

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

Ana Isabel PÉREZ CAMPOS

Universidad Rey Juan Carlos

Madrid

Resumen: El proceso de Convergencia Europea que está viviendo la Universidad Española, trae consigo una adaptación del sistema de créditos que se centra en el trabajo del alumnado, para definir los programas de estudio. Esto supone, entre otros aspectos, un replanteamiento de las metodologías utilizadas por el profesorado y, por tanto, un cambio en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior.

Abstract: Spanish University is at present undergoing a process of European convergence that demands an adaptation of the current student work-based credits system. This implies, amongst other important factors, a rethinking of the methodologies used by the teaching staff as well as a conceptual change of the teaching-learning process in the instances of higher education.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Declaración de Bolonia, ECTS, metodología, Universidad, profesorado.

Keywords: European Higher Education Area. Bologna Declaration. ECTS, methodologies, University, teacher.

Sumario:

I. Introducción.

II. Metodología de la enseñanza.

2.1. Reflexiones previas sobre el método docente.

2.2. Dificultades y retos ante el nuevo modelo universitario.

2.3. Técnicas docentes.

2.3.1. Docencia teórica.

2.3.2. Docencia práctica.

2.3.3. Combinación de la docencia teórica y la práctica.

2.3.4. Otras opciones metodológicas.

2.4. Criterios y procedimientos de evaluación.

2.4.1. Evaluación del alumno.

2.4.2. Evaluación del docente.

III. Conclusiones.

Recibido: octubre de 2011.

Aceptado: diciembre de 2011.

I. INTRODUCCIÓN

En la Declaración de Bolonia (1999) los ministros europeos de educación instaron a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que sea a la vez comprensible y comparable entre todos los países acogidos al proceso, de modo que se promuevan la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, de la introducción de un suplemento europeo al título y un sistema común de créditos. En la Declaración de Bolonia, en sintonía con la tendencia a la globalización de la sociedad, se pone de manifiesto también la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de calidad.

Los nuevos principios proponen unos cambios profundos que intentan conseguir un espacio común y homogéneo de educación superior en Europa, del que formarán parte casi cincuenta países (no solo son los países comunitarios, sino que la reforma alcanza a muchos más países europeos), que pretenden que la Universidad del siglo XXI responda, de una manera eficaz, a las necesidades generadas por una sociedad postindustrial, globalizada y basada en las nuevas tecnologías de la información.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Proceso de Bolonia, constituye una magnífica oportunidad para que las Universidades aborden un conjunto de reformas que les permita adaptarse a la nueva realidad social, la llamada Sociedad del Conocimiento, reformas orientadas en múltiples direcciones: en las metodologías docentes, en la estructura de las enseñanzas, en la garantía de los procesos de aprendizaje o en la calidad, y, por supuesto, en potenciar la movilidad de estudiantes y profesores. Se trata, por tanto, de una transformación que afecta de lleno al concepto de la educación superior y que pone de manifiesto la voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento, según las tendencias predominantes en los países más avanzados socialmente, en los que la calidad de la educación

superior aparece como factor decisivo en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Son muchas las consecuencias derivadas de estos procesos de cambio, puesto que centrar la atención en qué, cómo y para qué aprende el alumnado supone una revolución en la manera tradicional de entender la función docente universitaria. No basta con exigir al estudiante la reproducción de unos contenidos conceptuales, transmitidos en una clase magistral sino que, el docente universitario deberá capacitar al estudiante para el uso de habilidades técnicas e intelectuales que le permita acceder, a lo largo de su vida, a un conocimiento que cambia y evoluciona constantemente.

También el profesor se ve sometido a una gran reforma: ahora no sólo tendrá que transmitir una serie de contenidos, sino que el enfoque deberá encaminar a abrir al alumno las puertas a un futuro profesional más amplio. Para ello, será fundamental una enseñanza coordinada, con mayor carga práctica y con una diversidad docente a la que quizá el sistema educativo español no siempre ha estado acostumbrado.

En definitiva, el sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) adoptado, desde la Declaración de Bolonia (1999), en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior para describir un programa de estudios, aporta a la enseñanza universitaria, no sólo un nuevo modelo de organización en los planes de estudios, sino que repercute directamente en la manera de concebir el desarrollo curricular en la enseñanza superior, especialmente en lo que atañe a la función docente del profesorado.

Estos cambios afectan, al menos, a tres dimensiones esenciales en la educación: la enseñanza, el aprendizaje del alumnado y el rol del profesorado. Estas dimensiones se ven involucradas necesariamente, desde los parámetros de la Convergencia Europea, en una evolución conceptual que podríamos definir así:

- De la educación centrada en la enseñanza del profesorado a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Del aprendizaje terminal y "para siempre" al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias.

Sea cual sea el espíritu con el que nos enfrentamos a esta reforma, lo cierto es que está aquí y nos afecta a todos. Las iniciativas que se están poniendo

en marcha en todas y cada una de las Universidades europeas están sirviendo para hacernos reflexionar sobre aspectos de nuestra vida profesional hasta ahora olvidados. La docencia es uno de ellos y al ser la gran afectada al modificarse de forma sustancial su filosofía, sus contenidos y procedimientos, nos parece importante dedicarle estas páginas, dedicando especial atención a la enseñanza de materias jurídico-laborales.

II. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

2.1. *Reflexiones previas sobre el método docente*

La Universidad que hoy conocemos es el resultado de un sinfín de transformaciones que la han hecho ir pasando por diferentes estadios, unas veces entendida como una institución para la elite de la sociedad y otras concebida como un servicio educativo al alcance de la mayoría de los ciudadanos. Se puede afirmar que, en los últimos años, ha experimentado cambios más sustantivos que a lo largo de toda su historia. Todos estos cambios han repercutido de forma sustantiva en cómo las Universidades organizan sus recursos y actualizan sus propuestas formativas.

