

Professionalità studi

*Bimestrale on-line di studi su
formazione, lavoro, transizioni occupazionali*

In questo numero

**Nuove metodologie per
l'insegnamento universitario delle
discipline giuridico-economiche,
psicologiche, sociologiche e
pedagogiche che studiano le
trasformazioni attuali del lavoro:**

- trasformazioni del lavoro e nuove metodologie per l'insegnamento universitario
- e-learning e apprendimento collaborativo online
- le cliniche legali
- l'esperienza dei dottorati c.d. pratici e professionali

N. 4 marzo-aprile 2018

PROFESSIONALITÀ STUDI

Bimestrale ad estensione on-line di *Professionalità*, edita da STUDIUM in collaborazione con ADAPT University Press, per l'analisi e lo studio delle transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro. Contatto: professionalitastudi@edizionistudium.it

DIREZIONE

Giuseppe Bertagna, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo;
Giuseppe Scaratti, Ordinario di Psicologia del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano;
Michele Tiraboschi, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia.

CONSIGLIO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Anna Alaimo, Associato di Diritto del lavoro, Università di Catania; **Giuditta Alessandrini**, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Università degli studi di Roma Tre; **Henar Álvarez Cuesta**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de León (*España*); **Marco Azzalini**, Associato di Diritto Privato, Università di Bergamo; **Gabriele Ballarino**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università di Milano; **Elisabetta Bani**, Associato di Diritto dell'Economia, Università di Bergamo; **Alessandro Bellavista**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Palermo; **Paula Benevene**, Ricercatrice Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Lumsa, Roma; **Vanna Boffo**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Marina Brollo**, Ordinario di diritto del lavoro, Università di Udine; **Guido Canavesi**, Associato di Diritto del lavoro, Università di Macerata; **Silvia Ciucciiovino**, Ordinario Diritto del lavoro, Università Roma Tre; **Anna Michelina Cortese**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Catania; **Madia D'Onghia**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Foggia; **Loretta Fabbri**, Ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena; **Monica Fedeli**, Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova; **Paolo Federighi**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Valeria Fihl**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Udine; **Rodrigo Garcia Schwarz**, Profesor Doctor del Postgrado en Derechos Fundamentales de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (*Brasil*); **Jordi García Viña**, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Barcelona (*España*); **José Luis Gil y Gil**, Catedrático de Derecho del Trabajo, Universidad de Alcalá, Madrid (*España*); **Teresa Grange**, Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università della Valle d'Aosta; **Lidia Greco**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Bari; **Djamil Tony Kahale Carrillo**, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad a Distancia de Madrid (*España*); **Alessandra La Marca**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo; **Antonio Loffredo**, Associato Diritto del lavoro, Università di Siena; **Isabella Loiodice**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia; **Niccolò Maggi Germain**, Maître de conférences HDR en Droit privé (Droit social), Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne (*France*); **Patrizia Magnoler**, Ricercatrice a tempo indeterminato di Didattica e pedagogia speciale, Università di Macerata; **Claudio Melacarne**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Siena; **Lourdes Mella Méndez**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo, Universidad de Santiago de Compostela (*España*); **Viviana Molaschi**, Aggregato di Diritto Amministrativo, Università di Bergamo; **Massimiliano Monaci**, Associato di Sociologia dell'organizzazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; **Eleonora G. Peliza**, Profesora Adjunta Regular por concurso, Cátedra de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Morón, Buenos Aires (*Argentina*); **Rodrigo Ignacio Palomo Vélez**, Profesor de Derecho del Trabajo, Universidad de Talca (*Chile*); **Luca Paltrinieri**, Maître de conférences en Philosophie politique, Université de Rennes (France); **Paolo Pascucci**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Urbino Carlo Bo; **Flavio Vincenzo Ponte**, Ricercatore di Diritto del lavoro, Università della Calabria; **Rocco Postiglione**, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre; **Juan Ramón Rivera Sánchez**, Catedrático de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Giuliana Sandrone**, Straordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo; **Pier Giuseppe Rossi**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata; **Alfredo Sánchez-Castañeda**, Coordinador del Área de Derecho Social, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (*México*); **Annalisa Sannino**, Research Fellow CRADLE, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Finland; **Francesco Seghezzi**, Direttore Fondazione ADAPT; **Maurizio Sibillo**, Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università di Salerno; **Esperanza Macarena Sierra Benítez**, Profesora Contratada Doctora Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Sevilla (*España*); **Nancy Sirvent Hernández**, Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Lorenzo Speranza**, Ordinario di Sociologia del Lavoro, Università di Brescia; **Maura Striano**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Federico II di Napoli; **Giuseppe Tacconi**, Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Verona; **Lucia Valente**, Associato Diritto del lavoro, Università La Sapienza Roma; **Sabine Vanhulle**, Professeure ordinaire, Rapports théorie-pratique en formation, alternance et didactique des savoirs professionnels, Université de Genève (*Suisse*); **Antonio Varesi**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Luca Vecchio**, Associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca; **Maria Giovanna Vicarelli**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università Politecnica delle Marche; **Giuseppe Zanniello**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo.

REDAZIONE

Lilli Viviana Casano (redattore capo); **Paolo Bertuletti**; **Adele Corbo**; **Maria Teresa Cortese**; **Emanuele Dagnino**; **Elena Prodi**; **Lavinia Serrani** (area internazionale); **Diogo Miguel Duarte Silva**; **Tomaso Tiraboschi**; **Paolo Tomassetti**; **Carlotta Valsega**.

ADAPT – Centro Studi Internazionali e Comparati DEAL (Diritto Economia Ambiente Lavoro) del Dipartimento di Economia Marco Biagi – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Viale Berengario, 51 – 41100 Modena (Italy) – Tel. +39 059 2056742; Fax +39 059 2056043. Indirizzo e-mail: aup@adapt.it @dealunimore

Dichiarazione di pubblicazione etica e lotta alla negligenza editoriale

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono l'impegno nei confronti della comunità scientifica di garantire i più alti standard etici in campo editoriale e di adottare tutte le possibili misure per lottare contro ogni forma di negligenza. La pubblicazione prende a riferimento il codice di condotta e buone prassi che il Comitato per l'etica nelle pubblicazioni (COPE) stabilisce per gli editori di riviste scientifiche.

Nel rispetto di tali buone prassi, gli articoli sono referati in doppio cieco da membri di un comitato scientifico di referaggio di alto livello tenendo conto di criteri basati sulla rilevanza scientifica, sulla originalità, sulla chiarezza e sulla pertinenza dell'articolo presentato. Sono garantiti l'anonimato dei revisori e degli autori, così come la totale riservatezza del processo di valutazione, del contenuto valutato, del rapporto consegnato dal revisore e di qualunque altra comunicazione incorsa tra la Direzione o la Redazione e il Consiglio scientifico di referaggio. Allo stesso modo, verrà mantenuta la più totale riservatezza in merito ad eventuali lamentele, reclami o chiarimenti rivolti da un autore nei confronti della Direzione, della Redazione o del Consiglio scientifico di referaggio.

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono, altresì, il proprio impegno per il rispetto e l'integrità degli articoli presentati. Per questa ragione, il plagio è assolutamente vietato, pena l'esclusione dal processo di valutazione. Accettando i termini e le condizioni indicate, gli autori garantiscono che gli articoli e i materiali ad essi associati abbiano carattere di originalità e non violino i diritti d'autore. In caso di articoli in coautoria, tutti gli autori coinvolti devono manifestare il pieno consenso alla pubblicazione, dichiarando altresì che l'articolo non è stato altrove previamente presentato o pubblicato.

SOMMARIO - n. 4/2018

Editoriale

DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO, <i>Le nuove metodologie per l'insegnamento universitario che studiano le attuali trasformazioni del lavoro</i>	1
Ricerche: <i>Trasformazioni del lavoro e nuove metodologie per l'insegnamento universitario nelle discipline giuridico-economiche, psicologiche, sociologiche e pedagogiche</i>	
ARÁNZAZU ROLDÁN MARTÍNEZ, <i>Metodología para la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo</i>	16
DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO <i>La implantación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social</i>	50
MARÍA JOSÉ PÉREZ-FRUCTUOSO, VANESSA FERNÁNDEZ CHAMORRO, SONIA PAMPLONA ROCHE, <i>Creación de un cuestionario para evaluar la comprensión de los conceptos estadísticos básicos en función de la vía de acceso de los estudiantes de la asignatura de Estadística del Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos</i>	67
MARÍA AURORA MARTINEZ REY, <i>Una experiencia de e-learning en Gestión del Conocimiento</i>	91
RICHARD MABABU MUKIUR, <i>El Aprendizaje Colaborativo online en la Enseñanza de Psicología</i>	102
ESTHER ALBA FERRÉ, <i>El aula activa en la enseñanza del Derecho Privado</i>	121
OSVALDO JAVIER SEGOVIA ZÚÑIGA, <i>La Universidad Central de Chile y el “Proyecto 1+1”, como modelo para la formación de competencias profesionales y de vinculación con el medio empresarial</i>	153
ELISABETTA BANI, <i>Le cliniche legali, uno strumento di didattica “innovativa” e un terreno di riflessione sul ruolo del giurista</i>	175

Ricerche: *L'esperienza e l'importanza dei dottorati non accademici*

TIM BLACKMAN, <i>Dottorati c.d. pratici e università del XXI secolo</i>	183
MICHELE TIRABOSCHI, <i>I dottorati c.d. pratici: la prospettiva dei datori di lavoro</i>	193

Editoriale

Le nuove metodologie per l'insegnamento universitario che studiano le attuali trasformazioni del lavoro

*Djamil Tony Kahale Carrillo**

Il n. 4, marzo-aprile 2018 della rivista *Professionalità studi* reca il titolo *Nuove metodologie per l'insegnamento universitario delle discipline giuridico-economiche, psicologiche, sociologiche e pedagogiche che studiano le trasformazioni attuali del lavoro*.

Con la *Call for papers* che ha portato alla realizzazione del presente numero, ci si è prefissi l'obiettivo di mettere in luce l'importante funzione sociale che svolgono le istituzioni formative, chiamate oggi a mutare approcci e metodologie a fronte alle trasformazioni che interessano il mondo del lavoro e la società.

Il rinnovamento delle metodologie formative, come è noto, è al centro delle iniziative delle istituzioni europee in quest'ambito. Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) è un sistema educativo europeo di qualità che si propone di favorire crescita economica, competitività internazionale e coesione sociale facendo perno sui pilastri dell'educazione, della formazione dei cittadini lungo tutto l'arco della vita e sulla loro mobilità. Uno dei suoi principali obiettivi, pertanto, è quello della promozione della cooperazione europea in materia di garanzia di qualità e sviluppo di criteri e metodologie comparabili, in cui l'insegnamento sia intrinsecamente caratterizzato da un buon livello di qualità. Il docente, in questi termini, dovrà saper cogliere la sfida di delineare la modalità e la metodologia più adeguata affinché l'alunno possa acquisire le competenze di apprendimento che si prefigge di raggiungere.

* *Docente di diritto del lavoro e previdenza sociale presso la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Traduzione dallo spagnolo a cura di Lavinia Serrani. Segue la versione in spagnolo - Sigue la versión en español.*

L'ambito del "mercato del lavoro", delle "relazioni di lavoro" e delle "relazioni industriali" è particolarmente sensibile alla necessità di un rinnovamento delle metodologie didattiche, poiché tradizionalmente caratterizzato dalla convergenza di interessi da parte di diversi settori disciplinari: "diritto", "psicologia", "sociologia", "gestione della conoscenza", "statistica", "risorse umane", "economia", tra le altre.

L'obiettivo di questa *call*, da me coordinata, è stato, dunque, quello di invitare esponenti di tutte le discipline che si occupano di questi temi a condividere esperienze e riflessioni. Si è dato in particolare spazio a contributi di indagine su come cambia l'insegnamento delle discipline che studiano il "mercato del lavoro", le "relazioni di lavoro" e le "relazioni industriali" alla luce delle trasformazioni in atto, con particolare riferimento alla importanza della interdisciplinarietà e del confronto con le dinamiche "reali" del mondo del lavoro.

Sono stati raccolti, inoltre, contributi che danno conto di sperimentazioni di esperienze di didattica innovativa in tutti gli ambiti disciplinari che si occupano di questi temi. Nello specifico, hanno partecipato professori di nazionalità spagnola, italiana, inglese e cilena, provenienti dalla Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Europea de Madrid, Universidad Central de Chile, Middlesex University, Università degli Studi di Bergamo e Università di Modena e Reggio Emilia.

Stante questo contesto, il primo studio, dal titolo *Metodología para la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo*, realizzato dalla professoressa Aránzazu Roldán Martínez della *Universidad Europea de Madrid*, scioglie il nodo di quale sia la missione che le facoltà di giurisprudenza sono chiamate a svolgere in un mondo in cui lavoro e società stanno sperimentando profonde trasformazioni. Vengono così esposte le metodologie adottate nella didattica dei tre insegnamenti relativi all'area del diritto del lavoro, per raggiungere l'obiettivo che gli alunni "imparino ad imparare" e acquisiscano le competenze che si richiedono al giurista del XXI secolo.

Il secondo studio, dal titolo *La implantación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social* è stato realizzato dal sottoscritto, Djamil Tony Kahale Carrillo, docente della Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). La ricerca mette in luce come le tecnologie dell'informazione e della comunicazione svolgano un ruolo di grande rilievo per l'insegnamento nell'ambito dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, in cui lo studente diventa soggetto attivo e protagonista del proprio processo formativo. Obiettivo

del presente studio è stato, dunque, analizzare gli strumenti tecnologici suscettibili di essere applicati nel processo di insegnamento-apprendimento a distanza con riferimento al diritto del lavoro e alla previdenza sociale. Il successo o il fallimento delle innovazioni educative dipende, in larga misura, dal modo in cui i diversi attori coinvolti nel processo educativo interpretano, ridefiniscono, selezionano e modellano i cambiamenti proposti dallo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Affinché l'esito sia positivo, è necessario che l'insegnante possieda una serie di competenze, tali da poter gestire correttamente ogni fase del processo di insegnamento-apprendimento. Questo richiede, da una parte, una nuova riflessione generale sull'insegnamento e l'apprendimento degli studenti; e, dall'altra, un ripensamento degli strumenti didattici e formativi basati sui nuovi strumenti metodologici presentati nel presente articolo.

Il terzo studio, dal titolo *Creación de un cuestionario para evaluar la comprensión de los conceptos estadísticos básicos en función de la vía de acceso de los estudiantes de la asignatura de Estadística del Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, è stato elaborato dalle professoressa María José Pérez-Fructuoso, Vanessa Fernández Chamorro e Sonia Pamplona Roche, tutte appartenenti alla Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

L'articolo si propone di valutare le competenze statistiche di partenza degli studenti universitari della Laurea in Scienze del lavoro, relazioni di lavoro e risorse umane della UDIMA, dove si insegna Statistica attraverso una metodologia *on-line*. A tal fine, le autrici hanno provato a misurare il livello delle competenze di base degli studenti nel momento in cui iniziano il corso, utilizzando un pre-test. Per preparare il pre-test si è fatto ricorso allo Statistics Concept Inventory (SIC), questionario con domande a risposta multipla che valuta la comprensione dei concetti statistici di base. La scelta delle domande avviene in coerenza sia con il curriculum degli studenti che con il contenuto della materia oggetto di studio. L'elaborazione di tale questionario consente di prendere atto delle conoscenze pregresse degli studenti allo scopo di progettare esperienze educative che permettano di migliorare la comprensione dei concetti statistici.

Il quarto studio, recante il titolo *Una experiencia de e-learning en Gestión del Conocimiento*, è stato realizzato da María Aurora Martínez Rey, docente della Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Oggetto della Gestione della Conoscenza (GC) è informare, in maniera

puntuale e organizzata, un gruppo di persone con diverse metodologie, combinando le loro conoscenze di base con quelle di chi abbia una specializzazione nella data materia. Trattasi di una disciplina indispensabile in qualunque attività che abbia relazione con la condivisione e elaborazione dell'informazione, e l'ambito delle Scienze del Lavoro e Risorse Umane ne è un esempio emblematico. Nell'articolo l'autrice espone l'esperienza docente in modalità *e-learning* dell'insegnamento Gestione della Conoscenza nell'ambito del corso di laurea di Scienze del Lavoro e Risorse Umane della Universidad a Distancia de Madrid.

Il quinto studio, dal titolo *El Aprendizaje Colaborativo online en la Enseñanza de Psicología*, è stato preparato da Richard Mababu Mukiur, docente della Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). L'articolo descrive l'esperienza di apprendimento collaborativo *online* realizzata tra studenti che si trovano in aree geografiche lontane fra loro.

Di conseguenza, vengono affrontate tutte le fasi dell'esperienza, dall'implementazione, all'organizzazione dei gruppi volti a realizzare gli obiettivi formativi, sino ai principali risultati raggiunti. Gli studenti che sono stati presi a riferimento sono iscritti al corso di laurea in psicologia del lavoro, e il principale compito loro assegnato consisteva nella realizzazione in gruppo di un'analisi e descrizione di un posto di lavoro, utilizzando la piattaforma collaborativa *online Google Drive*. Al termine del lavoro, gli studenti sono stati invitati a rispondere ad un questionario, e dalle 326 risposte ottenute è emerso un elevato livello di soddisfazione da parte degli stessi con riferimento all'utilizzo di tale piattaforma per la realizzazione di lavori di gruppo e per l'apprendimento collaborativo *online*, posto che la maggioranza di loro vorrebbe utilizzare ancora tale strumento e lo consiglierebbe ad altri.

È emersa, altresì, consapevolezza circa i parametri di interazione necessari per svolgere questo tipo di lavori collaborativi *online*, quali ad esempio, prefiggersi obiettivi comuni, saper comunicare con gli altri, avere reciproco rispetto, così come un sereno ambiente di lavoro, un dialogo costruttivo tra i membri, senso di responsabilità, leadership, ecc.

Il sesto studio, dal titolo *El aula activa en la enseñanza del Derecho Privado*, è stato realizzato da Esther Alba Ferré, docente della Universidad Europea de Madrid. Secondo l'autrice, l'obiettivo dell'insegnante è quello di rendere attiva la didattica nell'insegnamento del diritto privato e del diritto in generale mediante strumenti organizzativi, metodologie attive (quali la tecnica "puzzle", lo studio dei casi di specie,

l'apprendimento basato sull'analisi dei problemi o il cosiddetto *flipped classroom*), nonché strategie educative che consentano di favorire la concentrazione e motivazione dell'alunno, basate sull'apprendimento autonomo ed esperienziale.

