han impartido asignaturas de libre configuración con el reconocimiento de 3 créditos como es el caso de Ingenieros, Empresariales, Comunicación, Ciencias de la Salud, Turismo y Arquitectura.

Según datos obtenidos del Programa ALFIN en la BUS. I Plan de Acción, op.cit., pag.24, la formación de ALFIN, a finales de 2009, quedó integrada en este segundo nivel sólo en el 40% de las titulaciones.

23 Se ha integrado en Odontología y en asignaturas troncales y obligatorias en la Titulación de Enfermería.

24 Participan en la impartición de Máster las Bibliotecas de Psicología, Farmacia, Escuela de Arquitectura, Química y Ciencias de la Salud, Ingenieros, Comunicación, Empresariales y en cursos de Doctorado las de Bellas Artes, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud.

25 Desde el curso académico 2004-2005 la Biblioteca de Ciencias del Trabajo ha colaborado con que suscribe en la formación en competencias informacionales a los alumnos. En el citado curso se realizaron sesiones formativas en los dos grupos impartidos por la que suscribe en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social conforme a la experiencia piloto realizada sobre el proyecto docente presentado por la que suscribe y que fue adaptado al nuevo sistema de créditos europeos. Posteriormente, en el curso académico 2006/2007 y siguientes dicha colaboración se desarrolló integrada en la asignatura de Derecho del Trabajo cuyo proyecto docente obtuvo la homologación y posterior acreditación del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla. Tales colaboraciones se centraron en la formación documental de nivel básico a los alumnos que cursaron en tales grupos dicha asignatura.

- En el curso académico 2009/2010 ALFIN fue incorporada en las programaciones docentes de dos asignaturas de la Diplomatura: en 2º curso la incorporamos en la asignatura Derecho del Trabajo²⁶. Y en el 3º curso se incorporó a la asignatura de Prácticas Integradas.
- En el actual curso académico 2010-2011 ALFIN continua incorporada en sólo dos asignaturas: en 2º curso, ahora de Grado, en la asignatura que impartimos Derecho de la Seguridad Social, manteniéndose en la asignatura de Prácticas Integradas.

3.2. La situación de partida: el alumnado

A lo largo de los años en los que hemos impartido distintas asignaturas de la Diplomatura de Relaciones Laborales y ahora Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, hemos detectado una serie de deficiencias en la formación del alumnado que dificultan tanto la asimilación de los contenidos teóricos específicos de la asignatura como su aplicación a las distintas pruebas y supuestos prácticos que exige los conocimientos científicos de la disciplina.

Estas carencias, en competencias transversales y que actualmente se mantienen, repercuten negativamente en el nivel formativo del alumnado, en su inserción en el mercado laboral y en el nivel de calidad que las universidades se han comprometido en garantizar en el Proceso de Bolonia.

En las aulas nos encontramos con:

a. Alumnado que, en su mayoría, no han asimilado o desconocen la nueva dinámica formativa y de trabajo que supone la adaptación de los planes de estudio al Proceso de Bolonia. Esta carencia dificulta la asunción del nuevo rol que han de desempeñar, manteniendo la creencia de que el sistema formativo centrado en el alumno implica que el profesorado es el que ha de facilitar todos los instrumentos al alumno para que éstos puedan aprobar las asignaturas al menor esfuerzo y con una débil o escasa implicación por su parte; es decir, entienden que Bolonia significa que el profesor debe de proporcionarles el conjunto de materiales complementarios para facilitarles el estudio a través guiones previos a la explicación de los temas, esquemas, casos prácticos resueltos etc., pero dicho material, en su mayor parte, no será consultado y/o utilizado hasta fechas inmediatas o muy próximas al examen o prueba de evaluación. Por lo tanto, el trabajo fuera del aula se reduce al máximo y, por lo general, al período previo a la evaluación de los conocimientos teórico/prácticos.

b. Alumnado pasivo: existe una falta de participación del alumnado en las clases, pues éste se encuentra habituado a que los métodos didácticos que han sido empleados para su formación se centren en la clase expositiva en donde el alumno espera recibir la formación teórica que luego deberá memorizar para su posterior plasmación en las correspondientes pruebas de evaluación, las cuales se han centrado, en su mayor parte, en la comprobación teórico-memorística de dicha formación. Esta circunstancia hace que se desvalorice la importante labor del docente, pues presumen que se puede prescindir de ella por su exclusivo estudio teórico que ya se encuentra contenido en manuales, apuntes, guiones etc.²⁷.

-Alumnado con déficit de motivación: A menudo hemos percibido que un importante número de alumnos se muestra falto de motivación tanto en la adquisición de los conocimientos específicos que com-

26 Cuyos resultados fueron presentados en las 1ª Jornadas de Innovación Docente organizadas en el año 2010 por la Facultad de Ciencias del Trabajo y que, actualmente, se encuentran pendientes de publicación

27 Vid. Gómez Hernández J y Licea de Arenas J.: "La alfabetización en información en las universidades", op.cit., pag.8

ponen su formación académica como en aquellos que son complementarios pues, no llegan a percibir la relación entre la formación que reciben con lo que las empresas y el mercado laboral demandan. Por ello, no sorprende que un 54% de los universitarios españoles consideren que existe un importante desajuste entre la formación que reciben y la vida laboral²⁸-Alumnado con débil o nula formación en competencias informacionales: nuestros alumnos presentan una importante falta de formación en la identificación de los distintos formatos en los que puede venir dada la información objeto de estudio, en la búsqueda, acceso y manejo de los documentos propios de la asignatura. Desconocen también la existencia de revistas científicas y de bases de datos especializadas.

Esta deficiencia se hace patente en la realización de las pruebas prácticas periódicas en las que un significativo número de alumnos se enfrentan a un supuesto práctico con notables dificultades para:

- a) reconocer qué información han de buscar, dónde y cómo obtenerla.
- b) responder a las cuestiones del caso de forma clara y utilizando un lenguaje jurídico apropiado.
- c) expresar oralmente ante sus compañeros el trabajo realizado.

Por otro lado, aunque se manejan bien dentro de las tecnologías informáticas y de comunicación no saben discriminar el contenido de la información según la fuente de la que provenga, pues para ellos toda la información, con independencia de la fuente, tiene el mismo valor. Esto hace que, en la práctica, el 90% de los alumnos de la Universidad de Sevilla consideren que la información obtenida en Google resulta suficiente para cubrir sus necesidades informacionales y realizar sus trabajos utilizando el conocido método del “cortar y pegar”²⁹.

Estas carencias provocan que, a lo largo del curso académico, se reduzca el número de alumnos que asisten a clase para la resolución de dichas pruebas, que es inferior al que asisten a las clases teóricas y que, además, es significativamente menor respecto de los que realizan y entregan el caso. La participación oral en clase llega a ser mínima.

- Alumnado con nula formación investigadora: La excesiva teorización en los contenidos específicos de la formación del alumno, la escasa o nula formación en la resolución de problemas les aleja de la formación investigadora que, entendemos, deben de recibir en el nivel de Grado y no quedar ésta relegada, como sucede en la actualidad, a los niveles de Máster y Doctorado, ya que ello contradice los compromisos asumidos por las universidades españolas, por ejemplo, en la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior (Salamanca 2001) en donde se reconoció que siendo la investigación el sustento de la enseñanza superior resultaba necesario que la investigación estuviese presente en la formación del estudiante desde el primer nivel de formación superior que comporta el Grado³⁰ o también en la Declaración de Glasgow (2005) en donde las universidades se responsabilizaron en ofrecer a los estudiantes de todos los niveles una formación amplia “basada en la investigación como respuesta a la creciente necesidad de información científica y tecnológica por parte de la sociedad”³¹.

28 Información obtenida del informe presentado por la Fundación BBVA sobre los estudiantes universitarios basado en una encuesta realizada en seis países europeos –Reino Unido, Francia, Suecia, Alemania, Italia y España–. Vid. <http://www.eees.es>

29 “Las Competencias Informacionales (CI) en las titulaciones de grado y postgrado de la Universidad de Sevilla. Propuesta de Integración”, op.cit., pags.3-4.

30 Vid. “Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”, Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, Salamanca 29-30 marzo 2001, pag.3.

31 Vid “Universidades fuertes para una Europa fuerte”, Declaración de la European University Association (Declaración de Glasgow), año 2005, pag.16.

Esta ausencia de formación investigadora responde, en buena medida, a la escasa incorporación real en las metodologías docentes de la formación en competencias transversales que impiden la puesta en práctica de los objetivos del Proceso de Bolonia: la formación centrada en el estudiante y el “aprender a aprender”.

A nuestro entender, la incorporación de la formación en competencias transversales en las nuevas titulaciones es una oportunidad que tiene el docente para renovar los métodos didácticos tradicionales e incorporar el aprendizaje de estas competencias que el mercado laboral demanda de nuestros universitarios. De esta forma se conseguirá incrementar la calidad de la formación de los estudiantes, pilar esencial del EEES que exige “un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currícula y libre elección del estudiante”³².

3.3. La incorporación de la alfabetización informacional a la asignatura de Derecho de la Seguridad Social

Teniendo en cuenta las características y de los alumnos y sus carencias formativas en competencias transversales - y que se pretende que el alumno las adquiera a lo largo del Grado- nuestro propósito es el de intentar mejorar la formación del alumno de manera que el trabajo y el esfuerzo diario que el profesor realiza para proporcionar conocimiento al alumno cale en él y le motive en la búsqueda de nuevo conocimiento, adquiriendo así las habilidades que el mercado laboral exige y que trasciende de las específicas de la propia disciplina. Para lograr este objetivo hemos intentado adaptar nuestra metodología docente al nuevo contexto que supone el EEES teniendo muy en cuenta los déficits que presenta el alumnado, de manera que hemos combinado y complementado la clase magistral con el desarrollo de una de las principales competencias transversales como es la gestión y uso de la información. Para ello, hemos contado con el importante y necesario apoyo y colaboración de personal de la Biblioteca de Derecho y de Ciencias del Trabajo³³, lo que nos ha permitido facilitar al alumno los instrumentos que consideramos básicos y necesarios para iniciarle en la investigación documental, de manera que adquiera habilidades procedimentales en el acceso y uso de la información y, al mismo tiempo, sea capaz de realizar un aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo.

De esta cooperación docente-bibliotecario hemos establecido una serie de objetivos específicos, de manera que se espera que los alumnos aprendan a:

- Interpretar las cuestiones prácticas que se plantean en el aula (qué es lo que se pide y para qué).
- Discriminar de entre las distintas fuentes y formatos en que puede encontrarse los materiales necesarios para su estudio (cuál/les se necesita para obtener la respuesta que se solicita).
- Establecer criterios o estrategias de búsqueda que le permitan examinar y seleccionar la información obtenida.
- Trabajar en equipo para analizar y contrastar los materiales obtenidos, evaluar su fiabilidad y validez, sintetizar las ideas principales, reflexionar en común y proponer soluciones a las cuestiones que se plantean.
- Elaborar individualmente el conocimiento adquirido y ser capaz de comunicarlo con claridad en el aula.

32 Fragmento extraído del Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior “ Perfileando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”, op.cit., pag. 2

33 Concretamente de Pilar Romero Domínguez, responsable de Procesos y Servicios de la Biblioteca de Derecho y Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla

METODOLOGÍA UTILIZADA

La aplicación de la formación en competencias informacionales en la asignatura que impartimos parte de la elaboración conjunta docente/bibliotecario de un diseño metodológico en donde se organizan sesiones formativas complementarias ALFIN relacionadas directamente con los contenidos específicos previamente abordados por el profesor en el aula y con las cuales se pretenden cubrir los déficits informacionales de los alumnos. Dicha metodología de trabajo se desarrolla en distintas fases:

1ª PREPARACIÓN: Antes de iniciarse el curso académico se realizan reuniones entre el profesor y personal de la Biblioteca de Derecho y de Ciencias del Trabajo a fin de determinar el programa de trabajo a seguir y estructurar las sesiones en número y contenido competencial (en estas reuniones se parte de la experiencia y conclusiones obtenidas de la puesta en práctica de esta metodología en la asignatura de Derecho del Trabajo en el curso 2009/2010).

2ª APROXIMACIÓN: A comienzo del curso se realiza una sesión introductoria previa a la puesta en práctica de lo que es la formación en competencias informacionales en donde se expone al alumno su necesidad de formarse en la gestión y en el uso de la información y se le explica el contenido de las competencias que se trabajarían a lo largo del curso. Esta sesión a la vez que informativa para el alumno sirve también al profesor y al bibliotecario de toma de contacto con los alumnos para valorar cuáles son los aspectos en donde presentan mayor debilidad o dificultad. Dicha sesión se realizó en el aula y se impartió por personal de la biblioteca contando con la presencia y el apoyo del profesor.

3ª COORDINACIÓN: Esta fase es quizás una de las que mayor complejidad presenta porque ha de conseguir un equilibrio entre el contenido teórico específico -impartido previamente en el aula por el profesor- con la formación en competencias que le va a proporcionar el bibliotecario. Ello exige una adecuada coordinación docente-bibliotecario, de manera que éste debe de saber, con antelación suficiente, cuál es la materia objeto de estudio sobre la cual va a formar en competencias informacionales a los alumnos, los aspectos prácticos a tratar en cada sesión y el resultado final que se espera obtener en cuanto a nivel de conocimiento específico. Asimismo, y sobre la bases de cuestiones de contenidos específicos de la disciplina, el bibliotecario orienta y asesora al profesor en la elaboración de otras posibles cuestiones que les podrán ser formuladas a los alumnos para que ejerciten las competencias informacionales.

4ª APRENDIZAJE: El desarrollo de la formación en competencias informacionales tiene como sustento el método ABP, es decir, el aprendizaje basado en problemas. El problema que han de resolver los alumnos son los casos prácticos centrados en la materia objeto de estudio correspondiente a la asignatura.

En dicho caso se formulan cuestiones a las que el alumno ha de ir resolviendo a medida que se ejercita en las competencias que se abordan en cada sesión. Para ello la dinámica de trabajo en esta fase consiste en:

- La entrega del caso práctico al alumno fijándose una fecha para una sesión formativa (ALFIN) y otra fecha para su entrega y resolución.
- La realización de una sesión formativa impartida por el bibliotecario. Dicha sesión tiene como base material el caso práctico de manera que los alumnos, siguiendo las instrucciones del bibliotecario y guiados por el profesor, **identificarán qué información necesitan buscar, dónde y cómo buscarla** para, posteriormente responder a las cuestiones que se le formulan en dicho caso.

En estas sesiones las herramientas con las que, fundamentalmente, se trabaja son la página web de la biblioteca y las bases de datos especializadas, las cuales se complementan con herramientas de la web social como por ejemplo Google o sitios oficiales. Al utilizar éstas últimas se le previene también acerca del uso de información o webs no fiables y de las estrategias para su reconocimiento.

A la finalización de cada sesión el alumno realiza una encuesta de satisfacción anónima en donde expresan sus opiniones acerca de la adecuación de los contenidos formativos en competencias informacionales y su grado de utilidad.

5ª TRABAJO INDIVIDUAL Y EN EQUIPO: Una vez que el alumno ha obtenido la formación necesaria para saber cómo y dónde obtener la información que precisa para responder al caso práctico debe de formarse en otra competencia: **el tratamiento y uso de la información** que obtiene. Para ello, el profesor promueve, por un lado, el trabajo en equipo de manera que los alumnos trabajen y discutan en común y fuera del aula la información obtenida y propongan respuestas al caso planteado. Posteriormente, cada alumno elaborará por escrito sus conclusiones o respuestas a las cuestiones formuladas y las entregará al profesor.

6ª COMPROBACIÓN: En la fecha fijada para la resolución del caso práctico el alumno entrega el supuesto práctico por escrito al profesor al inicio de la clase. Posteriormente los alumnos defenderán de forma oral sus conclusiones. A medida que intervienen los alumnos el profesor corrige los déficits detectados en la comunicación **oral o por escrito** de sus trabajos (exposición de forma clara y ordenada las ideas, argumentar jurídicamente las conclusiones, citar o referenciar) permitiéndose la posibilidad de realizar fuera del horario de clase una sesión formativa en la cual el bibliotecario trate de corregir tales dificultades.

6ª EVALUACIÓN: La participación en las sesiones ALFIN, así como la realización, entrega y participación en la resolución de casos prácticos se valora con una puntuación adicional a la obtenida en la realización de los exámenes teórico-prácticos de la asignatura.

IV. A MODO DE REFLEXIÓN

Si la Universidad tiene como uno de sus fines esenciales la investigación creemos que es misión del docente impulsarla activamente entre sus alumnos de forma que la iniciación del estudiante a ella no quede relegada a los niveles superiores de Máster o Doctorado sino que ésta pueda acercarse al alumno a lo largo del Grado.

En nuestra opinión, la formación en la gestión y en el uso de la información es una necesidad básica que actualmente tiene el alumno y que la Universidad puede y debe satisfacer a través de sus docentes y de la biblioteca mediante la alfabetización informacional. Es necesario un acercamiento de la biblioteca al aula para enriquecer la formación del alumno, de forma que ésta no quede limitada al uso de manuales, apuntes, guiones o legislaciones sino que se facilite al alumno el acceso a la práctica investigadora a través publicaciones periódicas, documentación especializada, bases de datos específicas, etc. Y creemos que ello es posible mediante una adecuada combinación entre el método didáctico tradicional de transmisión de conocimientos (aprendizaje receptivo) complementado y enriquecido con el aprendizaje basado en los recursos documentales (aprendizaje constructivo).

Dicha metodología de aprendizaje cuenta con la ventaja de que resulta ser muy flexible, por cuanto que permite adaptarse tanto a las necesidades de los alumnos como a las distintas materias objeto de estu-

dio, de manera que su estructura y contenido podrá desarrollarse y diversificarse según sea las necesidades del grupo y de la asignatura.

Los resultados obtenidos en el curso 2009/2010 con la integración de ALFIN a la asignatura de Derecho del Trabajo y los que hasta ahora tenemos con la integración de ALFIN en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social nos ha permitido comprobar que a través de esta metodología docente se aumenta la motivación del alumno, ya que éstos ven el sentido y la utilidad a la formación que reciben a través de su aplicación a la resolución de las prácticas, se implican más en la asignatura, incrementa el número de asistentes en las clases y participan más en la entrega y resolución de los casos desarrollando habilidades en la búsqueda y uso de la información. Todo ello, en su conjunto, permite una mejor asimilación de los contenidos de la asignatura, lo cual repercute positivamente en sus calificaciones.

En consideración a lo expuesto y teniendo en cuenta la amplia docencia que el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Sevilla cuenta en distintas titulaciones creemos que sería posible y adecuado establecer mecanismos de coordinación entre el Departamento, los profesores del área y las Bibliotecas de los respectivos Centros en donde se imparte docencia para incorporar esta formación en aquellas asignaturas que por sus contenidos así lo permita, de forma que un mayor número de alumnos pudieran recibirla adaptada a sus necesidades competenciales y a la formación científica que se requiera en cada nivel.

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL “DERECHO DEL TRABAJO”: ¿POR QUÉ?, ¿PARA QUÉ?, ¿EN BENEFICIO DE QUIÉN?

MARÍA TERESA IGARTUA MIRÓ

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

CARMEN SOLÍS PRIETO

Profesora Ayudante de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

A nadie se le escapa que, cuando se habla del sistema de créditos europeos, el mismo viene descrito como una verdadera revolución metodológica en el ámbito de la enseñanza universitaria cuya finalidad estriba en alcanzar un Espacio Europeo de Convergencia. Ahora bien, esa pretendida innovación no tiene el calado publicitado pues ya muchos docentes complementaban la explicación teórica con toda una serie de instrumentos prácticos y recursos tecnológicos a través de los cuales los alumnos se implicaban más en la asignatura y su trabajo era susceptible de ser tutelado por el profesor. Por todo ello, la cuestión emergente es: ¿a quién beneficia la introducción de estas renovaciones? A lo largo de esta exposición, se analizará si realmente conlleva las ventajas que se vienen propugnando o, si por el contrario, presenta deficiencias que repercuten en la calidad de la enseñanza.

ÍNDICE

I. ¿POR QUÉ?: HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE CONVERGENCIA. II. ¿PARA QUÉ?: EL PAPEL ACTIVO DEL ALUMNO Y EL SEGUIMIENTO DE SU TRABAJO PERSONAL. III. ¿EN BENEFICIO DE QUIÉN?: UNA INCÓGNITA DE RESPUESTA MÚLTIPLE. 1. La “pedagogía de la plastilina” en la enseñanza universitaria: ¿beneficia a nuestros alumnos? 2. ¿Es beneficioso acabar con el absentismo a cualquier precio? 3. ¿Dónde se hallan los beneficios para el docente y para la tarea investigadora? IV. A MODO DE CONCLUSIÓN.

I. ¿POR QUÉ?: HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE CONVERGENCIA

Es un lugar común entre los docentes universitarios partir de afirmaciones del siguiente tipo: del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES) se deriva la necesidad de imbuir la enseñanza universitaria de una nueva filosofía que parece descansar en un cambio sustancial tanto en el modo de enseñar como en los actores del aprendizaje y en una modificación en la valoración de sus resultados, que ahora vendrían dados en competencias, transferibles, fácilmente medibles y equiparables¹. Suele considerarse, asimismo, que estas transformaciones son precisas porque existe una “sentida” necesidad de un rol verdaderamente activo de toda la comunidad universitaria en la creación de este espacio de convergencia².

Es más, la esencia del “nuevo” sistema suele situarse en “una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa”³. De la misma forma, también es generalmente admitido que la labor del profesor se modifica⁴, abandonando su función como transmisor de saberes para convertirse en un guía o tutor que impulsa y ayuda a los alumnos a transformar la información en conocimiento.

Ahora bien, quizás, en un primer momento, no hemos sido suficientemente críticos con este punto de partida. ¿De verdad es imprescindible este cambio? ¿El proceso de aprendizaje se va a ver beneficiado por movimientos en este sentido?

Dejando al margen las dudas anteriores, lo que sí es seguro es que por estas u otras motivaciones (en especial, la importancia que para la carrera universitaria está cobrando la innovación docente) el profesor se encuentra “inmerso” en toda una serie de cambios, por los que, a veces, se encuentra “abrumado”; en ocasiones, “eufórico” y, la mayor parte del tiempo, “desmoralizado”. Pero no es sólo el docente quien encuentra dificultades en este proceso de adaptación, también los alumnos van a afrontar distintos cambios e, incluso, ciertos mecanismos de ajuste. Su opinión ya se está dejando sentir en la línea de estimar

1 La Declaración de Bolonia, alcanzada de forma conjunta por los Ministros Europeos de Educación en una reunión celebrada en dicha ciudad italiana el 19 de junio de 1999, señala como principales objetivos tanto la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable que facilite la movilidad como la competitividad del Sistema Europeo de Educación Superior. La misma, cuyo texto puede consultarse en http://www.institucional.us.es/eees/legislacion/Bolonia_Declaracion.htm, vino precedida por la de La Sorbona (1998) y su espíritu se reflejó de nuevo en la de Praga (2001). Vid. también, en el ámbito nacional, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, 2003, disponible en http://www.unizar.es/eees/doc/Doc_Ministerio_12feb03.pdf. Haciéndose eco de lo allí recogido, el Preámbulo del Real Decreto 1125/2003, 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 (BOE núm. 224, de 18 de septiembre), reza: “El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece, asimismo, los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales, la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas y, en fin, fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea”.

2 En MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, ob. cit., página 13, se afirma que “nadie puede ni debe sentirse ajeno al impulso que implicará, en nuestro sistema educativo, su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior”. Resulta asimismo interesante BRAVO, G.: “Un reto inmediato: la llamada Convergencia Europea de los estudios de educación superior”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelíneas, Madrid, 2004, páginas 284-292. Vid. también CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006, cuyo texto está disponible en <http://www.uao.es/calidad/documentos-aneca-y-aqu/ministerio-de-educacion/propuestas-para-la-renovacion-de-las-metodologias-educativas-en-la-universidad/view>.

3 Así se señala en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, ob. cit., página 3.

4 In extenso, GAIRÍN, J.: “El profesor universitario en el siglo XXI”, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial Síntesis, Madrid, 2003, páginas 119-139.

que el volumen de trabajo a asumir es sensiblemente mayor, pues teóricamente son los protagonistas de su propio proceso educativo⁵. Pero es que, a mayor abundamiento, el tiempo que emplean en realizar prácticas o trabajos, en disciplinas como el Derecho del Trabajo, nunca va a poder sustituir el necesario esfuerzo de estudio individual que la materia requiere.

Por su parte, el profesorado ve ampliadas sus tareas y, de improviso, se le exigen unas capacidades y conocimientos pedagógicos de los que puede o no estar provisto. La exigencia de dotarse de ellos supone una merma del tiempo dedicado a la investigación e, incluso, al estudio en profundidad de las materias específicas que se imparten, sin que resulte tan evidente su redundancia en beneficio de la docencia. No está tan claro que uno sea capaz de explicar mejor determinados aspectos del programa porque participe en cursos de innovación docente, tan en boga en los últimos tiempos, o asista a encuentros sobre esta temática.

No cuestionamos la necesidad de intercalar la docencia teórica con actividades de otra índole o de aprovechar los recursos tecnológicos tanto en el aula como fuera de la misma, pero ello no supone una auténtica revolución, ni implica necesariamente desterrar todo lo anterior y, por supuesto, tampoco veta la posibilidad de conservar aquello que ha dado resultados positivos y que debiera perdurar.

II. ¿PARA QUÉ?: EL PAPEL ACTIVO DEL ALUMNO Y EL SEGUIMIENTO DE SU TRABAJO PERSONAL

Teóricamente, en línea con lo señalado en el epígrafe anterior, el EEES supone un viraje importante a la hora de planificar nuestras tareas docentes. En definitiva, se trataría de facilitar determinadas orientaciones y conocimientos básicos que satisfagan los mínimos esenciales para su proceso de aprendizaje, desarrollando nuevas fórmulas y escenarios para la docencia, buscando asistencia externa (colaboración con empresas o instituciones tanto públicas como privadas), coordinándonos con profesores que imparten otras disciplinas y llevando a cabo un seguimiento individualizado tanto del trabajo personal del alumno como de su planificación del proceso de aprendizaje. Es decir, a la tarea de transmitir se añaden ahora las de dirigir, orientar, tutelar y seguir un determinado plan de trabajo previamente elaborado. En la práctica, sin embargo, no damos unas orientaciones y conocimientos puntuales sino que llevamos a cabo el mismo esfuerzo docente que antes y a todo ello sumamos la realización de diversas actividades, lo que acarrea problemas organizativos, de planificación y temporales mucho más intensos que los sufridos precedentemente.

En definitiva, si buscamos una finalidad en todo este auge de las nuevas tecnologías y de la innovación docente, aparte del triunfo de los pedagogos sobre el resto de docentes e investigadores de cualquier rama del conocimiento, parece que ésta radica en conseguir motivar al estudiante para que desarrolle una posición activa por lo que a sus estudios se refiere y controlar su dedicación a los mismos.

También suele reiteradamente afirmarse que se trata de una nueva organización de los aprendizajes pero “desde la perspectiva del estudiante”. Esta referencia puede tener diversas interpretaciones (facilitamiento de la tarea al alumno, “sustituibilidad” de la figura del profesor...) y no todas son aceptables en el nivel de enseñanza en que nos movemos. No albergamos dudas de que el aprendizaje siempre ha girado

5 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 8.

sobre el estudiante ya que, en otro caso, cualquier planteamiento docente carece de sentido. El proceso de aprendizaje va siempre dirigido a los destinatarios del mismo. Es verdad que a lo anterior viene a añadirse la pretensión de que nuestros alumnos, al finalizar su formación, sean capaces de realizar determinadas tareas con un nivel adecuado o, lo que es tanto como afirmar que, saben hacer lo que hacen y que, además, lo hacen bien. No se trata ya exclusivamente de *saber*, sino también de *saber hacer*.⁶ Pero no olvidemos que este último descansa en el conocimiento y que difícilmente habrá un buen práctico, un buen aplicador del Derecho en cualquiera de sus facetas profesionales, que no tenga una sólida base de conocimientos teóricos⁷, no tanto adquiridos memorísticamente sino en relación con el razonamiento jurídico.

Por otro lado, se pone el acento en la tarea de seguimiento del trabajo personal del alumno. Así, la actividad del docente pasa a ser la de un guía que, no sólo da las orientaciones oportunas, sino que, a continuación, supervisa la actividad realizada. Sin entrar ahora en las herramientas que las nuevas tecnologías pueden brindarnos para este cometido (entre otras, el correo electrónico, el foro, el blog y el diario), lo que verdaderamente resulta fundamental es determinar qué buscamos con ese seguimiento, con ese control, con esa permanente supervisión (presencial y virtual) del estudiante por parte del profesor, que llega casi a convertirse en un tutor panóptico⁸.

Además, la utilización de estos instrumentos en sustitución de actividades realizadas en el aula acarrea algunos problemas. Pongamos sólo algunos ejemplos. Se ha generalizado el uso por el alumnado del correo electrónico, ya sea el personal o el de la plataforma de enseñanza virtual, para consultar las dudas surgidas durante el estudio. De esta forma se aseguran la obtención de una respuesta por escrito a su pregunta pero ello no aprovecha al resto de los compañeros pues la respuesta está personalizada, con lo que es probable que la misma cuestión vuelva a ser puesta de manifiesto por otro alumno. Por su parte, la utilización de herramientas como los foros suelen terminar sirviendo, más que para la discusión de temas de estudio, para crear entre los distintos alumnos lazos de interrelación, convirtiéndose en un espacio donde pedir apuntes a compañeros, buscar personas para formar parte de un grupo de trabajo o interesarse por la materia explicada un día en que no han asistido a la clase presencial.

No deben olvidarse los problemas temporales. Si ponemos como ejemplo una herramienta síncrona como puede ser el chat, aunque presenta la indudable ventaja de proporcionar una mayor interactividad entre los interlocutores, plantea distintos interrogantes: ¿qué ocurre si la tecnología y las necesidades horarias no nos acompañan? y ¿cómo hacer coincidir a alumnos y profesor a una misma hora sin que descuiden otras actividades cuando los primeros pertenecen a distintos cursos, turnos e, incluso, titulaciones?

6 En este sentido, CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 140, se ha afirmado que “sin menoscabo de la formación básica científico-técnica –el saber– propia del nivel de la enseñanza superior, la renovación de las metodologías debe tender a aproximar más a los estudios universitarios el ejercicio profesional real, potenciando mediante múltiples estrategias la dimensión práctica de la enseñanza: el saber hacer y el saber ser/estar”. Así, no faltan experiencias en esta línea en nuestra Universidad, pudiendo ser citadas, entre otras, SIERRA BENÍTEZ, E. M.: “La asignatura Derecho del Trabajo en la implantación del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, en MARTÍN LÓPEZ, M. Y ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (coords.): *EEES y cambios en las metodologías docentes: reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2011, páginas 81-102; y SOLÍS PRIETO, C.: “Aproximación a la investigación-acción educativa: una experiencia de aprendizaje basado en problemas llevada a cabo por un equipo docente jurídico”, en BUITRAGO ESQUINAS, E. M. Y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (coords.): *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2010, páginas 73-83. Con carácter general, BORRAJO DACRUZ, E.: “El método de casos con apoyo jurisprudencial en la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo”, *Actualidad Laboral*, núm. 7/2010, páginas 752-760.

7 MONTAÑA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, en *Derecho y Trabajo*, Civitas, Madrid, 1997, página 111.

8 SOLÍS PRIETO, C. E IGARTUA MIRÓ, M. T.: “La implantación del crédito europeo en la asignatura Derecho del Trabajo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: algunas consideraciones críticas”, en BUITRAGO ESQUINAS, E. M. Y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (coords.): *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2010, página 120, hacen referencia al modelo de vigilancia ideado por BENTHAM.

En esta tarea de seguimiento personal del alumno también suele darse un papel fundamental a las tutorías⁹. Las mismas, también teóricamente, deben apartarse de las notas que las han venido caracterizando (burocrática, científica, docente y personal). Así se contribuye, de nuevo, a resaltar la tarea de guía/acompañante del alumno¹⁰, que habrá de desarrollarse en un espacio de aprendizaje más cercano. Es más, también aquí se nos imponen nuevas exigencias, que seguramente tampoco son las propias de la disciplina a impartir, en ámbitos como la configuración del itinerario formativo y la orientación profesional¹¹.

En este orden de cosas, se viene a destacar la importancia del contacto directo con el alumno; su conocimiento y tratamiento personalizado; el hecho de facilitarles la realización de preguntas que, con frecuencia, en el aula no se suscitan y la creación de pequeños grupos de trabajo que acuden juntos a tutoría, entre otros. Ahora bien, teniendo en cuenta que todas estas posibilidades ya se cubrían por las tutorías, si se nos permite la expresión, “tradicionales”, sistemáticamente infrautilizadas por los alumnos, los planteamientos suelen pasar por cuestionarse el carácter de la tutoría. De esta forma, se viene defendiendo la conveniencia de que el alumno sea llamado a tutoría, exigiéndosele una presencia obligatoria, correspondiendo al profesor decidir su periodicidad y su contenido: en especial, para dar cuenta de las actividades, tareas y trabajos que se van desarrollando, siguiendo la planificación previamente propuesta por el docente. Asimismo, corresponderá también a este último concretar cómo se valora la falta de asistencia. Ahora bien, de nuevo aquí las dudas asaltan, como es patente, al docente, que se ve “arrastrado” por las nuevas corrientes pedagógicas y que, además, no quiere convertirse en un mero tutor de los estudiantes.

III. ¿EN BENEFICIO DE QUIÉN?: UNA INCÓGNITA DE RESPUESTA MÚLTIPLE

Además de plantearnos la justificación de estas nuevas corrientes centradas en la innovación docente, sin duda, el interrogante más importante de cuántos se suscitan es la de si, realmente, estamos logrando algún beneficio, no ya tanto para los docentes, sino para nuestros estudiantes, verdadero centro del aprendizaje.

Como hemos apuntado, la renovación de las metodologías docentes centradas en tanto en la realización de trabajos y actividades como en la tutorización de éstos, suelen venir acompañadas de una valoración positiva de la asistencia a clase. Ello tiene claramente una razón de ser: la pretensión apuntada de que los alumnos no sólo sepan, sino sepan “hacer”, es difícilmente compatible con una docencia no presencial. Ahora bien, aunque acarrea algún beneficio, seguramente son más notables los problemas. La utilidad es incuestionable teniendo en cuenta que se pone freno, en buena medida, a los abultados índices de absentismo que venían detectándose en nuestras aulas. Ahora bien, la mayor presencia de alumnos en la clase no siempre conlleva un cierto interés por las cuestiones a tratar sino, más bien, una suerte de “cumplimiento del expediente”. Ello hace que surjan inmediatamente una serie de dudas: ¿estamos ante la vía más adecuada para luchar contra el absentismo?, ¿resulta más favorable un aula repleta de alumnos con un escaso interés o una concentración sensiblemente inferior pero más motivada y participativa?

9 GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: “El sistema de tutorías”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelíneas, Madrid, 2004, página 222, hace unas interesantes reflexiones sobre las características de este nuevo modelo de tutor.

10 En este sentido se manifiesta GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordenadas del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, núm. 11 (2006), página 4, haciéndose eco de ANECA: *Programa de Convergencia Europea: el crédito europeo*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid, 2003, página 15.

11 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 40.

Casi las mismas consideraciones pueden hacerse en relación con las actividades de carácter práctico propuestas por el profesorado, pues se pone de manifiesto que el entusiasmo inicial mostrado por los alumnos ante esta nueva metodología, a corto plazo, decae. La calidad de las actividades desarrolladas va en descenso a medida que avanza el curso ya que las diferentes asignaturas se han sumado a este sistema y el estudiante cada vez tiene menos tiempo disponible para la preparación de las materias, sobre todo cuando se trata de personas que compatibilizan los estudios con su actividad laboral o profesional.

1. La “pedagogía de la plastilina” en la enseñanza universitaria: ¿beneficia a nuestros alumnos?

Cada vez nos parecen más certeras las palabras de FRANCESC DE CARRERAS, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuando afirmaba que “la pedagogía de la plastilina ha llegado a la universidad”, siendo el plan de Bolonia la mejor de las vías para su sólida implantación¹². Y es que no nos cabe la menor duda, a la vista de las consideraciones realizadas y de la experiencia cotidiana con los estudiantes en las aulas, de que asistimos a un proceso acelerado de “infantilización” de la educación superior. No se puede perder de vista que los grandes problemas a los que se debe enfrentar el profesor universitario están relacionados con las notables carencias del alumnado. A muchas de estas manifiestas lagunas relativas tanto a los conocimientos previos como a las técnicas de estudio, a la falta de iniciativa y autonomía¹³, así como al escaso valor otorgado al esfuerzo personal, trata de darse solución a través del control del estudiante, de la simplificación de las materias y de la sustitución de exámenes por trabajos y actividades. Lo anterior seguramente casa mal con un estudiante mayor de edad que asiste voluntariamente a la Universidad movido por un deseo de adquirir conocimientos y destrezas y, que en un período relativamente corto de tiempo, deberá afrontar las responsabilidades del desempeño de una actividad profesional.

Es más, en determinados supuestos nos vemos obligados a realizar una serie de actividades encaminadas a suplir estas deficiencias totalmente ajenas al nivel superior de enseñanza y que, en muchos casos, llevan al alumno a recurrir a un esfuerzo meramente memorístico¹⁴. El lenguaje y la metodología jurídica se convierten en una barrera, en ocasiones infranqueable, en titulaciones no estrictamente jurídicas como el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, entre otras.

Ahora bien, basándonos en este planteamiento, es cierto que debieran buscarse nuevos enfoques y soluciones a las enunciadas carencias pues, entre otros factores, conducen al fracaso y al abandono de un nutrido grupo de estudiantes. Sin embargo, ni tenemos en nuestra mano la panacea para tales dificultades ni los remedios que se proponen y comparten por otros profesores en distintos foros se alejan mucho de los que ya venimos empleando en las aulas.

Aunque parte del problema puede radicar en nosotros, muchas veces más interesados en los conte-

12 DE CARRERAS, F.: “Plastilina en la universidad”, artículo aparecido en el diario La Vanguardia el 29 de mayo de 2008, página 23, cuyo texto puede ser consultado en <http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/plastilina.pdf>.

13 PALAO TABOADA, C.: “La enseñanza del Derecho en la Universidad: presente y futuro”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 6 (2002), página 127, y LEÓN BENÍTEZ, M. R. Y LEAL ADORNA, M. M.: *El aprendizaje del Derecho en el nuevo Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*, Mergablum, Sevilla, 2006, página 54.

14 En torno a los nuevos enfoques de la docencia que persiguen una motivación de los alumnos hacia un estudio significativo, GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordenadas del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *ob. cit.*, página 2.

nidos que pretendemos desarrollar que en la forma de desarrollarlos, aspecto en el que la atenta programación docente y un adecuado cronograma pueden ayudarnos¹⁵, en puridad parece que se está imponiendo la idea de un nuevo tipo de profesor universitario, que no sólo conoce la disciplina que imparte, sino que debe tener una concreta formación psicopedagógica que le permita afrontar con garantías de éxito el logro de mejores procesos de aprendizaje para los estudiantes. La anterior afirmación nos suscita muchas dudas. La primera en relación con nuestra propia competencia y capacidad a nivel pedagógico, pues la formación como jurista en manera alguna comporta una soltura y destreza en dicho ámbito¹⁶. Pero la segunda, de mayor calado, gira en torno a si, efectivamente, para ser un buen profesor de Derecho del Trabajo son realmente necesarios tales conocimientos o estamos ante una moda pasajera, un banco de pruebas para la experimentación y el debate, pero que, en definitiva, supondrá cambiar todo para que todo siga igual¹⁷.

Pero es que, incluso aunque el planteamiento pudiera parecer acertado, no es tan fácil saber si los sujetos a quienes se encomienda este cambio (docentes y estudiantes) están preparados para ello. De esta forma, no se trata de una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino de alcanzar al núcleo de la actividad universitaria, que radica en la interacción de ambos sujetos para la generación del aprendizaje¹⁸. Y ello no depende sólo de unos supuestos conocimientos de tipo pedagógico. A todo lo anterior han de sumarse otras espinosas cuestiones, a las que nos hemos referido en otros momentos, relacionadas con la dedicación que tal esfuerzo va a requerir y con el posible solapamiento de las tareas ligadas a la docencia con los tiempos necesariamente dedicados a la investigación, actividad crucial en la vida académica.

2. ¿Es beneficioso acabar con el absentismo a cualquier precio?

Como hemos apuntado con anterioridad, el alto índice de absentismo y/o abandono observado en las aulas de las universidades españolas, como se desprende de las numerosas investigaciones llevadas a cabo al respecto en el seno de las mismas¹⁹, supone un escollo para la efectiva implantación del ECTS. Sin entrar en criterios de rentabilidad, ambos fenómenos chocan frontalmente con la presencialidad exigida por la formación en competencias.

La premisa descrita hace surgir inmediatamente una serie de cuestiones: ¿cuáles son los posibles factores que ocasionan estos dos fenómenos?, ¿qué vías resultan más adecuadas para atajar el problema? y ¿cómo puede dársele respuesta a ambas dos interrogantes si precisamente esos alumnos no asisten a las aulas y no ponen de manifiesto las razones que les llevan a no acudir a clase o, en su caso, a abandonar directamente la asignatura?

15 Esta propuesta se encuentra en GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordenadas del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, ob. cit., página 3.

16 SOLÍS PRIETO, C.: “El sistema de créditos europeos: ¿el definitivo freno a la mortalidad académica?”, en GARCÍA SAN JOSÉ, D. (coord.): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, 2007, páginas 88-89.

17 Vid. las interesantes reflexiones al respecto de SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO, C.: “Bolonia y Ciencias Jurídicas: todo tiene que cambiar para que todo siga igual”, páginas 3-8, texto de la comunicación presentada al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas “Innovación y calidad en la docencia del Derecho”, celebrado en Sevilla los días 17 y 18 de septiembre de 2009, que se halla disponible en <http://www.innovaciondocentejuridica.es/Comunicaciones%20pdf/S%C3%A1nchez-Rodas%20Navarro,%20Cristina.pdf>.

18 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 7.