La actual Ley de Universidades concreta en cuatro grandes objetivos los compromisos de la Universidad [Ley orgánica de Universidades (LOU) 2001¹: artículo 1.2]:

- Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
- Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- Difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- Difusión del conocimiento y la cultura a través e la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Como puede observarse, se deja entrever el carácter innovador, práctico y abierto que se quiere dar a las instituciones de Enseñanza Superior en este comienzo de siglo. En esta ocasión ya se alude a la formación profesional y apoyo científico y técnico para conseguir el desarrollo en diferentes ámbitos. Pero es sabido que lejos de los objetivos de las grandes Leyes está la realidad de

¹ Modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril (BOE 13/04/2007).

un sistema de Educación Superior que, muchas veces, justamente adolece de aquello que dice perseguir.

A lo largo de estos últimos años, hemos sido testigos de cómo las instituciones de Educación Superior han intentado superar estas dificultades, consiguiéndolo en algunos casos, avanzando en su consecución en otros y, como suele ser habitual, teniendo que hacer frente a nuevas situaciones y a fenómenos emergentes que requerían y requieren de atención: movilidad estudiantil, caducidad de los conocimientos, formación en competencias, empleo de las tic, etc.

Es evidente que la sociedad exige, a la Educación Superior, nuevos retos cada día, estando en estos momentos asistiendo a un cambio radical de lo que venían siendo sus funciones. Entre los retos que la sociedad propone al sistema de Educación Superior en el siglo XXI destaca la formación para la ciudadanía y la preparación de profesionales capaces de afrontar demandas futuras en el ámbito laboral, muy en consonancia con los objetivos de la LOU anteriormente mencionados².

La cuestión que se plantea es la de cómo enseñar, es decir las alternativas en el plano de la metodología de la enseñanza. Y ello porque “de nada serviría la actividad docente si no viene acompañada de la adopción de un planteamiento metodológico en cuanto a la enseñanza de las asignaturas jurídico-laborales, que favorezcan el acceso de los futuros titulados a un conocimiento dinámico y globalizador del Ordenamiento”³.

No hace mucho tiempo, la Universidad era la encargada de salvaguardar y generar el conocimiento, ser depositaria de la cultura e investigar para producir nuevo conocimiento. En estos momentos lo que se le está pidiendo es que se abra a la sociedad y que mantenga un diálogo más directo con ella para poder responder a sus demandas. Tanto es así que, en la actualidad, existe el convencimiento de que la Universidad tiene una triple misión: educación, investigación y conexión con la sociedad, lo que se ha dado en llamar “tercera misión”⁴.

² BARNETT, R., *Para una transformación de la Universidad*. Octaedro, Barcelona 2008, p. 27; BENITO, A., y CRUZ, A. (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid 2005, p. 347; TOMÁS Y FOLCH, M., *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma, Barcelona 2007, p. 57.

³ SANGUINETTI RAYMOND, W., “La enseñanza del Derecho del trabajo en los estudios de relaciones laborales”, en *Relaciones Laborales*, 1 (1998) 19.

⁴ PULIDO SAN ROMÁN, A., *La Universidad del Siglo XXI: Introducción y reflexiones iniciales*, Aneca, Madrid 2008, pp. 17-24.

En este nuevo contexto, aun siendo importantes los contenidos, dejan paso a los procedimientos, para asegurar los resultados, adoptando el profesorado el papel de mediador entre el conocimiento y el alumno.

Es importante que el estudiante no pierda de vista que está en la Universidad para aprender y no para conseguir un título; es tarea del profesor suscitar en él ese interés por el aprendizaje y por la adquisición de unas competencias que den sentido a su paso por este nivel de enseñanza⁵. El que “me enseñen” deja paso al que “yo aprenda” y el “aprobar” se ve eclipsado por el “aprender”, con todo lo que ello implica de modificación de hábitos, metodologías, actitudes, etc. A la vista de estos cambios, se impone una reorientación de las políticas de formación del profesorado ya que, aunque sea evidente, su papel es crucial en toda reforma.

Sin embargo, no existe una formación pedagógica inicial de carácter sistemático y formal. El profesor de Universidad se introduce en el conocimiento de las tareas docentes a través de la práctica, sin una mínima preparación teórica previa. Es cierto que se han desarrollado actividades de formación didáctica, pero son acciones muy puntuales y básicamente dirigidas a profesores ya en ejercicio, basadas en habilidades de comunicación, técnicas de evaluación o el uso de nuevas tecnologías y recursos. Pero, hasta el momento no se han ofertado planes de formación serios de pedagogía inicial, introductoria en las tareas docentes, que sirva de base para la posterior articulación de actividades de formación permanente o de perfeccionamiento⁶. Se hace preciso repensar la formación del profesorado, siendo su meta última la de promover docentes universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes⁷.

A menudo es objeto de olvido que el trabajo de enseñar es una arte complejo que requiere no sólo de unos conocimientos científicos sino también de técnicas pedagógicas indispensables para un correcto ejercicio de la enseñanza; de ahí que la metodología docente se convierta, con frecuencia, en un proceso más o menos lento de experimentación personal por parte del profesor. La enseñanza universitaria es una tarea que exige, para quien la practica, no sólo un conocimiento

⁵ PRIETO NAVARRO, L., *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Octaedro, Barcelona 2008, p. 34.

⁶ ROSALES LÓPEZ, C., “La innovación en la Universidad”, en *Revista de Innovación Educativa*, 10 (2000) 377.