A parere dell'autrice, è dall'Università che dovranno essere valutate e sviluppate le competenze richieste dal mondo del lavoro; a tal fine, sarà compito del docente svolgere quelle attività in grado di promuovere le competenze di un avvocato nell'aula di un tribunale (quali ad esempio la capacità di sintesi mediante mappe concettuali, la comunicazione scritta attraverso il portfolio o un rapporto, o la creatività nella realizzazione di un poster). Il *feedback* da parte dell'alunno sarà infine considerato la chiave per il docente per valutare il proprio metodo didattico, e a tal fine verranno utilizzati strumenti quali il diario di bordo, domande aperte o lavori di gruppo che diano conto del livello di apprendimento da parte degli alunni e del loro grado di soddisfazione nei confronti della cosiddetta "aula attiva".

Il settimo studio reca il titolo *La Universidad Central de Chile y el «Proyecto 1+1», como modelo para la formación de competencias profesionales y de vinculación con el medio empresarial*, e vede come autore Osvaldo Javier Segovia Zúñiga, docente della Universidad Central de Chile. Il Progetto 1+1, quale espressione del metodo "imparare facendo", consiste nel fornire assistenza tecnica e formazione in ambito amministrativo, finanziario, commerciale e contabile ad un gruppo di microimprenditori da parte di un gruppo di studenti della Facoltà di scienze economiche e amministrative della Universidad Central de Chile.

L'importanza dell'avvio di tale progetto risiede nel fatto che il modello pedagogico applicato (approccio per competenze), enfatizzando una prassi educativa incentrata sull'imparare facendo, favorisce lo sviluppo integrale dello studente preparandolo in maniera efficace per il suo futuro lavorativo.

Il progetto acquisisce un rilievo ancor maggiore se si considera che le PMI, dalle quali in Cile deriva oltre l'80% dell'occupazione e più del 30% del PIL nazionale, risultano spesso incapaci di conoscere e rispettare le normative vigenti e le esigenze di un mondo globalizzato, rendendo così di fondamentale utilità il compito di trasferire conoscenze che si traducano in una migliore gestione delle stesse, oltre a rappresentare un modo di avvicinamento dell'università all'impresa.

L'ottavo studio, dal titolo *Le cliniche legali: uno strumento di didattica "innovativa" e un terreno di riflessione sul ruolo del giurista*, è stato realizzato da Elisabetta Bani, Professore Associato di Diritto dell'economia presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Bergamo. Nell'articolo si illustra un'esperienza di didattica, inquadrabile nella modalità clinico legale. Il caso offre lo spunto per fare il punto della situazione sull'affermazione della modalità clinico-legale in Italia e per suggerire un utilizzo di questo strumento formativo a fini culturali, più che professionali, perché solo attraverso una preparazione trasversale e critica il giurista può continuare ad avere un ruolo.

Il nono articolo, dal titolo *Dottorati c.d. pratici e università del XXI secolo*, è stato elaborato da Tim Blackman, Vicerettore della Middlesex University. Il contributo espone le ragioni secondo le quali, lungi dall'essere un sottoprodotto o un parente, neanche troppo gradito, del tradizionale dottorato di ricerca accademico, il dottorato c.d. pratico incarna un modello di istruzione superiore coerente con le sfide del XXI secolo poiché centrato su un sapere contestualizzato, strettamente connesso all'uso applicato che se ne fa e sul pensiero progettuale. Nell'attuale scenario economico, dove l'elemento distintivo non è già più la conoscenza di per sé, bensì la creatività, è importante saper rielaborare la conoscenza prodotta per creare nuovi scenari futuri e risolvere problemi complessi. Le università e la formazione superiore devono quindi entrare nel XXI secolo facendo leva su dialogo costante tra idee e azione, una strada che invero non sembrerebbe agilmente percorribile in ragione della presente separazione tra ricerca e pratica che costituisce un elemento distintivo del modello universitario dominante.

Il decimo ed ultimo studio, dal titolo *I dottorati c.d. pratici: la prospettiva dei datori di lavoro*, è stato realizzato da Michele Tiraboschi, docente di diritto del lavoro presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Servendosi del metodo delle 5Ws e 1H, l'autore legge il fenomeno dei dottorati c.d. pratici attraverso il prisma della recente evoluzione dei mercati del lavoro e dei processi produttivi che vedono nel lavoro di ricerca non accademico uno dei profili professionali emergenti e più rilevanti.

Le chiavi di lettura offerte dall'autore chiariscono un fraintendimento, un equivoco concettuale che forse ha accompagnato il fenomeno fin dalla sua nascita e successiva analisi da parte della comunità scientifica, e cioè la apparente dicotomia tra ricerca accademica e ricerca non ac-

cademica: pure con tutte le differenze che contraddistinguono i dottorati industriali (o professionali o pratici, innovativi in generale) dai tradizionali percorsi di dottorato (come la natura -privata- dei finanziamenti, i contesti dell'apprendimento e della esecuzione della ricerca, gli obiettivi concreti del progetto di tesi), i primi restano comunque perfettamente identici a quelli tradizionali nella loro finalità che è quella di fornire un contributo originale all'avanzamento della conoscenza su un determinato tema o in un determinato settore disciplinare. Detto in altri termini, lo studio risponde alle seguenti domande: chi? cosa? quando? perché? come?

Come emerge da questa introduzione, il n. 4/2018 di *Professionalità studi* risulta assai ricco di contenuti tanto interdisciplinari – toccando tematiche afferenti a diverse discipline, quali il diritto, la psicologia del lavoro, la statistica, tra le altre – quanto comparati, data la partecipazione di autori provenienti da vari paesi (Spagna, Italia, Regno Unito e Cile). Di notevole interesse le conclusioni, proposte e raccomandazioni cui si è giunti.

In quanto coordinatore di questo numero, non mi rimane che ringraziare tutti gli autori che hanno fornito il proprio contributo in maniera coerente con la tematica proposta. Allo stesso modo ci tengo a ringraziare la direzione di *Professionalità studi* (Prof. Giuseppe Bertagna, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo; Prof. Michele Tiraboschi, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia e Prof. Giuseppe Scaratti, Ordinario di Psicologia del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano) per aver accettato di dedicare un numero al tema da me suggerito, nonché Lavinia Serrani, responsabile dell'area internazionale e Lilli Casano, redattore capo della rivista per il loro lavoro organizzativo.

* * * * *

Las nuevas metodologías para la enseñanza universitaria que estudian las transformaciones actuales del trabajo

Djamil Tony Kahale Carrillo

El monográfico número 4, 2018, de la Revista *Professionalità studi*, se titula *Nuevas metodologías para la enseñanza universitaria de disciplinas jurídico-económicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que estudian las transformaciones actuales del trabajo*.

Con la Convocatoria que condujo a la creación de este monográfico, se ha querido alcanzar el objetivo de destacar la importante función social que desempeñan las instituciones formativas, que están llamadas a cambiar su enfoque y las metodologías ante las transformaciones que están experimentando el mundo del trabajo y la sociedad.

La renovación de las metodologías formativas, como bien se sabe, está en el centro de atención de las iniciativas de las instituciones europeas en este ámbito. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un sistema educativo europeo de calidad que tiene como objetivo potenciar el crecimiento económico, la competitividad internacional y la cohesión social apoyándose en los pilares de la educación, la formación de las personas a lo largo de toda la vida y sobre su movilidad. Por tanto, uno de sus principales objetivos es promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de la calidad y desarrollo de criterios y metodologías comparables, en el que la enseñanza se caracterice intrínsecamente por un buen nivel de calidad. Bajo estos términos, el docente tendrá que saber cómo responder al reto de delinear la modalidad y la metodología más adecuada para que el alumno pueda adquirir las competencias de aprendizaje que se propone alcanzar.

El ámbito del «Mercado de Trabajo», de las «Relaciones Laborales» y de las «Relaciones Industriales» es particularmente sensible a la necesidad de una renovación de las metodologías didácticas, dado que tradicionalmente se ha caracterizado por una convergencia de intereses de diferentes sectores disciplinares: «Derecho», «Psicología», «Sociología», «Gestión del Conocimiento», «Estadística», «Recursos Humanos», «Economía», entre otras.

El objetivo de la convocatoria, que ha sido coordinado por mi persona, se ha centrado en invitar a los especialistas de todas las disciplinas que

se encargan de estos temas para que compartan sus experiencias y reflexiones. Bajo este contexto, se ha dado particular espacio a las contribuciones que investigan cómo cambia la enseñanza de las disciplinas que han estudiado el «Mercado de Trabajo», las «Relaciones Laborales» y las «Relaciones Industriales» a la luz de las transformaciones que se están produciendo, con especial referencia a la importancia de la interdisciplinariedad y al intercambio con las dinámicas «reales» del mundo del trabajo.

Además, se han recogido contribuciones que reconstruyen experimentaciones de experiencias de didáctica innovadora en los ámbitos disciplinares que se ocupan de estos temas. Específicamente, han participado profesores nacionales de España, Italia, Reino Unido y Chile, adscritos a la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Universidad Europea de Madrid, Universidad Central de Chile, Universidad de Middlesex, Universidad de Bérgamo y Universidad de Módena y Reggio Emilia.

Bajo este contexto, el primer estudio del monográfico se titula *Metodología para la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo*, que ha sido realizado por la profesora Aránzazu Roldán Martínez de la Universidad Europea de Madrid. La autora resuelve la duda sobre la misión que las Escuelas de Derecho están llamadas a hacer en un mundo donde el trabajo y la sociedad están experimentando profundas transformaciones. Bajo este contexto, explica cuáles son las metodologías que se han implementado en la docencia de las tres asignaturas pertenecientes al área de conocimiento del Derecho del Trabajo, para lograr el objetivo de que los alumnos «aprendan a aprender» y adquieran las habilidades requeridas del jurista del siglo XXI.

El segundo estudio se titula *La implantación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, que ha sido realizado por mi persona, Djamil Tony Kahale Carrillo, Profesor Titular de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). La investigación resalta que las Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan un papel muy importante, como docencia significativa, en el EEES; en el que el alumno es el sujeto activo y protagonista de su proceso formativo.

El artículo tiene por objeto presentar las herramientas tecnológicas que pueden ser aplicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje a distancia en el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. El éxito o fracaso de

las innovaciones educativas depende, en gran medida, de la manera en que los diferentes actores educativos interpreten, redefinen, filtren y den forma a los cambios propuestos por el EEES. Para conseguir un efecto positivo, es necesario que el profesor cuente con un conjunto de competencias, mediante una asignación correcta de aquellas a las diferentes facetas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se requiere, por un lado, una nueva reflexión general sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; y, por otro, un nuevo diseño de las herramientas y los formatos docentes a partir de las nuevas opciones metodológicas que se presentaran en este trabajo.

El tercer estudio se titula *Creación de un cuestionario para evaluar la comprensión de los conceptos estadísticos básicos en función de la vía de acceso de los estudiantes de la asignatura de Estadística del Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, que ha sido realizado por las María José Pérez-Fructuoso, Vanessa Fernández Chamorro y Sonia Pamplona Roche de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

El objetivo del artículo se funda en evaluar el conocimiento previo de las estadísticas de los estudiantes en un curso de Licenciatura en Estadística en Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad a Distancia de Madrid, en el que el curso de Estadística se imparte con una metodología en línea. Para realizarlo, las autoras han aplicado una prueba preliminar antes del comienzo del curso. Esta prueba preliminar se basa en el Inventario del concepto de estadísticas, en un cuestionario de opción múltiple que evalúa la comprensión de los conceptos de estadísticas básicas. Las preguntas elegidas se han ajustado tanto al currículo previo de los estudiantes como al concurso del curso de estadística analizado. El cuestionario resultante ha permitido evaluar el conocimiento previo sobre las estadísticas para diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la comprensión de conceptos de estadística.

El cuarto estudio se titula *Una experiencia de e-learning en Gestión del Conocimiento* y está realizado por María Aurora Martínez Rey, profesora de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). El objeto de la Gestión del Conocimiento es informar, puntual y profundamente, a un conjunto de personas normales y, mediante una organización apropiada, hacer que sus conocimientos se combinen con el de otras personas especializadas, de modo que el resultado sea, aunque menos inspirado, más eficiente y previsible. Por lo cual, se trata, simplemente,

de informar pertinentemente y de forma organizada a personas con diversos enfoques y diseñar protocolos que permitan el correcto ajuste de sus conocimientos. Por consiguiente, es una disciplina indispensable en cualquier actividad que esté relacionada con información que tenga que compartirse y procesarse. En el ámbito de las Ciencias del Trabajo y los Recursos Humanos, es, por tanto, un candidato perfecto para su ejercicio. En este artículo la autora da a conocer la experiencia de impartición de docencia en modalidad *e-learning* de la asignatura Gestión del Conocimiento en el grado de Ciencias del Trabajo y los Recursos Humanos de la Universidad a Distancia de Madrid.

El quinto estudio, que se titula *El Aprendizaje Colaborativo online en la Enseñanza de Psicología*, ha sido efectuado por Richard Mababu Mukiur, profesor de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). La investigación describe la experiencia de aprendizaje colaborativo *on line* realizada con los estudiantes que se sitúan en ubicaciones geográficamente dispersas.

Por consecuencia, presenta la implementación de la experiencia, la organización de los grupos para alcanzar los objetivos educativos, así como los principales resultados. Los participantes de la investigación son estudiantes de grado matriculados en la asignatura de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. La tarea principal del autor ha consistido en realizar en grupo el análisis y la descripción del puesto de trabajo utilizando la herramienta *Google Drive*. Al finalizar la tarea, el profesor ha invitado a los estudiantes a realizar una encuesta. En total, 326 estudiantes han contestado a dicha encuesta.

Los resultados obtenidos, según el investigador, ponen de manifiesto que *Google Drive* es una herramienta útil para el trabajo colaborativo. En general, los estudiantes afirman que están satisfechos con la experiencia de trabajo colaborativo en línea y que les gustaría volver a realizar un trabajo similar en el futuro. Consideran que con las herramientas como *Google Drive* hacen posible el aprendizaje colaborativo *on line* y que se han alcanzado los objetivos del aprendizaje.

Asimismo, los encuestados señalan que el trabajo colaborativo en línea con *Google Drive* ha sido una experiencia positiva; de igual manera, afirman que volvería a realizar una tarea similar, además lo recomendaría a otras personas. Ponen de manifiesto que para trabajar de manera colaborativa *on line*, es necesario tener en cuenta un conjunto de parámetros de interacción con unos objetivos comunes, una

buena comunicación -mutua entre los miembros-, un buen ambiente de trabajo, compañerismo, responsabilidad, liderazgo, entre otros.

El sexto estudio se titula *El aula activa en la enseñanza del Derecho Privado*, y ha sido realizado por Esther Alba Ferré, profesora de la Universidad Europea de Madrid. Bajo este cotexto, la autora señala que el profesor creará un aula activa en la enseñanza del Derecho Civil a través de herramientas de organización, de metodologías activas (la técnica *puzzle*, el método del caso, el aprendizaje basado en problemas y el *flipped classroom*) y de estrategias educativas que permiten fomentar la concentración y la motivación del alumno, basándose en el aprendizaje autónomo y experiencial.

La profesora, en este sentido, dispone que desde la universidad se deben desarrollar y evaluar competencias que son requeridas en el mundo profesional; por ello, el docente deberá realizar distintas actividades destinadas a fomentar las competencias de un abogado laboralista en el aula (como la capacidad de síntesis a través de mapas conceptuales, la comunicación escrita a través del portafolio jurídico o un informe, o la creatividad a través de un poster). El *feedback* del alumno será considerado la clave para que el docente conozca el éxito de su enseñanza y, para ello, se utilizarán diarios reflexivos, preguntas abiertas, actas de clase o cadenas de dudas-soluciones que pongan de manifiesto el aprendizaje y el sentir de los alumnos en el aula activa.

El séptimo estudio se titula *La Universidad Central de Chile y el «Proyecto 1+1», como modelo para la formación de competencias profesionales y de vinculación con el medio empresarial*, que ha sido realizado por Osvaldo Javier Segovia Zúñiga, profesor de la Universidad Central de Chile. La investigación se basa en el Proyecto 1+1, como expresión del aprender-haciendo; el cual consiste en desarrollar asesorías técnicas y capacitaciones en las áreas administrativas, financieras, comerciales y contables a un grupo de microempresarios y emprendedoras, por parte de un equipo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Central de Chile.

La importancia de la implementación de este proyecto, según el autor, radica, por una parte, en que el modelo pedagógico aplicado (enfoque por competencias), al enfatizar en una práctica educativa centrada en el aprender haciendo, propicia el desarrollo integral del estudiante preparándolo de manera eficaz para su futuro laboral.

Por otro lado, y dado que las PYMES son importantes en Chile, ya que aportan más del 80% del empleo y más del 30% del PIB nacional, muchas veces son incapaces de cumplir con las regulaciones existentes y exigencias propias de un mundo globalizado; lo que transforma en una tarea primordial el transferir conocimientos que se materialicen en una mejora en la gestión de estas, y como una forma de potenciar la vinculación de la universidad con la empresa.

El octavo estudio se titula *Le cliniche legali: uno strumento di didattica "innovativa" e un terreno di riflessione sul ruolo del giurista*, que ha sido realizado por Elisabetta Bani, Profesora Asociada de Derecho Económico en el Departamento de Derecho de la Universidad de Bérgamo. El artículo ilustra una experiencia educativa, que puede enmarcarse en el método clínico legal. Por lo que ofrece la oportunidad de hacer un balance de la situación sobre la afirmación del método clínico-legal en Italia y sugiere el uso de esta herramienta de capacitación para fines culturales, en lugar de profesionales; porque solo a través de una preparación transversal y crítica puede el abogado continuar para jugar un papel.

El noveno estudio se titula *Dottorati c.d. pratici e università del XXI secolo*, y ha sido elaborado por Tim Blackman, Vicerrector de la Universidad de Middlesex del Reino Unido. La investigación señala los motivos según los cuales, lejos de ser un subproducto, no demasiado apreciado, del doctorado de investigación académico tradicional, el doctorado c.d. práctico es un modelo de educación superior coherente con los desafíos del siglo XXI, ya que se centra en un conocimiento contextualizado, estrechamente relacionado con el uso aplicado que se hace de él y con el pensamiento del diseño.

En el escenario económico actual, en el que el elemento distintivo no es ya el conocimiento *per se*; sino la creatividad, es importante poder volver a elaborar el conocimiento producido para crear nuevos escenarios futuros y resolver problemas complejos. Por tanto, las universidades y la educación superior deben ingresar al siglo XXI mediante un diálogo constante entre ideas y acción; un camino que, de hecho, no parece fácil de navegar debido a la separación actual entre investigación y práctica que es un elemento distintivo del modelo universitario dominante.

