
Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones

Edición de.

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

Prólogo de.

José Francisco Torres Alfosea
Vicerrector de Calidad e Innovación Educativa
Universidad de Alicante

Edición de:

Rosabel Roig-Vila
Josefa Eugenia Blasco Mira
Asunción Lledó Carreres
Neus Pellín Buades

© Del texto: los autores (2016)

© De esta edición:

Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) (2016)

ISBN: 978-84-617-5129-7

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Después de Bolonia: una necesaria evaluación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho del trabajo

C. Viqueira Pérez; D. Montoya Medina; I. Bajo García; C. Blasco Jover;
A. Fernández-Peinado Martínez; M. Basterra Hernandez

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

RESUMEN

Una vez implantado el nuevo sistema de enseñanza es preciso conocer cuáles son las fortalezas y cuales las deficiencias que arrojan los primeros años de andadura. Esto es lo que pretende hacer este trabajo: evaluar los pros y los contras del nuevo sistema con respecto a la enseñanza del Derecho del Trabajo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Aprendizaje. Derecho del Trabajo. Evaluación continua. Trabajo autónomo del estudiante. TFG. TFM.

1. INTRODUCCIÓN.

La Declaración de Bolonia de 1999 a favor de un Espacio Europeo de educación Superior constituyó el origen de una pretendida transformación de la política educativa de los países firmantes, con el objetivo declarado de flexibilizar al tiempo que armonizar el modelo de titulaciones, incrementando las posibilidades de movilidad laboral de los estudiantes y la competitividad del sistema universitario europeo.

La adaptación del sistema universitario español a los postulados de la Declaración de Bolonia se produjo a través de los RD 55 y 56/2005, de 21 de enero, posteriormente derogados por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se reguló, definitivamente, la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias en nuestro país.

A partir de la entrada en vigor de esta última norma, la impartición y evaluación de la totalidad de disciplinas ha debido adaptarse no sólo a la nueva estructura en materia de titulaciones (grado, máster, doctorado), sino también a nuevos criterios y métodos pedagógicos.

Lógicamente, la transformación ha conllevado un complejo proceso, todavía no culminado, que afecta especialmente a la forma de desempeñar su labor tanto por parte del profesorado universitario, como por parte del propio alumnado.

Dicha transformación alcanza la totalidad de estadios o fase del proceso de enseñanza y aprendizaje, viéndose implicadas tanto las técnicas de enseñanza, como el trabajo autónomo del alumno, los sistemas de evaluación y la generalización de la realización de trabajos de fin de grado como culminación de los estudios.

La renovación de la metodología docente ha tenido especial intensidad en el caso de las ciencias jurídicas, en la medida en que ha supuesto el abandono de la tradicional técnica de priorización de la lección magistral como método de transmisión de conocimientos, la rectificación del reducido tiempo dedicado a la resolución e cuestiones prácticas, la ampliación del listado de materiales de apoyo, superando el monopolio del manual docente, así como la escasa motivación de la participación del alumnado en el aula. Todo ello ha sido sustituido por un sistema en el que los objetivos se redefinen en torno a la adquisición de competencias y habilidades, y no sólo acumulación de conocimientos, requiriendo de la utilización de nuevas técnicas, tecnologías y herramientas docentes, que han de llevar a habilitar al alumno para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de una

actividad profesional, así como para la adaptación permanente de dichos conocimientos a la realidad de un mercado laboral en constante evolución, que demanda capacidades y habilidades hasta ahora no transmitidas a través de la enseñanza universitaria.

Ello se ha hecho especialmente visible en una disciplina como el derecho del trabajo, en el que la constante evolución de la normativa aplicable, así como su estrecha vinculación con las cambiantes circunstancias sociales y económicas en una sociedad sometida a fulgurantes procesos de cambio, convierten en especialmente relevante la implantación de una metodología docente que, sin abandonar el rigor jurídico propio de una disciplina de dicha naturaleza, conecte el derecho con la realidad que éste viene a regular, en el caso del derecho del trabajo vinculada como es evidente a las relaciones jurídicas derivadas de la celebración del contrato de trabajo, pero también a cuestiones jurídicas colectivas, como la negociación colectiva o la actividad sindical, y otras de índole económico, como es el caso del derecho del empleo, así como a cuestiones de política sociolaborales, como el sistema de seguridad social o la atención a la marginalidad laboral.

Todo ello exige de una nueva implicación del profesorado, pero también del alumnado, que ha de demostrar una mayor implicación en su propia formación, así como mayores responsabilidades en la evolución de su aprendizaje. Contribuye a esta última cuestión una nueva concepción del trabajo autónomo del alumno. Si en la enseñanza tradicional éste podía limitarse al refuerzo o memorización de los conocimientos transmitidos previamente en la lección magistral –lo que en no pocas ocasiones se realizaba de manera intensiva en períodos cercanos a procesos de evaluación–, el método Bolonia conlleva la involucración del alumno en su propio proceso de aprendizaje, lo que, en el caso del derecho del trabajo, supone realizar un análisis de la abundante jurisprudencia desde la perspectiva de los principios aplicativos específicos del derecho del trabajo, especialmente el principio *in dubio pro operario*, así como el de indisponibilidad e irrenunciabilidad de derechos, trabajos de investigación con específicas referencias a los antecedentes normativos en una legislación en constante reforma, así como la resolución de casos prácticos y análisis de consecuencias socioeconómicas de las decisiones legislativas adoptadas frente al desempleo, los despidos masivos o la excesiva rigidez de la negociación colectiva, entre otras muchas cuestiones. Todo ello culminado en la exposición oral del resultado de su trabajo en el aula, apoyada sobre soportes técnicos y de carácter público.