⁷ Como señala Zufiaurre, «en una sociedad global en la que nos toca vivir ahora, la responsabilidad de la profesión docente se extiende hacia la transferencia de valores, transferencia de actitudes, dominio de estrategias de trabajo colaborativo, control de habilidades de entrenamiento y cooperación. Se ha pasado ya el tiempo de la transmisión, individualización y adoctrinamiento», ZUFIAURRE, B., *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?*, Octaedro, Barcelona 2007, p. 21.

profundo de la asignatura, sino también una comunicación ágil y fluida con el alumnado, un conocimiento de la dialéctica universitaria e, incluso, de los propios hábitos de aprendizaje de los estudiantes. Enseñar no consiste sólo en transmitir información, sino en formar, al alumno, lo que lleva aparejado un aumento de la motivación, así como un incremento de su rendimiento. Es importante subrayar que no se trata de hacer licenciados que sean juristas formados, sino de formar jóvenes que puedan ser, en el futuro, juristas competentes. Se trata, en definitiva, de orientar al alumno para que sea capaz de pensar por sí mismo, de asimilar el proceso de adquisición de conocimientos y, en definitiva, de ayudar a la forja de una mentalidad jurídica crítica⁸.

Todo ello exige una serie de destrezas que no tienen por qué ser innatas en el docente -si así, es mucho mejor- y que, en consecuencia, han de adquirirse a lo largo de la carrera universitaria docente. Es más, indudablemente el éxito en la enseñanza universitaria dependerá en gran medida del grado de entusiasmo que logre despertarse en el alumno, ya que pocas cosas agradan más a un profesor que observar en sus alumnos interés, lo que constituye un incentivo para superarse y mejorar la calidad de la enseñanza.

En lo que refiere a la enseñanza de materias jurídico-laborales quizá, por los problemas que se le plantean al docente en la enseñanza de esta disciplina jurídica, sea importante reivindicar un espacio para la reflexión pedagógica propiamente dicha, para el análisis de las dificultades que enfrenta el profesorado a la hora de enseñar y la mejor manera de afrontarlos desde la perspectiva de la didáctica⁹. Y ello porque el docente se forma en la Universidad desde el punto de vista de la materia por enseñar, mientras que la preparación pedagógica queda relegada a la iniciativa personal.

El proceso educativo es interactivo, esto es, sus sujetos -profesor y alumno- interactúan en un ámbito, desarrollando un objetivo concreto, la emisión y recepción de conocimientos¹⁰. Los objetivos a cumplir a través de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, pueden reconducirse a los siguientes:

En primer término, la información es el aspecto principal y esencial en toda pretensión docente. Por información ha de entenderse los conocimientos

⁸ SANTOS MARTÍNEZ, *Para una didáctica del Derecho*, Murcia 1978, p. 53.

⁹ A este respecto véase SANGUINETTI RAYMOND, W., "La enseñanza del Derecho del trabajo en los estudios de relaciones laborales", o.c. p. 18.

¹⁰ "El estudio del Derecho, como de cualquier otra disciplina de impartición didáctica, requiere la convergencia de esfuerzos de maestros y alumnos en la búsqueda de centros de interés ANGEL LLAGUES, R. de, y ZORRILA RUIZ, M. M., "Enseñanza y estudio del Derecho", en *II Jornada Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. MTSS, Madrid 1985, p. 373.

específicos en materia jurídico-laboral así como de todas cuantas perspectivas puedan surgir en torno a ella. El emisor debe elegir el programa, no se trata de dar cuanta más información mejor sino seleccionar aquellas informaciones que permitan al alumno un conocimiento sólido de la materia, que no exhaustivo. El enfoque debe partir de la idea de formación como fin último y superior. Se trata de formar profesionales con espíritu crítico y capacidad de análisis. Todo esto difícilmente se logra con una mera información, con sólo suministrar conocimientos. El proceso de enseñanza conlleva otro proceso inseparable de él que es el proceso de aprendizaje, cada uno con un sujeto activo diferente, el profesor en el primer caso y el alumno en el segundo.

En segundo término, la reflexión de la información transmitida, a través de la confrontación, la contradicción, el debate y el planteamiento de interrogantes. Aquí se exige una participación más activa tanto por parte del profesor como del alumno. Especialmente el receptor no se tiene que limitar a recibir los conocimientos sino a interpretarlos a que se reflexione y a participar en clase. Esta reflexión deberá además servir para motivar al alumno a un estudio más profundo de la materia.

En tercer término, la aplicación que conlleva la utilización de los conocimientos teóricos adquiridos, la capacidad de interpretarlos o relacionarlos para la resolución de supuestos prácticos hipotéticos o reales; esto es, la exteriorización práctica de los conocimientos aprendidos. Para ello se debe introducir al alumno en la utilización de fuentes más complejas -doctrinales, jurisprudenciales y de derecho comparado- donde debe indagar, sistematizar y buscar soluciones a partir de un conocimiento previo que se manifiesta insuficiente en sí mismo. Quiere decirse con esto que una labor eficaz del docente no implica que los estudiantes adquieran abundantes conocimientos sino en saber brindarles los instrumentos básicos para el manejo de la materia y si esta les interesa para su posterior estudio.

El fin perseguido con el método docente debe ser el de la transmisión crítica y objetiva de conocimientos propios del saber jurídico-laboral, la facilitación de recursos metodológicos que permita a los alumnos el desarrollo de sus capacidades intelectuales en dicho ámbito, la capacitación para el ejercicio responsable de las actividades profesionales de futuro. Con otras palabras, la docencia universitaria debe proporcionar a quien la recibe un enriquecimiento cultural global donde la labor del docente consistirá, en diseñar metodologías para el logro de la adquisición de las competencias propuestas. Todo ello debe serle puesto de relieve al alumno, animándole en todo momento a la reflexión personal, a la valoración de un mundo jurídico, con el que no siempre ha de estarse de acuerdo y en el que debe aprender a desentrañar el significado

verdadero de las pretensiones de la regulación, de las teorías doctrinales y de la fundamentación jurídica de las decisiones judiciales¹¹.

En definitiva, la labor docente debe ir dirigida 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”¹².

2.2. *Dificultades y retos ante el nuevo modelo universitario*

El cambio que plantea el recién estrenado modelo tiene aparejadas serias dificultades, cuya superación constituirá el triunfo del proceso; dificultades que giran en torno a varios puntos: Cambio estructural que va a implicar un cambio metodológico, el paso de un sistema basado en la docencia a otro cuyo eje primordial es el aprendizaje, así como la comprensión y valoración del significado del crédito ECTS.