El último estudio, es decir, el décimo de este monográfico, se titula *I dottorati c.d. pratici: la prospettiva dei datori di lavoro*, que ha sido elaborado por Michele Tiraboschi, profesor de Derecho del Trabajo de

la Universidad de Módena y Reggio Emilia. Usando el método de 5Ws y 1H, el autor estudia el fenómeno del doctorado práctico a través del prisma de la evolución reciente de los mercados laborales y los procesos de producción que ven en el trabajo de investigación no académica uno de los perfiles profesionales emergentes más relevantes. El profesor ofrece importantes interpretaciones que aclaran un malentendido; es decir, un malentendido conceptual que puede haber acompañado el fenómeno desde su creación y posterior análisis por la comunidad científica, a saber, la aparente dicotomía entre la investigación académica y la investigación no académica: a pesar de las diferencias que distinguen los doctorados industriales (o profesionales o prácticos, innovadores en general) de los cursos de doctorado tradicionales (tales como la naturaleza -privada- de financiación, los contextos de aprendizaje y ejecución de la investigación, los objetivos concretos del proyecto de tesis), los primeros permanecen perfectamente idénticos a los tradicionales en su propósito, que es proporcionar una contribución original al avance del conocimiento de un tema en particular o en un sector determinado tema. Dicho en otras palabras, el estudio resuelve las siguientes preguntas: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Por qué? y ¿Cómo?

Como ha podido apreciarse, en esta introducción del número 4/2018 de *Professionalità studi*, es un monográfico enriquecedor; dado que han participado varios países (España, Italia, Reino Unido y Chile), así como diferentes disciplinas como Derecho, Psicología del Trabajo, Estadísticas, entre otras; en el que se han aportado interesantes conclusiones, propuestas y recomendaciones.

Al coordinador de este número solo le queda agradecer a todos los autores participantes por sus grandiosas contribuciones que han cumplido con el objeto de la convocatoria de este monográfico titulado *Nuevas metodologías para la enseñanza universitaria de disciplinas jurídico-económicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que estudian las transformaciones actuales del trabajo*.

De igual manera, agradezco a la Dirección de *Professionalità studi* por aceptar la propuesta que se ha desarrollado en este número, especialmente, al equipo que lo compone: Giuseppe Bertagna, Profesor de Pedagogía General y Social de la Universidad de Bérgamo; Michele Tiraboschi, Profesor Ordinario del Derecho del Trabajo de la Universidad de Módena y Reggio Emilia; y, Giuseppe Scaratti, Profesor de Psicología Ocupacional de la Universidad Católica del

Sagrado Corazón, Milán. Así como a todo el equipo de preparación, especialmente a Lavinia Serrani del área internacional y Lilli Viviana Casano, editora en jefe.

Ricerche

*Trasformazioni del lavoro e nuove metodologie
per l'insegnamento universitario
nelle discipline giuridico-economiche,
psicologiche, sociologiche e pedagogiche*

**Metodología para la enseñanza universitaria
del Derecho del Trabajo**

*Aránzazu Roldán Martínez**

Sommario: **1.** Una reflexión inicial acerca de la misión actual de la Universidad. – **2.** Factores de cambio en la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo: el trabajo en la Industria 4.0 y el nuevo perfil de los estudiantes. – **3.** Recursos para la enseñanza del Derecho del Trabajo. – **4.** Una metodología adecuada para la “necesaria” enseñanza teórica. – **5.** Metodologías que refuerzan la enseñanza práctica. – **6.** La evaluación continua. – **7.** Conclusiones.

1. Una reflexión inicial acerca de la misión actual de la Universidad

La idea de que es necesario reformar la Universidad y sus métodos de enseñanza, no es nueva. Ya en los años treinta del siglo XX, la Universidad española también vivía un debate sobre la necesidad de su reforma, en el que tuvo un papel muy destacado el filósofo Ortega y Gasset. En el contexto del siglo XXI, algunas reflexiones del filósofo español, que reflejó en su libro *Misión de la Universidad*, continúan siendo de plena actualidad. En su opinión, la enseñanza universitaria aparece integrada por tres funciones:

- a) la transmisión de la cultura, entendida como “el sistema vital de ideas en cada tiempo”;
- b) la enseñanza de las profesiones intelectuales;

* *Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Europea de Madrid.*

c) la investigación científica y la preparación de futuros investigadores⁽¹⁾.

Estas mismas funciones son las que se recogen en el artículo 1.2 de la Ley Orgánica de Universidades⁽²⁾, conforme al cual “son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.

d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida”.

Los nuevos planes de estudios de Grado se han centrado principalmente en la enseñanza de las profesiones y en la actividad investigadora, relegando a un segundo plano la transmisión de la cultura, tan importante para ayudarnos a hacer comprensible el mundo en el que vivimos. Y es que es una experiencia vital que “la vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento. Trabaja por encontrar en la selva ‘vías’, ‘camino’, es decir, ideas claras sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo”. Esa misma sensación de caos que podemos tener respecto de la vida, podemos sentirla ante lo que podríamos calificar como el “universo jurídico”, ante esa realidad que viene conformada por los hechos y actos jurídicos, por las normas jurídicas y sus interpretaciones, una realidad que, por otro lado, cambia con gran rapidez transformándose en otra radicalmente nueva. Necesitamos ideas claras para poder entender ese universo, para encontrarle una coherencia y un sentido. Esos caminos, esas ideas claras, nos las proporcionaban materias que, por desgracia en los nuevos planes de estudio de Grado, han desaparecido o han visto reducido considerablemente su número de créditos, por ser consideradas

(1) J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, en *Obras completas*, Alianza Editorial, 1983, 4, 325 (la primera edición de esta obra es de 1930).

(2) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

supérfluas por poco prácticas. Nos referimos a las conocidas como ciencias “propedéuticas” ⁽³⁾ o materias básicas: el Derecho Romano, la Teoría del Derecho, la Filosofía del Derecho y la Historia del Derecho. Algunas de ellas, sino todas, han desaparecido o se han convertido en Optativas, en aras de ganar más espacio para materias pertenecientes a las ciencias jurídicas aplicadas o de Derecho positivo, ya que se consideran “más útiles” para el futuro abogado. Resulta curioso observar que la Universidad ya no forma a “juristas”, sino a “abogados” y que sean los despachos profesionales de abogados quienes digan a las Universidades qué conocimientos y competencias profesionales requieren estos abogados. Y, sin embargo, la misión de la Universidad no es preparar sólo para el ejercicio de una determinada profesión, la de abogado o cualquier otra de naturaleza jurídica, sino que está destinada a formar a futuros juristas. Parecen términos idénticos, pero existe una diferencia sustancial. El término abogado hace referencia a una profesión práctica, mientras el jurista hace referencia a un ejercicio científico. Por esa razón, el docente de cualquier especialidad jurídica no debe renunciar a conectar al alumno con la Filosofía, la Ciencia Política, la Economía o la Historia y debe tratar de suplir el profundo vacío que en la formación de nuestros alumnos ha creado la desaparición de las asignaturas propedéuticas ⁽⁴⁾. Tenemos que evitar que los estudiantes universitarios, aunque su futuro profesional se encamine al ejercicio de la abogacía, se conviertan en “nuevos bárbaros”, esto es, personas muy sabias desde el punto de vista del conocimiento técnico de su profesión, pero “incultas”. En la misma línea de pensamiento, si bien sería ridículo pretender que todos los estudiantes sean investigadores, a cuyo efecto están previstos los estudios de PostGrado de Doctorado, sí es necesario enseñarles el

⁽³⁾ El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la propedéutica como la “enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina”.

⁽⁴⁾ Compartimos la opinión de F.H. Llano Sánchez de que “la transmisión de la cultura jurídica, la enseñanza y la reflexión en torno a los aspectos esenciales del Derecho, y la formación integral de los juristas son los objetivos principales que persiguen las ciencias jurídicas básicas (también conocidas como ciencias propedéuticas): la Teoría y la Filosofía del Derecho, el Derecho Romano, la Historia del Derecho, principalmente”. Vid, F.H. LLANO SÁNCHEZ, *La precariedad de las asignaturas propedéuticas en el EEES*, en AA.VV. (C. SÁNCHEZ-RODAS Y E. GARRIDO PÉREZ, dirs.), *El Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la encrucijada. Retos para la disciplina laboral*, Laborum, 2015, 461.

método científico que no es otra cosa que investigación, planteamiento de problemas, trabajo para resolverlos y consecución de una solución ⁽⁵⁾. El abogado, como el consultor, el juez, el fiscal o el asesor, no debe conformarse con ser un mero especialista en la técnica jurídica, sino que debe aspirar a ser jurista y un jurista culto ⁽⁶⁾. Corresponde a la formación de postGrado, y en concreto a los másteres profesionales, poner el énfasis en una enseñanza de tipo exclusivamente profesional. La ciencia es el alma de la Universidad, pero ésta tiene que estar abierta a la actualidad, sumergida en ella, poniendo el conocimiento que genera al servicio de la sociedad, como nos indica la Ley Orgánica de Universidades. Esta faceta de servicio es, si cabe, más importante que nunca. Ya en los años treinta del siglo pasado, Ortega y Gasset denunciaba que la Universidad había sido sustituida por la prensa en su función de ser el “poder espiritual” en la vida pública, el encargado de dirigir y animar la vida pública de la sociedad ⁽⁷⁾. En la sociedad del conocimiento, no sólo es la prensa, sino otros medios de comunicación de masas o las redes sociales quienes generan información, transmiten conocimiento y crean opinión. La Universidad está llamada a “intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio -cultural, profesional o científico-. De este modo, no será una institución sólo para estudiantes, un recinto *ad usum delphinis*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un ‘poder espiritual superior’ frente a esas otras fuentes de información y de conocimiento, representando “la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez” ⁽⁸⁾. En la sociedad 4.0, de la cuarta revolución industrial ⁽⁹⁾, la realidad cambia de forma

⁽⁵⁾ I. SÁNCHEZ CÁMARA, *Europa y sus bárbaros*, Rialp, 2012, 201, que cita a Ortega y Gasset.

⁽⁶⁾ Al respecto, cabe recordar que los mismos despachos jurídicos que reclaman de la Universidad unos abogados formados profesionalmente, tienen sus propias Revistas Jurídicas que incluyen artículos científicos de abogados *Vid*, por ejemplo la Revista “Actualidad jurídica Uría Menéndez” del despacho de abogados Uría Menéndez, disponible en <http://www.uria.com/es/publicaciones/listado-revistas.html>.

⁽⁷⁾ I. SÁNCHEZ CÁMARA, *op. cit.*, 203.

⁽⁸⁾ J. ORTEGA Y GASSET, *op. cit.*, 392. Hacía estas afirmaciones en relación con la Prensa. Si viviera, creemos que las haría extensivas a la sociedad de conocimiento.

⁽⁹⁾ La sociedad 4.0, fuertemente influenciada por la tecnología, ha venido de la mano del desarrollo de la industria 4.0. Las notas que caracterizan a esta industria y los retos formativos que plantea, ha sido objeto de un estudio muy ilustrativo por D. KAHLE

muy acelerada y, además, sustancial. La solución de los nuevos problemas que surgen, requiere la respuesta serena, reflexiva y profunda de la Universidad, quien no debe ceder ante las exigencias de una sociedad demasiado acostumbrada a la irreflexión y a la rapidez de un tweet. Esa serenidad, agudeza, profundidad y reflexión se encuentra en la labor silenciosa de la investigación, pero debe salir del despacho del profesor para ser transmitida a los alumnos en las aulas.

La idea de Universidad está “esencialmente ligada al surgimiento de lo nuevo” ⁽¹⁰⁾. Pero ¿qué camino han de seguir los universitarios para ganar lo nuevo? Resulta esencial, nos indica Alejandro Llano, iniciar un nuevo modo de pensar “que no sacralice los hechos ni se someta dócilmente a las valoraciones culturales imperantes”. Y es que el ejercicio de la inteligencia “consiste en desmarcarse de los principios vigentes y pensar desde la misma realidad con una actitud epistemológica, inconformista y radical”. Esta actitud que debe estar presente en los docentes, es la que debemos transmitir a los estudiantes. Es una actitud liberadora frente a la tiranía del pensamiento único, frente a la opresión de lo que se considera “políticamente correcto” en cada momento, frente al miedo a sentir el rechazo de los demás, (de la comunidad científica, de los estudiantes, de la sociedad) por expresar lo que realmente se piensa ⁽¹¹⁾. La Universidad debe ser un espacio de libertad, donde los alumnos alcancen el “saber”, entendido, no como el fin de un proceso, sino como un fin en sí mismo, que nunca acaba. En este sentido, el alumno no debería de perder su condición de ser universitario cuando se egresa, sino que debería mantenerla a lo largo de toda su vida. En este sentido, resulta muy cierta la reflexión de Eurich de que “la meta final de la educación de cualquier estudiante debería ser la capacidad de aprender sin profesor para continuar su vida intelectual en base a su propia iniciativa y con sus propios recursos” ⁽¹²⁾.

CARRILLO, *La formación (española e italiana) en la Industria 4.0*, en *Labour&Law Issues*, 2016, 2, 2.

⁽¹⁰⁾ A. LLANO, *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, Eunsa, 2003, 24.

⁽¹¹⁾ A. LLANO, *op. cit.*, 42.

⁽¹²⁾ O. AMAT, *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la Formación de formadores*, Ediciones Gestión 2000, S.A., 2000, 20 (cita a A. EURICH, *The Commitment to Experiment and Innovate in College Teaching*, en *The Educational Record*, Invierno, 1964, 100).

Aceptando como válidas estas funciones de la Universidad, hay que tener cuenta que la enseñanza universitaria forma una masa de estudios que es imposible que un buen estudiante medio consiga ni remotamente aprender ⁽¹³⁾. Quizá algo de lo que sufrimos quienes estudiamos hace más de veinte años era la preocupación del profesor por “meter en la cabeza” de los estudiantes un temario inabarcable. ¿Cuál es la misión de la Universidad ante la transmisión de tan ingente saber? Tradicionalmente, puede decirse que la Universidad incurría en una falsedad ya que fingía dar y exigir lo que no podía dar ni exigir. Ese principio de ficción inspiraba todos los planes y la estructura de la Universidad. Es necesario volver la Universidad del revés “reformularla a partir del principio opuesto. En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, *debería* enseñarse, hay que enseñar *sólo* lo que se *puede* enseñar, es decir, lo que se *puede aprender*. El discípulo, y no el saber o el maestro, ha de ser el principio de la pedagogía ⁽¹⁴⁾. Como señalaba Ortega y Gasset, “la escasez, la limitación en la capacidad de aprender, es el principio de la instrucción. Hay que preocuparse de enseñar exactamente en la medida en que no se puede aprender” ⁽¹⁵⁾. En este sentido, es necesario un replanteamiento de los programas de nuestras asignaturas, incidiendo en aquellos aspectos básicos que hacen inteligible cada institución jurídica, eludiendo, por ejemplo exigir memorizar el conocimiento de meros trámites administrativos que fácilmente se encuentran disponibles en las páginas webs de los organismos oficiales (nos referimos, por ejemplo, a los trámites administrativos que hay que cumplimentar para solicitar una prestación de la Seguridad Social) o el estudio minucioso y detallado de los requisitos cada una de las prestaciones de la Seguridad Social. El profesor debe liberarse de la obligación de enseñarlo absolutamente todo. Al respecto, resulta muy acertada la opinión de Pérez Campos de que el objetivo del docente no es “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

⁽¹³⁾ I. SÁNCHEZ CÁMARA, *op. cit.*, 198.

⁽¹⁴⁾ *Idem.*

⁽¹⁵⁾ I. SÁNCHEZ CÁMARA, *op. cit.*, 331.

conocimientos y, en definitiva, de ayudar a la forja de una mentalidad jurídica crítica”⁽¹⁶⁾.

Partimos de la base, pues, de que el alumno tiene capacidad para aprender, por sí mismo, multitud de cosas. La labor del docente será, pues, “enseñarle a aprender” de modo que su labor 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 aquélla realidad social; en fin, y en síntesis, a enseñarles a aprender”⁽¹⁷⁾. Ahora bien, para aprender hay que sentir la íntima y personal necesidad de hacerlo. En nuestras aulas fácilmente se distinguen dos tipos de alumnos: aquéllos que sienten necesidad de saber y aquéllos que no sienten esa necesidad. En este sentido, no es tan importante indagar si nuestros alumnos están motivados para cursar la carrera que han elegido, sino si sienten la necesidad de saber, de aprender, es decir si están “motivados para aprender”. Llama la atención que un alto porcentaje de alumnos de Derecho en las Facultades españolas no han elegido esta titulación por vocación, sino por eliminación, porque su “pasión”, su vocación era otra, normalmente una disciplina de Humanidades, pero la han rechazado por considerar que no tenía “salidas profesionales”⁽¹⁸⁾. Se dice también que Derecho es la titulación que eligen quienes no sienten vocación por ninguna otra. Pues bien, en la medida en que esos estudiantes sientan la necesidad de saber, de aprender, llegarán a ser unos excelentes juristas. Al hilo de esta reflexión, todo docente universitario debería sentir la necesidad de incubar en los alumnos esa “necesidad” de aprender, de

⁽¹⁶⁾ A.I. PÉREZ CAMPOS, *Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 2012, XLV, 162.

⁽¹⁷⁾ M.E. CASAS BAAMONDE, *Sobre la exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo*, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid, 1985, 390.

⁽¹⁸⁾ Llama también la atención sobre la falta de vocación generalizada de los estudiantes de Derecho J.L. GONZÁLEZ-MONTES SÁNCHEZ, *Metodología en la Universidad. Especial referencia a la influencia y necesidad del Derecho comparado en las aulas*, en AA.VV. (N. MARCHAL ESCALONA, dir.; S. MUÑOZ GONZÁLEZ Y M.C. MUÑOZ GONZÁLEZ, coords.), *El Derecho comparado en la docencia y en la investigación*, Dykinson, 2017, 21.

saber. Sobre ello volveré más adelante, al explicar la forma de desarrollar la clase teórica ⁽¹⁹⁾.

2. Factores de cambio en la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo: el trabajo en la Industria 4.0 y el nuevo perfil de los estudiantes

El Derecho del Trabajo se enfrenta a un nuevo desafío: atender a los retos que plantean los profundos cambios que está experimentando el mundo del trabajo ⁽²⁰⁾, que constituye su objeto de estudio. En la conocida como “Industria 4.0”, la digitalización de la economía y de los negocios, la robotización, la intervención de la inteligencia artificial en las relaciones laborales, están provocando ya cambios en la organización de las empresas y en la forma de prestación de servicios. Se vaticina la destrucción de empleos tradicionales y la aparición de nuevos trabajos donde primaría lo intelectual sobre lo manual ⁽²¹⁾. El

⁽¹⁹⁾ La falta de motivación de los alumnos es una preocupación que se refleja en abundantes artículos doctrinales de profesores de Derecho del Trabajo. *Vid.*, por ejemplo, F.J. FERNÁNDEZ ORRICO, *Sobre las innovadoras técnicas de enseñanza y de evaluación en materias jurídico laborales, a partir de la implantación del proceso de Bolonia*, en AA.VV. (J.C. CRUZ VILLALÓN Y M. RODRÍGUEZ-PIÑERO ROYO, coords.), *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, 2012, 247.