Dicho trabajo autónomo, habría de llevarles a obtener las habilidades suficientes para culminar sus estudios con la realización del denominado Trabajo de Fin de Grado, con el que el alumno acreditaría su capacidad de investigación, análisis, síntesis y redacción, y que conlleva la aportación de conclusiones originales en relación a la materia de estudio.

Todo ello acompañado del cambio, así mismo, en relación al método de evaluación, que abandona la constatación de conocimientos adquiridos como principal instrumento, para acogerse a un sistema de evaluación continua, teórica y práctica, que permitiría no sólo evaluar, sino conocer la evolución del aprendizaje, lo que llevaría a la posibilidad de rectificar determinados elementos de la técnica de enseñanza durante el desarrollo de la misma, y no una valoración a posteriori cuyos efectos positivos únicamente tienen capacidad para repercutir sobre el alumnado venidero.

El trabajo del enseñante se completa con la previa elaboración de guías docentes la inmediatez de la comunicación con el alumnado fuera del aula, la potenciación del trabajo en grupo o la atención de tutorías virtuales.

Las virtudes del nuevo método docente son, a priori, evidentes. Su adaptación a la realidad logística, económica y organizativa de la universidad española, no obstante, ha puesto de manifiesto numerosos desajustes que, tras un período suficiente de implantación, deben ser analizados para su resolución.

Todo ello será objeto de análisis en el presente estudio, desde la perspectiva específica que aporta el hecho de que la disciplina relativa al derecho del trabajo constituya una rama de reciente incorporación al ordenamiento jurídico, producto de un concreto sistema de producción de carácter globalizado, y su mayor vinculación, respecto a la que cabe predicar de otras materias jurídicas, con la realidad socioeconómica de la que no deja de ser su cambiante producto.

La investigación se estructura, junto a la presente introducción, en cuatro capítulos centrales, relativos a las técnicas adecuadas para la enseñanza del derecho del trabajo en clave de Espacio Europeo de Educación Superior, el desarrollo y peso relativo del trabajo autónomo del alumno en el proceso global de aprendizaje, el sistema de evaluación continua aplicado al derecho del trabajo y el –cabe anticipar- difícil encaje del instrumento del Trabajo de Fin de Grado en una disciplina que requiere de la adquisición de una técnica expositiva específica. Investigación que culmina con las preceptivas conclusiones, que pretenden ser una aportación

novedosa en el análisis y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho del trabajo tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA: EVALUACIÓN DE LOS PUNTOS CRÍTICOS DEL NUEVO SISTEMA

2.1 Técnicas de enseñanza.

El cambio de mentalidad educativa que supone el proceso de Bolonia obliga a los docentes a introducir nuevas estrategias que potencien la bidireccionalidad del aprendizaje y el desarrollo de competencias. Por ello, a lo largo de estos años, se ha hecho el esfuerzo de replantear la selección, presentación y estructuración de las diversas propuestas metodológicas a fin de que los alumnos se impliquen activa y responsablemente en su propio proceso de aprendizaje y abandonen su tradicional posición de meros receptores de la información que se les transmite. De todas esas propuestas, se hará referencia aquí a dos de las que más frecuentemente se utilizan en el aula para la enseñanza del Derecho del Trabajo: el caso práctico y la autoevaluación.

Por lo que atañe a la técnica del caso, debe tenerse presente que la totalidad del programa de la asignatura de Derecho del Trabajo resulta susceptible de ser analizada a través de esta metodología, pues la disciplina jurídica que nos atañe presenta una ventaja muy importante con respecto de otras: su cercanía a la sociedad. Constituye esta nota una virtud que debe ser aprovechada de forma exponencial por el profesor para explicar la materia de una forma amena, dinámica, hasta divertida, apegada desde luego a la realidad social, económica, política y legislativa del tiempo en que se vive y que logre motivar el estudio de la disciplina; una disciplina, no se olvide, que posee una gran cantidad de conceptos técnicos y de terminología propia que, a menudo, dificultan la tarea de aprendizaje.

Siendo así las cosas, es obvio que, desde una perspectiva generalista, el caso propuesto ha 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 aquél haya podido adquirir por la superación de otras asignaturas de la titulación. Asimismo, la resolución del caso práctico debe 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, habrá de valorar, respecto de cada alumno, la precisión 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, en la exposición oral de las respuestas, la utilización de medios tales como pizarra, medios audiovisuales, etc, el correcto uso del lenguaje jurídico y la capacidad para resolver las cuestiones que, en el momento de la exposición, puedan ser planteadas por el profesor o, incluso, por los propios compañeros.