La organización de los estudios en dos fases, el Grado y el Postgrado (en el sistema español cuatro años y uno o dos, respectivamente), supone un cambio estructural que logrará unificar la diversidad existente hasta ahora entre los países europeos; sin embargo, es posible que el cambio de las estructuras no sea el punto débil del proceso, ya que la universidad ha padecido y se ha adaptado progresivamente a numerosos planes de estudio y ha logrado superar unos y otros.

Sí parece más difícil conseguir transitar de un sistema basado en la docencia del profesor a otro basado en el aprendizaje del estudiante, que es lo que entraña la aplicación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), ya que esto sí exige cambiar la mentalidad y la forma de trabajar de profesores, estudiantes y gestores; lo difícil no es tanto el cambio estructural, sino que además impulsa toda una alteración en las metodologías docentes, que centran el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que deberá extenderse, a partir de ahora, a lo largo de toda su vida.

¹¹ En este sentido se señala que “el objetivo docente es el de proporcionar una formación adecuada de carácter interdisciplinar, en el campo del trabajo humano, en su doble vertiente organizativa y relacional”, CALVO GALLEGO, J.; SOTO RIOJA, S. de, y RODRÍGUEZ-PINERO 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”, en *Relaciones Laborales*, 1 (2000) 1501.

¹² CASAS BAAMONDE, M.E., “Sobre las exigencias de una metodología...”, o.c., p. 390.

No siempre va a resultar fácil en una clase pasar de hablar a escuchar, a moderar, a evaluar de otra manera, a fijarnos en lo que queremos conseguir y para qué queremos conseguirlo, a seleccionar los contenidos que queremos transmitir con el objetivo de lograr unas competencias. El enfoque ha de ser diferente. Este sistema requiere mayor programación desde el principio, mayor organización, mayor detenimiento en la programación y en este punto a veces pueden surgir problemas, ya que no es posible dejar nada a la improvisación y, en ocasiones, la mentalidad latina abusa de ella.

Por otro lado, el crédito europeo que se impone como novedad no es ya una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del trabajo total del estudiante (que oscilará entre 25 y 30 horas por crédito europeo), en el que deben integrarse tanto las enseñanzas teóricas y las prácticas como otras actividades académicas dirigidas, junto con el trabajo individual que el estudiante realizará para alcanzar las competencias de su grado, y todo ello deberá quedar recogido en la programación de cada una de las materias del plan de estudios. Comprender y saber valorar de manera eficaz en ECTS será uno de los grandes escollos que docentes y alumnos tendremos que salvar.

En definitiva, se asiste a un cambio radical, en cuanto supone no sólo modificar por completo la estructura universitaria sino, y sobre todo, porque implica la necesidad de un nuevo concepto del binomio enseñanza-aprendizaje.

Las afirmaciones vertidas aunque constituyan aspiraciones ambiciosas no tiene por que ser inalcanzables. No obstante conviene precisar que éstas deberán aplicarse en función del perfil del alumno, de la asignatura o de la titulación de que se trate, es decir, los objetivos docentes así como las técnicas utilizadas para conseguirlos no resultan universales, sino que quedan condicionados por el medio en el que se aplican.

2.3. *Técnicas docentes*

Toda técnica docente queda mediatizada por circunstancias diversas tales como por el plan de estudios en el que se encuadra la enseñanza regular del Derecho del Trabajo, comparativamente respecto de las demás asignaturas¹³, las horas lectivas que le corresponden, el número de alumnos matriculados,

¹³ SEMPERE NAVARRO, A.V., “La postergación del Derecho del Trabajo en las facultades de Derecho españolas”, en *II jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, MTSS, Madrid 1985, p. 484.

el número de profesores con que se cuente, la asignación presupuestaria del área de conocimiento correspondiente o, incluso, por condicionantes externos como es el perfil del alumno o el exceso de alumnos en las aulas que impide que determinadas técnicas docentes puedan utilizarse. Todo ello debe ser necesariamente tenido en cuenta en el momento de intentar concretar en la realidad docente los proyectos, las perspectivas, y las ideas desde las que abordar la transmisión del conocimiento de la disciplina.

No obstante lo anterior, en lo que afecta al Derecho del Trabajo, las opciones metodológicas con que cuenta el docente no son distintas de las que resultan propias a cualquier otra rama jurídica, sin perjuicio de admitir que esta área de conocimiento dispone de algunas ventajas que pueden y deben ser aprovechadas para la obtención de un mayor rendimiento o aprendizaje del alumno. Así pues, esta rama jurídica posee un incuestionable rasgo de familiaridad o si se prefiere, de cercanía con la materia a tratar por parte del alumno, en la medida en que este recibe, a través de diferentes medios de comunicación, información relativa a aspectos jurídicos laborales, de suerte que, al margen de sus experiencias personales o familiares, una simple mirada a la actualidad diaria le enfrenta habitualmente con conceptos, instituciones o problemas propios de nuestra disciplina. De tal manera que esta cierta ventaja que posee el profesor de Derecho del Trabajo se convierte en un sólido pilar en el momento de articular su método docente. Ello por varias razones: de un lado, porque esa familiaridad con la materia laboral va a permitir un más rápido acercamiento del alumno a la misma despertando su interés o motivación por su estudio, desde el momento en que los contenidos no son abstractos sino que poseen expresión real y permanente en la vida diaria; de otro, porque va a facilitar la comprensión, resultando relativamente más sencillo enseñar al alumno a través de los numerosos ejemplos conocidos sobre los que desplegar los previos conocimientos teóricos.

En otro orden de consideraciones, en las próximas páginas el estudio se centra en reflexionar sobre las técnicas docentes en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, intentando aportar o presentar las líneas maestras que deberían inspirar la enseñanza de esta materia y, en definitiva, llevar la reflexión hacia la concreta docencia de una disciplina tan dinámica como la nuestra.