⁽²⁰⁾ Para comprender los desafíos que provoca la acelerada transformación del trabajo y aportar respuestas eficaces para poder impulsar el mandato de la OIT a favor de la justicia social, su Director General, Guy Ryder, lanzó en 2013 “La iniciativa sobre el futuro del trabajo” que busca involucrar plenamente y universalmente a los mandantes tripartitos de la OIT y más allá, alcanzar el mundo académico y todos los otros actores concernientes e interesados. *Vid.*, más información en <http://www.ilo.org/global/topics/future-of-work/lang-es/index.htm>. En España se celebró el 28 de marzo de 2017 la Conferencia Nacional Tripartita “El futuro del trabajo que queremos” que contó con la aportación de treinta y siete contribuciones académicas que se estructuraron a través de cuatro grandes conversaciones: 1) Trabajo y sociedad 2) Trabajo decente para todos 3) La organización del trabajo y de la producción; y 4) La gobernanza del trabajo. La relatoría del evento y las aportaciones tripartitas y académicas de la Conferencia tripartita han sido publicadas recientemente y se encuentran disponibles en la siguiente dirección http://www.ilo.org/madrid/eventos-y-campa%C3%B1as/WCMS_615488/lang-es/index.htm.

⁽²¹⁾ Las previsiones sobre la destrucción de empleo son preocupantes. Son muy ilustrativos los datos que aporta al respecto D. Kahale Carrillo citando el Informe del

trabajo 4.0 se prestará bajo formas contractuales más precarias: contratos cero horas, trabajos por tarea o por proyectos concertados a través de plataformas de economía colaborativa. La misma formalización de la prestación de servicios se realizará a través de “contratos inteligentes” que permitirían controlar las condiciones de trabajo a través de la tecnología Blockchain. Estas nuevas formas de trabajar que se encuentran en la frontera del Derecho del Trabajo ¿son trabajos por cuenta ajena, son trabajos por cuenta propia o se trata de nuevas figuras? Pero no sólo las nuevas formas de trabajar cuestionan lo que tradicionalmente hemos venido entendiendo como subordinación o independencia, sino que también cuestionan la forma de remunerar las prestaciones de servicio en el futuro o se debate sobre los nuevos criterios de clasificación profesional. También la gobernanza de las relaciones laborales se encuentra fuertemente afectada en un mercado laboral donde el trabajador pierde la conciencia de pertenencia a un colectivo, existiendo una fuerte tendencia a la individualización de las relaciones de trabajo en detrimento de las fuentes, formales y materiales, de naturaleza colectiva. Especialmente preocupante es la pérdida de peso de los sindicatos en favor de nuevas formas más populistas de participación, así como, la sustitución de los convenios colectivos por acuerdos individuales negociados en masa. Pero las tecnologías, en una empresa “panóptica” afectan también a los derechos fundamentales de los trabajadores: a su derecho a la intimidad, a su derecho a la autodeterminación informativa, al secreto de las comunicaciones, a su derecho a recibir información sindical, entre otros. Por no hablar, desde el punto de vista de la Seguridad Social, del problema de la sostenibilidad del sistema público de pensiones o de la aparición de nuevas enfermedades profesionales ligadas a las nuevas formas de trabajar. Por otro lado, el fenómeno de la globalización ha favorecido la internacionalización de las empresas y la creación de grandes multinacionales que, paradójicamente, coexisten

Foro Económico Mundial de Datos de 2016: la digitalización de la economía supondrá la destrucción de 7,1 millones de empleos en los 15 países más industrializados del mundo, pero también la creación de 2,1 millones de nuevas posiciones para 2020, la mayoría relacionadas con las nuevas habilidades y capacidades digitales (ingenieros, informáticos y matemáticos, principalmente). *Vid.* D. KAHALE CARRILLO, “La Industria 4.0: los retos para el empleo español”, en AA.VV., *Los actuales cambios sociales y laborales: nuevos retos para el mundo del trabajo*, Peter Lang, Bern, Suiza, 2017, 13.

con fenómenos de fragmentación empresarial ⁽²²⁾, donde las empresas reducen considerablemente su tamaño y se coordinan con otras pequeñas empresas para abarcar más mercado. La globalización, por otro lado, ha obligado a las empresas españolas a adoptar medidas de flexibilidad para poder ser más competitivas. En esa nueva forma de trabajar, de la que sólo hemos avanzado algunos rasgos, el profesional del Derecho precisa unos conocimientos tecnológicos, que deberían incorporarse en los planes de estudios del Grado en Derecho ⁽²³⁾.

Como señala San Martín Mazzucconi en este nuevo mercado laboral tendrán un papel protagónico “el aprendizaje permanente (posibilidad de adaptación), la movilidad y una alta cualificación” ⁽²⁴⁾. En esta línea de reflexión, se dice que la sociedad 4.0 requiere también una formación 4.0, en la que desempeñará un papel muy importante, como formadora de futuros trabajadores la Formación profesional y la Formación continua ⁽²⁵⁾.

Ante esta profunda transformación del trabajo ¿cuál es el papel de la Universidad y, en particular, del profesor universitario que imparte la asignatura de Derecho del Trabajo? Nuestra misión no es formar a los futuros trabajadores, sino a los juristas que resolverán los problemas jurídicos que surjan en las nuevas relaciones industriales. La labor del jurista es fundamentalmente de interpretación de las normas y de inspirar la creación de otras nuevas. El problema es que tenemos un marco jurídico laboral del siglo XX que debe atender a los problemas

⁽²²⁾ De la preocupación por el futuro del trabajo son un ejemplo los Congresos Internacionales organizados por la Università degli Studi di Bergamo, con títulos tan sugestivos como: “La gran transformación del trabajo (Bergamo, 6-7 noviembre 2015), “El futuro del trabajo: una cuestión de sostenibilidad” (Bergamo, 11-12 noviembre 2016), “Los factores y las competencias habilitantes de la Industria 4.0” (Bergamo 1-2 diciembre 2017) y “Profesionalidad, contrato y negociación en el marco de la innovación social. Transiciones ocupacionales, trayectorias formativas y profesionales, valor del trabajo en la IV revolución industrial” (Bérgamo, 30 noviembre-1 diciembre 2018).

⁽²³⁾ Sólo a modo de ejemplo, necesitará nuevas aptitudes para interpretar los códigos que constituyen el contenido de los contratos inteligentes (*smart contracts*).

⁽²⁴⁾ C. SAN MARTÍN MAZZUCCONI, *Generalización tecnológica: efectos sobre las condiciones de trabajo y empleo*, en *El futuro del trabajo que queremos. Conferencia Nacional Tripartita*, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2017, II, 306.

⁽²⁵⁾ D. KAHALE CARRILLO resalta la importancia de dar una adecuada respuesta formativa a los retos de la industria 4.0 desde la formación dual, que se inserta dentro de la Formación profesional (*op. cit.*, 54-60).

de una sociedad del siglo XXI. En la actualidad, son los Tribunales nacionales e internacionales (Tribunal Supremo, Tribunal Constitucional, TJUE, TEDH) quienes están resolviendo los conflictos que surgen con ocasión del empleo de las nuevas tecnologías en las empresas, los que derivan de la generalización de nuevas formas empresariales y de las nuevas formas de prestación de servicios. Esto es posible porque se trata de realidades que, aunque nuevas, son reconducibles a las instituciones clásicas, lo que permite realizar una interpretación extensiva de las leyes o acudir a la analogía, evitando así la “huida del Derecho del Trabajo”. Sin embargo, en otras ocasiones, estaremos en presencia de realidades radicalmente nuevas que requerirán nuevas soluciones, las cuales se articularán en futuras leyes o, preferiblemente a través del diálogo social y la negociación colectiva, por ser un instrumento más ágil y fácilmente adaptable a las necesidades de cada sector productivo ⁽²⁶⁾.

De la reflexión anterior se desprende la importancia que en la asignatura de Derecho del Trabajo, cobran el aprendizaje del sistema de fuentes y de las reglas hermenéuticas de interpretación de las normas y de cobertura de las lagunas jurídicas. Queremos insistir en la necesidad de que los alumnos tengan un conocimiento claro de las fuentes formales y materiales de producción del Derecho del Trabajo, del papel de los sindicatos y de la negociación colectiva, de la relación entre ley y contrato, y de ambos con los productos de la negociación colectiva. Por último, y dada la función “cuasi creadora” que están asumiendo los tribunales, el conocimiento de la ley debe ir acompañado de la jurisprudencia que la interpreta.

El docente, ante todo, debe contribuir con su investigación a generar un conocimiento que pueda contribuir a las reformas legislativas o a las políticas públicas que sean necesarias ⁽²⁷⁾; en segundo lugar, y no

⁽²⁶⁾ D. KAHALE CARRILLO reflexiona sobre el papel que el sindicalismo está llamado a cumplir en la Industria 4.0. Debe prever los cambios futuros y actuar en defensa de los derechos de los trabajadores, “por lo que deberá mantenerse alerta para que la implantación de las nuevas tecnologías no sea el vehículo para destruir y precarizar el empleo”, (*op. cit.*, 18-19).

⁽²⁷⁾ La Liga de Universidades Europeas de Investigación (LERU) tiene en cuenta siete actividades como transferencia de conocimiento e innovación de las universidades a la economía y a las empresas: licencias y patentes, ingresos por consultoría, contratos de investigación colaborativa, start-up y spin-off, actividades de investigación en parques científicos, formación continua de profesionales y voluntariado. Desde las

menos importante, debe acercar a los alumnos a “lo nuevo” y demandarles que identifiquen los problemas que, desde la perspectiva jurídico-laboral se plantean.

Pero ese mismo alumno que cada curso nos encontramos en las aulas, no es el mismo que hace cinco años. Es un joven que ha nacido en la sociedad del conocimiento, un “nativo tecnológico”. Nuestra experiencia personal confirma la visión crítica que sobre esta sociedad planteaba Villa Sánchez ⁽²⁸⁾ en el año 2009, y que se caracterizaría por los siguientes aspectos:

a) Un descenso de la capacidad de concentración. El lenguaje televisivo, decía el autor, pero podríamos ampliarlo a las redes sociales (whatsapp, twitter...) es más telegráfico. Pone el ejemplo de un videoclip en el que en dos minutos se explica una historia. Lo mismo cabría decir de los tutoriales disponibles en Internet, que en un tiempo no superior a cinco minutos enseñan a nuestros hijos un tema completo de un libro. La capacidad de la escucha oral se ha reducido. Hemos comprobado que, normalmente, a partir de los treinta minutos empieza a decaer la atención, lo que exige del profesor combinar distintas actividades.

b) Existe un exceso de información. Sobre cualquier tema se puede encontrar una voluminosa información, que nuestros alumnos están acostumbrados a buscar en internet. Hoy es necesario desarrollar capacidades de localización de fuentes, de selección de material, etc.

c) Saturación de la superficialidad. Quizás nunca se ha comunicado tanto como en esta época, y sin embargo, nunca se ha desarrollado tanto la superficialidad. El lenguaje de los medios de comunicación, es en general un lenguaje corto, casi lacónico. Se usan frases cortas, resúmenes de información que se repiten constantemente, aligerando el peso informativo y extendiendo a todo tipo de personas. Por otro lado, esa necesidad de estar continuamente comunicándose va en detrimento

Facultades de Derecho la transferencia del conocimiento se realiza, principalmente, a través de la consultoría, los contratos de investigación colaboración y la formación continua de profesionales.

⁽²⁸⁾ A. VILLA SÁNCHEZ, *El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado*, en, *Foro de Educación*, 7 y 8, mayo de 2006, 108 y 109, disponible en <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/212/169> (última consulta 9 de marzo de 2018).

de la creación de espacios de silencio interior, que es donde puede prosperar la escucha, la reflexión, el pensamiento profundo ⁽²⁹⁾.

d) Pasividad y pérdida del espíritu crítico. Las personas tomamos una actitud meramente pasiva ante los medios, y se está originando una pérdida del sentido crítico personal.

e) Pérdida de la capacidad de razonamiento. La lectura hace trabajar al pensamiento y a la información. Uno tiene que “imaginar” los lugares, el contexto de lo que está leyendo. Sin embargo, vivimos en la era de la pantalla global. Estamos rodeados en casa, en el trabajo, en la calle, de pantallas a través de las cuales la información y el conocimiento nos llegan a través de imágenes. Es fácil caer en la rutina de convertirse en un mero receptor de imágenes y de palabras sin pasar la información por un tamiz crítico, lo que requeriría una actitud y una postura activa.

Cabría añadir una última característica: vivimos en una sociedad “escaparate” en la que el ciudadano medio ofrece generosamente su intimidad, deseoso de obtener una efímera “fama digital”. En las redes no se vota algo porque sea realmente bueno o valioso, sino que algo es bueno o valioso, porque lo vota la mayoría. Vivimos en la dictadura del “me gusta”, que es, en definitiva, la dictadura de las mayorías. Esta forma de pensar se extrapola al mundo jurídico, de forma que lo que ocurre en la sociedad, lo que es mayoritariamente aceptado por ésta, automáticamente, sin hacer ninguna valoración sobre su bondad, justicia o moralidad, debe ser legalizado.

Estas dos transformaciones, la que ha experimentado y experimentará el mundo del trabajo y la que ha experimentado la sociedad y los jóvenes que llegan a nuestras Universidades, necesariamente deben ser tenidas en cuenta a la hora de elegir aquella metodología que resulte más adecuada, para acercarlos a lo nuevo, para ayudarles a reflexionar, a tener espíritu crítico, a discriminar las fuentes de información, a argumentar jurídicamente y a hacer un uso correcto del lenguaje ⁽³⁰⁾.

⁽²⁹⁾ A. LLANO, llama también la atención sobre la superficialidad que afecta a la sociedad actual a lo que han contribuido las nuevas tecnologías: “el impresionante y positivo acontecimiento de que la ciencia y la cultura -especialmente a través de las nuevas tecnologías de la comunicación- se hayan convertido en fenómenos de masas ha facilitado que la extensión de los conocimientos junto con indudables bienes, favorezca la superficialidad de las comprensiones” (*op. cit.*, 42).

⁽³⁰⁾ Compartimos la opinión de la profesora de Filosofía del Derecho N. Belloso Martín de que “los licenciados en derecho deben saber pensar, tener una visión crítica, argumentar jurídicamente, comprender lo que los textos jurídicos, desde el Derecho

3. Recursos para la enseñanza del Derecho del Trabajo

La metodología de la enseñanza del Derecho del Trabajo, está fuertemente condicionada por el contexto de la Universidad en que se desarrolla. La intención que guía este artículo es explicar mi experiencia en la Universidad Europea de Madrid (UEM), una institución de carácter privado, dotada de las más modernas instalaciones. Los espacios físicos se han adaptado para una docencia dinámica, incorporando las nuevas tecnologías (pizarra digital, salas de ordenadores, laboratorios virtuales) y un mobiliario que permite un aprendizaje más versátil, compuesto de sillas y mesas móviles, que facilitan el trabajo a través de dinámicas de grupo. Los lugares de trabajo del alumno no se limitan a las aulas, sino que cuentan con una amplia gama de salas de trabajo, dotadas tecnológicamente, que los alumnos pueden reservar durante un amplio espacio de tiempo⁽³¹⁾. Se ofrecen dos modalidades de enseñanza: presencial y a distancia. Ambas se apoyan en el uso de plataformas de *e-learning*⁽³²⁾, en concreto, la plataforma Blackboard que permite proporcionar una enseñanza *en línea*⁽³³⁾. Lógicamente, el uso de dicha plataforma es más intensivo en la modalidad a distancia.

Romano- dicen- hasta la más reciente Directiva Europea”. *Vid*, N. BELLOSO MARTÍN, *La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- en las Universidades españolas: la metodología docente y el proceso de evaluación del aprendizaje del alumno en los estudios jurídicos*, en *Revista Seqüència*, 2009, 59, 227.

⁽³¹⁾ Sobre la importancia de adaptar los espacios físicos a la nueva forma de enseñanza-aprendizaje que exige el EEES, *vid*, P. CAMPOS CALVO-SOTELO Y F. CUENCA MÁRQUEZ, *Memoria e innovación en los espacios físicos de la Educación Superior. La contribución del límite arquitectónico*, en *Historia y Memoria de la Educación*, 2016, 3, 279-320.

⁽³²⁾ D. Kahale Carrillo, incide en la importancia de las TICs no sólo en la enseñanza a distancia, donde juegan un papel clave, sino también en la docencia presencial. A este tipo de docencia donde se entrecruzan tanto elementos presenciales como virtuales, se la conoce como *b learning*. *Vid*, D. KAHALE CARRILLO, *Las salas virtuales como herramientas de enseñanza para el Derecho del Trabajo, La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, *op. cit.*, 281-282.

⁽³³⁾ A través de esta plataforma, el alumno puede asistir a clase, asistir a videoconferencias, realizar evaluaciones en vivo, participar en foros de discusión,

Son notables las ventajas que proporcionan las plataformas de *e-learning*. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

- Permiten la adaptación ágil del temario a los cambios legislativos y a las nuevas interpretaciones judiciales.
- Permiten la programación de la entrega de actividades.
- Permiten la corrección y calificación de las distintas actividades a través de una “central de calificaciones” donde se visualizan todas realizadas por el alumno. El propio sistema suma las notas de todas las actividades y calcula de forma automática la nota final. Por otro lado, la corrección a través de la central de calificaciones, permite de una forma muy sencilla y ágil, hacer la retroalimentación al alumno, sin necesidad de contestarle individualmente a través de un correo electrónico.
- Permiten la creación de grupos de trabajo para la realización de actividades colaborativas o del trabajo de investigación, habilitando para cada uno de ellos una “sala de trabajo virtual”, en la que tienen a sus disposición diversas herramientas (diarios, wikis, intercambio de archivos, correo electrónicos, blogs...). Como el profesor también tiene acceso a cada una de estas salas, puede hacer un seguimiento del trabajo de cada grupo, aconsejar a los alumnos sobre la forma de orientar el trabajo, detectar a tiempo posibles errores que pueden ser corregidos, contestar las dudas que le plantean los miembros del grupo o identificar a quienes no están contribuyendo a la elaboración del trabajo. El sistema permite, además, que el envío del trabajo definitivo sea grupal, lo que facilita la corrección y calificación conjunta y que todos los alumnos conozcan de forma simultánea la corrección y la nota correspondiente, sin necesidad de que el profesor haga una retroalimentación individualizada. Sin embargo, para que las nuevas tecnologías sirvan a los objetivos perseguidos, es necesario que los alumnos las empleen de forma preceptiva como herramienta de comunicación y trabajo. De esta forma, a principios de curso deben saber que no sólo se valorará el trabajo final, sino la actividad desarrollada a través de la plataforma.
- Permiten la elaboración de cuestionarios de autoevaluación. En nuestro caso, al principio de la asignatura, realizamos un test de

realizar trabajos grupales, entre otras características que no solo facilitan el aprendizaje sino también la interrelación y networking entre alumnos y profesores.

autoevaluación para comprobar los conocimientos previos que puedan tener los alumnos. Además, en cada unidad se incluye un test de autoevaluación, que no es evaluable, pero que permite a los alumnos comprobar el avance en los conocimientos de la materia y preparar el cuestionario final de la asignatura, que sí es evaluable.