Enfocado así el caso práctico, puede afirmarse sin género de duda alguna que nos encontramos ante una técnica docente que no interfiere en absoluto con las clases magistrales que imparta el profesor; antes al contrario, pues las complementa y las enriquece. Ello porque la práctica va a permitir al estudiante adentrarse con una mayor profundidad, especialización y espíritu crítico en la materia, poniendo en juego su capacidad de raciocinio jurídico, muy útil cuando, en su vida profesional, tenga que enfrentarse a un determinado supuesto de hecho al que habrá de dar una solución basada en una interpretación razonada de las instituciones y normas jurídico-laborales aplicables.ⁱ

Y, si, por todo lo expuesto, ya de por sí la técnica del caso resulta muy útil cuando de la enseñanza del Derecho del Trabajo se trata, más lo es, si cabe, cuando esta metodología se complementa con la visualización en el aula de obras cinematográficas, que reflejan, en numerosas ocasiones con gran verosimilitud, la realidad del mundo laboral. Muchas son las ventajas que esta forma de explicación de la disciplina conlleva, pero por mencionar sólo dos de ellas, debe hacerse referencia, en primer lugar, a su valor como factor de potenciación del interés del alumnado y, en segundo lugar, a su capacidad para provocar el debate y el pensamiento crítico.

Respecto de la primera de ellas, es evidente que el cine es un fenómeno de masas y tal cualidad debe ser convenientemente utilizada por el profesor para estimularla empatía hacia la materia por el alumnado. La elaboración y resolución de un caso práctico, elaborado no de forma aséptica, sino basado en una película que sea comúnmente conocida ayudará al alumno a comprender mejor lo que se le explica, pues pondrá en juego no sólo su capacidad de análisis jurídico, sino también sus propias emociones. Vivirá, si se permite la expresión, la historia que le plantea la película merced a sus personajes, se identificará en mayor o menor medida con ellos y comprenderá de mejor forma el mundo que le rodea y que le espera tras la obtención de su título académico. Trascenderá, por así decirlo, de la mera marea de textos

legales y de datos técnicos y alcanzará a entender, quizá mejor que de otro modo, los principales problemas que conlleva la aplicación del Derecho del Trabajo.

Además, y en segundo lugar, tampoco cabe desdeñar, como se ha dicho, la utilidad que posee el uso del material filmográfico como herramienta docente para provocar el debate y desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado al hilo del visionado de la película y de la resolución del caso práctico asociado a ella. La experiencia demuestra que la puesta en práctica de ese tipo de actuaciones redundará, como ya se ha dicho, en una mayor motivación del alumnado en el estudio de la asignatura, pero también en una mayor facilidad en 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. Así, de un lado, su nivel de empatía con el caso práctico planteado será mayor que el que existe cuando se les enfrenta a un supuesto práctico como aquí se ha dicho aséptico, es decir, elaborado sin atender a una historia cercana y que les comunique “algo” en concreto y ello logrará, por derivación o mera consecuencia lógica, que deseen participar más que en otras ocasiones en el debate que se pueda producir posteriormente manifestando sus opiniones o discrepancias con lo que acaban de visionar. A su vez y de otro lado, también conviene tener en cuenta que el pensamiento crítico de los estudiantes aumentará, pues se les enfrentará a situaciones reales con las que fácilmente se identificarán y que les facilitará comprender mejor la naturaleza de las instituciones laborales y el análisis jurídico de la multitud de situaciones que se están produciendo en el mundo del trabajo.ⁱⁱ

La técnica de la autoevaluación es la segunda técnica docente a la que antes se hacía referencia. Con ella se pretende que los alumnos realicen una serie de cuestionarios de autoevaluación al final de cada tema, diseñados a modo de preguntas tipo test, de relacionar o completar. El propósito de dichos cuestionarios es que el alumno pueda contrastar si ha asimilado o no los principales contenidos teórico-prácticos que son objeto de estudio en cada lección del programa de la asignatura. No obstante, para que esta actividad sea realmente funcional, los alumnos habrán de estar correctamente guiados por el profesor, en el bien entendido de que éste tendrá que mentalizarles de que la mejor forma de llevar a cabo en un primer momento tales ejercicios es sin la ayuda de material alguno y tras una nueva revisión, si es necesario, de todas las tareas realizadas en el conjunto de la sesión o sesiones en las que se haya abordado el tema en cuestión. Y ello con independencia, evidentemente, de que, una vez realizado el cuestionario, los alumnos obtengan del profesor el correspondiente *feedback* a

través de la resolución de dudas y de la concreción de los errores y aciertos para que se puedan dar cuenta por sí mismos de los avances que van logrando.

2.2. El trabajo autónomo del alumno.

Como es sabido, la metodología docente implantada en los vigentes planes de estudio con ocasión de la adaptación al denominado Espacio Europeo de Educación Superior, ha representado la puesta en práctica del sistema de créditos ECTS, introducido normativamente por el RD 1125/2003, de 5 de septiembre. Tal y como señala su art. 3. el crédito europeo integra *“las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”*. En suma, se pondera el esfuerzo del estudiante atendiendo tanto al tiempo dedicado por el mismo al seguimiento de las sesiones docentes en el aula, como el tiempo destinado al estudio autónomo de cada asignatura.

Se ha pretendido con ello cierta transformación del modelo de enseñanza. De un modelo unidireccional, basado en la enseñanza y anclado principalmente en la transmisión de conocimientos por el docente al alumnado en el aula, a un modelo bidireccional, basado en el aprendizaje y no exclusivamente en las horas lectivas.