19 En SOLÍS PRIETO, C.: “El absentismo en el aula de Derecho del Trabajo en los estudios de Turismo: posibles causas y vías de solución”, en JIMÉNEZ CABALLERO, J. L. Y RODRÍGUEZ DÍAZ, Á. (COORDS.): *El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 2010, página 194, puede encontrarse un elenco de las Universidades donde dicho fenómeno se ha estudiado e información respecto a los resultados publicados.

En esta lucha contra el absentismo, atendiendo a los métodos de docencia adoptados, suele incluirse en los sistemas de evaluación cierta valoración de la asistencia como uno más de los componentes de la calificación global obtenida. Ello ha conllevado que el aula se convierta en el “cautiverio de las presencias ausentes”²⁰, es decir, en el caldo de cultivo de aquellos estudiantes que se apoltronan tras la banca sin ningún tipo de interés en busca de la superación del control de asistencia y, a su vez, de unas décimas que les sirvan de red de seguridad para el supuesto de no obtener en las pruebas de evaluación una calificación especialmente meritoria.

3. ¿Dónde se hallan los beneficios para el docente y para la tarea investigadora?

Varios trabajos anuales, numerosas prácticas y sucesivas pruebas de evaluación que corregir multiplicados por el elevado número de alumnos que sigue manteniéndose en algunos grupos de las enseñanzas impartidas hacen un total de cero publicaciones. ¿De dónde se saca tiempo para investigar cuando el profesor se halla inmerso en una vorágine de correcciones que se acumulan semana tras semana?

La pretendida mejora de la calidad de la docencia y los cambios en las metodologías, con resultados además aún inciertos como hemos apuntado, no deben lograrse sólo a costa del esfuerzo individual y personal del profesor ante la falta de nuevas dotaciones económicas o personales. El seguimiento personalizado del trabajo del alumno, la supervisión de las tareas, la elaboración y corrección de supuestos prácticos... suponen un incremento sustancial en el número de horas dedicadas a cada estudiante que debería verse compensado con una disminución del número de alumnos de que cada profesor es responsable o con la asignación de una persona que le asista para no verse desbordado por su carga docente. En este sentido, existen propuestas que exigen que el reconocimiento de la labor docente incluya no sólo las horas dedicadas a impartir clases, sino también las dedicadas a organizar, orientar y revisar el trabajo de los alumnos²¹.

A la luz de las consideraciones que hemos ido realizando, en realidad, más que otra cosa, estaríamos intentando lograr una redistribución del tiempo dedicado a la docencia. Sobre el papel, al menos, la lección magistral se reservaría para las instituciones nucleares del programa, la explicación de los conceptos básicos y su necesaria relación tanto con otras instituciones como con la realidad social subyacente. Además, cambiaría de orientación ya que, en la medida de lo posible y siempre que el interlocutor estuviera dispuesto, debería ser más participativa. De esta forma, las nuevas metodologías docentes pretenden incluir ingredientes de “colaboración” y “participación” por parte de los estudiantes. En realidad, se trataría de combinar de una forma equilibrada los espacios que corresponden a cada uno de los sujetos implicados, de forma que, aunque el profesor siga siendo el primer sujeto “que crea el ambiente de aprendizaje, da oportunidades para aprender”, el estudiante desempeña también un papel importante en la medida en “que utiliza esas oportunidades y aprende”²². Ahora bien, nuestro esfuerzo muchas veces no se ve premiado con la adecuada respuesta estudiantil.

Aunque no es algo absolutamente novedoso, se centra de manera más relevante la atención tanto

20 SOLÍS PRIETO, C. E IGARTUA MIRÓ, M. T.: “La implantación del crédito europeo en la asignatura Derecho del Trabajo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: algunas consideraciones críticas”, ob. cit., página 125.

21 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, ob. cit., página 7.

22 Así se manifiesta MORALES VALLEJO, P.: “Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno”, texto de la conferencia impartida en la Universidad Pontificia de Comillas el 15 de marzo de 2005, página 2, que se encuentra disponible en red para su consulta en http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/enseñanza_centrada_%20aprendizaje.pdf.

en la necesidad de formación permanente del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías como en el desarrollo y experimentación de originales metodologías docentes. Todo ello supone que tengamos que dedicar más tiempo a la docencia como consecuencia tanto del hecho de que las nuevas metodologías docentes van a implicar actuaciones (tutorías personalizadas, tutela de trabajos, corrección y valoración del trabajo del alumno, visitas, sesiones de trabajo en bibliotecas, seminarios y otras análogas) que requieren nuestra continua disponibilidad como de la necesidad de recibir formación docente, de la que en muchos casos nuestro *curriculum* adolece. Pues bien, aquí se plantea un nuevo problema porque esto puede trastocar el ya de por sí difícil equilibrio entre docencia e investigación en detrimento de esta última y sin repercusión en nuestra carrera profesional.

Además, muchos de nuestros esfuerzos no están bien encaminados puesto que en ocasiones los cursos a que acudimos para formarnos en materia de innovación docente resultan reiterativos y no pasan de ser un mero intercambio de buenas (y no tan buenas) experiencias entre compañeros, una suerte de sesión de terapia de grupo donde todos nos vemos reflejados en la experiencia narrada por los demás. El incentivo para llevar a cabo estas tareas actualmente está en los procesos de acreditación donde este aspecto es especialmente valorado, pero en los que no se puede distinguir entre un mal o un buen docente. Seguramente es verdad que nuestra docencia debe venir sometida a procesos de innovación que lleven aparejados una mejora en la profesionalidad del enseñante, pero quizás no son estos los procedimientos más adecuados. Es prácticamente unánime la opinión consistente en afirmar que si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones y alicientes, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado, que supone la piedra angular, en busca de una mejora tanto de su formación como de su práctica pedagógica²³.

Lo que queremos decir es que la docencia requiere una alta especialización en las materias propias de la disciplina y ésta, y la evolución en el conocimiento de la misma, sólo se consigue a través del desarrollo de la labor investigadora. Así el artículo 29.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, viene a recalcar que ésta constituye “fundamento de la docencia, medio para el progreso de la comunidad y soporte de la transferencia social del conocimiento”. Por ello mismo, y de forma casi innecesaria, su artículo 40 nos recuerda que la investigación es un “derecho-deber” del profesorado universitario. Es más, la interconexión entre docencia e investigación resulta más que evidente y puede coincidir con quien certeramente ha venido a afirmar que “una enseñanza superior que no esté sustentada por una investigación de calidad se reduce a una mera repetición de los contenidos de los libros de texto y se torna rápidamente vacía”²⁴. La trascendencia de este cometido hace que deba acompañarnos a lo largo de toda la carrera profesional, con independencia del *status* administrativo alcanzado, y que resulte ineludible que estén especialmente salvaguardados los tiempos necesarios para desarrollar una investigación de excelencia, pues de ella se verá beneficiada la labor docente²⁵.

23 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., páginas 8 y 135.

24 ROJO, J.: “El papel de la investigación”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelíneas, Madrid, 2004, página 71. Sobre la necesidad de fomentar la investigación, ROMERO SALVADOR, A.: “Actuaciones para potenciar la investigación”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelíneas, Madrid, 2004, páginas 80-87.

25 Vid. el trabajo de ROWLAND, S.: “El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia”, en BARNETT, R. (ed.): *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Octaedro, Barcelona, 2008, páginas 125-138. También resulta interesante consultar el documento “Hacia un Espacio Europeo de Investigación”, Comunicación de la Comisión, COM (2000) 06, de 18 de enero de 2001 y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre), cuyo Preámbulo hace especial mención a que “otro objetivo importante es establecer vínculos adecuados entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación”.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

El tono pesimista o, mejor dicho, realista que sobrevuela este trabajo conlleva que la conclusión no pueda sino centrarse en recalcar de nuevo, como se ha puesto de manifiesto en las páginas precedentes, que la innovación docente propugnada por el proceso de Bolonia, a la que, por cierto, nuestros compañeros del *Alma Mater Studiorum* se encuentran completamente ajenos, no es la panacea contra todos los problemas que encontramos en nuestras aulas.

El sueño de la razón ha producido un monstruo con el que ahora nos toca lidiar y no son pocas las voces que señalan que lo que nació como un sueño ahora es una pesadilla para los sujetos implicados en él²⁶, tanto profesores como alumnos.

En definitiva, la finalidad de todo este experimento es que el alumno no sólo sepa el régimen jurídico de una concreta institución sino que se halle en condiciones de desarrollar, tras la adquisición de las correspondientes competencias y destrezas, ciertas actividades propias de la futura profesión para la cual se está formando en el presente. ¿Resulta esto una innovación como se viene propugnando? ¿Qué hemos estado haciendo todos los docentes hasta el momento en que los pedagogos nos abrieron los ojos al respecto?

Permítasenos cerrar nuestra contribución haciendo uso de una frase de William Arthur WARD: “*The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires*”. ¿Dónde queda dicho que este último se haya sometido al yugo de la innovación docente?

²⁶ In extenso, LINDE PANIAGUA, E.: *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*, Civitas, Madrid, 2010 e *Ideas para la reconstrucción de la Universidad española tras el proceso de Bolonia*, Colex, Madrid, 2010, donde pueden encontrarse fuertes críticas a esta supuesta renovación metodológica y a sus bondades.

LAS SALAS VIRTUALES COMO HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA PARA EL DERECHO DEL TRABAJO

DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO

Profesor Doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

Miembro de la Asociación Española de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan un papel muy importante en el Espacio Europeo de Educación Superior como docencia significativa, en el que el alumno es el sujeto activo y protagonista de su proceso formativo. La presente comunicación tiene por objeto aportar mi experiencia y reflexiones en la utilización de las salas virtuales. Especialmente, el uso de la plataforma *Elluminate Live!* como herramienta de trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo, aportando su definición, características, ventajas e inconvenientes.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. LA ASIGNATURA: DERECHO DEL TRABAJO. III. LAS SALAS VIRTUALES COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA PARA EL DERECHO DEL TRABAJO. III.1. Definición. III.2. *Elluminate Live!*. III.3. Características. III.4. Ventajas. III.5. Inconvenientes. IV. CONCLUSIONES. V. ANEXO. VI. BIBLIOGRAFÍA.

I. INTRODUCCIÓN

La innovación didáctica y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se encuadran en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que el alumno juega un papel importante en este nuevo planteamiento de enseñanza. El protagonismo del alumno y el tiempo para desarrollar su trabajo personal se conforma como un elemento docente sustancial¹. Dicho en otros términos, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber, ni del profesor².

La incorporación de las TIC al mundo de la educación se ha llevado a cabo en un tiempo muy corto. Ello ha originado que muchos profesores se sientan inseguros ante esta presentación de herramientas en

1 RÍOS CORBACHO, J. y HOLGADO SÁEZ, C., "El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en Derecho", *Dereito: Revista Xurídica da Universidades de Santiago de Compostela*, Vol. 18, núm. 2, 2010, págs. 325-341.

2 ORTEGAY GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Alianza Editorial, Madrid, 1982.

su ámbito de trabajo tradicional, ello ha hecho forzosamente que se encuentren acompañados de éstas, arrojando, en la mayoría de los casos, actitudes de rechazo para su utilización. Para llevar a cabo con normalidad la utilización de las TIC resulta necesario, por tanto, una adecuada formación al profesorado por parte de la universidad, para que pueda cambiar de actitud y se sienta más seguro, dado que su utilización significa un cambio de rol en el aula y la exigencia de cambiar sus métodos y estrategias didácticas³.

No cabe duda que las TIC juegan un papel importante en la gestión y adquisición del conocimiento, utilizadas adecuadamente transmiten información y acercan culturas en el tiempo y en el espacio, que, a su vez, son creadoras de opinión. Las TIC, a tal efecto, se han convertido en unas infraestructuras esenciales para la creación, utilización y difusión del conocimiento, sirviendo y aumentando, por ende, la capacidad de innovación en todos los sectores; en el que su contribución supone más del 40% del incremento de producción en general⁴.

En la nueva sociedad del conocimiento, también llamada sociedad de la información, se aprecia, cada vez más, que los profesores no somos los únicos transmisores de datos o de conocimientos⁵. Todo ello, hace que el proceso del EEEES apueste por una metodología activa de aprendizaje que promueva nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno sea el sujeto activo y protagonista de su proceso formativo. En este sentido, las nuevas aportaciones en las TIC, que se efectúen como innovación y sugerencias metodológicas, supondrán un impulso y una renovación para los profesores universitarios⁶.

El Informe del Proyecto Evolución de la oferta formativa online en las universidades públicas españolas (2001-2004) y elaboración de protocolo de buenas prácticas sobre la competencia del tutor universitario online, señala que es de gran importancia en este tipo de formación la creación de comunidades del aprendizaje en el que los conocimientos y las experiencias sean compartidas y el significado sea creado colaborativamente⁷. A tal efecto, resulta innovadora la aplicación de las salas virtuales (*virtual rooms*) en la enseñanza.

En este sentido, la educación a distancia, por ejemplo, juega un papel importante en la interacción entre estudiante y profesor a través de las TIC, para ofrecer una enseñanza eficaz. Por tanto, las TIC constituyen el canal indispensable que hace realidad un tipo de enseñanza peculiar y diferente de aquella conocida como educación a distancia⁸. El aprendizaje online se define como el uso de Internet para acceder a materiales de aprendizaje, con el fin de interactuar con el contenido, el profesor y otros adquirir conocimiento, significado personal y crecer desde la experiencia de aprendizaje⁹. Dicho en otros términos, la formación en entorno virtual, conocida como *e learning*, es la docencia no presencial que se realiza mediante plataformas o medios tecnológicos. No obstante, lo anterior no significa que la educación presencial quede a extramuros de las TIC, al contrario, también, le es de gran interés contar con aquéllas; al igual, como es lógico, la formación combinada, denominada como *b learning*, en la que se entrecruzan tanto elementos presenciales como virtuales.

3 CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J., *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*, Vol. II, 2006, pág. 41

4 GUTIÉRREZ DÍAZ, M., "Prólogo", en AA.VV. (Coord. LANDETA ETXEBERRIA, A.), *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*, CEF, Madrid, 2010, págs. 26-27.

5 CASTILLO ARREDONDO, S. y POLANCO GONZÁLEZ, L., *Enseña a estudiar... aprende a aprender*, Pearson, Madrid, 2005, pág. 328.

6 HOLGADO SÁEZ, C., "Las Webquest en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo con LAMS", *Revista de Educación a Distancia*, núm. especial dedicado a SPDECE 2010. 12 de noviembre de 2010. Consultado el 08/02/2011 en <http://um.es/ead/red/24/>

7 VALVERDE, J., LÓPEZ, E., GARRIDO, M. y DÍAZ, D., "Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje: evolución de la oferta formativa on-line en las universidades públicas", *Revista Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Jurídica*, núm. 17, 2004, págs. 95-118.

8 PALOMINO LOZANO, R., "El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos", en AA.VV. (Dir. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Pamplona, 2009, pág. 315.

9 ALLY, M., "Foundations of educational theory for online learning", en AA.VV. (Eds. TERRY, A. y FATHI, E.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, Athabasca, 2004, pág. 421.

II. LA ASIGNATURA: DERECHO DEL TRABAJO

Hay que recordar que el Derecho del Trabajo es «un conjunto de principios y normas reguladoras de las actuaciones individual y colectiva de los trabajadores y de los órganos y procedimientos estatales para su defensa»¹⁰. En este sentido, contiene tres objetos básicos de regulación¹¹: a) La relación individual del trabajo que se establece, a partir del intercambio de trabajo por salario, entre un trabajador y un empleador (Derecho individual), b) Las relaciones colectivas que establecen, por una parte, entre órganos de representación unitaria de los trabajadores en los centros de trabajo y sindicatos; y, por otra, asociaciones de empresarios, empresarios individuales o Administraciones Públicas, para la representación y la defensa de los intereses de los sujetos de la relación individual de trabajo (Derecho colectivo o sindical), c) Las relaciones de intervención de los poderes públicos en las relaciones de trabajo, individuales y colectivas (Derecho Administrativo y Derecho Procesal).

Por tanto, la investigación del Derecho del Trabajo es presupuesto de su enseñanza, que con la aparición de las TIC obliga innovar en su aprendizaje a través de las diversas herramientas que dan juego en el entorno EEES. Dicho en otras palabras, la investigación del Derecho del Trabajo no puede limitarse exclusivamente al conocimiento de las normas laborales, sino también a la realidad social, por ello deben ir paralelamente hermanadas. Esta última se analiza directamente a través de los hechos, y la norma jurídica mediante documentos materializados en textos jurídicos.

La enseñanza de la asignatura «no puede intentarse desde posiciones propias, al margen del ordenamiento jurídico como totalidad; esta advertencia es particularmente importante con respecto al derecho del trabajo, al haberse llegado por la doctrina a extremos insostenibles consolidando la precaria distinción entre derecho público y derecho privado o, aún más, se cabe, pretendiendo crear, junto a aquéllos, un tercer género jurídico. CARNELUTTI pone el dedo en la llaga cuando afirma que el jurista ha abusado de imitar al médico, partiendo el derecho en trozos como el segundo parte el cuerpo humano, y concluye que hay que compadecer al jurista que, teniendo sobre su mesa una parte del cadáver del derecho para sus análisis, se ilusiona creyendo que aquel trozo es un derecho entero»¹².

La misión del profesor, por consiguiente, es adaptar el conocimiento de la asignatura a través de las herramientas que nos ofrece las TIC, para que podamos trasmitírselo al alumno, y, que éste, a su vez, sea el protagonista de su enseñanza. En este sentido, el EEES implica una diversificación de la metodología docente con la incorporación, como ya se ha apuntado, de nuevas formas de aprendizaje colaborativo, que, además, lleva implícitamente la incorporación de avances en cuanto a las TIC¹³. Por tanto, el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran medida, de la manera en que los diferentes actores educativos interpreten, redefinen, filtran y den forma a los cambios propuestos por el EEES¹⁴. En este sentido, para conseguir un efecto positivo, es necesario que el profesor cuente con una capacitación y unas competencias, una adecuada programación de la asignatura, una asignación correcta de las TIC a las

10 DE LA VILLA GIL, L., *Esquemas de Derecho del Trabajo*, Universitat de València, Valencia, 2007, pág. 65.

11 PALOMEQUE LÓPEZ, M y ÁLVAREZ DE LA ROSA, M., *Derecho del Trabajo*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 12ª ed., Madrid, 2010, págs. 109-110.

12 DE LA VILLA GIL, L., “En torno al concepto del Derecho del Trabajo”, en AA.VV. (Coords. PALOMEQUE LÓPEZ, M. y GARCÍA-PERROTE ESCARTÍN, I.), *Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Cincuenta estudios del Profesor Luis Enrique de la Villa Gil*, CEF, Madrid, 2006, pág. 267.

13 PASCUAL, M., “Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes”, en AA.VV. (Coord. VILLAR, L.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, Pearson, Madrid, 2004, págs. 231-244.

14 RODRÍGUEZ, R., “El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 1, 2009, págs. 20-30.

diferentes facetas del proceso de enseñanza-aprendizaje y una evaluación que esté abierta al uso de las TIC como instrumento de adquisición y perfeccionamiento de destrezas y competencias¹⁵.

Al ser una asignatura práctica, ésta se presta para que se complemente, por ejemplo, con supuestos prácticos para que el alumno pueda plasmar la teoría aprendida al caso concreto dado por el profesor. En mi experiencia como profesor en educación a distancia existen casos que son necesarios interrelacionar con el alumno en tiempo real para que pueda comprender y resolver un supuesto práctico; que resulta más enriquecedor si el profesor transmite su saber a todos los alumnos simultáneamente. En la práctica se han dado casos en que los alumnos toman contacto con el profesor de manera individual para solventar una duda que a ellos se les plantea y que se repite constantemente con los demás alumnos, en el que uno se vuelve un repetidor de la respuesta para aquellos alumnos que plantean la duda.

De todo el arsenal de herramientas tecnológicas que se utilizan en la educación a distancia existe, entre otras, una muy novedosa, dentro del conjunto de las salas virtuales, que ha dado buenos resultados para resolver, por ejemplo, los supuestos prácticos planteados en el aula virtual, que permite, a su vez, atender a varios estudiantes de manera simultánea. Me refiero a la plataforma *Elluminate Live!*, que no sólo es útil para este fin, dado que, también, puede utilizarse para muchas otras actividades de la asignatura como más adelante me reseñaré.

III. LAS SALAS VIRTUALES COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA PARA EL DERECHO DEL TRABAJO

3.1. Definición

Una sala virtual es un servicio accesible desde el navegador en donde interactúan una serie de usuarios invitados (alumnos) al evento y coordinados por un usuario moderador (profesor), los cuales comparten dentro de dicho entorno virtual, entre otros, contenidos de video, chat, audio, presentación de diapositivas e intercambio de documentos.

Existen diferentes tipos de salas virtuales (*Virtual Rooms Videoconferencing System*, *HP Virtual Rooms*, etc.), la que se hará especial referencia es a la estructura colaborativa de comunicación conocida como *Elluminate Live!* Plataforma que he utilizado en mis asignaturas, la cual me ha parecido muy interesante para aportar mi experiencia y reflexiones.

3.2. Elluminate Live!

Elluminate Live! es una plataforma que permite plasmar en tiempo real la enseñanza, formación, preparación y supervisión de un tutor, así como realizar reuniones o cursos virtuales. Asimismo, ofrece la comunicación con audio completo y bidireccional, intercambiar mensajes de texto, mostrar videos en vivo y compartir pizarra, archivos multimedia y aplicaciones, todo a través de conexión a Internet y un navegador. Dicho en otros términos, es una plataforma que genera un espacio de comunicación en una sala virtual, en el que varios participantes (alumnos y profesor) se reúnen y pueden compartir diferentes aplicaciones, entre otros, como presentaciones, escritorio, pizarra virtual, chatear.

15 PALOMINO LOZANO, R., "El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos", en AA.VV. (Dir. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, op. cit., pág. 315.

3.3. Características

Entre las características más resaltantes que contiene la plataforma se destacan, entre otras, las siguientes:

- a) Impartir enseñanza en tiempo real.
- b) Utilización de pizarra virtual interactiva y compartida.
- c) Generación de video.
- d) Activación de menús y de diálogos.
- e) Presentación de diapositivas, textos, imágenes, presentaciones, etc.
- f) Acceso directo para compartir archivos.
- g) Facilidad para compartir aplicaciones.
- h) Utilización de cámara web.
- i) Control completo por parte del profesor y la posibilidad de compartir la función de moderador con los alumnos.
- j) Graba la sesión y puede ser compartida con los alumnos.
- k) El alumno puede participar desde cualquier ubicación geográfica.
- l) Realización de encuestas y publicación de resultados.

UTILIDAD DE ELLUMINATE LIVE!

| | |
|---------------------|---|
| Enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> - Presentar diapositivas - Realizar test o encuestas - Cursos a distancia - Interacción en tiempo real - Promueve la colaboración y participación - Grabar las sesiones - Posibilidad que el alumno modere la sesión - Demostraciones en webcam - Compartir documentos y aplicaciones - Participación de otros expertos - Actividades de aprendizaje multimedia - Defensa de trabajos o informes |
| Tutorización | <ul style="list-style-type: none"> - Comunidades <i>online</i> - Tutoría virtual, a nivel individual o grupal - Revisión de exámenes |
| Eventos | <ul style="list-style-type: none"> - Curso de formación - Conferencias - Seminarios |
| Reuniones | <ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisiones - Puesta en común - No hay coste de desplazamiento - Actualizar contenidos |

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Ventajas

La utilización de la plataforma ofrece una serie de ventajas que se agrupan en las siguientes cuestiones:

a) Facilidad en su manejo

La plataforma es intuitiva y muy fácil de utilizar, ya que dispone distintas herramientas de comunicación. En este sentido, contiene la función de *closed captioning* que facilita el seguimiento de la sesión mediante subtítulos, lo que permite la participación de alumnos, entre otros, con discapacidad visual o auditiva. *Elluminate Live!* es, a su vez, de fácil accesibilidad, dado que puede utilizarse desde PC, Mac y Linux.

b) No existe la necesidad de hacer desplazamientos

La plataforma evita que el alumno se desplace a la universidad, dado que sólo necesita una conexión a Internet y, por ende, un navegador. Por tanto, el alumno puede acceder a *Elluminate Live!* en cualquier parte que se encuentre; es decir, puede participar desde cualquier ubicación geográfica, al igual que el profesor.

c) Permite atender de manera simultánea a varios alumnos

Al estar conectados todos a la vez permite atender y llegar a varios alumnos en el mismo tiempo, ello hace que se enriquezca más la sesión al haber más participación; y, por ende, cooperación. En vista que la plataforma proporciona un medio adecuado para realizar explicaciones, a través del uso simultáneo del micrófono y la pizarra virtual, así como, en su caso, de la cámara web; en el que se pueden subir presentaciones, por ejemplo, en *PowerPoint*.

Por otra parte, permite escribir y dibujar en la pizarra, misma que puede ser compartida con los alumnos. La plataforma admite que los alumnos puedan moderar, a su vez, la sesión y puedan subir cualquier presentación o documento, lo que ayuda a la participación y colaboración.

d) Graba la sesión

La plataforma, por otra parte, permite que la sesión se grabe y luego pueda ser colgada en el aula virtual para que los alumnos que no hayan asistido puedan ver la presentación y obtener sus propias conclusiones. Asimismo, sirve de repaso a la hora de examinarse en la asignatura, dado que pueden visionar la grabación cuando quieran. Por otra parte, el profesor puede traducir las sesiones grabadas a formato MP3 o MP4 para facilitar su reproducción móvil y asincrónica.

e) Elemento de apoyo a la docencia

Elluminate Live! es un elemento de apoyo a la docencia, que, a su vez, es eficaz en la tutorización virtual. Asimismo, permite realizar un sinnúmero de actividades en el que el alumno sea el protagonista de su proceso formativo, como, por ejemplo, la defensa de un trabajo de investigación o la solución de un supuesto práctico planteado.

3.5. Inconvenientes

La utilización de la plataforma *Elluminate Live!* ofrece unos inconvenientes, que el hecho de tenerlos no implica que no sea útil, como más adelante se concluirá, que se agrupan en los siguientes puntos:

a) Plataforma de pago

Elluminate Live! no es una plataforma gratuita, para contar con ella la institución universitaria debe adquirir una licencia. El coste dependerá del número de licencias que se obtengan; es decir, del número de usuarios que pueden entrar a la sesión simultáneamente, ya sea por un número determinado o ilimitado.

b) Sincrónica

El desarrollo de una sesión es sincrónica; entendiéndose ésta, según la Real Academia Española, como aquella que se desarrolla en perfecta correspondencia temporal con otro proceso. Es decir, la sesión se realiza en tiempo real. Sin embargo, de manera asincrónica pueden verse las grabaciones expuestas de las sesiones realizadas.

c) Capacidad reducida para hablar simultáneamente varias personas

La plataforma permite hablar con un máximo de 6 personas a la vez. No obstante, no puede verse como un inconveniente como tal, dado que desarrollar una sesión con más hablantes resultaría difícil poder llevarla a cabo.

d) Formación

Para que se pueda realizar con éxito la sesión a través de la plataforma, es necesario que la institución universitaria dote al profesorado y a los alumnos de la formación pertinente. Con ello evitaría demora en la sesión al tener que estar el profesor instruyendo a sus alumnos de cómo utilizarla. Asimismo, la universidad debería elaborar un manual o guía de instrucciones para utilizar *Elluminate Live!* para refrescar los conocimientos adquiridos y acudir al texto en caso de dudas.

e) Conexión a Internet de calidad

Se requiere de una conexión a Internet de alta calidad para poder utilizar la plataforma. Por tanto, si no existe ancho de banda suficiente, algunas de las utilidades resultarían lentas. A tal efecto, no es aconsejable utilizar Internet a través de un modem USB.

f) Los alumnos pueden burlar la asistencia

Como toda herramienta virtual, el usuario, en este caso el alumno, puede burlar al profesor en la asistencia a la sesión. Dicho en otros términos, el alumno con el sólo hecho de conectarse deja rastro de que está presente virtualmente, mas no que esté atento o participando en la sesión. Lo recomendable para este caso es que las sesiones que se realicen sean participativas para que todos los estudiantes se involucren en el desarrollo de la actividad. Por otra parte, el alumno puede eludir a la participación si no conecta el micrófono y sólo se limita a intervenir chateando, o no.

g) No excederse en el número de sesiones

La utilización de la plataforma de manera constante puede abrumar al alumno, desmotivando su participación y colaboración. Es importante utilizarla en aquellas actividades que el profesor quiera innovar, y la actividad planteada se preste para su uso, y el alumno se enganche. Hay que recordar que *Elluminate Live!* tiene la opción de grabar y el alumno puede acostumbrarse a no participar y sólo conformarse en visionar la grabación.

IV. CONCLUSIONES

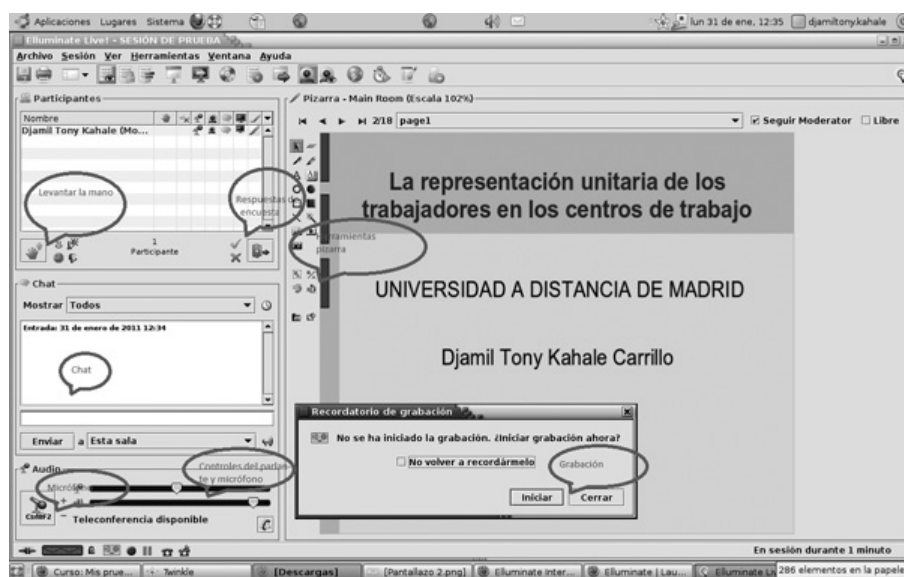
El aprendizaje que utiliza las TIC necesita el uso de una tecnología eficaz, que haya tenido en consideración, en su desarrollo, criterios pedagógicos, y, en este sentido, Elluminate live! los contempla, aunque se requiere una formación previa que facilite el aprendizaje interactivo y la comunicación¹⁶. Puesto que de esta forma se conseguirá la satisfacción del estudiante con el trabajo realizado por el profesor, con lo aprendido en las sesiones de Derecho del Trabajo a través de la plataforma.

Por consiguiente, Elluminate live! es una plataforma que proporciona un sistema óptimo de comunicación, que permite, a su vez, el trabajo colaborativo y propicia el ambiente para tener una educación de calidad que genera transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, facilita un medio más adecuado para la resolución de supuestos prácticos o revisión de exámenes, por ejemplo, permitiendo al alumno realizar las actividades prácticas con apoyo directo del profesor y, de esta manera, pueda plantear las dudas en tiempo real, enriqueciendo, de este modo, a todo el conjunto de alumnos¹⁷.

La utilización de la plataforma, transforma, por tanto, los conceptos de enseñanza y aprendizaje, que es uno de los objetivos del sistema del EEES. Sin olvidar, que la utilización de las TIC en los procesos de aprendizaje no van encaminadas al incremento cuantitativo del aprendizaje, sino a mejorar su calidad¹⁸. En suma, Elluminate Live! cumple con aquellas exigencias, en el que el alumno es el protagonista de su propia enseñanza en la asignatura de Derecho del Trabajo, pero siempre con la ayuda del profesor quien es el guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

V. ANEXO

Vista de la plataforma Elluminate Live!



16 SANCERNI BEITIA, M. y VILLAR HERNÁNDEZ, P., "Evaluación de la plataforma Elluminate Live!: un estudio piloto en la Universitat de València", @tic. Revista d'innovació educativa, núm. 1, 2008, pág. 69.

17 AREVALILLO HERRÁEZ, M., "Utilización de una herramienta online para la realización de tutorías remotas: una experiencia práctica", @tic. Revista d'innovació educativa, núm. 5 (Ejemplar dedicado a: Innovación en estadística), 2010, pág. 69.

18 MONTERROSO CASADO, E., "Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica", en AA.VV. (Dir. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R.), Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho, op. cit., pág. 318.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ALLY, M., “Foundations of educational theory for online learning”, en AA.VV. (Edis. TERRY, A. y FATHI, E.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, Athabasca, 2004.
- AREVALILLO HERRÁEZ, M., “Utilización de una herramienta online para la realización de tutorías remotas: una experiencia práctica”, @tic. Revista d'innovació educativa, núm. 5 (Ejemplar dedicado a: Innovación en estadística), 2010.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J., *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*, Vol. II, 2006.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y POLANCO GONZÁLEZ, L., *Enseña a estudiar... aprende a aprender*, Pearson, Madrid, 2005.
- DE LA VILLA GIL, L., “En torno al concepto del Derecho del Trabajo”, en AA.VV. (Coords. PALOMEQUE LÓPEZ, M. y GARCÍA-PERROTE ESCARTÍN, I.), *Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Cincuenta estudios del Profesor Luis Enrique de la Villa Gil*, CEF, Madrid, 2006.
- DE LA VILLA GIL, L., *Esquemas de Derecho del Trabajo*, Universitat de València, Valencia, 2007.
- GUTIÉRREZ DÍAZ, M., “Prólogo”, en AA.VV. (Coord. LANDETA ETXEBERRIA, A.), *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*, CEF, Madrid, 2010.
- HOLGADO SÁEZ, C., “Las Webquest en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo con LAMS”, *Revista de Educación a Distancia*, núm. especial dedicado a SPDECE 2010. 12 de noviembre de 2010.
- MONTERROSO CASADO, E., “Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica”, en AA.VV. (Dir. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Pamplona, 2009.
- ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Alianza Editorial, Madrid, 1982.
- PALOMEQUE LÓPEZ, M y ÁLVAREZ DE LA ROSA, M., *Derecho del Trabajo*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 12ª ed., Madrid, 2010.
- PALOMINO LOZANO, R., “El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos”, en AA.VV. (Dir. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Pamplona, 2009.
- PASCUAL, M., “Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes”, en AA.VV. (Coord. VILLAR, L.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, Pearson, Madrid, 2004.
- RÍOS CORBACHO, J. y HOLGADO SÁEZ, C., “El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en Derecho”, *Dereito: Revista Xurídica da Universidades de Santiago de Compostela*, Vol. 18, núm. 2, 2010.
- RODRÍGUEZ, R., “El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 1, 2009.
- SANCERNI BEITIA, M. y VILLAR HERNÁNDEZ, P., “Evaluación de la plataforma Elluminate Live!: un estudio piloto en la Universitat de València”, @tic. Revista d'innovació educativa, núm. 1, 2008.
- VALVERDE, J., LÓPEZ, E., GARRIDO, M. y DÍAZ, D., “Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje: evolución de la oferta formativa on-line en las universidades públicas”, *Revista Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Jurídica*, núm. 17, 2004.

NUEVOS RETOS Y OPORTUNIDADES ANTE UN NUEVO MARCO FORMATIVO PARA LUCHAR CONTRA EL ABSENTISMO EN EL AULA

RAMÓN LÓPEZ FUENTES

Profesor Contratado Doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En el presente trabajo trataremos de exponer nuestra experiencia a la hora de ir adaptando contenidos y materias a la plena aplicación del EEES, de manera que, a partir de los problemas existentes en el sistema actual, se pueda avanzar hacia una mejora en la formación docente. Eso sí, siempre partiendo de experiencias concretas y modelos reales, con ciertas premisas comunes como son, por un lado, los datos que, al menos a nuestro juicio, suponen ya per se un un claro síntoma de crisis en la docencia (por más que no siempre sea esa la causa a considerar, como es un claro problema de absentismo - lo que obviamente nos permite obtener pistas sobre por dónde articular cambios necesarios para mejorar en la implantación de modelos docentes basados, en su mayoría, en sistemas de evaluación continúa-) y, en segundo término, qué se puede aportar para mejorar esa situación, sobre todo, teniendo presente la idea estandarizada de que los modelos de aprendizaje deben modificarse, aunque ello implique acudir a fórmulas estandarizadas, que no siempre tienen en cuenta necesidades docentes diferenciadas.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. EL ABSENTISMO COMO JUSTIFICACIÓN A LA NECESIDAD DE CAMBIOS FORMATIVOS-DOCENTES. II.1. Advertencias previas. II.2. Principales justificaciones para no ir a clase. III. LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DOCENTE COMO ELEMENTOS ESENCIALES EN EL NUEVO REFERENTE DE EEES. III.1. La planificación y organización docente: ¿Las guías docentes como “contrato” de mejora en la calidad docente? III.2. ¿La evaluación continúa como solución al absentismo? IV. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

Aún pareciendo que la plena implantación del Espacio Único Europeo de Enseñanza Superior o Marco Bolonia (en adelante EEES) implica un avance armonizador entre las diversas situaciones y modelos Universitarios de la UE, no parece que ello esté ni tan cerca, ni sea tan fácil.

A lo anterior contribuyen diversos factores, donde hay que destacar lo que supone armonizar una

diversidad de estructuras nacionales, que al igual que ocurre respecto a otras áreas de desarrollo de políticas comunitarias, implica la necesidad de modificar y cambiar estructuras donde cada país mantiene y defiende su competencia y modelos, al afectar a temas especialmente sensibles, como es la Formación. Ello se ha traducido en reticencias reales hacia un modelo único e impuesto. Ejemplo de ello lo tenemos en el diseño de los nuevos grados, donde no sólo no hay siempre identidad en su contenido, sino, incluso en su número, en su desarrollo para acceder a las enseñanzas postgrados... Es decir, podría decirse que ha más una tendencia formal al cambio, pero que materialmente no es tan significativa.

Un claro ejemplo de esas diferencias lo tenemos en nuestro país. Donde ese proceso se aprecia no sólo a la hora de diseñar el nuevo marco formativo -con los trabas adicionales de algunas CCAA-, y que es muy claro en las materias que nos pueden afectar. Pues, ni mucho menos podemos afirmar que se hayan adaptado las materias en contenidos a nuevos formatos, que incluso siguen presentando diversos enfoques según Universidades en un mismo nivel de formación. Es más, dicha modificación incluso presenta diversidades formales en el diseño del número de años que completan los grados y los postgrados. Lo que, obviamente, ya supone un primer punto de reflexión en torno a si, y pese al trabajo ya realizado, no habrá, en poco tiempo que volver a replantear nuevos cambios en las estructuras universitarias, con la bandera de una mayor homogeneidad, que no uniformidad. Algo que parece palpable si, como parece estandarizado uno de los grandes paradigmas de calidad universitaria van a ser la formación conjunta y global, no sólo entre campus nacionales de excelencia, sino incluso a nivel internacional, donde, de nuevo el papel de la docencia ha de cobrar un papel protagonista en el desarrollo formativo.

En nuestro caso, además, tenemos un problema añadido. Puesto que nuestro campo de conocimiento y trabajo se caracteriza por su amplitud, subdividiéndose en diversas áreas y, por tanto, de difícil tratamiento uniforme a la hora de afrontar parámetros similares en materia de docencia e investigación. Pues, a partir de un nexo común como es el derecho del trabajo, éste se completa y se ha ido enriqueciendo con las necesidades reguladoras de un derecho para el empleo, de la prevención de riesgos, de las especializaciones en Seguridad Social o de la necesaria profundización en el marco del derecho colectivo. Temas que per se, ponen claramente de relieve la vitalidad e importancia práctica de nuestras asignaturas, como se deduce de los argumentos esgrimidos para afrontar las grandes reformas normativas necesarias para mejorar la competitividad, cambiar los modelos productivos y avanzar en la actual situación de crisis: defender la necesidad de una importante reforma laboral, de un pacto para la modificación del sistema de pensiones y por un cambio en el modelo de negociación colectiva. Luego, está claro que los temas jurídicos laborales -amén de otras consideraciones económicas y sociológicas-, suponen un eje central e importante en la vida económica y profesional de toda economía. Una realidad que no siempre se corresponde con su presencia a nivel de planes de estudio en el desarrollo formativo de ciertas titulaciones.

Esa situación tiene un lógica adicional, puesto que nuestra área -en sus diferentes campos de trabajo- ha de estar presente en diversas titulaciones, a la hora de afrontar la docencia en las mismas hay que considerar las características y la necesidad de adaptar los modelos de enseñanza-aprendizaje a las mismas-, y la diversidad de alumnos que pueden tener que cursarla. Luego, nuestro primer problema va más allá de establecer un modelo común de enseñanza y evaluación, para partir de una necesidad concreta de adaptación a la titulación, la materia y nivel de formación de los alumnos y niveles formativos.

Si a esa premisas unimos la situación y papel que cada universidad quiere desarrollar en el nuevo marco formativo, podemos tener una primera idea del porqué hablar de oportunidades y retos, pero tam-

bién de la dimensión que pueden tener esos cambios necesarios. De ahí algo esencial y básico, destacar el papel protagonista que ha de tener la planificación docente y el trabajo en grupo para mejorar los niveles formativos, so pena, en caso contrario, de sobresaturación y necesidad de improvisación docente, que pocos o nulos efectos pedagógicos tienen en un modelo caracterizado por un alto nivel de “absentismo formativo”.

2. EL ABSENTISMO COMO JUSTIFICACIÓN A LA NECESIDAD DE CAMBIOS FORMATIVOS-DOCENTES

2.1. Advertencias previas

Atendiendo a diversos estudios, jornadas, seminarios y demás fórmulas de puesta en común de experiencias sobre innovación docente, es llamativo un dato común a las materias y titulaciones propias de las ciencias sociales, con especial mención a las que a nuestra área pueden afectar: una asistencia a clase variable, pero caracterizada, en muchos casos -salvo excepciones concretas-, porque la misma suele oscilar en una horquilla que va desde el 30% al 60 %, de media. Esto es, hay un importante porcentaje de absentismo.