- Permiten la creación de Foros. Hemos elegido abrir dos tipos de Foros, uno “general” para la asignatura, donde se informa sobre cuestiones generales, tales como las prácticas no específicas de cada unidad, sobre el trabajo de investigación en grupo, sobre la Revista de Prensa, sobre actividades universitarias etc. Por otro lado, abrimos los “Foros de unidad” que consisten en un “Foro de seguimiento” y un “Foro de dudas”; este último ha venido a desplazar, en la práctica, a las tradicionales tutorías. A través de este Foro de dudas se evita tener que responder de forma individualizada a lo que, en definitiva, termina siendo una duda común. En ningún caso, los Foros de la plataforma deben servir como medio de comunicación entre alumnos sobre aspectos diferentes de los señalados. Por ejemplo, para pedir apuntes sobre la asignatura, interesarse por la materia explicada un día en que no se ha asistido a clase, o buscar miembros para constituir grupos⁽³⁴⁾.
- Disponen de “aulas virtuales” para impartir una clase, seminarios o hacer exposiciones de trabajos. Esta herramienta es especialmente utilizada con los alumnos a distancia.

Con carácter previo al inicio de la asignatura, es muy útil concertar una clase que será impartida por el personal de Biblioteca, donde, sobre la base de un caso práctico, enseñarán a los alumnos a buscar en las bases de datos jurídicas y en los recursos electrónicos de la Biblioteca⁽³⁵⁾. A lo largo de los años continuo comprobando que no sólo los alumnos de las titulaciones no jurídicas, sino también los estudiantes de Derecho, acuden a google para buscar una ley o una sentencia.

⁽³⁴⁾ M.T. Igartúa Miró y C. Solís Prieto ponían de manifiesto que cuando habían habilitado Foros, al final, los alumnos los utilizaban para estos fines (*op. cit.*, 274).

⁽³⁵⁾ Sobre la importancia del aprendizaje en la gestión y uso de la información, *vid.* M. HERNÁNDEZ BEJARANO, *El aprendizaje en la gestión y uso de la información como complemento a la actividad formativa en el Grado: su integración en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social*, en *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, *op. cit.*, 257-268.

¿Qué puede ver el alumno en cada unidad en la plataforma Blackboard?

Aunque en la guía de la asignatura se indica una bibliografía básica que se puede consultar, los alumnos disponen en la plataforma Blackboard de los temas elaborados por los profesores del área. Se trata de un material “vivo” que puede ser permanentemente actualizado. Queremos insistir en que en una época, donde las reformas legislativas han sido constantes, ha sido una herramienta muy útil para mantener permanentemente actualizados los contenidos. Junto a la manualística y los artículos doctrinales, consideramos esencial incorporar enlaces a páginas web, principalmente de organismos institucionales. Muchas de estas páginas ofrecen una información sistematizada y clara que puede ser de gran interés para el estudio de los temas relacionados. Es preciso, además, iniciar al alumno en la búsqueda discriminada de la múltiple información que nos proporciona la web. La utilización de dichas páginas web en la clase constituye una buena herramienta para acercar la teoría a la realidad y hace ver a los alumnos la importante proyección práctica de las asignaturas de nuestra área. Igualmente enriquecedora es la inclusión de enlaces a blogs de profesores universitarios o de profesionales de despachos de abogados ⁽³⁶⁾. En un mundo donde resulta muy difícil estar permanente actualizado, resulta esencial que nuestros alumnos conozcan a quienes pueden constituir para ellos un referente en su futuro profesional.

En cada unidad, se abren los dos Foros a los que nos referimos anteriormente:

- “Foro de seguimiento de la unidad”, donde se comunica previamente a los alumnos el inicio de cada tema y las actividades que se van a realizar. Asimismo, en el caso de que se suba nueva información (una nueva sentencia o noticia de interés) se comunica a los alumnos que se encuentra a su disposición en la plataforma, haciendo un breve resumen y destacando su importancia.
- “Foro de dudas”, a través del cual los alumnos pueden plantear las dudas que les surjan en relación con el contenido de los temas o el desarrollo de las prácticas individuales.

En síntesis, cada unidad se divide en cinco bloques.

⁽³⁶⁾ A modo de ejemplo pueden citarse los siguientes blogs: de Ignasi Bertrán de Heredia, de Eduardo Rojo Torrecilla, de Antonio Baylos Grau, o los blogs de Despachos como Uría-Menéndez o Ceca-Megán.

1. Los temas del manual correspondientes a la Unidad;
2. Los enunciados de las prácticas;
3. El test de autoevaluación;
4. Documentos de apoyo: documentos de interés que complementan la información del tema (guías elaboradas por sindicatos, por el Servicio Público de Empleo Estatal, por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, enlaces a páginas web, enlaces a entradas de blogs);
5. Noticias de interés relacionadas con la unidad.

4. Una metodología adecuada para la “necesaria” enseñanza teórica

Consideramos que la enseñanza del Derecho requiere de la clase magistral como herramienta docente indiscutible y de primer orden. Sería innecesario hacer una defensa aquí de la clase magistral, pues el Espacio Europeo de Educación Superior no sólo no la suprime, sino que reconoce su necesidad y valía. Creemos que aun así es oportuno subrayar su utilidad y vigencia. Antes que interpretación y aplicación de normas a casos concretos, la enseñanza del Derecho es conocimiento y comprensión de principios, valores e instituciones sin los que el alumno de Derecho, y futuro jurista, será incapaz de realizar una correcta interpretación y aplicación de las normas. Estamos aquí ante la enseñanza de conceptos jurídicos; es decir, ante contenidos teóricos que como tales debe explicar y transmitir el profesor, sin perjuicio de volver a incidir sobre ellos en las enseñanzas prácticas. No hay que olvidar que una buena práctica requiere antes de una buena teoría, y tan absurda es una docencia del Derecho exclusivamente teórica y abstracta, como otra sólo basada en casos prácticos ⁽³⁷⁾.

⁽³⁷⁾ De la misma opinión son M.T. Igartúa Miró Y C.Solís Prieto para quienes “difícilmente habrá un buen práctico, un buen aplicador del Derecho en cualquiera de sus facetas profesionales, que no tenga una sólida base de conocimientos teóricos, no tanto adquiridos memorísticamente, sino en relación con el razonamiento jurídico” , ponían de manifiesto que cuando habían habilitado Foros, al final los alumnos los utilizan para estos fines (*op. cit.*, 273). En el mismo sentido, considera A.C. FERNÁNDEZ CANO [La resolución de casos prácticos, en AA.VV. (J. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ Y R. PALOMINO LOZANO, dirs.) *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado de Derecho*, Thomson-Aranzadi, 2009, 187], que el

El propio aprendizaje de las normas, y sobre todo las distintas interpretaciones de las que pueden ser objeto, también necesitan de la clase magistral del profesor, sin perjuicio, de nuevo, de llevar a cabo después la praxis de interpretar y aplicar tales normas a casos concretos. Sin la clase magistral es muy posible que el alumno pierda un conocimiento de la norma apoyado en la génesis histórica de ésta, su espíritu, y su conjunción con otras normas. Sin esta comprensión global de la norma -habitualmente implícita en la clase magistral de Derecho-, el alumno a buen seguro tendrá dificultad para interpretar y aplicar esa norma a casos concretos. Además de en los manuales y monografía jurídicas, es en la clase magistral del profesor donde el alumno va a aprender a razonar y argumentar en Derecho.

Debemos llamar la atención sobre una circunstancia que, en nuestra opinión, refuerza la necesidad de mantener la clase magistral: la desaparición o reducción en los planes de estudio del Grado, al menos en la UEM, de las asignaturas pertenecientes a las ciencias propedéuticas. Estas materias eran fundamentales para la formación del futuro jurista, pues le ayudaban a “formar su capacidad crítica, a distinguir letra y espíritu de la ley, a discernir entre regla y principio, a argumentar jurídicamente de forma sólida”⁽³⁸⁾. El vacío dejado por la desaparición de estas asignaturas, debe ser suplido por los docentes que imparten las materias que se han librado de la guadaña.

La clase magistral tiene estrecha relación con una de las competencias más importantes de todo jurista: el correcto, preciso y fluido manejo del lenguaje en general, y del lenguaje jurídico en particular. Cabe suponer que el profesor de Derecho realiza un uso ejemplar del idioma, y tenemos la certeza de que el alumno se impregna de ese buen uso escuchando al profesor, siguiendo su discurso preciso y argumentado⁽³⁹⁾.

caso práctico sólo puede tener lugar una vez que los conocimientos concretos de la materia estén “explicados y comprendidos. Para ello pueden emplearse distintas técnicas, pero no cabe duda que una buena lección expositiva resulta muy adecuada”.

⁽³⁸⁾ N. BELLOSO MARTÍN, *op. cit.*, 227.

⁽³⁹⁾ J.M. HERREROS LÓPEZ, *Claves docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior. Todo lo que necesitas para ser innovador y tener éxito en la docencia*, en AA.VV. (D. CARRIÓN MORILLO, coord.), *Claves docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior: todo lo que necesitas saber para ser innovador y tener éxito en la docencia*, Demiurgo, 2010, 61 y 62. A favor del mantenimiento de la clase magistral y con parecidos argumentos se pronuncia F.J. FERNÁNDEZ ORRICO, *Sobre*

Por último, la clase magistral es el espacio adecuado para que el profesor acerque al estudiante a las transformaciones que se están produciendo en el mundo del trabajo, pidiéndoles que identifiquen los problemas jurídico-laborales y que aporten posibles soluciones. En este contexto, se puede informar sobre las distintas posiciones doctrinales y los primeros pronunciamientos de los tribunales.

Sin embargo, esa clase magistral debe tener un elemento diferenciador que elimine aquellos aspectos que la hicieron ser tan denostada⁽⁴⁰⁾. No debe limitarse a ser un mero discurso del profesor que se dirige de forma generalizada a un auditorio. El profesor debe estar atento a los alumnos, cuyas caras son muy expresivas y nos transmiten si están entendiendo la explicación. El profesor debe utilizar un lenguaje claro, cuajado de ejemplos que permitan entender mejor los conceptos explicados. En la medida de lo posible debe hacer intervenir a los alumnos formulando preguntas, controversias jurídicas, como hemos apuntado anteriormente⁽⁴¹⁾.

Al inicio del curso resulta especialmente interesante conocer los conocimientos previos de los que parte el alumno. Esto permite fundamentalmente dos cosas: interesarle en una materia de la que ya puede tener unos conocimientos mínimos a través, fundamentalmente, de los medios de comunicación o de su propia realidad personal o profesional (no pocos alumnos se encuentran ya trabajando). Esta experiencia hace consciente al alumno de que la asignatura a la que se enfrenta le resulta ya familiar; en segundo lugar, permite desterrar las falsas ideas, muy frecuentes, que se tienen sobre términos jurídico-laborales. Por ejemplo, el ciudadano medio tiene una idea de lo que es

las innovadoras técnicas de enseñanza y de evaluación en materias jurídico laborales, a partir de la implantación del proceso de Bolonia, en La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior, op. cit., 244.

⁽⁴⁰⁾ Vid, por ejemplo, la ácida crítica que hacía Calamandrei a la enseñanza teórica de las Universidades italianas, pero que, igualmente sería predicable, al menos desde nuestra experiencia personal, a las Universidades públicas españolas tradicionales, en *Demasiados abogados*, trad.XIRAU, Reus, 1926, 159-160.

⁽⁴¹⁾ Señala al respecto O. Amat, que la clase magistral es una herramienta flexible, en el sentido de que puede combinarse fácilmente con otros métodos, y que no precisa de medios complejos para implementarla. El inconveniente es que fomenta la actitud pasiva de los alumnos y desincentiva a aquéllos que esperan participar. Vid, O. Amat, *op. cit.*, 88.

un despido que no coincide exactamente con el concepto técnico-jurídico de despido.

La docencia teórica se puede abordar mediante un proceso dividido en diversas fases:

En primer lugar, un alumno hace un breve resumen de la sesión anterior, con el fin de poder relacionarla con la sesión del día.

A continuación, el profesor presenta el nuevo tema, intentando captar la atención del alumno y de conectar el tema con la realidad más actual, haciendo un comentario de alguna noticia, de alguna intervención que se ha hecho en una tertulia radiofónica (al respecto, son especialmente interesantes las tertulias económicas), o de algún documental (por ejemplo, con motivo del día Internacional de la Mujer trabajadora). El comentario de la noticia sirve de acicate para que se produzca un debate entre los alumnos, permite completar temas ya estudiados o adelantar cuestiones que serán analizadas con posterioridad. La lectura y escucha no se limita a noticias de contenido estrictamente jurídico, sino también económico o sociológico. El conocimiento de estos datos permitirá al alumno, como ha señalado el profesor Montoya Melgar, “situarse de modo más realista ante instituciones jurídicas”⁽⁴²⁾. Con esta metodología podemos crear en nuestros alumnos la sana costumbre de mantenerse permanente informados sobre la actualidad.

Tras unos diez minutos de “poner en escena” el tema que se va a tratar, el profesor realizará un esquema, en el que de una manera lógica se irán detallando los puntos esenciales, algo que le cuesta hacer individualmente al estudiante. En este sentido, la clase oral ayuda a fijar ideas, ya que, con su mismo tono de voz, el profesor enfatiza las cuestiones esenciales, hace incidencia en las diferencias con otras instituciones o hace razonar al alumno planteándole dudas y suscitando debates. Este esquema constituye el esqueleto de los contenidos que se desarrollarán y servirán como pauta para los esquemas que individualmente deben elaborar los alumnos como herramienta de estudio.

La clase se cierra con una síntesis que no es realizada por el profesor, sino, de nuevo, por uno de los alumnos, lo que les fuerza a estar especialmente atentos durante el desarrollo de la explicación.

⁽⁴²⁾ A. MONTOYA MELGAR, *Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia*, en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, 1983, 58, 188.

En la modalidad a distancia, la enseñanza teórica no se sustenta de forma tan principal en la clase magistral. Se encomienda a los alumnos la lectura y estudio individualizado de una unidad (compuesta por 4 temas) durante un período de dos semanas. El aprendizaje es básicamente autónomo. A diferencia de los alumnos de la modalidad presencial, no hemos detectado al respecto ningún problema. Son alumnos que están acostumbrados a leer, que han continuado formándose profesionalmente, que habitualmente tienen otra titulación y/o han superado una oposición. Parten, además, de conocimientos amplios sobre la materia y siguen las noticias de actualidad.

Para este tipo de alumnos, el Foro de dudas resulta especialmente importante. A diferencia de los alumnos de la modalidad presencial, el profesional sí es muy usuario de esta herramienta. Dado que son alumnos con experiencia profesional y muy motivados, no sólo plantean dudas sobre el temario, sino que van más allá presentando los problemas que les surgen en la vida profesional. Por experiencia hemos comprobado que la respuesta a las dudas exige mucha dedicación por parte del profesor, ya que, en algunas ocasiones, la respuesta es un auténtico dictamen. Como profesor apasionado de la materia, este tipo de alumnos es altamente gratificante.

A lo largo del semestre se realizan cuatro seminarios virtuales que se realizan en tiempo real con posibilidad de que los alumnos interactúen con el profesor. Su finalidad es explicar, de una forma más clara, los aspectos esenciales de las unidades. Es en este espacio donde se ubicaría la clase magistral, que es muy bien valorada por este tipo de alumnos. Se aprovecha también para resolver las dudas que han surgido en relación con el contenido del temario o con las actividades.

5. Metodologías que refuerzan la enseñanza práctica

Incluso cuando la enseñanza tenía un contenido exclusivamente teórico y descansaba en la persona del profesor, el estudiante era el protagonista principal de su aprendizaje. El volumen de información contenido en los manuales imposibilitaba que el temario fuera íntegramente explicado por el profesor. Siempre ha sido el alumno, quien, con las ideas básicas proporcionadas por el profesor, desde la soledad de su lugar de estudio, se ha enfrentado a la labor de desentrañar el contenido de un manual, de entenderlo, de relacionar las

instituciones, de diferenciar lo esencial de lo accesorio, de plantearse dudas y sus posibles soluciones (que eran contrastadas con el profesor en una tutoría) ⁽⁴³⁾. Como decíamos, la necesidad de esa enseñanza teórica del profesor no ha desaparecido. Sin embargo, en el sistema anterior sí se echaba en falta una docencia de carácter práctico, algo que, si cabe, es aún más necesario en una disciplina jurídica como el Derecho donde “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” ⁽⁴⁴⁾. Uno de los objetivos del EEES fue acabar con la separación entre lo que se enseña en la Universidad y la realidad. Pero ¿cómo incorporamos ese componente práctico a la enseñanza?

Si preguntáramos a los alumnos, descubriríamos que éstos nos reclaman a través de expedientes judiciales, lo que no siempre es posible para el profesor que no ejerce la abogacía. Por otro lado, puede que esta metodología sea adecuada sólo para cursos superiores, por ejemplo, para el Derecho procesal laboral que se imparte en el tercer curso.

Resulta habitual que, cuando los estudios de Derecho se integran en una genérica Facultad de Ciencias Sociales, se quiera imponer, desde instancias superiores, la adopción del “método del caso”, propio de las Escuelas de Negocios y de los estudios de Administración de empresas, pero, también, próximo al “case system” utilizado en las Universidades angloamericanas, cuya finalidad es que el estudiante a través de la inducción extraiga de casos reales, principios o reglas teóricas sobre la disciplina de que se trate. Se olvida, sin embargo, que, en el sistema angloamericano, por la propia naturaleza de su sistema de fuentes, la enseñanza teórica es muy reducida o prácticamente inexistente. Sin

⁽⁴³⁾ De la misma opinión son M.T. Igartúa Miró y Solís Prieto quienes no albergan dudas de que “el aprendizaje siempre ha girado sobre el estudiante ya que, en otro caso, cualquier planteamiento docente carece de sentido. El proceso de aprendizaje va siempre dirigido a los destinatarios del mismo” (*op. cit.*, 272-273).

⁽⁴⁴⁾ P. GUTIÉRREZ DE CABIEDES, *La enseñanza práctica del Derecho*, en *Estudios de Derecho Procesal*, Eunsa, 1974, 19.

embargo, en el sistema continental, la ciencia del Derecho es “ciencia que prepara para la toma de decisiones y éstas se toman con base en textos”⁽⁴⁵⁾. Existe, un predominio de lo abstracto sobre lo concreto, de la norma general sobre el caso particular, teniendo como finalidad los casos contribuir a hacer más inteligibles aquellos principios o normas que se encuentran codificados y que se les ha explicado, al menos en sus aspectos básicos, en las clases teóricas. La finalidad de las clases prácticas es iniciar a los estudiantes en la aplicación de una norma general a un caso concreto, poniendo en evidencia, no sólo los problemas interpretativos de las normas sino la ausencia o inexistencia de una norma para resolver un caso concreto, lo que obliga a acudir a las reglas de cobertura de las lagunas jurídicas. Tanto para interpretar una norma como para aplicar por analogía una norma es preciso entender su razón de ser, labor que, creemos, descansa principalmente en el profesor⁽⁴⁶⁾. Por las razones apuntadas, somos de la opinión de que el “método de caso” es excelente para el postgrado, donde el alumno parte de unos conocimientos teóricos necesarios.