Dicho cambio de enfoque en la enseñanza no es mera retórico pues, si bien se mira, comporta, por una parte, un redimensionamiento de la función docente que ya no debe ser solo la de enseñar conocimiento sino ahora también la de estimular y potenciar el aprendizaje del alumnado. Por otra parte, se transforma, asimismo, el papel del discente pues ahora supuestamente se le atribuye un mayor grado de autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso de formación.

Transcurrido más de un lustro de la implantación de las enseñanzas de grado, parece buen momento para reflexionar en torno cómo está funcionando este modelo de enseñanza. Y en particular, como corresponde hacer aquí, desde la óptica de la enseñanza del Derecho del Trabajo y la experiencia que ha tenido en este ámbito el que se suscribe estas líneas.

La metodología docente propia de la implantación de los créditos ECTS, por lo que se refiere al trabajo autónomo de los estudiantes, viene planteando muy diversos problemas que permiten poner en cuestión la utilidad de dicho sistema de medición del esfuerzo del

estudiante e incluso abogar por una revisión de la propia metodología docente resultante del sistema de créditos europeos.

En primer lugar, debe efectuarse una consideración de tipo formal, relativa a la obligada confección por los docentes del denominado *Cronograma*, documento de planificación docente donde se deben distribuir, dentro del calendario docente, las horas de actividad docente presencial y las horas de trabajo autónomo por cada unidad didáctica.

Pues bien, diversas razones determinan que la confección de dicho documento se haya convertido en una mera formalidad, en un fin en sí mismo, que debe necesariamente cumplir el profesor a la hora de publicar la guía docente de la asignatura. Para empezar, resulta poco operativo realizar para todos los estudiantes de una asignatura una estimación del tiempo dedicado al aprendizaje de determinados contenidos en la medida en que es evidente que no todos los estudiantes pueden aprovechar el tiempo de la misma manera, ni tienen las mismas capacidades, ni la misma motivación, etc. Los profesores no contamos con datos reales, algo que se antoja imposible, ni siquiera con formación suficiente para poder predecir con certeza el tiempo que el estudiante habrá de invertir en cada actividad propuesta. Incluso si se optase por realizar una encuesta entre el alumnado con el objeto de conocer el tiempo que, a su juicio, necesitan para cada actividad se correría el riesgo de alcanzar unos resultados poco fiables porque difícilmente las respuestas dadas por los estudiantes se acercarán con rigor a la realidad. En este contexto, no es de extrañar que los docentes vengamos concibiendo la confección del cronograma como una engorrosa y mecánica tarea más, que resulta obligada, pero que de poco o nada sirve, pues sus previsiones nunca se cumplen, ni por el alumnado, ni por los profesores.

En segundo lugar, otro problema que, a mi juicio, plantea la metodología docente basada en el trabajo autónomo del estudiante es partir de la premisa que el alumno dedicará al aprendizaje el tiempo previsto y con la intensidad necesaria cuando ello ni es necesariamente así ni viene siendo realmente así. Por una parte, hay que considerar que la puesta en práctica del sistema de evaluación continua se ha traducido en una sobrecarga de la agenda estudiantil agravada por el hecho de que no existe coordinación entre las áreas de conocimiento a la hora de fijar el número y tipo de pruebas de evaluación durante el cuatrimestre. Ello conlleva el sometimiento del alumnado a una ostensible presión y a un consiguiente déficit en la calidad del aprendizaje de nuestra disciplina. Por otra parte, el estrés al que se ve sometido el estudiante se generaliza por otro motivo que se debe señalar. El sobredimensionamiento de

los grupos ha conducido a que una amplia mayoría de asignaturas hagan descansar principalmente sobre diversas pruebas objetivas de nivel (una o más) la calificación correspondiente a la evaluación continua. Durante el correspondiente cuatrimestre, la práctica totalidad de las asignaturas del Grado en Derecho y otros Grados impartidos en la facultad de Derecho, vienen fijando, a discreción, unas fechas para la realización de dichas pruebas objetivas.

En consecuencia, el alumnado debe articular durante el curso la asistencia regular a las clases, la preparación de supuestos prácticos, trabajos, y ejercicios de toda índole con la preparación de exámenes cuyo peso específico en la evaluación continua suele ser mayor. Dicho contexto no hace sino añadir presión y “desnaturalizar” de alguna forma la labor de estudio que compete al estudiante que parece no hacer otra cosa durante el curso más que preparar y realizar exámenes.

Por último, debe efectuarse una importante consideración de fondo que, a mi juicio, afecta a la propia línea de flotación de los créditos ECTS. La nueva metodología docente resultante de la implantación de los créditos europeos, en la medida en que se apoya, en buena parte, en el trabajo autónomo de los estudiantes y en su capacidad para hacerse responsables de su propio proceso de aprendizaje, parte de la presunción de la suficiente madurez intelectual y riqueza de conocimientos de estos a su paso por la universidad. La enseñanza universitaria representa, en este sentido, un salto cualitativo en la formación del estudiante al que la universidad debe dotar de los conocimientos, competencias y destrezas propias de cada disciplina a fin de propiciar su buen posicionamiento en el mercado de trabajo.