Obviamente, se trata de datos promedio, que a efectos de plantear nuestro trabajo nos obligan a dejar al margen, por cuestión de tiempo y espacio, la mejora de datos que suponen experiencias concretas en materia de evaluación continua, dónde tampoco podemos diferenciar siempre el porqué determinadas puntas de asistencia -aunque puede ser relevante destacar algunas referencias concretas-; ni podemos detenernos a diferenciar porcentajes por titulaciones y materias - dado que los perfiles por titulaciones también influyen en ésta materia-; o si los alumnos proceden de primera o sucesivas matriculas, o de la naturaleza de la materia dentro del plan de estudios.

Luego, obviamente, se trata de datos más o menos parciales y fruto de una clara interpretación subjetiva, que con carácter general, y pese a tener una base estadística y de trabajo previo bastante elaborada, siempre pueden admitir otras interpretaciones particulares. Luego es claro que de lo que se trata es de destacar la necesidad de debate, desde datos estandarizados y generales que, en consecuencia, y posiblemente no siempre sean aplicables a todas las materias y situaciones, pero que sí pueden ser asumidos en términos generales como reales, al menos en nuestra Universidad. Para ello hay que tener en cuenta algunas premisas bastante llamativas que pueden y tienen bastante que ver con las cuestiones a considerar.

1. Que hay una mayoría de alumnas, tanto en lista, como en asistencia a clase.
2. Que hay un cambio de perfil entre los alumnos de tarde y mañana, sobre todo en aquellas titulaciones, dónde no hay una gran masificación de grupos
3. Que la situación de crisis permite ver un repunte de alumnos “no siempre presentes” en el aula. Bien porque han vuelto a los estudios para que no les pillen los nuevos planes de estudios, bien porque vuelven a completar su formación, ya sea con vista a adaptarse o no a los nuevos grados, ya a las propuestas de postgrados o bien para finalizar ciclo formativo.
4. Que con la política de concentración de campus parece quedar en un segundo plano el lugar de procedencia del alumnado, pues vemos que ya no hay tantas diferencias en según qué titula-

ciones sean más atractivas para alumnos residentes en la capital y cinturón periurbano, por más que haya menos alumnos procedentes de otras provincias.

5. Que pese a que un importante porcentaje de alumnos procede de primera opción, ello no siempre se traduce en una formación vocacional, sino que, en la mayor parte de los casos tiene un marcado carácter práctico: mayores oportunidades en el mercado laboral. Cuestión hasta cierto punto lógica y que justifica que las titulaciones de ciencias sociales en su mayoría no tengan numerus clausus y la nota de corte no sea demasiado alta, salvo cuando hablamos de estudios conjuntos. Si a ello sumamos que incluso en nuestra misma ciudad hay dos universidades que ofrecen estudios similares, obviamente, estamos ante titulaciones que cubren un amplio número de estudiantes.
6. Que la posibilidad de alumnos procedentes de estudios de FP aún es minoritaria frente al bachillerato. Por más que este perfil sea, a su vez, diferente, según que los estudiantes sean de titulaciones con predominio de materias jurídicas o de materias económicas, o incluso de un tipo mixto.
7. Un porcentaje importante de alumnos considerable asiste a todas las clases o a un número significativo de ellas, disminuyendo ese porcentaje en función de que la matrícula realizada sea por curso completo o por materias de varios cursos, si hay asignaturas llave o no.

2.2. Principales justificaciones para no ir a clase

Hay un primer dato que nos resulta llamativo cuando se analiza el absentismo estudiantil, y es el cómo determinadas puntas de falta de asistencia coinciden en su mayoría con las fechas previas a la celebración de exámenes parciales y finales. Espacios temporales que se prolongan en algunos casos, al perderse el hábito de clase, dado que los alumnos valoran que prefieren dedicar el tiempo a estudiar, dado que el volumen de contenido de la materia no se corresponde con el escaso tiempo disponible para estudiarla. O, en caso contrario, y en función de algunos aspectos no siempre claros, implican un efecto “Guadiana”: apariciones y desapariciones de las aulas, según otros items adicionales, como son la presencia clara de bibliografía y materiales de trabajo, y la falta de alternativas o escasa motivación en la calificación final de otros referentes que no sean la calificación vía examen.

Pero no estamos ante un problema que se resuma por la presencia de dos o tres aspectos, sino que entronca con un problema más importante como es la falta de motivación. Aquí la solución es más compleja, pues hay que considerar el papel secundario que se da al docente (por la falta de seguimiento de éste, críticas a la metodología seguida, mayor o menor dificultad de la materia y su relación con el papel del docente, falta de coordinación...), o por la falta de adecuación en la calificación entre lo explicado en clase y lo evaluado; o por factores totalmente externos a la docencia, y que pertenecen a la realidad personal del alumno.

Luego, cuando se habla de absentismo, no se puede hacer en términos *reduccionistas*, y centrarlo en un axioma, que creemos ha de romperse: que la asistencia a clase aporta poco para superar la materia. Y, por tanto, si no se va se puede aprobar y lo importante es eso (por más que, curiosamente, la premisa es que la asistencia debe ser el instrumento esencial para afrontar el estudio en la materia y facilitar la comprensión de la misma). El problema es más complejo, aunque es cierto que no podemos controlar otros factores, sí que hay que preguntarse qué hacer cuando el ir a clase no es importante, porque, a nuestro juicio, en ese caso algo falla. O la materia no es tan compleja como creemos; o en el aula no se aporta nada o muy poco,

para mejorar su entendimiento; o se ha creado una dinámica “tradicionalista” de que como no hay control, no se va, o simplemente, también podría ser, que lo importante es poder pasar para acceder al mercado de trabajo con un título bajo el brazo, que después ya aprenderé lo que realmente me preocupe...

En realidad, son múltiples y singularizadas las posibles respuestas a ese problema, lo que está claro es que parece que hay que cambiar esa dinámica, al menos en lo que está en manos de los docentes. Sobre todo porque no olvidemos que aunque el estudiante es quién se hace responsable de su propio proceso de formación y aprendizaje, no todos tienen la misma motivación, interés o situación socioprofesional. Pero tampoco el docente dispone de todas las herramientas que permiten valorar adecuadamente la aportación de la clase, adaptando los contenidos a la docencia que se puede impartir, siquiera goza siempre de la mejor situación para desarrollar el mejor trabajo posible, sea por cuestiones personales o materiales

Por tanto, como no se trata de un problema con una respuesta única, sino realmente compleja, es lógico que tengamos que diferenciar soluciones, en atención a situaciones particulares, pues, obviamente no es lo mismo atender a alumnos que trabajan, que los que no lo hacen. No es lo mismo atender a alumnos que estén “automotivados”, que tener que dinamizar la clase. No es igual tener que estar constantemente cambiando de materia a tener cierta estabilidad en la misma, ni es lo mismo trabajar sólo que con un grupo de coordinación; ni tener mucha o poca carga docente...

A nuestro juicio, y aún sin ser exhaustivo, sí que podemos agrupar diversas cuestiones a la hora de saber porqué no se asiste a clase, al margen de situaciones socioprofesionales de los alumnos, pueden existir referencias concretas a la asignatura, a la figura del docente y a las propias expectativas del alumno. Así, nos parece importante destacar cómo pueden mejorar los resultados en atención a cómo se plantea a la relación docente-alumno, a la planificación y metodología de las materias, al desarrollo de los niveles de participación y autoformación; al mayor o menor contenido práctico de la materia y su interrelación con la realidad; al diseño de diversos sistemas de evaluación; a la mayor o menor flexibilización de horarios y calendario...

En conclusión, el principal problema va a residir en adecuar y planificar la materia de tal forma que el papel del docente tenga el reconocimiento y valor que se le presume. No es algo novedoso, ni por supuesto fácil. Pero sólo así, creemos que, y poco a poco, avanzaremos hacia modelos de enseñanza de calidad. Si no, será más de lo mismo, pero con otros referentes de cálculo para medir el esfuerzo y el cómo obtener un título, por lo que, está claro que ni se trata de cambiarlo todo, ni permanecer en el inmovilismo, sino de dar algunas directrices básicas que permitan superar cierto “desánimo” docente respecto a las expectativas creadas sobre el EEES. Dado que hasta ahora se han aplicado numerosas experiencias que, o no se han valorado, o no se valoran adecuadamente o no tienen una fácil aplicación por las circunstancias existentes, bien por la importante carga de horas y dedicación, bien por falta de infraestructuras adecuadas.

III. LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DOCENTE COMO ELEMENTOS ESENCIALES EN EL NUEVO REFERENTE DE EEES

III.1. La planificación y organización docente: ¿Las guías docentes como “contrato” de mejora en la calidad docente?

Una de las principales novedades que en los últimos años se han venido exigiendo para la plena adaptación al EEES es la realización de la guía docente de las asignaturas a desarrollar en el curso. Se trata

de un instrumento esencial en la planificación y desarrollo de la materia, cuya explicación es parte obligada para el profesorado de nuestra Universidad -al menos así se recogen en las encuestas de calidad que anualmente desarrolla nuestra Universidad -, pero que, curiosamente, en su mayoría, los alumnos obvian.

Sin desconocer sus bondades, a nuestro juicio hay que hacer una primera aclaración. La guía no debe entenderse como un contrato cerrado mediante un texto inamovible e inflexible, sino como lo que es: un instrumento al servicio de la docencia, que permita, en mayor o menor medida, aportar la máxima información posible sobre la planificación y organización didáctica, donde se establece un compromiso para ambas partes de cumplimiento de un programa de enseñanza, sobre el que evaluar, a través de referencias temporales aproximadas para ejecutar las actividades previstas, pero que ha de dejar cierto margen de maniobra para poder incluir cualesquiera otras que puedan ser interesantes para mejorar, adaptar y actualizar el contenido académico.

Y es ahí donde encontramos un primer problema, dado que la realización de algunas de esas actividades implica buscar horas y días fuera del calendario y horario lectivo, que no siempre son bien entendidas, para la mejor explicación de la materia y que, por tanto, debiesen considerarse con cierto grado de flexibilidad, sobre todo, ante las rigideces -ciertamente necesarias- de horarios y justificación de clases.

Quizás esos problemas pudiesen resolverse mejor con nuevos calendarios y una mayor flexibilidad de horarios, lo que sin duda aporta una nueva variable para el debate. Así podemos ya apreciar algunas experiencias previas en otras universidades y títulos, donde la organización académica permite mayores concentraciones horarios; acudir a bancos de horas de recuperación; organización académicas trimestralizada, pero concentrada en pocas materias; e incluso trasladar convocatorias, como la tradicional de septiembre, a momentos inmediatamente posteriores a la finalización de los exámenes de junio-julio, de forma que, en puridad hay un cambio de periodos académicos. Como se ve, se trata de posibles experiencias, que si unimos a la tendencia cada vez mayor de establecer fórmulas de evaluación continua, supondrían, en la mayor parte de los casos, una segunda oportunidad inmediata para el alumno que lleva trabajando todo el año, aunque, eso sí, puede perjudicar a aquellos alumnos que van organizando y especulando con las materias por bloques, y van dejando a posteriori las mismas. Se trata de introducir parámetros de mayor flexibilidad, a la vez que de concreción, de forma que se puedan aunar intereses propios de lo que viene entendiéndose por la aplicación de Bolonia (que en algunos foros tiende a simplificarse en torno a los parámetros de muchos trabajos, menos peso de la clase magistral y evaluación continua, donde el examen se complementa con otros elementos y, por tanto, sería equiparable a lo que en su momento supuso la LOGSE), con intereses propios de investigación, que permitan concentrar esfuerzos de los docentes, incluso de cara a planificar posibles estancias en el extranjero y, en consecuencia, no tener que estar adaptando periodos de descanso vacacional para dedicarlos, no siempre, a ese objetivo.

A nuestro juicio, no hay que ser tan simplista como para considerar que estamos ante un cambio tan radical que implique una bajada de nivel o de niveles de calidad. El hecho de incorporar y “personalizar” las asignaturas no debe entenderse como una bajada de niveles, sino como la oportunidad de aportar nuevas posibilidades docentes, con mayores exigencias de coordinación y de conocimiento -y reconocimiento- del verdadero sentido de las materias, de forma que sin perder el papel protagonista de la clase magistral, la misma pueda completarse con trabajos, tutorías y seminarios, amén de incorporar prácticas y, por tanto, puede que aquí la forma de evaluar no se tenga que centrar sólo en exponer unos conocimientos, sino en saber utilizar los medios para aplicarlos. De ahí, la importancia, en cada caso, de acompañar una memoria

no sólo sobre conocimientos, sino sobre las competencias para adquirir y demostrar dichas competencias. Esto es, hay que apostar también por la formación continua del profesorado, su constante necesidad de adquisición de conocimiento, donde el papel docente se complementa con el investigador, lo que supone una nueva variable: el factor tiempo. Pues a nadie escapa, que una dedicación formativa de calidad implica tiempo de dedicación -así lo hemos sufrido todos-. Si a ello sumamos tiempo para la investigación, completar con posibles funciones de administración. Ello nos da idea de que todo no se puede hacer, o no se puede hacer todo lo bien que sería deseable, pues está claro que el tiempo de trabajo es el que hay, por más que a efectos prácticos pueda parecer que sólo la clase es tal, cuando no es así. Luego, habrá que redefinir la carga máxima de créditos por materias y títulos y, en consonancia, definir, definitivamente un estatuto del docente universitario, pues numéricamente hablando no se puede seguir exigiendo lo mismo, cuando ello supone más, y convertir la flexibilidad de horario en una exigencia de conexión permanente. De nuevo volvemos al principio, para evitar esos problemas resulta esencial hacer una mínima planificación, teniendo presente la ubicación de la materia en la titulación, la caracterización más o menos especializada de la mismas y la coordinación, al menos dentro del mismo área, entre asignaturas que puedan complementarse, incluso a diversos niveles, sin descuidar el definir claramente los criterios de evaluación posibles. Esto es, diferencia el grado de teoría y práctica de la materia, y la complementariedad e importancia de las actividades propuestas respecto a las sesiones académicas teóricas. Luego, no queramos ser tan exigentes que siempre planifiquemos en la misma medida prácticas; exposiciones y debates; papel y forma de las tutorías, visitas, lecturas, uso de materiales audiovisuales, seminarios e incluso actividades lúdicas como gymkanas, juegos rol, feedback de trabajos grupales entre alumnos.... Ya que, en caso contrario, y sólo atendiendo a la variedad de actividades posibles, nos veríamos abocados a prescindir de la clase magistral, lo que, obviamente, no procede.

Hay que ser más modesto, y planificar por materias y titulaciones, con altas necesidades de coordinación y, en su caso, con concreción y reparto de tareas en grupos de trabajo, de forma que se haga la mejor planificación posible de tiempo y contenidos, sin dejar que el uso mayoritario de las nuevas tecnologías nos lleve a una prolongación excesiva de la tarea docente-tutorial, que precisamente se usa como argumento por algunos colectivos para explicar las reticencias de determinados docentes a utilizar la plataforma web y disfrutar del uso de portátiles y el uso de su conexión particular para desarrollar sus asignaturas, con necesidades constantes de cambios y donde, ya en el plano de la evaluación, el sistema de parciales casi parece intocable y, a lo sumo, cabe establecer modelos dobles de evaluación continua.

III.2. ¿La evaluación continua como solución al absentismo?

Si partimos de los datos ya vistos sobre absentismo parece obvio que no se deben a una única variable, sino a la presencia de datos dispares, que varían no sólo según asignaturas y profesores, sino que pueden analizarse sobre carreras determinadas e incluso sobre universidades concretas.

Es cierto que hay factores no estrictamente académicos para justificar esos datos, pero si dejamos aquellos de lado y nos centramos en los que podemos concretar desde la planificación docente, estos se pueden agrupar en torno a los contenidos, a la didáctica seguida y sobre los criterios de evaluación. Problemas que, en unos casos, pueden tener, a su vez factores materiales que limiten o dificulten solucionarlos, pero que otras atienden sólo a cuestiones subjetivas.

Luego, si los factores endógenos pasan a un segundo plano, una importante carga de “culpabilidad” del absentismo puede derivarse a la carga de trabajo, que en muchos casos se caracteriza por centrarse en épocas muy concretas (las fechas de exámenes), la propia carga de la materia, la desmotivación por los contenidos y por la metodología seguida. Sobre cómo motivar o no, hay tantas opiniones como métodos, al igual que sobre cómo hacer más atractiva una materia o no. Lo que sí parece más aceptado es que distribuir el trabajo de forma constante, puede llevar a mejores resultados y una mayor valoración de la actividad docente, de manera que realmente la presencia del profesor en el aula sea el complemento necesario para entender y afrontar con éxito una materia.

Para ello es quizás también importante una premisa, trabajar con las herramientas adecuadas. Empezando por la dimensión de los grupos, que en la mayoría de los casos suponen una primera e insuperable traba para realizar metodologías continuas, sean como fuente principal de evaluación o bien complementada con los correspondientes exámenes, ya que el efecto multiplicador es abrumador en muchos casos.

Una segunda limitación la tenemos en las propias estructuras universitarias, con claras reticencias a un cambio de mentalidad docente, donde todos andamos cambiando metodologías y modelos, a raíz de una necesaria preparación pedagógica, de la que en muchos casos se carece o no se recibe adecuadamente.

Quizás, con el fomento de los sistemas de evaluación continua, pudiesen también liberarse recursos de tiempo y espacios, de manera que los períodos lectivos pudiesen adecuarse en mayor medida, según el caso, pues, está claro que no todas las materias tienen el mismo contenido y posibilidad de enfoque.

IV. CONCLUSIONES

Hemos oído hasta la saciedad que la plena implantación de modelos formativos sobre criterios ECTS implica nuevos retos y necesidades. Retos que lo son tanto para los alumnos, como para los docentes. Ahora bien, poco se ha aportado sobre cómo y qué hacer para que ante esos nuevos retos formativos retorne el papel docente como eje de la formación, siquiera si ese ha de ser su papel.

Y decimos lo anterior, porque ya hay quién considera que estamos ante un modelo obsoleto, donde terminará imponiéndose la tutorización y semipresencialidad de los alumnos. Al respecto hay claras respuestas, pero también sectores que demandan ese tipo de formación. No obstante, ese modelo implica mucho de responsabilidad y, ni mucho menos, significa o reduce el papel del docente, simplemente lo reconvierte y hasta la potencia, pues la presencia inmediata se puede suplir con fórmulas de grabación o aportación de materiales, ampliación de tutorías... Un modelo que no tiene porqué sustituir al existente, sino que puede complementar a éste.

De cualquier forma, parece claro que un modelo formativo diseñado sobre esfuerzo teórico o mediado del alumno adolece de falta de concreción (más que nada porque no hay parámetros estandarizados homogéneos, y al final, la misma base de cálculo puede pecar de excesiva subjetividad, pues se hace en muchos casos sobre “opiniones”, que, a su vez, son opinables). Por tanto hay que apostar por mantener datos concretos que sean objetivamente constatables. Para ello es esencial el diseño y planificación docente, articulando nuevos procesos formativos, cuando sea posible, donde los modelos de evaluación continua pueden mejorar los altos niveles de absentismo, dado el mayor compromiso que ello puede suponer para los alumnos, bien de forma alternativa o complementaria a los tradicionales sistemas de exámenes. Eso significa que pueden surgir necesidad de diseñar otros procesos o fórmulas formativas adecuadas a los

perfiles, niveles y circunstancias de diferentes interesados en adquirir formación y, al igual que se habla de cambios de modelos productivos, habrá que diferenciar de un cambio de modelo educativo, lo que también puede significar un mayor grado de flexibilización en las tareas docentes que, a su vez, han de acompañarse de medidas que incluso afectan a las actuales estructuras docentes: horarios, grupos de trabajo, concentración de períodos docentes, reducción real de carga de créditos, trabajo sobre sistema de casos... Pues, si en el fondo de esta situación está una mayor homogeneización de sistemas educativos, habrá que homogeneizar los términos de la comparación, lo que supone también tomar como referente las condiciones en las que se mueven nuestros colegas en otros ámbitos educativos, sobre todo a efectos de condiciones para el desarrollo de sus tareas (cuestión que en algunos casos ya se hace, pero siempre hacía abajo).

Quizás, por todo lo anterior, será necesario en breve repensar los contenidos y diseños de los actuales planes de estudios, partiendo eso sí de datos de mayor realismo y conexión con la sociedad, donde el voluntarismo en las diversas experimentaciones realizadas, permitan aportar datos concretos que realmente posibiliten avanzar hacia un sistema más integrado y de mayor calidad en la formación, con mayor reconocimiento a la actividad innovadora, sobre la base de una mayor coordinación y trabajo colectivo, con una clara apuesta por mayor la transparencia, calidad y formación en la carrera docente (de manera que ello repercuta en la formación del alumno), lo que supone tener presentes éstas cuestiones en términos de desarrollo y promoción profesional, para lo que es necesario una mayor y mejor definición de funciones profesionales así como definir ya, claramente, volúmenes de trabajo claro y posibilidad de vincular resultados a niveles de conocimiento. El problema va a ser cómo medir éste ¿sobre niveles de aprobados? Quizás la cuestión sea más simple, pero desde luego no más fácil, pues va a implicar un compromiso honesto entre dos puntos de vista que no siempre van a llegar a un consenso: la exigencia de unos niveles mínimos de conocimiento, y el cómo superar éstos, de ahí, de nuevo, la importancia, de fijar diversas instancias para definir, planificar y organizar la docencia de las diversas materias.

ENSAYO DE CASO PRÁCTICO DE DERECHO DEL TRABAJO CON AYUDAS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES: JUICIO POR DESPIDO POR CAUSAS ECONÓMICAS

JOSÉ MANUEL LÓPEZ GÓMEZ

Profesor asociado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es presentar una propuesta de un caso práctico clásico en las enseñanzas del Derecho Laboral con ayuda de nuevas tecnologías audiovisuales que puede ser una útil herramienta para transmitir el conocimiento y facilitar la comprensión de alguna de las instituciones del ordenamiento jurídico laboral, desarrollando, a la vez, las competencias profesionales que se predicen de los futuros titulados en Derecho, Ciencias del Trabajo, recursos humanos y similares.

Este estudio propone la producción de un video que reproduce un juicio laboral con la intención de acercar a los alumnos instituciones centrales del Derecho del Trabajo –concepto de empresa y tratamiento jurídico de los grupos empresariales y despido por causas económicas –previsión de pérdidas- y puedan observar todo el transcurso de la fase de juicio oral del proceso laboral y cómo desenvolverse en el mismo, es decir conectando con las competencias profesionales de capacidad analítica, búsqueda de la información y comunicación.

ÍNDICE

I. JUSTIFICACIÓN DEL ENSAYO. II. CONTENIDO: GUIÓN. II.1. Presentación. II.2. Conciliación previa. II.3. Procedimiento judicial. III. CONCLUSIONES.

I. JUSTIFICACIÓN DEL ENSAYO

Durante muchos años los profesores de la asignatura Prácticas Integradas y los de Derecho del Trabajo y Seguridad Social en general, hemos dirigido clases prácticas y tradicionalmente hemos preparado una visita de los alumnos a sede judicial para que pudieran observar directamente algún juicio social. Siendo una experiencia interesantísima para los alumnos, según su opinión, esta práctica presentaba varios inconvenientes: acomparar el tiempo de docencia con el de los juzgados, imposibilidad de atender a grandes grupos de alumnos, imprevistos, pues muchas veces los juicios se suspendían o conciliaban, encontrar el

juicio más adecuado a la unidad didáctica correspondiente, complejidad no siempre acorde con el nivel de los alumnos, pues los temas no se ajustaban al programas, encontrar profesionales dispuestos a colaborar etc.

Comprometidos con la educación y con intensas ganas de compartir nuestros conocimientos de una manera agradable, fácil, con ilusión y significativa para los alumnos (Hernán López, 2007) diseñamos este novedoso material de aprendizaje, utilizando el sistema polimedia que nos facilita el Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías, al que agradecemos su disposición.

Conscientes de que, además de transmitir conocimientos, debemos desarrollar las competencias que deben adquirir nuestros alumnos, según los Libros Blancos relativos a las titulaciones de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos y Derecho, publicados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en junio de 2005 y los correspondientes planes de estudios de los títulos, hemos preparado este material didáctico práctico que puede servir para desarrollar las competencias profesionales o capacidades para seleccionar y gestionar información y documentación laboral, análisis y síntesis, representación técnica y defensa jurídica en el ámbito procesal laboral, transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas y aplicar los conocimientos a la práctica.

Así, como alternativa a la clásica visita a la sede judicial, se plantea esta práctica que consiste realizar una reproducción en formato audiovisual de un juicio ante el Juzgado de lo Social real para en que los alumnos visionen, comprendan, compartan, debatan y, en su caso, reproduzcan una situación a la que, en el ejercicio de su profesión, tendrán que enfrentarse en alguna ocasión en algunos de los papeles que aparecen en el guión.

Respecto al tema de fondo hemos elegido un juicio que pudieron presenciar nuestros alumnos en el pasado curso y que nos llamó especialmente la atención porque se trataban de asuntos de enorme relevancia para las enseñanzas de Derecho del Trabajo: los conceptos de empresa y unidad empresarial, en base a la doctrina del levantamiento del velo de la personalidad jurídica en grupos de empresa y el despido por causas económicas, tanto en los aspectos formales y como en el análisis de las causas que lo motivan.

Habiendo presenciado, como decíamos, directamente el juicio con los alumnos comprometimos al abogado del trabajador y a otros compañeros, amigos y alumnos para que reprodujeran fielmente el juicio tal y como se desarrolló, con sólo algunas enmiendas, así se abrevian las alegaciones de los letrados y los interrogatorios y se adapta la argumentación sobre el fondo del tema – despido por causas económicas- a la reforma laboral de 2010.

En definitiva, en este video se reproduce un juicio con la intención de acercar a los alumnos instituciones centrales del Derecho del Trabajo que aparecen aquí, a la vez que puede observarse todo el transcurso de la fase de juicio oral del proceso laboral y cómo desenvolverse en el mismo, es decir conectando con las competencias profesionales de capacidad analítica, búsqueda de la información y comunicación.

A efectos didácticos entre las fases más importantes del juicio se intercalan presentaciones en texto – aquí en letra pequeña-, a fin de facilitar su comprensión, a su vez el sistema utilizado permite hacer pausas para que el profesor introduzca los comentarios que considere oportuno.

Por tanto el video que presentamos reproduce una realidad observada directamente por el autor, alguno de los protagonistas y alumnos, responde pues a la realidad, sólo cambian, por exigencias del derecho de imagen, los nombres de los personajes, otros son compañeros de trabajo y amigos. En cualquier caso procede agradecer la colaboración de las personas que han intervenido en los diferentes papeles, José Asencio Zamora, como juez, María Ángeles Cueto en el papel de secretaria, María Ángeles Hinojosa en el

de graduada social, Mónica Lucena en el papel de perito, Francisco Javier Terán Conde en el de abogado, quien además aporta a este ensayo las demandas y sentencias recaídas. Una preciosa muestra de amistad, pues sólo contando con tan buenos amigos se pueden hacer trabajos como éste. Agradecer así mismo la colaboración de los alumnos y de Rocío Romero que tan resuelta en el papel de agente judicial. Por último agradecer a Diego García de la Concha, Daniel Aguera y Carlos Borino el brillante trabajo de dirección artística y rodaje del documental audiovisual.

II. CONTENIDO: GUIÓN

El contenido del video obedece al siguiente guión

2.1. Presentación

Aparece una voz en off: “un trabajador es despedido por su empresa mediante carta en la que se argumenta que los ingresos de la empresa han disminuido por la crisis del sector de la construcción y que de no reducir la plantilla se pueden producir pérdidas, tras el intento de conciliación, el trabajador interpone demanda por despido que, turnada recae en el Juzgado de lo Social nº X de Sevilla. que cita a las partes para juicio el día . . . , a las 10 horas. Ese día, a esa hora . . .

Aparece en la puerta un auxiliar del Juzgado, llama a las partes: D. José Recuerda Rubio, representantes legales de Tentudia Servicios S.L., Representante legal de Tentusol Serv S.L, Tencorosa Serv S.L., Zagaes Serv S.L., Servipasan S.L, Servinoir S.A.

2.2. Conciliación previa

Artículo 84. [Conciliación y avenencia]

1. El Secretario judicial intentará la conciliación, llevando a cabo la labor mediadora que le es propia . . .
4. Del acto de conciliación se extenderá la correspondiente acta.

El Sr. Juez abre la sección, con un gesto da la palabra al Secretario/a. La secretaria se dirige a las partes, primero al abogado de la empresa, después a del trabajador: ¿Las empresas demandadas son representadas por? Abogado (JML): MJRB representa a Tentudia Servicios S.L., Tentusol Serv S.L y Tencorosa Serv S.L., y es asistida por este letrado JMLG, MAH, graduada social representa a Zagaes Serv S.L. , Servipasan S.L y Servinoir S.A.

La secretaria: ¿por parte de la empresa existe posibilidad de ofrecer una indemnización superior a la ya ofrecida en la carta de despido? Responde el Abogado: No, no es posible, todo lo más podrían ofrecer 22 días por año de servicio

La secretaria se dirige a la otra parte: ¿tiene alguna propuesta que formular para la conciliación, aceptaría por ejemplo 25 días por año?

Responde el Abogado: No, de ninguna forma

La secretaria se dirige al Juez: Se levanta acta de intento de conciliación sin avenencia

2.3. Procedimiento judicial

Artículo 85 LPL: Si no hubiera avenencia en conciliación, se pasará seguidamente a juicio y se dará cuenta de lo actuado.

Juez: Comienza el acto de juicio, Audiencia pública, los testigos no pueden pasar, tiene la palabra la parte actora para afirmarse en su demanda

Abogado JTC: Me afirmo y ratifico en la demanda y solicito recibimiento a prueba

Despido : Artículo 105 LPL

Ratificada, en su caso, la demanda, tanto en la fase de alegaciones como en la práctica de la prueba, y en la fase de conclusiones corresponderá al demandado exponer sus posiciones en primer lugar. ...

Juez: Tiene la palabra la parte demandada para contestar a la demanda

Abogado JML: Con la venia de su Señoría para oponerme a la demanda solicitar una Sentencia desestimatoria de la misma previo recibimiento a prueba. Se admite la existencia de subrogación entre las tres primeras empresas demandadas, y por ello la responsabilidad solidaria de las mismas, se admite la antigüedad y remuneración del demandante excepto en que se computen las horas extraordinarias a efectos de despido.

Juez: puede pues concretar el salario a efectos de despido

Abogado JML: En efecto, serían 40,70 euros diarios

Juez, de acuerdo, 40,70 €, prosiga

STS30 junio 1993 RJ 1993\4939: para que se considere la existencia de unidad de empresa es preciso que en el grupo se dé un nexo o vinculación que presente ciertas características especiales: a) funcionamiento integrado o unitario,); b) prestación de trabajo indistinta o común, simultánea o sucesiva, en favor de varios empresarios

Abogado JML

1. Negamos terminantemente que exista una unidad de empresa entre las diferentes sociedades pues, aunque es cierto que los accionistas de estas sociedades pueden ser las mismas personas, no lo son en la misma proporción, ni coincide el objeto social, ni el domicilio social, salvo en las tres primeras. No hay caja única, ni dirección unitaria, ni trasiego de trabajadores, al margen de los diferentes cambios de titularidad que se han admitido. Por tanto, no se dan las circunstancias previstas por la jurisprudencia (STS 30 junio 1993 RJ 1993\4939 por todas) que, en definitiva sostiene que para que se considere unidad empresarial “es exigible que haya en el grupo confusión de plantillas, confusión de patrimonios, apariencia externa de unidad empresarial y unidad de dirección”.

STS 18-12-2008 RJ 8253, de unificación de doctrina: el sentido literal de lo pactado a este respecto en el convenio colectivo no deja lugar a dudas sobre las exigencias formales ... la audiencia con carácter previo a fin de posibilitar la emisión del informe correspondiente se establece únicamente con referencia a los Delegados Sindicales, ...

2. Respecto de la alegación del demandante de defectos formales en el despido, con referencia a la omisión del supuesto requisito de forma presuntamente establecido en el art. 20 del Convenio, decir que, aunque en su día existieron dudas, la STS 18-12-2008 RJ 8253, de unificación de doctrina, aclaró la cuestión estableciendo que “Cuando el convenio quiere que los Delegados Sindicales sean oídos con carácter previo a la imposición del despido o a una sanción, lo especifica con toda claridad (art. 20 .4.5 , y del mismo modo, respecto del Comité de Empresa y Delegado de Personal, impone solamente el deber de informarles (art. 20 .1 ,f)). El párrafo que más adelante contiene el mismo artículo señalando el plazo de quince días para la emisión de todos los informes requeridos en este número (el nº 1) se refiere evidentemente a todos los casos en que venga previsto dicho informe (que son los supuestos mencionados en la letra c), pero no en los demás en que no venga requerido”. El informe pues no se contempla como requisito del despido

STSJ Cataluña 26-2-1997 (AS 1836): no estableciendo el art. 52, c) un criterio de preferencia en los casos en que la amortización individualizada de un puesto de trabajo “debe ser respetada la decisión del empleador como una manifestación del poder de dirección y control de la actividad empresarial que el art. 20 del ET reconoce a su favor, cuando no se demuestra que esta decisión obedece a causa torpe, fraudulenta o discriminatoria

3. Respecto de la alegación de que no se explicitan los motivos de la elección del trabajador despedidos, decir que existe reiterada

jurisprudencia que disponen la libertad de la empleadora para la determinación de los puestos a amortizar, pues no estableciendo el art. 52, c) ET un criterio de preferencia en los casos en que la amortización individualizada de un puesto de trabajo “debe ser respetada la decisión del empleador como una manifestación del poder de dirección y control de la actividad empresarial”(STSJ Cataluña 26-2-1997,AS 1836).

SSTS 15/11/96 (RJ 8624); 24/04/2000 (RJ 4795) - 26/12/05, 13/11/06, 27/06/07 (RJ 8218)... el «criterio de la buena fe debe presidir el entendimiento y la aplicación del precepto» y «cuando el empresario cometa un error de cálculo que pueda calificarse como excusable, deben aceptarse las consecuencias que el Estatuto de los Trabajadores hace derivar del ofrecimiento y la consignación».

4. Respecto de la alegación de improcedencia por no poner a disposición del trabajador el importe exacto de la indemnización por despido objetivo señalar que no procede computar para el cálculo de la indemnización el importe de las horas extraordinarias del último mes como se pretende de contrario pues sólo cuando son habituales se pueden considerar las horas extraordinarias a efectos del cálculo de la indemnización como establece reiterada jurisprudencia (SSTJ Galicia de 18-6-2001, AS 1488 y La Rioja de 3-12-1992 (AS 6005) que sostiene que debe tomarse en consideración el promedio de las mismas. En cualquier caso se trataría de un “error” excusable de escasa entidad, pues, el «criterio de la buena fe debe presidir el entendimiento y la aplicación del precepto» y «cuando el empresario cometa un error de cálculo que pueda calificarse como excusable, deben aceptarse las consecuencias que el Estatuto de los Trabajadores hace derivar del ofrecimiento y la consignación» (SSTS 15/11/96, RJ 862); 24/04/2000, RJ 4795 y 27/06/07, RJ 8218, entre otras).

STS Castilla León 17-9- 2009 AS 2009\1895: “condicionar la entrega de la indemnización a la firma de un recibo de finiquito no equivale a la puesta a disposición”

STSJ Andalucía 14-1-1996, AS 976, finiquito: “documento que incorpora una declaración de voluntad del trabajador expresiva de su conformidad de que mediante el percibo de la "cantidad saldada" y “en lo que concierne a la extinción del vínculo laboral, el finiquito es la manifestación externa de un mutuo acuerdo de las partes -que constituye causa de extinción de la relación laboral”

5. Respecto de la alegación de que realmente no se pone a disposición del trabajador la indemnización condicionada a la firma de un finiquito decir que, siendo es cierta que la jurisprudencia establece que "el condicionar la entrega de la indemnización a la firma de un recibo de finiquito no equivale a la puesta a disposición" del trabajador de la cantidad correspondiente a la indemnización, aquí no se ha condicionado la entrega de la indemnización a la firma de un documento finiquito, que por definición hace constar que el trabajador se considera saldado y finiquitado y no tiene nada que reclamar por concepto alguno. Por lo contrario, se le pasa a firma una simple hoja de salarios en la que constan los conceptos indemnización y partes proporcionales de las pagas y la palabra finiquito, lo que como establece la jurisprudencia se desvirtúa ese documento como el clásico finiquito liberatorio pues se trata solo de un mero recibo de cantidades.

art. 51ET : Se entiende que concurren ... causas productivas cuando se produzcan cambios, entre otros, en la demanda de los productos o servicios que la empresa pretende colocar en el mercado. A estos efectos, la empresa deberá acreditar la concurrencia de alguna de las causas señaladas y justificar que de las mismas se deduce la razonabilidad de la decisión extintiva para contribuir a prevenir una evolución negativa de la empresa o a mejorar la situación de la misma ...

5. En la carta de despido se han alegado causas productivas que se producen por la disminución de ingresos, escasez de pedidos recordemos que el actual art. 51ET dispone que “se entiende que concurren ... causas productivas cuando se produzcan cambios, entre otros, en la demanda de los productos o servicios que la empresa pretende colocar en el mercado”.

art. 51 ET, tras la reforma de 2010: se entiende que concurren causas económicas cuando de los resultados de la empresa se desprenda una situación económica negativa, en casos tales como la existencia de pérdidas actuales o previstas, o la disminución persistente de su nivel de ingresos, que puedan afectar a su viabilidad o a su capacidad de mantener el volumen de empleo.

A estos efectos, la empresa tendrá que acreditar los resultados alegados y justificar que de los mismos se deduce la razonabilidad de la decisión extintiva para preservar o favorecer su posición competitiva en el mercado

6. Con los datos que se contienen en la carta de despido es además previsible que se generen pérdidas y recordemos que, según el art. 51 ET, tras la reforma de 2010, se entiende que concurren causas económicas cuando de los resultados de la empresa se desprenda una situación económica negativa, en casos tales como la existencia de pérdidas actuales o previstas, o la disminución persistente de su nivel de ingresos... A estos efectos, la empresa acreditará en el momento procesal oportuno que la razonabilidad de la decisión de extinguir la relación.

El Juez: Tiene la palabra la representante de las codemandadas Zagales Serv S.L., Servipasan S.L y Servinoir S.A., Sra. graduada social

La graduada social: Alego la excepción de falta de legitimación pasiva dado que entre los otras sociedades representadas por el letrado y mis representadas no existe relación alguna, tiene objeto social diferente y domicilio igualmente diferente, el actor nunca ha trabajado en sus instalaciones y simplemente hay alguna coincidencia de accionistas, más en ningún caso confusión de plantillas, confusión de patrimonios, apariencia externa de unidad empresarial y unidad de dirección, como exige la jurisprudencia citada por el letrado que me ha precedido en la palabra y en aras a la brevedad doy por reproducidas

Artículo 105 LPL: A continuación, el demandante ratificará o ampliará su demanda aunque en ningún caso podrá hacer en ella variación sustancial

El Juez: Tiene la palabra la parte actora

Abogado JTC

1. Con la venia, se alega en primer lugar la improcedencia del despido por insuficiencia de la comunicación del despido pues en la misma las demandadas se limitan a manifestar la existencia de una supuesta situación económica negativa derivada de una disminución o reducción en la facturación, sin que siquiera se alegue que se hayan producido pérdidas económicas, cual sea la plantilla necesaria y la supuestamente excedente, ni cuales sean los criterios utilizados para determinar que sea el puesto de trabajo del actor el que deba amortizarse.

STS 23.1.07 (RJ 1910), SSTSJ Madrid 5.2.98 y 4.11.99 (AS 5225/98 y 325/00), STSJ Extremadura 28.5.98 (AS 2351) y STSJ Asturias 26.4.02 (AS 1691), Caso de empresas integrantes del grupo; ha de tenerse en cuenta la situación de todas ellas en su conjunto y no sólo la de la que procede a despedir al trabajador

2. Por ende advirtiéndose la existencia de un grupo de empresas, toda la doctrina judicial, SSTS de 23.1.07 (RJ 1910), SSTSJ Madrid 5.2.98 y 4.11.99 (AS 5225/98 y 325/00), STSJ Extremadura 28.5.98 (AS 2351) y STSJ Asturias 26.4.02 (AS 1691), viene afirmando que, con independencia de la responsabilidad que pueda atribuirse a cada una de las empresas integrantes del grupo, ha de tenerse en cuenta la situación de todas ellas en su conjunto y no sólo la de la que procede a despedir al trabajador, adoleciendo en este caso la comunicación extintiva de cualquier dato sobre la situación global de las empresas demandadas, lo que nos produce indefensión. 3. Se alega en segundo lugar la nulidad del despido por cuanto las demandadas no han puesto a disposición del actor la indemnización legal procedente de modo simultáneo a la entrega de la comunicación extintiva, como tampoco los salarios del preaviso legal incumplido, pues en primer lugar se hizo al actor una oferta conjunta de aceptación de la indemnización junto con la liquidación salarial oportuna y salarios del preaviso legal omitido - que ni tan siquiera se le cuantifica - siendo doctrina del STS 3-9-1998 (RJ 7426), que la inclusión de la liquidación en la oferta empresarial introduce un elemento distorsionador, por lo que, teniendo en cuenta que la puesta a disposición legal no tiene carácter transaccional impide considerar cumplidas las exigencias legales garantistas contenidas en el art. 53 ET, pues la oferta conjunta de las indemnizaciones por despido y de la liquidación sólo es admisible si la oferta relacionada con la liquidación se hiciera con separación suficiente como para admitir que se trata de dos ofertas diferentes, de posible aceptación,

negociación o rechazo independiente por no hallarse mutuamente condicionadas, lo que no ocurre cuando la oferta se hace incluyendo sin distinción todos los conceptos como ha sostenido el STSJ Cataluña de 22.3.01.