En nuestras asignaturas hemos optado por introducir la práctica a través de las siguientes actividades:

- a) Resolución de casos prácticos;
- b) Comentarios de noticias jurídicas;
- c) Comentarios de sentencias;
- d) Trabajo de investigación;
- e) Juicios simulados.

Dependiendo de los objetivos y de las competencias que se quieren trabajar en cada una de las asignaturas, se ha primado más una determinada metodología. Al respecto, en la UEM el área de conocimiento de Derecho del Trabajo se divide en tres asignaturas, todas ellas obligatorias:

- Derecho del Trabajo I, que incluye el estudio de las fuentes y del Derecho individual del Trabajo: 6 cr.
- Derecho del Trabajo II, que incluye el estudio del Derecho colectivo y del Derecho de la Seguridad Social: 6 cr.
- Derecho Procesal Laboral: 3 cr.

⁽⁴⁵⁾ N. BELLOSO MARTÍN, *op. cit.*, 227.

⁽⁴⁶⁾ J.L. GONZÁLEZ-MONTES SÁNCHEZ, *op. cit.*, 28-29. Del mismo autor son las reflexiones sobre las diferencias entre el sistema angloamericano y el continental.

A continuación, explicaremos de manera breve cómo se aplica cada una de las metodologías docentes elegidas:

a) Resolución de casos prácticos

Siguiendo a González-Montes Sánchez ⁽⁴⁷⁾ podemos distinguir los casos prácticos atendiendo a un doble criterio:

1) Atendiendo al fin:

- Casos de principios de cuya solución puede derivarse un principio jurídico fundamental explicado o no teóricamente. Si no se han explicado previamente los principios teóricos, esta modalidad no es adecuada al sistema continental, al menos en el Grado.
- Casos de fijación: se trata con ellos de que el alumno llegue a comprender y retener una regla jurídica ya explicada y que es esencial para la resolución del mismo.
- Casos de crítica en los que se adelanta el supuesto y la solución y se pide al alumno una crítica o comentario.
- Casos de aplicación donde se ejercita al alumno en la búsqueda de legislación o principios aplicable al mismo.

Los casos de fijación son muy adecuados para complementar las clases teóricas, en las que, tras una explicación, y como una manera de comprobar si se han atendido los conceptos explicados, se plantean al alumno una serie de casos donde tiene que aplicar los principios o instituciones explicadas. Los casos de crítica y aplicación son más adecuados en una fase más avanzada de la explicación, como forma de integrar los diversos conocimientos adquiridos. Más en concreto, los casos de crítica son especialmente apropiados para el Derecho procesal laboral. Una práctica muy didáctica consiste en presentar la sentencia de instancia y solicitar a los alumnos que preparen el recurso suplicación (lo que supone necesariamente, hacer una crítica de la sentencia de instancia) o presentarles una sentencia de suplicación y pedirles que preparen el recurso de casación en unificación de doctrina, lo que exige la búsqueda de sentencias en las que exista identidad de hechos y de razón.

2) Atendiendo a la forma de recrear la realidad que se presenta al alumno:

- Casos en que esa recreación tiene una base real y se corresponde con casos que fueron resueltos por los tribunales. Hemos añadido dos

⁽⁴⁷⁾ J.L. GONZÁLEZ-MONTES SÁNCHEZ, *op. cit.*, 30.

fuentes más para recrear estos casos: las preguntas que a través de foros plantean los ciudadanos en Internet sobre cuestiones laborales; y las alertas de plataformas de peticiones, como “change.org”, donde se solicitan firma para reclamar a los poderes públicos una solución a un problema. Estas alertas responden, en muchas ocasiones, a una problemática de carácter jurídico-laboral (denegación de prestaciones de Seguridad Social o de asistencia sanitaria u hospitalaria que se consideran injustas) que se presta a un comentario jurídico.

- Casos imaginados que son planteados ante el alumno sin conexión alguna con un supuesto real jurídico acaecido.

b) Comentarios de noticias jurídicas

Con frecuencia, las novedades legislativas o judiciales llegan a los operadores jurídicos a través de noticias publicadas en los medios de comunicación (televisión, prensa escrita o digital). La falta de rigor jurídico de estos medios, con frecuencia, provoca confusión acerca del alcance de las novedades legislativas o jurisprudenciales. Se hace preciso, por tanto, que el alumno aprenda a leer con capacidad crítica las noticias de prensa, a la vez que se le inculca el hábito de seguir la actualidad jurídica.

A esta finalidad responde la actividad “Revista de prensa”. Cada alumno tiene que realizar a lo largo del curso, al menos, un comentario de prensa con carácter obligatorio, siguiendo el formato y estructura previamente fijado por el profesor. Dicho comentario se expondrá oralmente al inicio de cada clase. Se valorará la idoneidad de la noticia seleccionada, la capacidad de síntesis, la capacidad de relacionarla con el contenido de la asignatura, el respeto al formato exigido y la valoración crítica, bien sobre el rigor de la redacción, bien sobre el fondo de la noticia.

c) Comentarios de sentencias

Esta clásica metodología resulta muy útil, porque desarrolla la habilidad de sistematizar de forma clara los hechos esenciales, identificar los problemas jurídicos y las soluciones que aporta el Tribunal. Permite también hacer una valoración crítica de la misma. Por otro lado, los alumnos deben habituarse a utilizar con rigor, pero también con soltura, el lenguaje jurídico, dentro del cual, el lenguaje procesal es especialmente complejo. A diferencia de los casos

prácticos, en el comentario de sentencia el alumno ya tiene “una solución”. Lo que aquí se le demanda es:

- que identifique la *ratio decidendi* de la sentencia, separándola de los *obiter dicta*.
- Que haga una valoración crítica de la misma.

d) Trabajo de investigación

El trabajo en grupo es esencial, no sólo porque es una forma habitual de trabajar en los despachos, sino porque el cúmulo de prácticas exige la cooperación entre los alumnos. Con esta finalidad, se forman desde principios de curso grupos de trabajo integrados por cuatro miembros.

Como hemos indicado anteriormente, los grupos tienen a su disposición una sala de trabajo virtual, disponible en la plataforma, dotada de herramientas que facilitan la comunicación *en línea*. El desarrollo del trabajo, que debe visualizarse a través de dichas salas, será también objeto de evaluación. Con ello, queremos enseñar a los alumnos a trabajar a largo plazo, marcándose y cumpliendo diversas metas.

En Derecho del Trabajo I y II, no así en Derecho procesal laboral, se realizará un trabajo de investigación:

- En Derecho del Trabajo I, se realizará un trabajo sobre negociación colectiva. El conocimiento de las fuentes del Derecho desempeña un papel esencial en el estudio y aplicación del Derecho del Trabajo. Resulta fundamental que el alumno conozca las fuentes, aprenda a buscarlas, a interpretarlas y a aplicarlas. Estamos ante una rama del ordenamiento jurídico, que tiene una fuente del Derecho propia: los convenios colectivos. El alumno debe aprender cuál es el papel que desempeñan en la jerarquía de fuentes, a localizar el convenio aplicable a una empresa en concreto, a interpretarlo y a aplicar su contenido, así como a resolver los conflictos de concurrencia con otros convenios. Con esta finalidad, el grupo debe elegir entre los sectores productivos que están liderando la transformación digital. Una vez que están formados los grupos, se les entrega una ficha con el esquema que tienen que seguir. A lo largo del curso, cada grupo busca al menos diez convenios de ese sector (estatales, provinciales y de empresa) y va realizando un estudio comparativo entre la ley y el convenio y entre los distintos convenios analizados. El estudio se va realizando por instituciones jurídicas, de forma paralela a su estudio en el aula. El grupo debe entregar por escrito un estudio jurídico cuyas conclusiones principales se exponen oralmente.

- En Derecho del Trabajo II, se realizará un trabajo sobre una de las prestaciones de Seguridad Social (jubilación, incapacidad permanente, desempleo, etc.). Se realizará tras la explicación por parte del profesor de la estructura del Sistema de la Seguridad Social, el ámbito de aplicación, la gestión, la financiación, las contingencias comunes y profesionales y las normas comunes a todas las prestaciones. Con este marco jurídico general, los alumnos comprenderán que disponen de los conocimientos necesarios para poder localizar, interpretar y aplicar la normativa específica de cada prestación. Se exige que el estudio se fundamenta en la interpretación de la ley, de la jurisprudencia y en la aportación de, al menos, dos artículos doctrinales.

El trabajo se divide en tres fases, todas ellas evaluables: 1ª. Elección del tema y diálogo con el profesor. 2ª. Desarrollo del trabajo con una fecha intermedia de entrega de un borrador. 3ª. Entrega definitiva y exposición oral final.

Se evalúa tanto la exposición oral como la redacción escrita. El profesor se reúne, al menos una vez al mes, con cada grupo, para realizar un seguimiento del trabajo.

e) Juicios simulados

Como decíamos anteriormente, esta metodología se reserva para la asignatura Derecho Procesal laboral, dado que se requieren conocimientos previos de Derecho sustantivo laboral. Por otro lado, es una metodología utilizada también por otros profesores que imparten docencia de Derecho procesal civil o penal, por lo que los alumnos se encuentran familiarizados con esta técnica.

La Universidad dispone de “salas de vistas” preparadas para esta actividad práctica y los alumnos pueden reservar togas. Con todo ello, se consigue que la ambientación de los juicios sea muy real. Previamente, aunque no es una actividad evaluable, se habrán realizado visitas a los juzgados de lo social.

Se trata de un trabajo individual. Se entregará a los alumnos un caso real con la documentación que les proporcione la información necesaria. Cada alumno asumirá un papel: de abogado del demandante, de abogado del demandado o de juez. Deberán redactar la documentación procesal correspondiente al papel asignado, como mínimo, la demanda, la contestación a la demanda y la redacción de la sentencia. Se valorará la creatividad del alumno a la hora de solicitar actos preparatorios, diligencias preliminares, medidas de anticipación y

aseguramiento de la prueba, o medidas cautelares. En el papel de juez, se valorará tanto la sentencia, como su actuación durante la vista.

Esta metodología permite evaluar las competencias de argumentación jurídica y comunicación oral y escrita. Desarrolla, además, la creatividad de los alumnos, ya que, partiendo de un mismo caso, deben defender posturas contrapuestas, incluso, contrarias a lo que ellos mismos piensan.

6. La evaluación continua

Con el sistema de evaluación continua la superación de la asignatura ya no depende de la aprobación de un único examen final, sino de la evaluación de los objetivos alcanzados conforme a cada una de las metodologías.

De acuerdo con la normativa general de la UEM, la parte teórica no puede superar el 50% de la nota final. Además, sólo se hará media con la parte práctica, si en el examen teórico se ha obtenido, al menos, un 4. Nosotros hemos optado por asignarle el máximo permitido.

La parte teórica, valora los conocimientos adquiridos y se evalúa a través de un examen final escrito. Entre las diversas modalidades que se presentan, preguntas de desarrollo, preguntas de contestación corta y preguntas tipo test, nos hemos inclinado, finalmente, por el examen tipo test por las siguientes razones:

- Es el que mejor se adecúa a la metodología que hemos utilizado en la enseñanza teórica. Como hemos dicho de cada unidad se hace un cuestionario de autoevaluación. Con el fin de eliminar el elemento “suerte” las preguntas incorrectas descuentan.
- Es el modelo adoptado por el Ministerio de Justicia en el examen de acceso a la abogacía, por lo que entendemos que ya desde los estudios de Grado, el alumno debe familiarizarse con esta técnica de examen.

En la parte práctica se valora la adquisición de la capacidad de reflexión, el espíritu crítico, la capacidad de localizar y discriminar las fuentes de información y de argumentar jurídicamente con un uso correcto del lenguaje.

Los porcentajes asignados a cada uno de los bloques que integran la parte práctica en las asignaturas de Derecho del Trabajo I y II, son los siguientes:

- El trabajo de investigación supone un 15% del valor porcentual.
- Se realizan también dos pruebas prácticas evaluables, que computan un 15%.
- La Revista de prensa: un 5%.
- Comentarios de sentencias: un 5%.

En la asignatura de Derecho Procesal Laboral, los porcentajes asignados son los siguientes:

- Juicio simulado: 20%.
- Dos pruebas prácticas evaluables: 15%.
- Comentarios de sentencias: 15%.

En ninguna de las asignaturas forma parte de la calificación la asistencia a clase. La experiencia vivida en un previo “Proyecto piloto de implantación del plan de Bolonia”, nos había demostrado que, si el problema del absentismo siempre ha sido grave, en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo es aún más, ya que las nuevas metodologías activas exigen una implicación continuada, no intermitente, del alumno. A modo de ejemplo, si una actividad colaborativa se desarrolla a lo largo de tres días, el objetivo se frustra desde el momento en que cualquiera de los miembros del grupo no asiste todos los días. Para solventar este problema, por normativa de la UEM se exige un mínimo de un 75% de asistencia, para poder presentarse al examen final. No obstante, lo que esto provoca en la práctica es que tengamos en las aulas alumnos, auténticos “semovientes”, que se limitan a estar sentados, navegando por internet, en el mejor de los casos callados, pero sin implicarse en las actividades⁽⁴⁸⁾. Una buena manera de luchar contra esta situación, es mediante un seguimiento más individualizado de las actividades y la convocatoria a tutorías obligatorias cuya finalidad sería hacer un seguimiento de los trabajos de investigación o llevar a cabo la retroalimentación de los resultados obtenidos en los exámenes y las prácticas. No obstante, no hay que olvidar nunca que el alumno es libre de ser responsable⁽⁴⁹⁾.

⁽⁴⁸⁾ M.T. Igartua Miró y C. Solís Prieto se preguntan: “¿resulta más favorable un aula repleta de alumnos con un escaso interés o una concentración sensiblemente inferior pero más motivada y participativa?”, (M.T. IGARTUA MIRÓ Y C. SOLÍS PRIETO, *La innovación docente en la enseñanza del “Derecho del Trabajo”: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿en beneficio de quién?*, en *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, op. cit., 275).

⁽⁴⁹⁾ Esta situación de absentismo se considera un problema de primer orden desde un punto de vista educacional, social, económico y personal, generando entornos

7. Conclusiones

- Las transformaciones que está experimentando el mundo del trabajo a pasos agigantados, exigen un nuevo marco legal del que carecemos en la actualidad. Los problemas jurídicos laborales que surgen con ocasión de las nuevas formas de trabajar, están siendo resueltos por los Tribunales nacionales e internacionales y por la negociación colectiva. Por esta razón, en la enseñanza del Derecho del Trabajo cobra especial importancia el estudio del sistema de fuentes, de las reglas hermenéuticas de interpretación de las normas y de cobertura de las lagunas y el conocimiento de las resoluciones judiciales. En particular, respecto de los derechos fundamentales de los trabajadores en la empresa, el futuro jurista debe conocer la protección multinivel.

- La Universidad debe ser un espacio de libertad, donde el docente guíe a los alumnos hacia el “saber”, entendido, no como el fin de un proceso, sino como un fin en sí mismo, que nunca acaba. El universitario que es consciente de ello nunca perderá su condición de tal, estará a lo largo de su vida en un proceso de formación continua, algo que, por otro lado, reclama la industria digitalizada para los nuevos trabajadores.

- La labor del docente en Derecho del Trabajo no es formar a los futuros trabajadores, sino formar a los juristas del futuro que se enfrentarán a la necesidad de dar respuestas jurídicas a los problemas que plantea la nueva realidad. La labor del jurista es netamente creativa, ya que las normas que está llamado a aplicar no tienen una interpretación cerrada. El alumno debe adquirir la capacidad de aplicar los conocimientos a una realidad radicalmente nueva. Entre todas las metodologías de enseñanza, debemos elegir aquellas que nos faciliten acercar a los alumnos a lo nuevo, a ayudarles a reflexionar, a profundizar, a tener espíritu crítico, a discriminar las fuentes de

desfavorables para la sociedad del conocimiento. Al respecto, resulta muy ilustrativo el estudio realizado por profesores de la Universidad de Sevilla, donde analizan las causas (académicas y extraacadémicas) y proponen soluciones: AA.VV. (J.L. JIMÉNEZ CABALLERO Y A. RODRÍGUEZ DÍAZ, coords.), *El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Grupo Editorial Universitario, 2010.

información, a argumentar jurídicamente y a hacer un uso correcto del lenguaje.

- Es un error querer desterrar la clase magistral. Su utilidad se mantiene, si bien, es necesario eliminar aquellos elementos que la convertían en una técnica pasiva, fomentando la intervención de los alumnos.

- Las nuevas metodologías docentes implican para el profesor mucho tiempo de preparación y de corrección. El tiempo en la Universidad es de por sí escaso y en los últimos tiempos, estamos asistiendo a una paulatina reducción del tiempo disponible para investigar. Es una reclamación que se hace no sólo desde las Universidades privadas, sino también desde las públicas ⁽⁵⁰⁾. Se olvida, así, no sólo que la investigación es un derecho-deber del profesor reconocido por la Ley Orgánica de Universidades en el artículo 40, sino que el profesor va a ser evaluado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) exigiéndole unos mínimos de investigación. No hay que olvidar tampoco que el EEES tiene como prioridad específica potenciar la innovación y la investigación como pilares centrales de una educación superior, dinámica, flexible y de calidad basada en el estudiante. Así pues, la investigación es un pilar central de la educación superior, de lo contrario, los profesores nos convertiríamos en meros repetidores de los manuales o de las leyes, convenientemente actualizados. Sólo si, previamente, el profesor ha podido investigar, estará en disposición de ofrecer y acercar al alumno a lo nuevo.

- La carga de trabajo del alumno en las metodologías activas, también ha aumentado de forma considerable. Se hace preciso, pues, calcular de forma adecuada el tiempo invertido en realizar las actividades de autoaprendizaje. Respecto de los casos prácticos, una herramienta muy útil es elaborar un documento “solución de los casos prácticos” por el propio profesor, que se subirá a la plataforma con posterioridad, como modelo de respuesta. Con este documento el profesor se hace una idea del tiempo que implica realizar una práctica (lógicamente, habrá que añadir el tiempo adicional que requiere al alumno la localización de un artículo o de una sentencia) ⁽⁵¹⁾.

⁽⁵⁰⁾ M.T. IGARTÚA MIRÓ Y C. SOLÍS PRIETO, *op. cit.*, 281.