Sin embargo, lo cierto es que la consecución de este objetivo parece encontrarse en nuestros días mediatizada por cierto déficit de calidad en la formación con que, por regla general, llegan los alumnos a la universidad. Durante los últimos diez o quince años el nivel medio de educación de los estudiantes universitarios parece haber experimentado una clara regresión atribuible, casi con toda seguridad, a las carencias todavía presentes del sistema de educación secundaria. Por desgracia, los docentes nos encontramos con harta frecuencia en clase (y, especialmente, con ocasión de la corrección de exámenes) con alumnos que presentan importantes déficits de formación preuniversitaria: carencia de conocimientos de base y de cultura general, deficiente uso del lenguaje y de la capacidad de expresión a nivel escrito y oral, errores de ortografía, etc. Junto a las carencias formativas, los profesores universitarios también venimos detectando en buena parte del alumnado cierto agotamiento

de la cultura del esfuerzo y del espíritu de trabajo que se ha de presumir en todo estudiante universitario. Cada año emprenden sus estudios universitarios muchos estudiantes con limitadas inquietudes intelectuales y sin hábitos suficientemente consolidados de lectura, estudio y escritura.

Ese insuficiente nivel de conocimientos con que el alumno medio emprende los estudios universitarios, así como su manifiesta ausencia de la cultura del esfuerzo hace, en suma, muy difícil ver materializada esa visión idílica, que subyace en los actuales planes de estudio, de alumno maduro, intelectualmente inquieto, y que se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje. Y, de hecho, entraña el riesgo de hacer inútil toda propuesta de cambio en la metodología docente que pase por la implicación directa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y en la potenciación de su trabajo autónomo.

El problema expuesto es, desde luego, común a todas las enseñanzas pero, a mi juicio resulta particularmente visible en las titulaciones jurídicas y en la asignatura que nos corresponde impartir (Derecho del Trabajo). Se ha dicho, en este sentido, con buen criterio, que el Derecho, para ser aprendido y ejercido con solvencia por los egresados, precisa mucho de la cultura general: “necesitamos jóvenes con conocimientos y sensibilidad en política y asuntos sociales, en idiomas, historia y lenguaje. Eso lo tiene que asegurar la escuela si no queremos convertir la universidad en un centro de repetición” (BALDUS, 2009).

En este contexto, no parece nada fácil ni claro el papel a desempeñar por el profesorado universitario, si bien es cierto que las señaladas carencias formativas de los estudiantes son externas al proceso de Bolonia y al propio cuerpo docente para el que éstas representan un condicionante más en su quehacer cotidiano. Llegados al extremo, se podría plantear hasta qué punto los docentes universitarios, bajo el pretexto de la imposición de determinados cambios metodológicos en la enseñanza y de cierta obsesión por evitar el fracaso escolar, estamos mejorando la enseñanza o, al contrario, contribuyendo a la degradación de la formación del estudiante universitario.

2.3. La evaluación continua

Como se sabe, el modelo de *evaluación continua* se caracteriza por evaluar no sólo el final del proceso de aprendizaje, sino también toda una serie de actividades periódicas que faciliten la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las

competencias a alcanzar; razones por las que este modelo de evaluación se define como *learning by doing*.ⁱⁱⁱ

Son diversas las ventajas que se atribuyen a este método, frente al tradicional examen final (que valora únicamente los resultados finales obtenidos por el alumno tras todo el proceso de aprendizaje). En primer lugar, que el alumnado asimila de forma gradual los contenidos de la materia y alcanza también de manera progresiva las competencias de la asignatura; en segundo lugar, que el alumno conoce la forma de evaluar del profesor e identifica qué es lo que más valora de las respuestas; en tercer lugar, que el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje y, al mismo tiempo, es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo; y, por último, la evaluación continua orienta al alumno hacia la prueba final de evaluación ya que, lógicamente, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso.^{iv}

En general, estas ventajas son perfectamente exportables al caso concreto de la evaluación continua de las distintas materias impartidas en el área de Derecho del Trabajo. Así, resulta muy oportuno que el alumno de las materias de Derecho del Trabajo tenga la posibilidad de asimilar paulatinamente la esencia y funcionamiento de las distintas instituciones que convergen en esta rama del Derecho y, al mismo tiempo, sea consciente de cuáles están siendo sus carencias en el proceso de aprendizaje con carácter prácticamente inmediato. Ciertamente, una materia tan compleja y con tal amplitud de contenidos como es el Derecho del Trabajo aconseja que el alumno obtenga periódicamente información sobre su propio proceso de aprendizaje para, así, tomar decisiones dirigidas a reorientarlo o reforzarlo.

Las técnicas que pueden utilizarse para desarrollar un modelo de evaluación continua en la enseñanza de las materias comprendidas en el área de Derecho del Trabajo son variadas. Así, encontramos, en primer lugar, las clásicas opciones relacionadas con el estudio y análisis teórico-práctico de pronunciamientos judiciales acerca de casos reales, que deberán plantearse de manera paralela a los contenidos y el temario programados en la guía docente. Ello presenta múltiples aspectos positivos, entre los que podríamos destacar la motivación derivada de comprobar la aplicación práctica y profesional de la materia estudiada, tomar conciencia de los criterios manejados por los tribunales a la hora de resolver los conflictos inherentes al contenido del temario o el fomento del uso y manejo del lenguaje técnico jurídico.