2.3.1. Docencia teórica

Entre las modalidades de enseñanza que se realizan en la Universidad parece conveniente aludir, en primer lugar, a la clase teórica o “lección magistral”. Se ha constituido en el recurso metodológico por excelencia en la transmisión de conocimientos y que a pesar de ser criticado no deja de ser imprescindible, al

menos por lo que a los estudios de Derecho se refiere, esto es, constituye el pilar básico en el que se sustenta la enseñanza de las disciplinas jurídicas.

El mantenimiento de la tradicional clase magistral o teórica, entendiendo por tal las exposiciones formativas orales, viene apoyada por la necesidad de iniciar al alumno en la adquisición de conocimientos básicos necesarios para el desarrollo autónomo del aprendizaje. Ello sin olvidar las propias condiciones de exceso del número de alumnos en las aulas en comparación con lo que exige el proceso de Bolonia y que impiden la práctica generalizada de otras técnicas de docencia alternativas. Así pues, la inviabilidad de otras técnicas sustitutivas de enseñanza obliga a mejorar las clases teóricas o magistrales y donde el conocimiento de sus críticas puede ayudar a su mejora, haciendo de la lección magistral un instrumento más eficaz desde el punto de vista pedagógico.

En consecuencia, la clase teórica resulta imprescindible, desde el momento que en nuestro sistema jurídico no es un sistema elaborado exclusivamente a través de la práctica ni de los precedentes judiciales, sino que conforma un sistema de normas que regulan las reglas básicas de convivencia social, por medio de unos principios aplicativos y de reglas de información. La clase oral es necesaria en cuanto que su mayor flexibilidad permite la utilización de un lenguaje más cercano y accesible, así como la repetición de una explicación de distintas maneras para iniciar al estudiante en la comprensión de aquellas materias menos asequibles o más complejas cuando éstas no sean entendidas a través de la lectura directa del lenguaje más técnico utilizado por los manuales.

No obstante lo anterior, en este proceso de cambio y de reelaboración de nuestros planes docentes, para el profesor, la docencia tradicional, la clase magistral, se verá en parte substituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumnado, haciendo uso de las denominadas *metodologías activas*. Además, el docente habrá de dedicar parte de su tiempo al seguimiento de los alumnos. Ya no se trata sólo de pensar en la materia, ahora se trata de que los alumnos aprendan¹⁴.

La docencia teórica puede abordarse mediante un proceso distribuido en diversas fases:

Una primera, de presentación a través de la cual el profesor deberá introducir y encuadrar el tema a estudiar, así como destacar su utilidad y consecuencias, procediendo a la exposición de un esquema inicial sobre los

¹⁴ BENITO, A., y CRUZ, A. (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid 2005, p. 347.

puntos de ulterior desarrollo, que permitan al alumno una sistematización clara de su contenido global. A este respecto, siempre resulta conveniente la búsqueda de elementos que despierten el interés del alumno, lo que puede conseguirse mediante el planteamiento de cuestiones dudosas o la conexión del tema con un supuesto real o simplemente mediante la utilización de esquemas que sirvan de guía para el desarrollo posterior de los contenidos.

En este sentido resulta preferible, en aras a la claridad, evitar una profundización excesiva en dichos contenidos. El profesor habrá de utilizar un lenguaje adecuado a la comprensión y recepción del alumno, sin renunciar a la seriedad y el rigor en la exposición de las materias. El profesor debe esquematizar la asignatura de modo tal que las explicaciones sobre la misma perduren en la memoria de los alumnos y no caigan en el olvido, para lo cual el uso y el abuso de los ejemplos es siempre más que recomendable. La complejidad jurídica que han ido adquiriendo diversas disciplinas como la del Derecho del Trabajo hacen imprescindible que el docente realice una tarea de cuidadosa síntesis que separe claramente los aspectos esenciales y los accidentales en el conocimiento de la materia, cuyo interés es relativo, en cuanto pueden hacer entrar en juego la memoria pero no la reflexión jurídica.

La labor del docente radica sobre todo en la identificación de las nociones básicas y su transmisión a los alumnos con un hilo argumental que fomente el razonamiento jurídico. Es precisamente en este momento donde debe fomentarse la participación del alumno, mediante su intervención activa, intentando impulsar un coloquio entre los propios alumnos a modo de debate donde el profesor se convierta en un mero moderador. Para ello resultará particularmente útil la labor de orientación y dirección en el enfrentamiento del alumno a los problemas que sucesivamente van apareciendo, conectándolos con su vertiente más práctica y sus repercusiones sobre la realidad en que operan. Ahora bien, es también responsabilidad del profesor procurar el diálogo por todos los medios y la reducción del espacio físico y psicológico con los alumnos resulta ser esencial. La metodología docente está cambiando y ya se están superando aquellos tiempos en los que el alumno iba a clase a escuchar y tomar apuntes. En la actualidad el estudiante se concibe como un elemento activo en su proceso de aprendizaje y ello gracias a las metodologías activas donde la explicación teórica cada vez se combina más con trabajos grupales, prácticas, debates, etc., que contribuyen a que el estudiante desarrolle otro tipo de competencias necesarias y demandadas por el mundo productivo del que, a medio plazo, entrará a formar parte.

Parece adecuada una última fase de cierre o síntesis, a modo de recapitulación y recordatorio de todo lo explicado. Asimismo, éste puede ser el momento

para utilizar herramientas de apoyo que faciliten la retención de la materia, tales como resúmenes, indicaciones sobre bibliografía a consultar, etc.

En fin, ha de fomentarse una clase teórica de carácter no formalista que sin confundirse con él, se aproxime al coloquio, y sea susceptible de adaptarse en función de los propósitos que se persiguen en cada tema objeto de explicación.