⁽⁵¹⁾ Esta misma solución proponen D. MONTÓYA MEDINA, C. BLASCO JOVER, I. BAJO GARÍA Y A. FERNÁNDEZ-PEINADO MARTÍNEZ, *La evaluación continua en la*

- La actividad práctica tiene que ser dosificada en relación con otros profesores de otras asignaturas, de forma que no exista una excesiva carga en cada semestre. En el bien entendido, que debe dejarse un espacio suficiente para el estudio y la reflexión personal de los temas que serán objeto de evaluación en el examen teórico ⁽⁵²⁾. Al respecto, esa dosificación sí se ha hecho en la UEM con la docencia *en línea*. De hecho, tras detectar que el número de prácticas asignadas a los alumnos resultaban excesivas, se tomó la decisión de reducirlas a seis. Esta programación, sin embargo, no se ha hecho con la docencia presencial.

- La industria 4.0 exige también una formación 4.0. Sin embargo, no es suficiente con incorporar la digitalización a la enseñanza a través de las nuevas plataformas, que permiten una formación *en línea*. El fin de la Universidad es el conocimiento. El conocer es novedad pura, por eso el docente siempre está abierto al descubrimiento y aprehensión de lo nuevo. Es alguien que está continuamente renovándose, abierto a la sorpresa permanente y vive un entusiasmo ininterrumpido ⁽⁵³⁾. Volviendo a la frase del principio, si el docente consigue transmitir este espíritu a sus alumnos, podremos afirmar que estaremos en presencia de un docente extraordinario “que inspira” al actual alumno que será el jurista del futuro.

Metodologia per l'insegnamento universitario del diritto del lavoro – Riassunto.
Nel presente articolo, l'Autrice, docente presso la Universidad Europea de Madrid, si interroga circa la missione che sono chiamate a svolgere le facoltà di giurisprudenza in un mondo in cui il lavoro e la società stanno sperimentando profondi cambiamenti. Spiega inoltre quali siano le metodologie introdotte nel piano didattico relativo ai tre insegnamenti facenti capo all'area del diritto del lavoro, perseguendo l'obiettivo che gli alunni “imparino ad imparare” e acquisiscano le competenze che si richiedono al giurista del XXI secolo.

enseñanza de las asignaturas de Derecho del Trabajo I del Grado en Derecho, en La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior, op. cit., 329.

⁽⁵²⁾ Al respecto, M.T. Igartúa Miró Y Solís Prieto señalan que “el tiempo que [los alumnos] emplean en realizar prácticas o trabajos, en disciplinas como el Derecho del Trabajo, nunca va a poder sustituir el necesario esfuerzo de estudio individual que la materia requiere” (*op. cit.*, 271).

⁽⁵³⁾ A. LLANO, *op. cit.*, 38.

Methodology for university education in Labor Law – Summary. *In this article, the Author, professor at the Universidad Europea de Madrid, debates the mission that involve Law Schools in a world where work and society are undergoing profound transformations. Explains as well the methodologies that have been implemented in in the didactic plan regarding the three subjects belonging to the Labor Law area, with the objective that students “learn by doing” and acquire the skills required of the jurist of the XXI century.*

La implantación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

*Djamil Tony Kahale Carrillo**

Sommario: 1. Introducción. – 2. El espacio europeo de educación superior. – 3. La asignatura: Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. – 4. La innovación didáctica y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. – 5. La elección acertada de las TIC.

1. Introducción

La innovación didáctica y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se encuadran en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que el alumno juega un papel importante en este nuevo planteamiento de enseñanza. El protagonismo del alumno y el tiempo para desarrollar su trabajo personal se conforma como un elemento docente sustancial⁽¹⁾. Dicho en otros términos, en la construcción de la universidad hay que partir del alumno, no del saber, ni del profesor⁽²⁾.

* *Profesor Titular en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).*

Este artículo queda enmarcado dentro de los trabajos de investigación desarrollados por el autor en la estancia de investigación realizada en la Associazione per gli Studi Internazionali e Comparati sul Diritto del lavoro e sulle Relazioni industriali (ADAPT), promotora con la Universidad de Bérnago de la Escuela de Doctorado en “Formación de la Persona y Mercado de Trabajo”.

⁽¹⁾ J. RÍOS CORBACHO Y C. HOLGADO SÁEZ, *El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en Derecho*, en *Dereito: Revista Xurídica da Universidades de Santiago de Compostela*, 2010, 18 (2), 325-341.

⁽²⁾ J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.

La incorporación de las TIC al mundo de la educación se ha llevado a cabo en un tiempo muy corto. Ello ha originado que muchos profesores se sientan inseguros ante esta presentación de herramientas en su ámbito de trabajo tradicional, ello ha hecho forzosamente que se encuentren acompañados de éstas, arrojando, en la mayoría de los casos, actitudes de rechazo para su utilización. Para llevar a cabo con normalidad la utilización de las TIC resulta necesario; por tanto, una adecuada formación al profesorado por parte de la universidad, para que pueda cambiar de actitud y se sienta más seguro, dado que su utilización significa un cambio de rol en el aula y la exigencia de cambiar sus métodos y estrategias didácticas ⁽³⁾.

No cabe duda que las TIC juegan un papel importante en la gestión y adquisición del conocimiento, utilizadas adecuadamente transmiten información y acercan culturas en el tiempo y en el espacio, que, a su vez, son creadoras de opinión. A tal efecto, se han convertido en unas infraestructuras esenciales para la creación, utilización y difusión del conocimiento, que aumenta, por ende, la capacidad de innovación en todos los sectores; en el que su contribución supone más del 40% del incremento de producción en general ⁽⁴⁾.

En la nueva sociedad del conocimiento, también llamada sociedad de la información, se aprecia, cada vez más, que los profesores no somos los únicos transmisores de datos o de conocimientos ⁽⁵⁾. Todo ello, hace que el proceso del EEES apueste por una metodología activa de aprendizaje que promueva nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno sea el sujeto activo y protagonista de su proceso formativo. En este sentido, las nuevas aportaciones en las TIC, que se efectúen como innovación y sugerencias metodológicas, supondrán un impulso y una renovación para los profesores universitarios ⁽⁶⁾.

⁽³⁾ S. CASTILLO ARREDONDO Y J. CABRERIZO DIAGO, *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*, Madrid, McGraw-Hill, 2006.

⁽⁴⁾ M. GUTIÉRREZ DÍAZ, *Prólogo*, en A. LANDETA ETXEBERRIA (coord.), *Nuevas tendencias de e-learning y actividades didácticas innovadoras*, Madrid, CEF, 2010.

⁽⁵⁾ S. CASTILLO ARREDONDO Y L. POLANCO GONZÁLEZ, *Enseña a estudiar... aprende a aprender*, Madrid, Pearson, 2005.

⁽⁶⁾ C. HOLGADO SÁEZ, *Las Webquest en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo con LAMS*, en *Revista de Educación a Distancia*, nº especial, 2010, 1-18.

El Informe del Proyecto Evolución de la oferta formativa online en las universidades públicas españolas (2001-2004) y elaboración de protocolo de buenas prácticas sobre la competencia del tutor universitario online, señala que es de gran importancia en este tipo de formación la creación de comunidades de aprendizaje en el que los conocimientos y las experiencias sean compartidas y el significado sea creado colaborativamente ⁽⁷⁾.

En este sentido, la educación a distancia, por ejemplo, juega un papel importante en la interacción entre alumno y profesor a través de las TIC, para ofrecer una enseñanza eficaz. Por tanto, aquellas constituyen el canal indispensable que hace realidad un tipo de enseñanza peculiar y diferente de aquella conocida como educación a distancia ⁽⁸⁾.

El aprendizaje *online* se define como el uso de Internet para acceder a materiales de aprendizaje, con el fin de interactuar con el contenido y el profesor y adquirir, a su vez, conocimientos, significado personal y crecer desde la experiencia de aprendizaje ⁽⁹⁾. Dicho en otros términos, la formación en entorno virtual, conocida como *e-learning*, es la docencia no presencial que se realiza mediante plataformas o medios tecnológicos. No obstante, lo anterior no significa que la educación presencial quede a extramuros de las TIC, al contrario, también, le es de gran interés contar con aquéllas; al igual, como es lógico, la formación combinada, denominada como *b-learning*, en la que se entrecruzan tanto elementos presenciales como virtuales.

2. El Espacio Europeo de Educación Superior

En el ámbito de la educación superior, el desarrollo de la sociedad del conocimiento -también llamada sociedad de la información- requiere de

⁽⁷⁾ J. VALVERDE, E. LÓPEZ, M. GARRIDO Y D. DÍAZ, *Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje: evolución de la oferta formativa on-line en las universidades públicas*, en *Revista Currículum*, 2004, 17, 95-118.

⁽⁸⁾ R. PALOMINO LOZANO, *El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos*, en J. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ Y R. PALOMINO LOZANO (dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Navarra, Aranzadi, 2009.

⁽⁹⁾ M. ALLY, *Foundations of educational theory for online learning*, en A. TERRY Y E. FATHI (eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca, Athabasca University, 2004.

estructuras organizativas flexibles que posibiliten, por una parte, un amplio acceso social al conocimiento. Por otra, una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. En este sentido, en Europa se ha hecho necesaria una nueva reconceptualización de la formación académica superior, basada en el aprendizaje del alumno y en el diseño de herramientas metodológicas que favorezcan la adquisición de habilidades y estrategias para la gestión, análisis, evaluación y recuperación de información.

Bajo este contexto, la Declaración de la Sorbona (Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, firmada en París el 25 de mayo de 1998) suscribe el compromiso para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. A tal fin, pone de manifiesto la voluntad de potenciar una Europa del conocimiento y se erige en el primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa, promoviendo la convergencia entre los sistemas nacionales de educación.

Posteriormente, la Declaración de Bolonia (firmada el 19 de junio de 1999 por Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países europeos) sienta las bases para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) conforme a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. En ella se estableció un plazo hasta el 2010 para realizar todas las acciones oportunas para su puesta en marcha, a través de los siguientes seis objetivos:

- a) La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- b) La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: Grado y Postgrado.
- c) El establecimiento de un sistema de créditos, el sistema ECTS (*European Credits Transfer System*), que favorece la movilidad.
- d) La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- e) La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

f) La promoción de la movilidad y superación de obstáculos para el ejercicio libre de la misma, por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

Uno de los grandes retos que se plantea en el sistema universitario de armonización y convergencia con los sistemas universitarios europeos es el cambio metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios universitarios, a partir de la adopción del denominado crédito europeo, como medida académica. Bajo este contexto, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional ⁽¹⁰⁾, dispone que “la adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas”.

En este sentido, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades ⁽¹¹⁾, en sus artículos 87 ⁽¹²⁾ y 88 ⁽¹³⁾, encomienda al

⁽¹⁰⁾ BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003.

⁽¹¹⁾ BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.

⁽¹²⁾ Artículo 87 De la integración en el espacio europeo de enseñanza superior: “En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior”.

⁽¹³⁾ Artículo 88 De las enseñanzas y títulos y de la movilidad de estudiantes: “1. A fin de promover la más amplia movilidad de estudiantes y titulados españoles en el espacio europeo de enseñanza superior, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, adoptará las medidas que aseguren que los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas se acompañen del suplemento europeo al título.

2. Asimismo, el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, establecerá las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico, correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sea el crédito europeo.

3. El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades fomentarán la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo de enseñanza superior a través de

Gobierno la adopción de las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el EEES. Entre esas medidas se encuentra determinar las normas necesarias para que sea el crédito europeo la unidad de medida del haber académico correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Asimismo, recoge las previsiones sobre el acceso de los nacionales de Estados miembros de la Unión Europea al desarrollo de la función docente e investigadora en las universidades españolas, como personal funcionario o como contratado, de manera que se facilite la movilidad del profesorado. Bajo este contexto, la Ley, en su Exposición de Motivos, señala que los profesores mejor cualificados deben formar a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales.

El EEES insiste en el aprendizaje como eje central sobre el que se mueve toda la organización de los currículos formativos y la programación y ejecución de la interacción didáctica; por tanto, el éxito de este proceso de convergencia europea no será posible sin un profesorado universitario capacitado y motivado. El perfil profesional del profesorado universitario incluye, por ende, nuevas demandas y retos, y, a su vez, amplía y refuerza su marco competencial ⁽¹⁴⁾.

Por consiguiente, la nueva educación universitaria ha de estar centrada en el aprendizaje y en el logro de las competencias académicas y profesionales, y el principal papel del profesorado se centra más en motivar y posibilitar el aprendizaje del alumnado que en transmitir contenidos. En definitiva, esta nueva realidad de la Educación Superior en el EEES va a suponer, por una parte, una docencia centrada en el estudiante, en su aprendizaje, donde el papel del profesorado será el de gestor de ese proceso de aprendizaje. Por otra, una formación a lo largo de la vida, orientada a la consecución de competencias y el relevante

programas de becas y ayudas y créditos al estudio o, en su caso, complementando los programas de becas y ayudas de la Unión Europea”.

⁽¹⁴⁾ M. RODRÍGUEZ CONDE Y A. SÁNCHEZ GARCÍA, *Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, en *Aula*, 2002, 14, 31-50.

papel que van a tener las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje del alumnado ⁽¹⁵⁾.

3. La asignatura: Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

El Derecho del Trabajo es “un conjunto de principios y normas reguladoras de las actuaciones individual y colectiva de los trabajadores y de los órganos y procedimientos estatales para su defensa” ⁽¹⁶⁾. En este sentido, contiene tres objetos básicos de regulación ⁽¹⁷⁾:

- a) La relación individual del trabajo que se establece, a partir del intercambio de trabajo por salario, entre un trabajador y un empleador (Derecho individual),
- b) Las relaciones colectivas que establecen, por una parte, entre órganos de representación unitaria de los trabajadores en los centros de trabajo y sindicatos; y, por otra, asociaciones de empresarios, empresarios individuales o Administraciones Públicas, para la representación y la defensa de los intereses de los sujetos de la relación individual de trabajo (Derecho colectivo o sindical),
- c) Las relaciones de intervención de los poderes públicos en las relaciones de trabajo, individuales y colectivas (Derecho Administrativo y Derecho Procesal).

Por tanto, la investigación del Derecho del Trabajo es presupuesto de su enseñanza, que con la aparición de las TIC obliga innovar en su aprendizaje a través de las diversas herramientas que dan juego en el entorno del EEES. Dicho en otras palabras, la investigación del Derecho del Trabajo no puede limitarse exclusivamente al conocimiento de las normas laborales, sino también a la realidad social, por ello deben ir paralelamente hermanadas. Esta última se analiza directamente a través de los hechos, y la norma jurídica mediante documentos materializados en textos jurídicos.

⁽¹⁵⁾ M. ÁLVAREZ GONZÁLEZ, *La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior*, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2008, 22 (1), 49-70.

⁽¹⁶⁾ L. DE LA VILLA GIL, *Esquemas de Derecho del Trabajo*, Valencia, Universitat de València, 2007.

⁽¹⁷⁾ M. PALOMEQUE LÓPEZ Y M. ÁLVAREZ DE LA ROSA, *Derecho del Trabajo*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2014.

La enseñanza de la asignatura “no puede intentarse desde posiciones propias, al margen del ordenamiento jurídico como totalidad; esta advertencia es particularmente importante con respecto al derecho del trabajo, al haberse llegado por la doctrina a extremos insostenibles consolidando la precaria distinción entre derecho público y derecho privado o, aún más, se cabe, pretendiendo crear, junto a aquéllos, un tercer género jurídico. Carnelutti pone el dedo en la llaga cuando afirma que el jurista ha abusado de imitar al médico, partiendo el derecho en trozos como el segundo parte el cuerpo humano, y concluye que hay que compadecer al jurista que, teniendo sobre su mesa una parte del cadáver del derecho para sus análisis, se ilusiona creyendo que aquel trozo es un derecho entero”⁽¹⁸⁾.

La misión del profesor, por consiguiente, es adaptar el conocimiento de la asignatura a través de las herramientas que nos ofrece las TIC, para que podamos trasmitírselo al alumno, y, que éste, a su vez, sea el protagonista de su enseñanza. En este sentido, el EEES implica una diversificación de la metodología docente con la incorporación, como ya se ha apuntado, de nuevas formas de aprendizaje colaborativo, que, además, lleva implícitamente la incorporación de avances en cuanto a las TIC⁽¹⁹⁾.

Por tanto, el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran medida, de la manera en que los diferentes actores educativos interpreten, redefinen, filtren y den forma a los cambios propuestos por el EEES⁽²⁰⁾. Para conseguir un efecto positivo, es necesario que el profesor cuente con una capacitación y unas competencias, así como una adecuada programación de la asignatura, una asignación correcta de las TIC a las diferentes facetas del proceso de enseñanza-aprendizaje

⁽¹⁸⁾ L. DE LA VILLA GIL, *En torno al concepto del Derecho del Trabajo*, en M. PALOMEQUE LÓPEZ Y I. GARCÍA-PERROTE ESCARTÍN (coords.), *Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Cincuenta estudios del Profesor Luis Enrique de la Villa Gil*, Madrid, CEF, 2006.

⁽¹⁹⁾ M. PASCUAL, *Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes*, en AA.VV. (L. VILLAR, coord.), *Programa para la mejora de la docencia universitaria*, Madrid, Pearson, 2004.

⁽²⁰⁾ R. RODRÍGUEZ, *El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios*, en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2009, 2 (1), 20-30.

y una evaluación que esté abierta al uso de las TIC como instrumento de adquisición y perfeccionamiento de destrezas y competencias ⁽²¹⁾.

Al ser una asignatura práctica, ésta se presta para que se complemente, por ejemplo, con supuestos prácticos para que el alumno pueda plasmar la teoría aprendida al caso concreto dado por el profesor. En mi experiencia como profesor en educación a distancia existen casos que son necesarios interrelacionar con el alumno en tiempo real para que pueda comprender y resolver un supuesto práctico; que resulta más enriquecedor si el profesor transmite su saber a todos los alumnos simultáneamente.

En la práctica se han dado casos en que el alumno toma contacto con el profesor de manera individual para solventar una duda que se le plantea, que se repite constantemente con los demás alumnos, en el que uno se vuelve un repetidor de la misma respuesta.

4. La innovación didáctica y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación

La innovación didáctica y la utilización de las TIC se encuadran en el EEES, en el que el alumno juega un papel importante en este nuevo planteamiento de enseñanza. El protagonismo del alumno y el tiempo para desarrollar su trabajo personal se conforma como un elemento docente sustancial ⁽²²⁾. Dicho en otros términos, en la construcción de la universidad hay que partir del alumno, no del saber, ni del profesor ⁽²³⁾.

El EEES es un sistema educativo europeo de calidad que permite que el continente europeo fomente su crecimiento económico, su competitividad internacional y su cohesión social mediante la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida y su

⁽²¹⁾ R. PALOMINO LOZANO, *El uso de las TIC's en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos*, en J. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ Y R. PALOMINO LOZANO (dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Navarra, Aranzadi, 2009.