También destaca por su interés, por supuesto, la resolución de casos prácticos orientados hacia los puntos críticos de la materia estudiada en cada momento. Si se observa, este ejercicio didáctico se completa a la perfección con el anterior, el relativo al análisis de los pronunciamientos jurisdiccionales, en el sentido de que si en durante el análisis jurisprudencial el alumno es capaz de identificar los principios teóricos que subyacen a la respuesta de los tribunales ante un caso concreto, en la resolución del caso práctico el alumno lleva a cabo el recorrido lógico inverso, pues debe aplicar dichos principios teóricos para dar una respuesta autónoma al caso concreto planteado. Además, resulta evidente que esta técnica de aprendizaje y evaluación ostenta un elevadísimo interés en el aspecto motivacional, en tanto que el alumno comprueba que es capaz de resolver conflictos jurídicos reales semejantes a los que se le plantearán en la práctica profesional. Por otra parte, debe señalarse, en relación a estas dos técnicas de aprendizaje y evaluación (el análisis de la jurisprudencia y la resolución autónoma de casos prácticos), la importancia de integrar transversalmente las intervenciones y exposiciones orales, pues ello resulta absolutamente fundamental para la formación de los futuros profesionales del campo de Derecho.

Otra posible técnica de aprendizaje y evaluación especialmente indicada para los modelos de evaluación continua en el área de Derecho del Trabajo es el análisis, desde un punto de vista jurídico, de obras cinematográficas. En efecto, el interés jurídico de títulos como “Billy Elliot”, “Philadelphia”, “En tierra de hombres” o “El método”, presentan una ocasión inmejorable para llevar a cabo ejercicios periódicos de corte técnico captando la atención del alumnado a través de ese fenómeno de masas que es el cine.

A éstas técnicas de aprendizaje y evaluación pueden añadirse las más frecuentes en cualquier modelo de evaluación continua, como puedan ser las pruebas de conocimientos periódicas o las resoluciones de cuestionarios; que son también perfectamente extrapolables al caso concreto de las materias del área de Derecho del Trabajo.

No obstante todo lo anteriormente expuesto, pese a sus evidentes ventajas, es necesario llamar la atención sobre las diversas dificultades e inconvenientes que pueden plantear los modelos de evaluación continua a la hora de ser aplicados en las distintas materias del área de Derecho del Trabajo.

En primer lugar, debe alertarse sobre el peligro de que una errada aplicación de la evaluación continua llevase a la parcialización de la asignatura. En efecto, como se sabe, las materias jurídicas, en general, (y muy especialmente las comprendidas en el área de Derecho

del Trabajo) presentan un alto grado de interconexión entre sus contenidos; por lo que no debe perderse de vista cuán fundamental resulta evaluar la asimilación integral y omnicomprendensiva de la materia por parte del alumno. De esta forma, la evaluación continua no debe ser nunca sustitutiva de la evaluación final, sino complementaria.

Por otra parte, también es necesario destacar la importancia del resultado final en las profesiones jurídicas, donde es típico que el trabajo desarrollado durante un dilatado periodo de tiempo dependa, en gran medida, del acierto del profesional en un acto relativamente breve, como es el juicio. Por ello, es conveniente que el alumno estructure su forma de trabajar de acuerdo a estas circunstancias; lo que vuelve a destacar la importancia vital que mantienen las pruebas de evaluación finales.

En fin, por último y ya en un plano menos retórico, debe apuntarse también la elevada dificultad de aplicar, con las mínimas garantías, un modelo de evaluación continua en grupos que, en muchas ocasiones, superan los cien alumnos. Como puede fácilmente vislumbrarse, resulta prácticamente imposible llevar a cabo, con la debida precisión, un seguimiento individualizado y personalizado del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno que se diluye entre un colectivo de semejante envergadura.

2.4. El Trabajo Fin de Grado

Una de las principales novedades en los nuevos planes de estudio ha sido la inclusión de los trabajos finales de carrera, denominados, en función del nivel de estudios en el que se enmarcan, Trabajo de Fin de Grado y Trabajo de Fin de Master.

Como se sabe, una de las directrices que ha informado la elaboración de los nuevos planes de estudio es la aproximación entre la formación a nivel teórico y el mundo profesional en el que con posterioridad se va a desenvolver el egresado universitario. Vinculación que se concreta en las diferentes competencias a desarrollar por el alumno durante su periplo académico, entendiendo por competencia los “conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada”^v.

Pues bien, como colofón de los planes de estudios los alumnos deben demostrar mediante la elaboración de un trabajo final de carrera la adquisición de todas las competencias propias del título que les va a permitir el desempeño profesional. Por ello, no es de extrañar que el objeto de los trabajos fin de grado, tal y como establece el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, sea

“la evaluación de las competencias asociadas al título”. De hecho, el Reglamento sobre trabajos fin de grado/trabajos fin de Master para los estudios impartidos en la Facultad de Derecho” de la Universidad de Alicante así lo reitera cuando dispone en su art. 2.1 que el mismo “permitirá al alumno mostrar de forma integrada los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas asociadas al título de grado o máster universitario”. A título de ejemplo, entre dichas competencias cabe destacar la de “conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinar de los problemas jurídicos”, la “adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento y desarrollo de la dialéctica jurídica” y el “conocimiento y manejo de los métodos y técnicas de investigación jurídica”.