STS de 11.10.06 (RJ 6573): Despido improcedente No es error excusable, no computar las horas extraordinarias para el cálculo del salario de despido

4. Pero es que además, la improcedencia del despido del actor deviene igualmente toda vez que la indemnización ofrecida a dicho actor por la empresa es muy inferior a la correspondería legalmente en caso de declararse procedente la decisión extintiva, diferencia que no deriva de ningún error excusable, sino de no computar las horas extraordinarias de modo que por tal motivo debe decretarse la improcedencia del despido STS 11.10.06 (RJ 6573)

5. El art. 53.1.c) del ET establece como requisito formal del despido objetivo la comunicación a los representantes legales de los trabajadores con entrega de la copia de la comunicación extintiva, requisito interpretado recientemente por el TS en casación para unificación de doctrina en su Sentencia de 18.4.07 (RJ 3770) sosteniendo que su incumplimiento conlleva la declaración de nulidad del despido, incumplimiento que concurre en este caso pues las demandadas no han comunicado ni entregado copias de la comunicación extintiva a los representantes legales de los trabajadores existentes

SSTSJ de Andalucía 27.11.98 (A.S. 7778) y de 2.7.07 (JUR 2007/365559): la letra f) de dicho art. 20 del Convenio, exige dar audiencia previa a los representantes legales de los trabajadores con tal plazo de antelación para la emisión de tal informe... el incumplimiento de tal requisito ha de conllevar la declaración de improcedencia del despido.

6. Además, en cuanto al derecho de información de los representantes legales de los trabajadores, los Convenios Colectivos pueden establecer requisitos formales para el despido, y en este caso el art. 20.1.c) del Convenio Colectivo establece como competencia de aquéllos la de emitir informe preceptivo con carácter previo a las decisiones empresariales sobre reestructuración de plantilla y ceses totales o parciales de la misma, como es el caso, en el que, como se acreditará, se ha procedido a despedir a 7 trabajadores de la plantilla de las empresas demandadas, informe preceptivo para el que se concede plazo de quince días. Tal precepto ha sido interpretado por la Sala de Sevilla del TSJ Andalucía en reiteradas ocasiones, entre otras en sus Sentencias de 27.11.98 (A.S. 7778) y de 2.7.07 (JUR 2007/365559), en el sentido de que ha de darse audiencia previa a los representantes legales de los trabajadores con tal plazo de antelación para la emisión de tal informe y de que el incumplimiento de tal requisito ha de conllevar la declaración de improcedencia del despido.

SSTSJ de Cataluña de 8.5.00 y de Galicia de 21.3.07: el mero descenso de la facturación o ingresos y en los pedidos o producción en la empresa no basta para justificar el despido, sino que han de concurrir otros elementos cuales son la existencia de un plan de recuperación del equilibrio empresarial con adopción de otras medidas distintas y que se acredite la conexión entre el despido del trabajador con la superación de la situación negativa.

7. Se niegan los hechos y causas genéricas alegadas de contrario para justificar el despido del actor, señalando que la jurisprudencia del TS y la doctrina de suplicación es reiterada en el sentido de que el mero descenso de la facturación o ingresos y en los pedidos o producción en la empresa no basta para justificar el despido, sino que han de concurrir otros elementos cuales son la existencia de un plan de recuperación del equilibrio empresarial con adopción de otras medidas distintas y que se acredite la conexión entre el despido del trabajador con la superación de la situación negativa que se alegue (STSJ de Cataluña de 8.5.00 y de Galicia de 21.3.07).

Debe de resaltarse que no son las causas económicas las que principalmente llevan a las demandadas a adoptar la decisión extintiva. No sólo no se alega en la comunicación extintiva la existencia de pérdidas económicas ni en ejercicios anteriores y ni tan siquiera en el ejercicio de 2.009, sino que de contrario se funda el despido principalmente en una disminución paulatina del volumen de facturación y pedidos en los dos últimos años, máxime cuando en el peor de los casos podría haberse instado un ERE temporal de suspensión de los contratos de trabajo a fin de evitar pérdidas.

Cierto que tras la reforma laboral de 2.010 el art. 52.c) del E.T. amplía las posibilidades de la empresa para amortizar pues-

tos de trabajo por causas organizativas o productivas, más tal flexibilización no permite a la empresa utilizar cualquier situación para adoptar tal drástica decisión. La única causa alegada de contrario es el descenso paulatino en la facturación y pedidos en los dos últimos años, más contrariamente no se ofrece una explicación objetiva suficiente del incremento del coste de la plantilla experimentado al mismo tiempo que dicho descenso en la facturación, pese a la disminución paulatina de la plantilla que se alega por las demandadas.

La realización de horas extraordinarias por gran parte de la plantilla hasta escasos días antes de producirse el despido contradice la necesidad de esta medida.

De otro lado, mal se compadece tal supuesta situación de necesidad de amortizar puestos de trabajo cuando, como se acreditará con la testifical oportuna, muchos de los trabajadores de la plantilla, vienen realizando habitualmente horas extraordinarias cuando menos hasta escasos días antes de producirse el despido.

STS 23.1.07-RJ 1910 : la situación económica de una de las empresas del grupo, con independencia de la responsabilidad que pueda atribuírseles, no justifica el despido, pues la situación negativa o la deficiencia organizativa o productiva ha de referirse a todas las empresas del grupo y no a sólo una de ella.

8. En definitiva ni aun cuando lograra acreditarse de contrario la existencia de tal disminución en el volumen de facturación se justificaría el despido de los actores, máxime cuando, como viene sosteniendo reiterada doctrina judicial (Sentencia TS 23.1.07-RJ 1910 y Sentencias TSJ Madrid, Extremadura, Asturias que se aportan), la situación económica de una de las empresas del grupo, con independencia de la responsabilidad que pueda atribuírseles, no justifica el despido, pues la situación negativa o la deficiencia organizativa o productiva ha de referirse a todas las empresas del grupo y no a sólo una de ellas. Considera esta parte que no es dudosa en este caso la aplicación de la doctrina jurisprudencial del levantamiento del velo de las personas jurídicas para prescindir de las formas societarias aparentemente distintas de las demandadas y condenar solidariamente a todas ellas a las consecuencias legales inherentes a la declaración de nulidad o en su caso improcedencia del despido del actor.

Formalmente los actores estuvieron vinculados a dos de las demandadas, según consta en su informe de vida laboral, aunque la realidad es que el actor prestaron sus servicios indistintamente para todas ellas, bajo las órdenes directas del auténtico empresario, propietario real de todas las demandadas, Pedro Perez Pereira.

En efecto, entre todas las codemandadas existe una absoluta identidad: identidad de titulares, dirección y organización, identidad de objeto social e identidad de domicilio y, como se acreditará, los trabajadores del grupo han venido figurando indistinta o sucesivamente en las plantillas

Juez: Pruebas que propone la parte...

Art. 85 LPL: Las partes harán uso de la palabra cuantas veces el Juez o Tribunal lo estime necesario.

Abogado JML: Con la venia, solicito la palabra en réplica

Juez: ¿es estrictamente necesario? ¿va a decir algo nuevo sobre su primera alegación?

Abogado JML: Renuncio a la réplica

Art. 87 LPL: 1. Se admitirán las pruebas que se formulen y puedan practicarse en el acto. ... 2. La pertinencia de las pruebas y de las preguntas que puedan formular las partes se resolverá por el Juez o Tribunal, ... y si el interesado protestase en el acto contra la inadmisión, se consignará en el acta...

Juez: Pasamos a la fase de prueba. ¿Pruebas que propone la parte demandada?

Abogado JML: Confesión judicial del demandado, documental y pericial

Abogado JML: Confesión judicial del demandado, documental y testifical

Juez: Se admiten las pruebas. Procede el interrogatorio del demandado.

Artículo 91 LPL-1. Las preguntas para la prueba de interrogatorio de parte se propondrán verbalmente, sin admisión de pliegos. 2. Si el llamado al interrogatorio no comparece sin justa causa a la primera citación, rehusase declarar o persistiese en no responder afirmativa o negativamente, a pesar del apercibimiento que se le haya hecho, podrán considerarse reconocidos como ciertos...

Juez, dirigiéndose al demandante: Se le harán unas preguntas, se le advierte que es un juramento indecisorio, que se tendrán por ciertas las manifestaciones en aquello que le puedan perjudicar

Abogado JML: Diga si es cierto que si cuando se le entrega la carta de despido ¿se pone a su disposición un cheque con el importe de la indemnización?

Trabajador: Cierto, pero no se me quiere entregar salvo que firme un finiquito

Abogado JML: ¿se refiere a la hojilla de salarios donde se incluyen las partes proporcionales de las pagas, especificadas una a una y la indemnización?

Trabajador: Cierto, pero ponía al principio de la hoja la palabra finiquito

Abogado JML: ¿pero incluía una declaración tipo me considero saldado y finiquitado sin tener nada que reclamar?

Juez: Ya ha contestado esa pregunta

Documental: Hojas de salarios del trabajador e informe pericial

Abogado JML: Protesto, el informe pericial no es prueba documental. Se impugnan los documentos que no sean ratificados por los firmantes en este acto

Juez: Efectivamente, se considera prueba pericial. Prueba Pericial

87.3 LPL: El órgano judicial podrá hacer, tanto a las partes como a los Peritos y testigos, las preguntas que estime necesarias para esclarecimiento de los hechos. Los litigantes y los defensores podrán ejercitar el mismo derecho

Abogado JML, da el nombre del perito

Carmen Cruces Cubero

El auxiliar llama al perito por su nombre: Carmen Cruces Cubero

Juez: ¿Jura o promete decir la verdad?

Perito: Sí, Juro

Juez: ¿Tiene usted amistad o enemistad con algunas de las partes, tiene interés en este pleito?

Perito: No

Juez: Se afirma y ratifica en su informe, es su firma?

Perito: Sí

Juez: Sr. Letrado López ¿desea formular alguna pregunta?

Abogado JML: Como resumen de su informe ¿de la situación de la empresa se deduce que de no adoptar algunas medidas de recorte de plantilla es razonablemente previsible que se produzcan fuertes pérdidas?

Perito: Sí es cierto

Juez: ¿Desea el letrado Terán formula alguna repregunta?

Abogado JTC: Diga si no es más cierto que si, como prevé el Gobierno, mejoran las circunstancias económicas del País dicha previsión no es tan segura

Perito: Las previsiones del Gobierno no las comparto y no es previsible mejore el sector de la construcción del que depende esta empresa

Abogado JTC: Diga si ha estudiado al situación económica del todo el grupo empresarial

Perito: No, no se me ha encargado

Juez: Pruebas de la parte demandada

Abogado: Interrogatorio del demandado, documental y testifical

Juez: Procede el interrogatorio del demandado Dirigiéndose al demandado: Se le harán unas preguntas, se le advierte que es un juramento indecisorio, que se tendrá por ciertas las manifestaciones en aquello que le puedan perjudicar

Abogado JTC: ¿Qué relación existen entre las sociedades Tentudia Servicios S.L., Tentusol Serv S.L y Tencorosa Serv S.L. y a qué razón obedece los sucesivos cambios de titularidad?

Demandado: Se crearon para tener siempre tres ofertas ante la Administración Pública

Abogado JTC: ¿en realidad es una única empresa, con elementos patrimoniales comunes, dirección unitaria y confusión de plantilla?

Demandado: No

Juez: ¿documental?

Abogado JTC

Hojas de salarios, carta de despido

Artículo 92. [Testifical]: 1. No se admitirán escritos de preguntas y repreguntas para la prueba de interrogatorio de testigos. 2. Los testigos no podrán ser tachados, y únicamente en conclusiones, las partes podrán hacer las observaciones que sean oportunas respecto de sus circunstancias personales y de la veracidad de sus manifestaciones.

Juez: ¿testifical?

Abogado JTC: D. Manuel Valle Arreglado

Juez: ¿jura o promete decir la verdad?

Testigo: Sí, prometo

Juez: ¿tiene usted interés en el pleito, tiene familiaridad, amistad o enemistad con las partes? No

Juez: Se el advierte que el perjuo es un delito penal... Puede formular preguntas el letrado del demandante

Abogado JTC: Con la venia, ¿puede decir si es cierto que la carta de despido se le entregó simultáneamente a usted, o se hizo con carácter previo?

Testigo: Simultáneamente

Art. 87.4 LPL: Practicada la prueba, las partes o sus defensores, en su caso, formularán oralmente sus conclusiones de un modo concreto y preciso...

Juez: Conclusiones

Abogado JML: A definitivas

Abogado JTC: A definitivas

Juez: Visto para sentencia, despejen las Sala, las partes y letrados firmen el acta

Se abandona la Sala

Un tiempo después recae Sentencia del Juzgado de lo social nº ... que estima la demanda

Pero para otros trabajadores de la misma empresa y en idénticas circunstancias recaen otras que desestiman las mismas...

III. CONCLUSIONES

El objetivo pretendido con este ensayo, crear un instrumento que transmita, desde una perspectiva didáctico-práctica, de una forma agradable y atractiva, el conocimiento y la comprensión por parte de nuestros alumnos de algunas de las instituciones del ordenamiento jurídico laboral, desarrollando, a la vez, sus competencias profesionales pueden, en mi opinión, darse por cumplidas sin perjuicio de que, por supuesto, esta herramienta pueda ser mejorada.

PLANTEAMIENTOS Y PROPUESTAS PARA EVALUAR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

AMPARO M. MOLINA MARTÍN

Profesora Ayudante Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Granada

RESUMEN

La necesidad de imprimir una nueva orientación al proceso de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior reclama del personal docente el desarrollo reflexivo de acciones de innovación y mejora de sus propuestas didácticas. En este contexto, la proyección de la evaluación –así en su planteamiento teórico como en su aplicación práctica- ocupa una posición destacada por su íntima vinculación con el resto de elementos de la actividad educativa. A fin de contribuir a su optimización, el presente estudio propone un sistema general de “evaluación por competencias” aplicable a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social con el ejemplo de la de “Teoría de las Relaciones Laborales” del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la Universidad de Granada.¹

ÍNDICE

I. LA PROYECCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL EEES Y PARA EL DTSS. II. HACIA LA EVALUACIÓN DESDE LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. III. OPCIÓN METODOLÓGICA: LA “EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS”. IV. La experiencia de la asignatura “Teoría de las RRLL” del Grado en RRLL y RRHH. IV.1. Antecedentes. IV.2. Contenidos. V. A MODO DE CONCLUSIÓN: ANÁLISIS VALORATIVO DEL PROCEDIMIENTO Y SU CONTEXTO.

I. LA PROYECCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL EEES Y PARA EL DTSS

Como resultaba necesario, la implantación del EEES ha estado precedida del desarrollo de múltiples acciones por parte de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Una vez lograda su consecución, uno de los principales retos del denominado “Proceso de Bolonia” consiste en alcanzar su asimilación y consolidación definitivas dentro del sistema educativo.

¹ En adelante, se utilizan, respectivamente, las abreviaturas EEES, DTSS, RRLL, RRHH y UGR.

Justamente acorde con dicho objetivo, se hace preciso que el impulso dado a la formación en docencia por su causa siga ocupando un lugar prioritario entre las medidas de puesta en marcha del EEES. No en vano, la transformación de los planteamientos de la enseñanza universitaria consecuentes a este proceso aconseja que la adquisición de capacidades en tal ámbito de la experiencia docente se convierta en una competencia permanente. Es por ello, entonces, que debe seguir avanzándose en el debate y la reflexión de todas aquellas cuestiones que conciernen la función educativa, y que en el presente estudio se centran en el proceso de evaluación.

Entre los distintos elementos que conforman el modelo didáctico planteado “por Bolonia” –léanse, entre otros, objetivos, contenidos, metodología- el de evaluación, particularmente, se revela como uno de los de mayor trascendencia. No en vano, de su planteamiento depende en buena medida el del resto de instrumentos pues, como se señala en el preámbulo del RD 1393/2007², los nuevos planes de estudios deben tener “en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes” y “hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”.

Desde esta perspectiva, el caso del DTSS –como el de otras disciplinas, por otra parte, también no jurídicas- resulta singular. El motivo de ello se encuentra, eminentemente, en que es acreedor de una ordenación docente compleja, en la que se reúne una amplia diversidad de materias en distintos niveles de enseñanza y diferentes titulaciones, ciclos y perfiles de estudiantes³. El enfrentamiento de la labor docente en un contexto tal, donde coexisten los desafíos generales planteados por el EEES y las necesidades particulares de cada asignatura, nivel, titulación, ciclo y perfil de estudiante, creemos que reclama una reflexión añadida. En nuestro caso, dicha deliberación se orienta a la proposición de una estructura general y flexible para acometer el diseño del proceso de evaluación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del DTSS.

II. HACIA LA EVALUACIÓN DESDE LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Sin perjuicio de la existencia de variables, estáticas o dinámicas, asociadas a la docencia concreta de que se trate, cabe identificar dos planteamientos centrales comunes a cualquier proceso de evaluación. Éstos, aunque diversos en su contenido, comparten sus elementos básicos, que son reflejo a su vez los objetivos principales de dicha evaluación⁴.

Así, por una parte, se entiende que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar orientada a la consecución de las competencias que habilitan para el ejercicio de la actividad profesional que dota de contenido el correspondiente plan de estudios. Se trata, pues, de hacer efectivo uno de los referentes e inspiraciones principales del denominado “Proceso de Bolonia”, desterrando definitivamente

2 Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007, núm. 260).

3 Permítasenos recomendar la consulta de MOLINA MARTÍN, A. M. y SALAZAR LÓPEZ, E. “Didáctica del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: objetivos y metodología para un alumnado heterogéneo”, en RUIZ ROMERO, J. et al. (Coord.) *II Jornadas de Innovación Docente: innovar para el ECTS*, Ediciones Sider, Granada, 2007.

4 Son referentes sobre este particular los estudios de GOÑI ZABALA, J. M. *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, Octaedro, Barcelona, 2005; DELGADO GARCÍA, A. M. (Coord.) *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Bosch, Barcelona, 2006; DE MIGUEL DÍAZ, M. (Coord.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Alianza, Madrid, 2006; y BLANCO FERNÁNDEZ, A. (Coord.) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2009.

el –hasta ahora- imperante recurso a la evaluación de conocimientos y contenidos puramente teóricos. Y es que si el EEES demanda en este punto una transformación significativa de la actividad docente, en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas ésta se convierte en una exigencia fundamental por ser un terreno habitualmente asociado al aprendizaje memorístico en sentido estricto⁵.

Por otra parte, se conviene en que la planificación docente de la organización curricular en que se inserta el sistema de evaluación ha de tomar en consideración el conjunto de necesidades y requerimientos formativos de los estudiantes tanto con vistas a su incorporación al mercado de trabajo como en relación con cada momento de su participación en la actividad universitaria. Ello supone, por tanto, proyectar la enseñanza-aprendizaje como un proceso que ha de avanzar progresivamente y adaptarse a cada fase de la trayectoria académica. Se trata, en definitiva, de formar profesionales cualificados y competentes sin olvidar que, al mismo tiempo, son parte de una comunidad –la comunidad universitaria- y, como tales, les corresponden ciertos intereses propios en sus manifestaciones de derechos, deberes, facultades y obligaciones.

A partir de estas reflexiones, se infiere la necesidad de avanzar en la transformación del sistema de evaluación a través de la identificación, selección y concreción de las competencias atribuibles a la disciplina implicada, tomando en consideración tanto el perfil profesional como la situación académica de los estudiantes, y propiciar su difusión y reproducción como tal sistema en toda la estructura de la titulación correspondiente. Su instrumentalización concreta para el DTSS –que se pretende sea igualmente válida siquiera para otras disciplinas de las ciencias sociales y jurídicas- se desarrolla a continuación.

III. OPCIÓN METODOLÓGICA: LA “EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS”

La elección de la “evaluación por competencias” como método para el desarrollo del proceso evaluador lleva implícita una doble circunstancia.

La primera, como se acaba de señalar, es que se trata del modelo de metodología que inspira la docencia en el EEES al convocar a “focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias”⁶.

La segunda, por otro lado, es que su planteamiento excede los estrictos márgenes de la evaluación en sí misma y comprende prácticamente todo el esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje. No en vano, la formulación de un sistema como tal requiere la consecución de un plan de trabajo basado en la planificación por competencias, que son el fundamento esencial de esta propuesta didáctica.

La referida variabilidad que es susceptible de presentar la ordenación docente de cada área de conocimiento y, con ella, la de cada docente, no sólo en sucesivos sino incluso en el mismo curso académico, anticipa el considerable y continuo esfuerzo de reflexión y adecuación que ha de acometerse. Desde esta perspectiva, y a fin de conseguir resultados cualitativos y cuantitativos óptimos, todo proceso de evaluación debería ser el resultado de la observación consecutiva de los siguientes elementos:

- A) Perfil de la titulación: identificación de los futuros ámbitos de actuación profesional de los estudiantes.

5 De nuevo, permítansenos citar ahora MOLINA MARTÍN, A. M. “La enseñanza-aprendizaje del Derecho a través del método de indagación”, en CASTRO, A. y GUILLÉN-RIQUELME, A. (Comp.) *VII Foro de evaluación de la calidad de la Educación Superior y la investigación*, Asociación Española de Psicología Conductual, Granada, 2010.

6 En CANO GARCÍA, M. A. “La evaluación por competencias en la Educación Superior”, *Profesorado*, vol. 12, 3, 2008, pág. 2.

- B) Competencias: selección de las capacidades y habilidades que los estudiantes deben dominar para realizar su profesión con un determinado nivel de calidad.
- C) Unidades de competencia: división o segmentación de las competencias seleccionadas a fin de organizar y concretar la planificación curricular y, con ella, el sistema de evaluación.
- D) Temario de la asignatura: concreción de los contenidos de la enseñanza-aprendizaje acorde con el perfil de la titulación así como con las competencias y unidades de competencia seleccionadas para la asignatura concernida.
- E) Evaluación: proyección de tareas y actividades de aprendizaje para el ensayo progresivo y adquisición definitiva de las competencias seleccionadas tomando como referencia las unidades subdivididas de modo que a cada cual, o grupo de ellas en su caso, se asignen:
 - tareas a desarrollar,
 - resultados esperados,
 - indicadores/evidencias, y
 - métodos y técnicas de evaluación.

A través de estas cinco etapas en las que quedaría secuenciado el procedimiento de proyección del plan de evaluación, entendemos que se conseguiría dar cobertura a los siguientes principios necesarios para su éxito:

- a) *sistematización*: consideración y tratamiento de la evaluación como un proceso organizado y estructurado.
- b) *adaptabilidad*: capacidad para modular o acomodar su planificación a distintos contextos de enseñanza-aprendizaje.
- c) *coherencia*: aptitud para expresar una relación lógica y consecuente con el resto de elementos del contexto didáctico.

En cualquier caso, y a fin de verificar la idoneidad del método propuesto para la elaboración del sistema de evaluación en DTSS, se presenta a continuación su materialización concreta para la asignatura “Teoría de las RRL” del Grado en RRL y RRHH por la UGR.

IV. LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA “TEORÍA DE LAS RRL” DEL GRADO EN RRL Y RRHH

4.1. Antecedentes

Previamente a la exposición de la propuesta comentada, y haciendo omisión de aquellas circunstancias compartidas por la comunidad universitaria que se vinculan a la implantación del EEES, interesa hacer mención expresa de ciertas peculiaridades referidas tanto a la titulación como a la disciplina concernidas⁷.

En el ámbito de la UGR, el Grado en RRL y RRHH no se implementa efectivamente hasta la fase última del proceso de convergencia, que se corresponde con el curso académico 2010-2011. Ello no obs-

⁷ Toda vez el análisis se ciñe a la UGR, véanse, entre otros estudios con un enfoque similar, AGULLÓ LEAL, F. L. et al. “Reflexiones acerca de la evaluación, el derecho y el deber de asistencia y la participación de los alumnos del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo de Ferrol” y GÓMEZ GORDILLO, R. “Teoría de las Relaciones Laborales (Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos)”, ambos en ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, C. J. et al. (Ed.) *Experiencias docentes en la implantación del grado en los centros universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo*, Universidad de Santiago de Compostela, 2010.

tante, hasta entonces se vienen desarrollando sucesivas “experiencias piloto” orientadas a la adaptación de las titulaciones que la preceden –Diplomatura en RRLL y Licenciatura en Ciencias del Trabajo–.

En este sentido, las medidas adoptadas en orden a dicha adaptación, apoyadas en el soporte ofrecido por los denominados “becarios ECTS”, se centran en la elaboración de guías docentes de asignaturas. Ciertamente éstas no han sido las únicas iniciativas emprendidas por la Facultad de Ciencias del Trabajo para afrontar el EEES, pues también se han creado estructuras específicas de gestión *ad hoc* –Vicedecanatos, equipos docentes, etc., aunque aquéllas sí han acabado por resultar las más visibles y referenciales.

Un planteamiento del proceso de adaptación a “Bolonia” en estos términos evidencia que la andadura del Grado en RRLL y RRHH arranca desde un punto muy inicial toda vez las acciones llevadas a cabo hasta la fecha no han estado dirigidas específicamente a su consumación. Así, la estructura académica ha permanecido inalterada, la ordenación docente ha sido la –llámese– tradicional, y las guías docentes disponibles se han referido a asignaturas, casi todas, de próxima desaparición.

Por otra parte, respecto del DTSS, se trata de una disciplina que, como antes de “Bolonia”, es el eje del plan de estudios del ahora Grado. No en vano, tal y como éste se encuentra diseñado, asume la docencia en prácticamente todos los cursos y semestres. Esta posición le confiere así un papel protagonista en la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje que impulsa el EEES, lo cual implica igualmente la existencia de un alto grado de responsabilidad.

Respecto de la evaluación en concreto, es política departamental la realización de pruebas del tipo exámenes de conocimientos generales en modalidad oral. Dados estos datos, consideramos que la revisión del sistema clásico de evaluación no es sólo recomendable sino, y sobre todo, necesario a la luz de los nuevos planteamientos que inspiran el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior⁸.

Con tales antecedentes, en suma, parece suficientemente justificada la proposición de un nuevo enfoque de dicho sistema que contribuya a avanzar en la consecución de la convergencia que demanda el EEES por medio de la planificación y ejecución de un plan de evaluación en la asignatura “Teoría de las RRLL” que, con una carga de 6 créditos “ECTS”, se imparte en el segundo semestre del primer curso del referido Grado⁹.

4.2. Contenidos

Acorde con los planteamientos teóricos expuestos, la planificación didáctica de la materia “Teoría de las RRLL” en relación con la evaluación resultaría como sigue:

A) Perfil de la titulación:

- Graduado Social
- Dirección y Gestión de RRHH
- Gestión, mediación e intervención en el mercado de trabajo (agentes de empleo y desarrollo local)
- Prevención de riesgos laborales
- Administraciones públicas
- Auditoría sociolaboral
- Enseñanza

8 También aquí permítasenos aconsejar MOLINA MARTÍN, A. M. “El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ante ‘Bolonia’: la docencia desde la aplicación”, en ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, C. J. et al. (Ed.), *op. cit.*

9 El detalle y la ampliación de las referencias a este Plan de Estudios se puede consultar on-line en <http://citrab.ugr.es/contenido/files/relacioneslaborales.pdf>.

B) Competencias:

- *Generales (compartidas entre las asignaturas “Teoría de las RRL” e “Historia de las RRL”, que conforman la materia “Historia” de dicho Grado):*
 - *Instrumentales:*
 - Nº 1: Destrezas en manejar ideas y el entorno en el que se desenvuelven
 - Nº 2: Habilidad de comprensión cognitiva
 - Nº 3: Capacidad de análisis y síntesis
 - Nº 4: Capacidad de organización y planificación
 - Nº 5: Habilidad de comunicación oral y escrita en lengua castellana
 - Nº 7: Capacidad para gestionar la información
 - *Personales:*
 - Nº 10: Destreza para el trabajo en equipos
 - Nº 11: Capacidad de trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
 - Nº 14: Capacidad de apreciar la diversidad y multiculturalidad
 - Nº 15: Capacidad de comunicación con otras áreas de conocimiento
 - Nº 16: Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico
 - *Sistémicas:*
 - Nº 17: Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo
 - Nº 25: Habilidades de investigación
- *Específicas:*
 - *Disciplinares cognitivas (saber):*
 - Nº 1: Capacidad de contextualización de los hechos históricos, pasados y presentes
 - Nº 2: Capacidad de comprensión de los procesos de desarrollo económico y social en perspectiva de larga duración
 - Nº 3: Capacidad de comprensión de la arquitectura institucional y de sus efectos a largo plazo
 - Nº 4: Capacidad para realizar informes orales y escritos sobre aspectos referidos al análisis temporal del trabajo, las RRL y el funcionamiento de los mercados de trabajo
 - Nº 5: Capacidad para comprender las relaciones de poder en el ámbito de las relaciones de trabajo
 - Nº 6: Capacidad para comprender el papel asignado a los actores sociales
 - Nº 7: Capacidad para situar el papel de la concertación social y el diálogo social en el desarrollo de las RRL y los cauces de participación institucional
 - Nº 8: Capacidad para contextualizar, comparar y analizar críticamente los fenómenos, sucesos y procesos que tienen lugar en la evolución del trabajo, las RRL y los mercados de trabajo
 - Nº 9: Capacidad para gestionar las relaciones colectivas de trabajo
 - Nº 10: Competencia para asesorar en la solución de situaciones litigiosas en las empresas y en los sectores productivos
 - Nº 11: Competencia para la gestión de la actividad de los distintos actores sociales
 - *Profesionales procedimentales (saber hacer):*
 - Nº 39: Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas

- Nº 40: Capacidad de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes ámbitos de actuación
- Nº 41: Capacidad para seleccionar y gestionar información y documentación laboral
- Nº 42: Capacidad para desarrollar proyectos de investigación en el ámbito laboral
- Nº 53: Capacidad para interpretar datos e indicadores socioeconómicos relativos al mercado de trabajo
- Académicas actitudinales (ser):
 - Nº 58: Análisis crítico de las decisiones emanadas de los agentes que participan en las RRLl
 - Nº 59: Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las RRLl
 - Nº 60: Comprender el carácter dinámico y cambiante de las RRLl en el ámbito nacional e internacional
 - Nº 61: Habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica
 - Nº 62: Capacidad para comprender la relación entre procesos sociales y la dinámica de las RRLl

Ahora bien, siendo no sólo inviable sino desaconsejable tratar de cubrir la adquisición de siquiera la mitad de estas competencias –pues el resto corresponderían teóricamente a la otra asignatura que completa la materia en la estructura modular del título- la presente propuesta parte de la selección de aquellas competencias que son válidas para cubrir unos objetivos determinados coherentes con los elementos que concurren en el contexto educativo seleccionado. Así, para los siguientes objetivos:

- 1º: Introducir los planteamientos centrales del sistema de RRLl
- 2º: Iniciar a los estudiantes en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje universitario
- 3º: Dar a conocer la organización y servicios básicos de la comunidad (Universidad, Facultad, Departamento, etc.)

Se entiende que las competencias cuya adquisición resultaría idónea en el ámbito de la asignatura “Teoría de las RRLl” serían, pues:

- Para el Objetivo 1º:
 - Nº 41: Capacidad para seleccionar y gestionar información y documentación laboral
 - Nº 6: Capacidad para comprender el papel asignado a los actores sociales
 - Nº 5: Capacidad para comprender las relaciones de poder en el ámbito de las relaciones de trabajo
 - Nº 59: Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las RRLl.

Para los objetivos 2º y 3º:

- Nº 40: Capacidad de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes ámbitos de actuación

Conforme al esquema teórico planteado, procedería los pasos subsiguientes

C) Unidades de competencia:

- Competencia 1: Capacidad para seleccionar y gestionar información y documentación laboral
 - Unidad de competencia 1A: Conocimiento del sistema de fuentes jurídico-laborales
 - Unidad de competencia 1B: Manejo de bases de datos jurídicas
- Competencia 2: Capacidad para comprender el papel asignado a los actores sociales
 - Unidad de competencia 2A: Determinación del ámbito subjetivo de las RRLl
 - Unidad de competencia 2B: Identificación del contexto objetivo-material y competencial de las RRLl

- Competencia 3: Capacidad para comprender las relaciones de poder en el ámbito de las relaciones de trabajo
 - Unidad de competencia 3A: Identificación de situaciones de conflicto social
 - Unidad de competencia 3B: Resolución de conflictos sociales
- Competencia 4: Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las RRLl
 - Unidad de competencia 4A: Distinción de las ramas del DTSS
 - Unidad de competencia 4B: Individualización de la epistemología de cada rama
- Competencia 5: Capacidad de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes ámbitos de actuación
 - Unidad de competencia 5A: Empleo de recursos y plataformas para la enseñanza-aprendizaje
 - Unidad de competencia 5B: Utilización de la página web institucional de la UGR

D) Temario de la asignatura:

- Unidad de competencia 1A: Conocimiento del sistema de fuentes jurídico-laborales
 - Tema 1: Concepto de fuentes del Derecho
 - Tema 2: Tipos de fuentes y su concreción en el ámbito jurídico-laboral
- Unidad de competencia 1B: Manejo de bases de datos jurídicas
 - Tema 3: Principios de ordenación, interpretación y aplicación de las fuentes jurídico-laborales
- Unidad de competencia 2A: Determinación del ámbito subjetivo de las RRLl
 - Tema 4: Las nociones de trabajador, empresario, Autoridad Laboral, sindicato y asociación empresarial y su composición
- Unidad de competencia 2B: Identificación del contexto objetivo-material y competencial en el ámbito de las RRLl
 - Tema 5: Concepto de las RRLl
 - Tema 6: Contenido de las RRLl
- Unidad de competencia 3A: Identificación de situaciones de conflicto social
 - Tema 7: Teoría y tipología de los de conflictos socio-laborales
- Unidad de competencia 3B: Resolución de conflictos sociales
 - Tema 8: Planteamiento y solución de la conflictividad socio-laboral
- Unidad de competencia 4A: Distinción de las ramas del DTSS
 - Tema 9: Estructura del DTSS en el ámbito de las RRLl
- Unidad de competencia 4B: Individualización de la epistemología de cada rama
 - Tema 10: Fundamentación de las ramas del DTSS en el ámbito de las RRLl
- Unidad de competencia 5A: Empleo de recursos y plataformas para la enseñanza-aprendizaje
 - No recibe, estrictamente, un tratamiento diferenciado en el temario de la asignatura, sino que su práctica se desarrolla de manera transversal y constante en cada actividad propuesta a lo largo del semestre.
- Unidad de competencia 5B: Utilización de la página web institucional de la UGR
 - Como en el caso anterior, tampoco se le dedica un apartado específico en el programa, por lo que su realización acompaña la de otras tareas.

Finalmente, el proceso se cerraría, como refleja la tabla que sigue, con la fase

E) Evaluación, fundamentada en los siguientes elementos y planteamientos:

- Unidades de competencia. En un ámbito como el nuestro, donde existen conocimientos, habilidades y actitudes estrechamente relacionados, la descomposición de las competencias aconseja que las de carácter más técnico (2, 3 y 4) se ejerciten y adquieran a través de sistemas de evaluación comunes.
- Tareas a desarrollar. Se procura adjudicar a cada unidad o competencia aquella modalidad de tarea que resulta

más adecuada a sus contenidos. De tal modo, se considera más apropiado plantear tareas independientes o semi-presenciales para ejercitar destrezas o habilidades y reservar las tareas presenciales para conocimientos y actitudes.

- **Resultados esperados.** Toda vez cada unidad o competencia tiene carácter y contenido propios, el resultado que se espera de su adquisición debe ser reflejo de ello. De ahí que, además de la demostración de ciertos conocimientos a través de ejercicios, pruebas o producciones, también se proyecten otros resultados en términos de habilidades y actitudes.
- **Indicadores/evidencias.** En este punto en particular se intenta conseguir un equilibrio entre el peso específico de la competencia o subcompetencia correspondiente y la intensidad del esfuerzo a realizar por el estudiante en su consecución. Es por ello que se proponen indicadores/evidencias con diferente exigencia y, en consecuencia, distinto valor.
- **Métodos y técnicas de evaluación.** En el entendido de que la evaluación debe ser variada, completa y plural, tanto objetiva como subjetivamente, se seleccionan diferentes métodos y técnicas coherentes con el resto de elementos. Así, se procura valorar todo el rango de competencias seleccionadas e implicar en ello también a los estudiantes, ya de forma autónoma, ya por pares.

PLAN DE EVALUACIÓN PARA LA ASIGNATURA “TEORÍA DE LAS RRL” DEL GRADO EN RRL Y RRHH POR LA UGR

| Unidades de competencia | Tareas a desarrollar | Resultados esperados | Indicadores/ evidencias | Métodos y técnicas de evaluación |
|--|--|---|--|---|
| 1A: Conocimiento del sistema de fuentes jurídico-laborales | Tarea independiente: elaboración del temario de la asignatura (individual) | Producción: temario de la asignatura sobre la base de las fuentes recomendadas y consultadas | Confección de una carpeta de aprendizaje supervisada en tutorías | Lista de control (profesor) |
| 1B: Manejo de bases de datos jurídicas | Tarea semipresencial: búsqueda de una ley, reglamento, convenio colectivo y sentencia temáticamente asociados (individual) | Producción: exposición pública | Presentación de diapositivas | Escala de valoración (estudiantes-por pares) |
| 2A: Determinación del ámbito subjetivo de las RRL 2B: Identificación del contexto objetivo-material y competencial de las RRL | Tarea semipresencial: sesiones de clase y trabajo autónomo | Conocimientos: capacidad de discernir y comprender los diversos ámbitos de las RRL desde la perspectiva del DTSS | Realización y superación de un examen de tipo teórico-práctico | Prueba oral de respuestas “de desarrollo” (profesor) (continúa) |
| 3A: Identificación de situaciones de conflicto social 3B: Resolución de conflictos sociales | Tarea semipresencial: sesiones de clase (gran grupo) y trabajo autónomo (individual) | Producción: solución de problemas planteados en ejercicios prácticos | Entrega de resultados-ejercicios resueltos | Rúbrica (profesor) |
| 4A: Distinción de las ramas del DTSS 4B: Individualización de la epistemología de cada rama | Tarea presencial: sesiones de clase (gran grupo) | Actitud: participación e intervención activa | Valoración objetiva y subjetiva de las aportaciones | Concurso-debate (profesor y estudiantes-por pares) |
| 5A: Empleo de recursos y plataformas para la enseñanza-aprendizaje 5B: Utilización de la página web institucional de la UGR | Tarea presencial: seminarios (grupos reducidos) Tarea semipresencial: talleres (grupos reducidos) | Habilidad: familiarización con las herramientas mostradas Actitud: participación e intervención activa | Localización y control de uso de los recursos y plataformas Registro de consultas | Lista de control (estudiantes-autoevaluación) Prueba objetiva (profesor) |
| Criterios de valoración y calificación | - Asistencia y participación suficientes en las tareas presenciales y semipresenciales - Confección satisfactoria de las entregas requeridas - Superación de las pruebas | - Sesiones de clase + seminarios + talleres: 2 puntos - Carpeta de aprendizaje + diapositivas: 3 puntos - Examen + ejercicios: 5 puntos | | |

5. A modo de conclusión: análisis valorativo del procedimiento y su contexto

En el entendido de que la implantación del EEES debe ser concebida como un proceso evolutivo, se hace preciso revisar permanentemente cada planificación didáctica a fin de avanzar en él y alcanzar con ello la excelencia docente. Cada profesor y profesora, en coordinación con el resto de la comunidad universitaria, están emplazados a asumir este compromiso formativo a lo largo de su trayectoria profesional, contribuyendo activamente en la optimización del sistema educativo.

En este contexto, la proposición de la “evaluación por competencias” como metodología docente pretende precisamente coadyuvar a la consecución de dichos objetivos. Se procura así proporcionar un procedimiento comúnmente aceptable y válido para el desarrollo de la actividad educativa que concilie sus necesidades con las del propio “proceso de Bolonia” y, singularmente, las de los estudiantes. De hecho, se considera que esta metodología es idónea no sólo para el objetivo inmediato de aprender una asignatura sino para el fin último de “aprender a aprender”, permitiendo forjar un hábito de estudio apto para ser trasladado *ad futurum* al ejercicio de la actividad profesional que corresponda.

En particular, la implementación de este sistema a la enseñanza-aprendizaje de las materias concernientes a la disciplina del DTSS resulta de especial interés por su compatibilidad con los elementos que lo caracterizan. Así, se trata de un método que presenta una estructura estable y coherente en sus planteamientos aunque flexible en su desarrollo, permitiendo de tal modo su adaptación a cada circunstancia del proceso educativo –asignatura, nivel, titulación, ciclo y perfil de estudiante-. Además, su establecimiento no requiere la habilitación de estructuras o recursos *ad hoc* pues admite la utilización de métodos y técnicas habituales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y si bien demanda un cierto esfuerzo de organización y planificación, está estructurado de tal modo que su elaboración compila prácticamente todos los elementos necesarios para la planificación didáctica. En nuestra opinión, de hecho, se trata de una opción metodológica ejemplar que admitiría ser empleada en cualquier proceso educativo.

LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DERECHO DEL TRABAJO I DE GRADO EN DERECHO

DAVID MONTOYA MEDINA

Prof^o. Contratado Doctor Dpto. Derecho del Trabajo. Univ. Alicante

CAROLINA BLASCO JOVER

Prof^a Ayudante Doctora Dpto. Derecho del Trabajo. Univ. Alicante

IRENE BAJO GARCÍA

Prof^a Colaboradora Doctora Dpto. Derecho del Trabajo. Univ. Alicante

ALICIA FERNÁNDEZ-PEINADO MARTÍNEZ

Prof^a Ayudante Dpto. Derecho del Trabajo. Univ. Alicante

RESUMEN

Un aspecto importante de las directrices de Bolonia es el fomento de nuevas metodologías pedagógicas que reorienten la enseñanza universitaria para reforzar la adquisición por parte de los estudiantes no sólo de unos conocimientos propiamente teóricos, sino también de unas competencias o habilidades. Sin duda, la adquisición de las mismas exige su ejercicio en múltiples y diversas ocasiones, por lo que es fundamental encontrar instrumentos que faciliten tanto al profesor como a los estudiantes hacer una clase genuinamente dialogada, centrada en la discusión colectiva. El empleo de las técnicas propias de la evaluación continua permite lograr ese objetivo, pues, a su través, se obtiene la información suficiente para que, al tiempo, el alumno perciba su progresión académica y, en su caso, las carencias de las que adolece, y el docente controle constantemente el nivel de eficacia de su método de enseñanza, con la posibilidad de modificarlo en cualquier momento si detectase errores en el mismo. En el presente trabajo, se analizan las ventajas e inconvenientes de este tipo de evaluación y se describen los diversos instrumentos que se han empleado para incorporarla a la enseñanza del Derecho del Trabajo.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA. II.1. Actividades docentes propuestas. III. EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DERECHO DEL TRABAJO I. III.1. El sistema de evaluación continua como instrumento docente. III.2. El sistema de evaluación strictu sensu. IV.