2.3.2. Docencia práctica

Si bien es cierto que la explicación oral es un medio de enseñanza irremplazable, en tanto que se trata de introducir al alumno en una materia desconocida, hay que advertir que las clases teóricas por sí solas son insuficientes, en la medida en que se viene reivindicando con insistencia un incremento de las clases prácticas y que tal reivindicación subyace del convencimiento de que la enseñanza de las disciplinas jurídicas esencialmente teórica o memorística conlleva una desconexión entre la Universidad y la sociedad, esto es, una divergencia entre lo que se enseña en el mundo académico y lo que la sociedad requiere. A ello debe añadirse que sabido es que el Derecho y específicamente el Derecho del Trabajo ostenta una clara vocación práctica que ha de tenerse presente en todo momento. Bajo esta idea se ha llegado a decir de la Ciencia Jurídica que “la aplicación al caso, la solución práctica, está tan enraizada en la propia esencia y objeto de la ciencia, que vienen a constituir su finalidad y su misma razón de ser. No se concibe en el campo del Derecho un estudio de un problema jurídico que no termine proponiendo una norma práctica de conducta, una solución adecuada a un problema planteado o una interpretación racional a un precepto difícilmente aplicable a la vida”¹⁵.

Con las breves consideraciones expuestas se ha pretendido únicamente resaltar la importancia de la enseñanza práctica del Derecho, interés que se acrecienta desde el momento en que a través de ella puede cumplirse otro de los objetivos que actualmente se considera deseable en el marco de la docencia de las disciplinas jurídicas y que es, el aprendizaje activo de los alumnos.

Ahora bien, con este planteamiento, la cuestión se circunscribe a precisar el enfoque idóneo que haya de darse a las clases prácticas. Sobre la base de esta premisa, se considera el papel fundamental que deben desempeñar las clases prácticas es formar al alumno para la aplicación del Derecho, y esto presupone enseñarle a descifrar los documentos jurídicos, a extraer de una decisión jurisprudencial la frase clave o a formular, a partir de un supuesto concreto, la cuestión jurídica y a darle una respuesta.

¹⁵ Véase, GUTIÉRREZ CABIEDES DE CABIEDES, C., “La enseñanza práctica del Derecho”, en *Estudios de Derecho procesal*, Eunsa, Pamplona 1974, p. 19.

Las virtudes de que goza la clase práctica son numerosas: permite la mejor integración del alumno no sólo en la disciplina, sino también en el conjunto de sus compañeros, incentiva la propia manera de pensar y el espíritu de sana crítica, ofrece nuevas perspectivas al estudio teórico, introduce un estilo tópico de raciocinio y un sentido interdisciplinar de las realidades vivas y además, constituye un excelente indicador del progreso y comprensión del temario explicado en clase.

Las clases prácticas pretenden preparar al alumno para desenvolverse profesionalmente en la realidad, esto es, se entienden como las dirigidas a proporcionar al alumno las técnicas precisas para que sea capaz de aplicar las normas a los hechos. Este método docente, al tiempo que implica un mayor adiestramiento del alumno en el uso y aplicación de los contenidos, así como el acercamiento de la disciplina a las exigencias que plantea la realidad social y económica, permitirá a aquel contemplar una fase de estudios seguramente más orientada a la cualificación profesional, que es también exigencia principal ineludible de las titulaciones universitarias.

2.3.3. Combinación de la docencia teórica y la práctica

Al margen de la polémica sobre la separación o concurrencia de ambas técnicas docentes, la clase práctica es una de las técnicas docentes que más se debiera aprovechar en la tarea universitaria, en combinación con las clases teóricas. Dicha afirmación que resultaría extendible a cualquier rama del ordenamiento jurídico, resulta de especial interés en la materia que nos ocupa.

El planteamiento de supuestos prácticos pone de manifiesto, como ninguna otra técnica docente, una de las realidades que debe conocer el alumno y es la de la dificultad de encontrar una solución unívoca y cerrada ante situaciones de conflicto que se plantean en el mundo de la realidad. Ahora bien, esta clase práctica requiere de una presentación teórica del problema, del que se deduce que no existen soluciones definitivas, que es tanto como tomar conciencia de las propias limitaciones del Derecho, de sus técnicas y de su argumentación en la resolución del conflicto concreto, sin por ello desatender la formación de una buena técnica que erradique errores de planteamiento o de utilización normativa.

La verificación de los conocimientos teóricos a través de supuestos prácticos no tiene por qué configurarse, necesariamente, de manera independiente al propio planteamiento teórico. Incluso en asignaturas eminentemente prácticas la discusión de casos prácticos requiere, necesariamente, de una previa introducción

teórica de los temas a tratar que traiga a la memoria presente los conocimientos teóricos adquiridos por el alumno en el año anterior. El uso por parte del alumno de adquisición de conocimientos por la vía memorística junto con el desarrollo de prácticas en un curso académico diferente a la de las enseñanzas teóricas nos hacen partidarios de un método docente donde se combinen en el tiempo ambos sistemas. Por todo ello, se considera que el método docente a seguir debe ser el “método mixto” donde se combinen en el mismo curso académico, las clases teórico-prácticas que permita adquirir al alumno tanto la adquisición de los conocimientos teóricos y su aplicación práctica a un supuesto concreto.

Se pretende significar que cuando se alude a la práctica, se está queriendo hacer referencia al planteamiento de un tipo de enseñanza paralela e independiente de la estrictamente teórica impartida a través de la ya referida lección teórica o magistral, a los efectos de que el alumno no perciba la enseñanza teórica y la práctica como dos realidades distintas, y aplique de manera conjunta ambos modelos de aprendizaje, indisolublemente unidos, en la obtención de un mayor rendimiento¹⁶. Podría afirmarse que se deben combinar, no esporádicamente, sino de forma habitual, la enseñanza teórica con la práctica, esto es, se pretende que el alumno conozca el ordenamiento jurídico y que sepa desenvolverse dentro de él a través de su aplicación práctica.