Esta aportación no tiene por objeto poner en tela de juicio las posibles bondades de este nuevo sistema de evaluación, sino analizar a la luz de la experiencia si el modo y las condiciones en que se ha implantado han sido las idóneas para alcanzar los importantes objetivos con él pretendidos. Y se puede adelantar sin ningún género de duda que actualmente, tal y como está configurado el sistema, los inconvenientes que genera la realización del trabajo fin de grado son muy superiores al rédito académico que el alumno puede obtener de su elaboración. Aunque son muchos y muy variada índole los problemas de que adolece el sistema, esta exposición únicamente se va a centrar en dos la falta de recursos humanos y la falta de madurez de los alumnos.

Con la expresión falta de recursos humanos se está haciendo referencia a la insuficiencia del personal docente necesario para hacer frente a las obligaciones derivadas de la tutela y dirección del trabajo fin de grado. Según el Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado/Fin de Master para los estudios impartidos en la Facultad de Derecho, cada alumno tiene que realizar el trabajo bajo la supervisión de un tutor cuya labor consiste en “orientar, asesorar y planificar las actividades del alumnado, realizar un seguimiento de las actividades durante el periodo de duración del trabajo a desarrollar, y colaborar en todo aquello que permita una buena consecución del mismo” (art. 4). Obviamente, de lo expuesto se desprende claramente que la supervisión del Trabajo Fin de Grado implica para el profesor la dedicación de una parte nada desdeñable de su tiempo de trabajo.

Tiempo que se multiplica por el número de alumnos cuya tutorización se ha de realizar y que, por lo que hace al Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Alicante, da lugar a una carga importante de trabajo para el profesorado. En

efecto, el número de alumnos que cada área de conocimiento o departamento debe supervisar se establece en función de los créditos impartidos en los distintos títulos en los que se tiene presencia. Ello implica que los departamentos que cuenta con presencia en los planes de estudio de distintas carreras deban asumir un número elevado de trabajos de fin de grado, como es el caso del Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Por otro lado, también se ha de tener en cuenta que no todos los profesores que forman parte de la plantilla están cualificados para tutelar un trabajo fin de grado, como es el caso del personal docente en formación o los profesores asociados cuyo perfil profesional en muchos casos no es adecuado para ello. Como un ejemplo vale más que mil palabras, basta decir que en el presente curso académico cada profesor del Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Alicante cualificado para tutorizar trabajos fin de grado/master ha tenido que asumir una media de 6 de investigaciones.

Situación que se agrava si se tiene en cuenta el nulo reconocimiento de dicho trabajo para el profesorado en el Plan de Ordenación Docente. Para muestra un botón, por lo que respecta al curso académico 2015/2016 debo tutorizar a 5 alumnos en la redacción de su trabajo fin de grado. Para ello, se me reconocen únicamente 0.12 créditos.

Por otro lado, la falta de profesorado suficiente también se da en la fase de evaluación de los trabajos, ya que los mismos profesores que han realizado labores de tutor deben formar parte de los tribunales que los evalúan. Lo que implica no sólo el tiempo de presencial que la defensa del trabajo requiere sino también el dedicado a la lectura y análisis de cada trabajo^{vi}. Situación que se agrava si se tiene en cuenta que el tiempo dedicado a la evaluación no computa a ningún efecto en el POD del profesorado.

El segundo de los grandes problemas a la hora de implementar los trabajos fin de grado en los estudios es el nivel de madurez académica y jurídica de los alumnos, puesto que dista mucho de lo que sería necesario para ejecutar con cierta solvencia un trabajo de estas características. En efecto, si atendemos a la ficha de la asignatura, mediante la realización del trabajo fin de grado los estudiantes deben adquirir, entre otras, las siguientes competencias: capacidad para argumentar jurídicamente, adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica. Sin embargo, para poder emprender la realización del trabajo y culminarlo con la adquisición de las competencias descritas, resulta indispensable que el alumno cuente al menos con ciertas destrezas tales

como, y aunque resulte obvio, la redacción de textos y la capacidad para leer e interpretar textos jurídicos.

Por lo que hace a la redacción de textos, resulta muy frecuente que los alumnos cometan importantes errores de sintaxis y que, además, presenten carencias como, por ejemplo, conocimiento de las normas de puntuación o de recursos que proporcionen al texto cierta cohesión discursiva. De lo expuesto resulta fácil colegir que la tutorización de un trabajo de investigación es casi imposible si en primer lugar se han de dedicar importantes esfuerzos y una gran cantidad de tiempo solo en instruir a alumno en estos aspectos. Máxime cuando únicamente se cuenta con un semestre para ello. En cuanto a la capacidad para leer e interpretar textos jurídicos, resulta llamativo que esta se enumere en la ficha de la asignatura como una competencia a adquirir mediante la elaboración del trabajo fin de grado, cuando debiera de ser, a mi modo de ver, un requisito *sine qua non* para su inicio.

De lo expuesto resulta que en sólo un semestre y con un reconocimiento de solo 0.12 créditos, con el trabajo fin de grado no sólo tenemos que propiciar que el alumno adquiera una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico, sino que, además, aprenda a escribir con corrección y sea capaz de leer y comprender e interpretar los textos jurídicos.