CONCLUSIONES. IV.1. Ventajas en la planificación y desarrollo de la metodología docente. IV.2. Ventajas en el proceso de aprendizaje del alumnado. IV.3. Inconvenientes detectados y posibles soluciones.

I. INTRODUCCIÓN

La adaptación al nuevo espacio europeo de educación superior exige, como es sabido, la instauración de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje basado, no tan sólo en la reestructuración de las titulaciones universitarias, sino también en la reformulación de los roles del profesor y del alumno. En efecto, las nuevas demandas educativas reclaman del profesorado la introducción en su docencia de metodologías alternativas a la clase magistral. Metodologías que, por un lado, potencien el desarrollo de una serie de competencias y que, por otro, además, faciliten el paso del modelo educativo anterior, centrado en el discente como receptor pasivo de la información, al modelo por el que se apuesta actualmente, que tiene al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje y que pone énfasis en su capacidad de aprender. Se trata, en resumidas cuentas, de que el alumno abandone lo que hasta ahora venía siendo una posición pasiva en el contexto de la enseñanza y adopte una actitud activa. Una actitud que le permita desarrollar, con la debida orientación y tutorización del profesor, competencias y habilidades específicas (fundamentalmente, la capacidad de síntesis y de comprensión y la de aplicar la teoría a la práctica) para el posterior desarrollo de una actividad profesional.

El papel del docente en este nuevo marco resulta, pues, fundamental. Debe enseñar a aprender, debe convertirse en el guía del aprendizaje del discente y, para ello, ha de ser capaz de llevar su discurso pedagógico más allá de la tradicional clase magistral, en la que sólo es mero transmisor de la información, y basarse en la introducción de nuevas estrategias educativas que potencien la bidireccionalidad del aprendizaje y el desarrollo de competencias. Pues bien, si de lo que se trata es de localizar y emplear las metodologías más adecuadas centradas en el diálogo y en la discusión colectiva y que favorezcan, además, la adquisición de una serie de capacidades, destrezas, habilidades o dominio, el sistema de evaluación continua es, precisamente, la técnica con la que mayor eficacia puede alcanzarse tal objetivo. Y es que, inspirada en la idea del aprendizaje autónomo y en un modelo docente más flexible y cercano, esta metodología educativa, de ser introducida y desarrollada correctamente, permite al alumno asimilar de forma progresiva las diversas competencias de su titulación y, particularmente, las propias de cada asignatura, y percibir, además, por medio del *feedback*, su progresión académica y, en su caso, las carencias de las que pueda adolecer. Al tiempo, permite al profesor monitorizar diariamente el trabajo personal del alumno y obtener la información suficiente para controlar constantemente el nivel de eficacia de su método de enseñanza, con la posibilidad de modificarlo en cualquier momento en el caso de detectar errores en el mismo.

Ahora bien, ciertamente, cambiar la metodología docente presenta sus ventajas, pero cuenta también con algunos inconvenientes y ello tanto para el estudiante como para el docente. Los mayores tiempos de dedicación horaria que deben invertir cada uno de ellos en la realización de sus respectivas tareas, los problemas organizativos y de coordinación con otras materias que se puedan plantear, la mayor carga de responsabilidad que se le exige al alumno para comprender y controlar su propio proceso de aprendizaje cuando a ello, normalmente, no está habituado y la no siempre fácil tarea de calcular el esfuerzo que el alumno debe realizar para superar la asignatura son algunas de las dificultades con las que se puede encontrar el profesor que intente impartir su docencia en base al nuevo escenario educativo.

A reflexionar sobre todo lo anterior se ocupa el trabajo que se presenta. El análisis parte de la exposición de las distintas actividades de evaluación continua que pueden utilizarse en la enseñanza del Derecho del Trabajo a fin de adquirir gradualmente las diversas competencias que se demandan, para, a continuación, explicar cuáles han sido, en la práctica, los diversos instrumentos evaluativos que se han empleado en el presente curso académico y para, finalmente, detallar, de manera crítica, cuáles son las diversas ventajas e inconvenientes que se han observado y ofrecer posibles soluciones a estos últimos.

II. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA

Como ya ha quedado dicho, las nuevas metodologías docentes impuestas por el espacio europeo de educación superior exigen, junto a la tradicional adquisición por el alumnado de una serie de conocimientos, la transmisión a los mismos de una serie de competencias, valores y actitudes que les garanticen su capacitación y una actuación resuelta en determinado contexto profesional. Esto se consigue, especialmente, con el desarrollo de un programa formativo que implemente las técnicas propias de la evaluación continua en el aula, a través de las cuales el docente pueda juzgar, no en base a una nota final única que lo más que califica es una mera repetición de las ideas explicadas por el profesor durante el curso, sino más bien en base a las calificaciones obtenidas en la realización de sucesivas pruebas o ejercicios que le habrán permitido comprobar el nivel de aprendizaje del alumno y su grado de conocimientos y de desarrollo de habilidades.

Pero, para que sea eficaz la evaluación continua debe estar bien definida y programada. Debe planificarse teniendo siempre en mente lo que se quiere conseguir, que no es más que la formación de buenos profesionales capaces de gestionar y solucionar los problemas que se les puedan plantear en la práctica forense. Para ello, y sin pretender sentar bases categóricas, un buen método del que partir consistiría en detectar la competencia o competencias que se quieren fomentar, en elegir, a partir de ahí, la actividad evaluativa con la que mejor se logre alcanzar el resultado deseado (ya se desarrolle ésta fuera o dentro del aula), en redactar de forma clara el enunciado de la actividad en sí, en secuenciar o en programar a lo largo del curso las diversas actividades de tal modo que vayan ganando en complejidad a medida que avance aquél y en informar debidamente a los alumnos de lo que se espera de ellos. Y, todo ello, sin olvidar, además, la ayuda que pueden, en este contexto, proporcionar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Y es que piénsese que el entorno web es un instrumento pedagógico que, actuando como suplemento a la enseñanza presencial o en sustitución de ésta, permite, entre otras cosas, la mejor interacción entre el docente y el alumno y entre éste y sus compañeros (si, por ejemplo, se utilizan las webquests y las wikis o los juegos de rol), flexibilizar el proceso de aprendizaje, ya que puede elegirse el momento y lugar en los que acceder a la información docente y obtener, fácilmente, datos estadísticos para medir el progreso académico. También la utilización de las TIC en la docencia permite detectar y subsanar rápidamente los errores de contenidos y/o metodológicos, permite concienciar al alumno de cómo trabaja o ha trabajado durante el curso, favorece la cooperación entre el alumnado respetando, para ello, los diferentes tiempos de aprendizaje y aumenta su motivación a la hora de realizar las actividades que se propongan ya que el entorno virtual suele resultarle más ameno. Además, el uso de las TIC puede contribuir también a la mejor comprensión de los contenidos cuando, por ejemplo, la explicación presencial no ha sido suficiente para que el discente captara las ideas o conceptos principales (especial relevancia cobran

aquí, entonces, las audioclases) y fomenta iniciativa del alumno en la búsqueda de materiales complementarios a los aportados por el profesor.

II.1. Actividades docentes propuestas

Mirado desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje o competencias, la relación de actividades que, a continuación, se propone -en absoluto, exhaustiva- busca, en el ámbito de la enseñanza del Derecho del Trabajo, alcanzar una serie de objetivos muy concretos. Así, la adquisición por el alumnado de una serie de competencias relacionadas con el conocimiento, como la comprensión de conceptos, la capacidad para interpretar las normas jurídico laborales y de construir un razonamiento jurídico y la capacidad para resolver problemas aplicando la metodología y herramientas jurídicas adecuadas. Por otro lado, también se pretende el desarrollo de ciertas competencias actitudinales, como la capacidad para el autoaprendizaje, para intervenir en público, dirigir grupos, comunicarse e interrelacionarse con otras personas. De igual forma, en fin, se busca también fomentar la capacidad del discente para el análisis y estudio de textos jurídicos, la búsqueda bibliográfica y documental y para dar enfoques adecuados y soluciones a problemas jurídicos.

A. Resolución de supuestos prácticos.

Sentado ello, la primera actividad que se propone es la de la resolución de casos prácticos. Téngase en cuenta que la totalidad del programa de la asignatura de Derecho del Trabajo resulta susceptible de ser analizada a través de esta tarea. El caso propuesto habría de hallarse adaptado al nivel de conocimiento de la disciplina que pueda presumirse del alumnado en función de la fase en la que se encuentre la explicación del temario, así como a los conocimientos transversales que el alumnado haya podido adquirir por la superación de otras asignaturas de la titulación. Asimismo, la resolución del caso práctico debiera exigir al discente la aplicación, no sólo de los conocimientos que le proporciona el concreto tema en el que se plantea la resolución del caso práctico, sino también los adquiridos por el estudio de las lecciones anteriores del programa de la asignatura.

El profesor, por su parte, habría de valorar, respecto de cada alumno, la precisión en la exposición oral de las respuestas, la utilización de medios tales como pizarra, medios audiovisuales, etc, el correcto uso del lenguaje jurídico, la capacidad para resolver las cuestiones que, en el momento de la exposición, puedan ser planteadas por el resto de compañeros presentes en el aula, o por el propio profesor, la corrección en la expresión oral y corporal durante la exposición, así como el control del tiempo de la misma por parte del alumno.

B. Consulta de legislación y jurisprudencia.

La segunda actividad consiste en la búsqueda de legislación y jurisprudencia sobre la materia. Los conflictos derivados de la interpretación y aplicación de las normas laborales propician la generación de una nutrida jurisprudencia y, en ocasiones, contradictoria, que abarca la totalidad del espectro de la temática propia de la disciplina. Pues bien, el aprendizaje de los métodos de búsqueda de legislación y jurisprudencia permitiría al alumno familiarizarse con el manejo de las bases de datos jurídicas, herramienta fundamental para la práctica del Derecho.

Al hilo de lo anterior, también se propone el análisis de las resoluciones jurisprudenciales en el aula. Análisis que debería incluir, no sólo una correcta descripción del supuesto de hecho, sino también una valoración crítica de los Fundamentos de Derecho del pronunciamiento, así como un posicionamiento jurídicamente fundamentado del alumno respecto del sentido del fallo. El debate de la jurisprudencia en el aula se evaluaría por parte del profesor puntuando la claridad expositiva, así como los instrumentos interpretativos empleados por el discente para sostener su posición.

C. Elaboración de material didáctico.

La siguiente actividad consiste en la elaboración de material didáctico relativo a uno o varios epígrafes contemplados en los temas que conforman el programa de la asignatura, algo que exigiría por parte del discente la consulta de varios manuales de la disciplina, así como no menos de dos monografías relativas al tema a desarrollar y la consulta de artículos de revista y, por supuesto, de textos jurisprudenciales. El docente, para evaluar esta actividad, debería tener en cuenta el manejo de las fuentes del Derecho, así como la capacidad de síntesis mostrada por el alumno.

También podrían elaborarse trabajos de investigación por parte de los discentes, a realizar, preferentemente, en grupo. Los temas serían propuestos por el profesor con suficiente antelación y estarían relacionados con cuestiones que planteen conflictos jurídicos no resueltos o surgidos de novedades legislativas o jurisprudenciales, nacionales o internacionales. Con esta actividad se perseguiría valorar la capacidad de interrelacionar ideas, la capacidad de expresión escrita y la capacidad de analizar de manera lógica y crítica la materia objeto de investigación. El profesor habría de valorar la claridad en la exposición oral, la correcta administración del tiempo, la capacidad para responder a las cuestiones que se planteen a lo largo de la exposición interrelacionando conocimientos, la expresión no verbal, así como el interés que la exposición ha sido capaz de generar en el auditorio.

D. Exposiciones orales

Finalmente, la última actividad consiste en la exposición en el aula de los anteriores trabajos de investigación, decidiendo, con carácter previo a su exposición, las cuestiones relativas a: orden de la exposición, aportación de material al resto de compañeros, utilización o no de medios audiovisuales y correcta distribución del tiempo disponible para realizar la misma. El profesor habría de valorar aquí la claridad en la exposición oral, la correcta administración del tiempo, la capacidad para responder a las cuestiones que se planteen a lo largo de la exposición interrelacionando conocimientos, la expresión no verbal, así como el interés que la exposición ha sido capaz de generar en el auditorio.

III. Experiencia docente en la enseñanza de la asignatura Derecho del Trabajo I

III.1. El sistema de evaluación continua como instrumento docente

El planteamiento que ha inspirado la docencia de la asignatura Derecho del Trabajo I durante el curso 2010-11 ha sido el de la sustitución de la enseñanza basada en la clase magistral por lo que podría denominarse sistema de clases participativas, basado, en la participación activa del alumnado y su continua interacción con el docente durante el transcurso de la clase. Empero, dadas las peculiaridades que reviste el

Derecho del Trabajo como disciplina jurídica, la docencia de algunas lecciones (generalmente las de corte introductorio) ha descansado más en el sistema tradicional de clases magistrales desde el convencimiento de que dicho sistema era el idóneo para transmitir al alumnado determinados contenidos fundamentales de la asignatura, de los que se ha de servir necesariamente para emprender posteriormente el estudio de otro tipo de contenidos a través de métodos de aprendizaje diferentes.

El sistema de evaluación continua puesto en práctica en la docencia de la asignatura Derecho del Trabajo I ha descansado en la utilización de las siguientes herramientas didácticas: un documento de planificación semanal de la docencia, uno o varios manuales de la asignatura y, en su caso, lecciones confeccionadas por el profesor (apuntes), guiones o esquemas básicos de contenidos para seguir las explicaciones de las correspondientes lecciones contenidas en los manuales o en los apuntes proporcionados por el profesor, textos legales vigentes, manual auxiliar de casos prácticos y de cuestionarios. (Viqueira Pérez, C. (Dir.) *Materiales de Derecho del Trabajo, Seguridad Social y Procedimiento Laboral*. Tirant lo Blanch (Valencia), 2010).

Desde el comienzo del curso, los docentes encargados de la enseñanza de esta asignatura diseñamos una programación temporal de la docencia, organizada por semana y lecciones, que se dio a conocer a los alumnos con suficiente antelación. De esta manera, los alumnos podían conocer desde el principio de curso qué contenidos debían de ser abordados y en qué momento, de forma que podrían planificar con suficiente antelación su trabajo.

El desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura se ha articulado en dos fases sucesivas:

1) Trabajo autónomo del alumno.

Siguiendo las pautas de la planificación semanal de la docencia, el alumnado preparaba autónomamente el estudio de la correspondiente lección sirviéndose del manual o manuales de referencia (y/o, en su caso, de los apuntes proporcionados por el profesor), de los textos legales y del cuestionario de la lección que recoge el aquí citado libro auxiliar de materiales. Es conveniente puntualizar que dichos cuestionarios recogen, con ánimo de exhaustividad, las principales cuestiones que plantea el régimen jurídico de todas y cada una de las instituciones jurídico-laborales analizadas en la correspondiente lección. El propósito de dichos cuestionarios es que hagan las veces de test de autoevaluación, de manera que el alumno pueda contrastar si ha asimilado o no los principales contenidos teóricos que son objeto de estudio en cada lección del programa de la asignatura.

También, dentro de la planificación semanal de la docencia, el alumno debía dedicar parte del trabajo de estudio autónomo a la preparación de diversos supuestos prácticos relacionados con las lecciones que ya habían sido objeto de impartición teórica. Con la propuesta de resolución de dichos ejercicios prácticos se ha perseguido la adquisición por el alumnado de competencias como el uso pertinente de las fuentes jurídicas y de sus criterios de prelación, la capacidad para aplicar los conocimientos teóricos para la resolución de problemas y la capacidad de argumentar y de razonar jurídicamente.

2) Clase participativa.

En un segundo estadio, durante la sesión docente en el aula, se aborda el estudio de la pertinente lección del programa a través del ya citado sistema de clase participativa. Siguiendo el cuestionario correspondiente a la lección que haya sido objeto de estudio por el alumno, el docente plantea las cuestiones que

juzgue de mayor interés invitando a los alumnos a su contestación. Dichas cuestiones son las contenidas en el libro de materiales y también aquéllas otras que puedan surgir al hilo de las intervenciones y cuya contestación el docente considere conveniente para la comprensión de ciertos contenidos. En aquellos casos en que el profesor considera que la contestación dada por el alumno o grupo de alumnos es correcta, lo hará saber, exponiendo, en síntesis, los motivos para considerar la respuesta acertada y añadiendo, en su caso, la información que estime relevante. En aquellos otros en que la intervención del alumno solo sea parcialmente correcta o sea, en algún punto, confusa, el docente intervendrá para incidir en los aspectos que hayan de ser objeto de una correcta explicación o aclaración.

Junto a la resolución de los cuestionarios correspondientes a las lecciones del programa, habitualmente se dedica una sesión docente a la semana a la puesta en común y resolución de uno o varios supuestos prácticos previamente trabajados por el alumno de manera individual o en grupo. Durante las sesiones prácticas, el docente invita a un alumno o grupo de alumnos a plantear las principales cuestiones controvertidas de los supuestos prácticos de los que se trate, así como a proporcionar al resto de la clase un enfoque razonado que conduzca a su resolución. En la medida en que el Derecho no es una ciencia exacta, se persigue con el desarrollo de estas sesiones prácticas, que el alumno desarrolle su capacidad de razonamiento jurídico, su juicio crítico y su capacidad para ofrecer soluciones diferentes a un mismo problema fundadas en una interpretación razonada de las normas jurídicas aplicables y en los pronunciamientos jurisprudenciales. También, sobre todo, cuando el alumno ha trabajado en grupo los casos prácticos, se pretende que pueda desarrollar competencias relacionadas con la interacción con sus compañeros y la comunicación eficaz. Por lo demás, es relativamente frecuente que se susciten o el docente provoque debates al hilo de la resolución de un determinado supuesto práctico. La experiencia demuestra que la puesta en práctica de ese tipo de debates redundan en una mayor motivación del alumnado en el estudio de la asignatura y facilita el desarrollo de competencias relacionadas con la capacidad para expresarse oralmente de manera clara, para la construcción del discurso jurídico y con la capacidad argumentativa. Por otra parte, para no romper la dinámica característica de este tipo de clases, es conveniente que el docente deje para un momento posterior a la misma las anotaciones y comentarios pertinentes sobre la intervención del alumnado. También es conveniente que el alumnado no tenga la sensación de estar siendo evaluado constantemente, lo que puede repercutir negativamente en la espontaneidad de sus intervenciones y en su propia motivación respecto del proceso de aprendizaje. Empero, ello no significa que el docente no deba mantener en todo el momento la dirección y control del trabajo realizado en el aula. La experiencia pone de manifiesto que el docente no puede dejar por entero la dinámica de la clase basada en cuestionarios a la libre iniciativa del alumno pues es obvio que el alumno hará lo posible por intervenir en la resolución de aquellas cuestiones que conoce bien y evitar aquellas otras que ignora.

2. El sistema de evaluación *strictu sensu*

Por lo que se refiere al sistema de evaluación *strictu sensu*, es evidente que éste no podía consistir exclusivamente en la realización por el alumnado de una o varias pruebas escritas u orales y un examen final. La utilización de nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje como las aquí expuestas, exigen, sin duda, la puesta en práctica de otros métodos de evaluación más propios de lo que comúnmente se viene entendiendo como evaluación continua. La duda a despejar al inicio de curso era si instaurar un sistema de

evaluación continua puro, de manera que el alumno no tiene que enfrentarse a un examen final o fórmulas combinadas de evaluación continua y examen final. Nos decantamos, finalmente, por este último modelo, habida cuenta de que, tratándose de una experiencia piloto, un sistema de evaluación continua puro traería aparejados problemas difícilmente resolubles.

En primer lugar, por más que la docencia es presencial y que los sistemas de evaluación continua exigen, como condición implícita, la presencia continuada del alumno en el aula, los sistemas de evaluación continua puros no permiten dar una respuesta adecuada a la problemática que plantean los alumnos que muestran interés en cursar la asignatura pero que no pueden regularmente acudir a clase por muy diferentes motivos (laborales, personales, familiares), normalmente de peso y justificados. Por otra parte, dicho sistema de evaluación, precisamente por su carácter continuado, tampoco permite dar una solución satisfactoria a los alumnos que no la han superado y que, en consecuencia, no tienen más opciones para aprobar la asignatura que matricularse, de nuevo, de la misma, en el curso próximo, generándose bolsas de alumnos rezagados. Por lo demás, el establecimiento en exclusiva de la evaluación continua no resultaba acorde con lo que se está haciendo y se prevé hacer en ésta y en la mayoría de asignaturas jurídicas en los estudios de Grado de la Universidad de Alicante.

Con el fin de permitir cursar la asignatura con regularidad a los alumnos que, por las razones antedichas, no pueden acudir a las clases diariamente o se ven obligados a cesar precipitadamente en la asistencia a clase, se diseñó un doble sistema de evaluación a escoger por el alumno.

1) Sistema de examen de prueba parcial liberatoria y examen final.

El alumno, para aprobar la asignatura, deberá superar un examen final, de carácter oral, que se realiza al finalizar el periodo de clases. Debe responder, ante un tribunal de tres profesores, a las cuestiones contenidas en tres fichas extraídas al azar. La primera de las fichas versa sobre los temas relativos a las fuentes del Derecho del Trabajo. Dado el carácter básico de esa parte del programa, la contestación incorrecta a dicha pregunta, impedirá al alumno superar el examen.

Con anterioridad a la realización de la prueba final y, aproximadamente a mitad de curso, el alumno interesado podrá realizar una prueba parcial liberatoria comprensiva de la mitad de las lecciones del programa. Dicha prueba responde a la misma mecánica que el examen final (de carácter oral, tribunal de tres profesores, contestación de tres fichas de preguntas), salvo por lo que se refiere a su carácter liberatorio. Ello implica que el alumno que lo haya superado, solo tendrá que examinarse en el examen final del resto de lecciones del programa.

2) Sistema combinado de evaluación continua, prueba parcial liberatoria y examen final.

Se trata de un sistema de evaluación que, a semejanza del anterior, descansa, fundamentalmente, en la prueba parcial liberatoria, a realizar a mitad de curso, y en el examen final pues, superando las mismas, el alumno puede superar la asignatura, objetivo que no podría alcanzar si supera la evaluación continua pero no el examen final. Ello no obstante, la máxima calificación que puede obtener el alumno tanto en la prueba parcial como en el examen parcial es de siete puntos, pudiendo obtener hasta tres puntos a través de la evaluación continua para lo que resulta inexcusable, entre otros factores, la asistencia regular a clase.

De acuerdo con dicho sistema, el alumno, aproximadamente a mitad de curso, realiza una prueba

parcial, de carácter oral, que comprende la mitad de las lecciones del programa (temas 1 a 8, ambos inclusive). En dicha prueba, a realizar ante un tribunal de tres profesores, el alumno debe responder a las cuestiones contenidas en tres fichas extraídas al azar, la primera de las cuales versará sobre los temas relativos a las fuentes del Derecho del Trabajo. La contestación correcta de dicha pregunta, por pertenecer a una parte esencial de la materia objeto de estudio, tiene carácter eliminatorio, lo que significa que el alumno que no la contesta correctamente no puede superar la prueba.

En un segundo estadio, al finalizar el período de docencia, se realiza un segundo examen, también oral, y de carácter final. En dicho examen final, los alumnos que hubiesen eliminado la materia correspondiente al examen parcial, se examinan tan solo del resto de temas del programa, mientras que el resto de alumnos que desean presentarse a evaluación se examinan de la totalidad de lecciones del programa. Con todo, el alumno se ve exonerado de someterse a evaluación final de determinadas lecciones del programa cuando el docente considera que su participación activa y positiva durante el periodo de evaluación continua, acredita que posee un conocimiento suficiente de las mismas. Con dicha previsión, se persigue reforzar la evaluación continua dentro del sistema general de evaluación aquí expuesto, motivando al alumno e incentivándole a la participación en el aula para la resolución de cuestionarios y de casos prácticos.

Por su parte, los alumnos que no superan el examen final por haber obtenido en el mismo una calificación inferior a cinco puntos, para sucesivas convocatorias no eliminan materia aunque hubiesen superado el examen parcial. Por tal motivo, en dichas convocatorias deben examinarse de la totalidad de las lecciones que conforman el programa de la asignatura.

Por último, a la calificación obtenida por el alumno en las pruebas orales se debe adicionar la calificación obtenida por el mismo durante la evaluación continua (hasta tres puntos). En orden a precisar dicha calificación los docentes tienen en cuenta los siguientes parámetros de valoración:

- 1) Intervenciones positivas en clase a la hora de contestar oralmente preguntas planteadas en los cuestionarios o suscitadas por el profesor a colación de los mismos.
- 2) Intervenciones positivas en clase en el enfoque, planteamiento y resolución de los supuestos prácticos, así como en los debates que se suscitan con ocasión de su resolución.
- 3) Asistencia regular a las clases. Las faltas de asistencia, aun justificadas, que superen el 20% de las sesiones lectivas determinan la imposibilidad para el alumno de obtener puntuación alguna en la evaluación continua.

IV. Conclusiones

IV.1. Ventajas en la planificación y desarrollo de la metodología docente.

Como se desprende de la experiencia descrita, la evaluación continua tiene como eje fundamental la interacción entre el profesor y los alumnos, lo que redundará en una serie de ventajas de cara a la aplicación del proceso de aprendizaje planificado por el docente. Y es que, gracias al contacto directo y constante con los alumnos, el profesor puede controlar eficazmente el método de enseñanza, lo que le permite identificar las carencias y defectos de que adolezca y tomar las medidas oportunas para suplir y corregir las mismas. Téngase en cuenta que la evaluación de las competencias no acaba con la corrección por parte del profesor de las tareas y con la calificación de las mismas. El último paso, una vez detectadas posibles

lagunas de contenido o dificultades de aprendizaje, consiste en proporcionar a los discentes la información oportuna para que puedan apreciar sus propios errores y subsanarlos (*feedback*). El profesor debe ser capaz, por decirlo de otro modo, de realizar las orientaciones precisas y pertinentes a fin de que el alumno pueda identificar sus fortalezas y debilidades y aprenda cómo seguir potenciando las primeras y cómo hacer frente a las segundas.

Esta tarea de tutorización, además, se convierte para el docente en una actividad permanente de indagación y reflexión que le va a permitir enriquecer su toma de decisiones con respecto a su quehacer profesional, identificando los puntos fuertes y débiles de su programa formativo. Siendo como es responsabilidad del profesor comprobar el correcto funcionamiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, la retroalimentación le es de utilidad para, a partir de los resultados, de la información que le llega del estudiante, elaborar nuevas acciones formativas, modificar las existentes corrigiéndolas o reorientándolas o, implantar, en definitiva, soluciones a los posibles errores o problemas que hubiese podido detectar.

IV.2. Ventajas en el proceso de aprendizaje del alumnado

La utilización de la evaluación continua en este curso académico tiene una serie de efectos positivos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. En primer lugar, permite una asimilación progresiva de los contenidos. En efecto, frente a otros métodos de enseñanza caracterizados por centrar la evaluación del aprendizaje en un examen final, con la evaluación continua el profesor, además de evaluar al final del curso la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, valora todo el proceso de aprendizaje, de modo que el alumno ha de mantener una actitud activa, consciente y responsable durante el desarrollo del mismo. Además, con este sistema el estudiante recibe información, como ya se ha comentado antes, sobre su propio ritmo de aprendizaje y, por ello, es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje.

Junto con la asunción de conocimientos, los discentes desarrollan, además, competencias fundamentales para su posterior éxito profesional. Así, aparte de la capacidad memorística, en que se centra el sistema tradicional de enseñanza, las diferentes actividades que conforman la evaluación continua fomenta el desarrollo de otras facultades. La realización de trabajos en grupo propicia que el alumno en un futuro sea capaz de integrarse en equipos de trabajo gracias al aprendizaje auto personal que conlleva (aceptar críticas, respetar opiniones distintas, vencer temores, aprender a escuchar). La participación en debates alienta el desarrollo del espíritu crítico y su capacidad de expresión oral. El aprendizaje basado en problemas permite que desarrolle habilidades de búsqueda y selección de información, lo que con el tiempo le genera un sentimiento de seguridad a la hora de afrontar nuevos retos.

IV.3. Inconvenientes detectados y posibles soluciones

Pese a las bondades del sistema de evaluación continua descrito, en su desarrollo existen una serie de inconvenientes que conviene exponer. En primer lugar, para que el sistema funcione es requisito indispensable que los grupos no sean muy numerosos, puesto que el seguimiento y evaluación de los alumnos se transformaría en una labor casi titánica. Aunque en el presente curso académico el número alumnos era el adecuado para llevar a cabo la experiencia descrita, la actual configuración del sistema de matrícula

y distribución por grupos no asegura que siempre se dé dicho equilibrio. Es por ello por lo que se hace necesario que, desde la dirección de los centros, se arbitren los mecanismos oportunos para evitar tal circunstancia.

Evidentemente, la observación planteada conlleva a un problema de mayor calado: la financiación. En efecto, un menor número de alumnos por grupos implica a su vez, un mayor número de grupos. Para poder cubrir la docencia de dichos grupos es necesario, además de facilitar las aulas pertinentes (lo que puede suponer ya un problema de por sí) contar con personal docente cualificado suficiente. De lo contrario, los actuales profesores se verán superados por la mayor carga de trabajo, lo que redundará negativamente, no sólo en la calidad de la docencia, sino también de la labor investigadora. Y es que no se ha de olvidar que la docencia y la investigación son las dos caras de una misma moneda: la carrera universitaria.

Al margen de las anteriores apreciaciones, también supone un hándicap importante en la aplicación del sistema de evaluación continua la dificultad para calcular el esfuerzo y dedicación del alumno en el proceso de aprendizaje, puesto que el profesor corre el riesgo de sobrecargar al alumno con un número excesivo de tareas. Para evitar esta consecuencia, una solución puede consistir en que el profesor, tras diseñar la actividad, elabore lo que se ha denominado “documento de soluciones” en el que se exponga de manera clara cómo el estudiante debería haber resuelto la actividad. De este modo el profesor podrá conocer con bastante certeza la dificultad y el tiempo que la elaboración de la actividad comportará a los estudiantes. Además, se ha de tener en cuenta que el exceso de trabajo puede también traer su causa del hecho de que, como viene siendo habitual, cada vez sean más asignaturas las que utilicen la técnica de la evaluación continua. Por ello, y en base a esta experiencia, es recomendable que la incorporación de estas nuevas metodologías docentes se lleve a cabo mediante un proceso coordinado entre los profesores de cada curso académico, de cara a la consecución de una adecuada temporización de las actividades de las diferentes asignaturas que simultáneamente cursan los estudiantes.

Por último, en ocasiones el principal obstáculo en la aplicación del sistema de evaluación continua reside en los propios alumnos. En unos casos porque no llegan lo suficientemente preparados de etapas educativas anteriores, de modo que carecen de muchas de las competencias necesarias para llevar a cabo la evaluación continua. En otros, porque es el propio alumno el que no demuestra el más mínimo interés en participar en las actividades, y ello pese a que su asistencia a clase sea regular. Y es que la evaluación continua sólo puede funcionar si el alumno cuenta con la madurez necesaria para comprometerse activamente en el proceso de aprendizaje.

REFORMULACIÓN DEL MÉTODO DOCENTE BASADO EN EL ANÁLISIS DE CASOS PRÁCTICOS

ROSA M^a MORATO GARCÍA

Profesora Ayudante de Derecho del Trabajo y Trabajo Social
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Lo que se propone en la presente comunicación, de acuerdo con las directrices marcadas por el proceso de Bolonia, es la formación del alumno a través de una combinación de métodos de aprendizaje. Con la pretensión de contribuir al actual debate sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo se examinan las variaciones posibles de las distintas metodologías de forma que se refuerce la adquisición de un mayor número de destrezas y habilidades. Para ello se ofrecen algunas reflexiones y se propone un examen del método del caso desde una perspectiva concreta que tiene presente un imperativo de complementariedad a través de la diversidad metodológica. El análisis de la técnica de aprendizaje que se basa en la resolución de casos prácticos, combinada con varios métodos docentes, posibilitará la exposición de las ventajas e inconvenientes del método propuesto, llegando a conclusiones en este ámbito.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL EEES. III. METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE PROPUESTA. III.1. Objetivos del método de enseñanza basado en la praxis. III.2. Presentación de la dinámica docente. III.3. Principales rasgos del supuesto práctico. III.4. Trabajo previo individual del alumno. III.5. El trabajo presencial en grupo. III.6. La exposición en el aula: análisis conjunto y presencial del informe jurídico. IV. VALORACIÓN CRÍTICA DEL MÉTODO DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO. V. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN

El EEES ha supuesto una profunda reestructuración del sistema universitario que también se ha dejado sentir en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Como es sabido, la creación de una Europa basada en el conocimiento es desde el Consejo Europeo de Lisboa y de Barcelona (de marzo de 2000 y 2002, respectivamente) uno de los objetivos fundamentales de la Unión Europea. Dicho propósito ha marcado la

necesidad de un replanteamiento de los planes de estudio y de la tarea que tradicionalmente ha asumido el docente, todo ello a fin de que la Universidad del S. XXI sea capaz de responder a las demandas de los empleadores y a las nuevas exigencias de la sociedad en general.

El epicentro del nuevo sistema se emplaza, no propiamente en la capacidad del profesor para enseñar, sino en la capacidad del alumno para aprender. Más allá del aprendizaje meramente transmisivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje vira su enfoque para dirigir su atención a los procesos cognitivos y socio-afectivos del estudiante. La actividad docente no puede limitarse, así pues, a la transmisión lineal y unidireccional de conocimientos pues de lo que se trata es de fomentar destrezas o competencias de los alumnos. Se requiere, por tanto, mayor competencia pedagógica a los profesores universitarios, mientras que el estudiante asume un papel más activo y creativo participando vivamente en la construcción del contenido del propio conocimiento¹.

A decir verdad, en los últimos años las metodologías docentes se han considerado el elemento vertebrador del cambio y sobre éstas se ha situado en los últimos años el foco del debate científico. Como pórtico de lo que a continuación se observará hay que destacar que para obtener resultados plenamente fiables se exige rigurosidad en el método docente empleado. Del mismo modo que en el ámbito de la investigación se requiere esta seriedad y rigor, en la docencia se precisan también metodologías y recursos didácticos ajustados y adecuados al tipo de asignatura impartida y a la titulación en la que ésta se emplaza. El diseño e implementación de procesos formativos innovadores representa uno de los principales retos a los que se han de enfrentar con valentía los docentes, haciendo permeable un contexto en permanente cambio y evolución.

Se trata de buscar fórmulas eficaces que conduzcan el proceso de enseñanza hacia la consecución de un aprendizaje significativo y relevante, que permita al alumno convertirse en el protagonista activo de dicho proceso de modo que sea capaz de localizar la información oportuna en los medios que tiene a su alcance, adquiera un conocimiento amplio sobre los contenidos de la materia, desarrolle las competencias comunicativas esenciales (comprensión de las ideas principales de los textos jurídicos; expresión escrita con suficiente fluidez, claridad y solvencia; habilidad discursiva en debates y capacidad de convicción; toma de decisiones, etc.) y, conjuntamente, sea capaz de resolver una controversia jurídica aplicando contenidos concretos al servicio de la resolución de los distintos interrogantes planteados².

Resulta evidente que la tecnología abre un amplio abanico de posibilidades en el campo de las metodologías didácticas para alcanzar los objetivos de mejorar el aprendizaje³. Entre otros instrumentos, el empleo de las plataformas didácticas se ha convertido en una de las más extendidas e innovadoras formas de acceso al contenido mediante la articulación de un espacio compartido entre docentes y alumnos. Los portales educativos de carácter virtual están jugando un papel decisivo en el ámbito universitario. El docente puede poner a disposición de los alumnos un gran número de recursos educativos que redundan favorablemente en la construcción de un entorno comunicativo que enriquece las experiencias formativas tradicionales.

1 Vid. las reflexiones de VALENCIA CANDALIJA, R., «La importancia de la utilización de las tic en la enseñanza del derecho», III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, "Innovación y Calidad en la docencia del Derecho", 17-18 Septiembre 2009, p. 8.

2 Se refiere el art. 1 LOU a los propósitos de la Universidad, entre los cuales cabe destacar «la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura», «la preparación para el ejercicio de actividades profesionales», «la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento».

3 CABERO ALMENARA, J., «La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?», en *Red Digital*, núm. 1, 2001, p. 13, quien subraya que «la importancia de las tecnologías no se encuentra en ellas mismas, sino en lo que somos capaces de realizar con ellas».

En definitiva, la enseñanza basada en la diversidad metodológica ofrece, a mi modo de ver, más ventajas que inconvenientes. El empleo combinado del método del caso y el aprendizaje estructurado en torno a la resolución colectiva de problemas jurídicos, conjuntamente con el recurso a la plataforma didáctica virtual, es de gran utilidad en la enseñanza del Derecho del Trabajo pues convierte en más versátiles, dinámicos y flexibles los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sirve, en definitiva, de importante estímulo al alumnado e incentivo de la capacidad para organizar autónomamente su aprendizaje. Sobre su desarrollo y aplicación versarán las siguientes páginas.

II. LA IMPORTANCIA DEL MÉTODO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL EEES

La presente comunicación constituye una reflexión sobre la experiencia de la enseñanza del Derecho del Trabajo II en la titulación de Relaciones Laborales. Dicha asignatura se imparte en dos grupos, uno de mañana y otro de tarde, con algunas variantes en relación a las características de los alumnos. Mientras que en el grupo de mañana los estudiantes son en su mayoría de la misma edad y tienen como única ocupación sus estudios, en el grupo de tarde las condiciones laborales y de edad son más heterogéneas. La presencia en este grupo de alumnos de mayor edad, muchos de ellos con experiencia profesional, incluso en actividades afines a la profesión del graduado social, tiene su traducción en las mayores aptitudes del grupo para la expresión oral y una menor inhibición en la participación en clase. Esta situación particular trae consigo que habitualmente el conjunto de los alumnos demuestran mayor disposición al trabajo y obtienen mejores calificaciones que sus compañeros del grupo de mañana.

Dicho esto, y entrando de lleno en el desarrollo del método pedagógico para la enseñanza del Derecho del Trabajo, debe ponerse de manifiesto la necesidad de ofrecer a los alumnos una explicación detenida de las categorías jurídicas, instituciones y principios que vertebran el ordenamiento jurídico laboral con carácter previo a la puesta en marcha de la resolución de supuestos prácticos por el alumnado. La presentación de conocimientos e información significativa hace posible que el alumno sea capaz de relacionar nuevos conocimientos. Se convierte, de este modo, en un imperativo necesario para que pueda percibir el Derecho del Trabajo como un todo sistemático. Los instrumentos normativos y teóricos suministrados conforman una relevante herramienta para el adecuado seguimiento de las actividades prácticas⁴. Y, a la inversa, la resolución de problemas jurídicos específicos servirá al alumno para comprender la utilidad práctica de los conceptos e instituciones jurídicas cuyos rasgos fundamentales han sido previamente explicadas.

El aprendizaje basado en la resolución de casos prácticos permite a los estudiantes activar un conocimiento previo sobre una materia y razonar sobre ésta, acudiendo a las fuentes de información para resolver la cuestión planteada. Se trata, de este modo, de que los alumnos construyan su conocimiento a partir de problemas de la vida real, encontrando una solución acertada para cada caso y, como propósito más amplio, de que vayan más allá asentando las bases y los fundamentos teóricos del análisis jurídico. El empleo conjunto de esta metodología con el desarrollo de dinámicas de grupo tiene como propósito que el alumno sea capaz de tomar decisiones fundadas y de manifestarlas en público sirviéndose como apoyo

⁴ Opina FERNÁNDEZ CANO, A.C., «La resolución de casos prácticos», en AA.VV., (DIR. Rodríguez-Arana Muñoz, J. y Palomino Lozano, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Navarra, 2009, p. 187, que el caso práctico sólo puede tener lugar una vez que los conocimientos concretos de la material estén «explicados y comprendidos. Para ello pueden emplearse distintas técnicas, pero no cabe duda que una buena lección expositiva resulta muy adecuada».

de la propia reflexión y del diálogo con el resto del alumnado. La puesta en marcha del método anunciado requiere, en definitiva, la movilización y activación de un conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones.

Tal y como acertadamente se ha expresado, «no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática»⁵. Sobre este asunto nos detendremos en las siguientes páginas poniendo de manifiesto la experiencia desarrollada a lo largo de los cursos precedentes.

III. METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE PROPUESTA

III.1. Objetivos del método de enseñanza basado en la praxis

Tras constatar que el método pedagógico que emplea en exclusiva las lecciones expositivas, fruto del trabajo unilateral del profesor, fomenta el trabajo intermitente, concentrado mayoritariamente en los períodos que anteceden a los exámenes, y reduce las posibilidades de alcanzar la asimilación completa de la asignatura, la formulación de problemas jurídicos a través del método del caso se postula como el sistema capaz de mejorar los resultados del alumno y evitar el estudio atropellado de la materia.

Se pretende lograr una mayor comprensión y profundización en el estudio del ordenamiento laboral y de la realidad del mercado de trabajo en la actualidad, sin renunciar, claro está, a obtener los niveles demandados de participación activa en el desarrollo de las clases. No se olvide que el fomento de las competencias comunicativas adquiere una vital importancia en la formación del futuro profesional sea cual sea el marco en el que el graduado social ejerza su actividad (prestación de servicios a cargo de empresas, sindicatos de trabajadores o administración pública, como profesional colegiado con despacho abierto al público dotado de atribuciones para la defensa en juicio ante la jurisdicción social, etc.).