En definitiva, no hay que hacer de teoría y práctica dos fases diversas de un mismo aprendizaje, sino dos técnicas que se entrecruzan y complementan haciéndolas difícilmente separables.

2.3.4. Otras opciones metodológicas

Junto a las técnicas pedagógicas aludidas, el alumno debe tener a su disposición otros instrumentos que vienen a facilitar y completar su formación desde ópticas distintas de las empleadas por su profesor, y que le permiten tome contacto con otras perspectivas de las relaciones laborales¹⁷.

¹⁶ Como indica Montoya Melgar, “con razón decía Miguel de Unamuno que la separación ente la teoría y la práctica...es cosa enteramente absurda”. MONTOYA MELGAR, A., “Sobre el Derecho del trabajo y su ciencia”, en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, 58 (1993) 186.

¹⁷ Sobre el escaso peso específico que nuestra disciplina tiene en el marco de la facultades de Derecho véase: SEMPERE NAVARRO, A., “La postergación del Derecho del Trabajo en las facultades de Derecho españolas...”, o.c., p. 484; señala como técnicas adicionales, los cursos monográficos, las clases dialogadas, los cursillos de especialización, etc.

Merece especial atención la oportunidad de ofrecer al alumno la realización de trabajos monográficos sobre los aspectos que le puedan resultar más interesantes dentro de la disciplina. Las posibilidades que ofrece este sistema son amplias, y pueden ir desde la elaboración de ponencias escritas, su exposición en el marco de la clase, seminarios reducidos del área en colaboración con otras disciplinas, hasta el comentario de libros o textos monográficos publicados en este sector del ordenamiento. Sin embargo, debe reconocerse que a veces, el excesivo número de alumnos de los que debe hacerse cargo el docente puede constituir un verdadero obstáculo o, cuando menos, un condicionamiento innegable para su correcta utilización.

Dentro de estas otras opciones metodológicas destacaría la de las tutorías, es decir, al seguimiento individualizado, a la orientación personalizada no sólo docente sino incluso profesional, lo que no siempre es posible durante las clases debido al número de estudiantes asistentes.

No puede ignorarse la eficacia de las tutorías tanto para el docente como para el alumno. Para el primero la utilización de esta técnica docente le reporta un mayor conocimiento del alumno, de su progresión en el curso, para percibir el nivel de recepción, interés o motivación que despierta la materia en los alumnos, para comprobar sus progresiones o, en fin, para corregir, en su caso, posibles defectos o dificultades que se manifiestan en el grupo como eventual consecuencia de la labor del profesor. Para el alumno es evidente que la actitud accesoria de la actividad del docente le facilita una atención individualizada brindándole la oportunidad de aclarar todas aquellas dudas que se le pueden plantear al alumno en el estudio y comprensión de la asignatura.

Ahora bien, el desinterés de esta técnica por parte del alumno limita su eficacia. En efecto, los pocos alumnos que la utilizan se limitan, en la mayoría de los casos, a visitar al profesor días antes del examen, para la resolución de dudas en momentos que son casi siempre tardíos y que dan poco lugar a una orientación eficaz.

2.4. Criterios y procedimientos de evaluación

La última tarea, insoslayable en el ámbito de la docencia universitaria es la de la calificación o evaluación del alumno. A este respecto, la Ley de reforma Universitaria establece que “las Universidades verificarán los conocimientos de los estudiantes universitarios, el desarrollo de su formación intelectual y su rendimiento a través de procedimientos objetivos y eficaces” (art. 27.1).

La evaluación es un instrumento que viene a cumplir una doble finalidad: facilitar información al profesor sobre la validez de las estrategias didácticas empleadas y su actuación docente y constatar la progresión del aprendizaje o del rendimiento académico del alumno. Precisamente estas dos finalidades se corresponden con el doble aspecto que puede predicarse de todo sistema de evaluación. Si bien es cierto que evaluar supone generalmente obtener información para utilizarla en la confirmación de juicios y en la adopción de decisiones sobre la calificación del alumno, en un sentido más amplio la evaluación en la Universidad tiene un segundo aspecto que se refiere a la actuación docente y que podría catalogarse como un sistema de evaluación del profesor por parte del alumno.

2.4.1. Evaluación del alumno

Dado que los objetivos de la enseñanza se condicionan a la adquisición de una serie de competencias prefijadas, en la misma medida se estará de acuerdo en que la evaluación del alumno necesariamente ha de ser personalizada, continua y periódica, a los fines de determinar, su rendimiento, actitud y aprovechamiento.

Dentro de los variados sistemas de evaluación la prueba o examen sigue constituyendo el medio necesario para acreditar el nivel de conocimientos alcanzados. Instrumento que admite, a su vez, diversas variantes, desde las pruebas orales a las escritas, pudiendo transitar ésta últimas desde la exposición de temas largos, a la contestación de preguntas cortas, a la realización de preguntas tipo test o, incluso, a la combinación de preguntas teóricas con la resolución de casos prácticos. Todos estos sistemas poseen ventajas y también algunos inconvenientes, por lo que no sería nada desdeñable la posibilidad de su combinación, a los efectos de alcanzar una valoración más adecuada y ajustada del rendimiento del alumno, así como de su proceso de aprendizaje.

La prueba oral tiene sus ventajas permite, sin duda, una mayor ponderación del dominio de la materia que tenga el alumno, ya que facilita el intercambio de criterios con él, evita la contestación ajena a la pregunta, permite inquirir por las cuestiones básicas si el alumno no las ha expuesto y, lo más importante, fomenta la iniciación al futuro profesional del Derecho en la técnica de la expresión hablada, que será de la que esencialmente se tenga que servir, al tiempo que agiliza la evaluación de los conocimientos. Además, el examen oral elimina de entrada muchas de las fórmulas de picaresca que tienen las pruebas escritas.