Pues bien, como ya se ha adelantado al principio de la exposición, el modo en que se ha implantado la elaboración de los trabajos fin de grado no solo da lugar a que sea verdaderamente difícil que el alumno adquiera las competencias previstas en la ficha de la asignatura, sino que, además, a mi modo de ver, dificulta el estudio y preparación del resto de las asignaturas. En consecuencia, es más que frecuente que los alumnos presenten trabajos de muy baja calidad que apenas han contribuido a su formación.

Por último, no se puede obviar que para el personal docente la labor de tutorización de los trabajos también tiene repercusiones muy negativas. Desde el punto de vista de la calidad de la docencia, la falta de reconocimiento oficial en el POD del tiempo dedicado a los mismos implica que dispongamos de menos tiempo para la preparación de las clases. Lo resulta especialmente grave si se tiene en cuenta el aumento de la carga docente experimentada en los últimos años fruto de la falta de contratación de personal por la crisis económica. Y, desde la perspectiva de la labor de investigación inherente a la condición de profesor universitario, la producción científica también se ve afectada, ya que, obviamente, se ha dedicado una gran parte de nuestros esfuerzos a la labor de tutorización y evaluación de los trabajos fin de grado en detrimento de la investigación.

En conclusión, en mi opinión, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos con los trabajos fin de grado, no sería descabellado que se reconsiderara su pertinencia en los planes de estudio. En caso contrario, si los trabajos fin de grado siguen formando parte del itinerario académico, es preciso que se aborden importantes reformas como, por ejemplo, que se reformulen las competencias a adquirir con su elaboración (de modo que se aproximen a la realidad), que se amplíe el periodo de elaboración del trabajo (puesto que un semestre resulta insuficiente) y que se reconozca al personal docente el tiempo de trabajo invertido en la labor de tutorización y evaluación.

3. CONCLUSIONES

El nuevo sistema ofrece, de momento, resultados bastante pobres como evidencian las muchas deficiencias que se ponen de manifiesto a lo largo de este trabajo. No es de extrañar que ello sea así si se tiene en cuenta que, ya de entrada, el sistema descansa sobre la premisa del trabajo autónomo del alumno y lo cierto es que los alumnos que llegan a nuestras aulas no están entrenados en el trabajo autónomo. Por otro lado y además no cabe desconocer que un sistema basado en la adquisición de competencias que tiene como principal herramienta la evaluación continua sólo puede dar resultados aceptables si se lleva a cabo en grupos reducidos y con una amplia plantilla de profesores; lo que es tanto como decir que éste es un sistema caro que exige una seria inversión y que, como la realidad demuestra, no uede llevarse a cabo con seriedad bajo el mantra del “coste cero”. Hacen falta, pues, tiempo y dinero para que esta apuesta pueda dar algún fruto.

4. DIFICULTADES ENCONTRADAS

No se ha encontrado ninguna dificultad reseñable para elaborar este trabajo

5. PROPUESTAS DE MEJORA

En los distintos apartados se apuntan diversas propuestas de mejora.

6. PREVISION DE CONTINUIDAD

Es previsible la continuidad porque es muy necesario seguir de cerca la implantación del sistema para poder ir corrigiendo sus fallos.

VII.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baldus, C. “Calidad: para qué?, ¿para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia”, CESDD nº 4, 2009
- Esteve Segarra, A. El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa. Comunicación presentada a la Jornada sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado de <http://www.aedtss.com/images/stories/Esteve.pdf> .
- Blasco Jover, C. & Basterra Hernández, M. (2016). La resolución de casos prácticos del Derecho del Trabajo a través del cine. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 ter, 246-261.
- Delgado García, A.M. (COORD), Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R., Salomón Sancho, L.: Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior, Programa de Estudios y Análisis (Núm. Ref.: EA2005-0054), DGU, pág. 42.
- Delgado García, A.M., Oliver Cuello, R.: *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 3 - Nº 1 / Abril de 2006, pág. 3.
- Yániz, C.: “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado”, en *REDU*, vol. 4, nº 2, 2009, pág. 32.

ⁱ De igual parecer es ESTEVE SEGARRA, A. El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa. Comunicación presentada a la Jornada sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado de <http://www.aedtss.com/images/stories/Esteve.pdf> .

ⁱⁱ Sobre el recurso a las obras cinematográficas como medio para explicar la disciplina, vid. BLASCO JOVER, C. & BASTERRA HERNÁNDEZ, M. (2016). La resolución de casos prácticos del Derecho del Trabajo a través del cine. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 ter, 246-261.

ⁱⁱⁱ Delgado García, A.M. (coord), Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R., Salomón Sancho, L.: Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior, Programa de Estudios y Análisis (Núm. Ref.: EA2005-0054), DGU, pág. 42.

^{iv} Delgado García, A.M., Oliver Cuello, R.: *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 3 - Nº 1 / Abril de 2006, pág. 3.

^v YÁNIZ, C.: “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado”, en *REDU*, vol. 4, nº 2, 2009, pág. 32.

^{vi} Según el art. 10 Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado/Fin de Master para los estudios impartidos en la Facultad de Derecho, la calificación del trabajo tiene en cuenta tanto la calidad científica (50% de la nota final) como la claridad expositiva, tanto escrita como verbal y capacidad de debate y defensa argumental (50% de la nota final).