El objetivo también pasa por incrementar el interés por la asignatura. Para ello resultan muy útiles las referencias a la realidad más cotidiana y el planteamiento de casos pertenecientes al mundo real, de modo que el alumno pueda tomar conciencia de la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. De hecho, con frecuencia se pone a su disposición recortes de prensa donde se da cuenta de noticias de actualidad sobre el tema tratado (téngase presente que la asignatura mantiene importantes conexiones con la vida social, política y empresarial). A su vez es de obligada referencia la cita a los manuales de la asignatura, a una bibliografía específica para la resolución del supuesto y a la consulta de la normativa, eventualmente acompañada de jurisprudencia oportuna.

III.2. Presentación de la dinámica docente

El primer día de clase, en la presentación de la asignatura, deben enunciarse las competencias, destrezas y habilidades que van a desarrollarse durante el curso. Como punto de partida se expondrán los contenidos principales de la asignatura. A continuación es preciso describir la labor que se exigirá a los alumnos en las clases de carácter práctico, haciendo alusión a cómo discurrirán las mismas y prestando especial atención a los aspectos formales del informe jurídico que deberán elaborar para resolver cada caso planteado.

5 FERNÁNDEZ MARCH, A., «Metodologías activas para la formación de competencias», en *Educatio siglo XXI*, núm. 24 (2006), p. 43.

Los alumnos ya están suficientemente familiarizados con la plataforma virtual, lo que hace innecesarias las explicaciones que al respecto se efectuaban hace algunos años en las primeras clases prácticas. Sin embargo, al principio del curso resulta conveniente dar a conocer ciertas estrategias para la recogida y sistematización de datos e información jurídica. Los estudiantes deberán aprender a localizar materiales jurídicos (y a veces sociales, estadísticos o económicos), tanto en los soportes tradicionales (repertorios legislativos, monografías o publicaciones periódicas en papel), como en formatos digitales (catálogos y bibliotecas en red, bases de datos jurídicas, etc.). A lo largo de estos últimos años ha dado buenos resultados la organización de un seminario orientado al manejo de recursos jurídicos electrónicos. La experiencia nos demuestra que muchos alumnos tienen dificultades para buscar libros, artículos de revistas, jurisprudencia o convenios colectivos en vigor, tratando de localizarlos habitualmente en cualquier página a la que se acceda a través de Google. De ahí que el objetivo principal de estos seminarios haya sido el de explicar el funcionamiento de los distintos catálogos y recursos electrónicos (tanto de acceso libre, como los que la Universidad de Salamanca pone a disposición de sus alumnos), a fin de que puedan acceder y manejar estas bases de datos de forma fiable y sencilla.

El alumno ha de tomar conciencia de que, tras una lectura detenida del supuesto planteado, deberá hacer acopio de la información pertinente para resolver el caso, jerarquizando la importancia de la misma en atención a su aportación a la solución del interrogante jurídico. Y a partir de dicha premisa tendrá que aportar soluciones concretas a las cuestiones o conflictos que se planteen.

Semanalmente se pone a disposición de los estudiantes un supuesto práctico en la plataforma virtual. Lo que se les pide es responder a la controversia jurídica suscitada sirviéndose de la información y herramientas jurídicas que les ayuden a argumentar sus respuestas y ofrecer acertadas soluciones al caso concreto. Su resolución exige a los alumnos realizar un ejercicio de simulación que les convierta en operadores jurídicos (graduado social, empresario, el trabajador afectado, etc.) por medio de la aplicación de los conocimientos adquiridos. Se trabaja en soporte papel pues el informe jurídico deberá ser entregado por escrito en la clase, sin que se admita su recepción, salvo los supuestos debidamente justificados, por otra vía que les exima de su asistencia.

III.3. Principales rasgos del supuesto práctico

El análisis crítico de un cuerpo de conocimientos y la respuesta a interrogantes de carácter práctico constituye una competencia transversal de los estudios universitarios que adquiere mayor protagonismo cuando estamos ante disciplinas sociales y jurídicas. La parte práctica de la asignatura se desarrolla a través de casos sobre los que a menudo existe doctrina jurisprudencial que resuelve dicha cuestión u otra similar o sobre alguna materia en torno a la cual se ha producido una reforma legislativa reciente. Otras veces, sin embargo, el supuesto resulta totalmente inventado (siempre verosímil) y permitirá analizar conflictos jurídicos que puedan plantearse en la realidad e incidir en los temas que hayan suscitado más dudas o que den lugar a mayores controversias. El alumno es consciente, de este modo, de la virtualidad práctica de la materia. En todo caso se le pedirá que estudie el supuesto desde la perspectiva de uno de los intereses enfrentados, de modo que busque y exponga los argumentos más convincentes para defender dicha postura. Sus características fundamentales se pueden resumir en las siguientes:

- a) El profesor deberá hacer una estimación lo más ajustada posible al tiempo que debe dedicar el alumno para redactar su informe jurídico, así como a la duración de la clase práctica en la que se resolverá de forma conjunta.

- b) Al principio los casos prácticos deben entrañar menor dificultad para ir adquiriendo mayor complejidad a lo largo del curso y ello a medida que el alumno vaya adquiriendo mayores conocimientos y recursos. Poco a poco el supuesto tiene que permitir el manejo del argot técnico y conectar distintas categorías e instituciones.
- c) El enunciado del supuesto ha de ser claro. Deben aportarse suficientes datos para que el estudiante pueda efectuar eficientemente la actividad propuesta, aunque hay que evitar un exceso de información que le confunda o le desvíe del aprendizaje útil y duradero que se pretende obtener. Cuando sea necesario el supuesto se acompañará de una orientación legislativa y jurisprudencial.
- d) El supuesto ha de permitir contextualizar el problema jurídico planteado. Personalmente prefiero que no se suscite una única controversia pues en la realidad muchas veces el interrogante a resolver resulta intrínsecamente poliédrico e interaccionan en él una multiplicidad de cuestiones.
- e) Es recomendable, sobre todo cuando se trata de los primeros supuestos prácticos del curso, que el enunciado precise las cuestiones jurídicas a abordar, acompañándose de concretas preguntas que guíen al alumno para centrarse en el tema que constituye el núcleo esencial del problema a resolver, de modo que se interese y entre en la discusión del tema. A su vez, conviene introducir alguna cuestión abierta que no se limite a una respuesta concreta y no se ciña al aprendizaje previo.
- f) A través del caso práctico los estudiantes han de poder afianzar, retener y transferir los conocimientos adquiridos tras las lecciones expositivas, pero el supuesto tiene que construirse de forma que resulte interesante y retador, incorporando cuestiones complejas no vistas en clase de modo que la resolución del problema constituya un apetecible desafío. Es decir, ha de conducirles a temas de controversia que despierten distintas opiniones. Tras un primer momento en el que el estudiante detecta que sabe algo sobre la materia que se aborda, se propondrá conocer más, activando un grado de motivación suficiente como para que se involucre en la búsqueda de las soluciones acertadas.
- g) El caso debe permitir al alumno buscar, consultar y utilizar correctamente las fuentes normativas, jurisprudenciales y doctrinales. Téngase en cuenta que el manejo solvente de las fuentes de conocimiento (sobre todo de las bases de datos) es un elemento esencial en la formación que permitirá el desarrollo de habilidades o destrezas muy útiles para una exitosa integración profesional.
- h) En definitiva, el supuesto práctico tiene que estimular la adquisición de habilidades a través de la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones adecuadas a la realidad de las relaciones laborales en el contexto actual. Debe coadyuvar al estudiante a acercarse al pensamiento y a la estructura lógica de un graduado social. Y ello a través de la emisión de juicios fundamentados, basados en los hechos descritos. Es decir, tiene que favorecer la construcción de un aprendizaje significativo y constructivo que se sustente en un pensamiento crítico, autónomo y dialogante que permita al estudiante afrontar la resolución de complejos problemas y le prepare para la toma de decisiones y la defensa de sus argumentos.

III.4. Trabajo previo individual del alumno

Tal y como se ha avanzado precedentemente, el alumno debe resolver el supuesto práctico como si de un profesional del derecho se tratase, aportando una argumentación jurídica a las ideas expresadas y llegando a una solución adecuada a la controversia que se suscita. Se requiere, consecuentemente, que sea capaz de interpretar los datos ofrecidos, identificar problemas jurídicos, diseñar estrategias y tomar decisiones al respecto. En concreto, estos son los pasos a seguir:

- a) Diagnóstico situacional que debe partir de la lectura detenida de la información dada y la ordenación de los datos que se aportan.
- b) Detección del problema principal y los accesorios.
- c) Identificación de los conocimientos previos sobre el tema, articulación de las interconexiones oportunas entre los mismos y detección de las normas y principios jurídicos aplicables. Asimismo, se buscará información para entender y resolver el problema, lo cual obligará a poner en práctica habilidades de análisis y síntesis.
- d) Propuesta por escrito, de forma exhaustiva y sistemática, de soluciones concretas a los interrogantes suscitados. La resolución del supuesto debe descartar argumentadamente otras hipótesis o posibles soluciones.

III.5. El trabajo presencial en grupo

Una vez entregado el informe jurídico presentado por escrito, en la sesión práctica que se celebra semanalmente se trabajará en grupo un mínimo de 15 minutos, dejando el resto de la hora para la exposición oral y colectiva de las conclusiones alcanzadas y para la resolución de las dudas que hayan podido surgir. Esta fase es de suma importancia pues, tal y como se ha afirmado convenientemente, «el nivel de conocimientos y la experiencia de los alumnos son distintos, como son distintas sus maneras de concebir el mundo, sus opciones ideológicas y sus convicciones personales. Si trabajan en grupo pueden aprender unos de otros, a organizar su trabajo de manera más eficaz, a desarrollar habilidades interpersonales y a potenciar, a su vez, sus capacidades intelectuales»⁶.

Resulta conveniente que los grupos tengan una dimensión reducida, siendo preferible la composición impar y de cinco alumnos. Además hay que evitar que estén formados por los «amigos» con los que ya existen conexiones interpersonales y afectivas. Se sortea así el riesgo de que el debate en el seno del grupo se desvíe hacia asuntos ajenos a la materia que se está impartiendo. Cada dos o tres supuestos prácticos los miembros del grupo van cambiando a fin de que todos los alumnos del aula lleguen a conocerse y compartan conocimientos.

Reunido el grupo, los alumnos eligen a un portavoz al que le corresponderá dirigir el debate dentro del mismo, sintetizar los acuerdos alcanzados y las ideas principales, así como defender la opinión del grupo en la exposición común posterior. En cada práctica los portavoces irán cambiando para que todos los alumnos hayan podido desempeñar dicho rol al menos una vez a lo largo del curso.

Durante el tiempo dedicado a la puesta en común y el debate en el seno del grupo sus componentes

6 FONT RIVAS, A., «Líneas maestras del Aprendizaje por Problemas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 18 (1), (2004), pp. 86-87.

manifestarán a través de una lluvia de ideas su posición respecto a cada una de las cuestiones planteadas en el supuesto práctico, resolviendo las dudas que pudieran surgir y buscando soluciones a las posibles cuestiones que hayan quedado sin respuesta. En caso de que existan respuestas discrepantes se abrirá una discusión a fin de alcanzar una solución o propuesta conjunta, siempre argumentando las razones de adoptar una respuesta como la más correcta. Finalmente, para dar por concluida esta fase, se extraerán conclusiones alentando la creación del conocimiento. El objetivo, no se olvide, es conseguir que los alumnos asuman el compromiso de compartir el conocimiento, así como las propias habilidades y experiencia.

El profesor debe orientar el trabajo de los distintos grupos y estar disponible para resolver las dudas y plantear nuevas cuestiones o interrogantes que enriquezcan el debate. Igualmente, es importante que el profesor reconozca en todo momento el esfuerzo recompensando con el reconocimiento el interés mostrado y los resultados obtenidos. Se trata, de este modo, de que el alumno pierda el miedo a equivocarse y sepa valorar que de los errores se aprende pues éstos demuestran que ha habido un proceso previo de búsqueda de la solución. Además ha de poder detectar los conflictos que ocasionalmente pudieran surgir en el grupo ya que, llegado el caso, deberá gestionarlos estimulando la capacidad de los alumnos para la negociación y conciliación.

III.6. La exposición en el aula: análisis conjunto y presencial del informe jurídico

Tras la fase de discusión y debate en grupo se analizarán con el conjunto de la clase los diferentes elementos y cuestiones implicadas en el caso práctico. Una vez leído su enunciado los portavoces irán poniendo en común las conclusiones alcanzadas (sin repetir la información que ya ha sido aportada por el precedente). Finalizada la primera exposición, cualquier alumno podrá participar en un debate abierto con el conjunto de la clase para aportar nuevas ideas, rebatir los argumentos jurídicos que se han dado o aclarar las dudas que hubieran podido surgir. Se ha podido constatar que en las primeras clases al alumno le cuesta entrar en el debate y manifestar sus propias opiniones, dificultad que se va minorando a medida que avanza el curso.

Entre tanto, el profesor promoverá que los alumnos hagan uso de la palabra sin que su labor se reduzca a ser un mero observador pasivo de la discusión. Durante la clase debe orientar las participaciones a la discusión de los objetivos marcados, evitando que las intervenciones se desvíen a otros temas que no son objeto de dicho análisis. Aclarará las dudas que vayan surgiendo, hará las preguntas y suscitará nuevos debates para resolver los posibles interrogantes que se formulen y mantendrá la atención de la clase. Esta importante labor de guía en la construcción del conocimiento dotará a los estudiantes de las herramientas cognitivas necesarias para que autogestionen el aprendizaje.

Por otro lado, el caso práctico deberá resolverse en el tiempo previsto, sin entrar en debates estériles o inapropiados que sometan la clase a dilaciones innecesarias. Se trata, como se habrá podido intuir, de que puedan participar todos los alumnos que quieran, sin que unos pocos estudiantes acaparen el debate. Se ha de vigilar en todo momento la terminología empleada y corregir, cuando sea necesario, las expresiones vertidas para que se ajusten al correcto lenguaje jurídico. Y es que en estas sesiones de encuentro de ideas, conceptos y opiniones, los alumnos se ven obligados a prescindir del lenguaje coloquial y sustituirlo por un vocabulario más técnico, a construir un discurso ordenado sintetizando las ideas más relevantes y a destacar lo fundamental diferenciándolo de lo accesorio.

A medida que discurre la discusión el docente tendrá que ir realizando pequeñas síntesis de las soluciones aportadas, dejando el espacio final de la sesión práctica para recopilar y sintetizar las aportaciones hechas; aclarar aquellos elementos del supuesto que hayan provocado confusión o encierren mayor complejidad; advertir los fallos y los errores en los que los alumnos hubieran podido incurrir; aportar la información y los datos que no hayan sido localizados; y subrayar las conclusiones y respuestas acertadas.

La resolución del supuesto práctico que ha sido elaborada individualmente, y recogida al inicio de la clase, se entregará finalmente corregida durante la próxima sesión práctica. Es conveniente realizar recomendaciones personalizadas que ayuden al alumno a conocer sus debilidades, así como las deficiencias en la resolución, y eviten reiterar los mismos o similares errores en el futuro. Así se avanza hacia una evaluación formadora, no sólo calificadora. No obstante, la evaluación es continua valorando aspectos tales como la asistencia y puntualidad a las clases, el desarrollo personal del alumno, el trabajo en equipo, la participación, la capacidad para expresarse oralmente, sintetizar, escuchar al resto de los compañeros y extraer conclusiones del objeto del debate, aportar una opinión crítica sobre el mismo, etc.

IV. VALORACIÓN CRÍTICA DEL MÉTODO DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO

A lo largo de los años que he dedicado a la docencia práctica he podido comprobar que una combinación acertada del conjunto de métodos didácticos planteados fomenta un mayor interés por la materia. El método propuesto permite adquirir importantes competencias en el campo de las ciencias jurídicas, abundando también en la adquisición de competencias transversales. En concreto, los efectos positivos se pueden resumir en los siguientes:

- a) Promoción del aprendizaje activo pues a través de estas clases el alumno logra mayor autonomía en su aprendizaje. Esto es, se implica personalmente en el aprendizaje como sujeto protagonista. Se sientan así las bases para que llegue a convertirse en un profesional reflexivo, creativo, con una sólida base de conocimientos que le permita desenvolverse con soltura y eficiencia en el mundo laboral.
- b) A través de las actividades prácticas propuestas los alumnos desarrollan las habilidades para buscar, manejar y comprender el alcance y contenido la normativa laboral vigente. A medida que avanza el curso desarrollan su capacidad para extraer lo relevante de la misma y aplicarla al caso concreto que se pretende resolver. Con todo, se ha podido observar, con mayor insistencia en estos últimos cursos, la absoluta predilección por las fuentes de información telemáticas. Internet se emplea como fuente de información básica, lo cual a menudo conduce a informaciones erróneas. El alumno suele tener dificultades para diferenciar las páginas oficiales y bases de datos jurídicas de otras que no ofrecen información veraz y contrastada, incluso de aquéllas en las que se cuelga normativa derogada o perteneciente a otros ordenamientos.
- c) Se aprende a argumentar jurídicamente y a desentrañar la complejidad de los problemas planteados advirtiendo los datos superfluos y destacando los elementos relevantes con consecuencias e implicaciones en el caso planteado. Precisamente, al enfrentarse al mundo laboral es preciso estar en posesión de ciertas habilidades que acompañen los conocimientos necesarios para interpretar y aplicar las normas laborales. Se está haciendo referencia a las destrezas relativas al

solvente manejo de las bases de datos; a saber negociar y saber expresarse adecuadamente; realizar investigaciones sobre alguna cuestión jurídica a fin de incidir positivamente en el desarrollo de algún proyecto profesional; operar hacia la resolución eficiente y responsable de un interrogante jurídico; trabajar en equipo y tomar decisiones.

- d) Las sesiones grupales permiten a los estudiantes poner en común los conocimientos adquiridos y contrastar distintas opiniones sobre las materias que se discuten en clase. Se impide así que sean meros receptores pasivos de información. El alumno se enriquece con los conocimientos y aportaciones del resto de sus compañeros, mientras que la dinámica de las clases le permite plantear preguntas, comentar distintos aspectos y, en definitiva, contrastar distintas respuestas al problema planteado. Por otra parte, se fomenta la comunicación activa entre el alumno y el profesor permitiéndole a éste observar y evaluar otras capacidades que permanecen ocultas en las clases teóricas.
- e) Se fomenta la relación entre compañeros aprendiendo a escuchar a los demás, ser más tolerantes y respetar a todos. Resulta imprescindible crear un clima de confianza y respeto en el que los alumnos se sientan suficientemente seguros para practicar nuevas habilidades, manifestar su opinión y asumir el riesgo a equivocarse en público⁷. Se estimula de esta forma la diversidad de opiniones, abundando en la creatividad y en la capacidad para buscar distintas soluciones.
- f) Contribuye favorablemente al desarrollo de las capacidades comunicativas, tanto de forma oral como escrita. Tras varias sesiones prácticas se puede comprobar que el alumno aprende a manejar con mayor solvencia el lenguaje jurídico, refuerza su capacidad de síntesis y aprende a expresarse con corrección, claridad y eficacia. Lo que se pretende no es sólo que adquiera conocimientos, sino que además desarrolle convenientemente la habilidad para articular y transmitir una opinión, ordenar las propias ideas, de convencer al interlocutor y de mediar ante un conflicto (situación en la que la expresión como cauce para la búsqueda y planteamiento de soluciones es esencial).
- g) Junto a la mejora de la capacidad de expresión oral y escrita, se advierte como componente fundamental del aprendizaje el desarrollo de la capacidad para comprender y adquirir nuevos conocimientos cada vez más complejos y abstractos. La metodología empleada da buenos resultados al favorecer el avance de competencias como la capacidad de análisis, de estructuración y de creatividad.
- h) Se advierte en los alumnos mayor interés e implicación y a medida que transcurre el curso se comprueba que el nivel de participación va en aumento, así como también mejora la calidad de sus aportaciones. La implementación de esta estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje aumenta la motivación de los estudiantes por la asignatura y coadyuva al desarrollo de competencias relativas al trabajo en equipo y la cooperación. Mejora también los resultados académicos puesto que su implicación en la asignatura se hace más evidente y el trabajo es constante.

Con todo, no son pocas las dificultades a las que ha de enfrentarse el docente para poner en marcha esta técnica didáctica combinada:

⁷ Con mayor detenimiento, FERNÁNDEZ CANO, A.C., «La resolución de casos prácticos», en AA.VV., (Dir. Rodríguez-Arana Muñoz, J. y Palomino Lozano, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Navarra, 2009, p. 187.

- a) En primer lugar, comenzando por las condiciones físicas del aula donde se imparte docencia, el desarrollo de las sesiones de trabajo en grupo no se ve favorecida por la presencia de bancos. Éstos dificultan el diálogo entre los alumnos, siendo su falta de versatilidad el mayor obstáculo para el desarrollo de estas clases prácticas.
- b) En segundo término, esta asignatura se imparte en el segundo año de carrera, donde los alumnos llegan con ciertos conocimientos jurídicos previos pero carecen de la madurez jurídica suficiente para afrontar con mayor éxito los retos de este tipo de aprendizaje. En los primeros años de docencia pude observar que el alumnado se resiste a conjugar su labor de reproducción memorística con la ineludible resolución reflexiva y crítica de los supuestos prácticos. Es difícil conseguir que piensen y reflexionen sobre un supuesto (quizás el grado de madurez y responsabilidad con el que se emprenden los estudios universitarios no es el adecuado). Más difícil aún es motivarles para que su participación en clase, más allá de la asistencia, no se limite a tomar apuntes y respondan a las preguntas o sugerencias, entren en la dinámica del debate o incluso planteen preguntas que traten de reactivar la controversia que suscita una cuestión.
- c) Trabajar con grupos de alumnos exige un cambio de perspectiva al profesor, quien debe combatir la inercia de ser el centro de la clase y proporcionar directamente toda la información precisa. De modo que tendrá que dominar los fenómenos de interacción grupal a fin de hacer ágiles y productivas estas sesiones docentes.
- d) Los alumnos han de tener un cierto nivel de madurez que les permita responsabilizarse de su aprendizaje y que no les haga presentar resistencia al esfuerzo. Por su parte, la experimentación y puesta en práctica de las potencialidades educativas y de comunicación exigen un gran trabajo para el profesor, quien deberá dedicar parte de su tiempo a la identificación de las destrezas o competencias a alcanzar, a la preparación, elaboración y corrección del supuesto.

V. CONCLUSIONES

Creo que a pesar de las dificultades señaladas, la combinación del método tradicional de enseñanza práctica consistente en la resolución de casos prácticos y las técnicas de grupo ha dado buenos resultados. Persistiendo en el método y mejorando los aspectos que inicialmente funcionaron peor se ha logrado incentivar significativamente la colaboración y el intercambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchas veces el alumno no se atreve a manifestar públicamente sus opiniones. Y, precisamente, las técnicas de grupo albergan un efecto motivador, permitiéndole comentar previamente sus impresiones con los compañeros de equipo, perdiendo la vergüenza y ganando en seguridad. Una gestión eficaz y eficiente de este método contribuye favorablemente al desarrollo de las competencias propias de la asignatura y a la formación de profesionales capaces de afrontar la ejecución en el mundo del trabajo de las tareas encomendadas. Para ello el profesor ha de tratar en todo momento de suscitar un debate con posiciones no sólo enfrentadas, sino ricamente reflexionadas y bien expuestas. Tras las primeras sesiones los estudiantes van perdiendo el miedo a hablar en público y a equivocarse delante de los compañeros.

En definitiva, el empleo de estas estrategias didácticas no sólo fomenta la asistencia a clase, sino que desemboca en una mayor proximidad con los alumnos haciéndoles conscientes de su proceso de aprendizaje. El estudiante comprueba que aprende y comprende la necesidad de crear una estructura de

conocimiento sólida. Y es que la resolución de casos prácticos obliga a trabajar de forma continuada y sistemática a lo largo de todo el curso. El esfuerzo realizado revertirá así en una mejor y más duradera asimilación de los conceptos, lo cual no sólo favorece la mejora de resultados académicos, sino que prepara en mayor medida para el futuro ejercicio profesional y fomenta el desarrollo de destrezas indispensables para la consolidación de hábitos de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

SALOMÉ PEÑA OBIOL

Profesora TEU de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia

RESUMEN

En la presente comunicación se repasan las principales técnicas didácticas que se pueden utilizar en el Área de Derecho del Trabajo en la consecución de una enseñanza acorde a las exigencias de convergencia europea en educación superior desde la experiencia de las asignaturas de Elementos Jurídicos Básicos para las Relaciones Laborales y Derecho Sindical, impartidas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Valencia, puesto en marcha en el curso 2009/10¹.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. PROPUESTA DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS A UTILIZAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ÁREA DEL DERECHO DEL TRABAJO. II.1. La lección magistral. II.2. Las prácticas: el método del caso, trabajos cooperativos, la técnica del puzzle. II.3. Congresos, Jornadas, Conferencias de experto. II.4. La acción tutorial. III. REFLEXIONES FINALES.

I. INTRODUCCIÓN

En la consecución de la convergencia europea en la educación superior se reinventan técnicas docentes ya existentes con la ayuda de las nuevas tecnologías, y la actividad del profesorado se reconvierte -o al menos eso se intenta-, en un proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje con la pretensión de que el alumno adquiera y desarrolle competencias transferibles para la vida y para el desarrollo profesional².

1 Resolución de 9-2-2010, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 22-1-2010, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (BOE 26-2-2010).

El plan de estudios, en el que todas las asignaturas de los tres primeros cursos tienen una estructura cuatrimestral, puede consultarse en <http://www.uv.es/graus/social/rellaborals.htm>.

2 Desde la UE se ha dejado constancia de que la Universidad debe responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación que surgen con la economía y la sociedad del conocimiento, traducido sobre todo en mayor exigencia de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente. En este sentido, entre otros documentos, COM (2003) 58 final, de 5 de febrero de 2003, "El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento", p. 9.

Pudiera entenderse que los cambios que se están produciendo en el proceso de enseñanza propugnados desde la Declaración de Bolonia³ no son, al menos en la práctica, tan sustanciales, desde la convicción de que ya con anterioridad muchos profesores desarrollábamos otras actividades docentes que complementaban la exposición magistral y el caso práctico, sin embargo tales actuaciones no eran más que fruto de la predisposición y la buena voluntad -a veces alentada por fondos o subvenciones de la propia institución-, que no llegaban más allá de donde el profesor quería -ni se imponía el adiestramiento del alumno en capacidades y habilidades, ni se prescribía la evaluación de su evolución-. Ahora, el proceso de enseñanza-aprendizaje que provoca cambios de escenario y de papeles entre profesores y alumnos, se torna en exigencia de la normativa española sobre educación superior informada por los principios básicos que rigen el mencionado proceso de convergencia europea.

II. PROPUESTA DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS A UTILIZAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ÁREA DEL DERECHO DEL TRABAJO

En la enseñanza del Derecho del Trabajo parece adecuada la aplicación combinada de técnicas didácticas (lección magistral participativa, método de casos, comentarios de sentencias o de artículos doctrinales, jornadas, conferencia con un experto, trabajo colaborativo en pequeños grupos, acción tutorial), pero como los distintos contenidos del Derecho del Trabajo (fuentes del derecho, derecho individual, derecho colectivo, etc.) se imparten en diversas titulaciones, para establecer cuáles de aquellas pudieran ser las más idóneas, y con que intensidad deberán utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, será además conveniente tomar en consideración el número de curso en el que se imparte la docencia -puede actuar como indicativo del grado de madurez del alumno-, la formación previa recibida por el docente, la que obtendrá posteriormente dentro de la propia carrera, y las competencias que ha de adquirir y ejercitar para superar la asignatura dentro de la específica titulación. La guía docente deberá reflejar la metodología, y el cronograma incorporar las distintas actividades a desarrollar a lo largo del curso.

II.1. LA LECCIÓN MAGISTRAL

Si el objetivo en la enseñanza del Derecho del Trabajo es, entre otros, aprender a manejar las distintas fuentes del derecho, en especial el convenio colectivo, aprender a incorporar conceptos y terminología jurídica a su vocabulario, y a comunicarse con fluidez tanto de forma oral como por escrito, a comprender textos jurídicos y decisiones judiciales, y a dar solución a los problemas interpretativos que aquellos produzcan, a redactar documentos jurídico-laborales, a reconocer los derechos y obligaciones de trabajadores y empresarios, a identificar los sujetos que actúan en representación y defensa de unos y otros, a realizar un cierto asesoramiento de la gestión de mano de obra de las empresas desde una perspectiva jurídico-laboral -contratación, modificaciones de las condiciones de trabajo, suspensiones, extinciones del contrato, etc-, a determinar los intereses en juego ante situaciones de conflicto, y a ofrecer soluciones argumentadas

³ La existencia de numerosos artículos doctrinales analizando las distintas fases del proceso de convergencia europea -entre cuyos documentos se encuentra la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999-, unido a las limitaciones de espacio del presente trabajo, me hacen declinar ahora su estudio. En todo caso, sirva de referencia la introducción que efectué en la comunicación que bajo el título "Innovación docente en la asignatura de Derecho Sindical en el primer año de implantación del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Valencia" presenté en las Jornadas sobre Experiencias docentes en la implantación del Grado en los centros universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo, Santiago de Compostela, 2010.

con criterios jurídicos, al docente, cuya función tradicional frente al docente ha sido la de transmitir información experta, desde los nuevos planes de estudio le corresponde además actuar como orientador o guía del alumno en la consecución de tales competencias y capacidades. Ahora bien, aunque el estudiante deba ejercitar capacidades, habilidades y destrezas ineludibles para abordar las situaciones con las que se encontrará en el ámbito profesional, y con las que pueda responder a las exigencias del mercado de trabajo, sigue siendo imprescindible la adquisición de unos conocimientos teóricos.

En materias jurídicas el derecho positivo no se puede separar de la realidad en la que se ha de aplicar, pero pretender que los estudiantes resuelvan situaciones que se producen en ella sin un estudio previo del dato jurídico -aun teniendo presente que éste es cambiante- dificulta el aprendizaje⁴, por lo que nada impide desde las nuevas exigencias de convergencia europea seguir utilizando la fórmula de la lección magistral para al menos dar cuenta de los conceptos básicos, si bien con aplicación de métodos más dinámicos, y combinada con otras técnicas de docencia como en apartados posteriores abordaré.

La intervención oral que pretenda ser interactiva requiere abandonar el relato indiscriminado de lo que ya indican los manuales, y mejor si se utilizan herramientas tecnológicas, como el ordenador y el cañón, o la pizarra electrónica, no obstante todavía hoy las Universidades Públicas españolas tienen muchas deficiencias en este terreno.

Una exposición no muy extensa de los contenidos esenciales por parte del docente orientará al alumno sobre lo que es básico y complementario en la materia. En su estructura cabe, a modo de sumario, introducir el tema adelantando los puntos a tratar y, en parecidos términos, finalizar con un breve resumen de lo abordado. Durante el desarrollo de la exposición hay que hacer partícipes a los alumnos y mantener su atención intercalando ejemplos prácticos, con lectura de algún precepto legal o parte de una sentencia en la que se traten cuestiones básicas del tema y permita lanzarles preguntas; se les planteará algún pequeño supuesto práctico y se les pedirá opinión, y se fomentará el manejo de las principales páginas webs de referencia en la materia (entre otras, y además de las bases de datos que pueda ofrecer la propia Universidad; <http://europa.eu>, <http://www.ilo.org>, <http://www.boe.es>, <http://www.tribunalconstitucional.es>, etc.)

Sobre lo expuesto, la experiencia de estos tres cuatrimestres de puesta en práctica del Grado de RRLL y RRHH en la UVEG, en el que he impartido, e imparto, docencia en dos asignaturas como adelanté al inicio de la comunicación, me ha demostrado que, dado que los alumnos son reacios acudir a clase con la legislación (ya se sabe que para este tipo de actuaciones ¡siempre encuentran justificación!, aunque sea insostenible), la proyección en la pantalla del aula, con ayuda de ordenador y cañón, de los preceptos objeto de análisis en el tema que corresponda tratar, hace que los alumnos mantengan la atención y que respondan de forma más o menos argumentada a las preguntas que se les lanza.

Un ejemplo en Derecho Sindical; el estudio de la titularidad de la libertad sindical se puede realizar desde una lectura de los preceptos constitucionales -arts. 7, 28.1 y 127 CE-, y, guiándolos, que sean los propios alumnos los que vayan dando contenido al tema. Esto es, preguntarles quienes son “todos” y si “todos” tienen reconocido el derecho en igual forma, para que se encarguen ellos de integrar la citada expresión del art. 28.1 CE con lo dispuesto en el art. 7 CE. Y para que, fijándose en términos como “podrá” del primero de los preceptos señalados, determinen que no es el legislador constitucional el que excluye,

4 En este sentido se pronuncia ROJO TORRECILLA, E., “Pasado, presente y futuro del Derecho del Trabajo”, RL núm. 2/1997, pp. 241 y 242, al tratar sobre el método de análisis, estudio y enseñanza del Derecho del Trabajo.

o limita la titularidad del derecho -a excepción de lo dispuesto en el art. 127 CE-, sino que es opción que se ofrece al legislador de desarrollo. Al tiempo, como forma de obligarles a relacionar contenidos ya estudiados, incluso de otras asignaturas (para el ejemplo que señalo, “Elementos Jurídicos básicos para las RRL” del Grado de RRL y RRHH de la UVEG), se les propone que sean ellos los que establezcan la eficacia aplicativa y la tutela del derecho.

No obsta a lo anterior la conveniencia de exigir a los alumnos la previa lectura del tema en alguno de los manuales vigentes, facilitándoles a través del aula virtual un cuestionario con unas seis u ocho preguntas que deberán reenviar resuelto en un plazo previo a la fecha de la clase, a fin de que el profesor pueda corregirlos y detectar los errores, los problemas, las dudas que les genera la materia, y que permitirá la puesta en común y el debate de sus soluciones.

En cuanto a la posibilidad de acompañar la lección magistral con presentaciones de power point, o algún tipo de esquema a facilitar incluso por aula virtual, confieso que aunque no soy muy partidaria por los efectos distorsionadores que pueden provocar, ya que hay que pensar en que entre el modelo ideal y real de alumno suele haber importantes diferencias, y que pudiera acabar siendo el único material que consultan algunos en su estudio de los contenidos de la materia, no es menos cierto que dichos esquemas pueden dinamizar y aligerar el tratamiento de contenidos cuando, como ahora ocurre, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere el desarrollo de otras actividades, que si bien tienen como uno de los principales objetivos el de que el alumnado se entrene en diversas capacidades y habilidades, indudablemente sirven también para la profundización de los conocimientos que se van adquiriendo.

II.2. LAS PRÁCTICAS: EL MÉTODO DE CASOS, TRABAJOS COOPERATIVOS, LA TÉCNICA DEL PUZZLE

Como avancé, la exposición oral del profesor se ha de conjugar con otras fórmulas didácticas, que en ciencias jurídicas y específicamente en el área de Derecho del Trabajo se concretan en la resolución de casos prácticos, en el análisis jurisprudencial y de doctrina judicial, en el estudio de convenios colectivos, de estatutos de sindicatos y de asociaciones empresariales, en la lectura y análisis de textos doctrinales, de artículos de prensa⁵.

En la elaboración de los casos que se presentarán a los alumnos, bien de laboratorio, bien real, conocido o extraído de alguna sentencia, se tendrá en cuenta el grado de conocimiento de la materia por parte del alumnado en ese momento, si está o no avanzado el temario, pues los primeros ejercicios deben dirigirse a conflictos o problemas sencillos que genere el tema estudiado, y solo a medida que avance el curso podrán ser de mayor complejidad, a fin de que se vayan relacionando las distintas instituciones, los conceptos estudiados.

Se puede ejercitar un aprendizaje cooperativo, con la finalidad de valorar la capacidad que tienen los alumnos para relacionarse con los compañeros y participar en un equipo, asumir sentido de la responsabilidad, liderazgo, capacidad para tomar decisiones, superación de discrepancias entre ellos, etc.

5 Al respecto ALFONSO MELLADO, C.L., comenta que “el estudiante puede captar los aspectos aplicados y prácticos de la materia mediante el recurso a elementos externos al propio Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social; éste está presente en obras literarias, películas, e incluso canciones. [...] por ejemplo, he utilizado, y creo que con muy buenos resultados, una canción de Amaral, “son mis amigos”, para hacer reflexionar sobre lo que supone trabajar sin contrato y si es verdad lo que se afirma de que por esa razón despidieron a la trabajadora sin pagarle nada, o, por citar otro ejemplo, algunas páginas del libro “La flaqueza del bolchevique” de Lorenzo Silva para que comenten la visión del autor – por cierto relativamente pesimista – sobre los diversos tipos de trabajadores presentes en una empresa (directivos, eventuales, budas) y reflexionen sobre la protección frente al despido (concepto social de eventual frente al jurídico), la dualización laboral (insiders-outsiders), etc”, Proyecto Docente presentado para la habilitación al Cuerpo de Catedráticos, abril, 2010 (inédito).

Así se hizo en el curso pasado en la asignatura de Derecho Sindical, en la que, teniendo como referente dos específicos convenios colectivos -uno de ámbito estatal, y otro de empresa-, comunes a todas las asignaturas que se impartieron en dicho curso desde el Área de Derecho del Trabajo en el Grado de RRLL y RRHH de la UVEG, se establecieron pequeños grupos de trabajo -de tres/cuatro alumnos- para, bajo la premisa de que en la asignatura de “Elementos Jurídicos Básicos para las RRLL” en el cuatrimestre anterior los alumnos ya habían analizado la naturaleza de los preceptos convencionales, efectuar ahora el estudio de las cláusulas de índole sindical del mismo convenio –cláusulas delimitadoras, contenido normativo y obligacional, competencias, garantías, facilidades de los representantes de los trabajadores; eso sí, sin abordar el contenido normativo individual, pues las condiciones de trabajo se estudiarían en el siguiente curso-. Los alumnos integrantes del grupo debían repartirse los contenidos y encargarse cada uno del análisis de una parte, para después redactar un único documento explicativo, señalando el trabajo de campo realizado por cada uno, y recogiendo las discrepancias que se tenían entre ellos sobre la interpretación de tales cláusulas convencionales. Tras la revisión por el profesor, se fijó un par de días para la exposición oral ante los compañeros, en el que, cualquier miembro del grupo podría tener que comentar cualquier parte del trabajo. Las dificultades de evaluación del profesor en este tipo de trabajos se encuentra sobre todo en las intervenciones públicas –capacidad para la comunicación verbal, utilización de terminología jurídica,...- por el elevado número de alumnos –aunque se trate de grupos de 50; máximo de alumnos que tienen algunos Grados implantados en la UVEG-, pues por lo demás, con el planteamiento señalado, en el que hay trabajo en equipo, pero también trabajo individual, se hace más fácil.

En este curso en la asignatura de “Elementos Jurídicos Básicos para las RRLL se ha experimentado trabajo tipo puzzle, analizando jurisprudencia constitucional en un intento de que los alumnos adquirieran una visión más práctica sobre el obligado respeto de los derechos constitucionales fundamentales no laborales en el ámbito laboral –derecho a la intimidad, libertad de expresión, libertad religiosa, derecho a no ser discriminado por orientación sexual, derecho a la propia imagen-. Tras la selección de sentencias, hice pequeños bloques de dos cuyas referencias después indiqué a los distintos grupos de alumnos que se habían formado, que tras un tiempo de estudio; efectuaron la exposición oral; cada grupo explicó sus sentencias a los demás, que podían hacerles preguntas.

II.3. CONGRESOS, JORNADAS, CONFERENCIAS DE EXPERTO

Además de seminarios o conferencias preparadas de forma específica para el grupo de alumnos –por ejemplo, en Derecho Sindical del Grado de RRL y RRHH está prevista una intervención con cargos sindicales para tratar de las funciones que actualmente asume el sindicato en nuestro país; aun sin título, si bien éste podría ser *El sindicato en el siglo XXI-*, como forma de ir superando una enseñanza basada en disciplinas estancas, pues los problemas que se plantean en el mundo real tienen con frecuencia carácter multidisciplinar⁶, el alumnado debe acostumbrarse a participar en actividades organizadas por otras áreas de conocimiento de la propia Universidad (entre Departamentos, entre Facultades), y por terceros (sindi-

⁶ “El mundo académico necesita adaptarse urgentemente al carácter interdisciplinario de las cuestiones que plantean los grandes problemas de la sociedad, tales como el desarrollo sostenible, las nuevas enfermedades, la gestión de los riesgos, etc. Sin embargo, las actividades de las Universidades, concretamente en lo que se refiere a la enseñanza, tienden a mantener su organización e, incluso a menudo, a su compartimentación, en función del sistema tradicional de disciplinas”; COM (2003) 58 final, de 5 de febrero de 2003, “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”, op. cit. p. 9.

catos, asociaciones empresariales, órganos de solución extrajudicial –SIMA, TAL, etc- y judicial –secretarios judiciales, ...-, colegios profesionales, etc.), al menos cuando exista alguna conexión con los contenidos estudiados. Sin olvidar que en los propios Departamentos de Derecho del Trabajo solemos tener compañeros que desempeñan tareas en el ámbito laboral, de asesoramiento, de solución judicial, de arbitraje en materia electoral, de mediación o arbitraje en virtud de acuerdos convencionales de solución extrajudicial, a los que se puede pedir alguna colaboración –con charlas, debates, etc. como medio de completar alguna materia del temario.

Lo más conveniente en este tipo de actividades es que el profesor exija después a los alumnos algún trabajo –por ejemplo, un breve comentario crítico de lo escuchado-, y, en todo caso, la experiencia del pasado curso, en el que aprovechando la celebración de unas jornadas sobre *Crisis económica y Derecho del Trabajo*, organizada por el Colegio de Graduados Sociales de Valencia en colaboración con el Departamento al que pertenezco, cuya primera sesión versaba sobre negociación colectiva, para lo que suspendí una clase de Derecho sindical y facilité que los alumnos pudieran asistir, el sistema me demostró que este tipo de actividades debe tener carácter obligatorio, pues si es voluntario la mayoría de los alumnos no acude. Se deberá pues arbitrar alguna fórmula de control de asistencia, quizás ofreciendo varios seminarios con la opción de un mínimo de asistencia.