Ahora bien, el examen o prueba oral presenta también inconvenientes, principalmente porque aumenta el subjetivismo del profesor, que debe tomar un mayor distanciamiento respecto de quien se examina, incrementa el margen de error en el alumno debido a que su disposición psicológica resulta más tensa, e impide un adecuado control de resultados porque las revisiones de la calificación son bastante más dificultosas, cuando no imposibles.

El examen o prueba escrita en sus diferentes modalidades es el instrumento más frecuentemente utilizado como técnica de evaluación, así como el preferido por la mayoría de los estudiantes, en la creencia de que ésta es la técnica que les ofrece mayores posibilidades e incluso garantías. Tiene a su favor el fomento de la capacidad de síntesis, reflejando claramente la actitud de su estructuración, siendo también reflejo de la destreza del alumno en la expresión escrita; elemento éste también de importancia en el futuro desarrollo de su actividad profesional.

Son diversas las posibilidades que ofrece la prueba escrita, variando desde el desarrollo más o menos amplio de temas del programa, hasta el planteamiento de cuestiones de respuesta de corta extensión, toda vez que la contestación a uno o varios temas del programa cuenta con el gran inconveniente de que, al margen del factor suerte, el resultado de esta modalidad no demuestra que el alumno domine las diferentes partes del programa en su totalidad. Todo ello, sin perjuicio de admitir que la combinación de estas dos modalidades resultaría ser la más aconsejable, pues el alumno puede evidenciar, por una parte, que conoce en su conjunto la materia, y, por otra, que tiene capacidad de síntesis y reflexión para afrontar la exposición escrita de un tema en concreto. Las pruebas tipo test tampoco resultan especialmente positivos, en la medida en que, en su mayor parte, desarrollan la agilidad memorística.

En razón de la estrecha conexión que debe existir entre el método docente y el sistema de evaluación y teniendo en cuenta las dimensiones de los grupos de alumnos, al igual que se defiende la combinación entre las clases teóricas y prácticas, se propone que la técnica para evaluar el conocimiento del alumno sea el examen teórico-práctico combinado con una prueba optativa oral. Todo ello, sin perjuicio de otros elementos o criterios objetivos de valoración de que pueda disponer el profesor, tales como trabajos de diferente índole realizados durante el curso, exposiciones orales, y participación en clase. Independientemente de los condicionamientos que la realidad pueda imponer en cada caso –léase, dimensión del grupo de alumnos–, lo cierto es que la técnica de evaluación de una asignatura viene condicionada por la forma en la que esta última ha sido impartida por el profesor a lo largo del curso.

Por tanto, en la técnica evaluatoria óptima parece imprescindible que la calificación del alumno gire en torno a una combinada relación de cuestiones de naturaleza puramente teórica y la resolución de un supuesto práctico en donde se demuestre su capacidad de análisis jurídico, esto es, que realmente ha comprendido aquello que ha estudiado. El tipo de prueba calificatoria que resulta más acorde con los objetivos anteriormente planteados en la tarea docente es el planteamiento de una prueba escrita teórico-práctica, con cuestiones primordialmente cortas que exijan abordar y razonar cuestiones esenciales de la asignatura, con el fin de comprobar el aprendizaje del alumno para la adquisición de materias, su expresión jurídica y en última instancia su capacidad de síntesis dentro de la amplitud y extensión de la disciplina.

2.4.2. Evaluación del docente

La denominada “evaluación del profesor” se constituye en un sistema calificador de la tarea docente que proporcionará información a éste acerca de las deficiencias habidas y permitirá, por ende, una corrección y revisión de la actuación realizada.

Este sistema se basa en unas encuestas que han de cumplimentar los alumnos de forma anónima y en las que se formulan una serie de preguntas sobre la actividad docente del profesor tales como el cumplimiento de sus obligaciones en cuanto a asistencia a clase, la actualización de conocimientos, las técnicas de desarrollo de la clase, los materiales bibliográficos utilizados y un largo etc. Todo ello contrastándolo con otros docentes, en concreto, con el resto de compañeros que impartan esa asignatura, con el resto de docentes en la titulación de que se trata con independencia del área de conocimiento, y finalmente en relación con el resto de compañeros docentes de las distintas titulaciones impartidas a las que se adscribe el área de conocimiento de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social.

La principal virtud de estas encuestas radica en que se constituyen en instrumentos que permitirán al docente detectar sus posibles deficiencias y mejorar su enseñanza.

III. CONCLUSIONES

Se asiste a una nueva etapa en la Educación Superior, en la que se potenciarán nuevas formas de enseñar y de aprender, que hasta ahora no se habían tenido demasiado en cuenta. Las Universidades y el resto de Centros

de Educación Superior deberán reflexionar cuidadosamente sobre su misión y asumir esa “tercera misión” de la sociedad del conocimiento o sociedad del saber, a la que durante tantos años dieron la espalda y que generará, sin duda, grandes cambios en los modos de concebir y de concretar los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel de enseñanza.

La metodología docente está cambiando y poco a poco se están superando aquellos tiempos en los que el alumno iba a clase a escuchar y tomar apuntes. En la actualidad, el alumno se concibe como un elemento activo en su proceso de aprendizaje y ello gracias a las metodologías activas puestas en marcha por el profesorado.

A pesar de que la clase magistral siga teniendo bastante protagonismo, cada vez se combina más con trabajos grupales, prácticas, debates, etc., que contribuyen a que el estudiante desarrolle otro tipo de competencias necesarias y demandadas por el mundo productivo del que, a medio plazo, entrará a formar parte.

En este proceso de cambio resulta obligado insistir en la formación del profesorado, siendo su meta última la de promover docentes universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes. En esta misma línea cabe incidir en la necesidad de que las políticas institucionales den un giro en favor de la potenciación de la docencia.

En cuanto a cómo los estudiantes admiten el cambio, podría destacarse la dificultad que para el estudiante supone la autonomía que se le da ahora para autoprogramarse, algo a lo que no están demasiado acostumbrados.