II.4. LA ACCIÓN TUTORIAL

La tutoría, dependiendo de cómo se plantee, también puede constituir una estrategia didáctica en el proceso de enseñanza, sobre todo en atención a la función que ahora de forma principal asume el profesor; de orientador, de guía del aprendizaje del alumno. Como indica LÓPEZ-ROMERO GONZÁLEZ⁷, “la tutoría debe ser una obligación para el profesor, no solo externa, sino también de actitud interna, de convencimiento personal e íntimo, [...] no debe reducirse a la mera solución de dudas y problemas o al asesoramiento en la preparación de temas y utilización de fuente, con ser esto importante, sino que igualmente deberá posibilitar un intercambio periódico de opiniones sobre la marcha del curso, que permita con las sugerencias positivas que de ello pueda surgir, mejorarlo y hacerlo más útil.”

Lo anterior no obsta para que deba empezar a cambiar del sistema de tutorías, desterrando la tutoría que podríamos llamar burocrática, y dando paso en la era de las nuevas tecnologías a un sistema combinado de horas de tutoría virtual, individual y voluntaria, con horas de tutoría presencial, grupal y obligatorias⁸, éstas últimas, además de la puesta en común de dudas y cuestiones que viene bien tanto al que las plantea como a los que asisten y las escuchan, sirve de foro de debate, de aprendizaje interactivo.

III. REFLEXIONES FINALES

- Es imprescindible el establecimiento de equipos docentes estables por módulos o asignaturas que organicen y preparen las distintas actividades a desarrollar dentro de la misma, que fijen

7 Aunque las declaraciones están realizadas en un contexto algo diferente, pues se refería también a la masificación de las aulas, las entiendo aun vigentes, LÓPEZ-ROMERO GONZÁLEZ, M.P., “Aspectos pedagógicos en relación a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, impartidas en las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales: métodos, evaluación, problemas y visión de futuro”, *I Congreso de Castilla y León sobre Relaciones Laborales*, Lex Nova, Valladolid, 1999, p. 854.

8 Dentro de la *I Trobada d'innovació educativa de la Universitat de València*, a la que asistí los días 8 y 9 de julio de 2010, en el desarrollo de la segunda ponencia, “Las TIC como recursos para la innovación en la enseñanza universitaria”, como experiencias positivas se explicó el sistema de tutoría virtual implantado ya en algunas Universidades españolas.

criterios de actuación y evaluación comunes, y en los que cada uno de sus miembros asuma sus obligaciones frente a sus compañeros y también hacia sus alumnos. Si algún profesor opta por la cómoda fórmula de limitar su actividad docente a la clásica lección magistral, la evaluación que del profesorado corresponde realizar al alumno puede dar cuenta de ello, y provocar *in extremis* algún tipo de sanción disciplinaria, pero que duda cabe que también para los alumnos puede presentarse como un camino sencillo en la superación de la asignatura, y que el “agradecimiento” sea lo único que se acabe reflejando en dicha evaluación.

- Se requiere un cambio de comportamientos y actitudes no solo de docentes, sino de dicentes, que entre otras cosas superen viejas ideas de que se aprueba la asignatura con tan solo memorizar unos apuntes días antes del eventual control final.
- Utilización adecuada de la figura del profesor asociado; fórmula de conexión de los contenidos que se estudian con la realidad en la que el alumno debe ir aprendiendo a aplicarlos.
- Las dificultades que tiene el profesor para conocer y calificar la evolución de cada uno de sus alumnos ante el número que integra el grupo -en el mejor de los casos puede haberse establecido un máximo de cincuenta alumnos-, además de que habitualmente tiene a su cargo más de un grupo, y de que el docente es también personal investigador, todo lo cual hace inviable por cuestiones de tiempo y de trabajo un seguimiento personalizado en la forma pretendida en los nuevos planes de estudio.
- Debe controlarse la carga de trabajo que se asigna al alumno por todos y cada uno de los profesores del curso, ya que dado el carácter eminentemente práctico que ahora tiene la enseñanza podría producirse cierta saturación, siendo conveniente la designación de un coordinador del grupo, y la utilización del recurso común que nos ofrece el aula virtual para dar cuenta a los demás de las actividades decididas.
- Al margen de los inconvenientes que revela una docencia estructurada en cuatrimestres, lo que desde luego no es novedad en los recientes planes de estudio, despachar asignaturas del Área de Derecho del Trabajo en un solo cuatrimestre, como sucede con “Elementos Jurídicos Básicos para las RRLL” en el Grado de RRLL y RRHH de la UVEG, resulta del todo insuficiente para el desarrollo de las actividades que contribuyan a la adquisición y ejercicio de las capacidades que se pretende de los alumnos.-Mayor asesoramiento a profesores y alumnos de los recursos electrónicos que la institución tiene; como ejemplo, muchos de los profesores de la UVEG necesitamos aprender a manejar todos los recursos que ofrece el aula virtual, que son múltiples y sin embargo, no por falta de tiempo, el aprovechamiento se reduce a un par de ellos.

RECURSOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO: LAS OPORTUNIDADES DE LA WEB 2.0

M^a LUISA PÉREZ GUERRERO

ILUMINADA FERIA BASILIO

Profesoras de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Huelva

RESUMEN

El trabajo que presentamos pretende ofrecer un análisis de las oportunidades que las nuevas técnicas de la infocomunicación presentan para la docencia universitaria, en especial para la docencia del Derecho del Trabajo.

Situándonos en el contexto de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la elaboración de los nuevos planes de estudio, se muestran todas las posibilidades que ofrece el sistema de las webs 2.0 a la enseñanza de Derecho del Trabajo. Blogs, Wikis, Social Networks, constituyen un nuevo elemento que se inserta en la vida de nuestros estudiantes. Estos recursos pueden ser aprovechados para generar un mayor contacto, activo y actualizado, con el estudiante. Son muchas las ventajas, aunque también los inconvenientes que presentan estas nuevas técnicas de aprendizaje activo.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN. II. LA ACTITUD 2.0 COMO PROYECTO DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA. III. LOS RECURSOS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO: WEBS 1.0 Y WEBS 2.0. IV. RECURSOS 2.0 PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO. V. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA.

I. INTRODUCCIÓN

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU, en adelante), se abrió una nueva etapa en la regulación de la docencia universitaria. La Ley iniciaba una “revolución docente” que habría de pasar por la renovación de planteamientos y métodos de enseñanza. La enseñanza universitaria en España, y más aún en Europa, inició, así, una fase de cambio que se concretó en la modernización de su funcionamiento y estructuras, así como en una convergencia real con Europa. La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituyó el objetivo de la política eu-

ropea de educación superior, adaptando la oferta educativa de las Universidades a las nuevas necesidades del mercado y ofreciendo a los estudiantes una oferta educativa centrada en el aprendizaje por el alumno de ciertas habilidades, competencias y valores que le permitiesen una progresiva actualización de sus conocimientos a lo largo de toda su vida ¹.

La Constitución Española concibe la Universidad como una institución de servicio público dedicada a la educación superior cuyo misión es la de “contribuir al pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” ². En este marco, la LOU regula el régimen jurídico de funcionamiento de las Universidades Españolas sobre la base de sus funciones básicas: la investigación, la docencia y el estudio. Y pretende dar respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad, así como adaptar la institución universitaria a los profundos cambios experimentados por ésta durante los últimos veinticinco años, cambios tanto en la actividad docente e investigadora como en materia de gestión³.

Asimismo, la LOU diseña un marco normativo para la consecución de los objetivos propuestos en relación con estas tres facetas de la actividad universitaria:

- mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión;
- fomentar la movilidad de estudiantes y profesores;
- profundizar en la creación y la transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica;
- responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida;
- e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzando a configurar.

El escenario que se describe en la Exposición de Motivos y al que se dirige la Ley es el de la sociedad de la información y el conocimiento, “una sociedad más exigente con su Universidad a la que demanda nuevos instrumentos para desenvolverse en un entorno definido fundamentalmente por la velocidad de los cambios”.

De esta preocupación por la adaptación del sistema educativo al cambio social y económico se dejaba constancia en el *Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo* elaborado por la Comisión europea en 1994. Donde se hacía constar que una de las razones del elevado desempleo radicaba en la formación, especialmente manifestada a través del fracaso escolar y la falta de adecuación a las demandas del mercado de trabajo. Dos décadas después, en un escenario económico y de desempleo similar, el objetivo principal de la actividad educativa puede definirse de manera similar: “aprender a aprender”, un proceso de aprendizaje que no se agota con la incorporación al mercado laboral sino que se prolonga a lo largo de toda la vida del individuo ⁴.

1 Así se ha descrito el proceso de aprendizaje del alumno universitario. Se obtiene esta expresión de la traducción de la acuñada en el marco de la UE: *Life Long Learning (LLL)* para describir la aplicación del sistema de transferencia de créditos (ECTS). Vid. sobre este punto, el Informe Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia de 28 de octubre de 2002, que puede consultarse en la página web de este Ministerio; y su inclusión en el articulado de la Ley Orgánica de Universidades (artículo 1.2. d).

2 Artículo 27 de nuestra Constitución.

3 Vid. Exposición de motivos de la LOU.

4 Vid. de nuevo el citado Libro Blanco, en el que se hace constar la necesidad de dominar no sólo conocimientos básicos, sino también competencias de carácter tecnológico y social: “capacidad de evolucionar y actuar

II. LA ACTITUD 2.0 COMO PROYECTO DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

El concepto de Actitud 2.0 surge como consecuencia de la implantación de un Proyecto de Investigación Docente puesto en marcha en la Universidad de Huelva, durante el curso académico 2009/2010. El proyecto estuvo dirigido por la profesora Muñoz Catalá y en él se involucró gran parte del profesorado de la Facultad de Derecho.

En el Proyecto se definió la Actitud 2.0 como “la actitud que radica en los principios en los que se apoya la web 2.0”; definiendo la Web 2.0 como la “segunda generación en la historia del desarrollo de la tecnología Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs o los wikis, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil y eficaz de información entre los usuarios de una comunidad o red social”⁵. Por ello, a la web 2.0 también se le conoce como la Web Social.

Considerando estos conceptos básicos se inició al profesorado de la Facultad de Derecho en el conocimiento del trabajo colaborativo y abierto, y de los recursos que encontramos en la red para ponerlo en práctica.

Es preciso aclarar que la experiencia que presentamos se enmarca, asimismo dentro de un grupo de actividades docentes que tienen el objetivo de completar y complementar el proceso de aprendizaje del alumnado. Estas actividades se incluyen en el horario lectivo y forman parte de la docencia de la asignatura y, por ende, de la evaluación final.

El término “actividad complementaria” es el seleccionado por la Universidad de Huelva para la puesta en marcha de la Experiencia Piloto de implantación del crédito europeo⁶ y se trata más bien de un concepto excluyente, pues en él se comprenden todas las actividades que se realicen al margen de las clases teóricas. En la actualidad, tras la implantación del Grado en Derecho, se ha mantenido la denominación de las citadas actividades y la proporción entre clases teóricas y clases prácticas; es decir, el 70% del tiempo de docencia se reserva a las clases teóricas, mientras que el 30% restante queda para la realización de dichas actividades complementarias. Esto implica que las clases prácticas estarían incluidas también en este 30%.

No obstante, a pesar de la planificación general de la docencia en los cuadrantes de horarios, el docente podrá organizar la distribución de las clases teóricas, prácticas y actividades complementarias como estime conveniente. Consideramos que esta elección dependerá del grupo de alumnos y del nivel de conocimientos que presenten, pues la falta de conocimientos básicos – que sólo puede adquirirse con la preparación previa de las clases y el estudio personal del alumno – obligará al docente a conceder más importancia a las clases teóricas.

Como indicamos al inicio, la experiencia se ha centrado en las actividades complementarias, si bien, ponemos de manifiesto en este momento que es posible extender estas técnicas virtuales a todo el conjunto de la docencia universitaria del Derecho.

5 Vid. el documento de trabajo: MUÑOZ CATALÁ, E., *Proyecto de Innovación la Actitud 2.0 en la Docencia Universitaria ante los nuevos planes de Estudio (EEES)*, disponible en <http://actitud2.0.uhu.blogspot.com>.

6 Este término es similar al que en las guías docentes de otras Universidades se denomina Seminario.

III. LOS RECURSOS VIRTUALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO: WEBS 1.0 Y WEBS 2.0

Como hemos puesto de manifiesto en otras ocasiones ⁷, el uso de los recursos virtuales se ha convertido en un elemento fundamental que complementa la docencia. El uso de los recursos virtuales y su introducción en el ámbito docente, es hoy en día una realidad. Es algo constatable que el medio en que mejor se desenvuelven los estudiantes es el de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y, muy especialmente, en el ámbito de las webs 2.0. Blogs, Redes sociales (Facebook, twitter, tuenti o linkedin) y videos o podcats, forman parte de los instrumentos habituales que los estudiantes utilizan para comunicarse y obtener información. La introducción de los métodos docentes a través de estos recursos implica una nueva actitud por parte del docente, cuyo objetivo no sería otro que el de fomentar el interés y la captar la atención de sus estudiantes de forma más atractiva que con la utilización de los métodos tradicionales de docencia.

Por otro lado, es difícil concebir hoy en día la enseñanza de las disciplinas jurídicas sin recurrir a las nuevas tecnologías, las presentaciones como apoyo a las explicaciones teóricas y el uso de las plataformas virtuales y de bases de datos jurídicas para la búsqueda de doctrina y jurisprudencia también se introducen en la docencia.

Esta oportunidad constatada por los profesores del proyecto debe ser contrastada, en cierta medida, con estudios recientes en los que se constata, para las Áreas Sociales y Jurídicas, una escasa utilización de las TICs. En particular, se afirma que las TIC se han difundido poco, fundamentalmente por falta de formación del profesorado, así como de recursos materiales y equipamientos adecuados ⁸. A estas causas se une también el número de estudiantes por grupo, que suele representar una ratio importante, que impide un seguimiento particular y personalizado del alumno. Esta situación no parece haber cambiando, quizás afectada por la situación económica tan grave por la que atraviesa el sistema universitario. Es éste último un problema grave al que se enfrenta la implantación de los nuevos Grados en Derecho.

A pesar de todo, el uso de las plataformas virtuales con acceso restringido (WebCT o Moodle) ha sido aceptado por la mayoría de los docentes como un instrumento que permite, además de un contacto continuado con el estudiante, un uso adecuado de los mecanismos de evaluación. El recurso a los portales y observatorios virtuales, por su parte, también permite actualizar contenidos y recabar información procedente de diversas fuentes que se encuentran en la red. Cuando nos situamos en el ámbito de los recursos denominados 2.0, aún encontramos un uso inferior, si bien, podemos asegurar que su introducción en la docencia universitaria crece día tras día. Consideramos que el uso combinado de todos estos recursos es lo adecuado al objetivo que se pretende conseguir.

Además, las actividades de innovación docente puestas en práctica mediante la ejecución de proyectos novedosos relacionados con la asignatura, donde se encuentren implicadas las nuevas tecnologías, constituyen un instrumento de gran utilidad para incentivar la participación del alumno y profundizar sobre determinados aspectos del programa de la asignatura. Es este precisamente el punto en el que pre-

⁷ Vid. PÉREZ GUERRERO, SÁNCHEZ PINO y GALDÓN MANGAS, "Recursos virtuales para la Enseñanza del Derecho", en *Docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación*, UOC, Huygens Ed., Barcelona 2010.

⁸ Vid. El Documento del Ministerio de Educación y ciencia (2006), titulado *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, elaborado por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad.

tendemos incidir, la participación activa de los estudiantes en la creación de los documentos y resultados de la investigación o actividad propuesta resulta fundamental para conseguir nuestro objetivo y, sin duda, la causa del éxito es el carácter virtual de los mecanismos utilizados.

IV. RECURSOS 2.0 PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

La experiencia que presentamos se centra en la elaboración propia de recursos 2.0 como mecanismo de incentivación de los estudiantes para la puesta en común y almacenamiento de los resultados de la labor de investigación y documentación realizada tras una pequeña exposición teórica de los contenidos de cada unidad didáctica. Conforme a lo expresado en el documento de trabajo que se presentó como consecuencia del estudio realizado, la Web 2.0 “permite crear una inteligencia colectiva a partir del intercambio de experiencias y conocimientos, mediante herramientas de comunicación por Internet, de uso sencillo que facilitan la creación y edición de textos, imágenes multimedia o redes de contactos”.

Los recursos 2.0 se centran en la posibilidad de trabajar en red y en el recurso a diversas fuentes que se encuentran en Internet. Esta multiplicidad de fuentes y la facilidad para acceder a ellos transforma en cierta medida el papel del docente, que ha de ser un *facilitador del aprendizaje*, guiando a los estudiantes en la selección de las mejores fuentes y recursos para el análisis de las cuestiones que se van planteando. No toda la información que se encuentra en la red es fiable ni correcta, por lo que el profesor ha de estar atento a los recursos utilizados por los estudiantes, para poder corregir su utilización y evitar la pérdida de tiempo que supondría que el estudiante se *perdiera* en el interminable mundo de la *tela de araña*.

Este ha sido señalado como un gran inconveniente de la enseñanza basada en recursos virtuales. Es imposible abarcar toda la información que se encuentra disponible en la red, pero sí es posible guiar a los estudiantes en la selección de la misma. Y este es el papel central del docente universitario.

Por otro lado, una de las características que presentan las herramientas y aplicaciones de la Web 2.0 es precisamente su facilidad en el aprendizaje de su manejo y la escasa necesidad de conocimientos que exigen para aprender a usarlas. Por tanto, son herramientas al alcance de cualquier, lo que hace que su utilización sea más sencilla y generalizable.

Los recursos más utilizados para la docencia 2.0 han sido los siguientes:

1. Blogs

Un blog es un sitio web que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores. Es posible su actualización periódica, apareciendo siempre al inicio lo más reciente. Permite incluir textos, vídeos o imágenes. Y, lo que resulta más interesante al docente, permite introducir comentarios de otras personas, a los que es posible que el autor responda, creando un auténtico diálogo o foro de opinión, según se utilice para una cosa u otra.

Hoy en día, el uso de los blogs está bastante extendido entre escritores y personas con cierta notoriedad social. Entre los servidores de blogs más populares se encuentran Blogger y Wordpress.

2. Las Redes Sociales

Son aplicaciones web que permiten conectar a las personas con sus amigos o conocidos; permitiendo, además, a sus usuarios compartir contenido, interactuar y crear comunidades sobre intereses similares.

En el Proyecto de Innovación que presentamos pudimos detectar ventajas e inconvenientes del uso de este recurso. Entre las ventajas encontramos la de favorecer el trabajo colaborativo y la participación (pensemos que se trata de un canal de comunicación en el que no es preciso utilizar un ordenador personal, pues basta con un terminal móvil para recibir puntualmente toda la información publicada de forma actualizada). Permite construir una identidad propia, facilitar las relaciones con otras personas e incluso conseguir información actualizada de éstas.

Entre los inconvenientes, en cambio, encontramos el carácter excesivamente abierto de la red, que impide restringir el acceso a la información y, a veces, su control.

3. Wikis

Una Wiki es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. La aplicación más conocida es la de las enciclopedias colaborativas. Podemos encontrar algunos ejemplos de prácticas docentes en el ámbito del Derecho, consistentes en la elaboración de una Wikipedia de alguna rama del derecho⁹.

La mayor parte de los wikis actuales conservan un historial de cambios que permite recuperar fácilmente cualquier estado anterior y ver quién hizo cada cambio, lo cual facilita enormemente el mantenimiento conjunto y el control de usuarios destructivos.

La principal utilidad de un Wiki radica en la posibilidad de crear y mejorar las páginas de forma instantánea, dando una gran libertad al usuario, y utilizando un interfaz bastante sencillo.

Todas estas aplicaciones permiten introducir videos y podcasts con los principales aspectos de la lección magistral. Permiten iniciar foros de comunicación donde verter opiniones. Y, además, considerando que la comunicación se produce normalmente a distancia y no en tiempo real, permite reflexionar acerca de lo aportado a la red, antes de intervenir, evitando la improvisación de respuestas a preguntas realizadas en clase, y rompiendo además el miedo escénico que afecta a la mayoría de los estudiantes en el aula.

V. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Para concluir hemos de considerar que los resultados de la puesta en práctica de estas experiencias deben ir acompañados de un sistema adecuado de evaluación. Así, los resultados del trabajo realizado por los alumnos deberán representar de un 30% a un 60% de la nota final. El resto se destinará a un trabajo de investigación, caso práctico o examen.

Los sistemas de evaluación podrán incluir además una puesta en común de carácter pública de los resultados obtenidos en el trabajo. Otra opción que puede manejar el docente es el uso de estos recursos como apoyo para la comprensión de los diferentes temas a tratar. Si ha sido elaborada por los alumnos será mucho más sencillo su uso por ellos.

Otro de los aspectos a considerar en la experiencia ha sido la selección de las competencias que se

⁹ Vid. por ejemplo, SÁNCHEZ, V.M., "Utilización de instrumentos colaborativos web 2.0 en la docencia de Derecho: construcción de una Wikipedia de Derecho Internacional Público y de la Unión Europea por los estudiantes", *Jornadas sobre la docencia del Derecho y las Tecnologías de la Información y la comunicación*, UOC, Huygens ed., Barcelona 2010.

http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/pdf/6_Victor_M_Sanchez.pdf

han de trabajar con el uso de estas herramientas 2.0. Hemos indicado que lo que pretendemos fomentar es el aprendizaje colaborativo, con lo que es muy importante garantizar el trabajo en equipo para obtener un resultado satisfactorio. Además, es posible fomentar otras competencias como el espíritu crítico, la argumentación y la capacidad de síntesis, el aprendizaje autónomo, la creatividad y el liderazgo. Todas ellas competencias transversales que se identifican bastante con la enseñanza del Derecho del Trabajo.

Finalmente, no podemos obviar los inconvenientes que conlleva el uso de estas nuevas herramientas de trabajo. A pesar de la existencia de los e-book, la lectura de textos científicos en la red no debe sustituir la lectura de un buen manual de la asignatura. Tampoco la redacción de opiniones en red puede sustituir la redacción de un texto jurídico, que el estudiante debe saber redactar con corrección. El uso excesivo de dichas herramientas por los estudiantes puede generar problemas en el desarrollo de otras competencias, que no deben dejar de fomentarse, como son la expresión oral y escrita, tan importantes en el ámbito jurídico.

BIBLIOGRAFÍA

- CABERO ALMENARA, J., LÓPEZ MENESES, E. y BALLESTEROS REGAÑA, C., “Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 6, nº 2, 2009.
- COMISIÓN EUROPEA, «Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI», *Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea*, 1994.
- ESTEVE, F., “Bologna y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0”, *La cuestión universitaria*, nº 5, 2009, págs. 59-68.
- FREIRE, J., “Retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades”. En: JIMÉNEZ, R./ POLO, F. (edts.), *La gran guía de los blogs*, Colección Planta 29, El cobre Ediciones, 2008, págs. 82-90.
- GLINZ FÉREZ, P. E., “Un acercamiento al trabajo colaborativo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 35-2, 2005.
http://www.campus-oei.org/revista/rec_dist6.htm
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, R. y GARCÍA MUIÑA, F.E., El blog en la docencia universitaria, ¿una herramienta útil para la convergencia europea?, *Revista Electrónica de ADA*, vol. 3, nº 2, 2009, págs. 135-144.
- LLEDÓ CARRERES, A., LORENZO LLEDÓ, G., PERANDONES GONZÁLEZ, T.M., Un aprendizaje constructivista a través de la web 2.0 y la incorporación del blog como recurso metodológico en la docencia universitaria, I Congreso de Docencia Universitaria "Docencia e innovación educativa en el escenario de los nuevos planes de estudio universitarios", Vigo, 2-4 julio 2009. <http://hdl.handle.net/10045/15123>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006), «Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad», elaborado por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad.
- SALINAS, M.I. y VITICCIOLI, S., Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 27, 2008.
- SÁNCHEZ, V.M., “Utilización de instrumentos colaborativos web 2.0 en la docencia de Derecho: construcción de una Wikipedia de Derecho Internacional Público y de la Unión Europea por los estudiantes”, *Jornadas sobre la docencia del Derecho y las Tecnologías de la Información y la comunicación*, UOC, Huygens ed., Barcelona 2010.
http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/pdf/6_Victor_M_Sanchez.pdf

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN AULA 1.8 DEL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS EN SEVILLA: “MUCH ADO ABOUT NOTHING”

CRISTINA SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior ha auspiciado el auge de la investigación sobre “nuevas” metodologías docentes en aras de sustituir la tradicional y denostada clase magistral teórica y el aprendizaje memorístico por otros sistemas en los que el “el propio aprendizaje de los alumnos se ha convertido en referente de los planes de estudio y de las programaciones docentes”. La presente comunicación, partiendo de la exposición del nuevo programa de Derecho del Trabajo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Sevilla, resalta los problemas prácticos que su aplicación conlleva y cuestiona, en todo caso, que realmente se haya producido un cambio sustancial en las metodologías docentes aplicadas.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN: NUEVOS GRADOS Y NUEVOS PROGRAMAS. II. ¿NUEVOS SISTEMAS APRENDIZAJE? II.1. El limitado alcance de las nuevas tecnologías para la enseñanza del Derecho del Trabajo en la Facultad de Ciencias del Trabajo de Sevilla. II.1.2. El alumnado frente a las nuevas tecnologías. II.1.3. Aulario recién estrenado, masificado y ya obsoleto. II.2. Ventajas e inconvenientes de las “presentaciones”. II.3. El sistema del caso práctico. II.4. Trabajos individuales y colectivos. II.5. Seminarios, congresos, jornadas y conferencias. III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ABSENTISMO FÍSICO Y VIRTUAL. IV. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN: NUEVOS GRADOS Y NUEVOS PROGRAMAS

El Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo, entre otras novedades, la implantación del sistema del crédito europeo¹, la sustitución de las anteriores Licenciaturas por los nuevos Grados y Masters pero tam-

¹ Carmen Solís Prieto; “El Sistema de Créditos Europeos ¿El Definitivo Freno a la Mortalidad Académica en Derecho? en: Daniel I. García San José (Coord.); Innovación Docente y Calidad en la Enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Laborum. Murcia. 2007; pp. 87-94.

bién un renovado auge en la investigación en metodología docente en aras de sustituir la tradicional y denostada clase magistral teórica y el aprendizaje memorístico por otros sistemas que auspicien que “los estudiantes aprendan los contenidos de las asignaturas de manera significativa, profunda, permanente y, sobre todo, generalizable”².

Por ello, no es de extrañar, que en el E.E.E.S. –implantado en España desde el curso académico 2009-2010- “el propio aprendizaje de los alumnos se ha convertido en referente de los planes de estudio y de las programaciones docentes, siguiendo los enfoques cognitivos de la educación que han sustituido a los enfoques conductistas clásicos en los que los alumnos eran considerados como recipientes pasivos de la información transmitida por el docente”³.

El profesorado, que ha acogido con mucho mayor entusiasmo que el alumnado los retos que el nuevo modelo educativo conlleva, ha realizado un innegable esfuerzo por introducir nuevas estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁴ en el que se sustituya el modelo autocrático y centrado en el profesor por otros más acordes con los procesos de aprendizaje en los que se implique de manera activa al estudiante⁵. Así, muchos han optado por potenciar el papel de las clases prácticas, los trabajos de investigación individuales o en grupo, el recurso a las nuevas tecnologías como herramientas docentes, sustitución de un sistema de evaluación basado en parciales y exámenes por otro de evolución continua... Y es que, ahora, señalan LEÓN BENÍTEZ y LEAL ADORNA “es el momento de enseñar de una forma diferente”⁶.

Imbuidos por este afán renovador en la enseñanza universitaria, y con motivo de la implantación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo, los profesores que imparten la asignatura de Derecho del Trabajo, coordinados por el Prof. Dr. Román Vaca, han elaborado para el curso 2010/2011 un ambicioso programa en el que una vez especificados los objetivos docentes específicos, e identificadas las competencias transversales genéricas y específicas, han optado por un sistema de evaluación continua –sin parciales- que aspira a fomentar “la participación de los estudiantes, de manera que la enseñanza no se base en un sistema pasivo de recepción de información. El alumno deberá acudir al aula provisto de legislación, para una aprehensión correcta de los conocimientos”.

Además, se potencia, la enseñanza práctica mediante todo un arsenal de medidas:

- 1) ” Resolución (que podrá exigirse por escrito), individualmente o en grupo, de casos prácticos basados en situaciones concretas y su discusión en clase.
- 2) Comentarios de textos, bien sean normativos, jurisprudenciales o doctrinales.
- 3) Seminarios o trabajos en grupo sobre temas específicos.
- 4) Tutorías colectivas programadas, en que los alumnos presentarán, por grupos, trabajos encargados por el profesor, que serán objeto de discusión en clase.
- 5) Recensiones de monografías y artículos de revistas especializadas. Se trata de la lectura de monografías o artículos doctri-

2 Carles Monereo Font y Juan Ignacio Pozo Muncio; “La Cultura Educativa en la Universidad: Nuevos Retos para Profesores y Alumnos” en: Carles Monereo Font y Juan Ignacio Pozo Muncio; La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Síntesis. Madrid. 2003; p. 19.

3 Daniel García San José; “La Necesaria Investigación sobre Absentismo Universitario para una Estrategia Andaluza de Innovación y Calidad Docente en la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en el Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior” en: Daniel I. García San José (Coord.); Claves para una Estrategia Andaluza de Innovación y Calidad Docente Frente al Absentismo en Aulas en el Aprendizaje de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Laborum. Murcia. 2011; p. 97.

4 Cfr. E. Macarena Sierra Benítez; “La Asignatura de Derecho del Trabajo en la Implantación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos” en: Milagro Martín López y Adela Roldán Márquez (Coord.); Espacio Europeo de Educación Superior y Cambios en las Metodologías Docentes: Reflexiones y Experiencias en su Aplicación a las Ciencias del Trabajo. Tirant lo Blanch. Valencia. 2011; pp.81- 102.

5 Joaquín Gairín; “El Profesor Universitario en el Siglo XXI” en: Carles Monereo Font y Juan Ignacio Pozo Muncio; La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Síntesis. Madrid. 2003; p. 137.

6 M^a Reyes León Benítez y M^a del Mar Leal Adorna; “Cómo Afrontar la Enseñanza del Derecho Basada en Competencias” en: Daniel I. García San José (Coord.); Innovación Docente y Calidad en la Enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Laborum. Murcia. 2007; p. 47.

nales, tras lo cual el alumno realizará por escrito un comentario o análisis del contenido, pudiendo requerirse por el profesor su presentación o exposición en clase.

6) Visitas a organismos especializados, asistencia a jornadas o eventos relacionados con la materia, etc., a fin de que el alumno se familiarice con la práctica diaria del Derecho del Trabajo, pudiendo exigírsele un informe-resumen”7.

II. ¿ NUEVOS SISTEMAS DE APRENDIZAJE?

Probablemente, los dos únicos puntos en común que tienen los muy variados proyectos de innovación docente de cuyos resultados existe constancia bibliográfica es que, por un lado, el objetivo de todos ellos es formular propuestas alternativas a la clase magistral; y en segundo lugar, que los proyectos de innovación docente “triumfan” con grupos de reducidas dimensiones.

Pero aquí acaban las similitudes.

Y aunque pudiera pensarse que el ámbito jurídico no es un campo especialmente propicio a la innovación, sorprenden iniciativas tales como: la enseñanza basada en el “mapa conceptual”8, en “las plataformas virtuales”9, o la creación de Aula-futura como “comunidad virtual de formación del profesorado en el marco del E.E.E.S.”10.

II.1. El limitado alcance de las nuevas tecnologías para la enseñanza del Derecho del Trabajo en la Facultad de Ciencias del Trabajo de Sevilla

Común denominador de los proyectos más originales en materia de innovación docente es el recurso a las nuevas tecnologías como herramientas de estudio-aprendizaje.

Sin negar las ventajas que para el profesor supone contar un aula dotada de wifi y acceso a Internet, lo cierto y verdad es que en la Facultad de Ciencias del Trabajo de Sevilla no se puede sacar el máximo aprovechamiento de estas nuevas tecnologías y ello debido, en primer lugar, a las carencias de las aulas estrenadas apenas hace dos años:

A título ilustrativo, las características arquitectónicas del aula 1.8 donde se imparte Derecho del Trabajo en uno de los cuatro grupos del segundo curso del Grado hacen que sólo los alumnos que se sientan en los bancos más cercanos al estrado pueden leer lo que se proyecta sobre la pantalla desplegada, que dicho sea de paso es de pequeñas dimensiones porque la anchura de la clase no permite otra mayor.

7 El programa íntegro de la asignatura Derecho del Trabajo está publicado en: http://www.us.es/estudios/titulaciones/grados/cienciastrab/plan_178/asignatura_1780013/usasignatura_algidus2009_proyecto?grupo=933285.

8 Antonio-Filiu Franco Pérez; “Experiencias de Innovación Docente para la Adaptación del Profesorado al Marco del Espacio Europeo de Educación Superior” en: Daniel I. García San José; Innovación Docente y Calidad en la Enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior”. Laborum. Murcia. 2007; p.100: “un mapa conceptual ha de entenderse como un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. De esta manera los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de conceptos estructurado de una forma jerárquica, de modo que el conocimiento queda organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando a los más generales e inclusivos en la parte superior, y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior”.

9 Ángeles Ceinos Suárez; Yolanda Maneiro Vázquez; y José María Miranda Boto; “Las Plataformas Virtuales como Herramienta de Aprendizaje en el Campo Jurídico-Laboral (Documentación y Autoevaluación) publicado en CD bajo el título “Univest 2008”; p.2: “se prepararon 54 páginas en lenguaje HTML que recogían los contenidos teóricos de la asignatura. Las ventajas del hipervínculo a la hora de proporcionar información al estudiante interesado fueron aprovechadas al máximo en la elaboración, si bien hay ciertas dudas sobre el uso que los estudiantes hicieron de ello”...”Se colgaron además 54 materiales diferentes...Todos estos materiales fueron utilizados en las clases prácticas, en la realización de trabajos por parte de los estudiantes y como elementos de reflexión adicional”.

10 Jordi Barrat i Esteve et alia; “El Diseño de una Comunidad Virtual como Estrategia de Adaptación del Profesorado a los Postulados Docentes del EEES” en: Daniel I. García San José; Innovación Docente y Calidad en la Enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior”. Laborum. Murcia. 2007; pp. 171-187.

II.1.2. El alumnado frente a las nuevas tecnologías

Por lo que se refiere a la actitud del alumnado ante las nuevas tecnologías, sorprende en el caso de los alumnos de Derecho del Trabajo que dan clases en el aula 1.8 de la Facultad de Ciencias del Trabajo que no hagan un mayor uso de las mismas. Así, no sólo es cuantitativamente escaso el número de alumnos que se comunican con su profesora través del correo electrónico, sino que incluso siguen siendo reacios a traer a clases sus propios ordenadores, y ello a pesar de que los mismos son facilitados por la propia Universidad.

Un mayor uso de los ordenadores en el aula permitiría a los alumnos, p.e., poder tomar “apuntes” que pudieran almacenar, corregir y ampliar fácilmente. Igualmente, haría posible que los alumnos no tuvieran siquiera que abandonar el aula para buscar sentencias o artículos doctrinales cuando de resolver un caso práctico se trate; y en un futuro próximo podría incluso resultar factible realizar exámenes on-line...Pero de momento, se presenta lento y difícil el proceso de desterrar de las aulas el viejo sistema de alumno-amanuense cuyas principales herramientas de trabajo en el aula siguen siendo papel y bolígrafo.

También en la asignatura de Derecho del Trabajo se ha observado que cuando de resolver casos prácticos se trata, los alumnos de Derecho del Trabajo del aula 1.8 no sólo se muestran reticentes para acudir a la Biblioteca para consultar jurisprudencia y bibliografía, sino que ni tan siquiera se toman el trabajo de consultar las fuentes a través de Internet. Y todo ello a pesar de que los alumnos matriculados en segundo curso del Grado en Relaciones Labores y Recursos Humanos siguen en el horario lectivo de otra asignatura del área de Derecho del Trabajo y Seguridad Social un programa de alfabetización informática (ALFIN).

II.1.3. Aulario recién estrenado, masificado y ya obsoleto

A pesar de que la nueva Facultad de Ciencias del Trabajo de Sevilla se inauguró apenas hace dos años, sus aulas dotadas de wifi presentan una peculiaridad: por razones presupuestarias el sistema instalado sólo permite la conexión simultánea de no más de 20 ordenadores. Por tanto, si los alumnos siguieran el consejo de los docentes que recomendamos traer el ordenador a clase –otros se oponen porque piensan que es una herramienta de distracción- se produciría un colapso en las clases a las que asisten más de medio centenar de alumnos. Tal es el caso del aula 1.8 que durante el curso 2010/2011 registra una ocupación del 90% en la asignatura de Derecho del Trabajo debido al hecho de que se controle diariamente la asistencia a clase del alumnado, teniendo repercusiones positivas en la nota final dicha asistencia.

Plantear el desdoblamiento de la clase de Derecho del Trabajo como solución a la masificación y problemas técnicos no es una solución viable no sólo por la falta de dotación para nuevas contrataciones de profesorado, sino por el dato incontestable de que la Facultad de Ciencias del Trabajo inaugurada en 2008 no tiene espacio físico para desdoblar clases.

Por tanto, compartimos la opinión de CHOCRÓN GIRÁLDEZ cuando concluye que “el escenario en que las propuestas de renovación e innovación deben ser puestas en práctica impide o, en el mejor de los casos, dificulta, que puedan implantarse con eficacia, derivando en actividades que poco o nada tiene que ver con las propuestas originarias¹¹.

¹¹ Ana Mª Chocrón Giráldez; “El Papel de la Tutoría sobre el Absentismo del Alumnado en su Dimensión de Falta de Participación en las Actividades Docentes” en: Daniel I. García San José (Coord.); Claves para una Estrategia Andaluza de Innovación y Calidad Docente Frente al Absentismo en Aulas en el Aprendizaje de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Laborum. Murcia. 2011; p. 57.

II.2. Sobre las ventajas e inconvenientes de las "presentaciones"

Recurrir a "presentaciones" por parte del profesorado para impartir una clase no es en modo alguno una conquista del E.E.E.S. puesto que hace décadas que este sistema se venía utilizando en la enseñanza universitaria si bien ahora recurrimos a los ordenadores y al power point y hace unos años al proyector y a las transparencias.

Respecto a las "presentaciones", aunque la mayoría de los docentes resaltan sus aspectos positivos y entre ellos el que "facilitan el seguimiento de las explicaciones de clase", no es menos cierto que tienen el inconveniente de que si no son facilitadas al alumnado se corre "el riesgo de que la clase se convierta en un mero copiado de lo que el cañón proyecta"¹².

Pero poner las "presentaciones" a disposición de los alumnos implica, además, que el profesorado asuma la labor de síntesis y resumen del tema, tarea más propia del alumnado que, en muchas ocasiones, no tiene o ha olvidado la destreza para realizar una tarea tan básica como es la de hacer un esquema o un resumen.

Asimismo, poder acceder a estas "presentaciones" sin necesidad de acudir al aula propicia el absentismo. Y fracaso académico y absentismo están estrechamente interrelacionados. Por eso no es infrecuente que el profesorado prefiera ir facilitando las "presentaciones" a los alumnos a medida que el curso avanza, en vez de permitirles acceder a todas ellas desde el primer día.

Pero quizás el mayor riesgo que tienen las "presentaciones" y otros materiales que los profesores puedan poner a disposición de los alumnos es que los mismos se convierten, por regla general, en su único material de referencia para el estudio de la asignatura.

II.3. El sistema del caso práctico

Tampoco puede decirse que sea una conquista del E.E.E.S. la implantación del caso práctico como técnica de enseñanza-aprendizaje puesto que este sistema se ha venido utilizando tradicionalmente en las disciplinas jurídicas.

Es un método que tiene innegables ventajas pues obliga al alumnado a hacer un trabajo previo de investigación, consultando fuentes doctrinales y jurisprudenciales, que sin duda propicia el debate científico, el proceso de reflexión sobre la aplicación de las normas jurídicas y también ayuda a que el alumnado se posicione y madure propuestas de solución sobre temas de actualidad.

Dadas sus innumerables ventajas habría que defender que el sistema del caso práctico fuera un complemento de la docencia incluso si ha optado por seguir otra metodología.

Sin embargo, hay que reconocer que recurrir al sistema del caso práctico como única herramienta de aprendizaje, aunque puede ser perfectamente factible y deseable en los últimos años del Grado o Master, no resultaría igualmente eficaz en el primer año de toma de contacto de los alumnos con la disciplina del Derecho del Trabajo. Y ello porque puede resultar sumamente arduo "practicar" sin unos mínimos conocimientos previamente adquiridos. Aunque incluso desde esta primera etapa sí que se pueden ir poniendo los fundamentos para adquirir las destrezas que permitirán en un futuro al alumnado la resolución de las prácticas.

¹² José Manuel Palma Herrera y M^a Isabel González Tapia; "Mejoras Docentes y de Gestión Administrativa del Curso en el Marco del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Necesidad de Replantear Algunos Dogmas" en: en: Daniel I. García San José (Coord.); Innovación Docente y Calidad en la Enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Laborum. Murcia. 2007; p. 205.

En todo caso, el éxito o fracaso del recurso al caso práctico está directamente relacionado con la propia actitud del alumnado: si se trata de una clase que se esfuerza y trabaja se podrán obtener resultados excelentes.

Por el contrario, cuando los alumnos no acuden a clase, o no participan en las actividades propuestas, se pueden dar situaciones como las vividas en el curso 2010/2011 en la clase de Derecho del Trabajo impartida en el aula 1.8 de la Facultad de Ciencias del Trabajo de Sevilla en que poniéndose a disposición del alumnado los casos prácticos a resolver con suficiente antelación a la fecha de entrega, más de un tercio del alumnado declina tomarse la molestia de intentar siquiera resolverlo y tampoco justifica la falta de entrega.

II.4. Trabajos individuales y colectivos

Aunque se haya llegado a afirmar que “los trabajos se han constituido en el elemento de referencia del nuevo sistema educativo universitario” y que “de hecho pareciera como el modelo de Bolonia no pudiese implementarse sin trabajos”¹³, no compartimos tal conclusión por cuanto que tampoco respecto a este punto el E.E.E.S. ha venido a revolucionar el panorama docente. Y es que la previsión de la realización de trabajos durante el curso, normalmente con carácter voluntario, ha estado siempre abierta a los estudiantes del Derecho del Trabajo. Es más, en la Facultad de Ciencias del Trabajo de Sevilla se implantó hace más de una década la asignatura de Prácticas Integradas basada en el caso práctico como único sistema de aprendizaje y evaluación.

Nada en principio hay que objetar al recurso a este método de aprendizaje, si bien es cierto que requiere una previa labor de formación del alumnado en las técnicas de investigación, y sobre todo de lo que no es investigación dada la tendencia a “copiar y pegar” datos obtenidos a través de Internet cuya veracidad es aceptada acríticamente.

Asimismo, cuando de trabajos en grupo se trata, hay que tomar precauciones para evitar que alumnos que no aportan trabajo significativo al grupo se beneficien del esfuerzo ajeno. Una técnica desmotivadora de tales conductas que da resultados satisfactorios es exigir la defensa oral del trabajo escrito presentado por uno de los componentes del grupo elegido al azar por el profesorado, siendo la nota de esta exposición oral común para todos los integrantes del grupo.

Otro inconveniente es que cuando el temario no se modifica sustancialmente con cierta periodicidad, puede ocurrir que los alumnos pretendan pasar como propios trabajos de cursos anteriores, fraude que puede ser detectado por el profesor/a si lleva un tiempo impartiendo la misma asignatura pero difícilmente si es su primer año.

En todo caso, entre los inconvenientes que el método del trabajo de investigación individual o en grupo podría conllevar es de resaltar el hecho de que en aulas masificadas supondría un notable incremento de trabajo para el docente el asesorar a los alumnos en la elección de los temas a tratar, instruirlos en metodología investigadora, corregir y calificar esos trabajos que suelen ser de una considerable extensión.

No obstante, como la realización de trabajos suelen tener carácter voluntario y no es frecuente que se haya previsto su obligatoriedad para superar la asignatura, serán muchos los alumnos que opten,

13 José Manuel Palma Herrera y M^a Isabel González Tapia; “Mejoras Docentes y de Gestión Administrativa del Curso en el Marco del Nuevo Espacio Europeo de Ecuación Superior. Necesidad de Replantear Algunos Dogmas”. Op. cit.; p. 206.

siempre que las haya, por otras vías menos “arduas” para aprobar, esto es, el tradicional examen escrito o incluso el tipo test.

II.5. Seminarios , congresos, jornadas y conferencias

En la asignatura de Derecho del Trabajo en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de Sevilla, y de conformidad con el programa de la misma publicado, se fomenta la participación de su alumnado en cuantos seminarios, jornadas, congresos y conferencias se consideran pueden ser relevantes para completar formación del alumnado.

Esto tampoco supone novedad alguna respecto a los planes de estudios de años anteriores en que dichas actividades se fomentaban con igual entusiasmo.

Aunque al inicio del curso académico no se puede saber anticipadamente todos los eventos que se van a celebrar durante el año, tanto en el aula como a través de la página web del Departamento de Derecho del Trabajo se informa puntualmente y con suficiente antelación de los mismos. Y si algo resulta llamativo es la calidad y cantidad de eventos académicos en los que los alumnos del campus de Ramón y Cajal han tenido ya ocasión de poder inscribirse gratuitamente.

Sin embargo, una vez más, la apatía y desgana de los alumnos por dedicar a la asignatura más tiempo del estrictamente previsto como horario lectivo hace que la participación del alumnado en estas actividades sea escasa, y ello a pesar de que no tienen que desplazarse fuera del campus, ni tampoco inscribirse en las actividades recomendadas supone desembolso económico alguno, e, incluso, pueden obtener un certificado de asistencia que enriquezca su CV.

III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ABSENTISMO FÍSICO Y VIRTUAL

Cualquier análisis relativo a la enseñanza en el marco universitario ha de abordar un problema común a todas las disciplinas: el absentismo.

Disertar sobre las “nuevas metodologías” docentes en el E.E.E.S. y al mismo tiempo de absentismo “puede parecer un contrasentido en la medida en que un aprendizaje significativo del alumno difícilmente puede materializarse si falta uno de los dos elementos del binomio “enseñanza-aprendizaje”, esto es, el alumnado. Con alumnos desertores de las aulas o con una actitud pasiva aun cuando físicamente se encuentren entre los muros del aula, el docente tiene grandes obstáculos –quizás insalvables- para poder poner en práctica proyectos de innovación docente que redunden en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de Ciencias Jurídicas”¹⁴.

Como destaca BONILLA SÁNCHEZ, los alumnos no han asumido la “importancia y la necesidad de asistir a clase, y ello a pesar de que se ha estimado que están previstas, al menos, entre 2.400 y 3000 horas de clases presenciales para un alumno que apruebe en la primera convocatoria todas y cada una de las asignaturas que integran cualquiera de los modernos Grados”¹⁵.

14 Cristina Sánchez-Rodas Navarro y Daniel I. García San José; “Innovación y Calidad Docente con Absentismo en Aulas Universitarias: ¿La Cuadratura del Círculo?” en: Daniel I. García San José (Coord.); Claves para una Estrategia Andaluza de Innovación y Calidad Docente Frente al Absentismo en Aulas en el Aprendizaje de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Laborum. Murcia. 2011; p. 73.

15 Juan José Bonilla Sánchez; “Hacia un Concepto Dinámico de Absentismo en Aulas Universitarias” en: en: Daniel I. García San José (Coord.);

Ciertamente se pueden articular sistemas no presenciales de aprendizaje, pero para esos casos el alumnado ya tiene otras alternativas como son la UNED o la OBERTA. Desde luego, desincentivan la asistencia a clase normas como el artículo 6.3 de la Normativa Reguladora de la Evaluación de la Universidad de Sevilla que establece –sin excepción alguna– que “la asistencia a las clases teóricas...no podrá exigirse como requisito ineludible para superar la asignatura”.

Hasta la fecha, quizás el sistema más común para luchar contra el absentismo universitario sea recurrir al control periódico de la asistencia a clase, que probablemente no sea un método muy “universitario” pero sí es efectivo. No siendo tampoco infrecuente en muchas asignaturas que la mera asistencia pueda repercutir positivamente en la nota final.

Ahora bien, en tales casos realmente estamos ante un “auditorio cautivo” por lo que no puede sorprendernos que, aunque los alumnos estén físicamente presentes en el aula, “no muestren interés por los contenidos curriculares, ni por el hecho educativo en general, adoptando una actitud distante que puede derivar en aislamiento; o disruptiva, dificultando el normal desarrollo de las sesiones de trabajo –los charlatanes¹⁶.”

Esta es, precisamente, la realidad que se vive a diario en el aula 1.8 de la Facultad de Ciencias del Trabajo durante la impartición de la asignatura de Derecho del Trabajo.

La conclusión que se alcanza es que combatir el absentismo mediante métodos expeditivos sólo provoca clases masificadas, que son fuentes de problemas adicionales para el docente, y que en nada beneficia a los alumnos que realmente tienen interés por la asignatura.

Es más, la experiencia del curso 2010/2011 en el aula 1.8 evidencia, por el momento, que recurrir al sistema de pasar lista en clase y tener un índice de asistencia del 90% no hace subir el porcentaje de aprobados en los controles de la asignatura de Derecho del Trabajo.

IV. CONCLUSIONES

-La Universidad española ha afrontado la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior sin haber realizado una sensible inversión en la mejora y modernización de sus instalaciones, formación del profesorado y sobre todo, sin incremento de su plantilla. Ello impedirá no sólo prestar la atención personalizada que el estudiante demandará sino que dificultará la puesta en práctica de los “nuevos” modelos de enseñanza-aprendizaje.

-Dado el protagonismo que los estudiantes han de asumir en su proceso de aprendizaje, resulta imperioso que incrementen sus capacidades en cuanto a técnicas de estudio y se les instruya respecto a los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

-La implantación de nuevas tecnologías no parece que, en sí mismo, vaya a suponer un revulsivo en la docencia de las Ciencias Jurídicas, puesto que en este área su papel como instrumento pedagógico e instrumento de trabajo es más limitado que en otros ámbitos científicos.

-Las probabilidades de éxito de cualquier proyecto de innovación docente son inversamente proporcionales a la masificación en el aula. Con una ratio inferior a 25 alumnos por aula todas las experiencias docentes reportadas por los autores consultados han sido calificadas de plenamente satisfactorias, independientemente de cuál haya sido el método docente escogido.

Claves para una Estrategia Andaluza de Innovación y Calidad Docente Frente al Absentismo en Aulas en el Aprendizaje de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Laborum. Murcia. 2011; p. 28.

16 Juan José Bonilla Sánchez; “Hacia un Concepto Dinámico de Absentismo en Aulas Universitarias”; Op. cit.; p. 32.

CÓMO PROMOVER ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LOS ALUMNOS: UNA EXPERIENCIA EN CENTROS NO JURÍDICOS

JORGE TORRENTS MARGALEF

Profesor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

A partir de la presentación del diseño de una asignatura de Derecho en una Facultad con estudios no jurídicos, se observan cuáles son las deficiencias de dicho planteamiento que impiden la consecución de la adquisición por parte de los alumnos de unas destrezas adecuadas de aprendizaje autónomo. En la búsqueda de las razones y las correspondientes soluciones, se recurre a la literatura especializada, en la que se encuentra la defensa de la necesaria superación de arquetipos tradicionales como la narración típica de las clases magistrales o la figura del profesor actor.

ÍNDICE

1. ELECCIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO A LA SALUD EN EL TRABAJO COMO CASO DE ESTUDIO. 2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES OBJETO DE LA ASIGNATURA. 2.1. Presentación y planteamiento inicial. 2.2. Cronograma y seguimiento. 3. EVALUACIÓN. 4. BALANCE DE LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA. 5. PUNTOS DE REFLEXIÓN: LA CAÍDA DE LOS ESTEREOTIPOS TRADICIONALES. 6. MEDIDAS DEL DOCENTE PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE A CONCIENCIA. 7. BIBLIOGRAFÍA.

1. ELECCIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO A LA SALUD EN EL TRABAJO COMO CASO DE ESTUDIO

Se ha pensado en esta asignatura por tres razones. La primera, porque ha desaparecido con los nuevos planes de grado, por lo que se pueden verter libremente críticas y valoraciones específicas; mientras que las experiencias positivas pueden extrapolarse a otras materias docentes del área jurídico-laboral. En segundo lugar, por su naturaleza de asignatura de Libre Configuración, lo que ha permitido poder ser elegida por alumnos procedentes de diferentes titulaciones no jurídicas. Así, al impartirse en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, mayoritariamente ha sido escogida por alumnos de tres de las cuatro titula-

ciones que se imparten en dicho centro: Ciencias Políticas, Sociología y Gestión y Administración Pública. También han acudido, aunque en menor número, alumnos de la Facultad de Psicología y de la de Ciencias Económicas y Empresariales. Por último, porque la metodología que aquí se expone se ha aplicado desde el primer año que se asumió la asignatura en el curso 2003-2004, momento a partir del cual se incluyó dentro de la oferta de grupos piloto para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES OBJETO DE LA ASIGNATURA

Hay que precisar que unos meses previos al inicio del curso, se describe el contenido, método docente y evaluación de la asignatura en el sistema informático de matriculación, para información de los alumnos.

2.1. Presentación y planteamiento inicial

En la presentación del primer día de clase se exponen cuáles son los contenidos de la materia objeto de la asignatura, así como la metodología aconsejable a seguir para lograr el principal objetivo: llegar a saber cómo acercarse a la realidad del mundo de la prevención de los riesgos ligados al trabajo. Para alcanzar este objetivo estratégico, se articulan tres grandes bloques:

1) Conocimientos básicos.

Para poder analizar la realidad son necesarios unos conocimientos, aunque sean rudimentarios, sobre la materia, que se obtienen con 5 lecturas que se van colgando sucesivamente en el Campus Virtual. En estas lecturas aparece compilado el contenido de lo que serían los apuntes de una asignatura tradicional, es decir, lo que sería la explicación en clase magistral y la toma de notas por parte de los alumnos. El método de trabajo con este material es la lectura por los alumnos previamente a la sesión correspondiente, en la que se explicará por el profesor (insistiendo en el contenido, expresiones, etc., para facilitar la explicación) y se plantearán preguntas a y por los alumnos. Se ofrece también la oportunidad a los alumnos de exponer en cualquiera de las sesiones algún punto de la lectura, de manera que se vaya practicando la intervención en público. También se acompañará de ejercicios basados en la práctica que favorezcan la comprensión. Una vez vistas las 5 unidades didácticas, a ritmo de una por semana (se deja parte de las sesiones semanales para realizar la lectura), se hace un control (aunque se intente evitar el término, en la jerga de los estudiantes siempre se denominará examen) para que sirva de repaso general (es decir, sería la tercera vez que los alumnos ven los textos: lectura inicial, explicación en clase y la de repaso para el control) y de aliciente para aquellos que no hubieran podido realizar alguna de las lecturas.

2) Nivel preceptivo de acercamiento a la realidad.

Una vez que se han adquirido los conocimientos teóricos básicos, empieza la fase de su aplicación práctica. Componen esta parte de la asignatura dos actividades:

A. Análisis de convenios colectivos.

En el Campus Virtual se dispone una selección de entre 5 y 7 convenios colectivos de distintas ramas de actividad y ámbitos geográficos (nacionales, sectoriales y de empre-

sa) a la que los alumnos pueden añadir alguno que les resulte de interés (por ejemplo el que les sea de aplicación en su relación laboral). Esta práctica consiste en localizar las cláusulas del convenio que tengan una relación directa con el contenido de la asignatura; esto es, con la salud y seguridad en el trabajo. A partir de ahí se pasa a su análisis individualizado para llegar a una conclusión general. El formato es libre, si bien se explica en clase una posible modalidad para abordarlo. La tarea es individual y se hace una sesión conjunta de comentario. La entrega es por escrito, pudiéndose materializar con posterioridad al análisis conjunto, de manera que exista la ocasión de eventuales retoques o reorientaciones (a lo largo de esta práctica se puede consultar con el profesor cualquier duda así como contrastar los avances realizados, especialmente a través del Campus Virtual).

B. Trabajo monográfico de profundización.

Con esta práctica se pretende que cada alumno entre a conocer con más detalle un punto determinado de las unidades didácticas objeto de la programación de la asignatura (antiguamente denominados temas o lecciones). Se insiste que lo más importante no es recoger material para valorarlo en volumen, sino precisamente acercarse a un aspecto concreto de la realidad y analizarlo. Para ello, lo más trascendente es hacerlo con un cierto rigor científico. A pesar de ser una asignatura mayoritariamente seguida por alumnos en el último año de su titulación, se explican en clase unos rudimentos metodológicos que, por simples, no pierden su virtual utilidad. Habrá dos fases en su desarrollo:

La confección de un proyecto de estudio (que será fruto de la reflexión por la que se interrelacionan tres preguntas: qué –objeto–, para qué –objetivos– y cómo –metodología–; habiendo explicado el profesor en clase la extensión de cada uno de estos elementos). Este proyecto se entregará por escrito y será la base sobre la cual el profesor podrá ir orientando a los alumnos.

Una vez dado el visto bueno definitivo al proyecto, se pasará a iniciar la ejecución del trabajo. Se insiste, desde el primer momento del proyecto, en la importancia de basar el estudio no sólo en la recopilación documental, sino en un análisis fundado en consulta bibliográfica. Lo relevante no es la extensión, sino aprovechar la oportunidad para aprender y aplicar un esquema metodológico elemental. Aunque el formato es libre, se perfila una labor básica encaminada a tres funciones: descripción del objeto de estudio, análisis (identificación de los puntos fuertes y los puntos débiles) y prospección personal (propuestas de mejora de lo que funciona y de subsanación de lo que falla).

3) Nivel complementario.

En este apartado práctico, que años atrás se planteó en términos preceptivos, se incluye toda una gama de actividades de acercamiento a la realidad a través de la observación y contacto con expertos del campo de la salud y seguridad en el trabajo. En los últimos cursos, la organización de estas actividades quedaba a iniciativa de los alumnos; es decir, el profesor está en plena disposición y disponibilidad para concertar las fechas de los seminarios o visitas cuando le sea trasladada por los alumnos la voluntad de asistir activamente. Fundamentalmente, estas actividades complementarias se harán por la vía de:

- A. Traslado al aula de noticias recogidas en los medios de comunicación –gráficos, radio, televisión o cualquier otra fuente- que tengan un contenido relacionado con la materia, de manera que se pueda integrar su análisis y la solución a aplicar. Se trata de un tema que tiene constante actualidad, lamentablemente en la mayoría de casos por incumplimiento de las normas de seguridad o inaplicación adecuada de los medios de prevención de los riesgos en el trabajo que se ven en la asignatura.
- B. Seminarios prácticos con un ponente entre los que se ha contado, en ocasiones anteriores, con inspectores de trabajo, responsables de prevención de grandes grupos empresariales, representantes de los trabajadores, miembros de institutos sindicales de seguridad, etc. Es una gran oportunidad de tener una visión de primera línea de cómo se gestiona la prevención, cuáles son los principales problemas y las posibles salidas profesionales desde esta área.
- C. Visitas a instituciones especializadas. A tal efecto, se tiene contacto confirmado de la Dirección del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Ista (instituto sindical de trabajo, ambiente y salud), Fundación General para la Prevención, Mutuas de Accidente de Trabajo, etc.

Una vez expuestos los tres grandes bloques acabados de describir, se deja que los alumnos decidan si siguen esta metodología basada en un aprendizaje activo o si prefieren optar por el método tradicional de clase magistral y ejercicios prácticos. Una vez tomada la decisión colectiva –hasta ahora siempre ha sido a favor de la primera opción-, los alumnos que individualmente prefieran seguir el sistema tradicional o se descuelguen a lo largo de la asignatura del ritmo de trabajo descrito, pueden examinarse de la materia con el apoyo de las lecturas y de los manuales recomendados.

II.2. Cronograma y seguimiento.

- 1) En la misma sesión inicial del curso, tras concluir la presentación de la asignatura, se visiona un **video** de un programa de televisión que permite trasladar al aula un retrato de la realidad. Se trata de un episodio de “mi cámara y yo” que gira en torno a las medidas de protección en las obras de construcción en la Comunidad de Madrid. Su finalidad es triple:
 - a) Mostrar la conexión con el mundo real que tiene la materia que se va a estudiar.
 - b) Que sirva de ejemplo al que se recurre a modo de recordatorio a lo largo de las explicaciones teóricas.
 - c) Se tiene que hacer, para entregar en la siguiente clase, un **comentario** individual del video.
- 2) La segunda sesión se desarrolla en el **aula de informática** para poder ver las principales webs donde se puede conseguir información útil para la asignatura, tanto de páginas de sitios oficiales como de bases documentales o normativas. A partir de ahí, y localizado el texto normativo de aplicación en la pantalla, se pasan a analizar los conceptos legales claves de la asignatura.
- 3) En las cinco siguientes semanas, a raíz de una por tema, se ve el **contenido teórico** elemental en los términos descritos más arriba.
- 4) La semana inmediatamente siguiente a la finalización de la explicación de la última lección, se

realiza la prueba de **control** de conocimientos básicos (combinación de preguntas de desarrollo corto y de tipo test).

- 5) En las siguientes se lleva a cabo el **análisis** de los **convenios** colectivos.
- 6) A partir de la sesión de puesta en común de los convenios, se inicia el proceso de elaboración del **trabajo de investigación**, que finaliza con las respectivas exposiciones en el aula, de manera que el resto de participantes se puedan enriquecer con la aportación del objeto de estudio profundizado por el alumno ponente. Como instrumento útil en la preparación, se cuelga en el Campus Virtual el documento en el que constan los puntos a tener en cuenta en la valoración académica de la exposición. Para que se aprecie que se hace en los mismos términos que en otras universidades, se ve que este baremo es también el aplicado en una asignatura técnica de la Universidad Napier de Edimburgo (Reino Unido).
- 7) Finalizadas las exposiciones, concluye el curso con la visualización de la **obra de teatro** “Comida para peces”, de Javier de Dios. En años anteriores se pudo contar con la interpretación en directo, concertada con la compañía “La barca teatro”, dirigida por el autor de la obra. Como ésta ganó el premio Euzkadi a la mejor obra de teatro en lengua castellana, fueron adquiridos los derechos de puesta en escena por otra compañía, por lo que se recurrirá a una copia en dvd facilitada por el director. No se ha exhibido en teatros comerciales de Madrid hasta el mes de febrero de 2010 en el Círculo de Bellas Artes, en una única sesión que coincidió con el fin del curso (ver Anexo I). De esta actividad se hace un **comentario** por parte de los alumnos, de manera que les sirve para contrastar, al cotejarlo posteriormente con el comentario inicial del video del primer día de clase, que realmente han adquirido un considerable grueso de conocimientos.

III. EVALUACIÓN

Se parte de la premisa de que el alumno no tiene ningún conocimiento en la materia, por lo que se valorará la evolución de los conceptos y competencias adquiridas a lo largo de la asignatura. Se da, como referencia, el símil de una cesta en la que las diferentes actividades van aportando un peso que se calibrará al final de la asignatura. Hay que tener en cuenta que la superación del control de la teoría supone una red de seguridad, al demostrar que se han adquirido los conocimientos elementales. Por ejemplo, los criterios del último curso (2010) fueron los siguientes:

| | |
|---|--|
| • - Ejercicio de control: | 15 puntos |
| • - Comentario de convenios colectivos: | 5 puntos |
| • - Trabajo de profundización: | 10 puntos |
| • - Seguimiento metodología investigación: | 2 puntos |
| • - Actividades complementarias: | 2 puntos |
| • - Exposición del trabajo (según baremo citado): | 5 puntos |
| • - Participación en las exposiciones: | 3 puntos |
| • Total: | 42 puntos |
| Nota sobre 10: | Suma/40*10 (10,05 puntos) ¹ |

¹ Es decir, se podrían obtener 10,05 puntos sobre 10, ya que al tener las actividades prácticas complementarias un carácter voluntario, se adicionan 2 puntos si se asiste, sin que supusiera una merma en su puntuación total para quien no manifestó su voluntad de asistir.

Cada uno de los elementos que se evalúan, según lo indicado en clase desde el primer día, aparece con su valor y se comunica a cada estudiante la puntuación de forma individualizada a través de un correo electrónico en el Campus Virtual, donde se publican estos criterios de evaluación.

Como se ha dicho más arriba, la superación de la prueba de control de conocimientos básicos (al menos 8 puntos sobre 15) garantiza que la asignatura se aprueba. En cambio, la no superación (si bien se suele dar opción a repesca) no implica el suspenso de la asignatura, sino que se puede aprobar con las otras actividades.

IV. BALANCE DE LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA

Los principales puntos débiles del desarrollo de la asignatura son:

- A) Se ha detectado una tendencia en los últimos años que evidencia que cada vez cuesta más que los alumnos realicen los pasos metodológicos de las actividades; es decir, que directamente elaboran los trabajos saltando las fases previas de preparación (a pesar de la insistencia en clase de dos aspectos: la importancia de seguir una mínima estructura metodológica, de gran ayuda y utilidad para el desarrollo posterior del trabajo; y la carencia de relevancia de presentar trabajos que consistan en la mera recopilación de información obtenida en Internet sin aportar ningún valor añadido por parte de los alumnos, que, en definitiva, no muestre su aptitud cognitiva).
- B) También se observa que tienen una mayor dificultad para lanzarse a realizar dichos pasos, como por ejemplo el proyecto inicial del trabajo de investigación. Para contribuir a la adquisición de una mayor seguridad, el último curso se ofreció, desde el primer día de clase, la realización de una simulación de proyecto, en el que todos lo hiciéramos sobre el mismo tema (se eligió la protección de las trabajadoras embarazadas) para posteriormente cotejar lo hecho por cada alumno junto con la propuesta que presentaría el profesor. Sin embargo, ninguno de ellos lo realizó a pesar de la insistencia en que al menos se intentara (expresan cierto temor a empezar a confeccionarlo, cosa que no sucedía en los primeros años de la experiencia).
- C) Algunos alumnos que asisten el primer día de clase a la explicación de cómo será el transcurso de la asignatura no se matriculan definitivamente (hay un plazo de cambio); cabe que sea por la sensación de carga de trabajo, pero se reconoce y se transmite que la carga real se establece teniendo en cuenta que los alumnos tienen muchas más asignaturas y conforme también a un calendario razonable, de manera que se dedican sesiones de clase progresivamente a la elaboración de cada una de las actividades descritas más arriba. Además, es cierto que la calificación nominal final que se concede es siempre superior a la que nota correspondiente al sistema de puntuación descrito, pues se valora también el esfuerzo en el intento de conseguir el objetivo principal de la asignatura: aprender.

V. PUNTOS DE REFLEXIÓN: LA CAIDA DE LOS ESTEREOTIPOS TRADICIONALES

Suena un programa de radio, un sábado por la noche, en el que se presenta un nuevo disco lanzado por un grupo musical español y se entrevista a su vocalista, que también es guitarrista y compositor. Estu-

dió filosofía en la Universidad y aparece en antena, como sorpresa, su profesor de estética, quien en su día animó al entrevistado a que hubiera seguido la carrera académica. Sin embargo, el protagonista confiesa que conoce bien la profesión y comenta el paralelismo entre la figura de un profesor y la representación de un actor en el escenario². No es esta afirmación ninguna novedad, pues siempre se escucha “que un profesor es como un actor y una buena clase como una buena representación teatral” (Finkel, 2008, 33). La mayoría de personas tiene una serie de suposiciones preconcebidas sobre lo que hace un profesor, que no es otra cosa que hablar, explicar, dar clases magistrales, instruir y proclamar. En fin, el tradicional gran profesor inspira a sus estudiantes mediante su elocuente y apasionada oratoria: enseña narrando; es un entusiasta de su materia que cautiva cuando transmite sus conocimientos. No es fácil borrar los ideales culturales, pero Finkel (2008, 43) insiste en que, si se puede deshacer de esta arraigada imagen del gran profesor, se podrá comenzar a considerar otras imágenes diferentes de la buena docencia, que consiste en crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas, por lo que los profesores se comprometen con una multitud de actividades para ayudar a los estudiantes a aprender.

Ya en 1916 Dewey sostenía que la educación no es un asunto de narrar y ser narrado, sino un proceso activo y constructivo; que lo importante es que el método de una experiencia educativa es pensar. Por tanto, las características esenciales del método son idénticas a las de la reflexión; a saber, cinco: 1) que el alumno tenga una auténtica situación de experiencia, que será una actividad continua en la que tenga interés por sí mismo; 2) que en dicha situación se desarrolle un problema auténtico como un estímulo para pensar; 3) que el alumno posea la información y haga las observaciones necesarias para abordar el problema; 4) que se le ocurran soluciones que él mismo deberá desarrollar de forma ordenada, y 5) que tenga la oportunidad y ocasión de comprobar sus ideas mediante su aplicación, para clarificar su significado y desarrollar su validez por sí mismo.

El primer arquetipo a suprimir, siguiendo la idea de Finkel (2008, 260), implicará evitar la tentación natural de dar clase narrando y, en cambio, proporcionar a los estudiantes experiencias instructivas, provocando después en ellos la reflexión sobre esas experiencias. El segundo es el de los exámenes de final de asignatura, que han ocupado un lugar icónico en la educación y, aunque mide los logros alcanzados, su carácter de hecho consumado elimina la posibilidad de trasladar observaciones significativas al estudiante sobre su progreso en el aprendizaje; simultáneamente, el profesor también pierde una buena base para poder introducir correcciones en la enseñanza durante el curso. En estudios realizados, los estudiantes ven poca o ninguna relación entre su experiencia en clase y los exámenes finales, y un buen número de ellos manifiesta su queja en cuanto a que la calidad y cantidad de su estudio no guardaba relación con su rendimiento en dichos exámenes. Es por ello que algunos autores creen que la evaluación debería ser entendida como una serie de prácticas formativas que, a través de la provisión de información importante sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, pueda fortalecer la capacidad de los centros educativos para desarrollar profesionales competentes y responsables (Sullivan et altri, 2007, 164-171).

No hace falta ahondar más para convenir que los dos ideales tradicionales anteriores están bien asumidos en el subconsciente de los estudiantes, a lo que habría que añadir otro tópico muy frecuente en los centros de enseñanzas no jurídicas por el que erróneamente se asimila que aprender Derecho es estudiar de memoria. Obviamente que los estudiantes memorizarán información, pero recordar esa materia

2 Programa “Abierto hasta las 2” de RNE - Primera hora - 06/02/11, puede escucharse el podcast en <http://www.rtve.es/podcast/radio-nacional/abierto-hasta-las-dos/>. La entrevista es a Marcos Casal.

resulta más sencillo su se comprende. Comprender debe ser anterior a memorizar, y la comprensión no se desarrolla limitándose a escuchar a otra persona, sino que ese desarrollo se produce cuando se intentan resolver problemas o responder preguntas que uno mismo ha llegado a considerar importantes o intrigantes (Finkel, 2008, 12). Efectivamente, en la cultura del aprendizaje se siguen arrastrando concepciones según las que la función de la memoria debe ser un registro fiel y completo del mundo, a pesar de que en la nueva sociedad de la información o el conocimiento, la memoria se concibe cada vez más como una forma de reconstruir o imaginar el mundo y no de registrarlo o reproducirlo con exactitud. Está imponiéndose una forma más constructiva de entender la memoria (Pozo, 2008, 228). Muy sucintamente, se podría decir que existen dos sistemas de memoria, la de trabajo –de capacidad y duración limitada- y la permanente –en la que el olvido tiene un alto valor adaptativo, pues olvida lo aprendido cuando deja de ser útil o eficaz-, y que ambos sistemas se conectan a través del aprendizaje. También hay dos tipos de aprendizaje, el asociativo y el constructivo, que deben integrarse fomentando la construcción a través de la asociación. La clave está en el metaconocimiento o en la toma de conciencia del propio aprendizaje, y en este proceso es cuando el docente puede prestar su colaboración al estudiante. Una de las formas en que se puede hacer es prestando a los alumnos su conciencia de las tareas, de modo que al principio les impliquen en realizar tareas bajo su directa supervisión para, gradualmente, ir transfiriéndoles el control de ellas, de modo que los estudiantes se irían haciendo paulatinamente conscientes de sus propios procesos y productos de aprendizaje. Así, se aprenderá a conciencia cuando se tengan como metas o condiciones: a) concebir las tareas de aprendizaje como problemas y los problemas como tareas de aprendizaje, que requieran cada vez más explicitación, más reflexión y toma de decisiones sobre la forma más adecuada de abordarlas; b) fomentar y entrenar de forma progresiva la planificación, la supervisión y la evaluación de los propios aprendizajes, bajo la regulación o control, cada vez más remoto o distante, del profesor; c) diversificar y variar las metas de las tareas de aprendizaje, de manera que fomenten en los estudiantes un enfoque más estratégico en lugar de una aplicación rutinaria y automática de las técnicas habituales; d) reflexionar y explicitar las teorías implícitas que subyacen a esas formas habituales de aprendizaje, pues no se puede cambiar lo que no se conoce; e) en ese proceso de reflexión y explicitación, el profesor tiene que ir un paso por delante (Pozo, 2008, 370).

VI. MEDIDAS DEL DOCENTE PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE A CONCIENCIA

Algunos autores (Wortham, 2007, 445) afirman que las clases magistrales o conferencias ofrecen algunas ventajas, como la provisión de material no accesible por escrito o una síntesis de diversas fuentes; también algunos oyentes prefieren recibir la información oralmente y un conferenciante dinámico puede añadir ejemplos que centren la atención, observar la audiencia, preguntar y responder cuestiones. Sin embargo inciden en que las clases magistrales tienen sus escollos y no debería presumirse que sea el mejor método, incluso alguien podría pensar que por qué no le da el conferenciante el material por escrito para que así lo pueda leer sin tener que estar ahí sentado. Debe tenerse en cuenta que un adulto puede leer a una velocidad media de 700 a 800 palabras por minuto, en tanto que la comunicación oral se produce a una media de 100 a 150 palabras por minuto –yendo rápido sólo se alcanzarían unas 150 a 175. Así pues, se tarda en decir una hora lo que probablemente se podría leer en diez o quince minutos. Las clases magistra-

les facilitan que los oyentes sean pasivos y sus pensamientos pueden evadirse fácilmente. El orador podrá obtener señales visuales pero eso no le proveerá información fiable sobre si aquéllos le están escuchando, se están informando o si les convence.

En su línea argumental de que la narración es ineficiente a la hora de producir un cambio de relevancia en el comportamiento humano, Finkel (2008, 256) afirma que la mayoría de las clases magistrales son intentos de organizar, de sacar conclusiones, de hacer conexiones y en general de reflexionar sobre alguna base de experiencia; pero que estas clases no proporcionan tal experiencia, sino que asumen que ésta ya está en posesión de sus oyentes, ya sea porque han leído sobre ella, se les ha comentado o, de alguna forma, la han adquirido en su vida. Incluso si han hecho la lectura del material asignado en que se basa la clase magistral, “raramente lo han leído con la atención necesaria para transformar la lectura en una experiencia enigmática que exige reflexión”. El principal fallo en la clase magistral típica suele radicar en que la reflexión es llevada a cabo por la persona que imparte la clase, en lugar de que sean los propios estudiantes. En conclusión, dice que este tipo de clases funcionará cuando, por un lado, los estudiantes han tenido de verdad las experiencias relacionadas con la lección magistral y, por otro, las palabras del profesor que la da ayudan a los estudiantes a reflexionar por ellos mismos sobre estas experiencias.

El catálogo de medidas, instrumentos o mecanismos expuestos en la literatura y experimentados personalmente por los autores es amplísimo. Siendo todas interesantes, algunas son trasplantables al área jurídica laboral mientras que otras tienen difícil acomodo. Por ejemplo, entre las muchas que se podrían traer a colación está la “rosa de los vientos”, como denomina Carballo (2009, 19 y ss.) a la técnica que surgió de la necesidad de hacer las clases dinámicas y participativas (la tarea de los alumnos consiste en buscar y comentar por escrito noticias, que después se interrelacionan a nivel de todo el grupo, convirtiéndose el aula en un espacio de aprendizaje en el que no se está preocupado de tomar apuntes, sino que la concentración se dedica a ese otro trabajo creativo e innovador, en el que el profesor aportará el contraste necesario con la teoría que consolida el proceso de aprendizaje). Otra experiencia podría ser la del seminario abierto en el que el profesor se niega a dar la clase y a decir a sus estudiantes lo que tienen que hacer en ella (Finkel, 2008, 191). Una muy alabada en la literatura anglosajona es el diario (Ogilvy, 2007; Finkel, 2008, 84-86) y con él no sólo se fomenta el hábito de la escritura, sino que ayuda a construir la propia memoria, facilitando además la interrelación entre el profesor y el alumno (Carballo, 2009, 23-27, quien plantea que actualmente el blog es un vehículo adecuado para ir construyendo esa memoria).

Desde el punto de vista de la enseñanza del Derecho, un aspecto muy tratado es el del enriquecimiento del conocimiento legal a través de los planteamientos y resoluciones de casos (por todos, valga la teoría para la práctica propuesta por Sullivan et altri, 2007, 100 y ss.). Es cierto que los problemas legales de la vida real no encajan necesariamente en las pautas del examen de los estudios de Derecho cursados; más bien al contrario, los problemas de la vida real tienden a estar mal estructurados, no bien definidos y a menudo se presentan con piezas que faltan o no cuadran, para lo que es muy adecuado un modelo que ayude a trasladar los pensamientos en acción (Morton y Weinstein, 2007, 174).

Retomando los puntos débiles identificados en la asignatura de Derecho a la Salud en el Trabajo, en los términos descritos más arriba, se plantean los siguientes puntos que deberían ser objeto de una profunda reflexión:

- A. Debería insistirse en la adquisición de competencias enfocadas hacia el aprendizaje constructivo, haciendo ver su mayor utilidad profesional posterior con respecto al meramente reproductivo.

Para ello, en la primera sesión se plantearían a los alumnos tres preguntas que generen una reflexión acerca de qué es lo que se va a cambiar; cambio en el que estarán implicados tres tipos o contenidos de aprendizaje: las capacidades verbales; los procedimientos o técnicas para realizar las actividades y, sobre todo por lo que se ha apreciado en estos últimos años, lo que se refiere a los aspectos actitudinales de cara a aprender. Sin embargo en lugar de que sea el profesor quien exponga las dos metodologías sobre las que deberán elegir los alumnos, deberá empezarse por el análisis de las necesidades realizado por los propios afectados, los “clientes directos” (Carballe, 2009, 32) que son los alumnos, en un espacio participativo, para que evalúen activamente su experiencia y propongan líneas de trabajo.

- B. Al fundamentarse en el aprendizaje estratégico, es conveniente ir marcando una meta específica para cada bloque de actividades de la asignatura, de modo que su consecución sirva de motivación para pasar a la siguiente tarea. Además, tal como está diseñada la secuencia de actividades, se puede ir cediendo gradualmente el control del aprendizaje, desde el dirigido por el profesor en las explicaciones de los conceptos básicos al liderado por los alumnos en la labor autónoma en que consiste la realización del trabajo de profundización –si bien se cuenta con la permanente asistencia del profesor.
- C. Con el objeto de fomentar la motivación de los alumnos para cada una de las actividades, se incidirá en: 1) que su diseño permita hacer sentir a los alumnos que son también agentes de las mismas, de modo que se generen opciones para que los estudiantes puedan, dentro de la medida de lo posible, elegir y poder tomar decisiones sobre tareas que representen cierto desafío; 2) que su presentación o comunicación active la curiosidad de los alumnos, mostrando simultáneamente la relevancia y utilidad; 3) que su evaluación sea, igualmente, una posibilidad de aprendizaje (por ejemplo, ya se hacía una corrección de la prueba de conocimientos básica en clase, que consiste en que dos tercios eran corregidos por el profesor y el último tercio de preguntas de desarrollo corto corregidos por cada alumno –aunque el profesor lo supervisara de nuevo posteriormente. Otra alternativa también aplicada es la de que cada alumno corrige un examen ajeno). Lo importante es encontrar un método fiable, justo y transparente para evaluar el esfuerzo y el proceso seguido.
- D. Enfocar la transmisión de los conocimientos de manera que se enseñe a los alumnos a resolver problemas por medio del razonamiento. Una técnica novedosa en la asignatura, es la introducción de la herramienta del Foro del Campus Virtual, donde los alumnos tienen que poner, para cada uno de los temas que deben haber leído previamente, tres preguntas antes de que se analice esa materia en clase (como máximo el día antes). No se dirá si las preguntas escritas son buenas o malas, sino que lo trascendente es participar, cuya evaluación es posible a través del programa informático del Campus Virtual. Se espera apreciar una evolución cualitativamente considerable entre las preguntas de las primeras lecturas y las de las últimas.
- E. Si se enfoca hacia un aprendizaje estratégico, es clave incentivar el desarrollo de las aptitudes comprensivas tanto en la lectura como en la escritura. Se deberán aplicar para ello las destrezas expuestas extensamente en la literatura (Silecchia, 2007), sobre todo para una pronta identificación de las dificultades particulares del colectivo de alumnos de dicho grupo y encaminarlas hacia la transformación del conocimiento.

- F. El acercamiento a la resolución de problemas se debe hacer desde la metodología de “action-research” o “problema-solving”. Así, en lugar de exponer primero la teoría, se presenta el caso o problema real o reflejo de la realidad de modo que se genere una enseñanza basada en la indagación (Finkel, 2008, 102 y ss.). El sentido es hacer las cosas, intentarlo sin tener miedo al error, “sino más bien ver en el error una fuente de oportunidades y de aprendizajes” (Carballo, 2009, 54).
- G. Otros muchos aspectos deben mejorarse, como es el traslado de la dinámica de trabajo individual a uno grupal, reconfiguración del aula, quitando al profesor del centro (Finkel, 2008, 177; Carballo, 2009), etc.

La idea que subyace a estas reflexiones es la transmisión a los alumnos de dos grandes principios no siempre fáciles de aceptar:

- 1) La asignatura o las clases no son una competencia exclusiva del profesor, sino que se trata de una tarea de corresponsabilidad: es una comunidad de aprendizaje.
- 2) El aprendizaje no es un proceso espontáneo, sino que es algo lento, costoso y progresivo, aunque no por ello imposible o difícil. El profesor está presente para poder dar instrucciones detalladas de los modelos que se pueden seguir.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- CARBALLO, R. (2009): *Manifiestos para la innovación educativa. Proyecto innovador a partir de experiencias de alumnos universitarios*. Díaz de Santos, Madrid.
- DEWEY, JOHN (1995): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata, Madrid (traducción del original de 1916).
- FINKEL, DON (2008): *Dar clase con la boca cerrada*. Publicaciones de la Universitat de València, Valencia (traducción del original de 2000).
- MORTON, L. y WEINSTEIN, J. (2007): “Creative Problem Solving”, en en OGILVY, J.P.; WORTHAM, L.; LERMAN, L.G.: *Learning from Practice. A professional development text for legal externs*. Second edition. Thomson/West, St. Paul (USA).
- OGILVY, J.P.(2007): “Journals”, en OGILVY, J.P.; WORTHAM, L.; LERMAN, L.G.: *Learning from Practice. A professional development text for legal externs*. Second edition. Thomson/West, St. Paul (USA).
- POZO, J.I. (2008): *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza, Madrid.
- SILECCHIA, L.A. (2007): “Skill Development”, en OGILVY, J.P.; WORTHAM, L.; LERMAN, L.G.: *Learning from Practice. A professional development text for legal externs*. Second edition. Thomson/West, St. Paul (USA).
- SULLIVAN, W.M.; COLBY, A.; WEGNER, J.W.; BOND, LL.; SHULMAN, L.S.(2007): *Educating Lawyers. Preparation for the profession of Law*. Jossey-Bass, San Francisco (California).
- WORTHAM, L.(2007): “Presentations”, en OGILVY, J.P.; WORTHAM, L.; LERMAN, L.G.: *Learning from Practice. A professional development text for legal externs*. Second edition. Thomson/West, St. Paul (USA).
- http://www.circulobellasartes.com/ag_escenicas.php?ele=218&eve=118