⁽²²⁾ J. RÍOS CORBACHO Y C. HOLGADO SÁEZ, *El Espacio Europeo de Educación Superior: técnicas y herramientas colaborativas en Derecho*, en *Dereito: Revista Xurídica da Universidades de Santiago de Compostela*, 2010, 18 (2), 2010, 325-341.

⁽²³⁾ J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Alianza Editorial, 1982.

movilidad. Por lo que uno de sus objetivos es la promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad y desarrollo de criterios y metodologías comparables, en el que debe haber una buena calidad intrínseca de la enseñanza. La educación de la enseñanza superior a las necesidades del mercado de trabajo deberá reflejarse convenientemente en los currículos, en el sentido que las competencias adquiridas por el alumno estén pensadas para un empleo que ha de seguir al primer o segundo ciclo de dicha enseñanza ⁽²⁴⁾.

Bajo este contexto, según las orientaciones inducidas por el EEES, la planificación didáctica de una asignatura debe “exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje” ⁽²⁵⁾, en el que se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno. Por consiguiente, la planificación de una asignatura exige delimitar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje ajustadas para su provecho, al igual que los criterios y procedimientos de evaluación a utilizar, para comprobar si se han adquirido realmente.

El profesor, en este sentido, tendrá el reto de diseñar la modalidad y la metodología adecuada para que el alumno pueda conseguir las competencias que se propone como metas de aprendizaje. Huelga recordar que el profesor, sin dejar de ser un experto en la asignatura, debe adoptar una actitud creativa e innovadora ante las múltiples posibilidades que le ofrece las TIC, sin caer en la reproducción de esbozos tradicionales, al tratar de diseñar y evaluar nuevas herramientas de formación. El éxito deviene en conjugar equilibradamente la herramienta elegida de las TIC y la enseñanza; de esta manera, se contribuye a la mejora de la calidad educativa. La metodología debe tener presente dos contextos focalizados hacia las competencias a adquirir por el alumno. El primero, un contexto disciplinar de la asignatura; y, el segundo, organizativo específico de la universidad ⁽²⁶⁾. La metodología elegida debe dar respuesta, por tanto,

⁽²⁴⁾ F. GARCÍA MERAYO Y J. MORANT RAMÓN, *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, Asociación de Autores Científico-Técnicos y Académicos, 2005.

⁽²⁵⁾ M. MIGUEL DÍAZ, *Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior*, en M. MIGUEL DÍAZ (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.

⁽²⁶⁾ *Ídem*.

a la siguiente triada: a) Cómo organizar el aprendizaje del alumno, b) Cómo desarrollarlo, c) Cómo evaluarlo. Todo ello, teniendo en cuenta que “la innovación tecnológica no implica innovación didáctica”⁽²⁷⁾. En definitiva, el profesor “se convierte en un animador de la inteligencia colectiva de los grupos que se responsabiliza. Desde este punto de vista, su actuación se dirige al acompañamiento y gestión del aprendizaje: incitación al intercambio de conocimientos, mediación relacional y simbólica o al pilotaje personalizado de los recorridos del aprendizaje”⁽²⁸⁾. La herramienta elegida por el profesor del gran abanico de las TIC, independientemente de su potencial técnico y estético, debe ser percibida, además del elemento técnico, del elemento didáctico y de comunicación⁽²⁹⁾. Por consiguiente, el aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que se apliquen sobre aquél. La incorporación de las TIC al mundo de la educación se ha llevado a cabo en un tiempo muy corto. Sin embargo, “nos encontramos con la idea de que las tecnologías como la panacea que resolverá todos los problemas educativos. Creo que ya debe quedar lo suficientemente claro que para nosotros las tecnologías, independientemente de lo potente que sea son solamente instrumentos curriculares, y por tanto su sentido, vida y efecto pedagógico, vendrá de las relaciones que sepamos establecer con el resto de componentes del currículum. Y posiblemente, por no decir seguro, los efectos que se consigan vendrán más de las interacciones que se establezcan entre todos los elementos, de las metodologías que apliquemos sobre ellos, y del diseño concreto que se realice. El poder no está en la tecnología, sino en las preguntas y respuestas que nos hagamos sobre ella para su estudio, y utilización en investigación en la enseñanza”⁽³⁰⁾. Por tanto, como ya se ha apuntado, un equilibrio de las TIC es necesario, pero siempre focalizando que el

⁽²⁷⁾ J. ADELL, *Redes y educación*, en J. DE PABLOS Y J. JIMÉNEZ (eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*, Barcelona: Editorial Cedecs, 1998.

⁽²⁸⁾ E. BARBERÁ (coord.), *La incógnita de la educación a distancia*, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona-Editorial Horsori, 2001.

⁽²⁹⁾ J. CABERO, *Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios*, Barcelona, Paidós, 2001.

⁽³⁰⁾ J. CABERO, *Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información*, en J. CABERO (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, McGraw-Hill, 2006.

alumno se introduce, de forma irreversible, en el campo de la tecnología.

Hay que tener en cuenta que “no todas las responsabilidades han de recaer sobre el profesorado. Éste tiene su parcela de compromiso, pero no todos los aspectos negativos de la sociedad contemporánea pueden o tienen solución sobrecargando de responsabilidades al profesorado. El compromiso de ésta pasa por estar formado y ser sensible a las demandas y necesidades, el resto depende de todas las personas y de la propia institución política que acoge al sistema. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han de ayudar pero no son el remedio o la solución única”⁽³¹⁾.

La nueva sociedad que se configura con las TIC “exige cambios en la función de la institución educativa. Muchas veces se ha dicho alrededor de estos temas, que la institución educativa está anclada en el pasado. Quizá fuera mejor decir que la institución educativa tal como la conocemos fue diseñada para resolver problemas del pasado y que en estos momentos las necesidades sociales son otras”⁽³²⁾.

Bajo este contexto, juegan un papel muy importante los centros de recursos, conocidos, a su vez, como laboratorios de ayudas de aprendizaje, centros de autoestudio, centros de ayudas audiovisuales, o unidad de aprendizaje. Los centros de recurso son “espacios donde se centralizan los medios; los medios básicamente son audiovisuales, informáticos, multimedias y digitales telemáticos; y su uso prioritarios está destinado a la enseñanza, independientemente del nivel educativo al que nos refiramos, y de que el usuario base sea el profesor o el alumno”⁽³³⁾. Dicho en otros términos, “se concibe como un lugar de aprendizaje donde se encuentran toda clase de materiales debidamente organizados y fácilmente accesibles para su uso por parte de profesores y alumnos donde existen facilidades para la elaboración y adaptación de materiales didácticos”⁽³⁴⁾.

⁽³¹⁾ V. AMAR RODRÍGUEZ, *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación*, Madrid, Tébar, 2008.

⁽³²⁾ J. CABERO, *Las TICs en la Universidad*, Sevilla, MAD, 2002.

⁽³³⁾ J. CABERO, *Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. De acceso público*, en *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología*, 2004, 18.

⁽³⁴⁾ CH. VIDORRETA, *Estudio evaluativo de los centros de recursos (CR)*, en *Bordón*, 1993, 45 (1), 17-26.

Las universidades ofrecen un conjunto de servicios inscritos en entornos tecnológicos que permiten a la comunidad universitaria acceder a la información, formación y conocimientos desde los ordenadores conectados a la red. Por tanto, las universidades deben configurar estos centros, para que proporcionen apoyo a las nuevas actitudes que se disponen como resultado de las TIC ⁽³⁵⁾; especialmente, a la formación, asesoramiento y apoyo al profesor, creación de materiales, investigación e implementación.

FUNCIONES DE LAS UNIDADES O SERVICIOS DE APOYO		
Necesidad	Pedagogía	Técnica
Servicio que lo realiza	Instituto de formación, ICE u organismo de apoyo pedagógico.	Servicio de recursos educativos, unidad de apoyo técnico, servicio de información, etc.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar programas de innovación docente. - Asesorar al profesorado en metodologías didácticas y en el uso de la videoconferencia. - Diseñar un plan de formación en el uso de las TIC para el profesorado. - Atender a las demandas del profesorado. - Orientar en el uso de las TIC. - Aconsejar en el manejo de las herramientas telemáticas. - Investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de material didáctico multimedia para la red. - Diseño y desarrollo de aplicaciones web. - Gestionar del campus virtual y servicios de videoconferencia. - Oficina de atención técnica al alumno: resolver problemas de usuarios y claves de acceso a las herramientas de campus. - Mantenimiento de servidores web. - Apoyo a la investigación de proyectos educativos.

⁽³⁵⁾ A. BARCELÓ *et al*, *El apoyo técnico y pedagógico en la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en el contexto universitario*, III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación-Redes, multimedia y diseños virtuales, Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 2000.

Fuente: FANDOS GARRIDO, M., *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: un proceso de cambio*. Tarragona, Publicaciones u r v, 2009, p. 113.

En definitiva, los cambios en los centros de recurso es una tarea de todos, dado que no se requiere docentes especializados en diferentes medios, se necesita un centro educativo que integre racional y oportunamente los medios a su alcance. Exclusivamente, formación técnica no es lo único que requieren los profesores, no es el apoyo tecnológico o infraestructura para las universidades, sino asumir un cambio de mentalidad. Por una parte, en relación a las nuevas formas de producción del conocimiento, de transmitir información y de recrear la cultura. Por otra, las nuevas posibilidades de aprender en colaboración en cualquier tiempo y lugar con las TIC ⁽³⁶⁾. “El impacto y las prestaciones de las TIC en la sociedad no deben impedir que las instituciones educativas realicen su trabajo y se enfrenten a estos cambios con lo que es genuino de ellas: el pensamiento racional, el mundo de los valores y la reflexión sosegada” ⁽³⁷⁾.

5. La elección acertada de las TIC

Al profesor le corresponde elegir la herramienta más adecuada, del conjunto de opciones que ofrecen las TIC, para desarrollar el proceso de formación. Por tanto, es importante realizar una reflexión sobre las dimensiones de una acción formativa para su debida elección. Bajo este contexto, para acertar con la herramienta debe tenerse en cuenta las siguientes recomendaciones ⁽³⁸⁾:

a) Determinar los contenidos y objetivos que se requiere trabajar en el área y nivel que le corresponda.

⁽³⁶⁾ M. CEBRIÁN DE LA SERNA, *Los centros educativos en la sociedad de la información y la comunicación*, en M. CEBRIÁN DE LA SERNA (coord.), *Tecnologías de la Información y Comunicación para la formación de docentes*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2005.

⁽³⁷⁾ *Ídem*.

⁽³⁸⁾ A. UNTURBE FERNÁNDEZ Y M. ARENAS FONOLLOSA, *Internet como recurso educativo*, Madrid, Anaya Multimedia, 2010.

- b) Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, al valorar y determinar el contenido, objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación.
- c) Decidir qué tipo de metodología se incorporará en relación a los objetivos planteados.
- d) Establecer las decisiones oportunas para atender a la diversidad.
- e) Ajustar la programación planteada a una correcta distribución temporal y a una adecuada secuenciación de las actividades.
- f) Analizar cómo las TIC pueden complementar, ampliar o mejorar la programación. No se trata de sustituir, sino de incorporar para enriquecer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- g) Elegir una herramienta que facilite la evaluación y amplíe la información sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

PREGUNTAS QUE DEBEN PLANTEARSE ANTES DE ELEGIR LAS TIC	
¿Qué?	¿Qué vamos a trabajar? ¿Qué objetivos competencias se deben conseguir?
¿Por qué?	¿Por qué elegimos esa temática? ¿Cómo hemos detectado la necesidad?
¿Cuándo?	Fuera de horas de trabajo, formación dentro del centro, etc. ¿Hay cultura organizacional?
¿Cómo?	Implicaciones para el propio centro y los profesores.
¿Dónde?	Lo van a realizar en casa, en la facultad, en sus puestos de trabajo, etc.
¿Quién?	¿A quién se ha de ofertar? ¿Cuento con un equipo humano suficiente?

Fuente: J. CABERO ALMENARA Y C. CASTAÑO GARRIDO, *Bases pedagógicas del e-learning*, en J. CABERO Y J. BARROSO (coords.), *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Granada, Octaedro, 2007, 31.

No siempre el profesor acierta en la elección de las TIC para el proceso de formación, dado que también puede fracasar en el uso de la herramienta seleccionada, por las siguientes razones ⁽³⁹⁾:

- a) Falta de formación del profesorado, se requiere un conocimiento de los lenguajes audiovisuales, la interacción informática y las exigencias de la comunicación pedagógica.
- b) Ausencia de alianzas creativas de medios, por no aprovechar las posibilidades que los recursos multimedia ofrecen en su conjunto.
- c) Escasez de definición del marco institucional.
- d) Requiere mayor esfuerzo la planificación y el desarrollo de una asignatura a través de la formación virtual que en una asignatura presencial.
- e) Necesita tiempo y formación para convertir, en su caso, una asignatura presencial en virtual.
- f) Demanda más preparación y esfuerzo por parte del alumno.
- g) Requiere de un buen diseño instructivo y de buenos materiales.
- h) Miedo a la impersonalidad.
- i) Riesgo al abandono.

El éxito, no obstante, vendrá garantizado en el buen uso de las competencias generales del profesor. Entendiendo la competencia como los “sistemas complejos de acción que engloban conocimientos y componentes tanto cognitivos como no cognitivos. El estar en posesión de diferentes tipos de conocimientos es una condición necesaria de la caracterización de la competencia, pero no suficiente. Ésta se complementa holísticamente con la posibilidad de utilizar esos conocimientos para actuar de forma consciente en contextos” ⁽⁴⁰⁾. La Real Academia Española la define como la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado ⁽⁴¹⁾. Por consiguiente, una actuación admite disponer de los conocimientos y las capacidades suficientes para la identificación y caracterización de contextos de actividades relevantes. Al igual, integra conocimientos y

⁽³⁹⁾ F. MARCHESSOU, *La multimedia y la formación a través de la red*, en III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación-Redes, multimedia y diseños virtuales, Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 2000; W. HORTON, *Designing Web-Based Training*, New York, J. Wiley, 2000.

⁽⁴⁰⁾ PH. PERRENOUD, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.

⁽⁴¹⁾ www.rae.es

capacidades de diferente índole para la solución de tareas o problemas que no se les conoce su solución con antelación.

L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento del diritto del lavoro e della previdenza sociale – Riassunto. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione svolgono un ruolo di grande rilievo per l'insegnamento nell'ambito dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, in cui lo studente diventa soggetto attivo e protagonista del proprio processo formativo. Obiettivo del presente studio è analizzare gli strumenti tecnologici suscettibili di essere applicati nel processo di insegnamento-apprendimento a distanza con riferimento al diritto del lavoro e alla previdenza sociale. Il successo o il fallimento delle innovazioni educative dipende, in larga misura, dal modo in cui i diversi attori coinvolti nel processo educativo interpretano, ridefiniscono, selezionano e modellano i cambiamenti proposti dallo Spazio europeo dell'istruzione superiore. Affinché l'esito sia positivo, è necessario che l'insegnante possieda una serie di competenze, tali da poter gestire correttamente ogni fase del processo di insegnamento-apprendimento. Questo richiede, da una parte, una nuova riflessione generale sull'insegnamento e l'apprendimento degli studenti; e, dall'altra, un ripensamento degli strumenti didattici e formativi basati sui nuovi strumenti metodologici presentati nel presente articolo.

The implementation of new technologies in the teaching of labor law and social security – Summary. Information and Communication Technologies play a very important role, as a meaningful teaching, in the European Higher Education Area; in which the student is the active subject and protagonist of his formative process. The purpose of the study is to present the technological tools that can be applied in the distance teaching-learning process in Labor and Social Security Law. The success or failure of educational innovations depends, to a large extent, on the way in which the different educational actors interpret, redefine, filter and shape the changes proposed by the European Higher Education Area. To achieve a positive effect, it is necessary that the teacher has a set of competences, through a correct assignment of those to the different facets of the teaching-learning process. This requires, on the one hand, a new general reflection on the teaching and learning of the students; and on the other, a new design of teaching tools and formats based on the new methodological options presented in this paper.

Creación de un cuestionario para evaluar la comprensión de los conceptos estadísticos básicos en función de la vía de acceso de los estudiantes de la asignatura de Estadística del Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos

María José Pérez-Fructuoso^{*}
Vanessa Fernández Chamorro^{**}
Sonia Pamplona Roche^{***}

Sommario: **1.** Introducción. – **2.** Marco teórico. – **2.1.** La enseñanza de la estadística en España en los cursos previos a la Universidad. Análisis de las vías de acceso. – **2.2.** La asignatura de Estadística dentro del Grado en Ciencia del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos. – **2.3.** El *Statistics Concept Inventory* (SCI). – **3.** Metodología. – **3.1.** Estudio del currículo de la asignatura de Estadística del Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos. – **3.2.** Determinación de qué parte del currículo ha sido necesariamente estudiado en cualquiera de los currículos preuniversitario analizados como vía de acceso a la universidad. – **3.3.** Selección de las preguntas del SCI que conformarán el cuestionario previo de conocimientos. – **4.** Resultados y discusión. – **5.** Conclusiones.

1. Introducción

En las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales que se imparten en la Universidad Española, las asignaturas con contenidos estadísticos,

^{*} *Profesora Titular del Área de Economía Financiera y Contabilidad. Doctora Europea en Economía.*

^{**} *Profesora Adjunta del Área de Estadística y Probabilidad. Licenciada en Ciencias Matemáticas.*

^{***} *Profesora Adjunta del Área de Tecnología Educativa. Doctora en Ingeniería Informática.*

suelen verse con reticencia por parte de los estudiantes que, o bien acceden a dichas titulaciones eludiendo cursar materias que requieren conocimientos matemáticos, o bien hace tiempo que no han trabajado con dichos conocimientos. Esto no es una excepción en las titulaciones relacionadas con las Relaciones Laborales, en las que las se observan muchas dificultades a la hora de cursar las asignaturas de estadística pareciendo, incluso, que nunca se hubieran estudiado esas materias en los niveles educativos anteriores.

Cabe mencionar, sin embargo, que la estadística ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad moderna, proporcionando herramientas metodológicas generales para analizar la variabilidad, determinar relaciones entre variables, diseñar estudios y experimentos de forma óptima y mejorar las predicciones y toma de decisiones en situaciones de incertidumbre ⁽¹⁾. En las últimas décadas, su enseñanza se ha incorporado progresivamente a la escuela, institutos y carreras universitarias, no sólo por su carácter instrumental, sino por el valor que el desarrollo del razonamiento estadístico tiene en una sociedad caracterizada por la disponibilidad de información y la necesidad de decidir en ambiente de incertidumbre. Sin embargo, no se ha alcanzado un logro adecuado en esta área por parte de los estudiantes de Ciencias Sociales, de Ciencias del Comportamiento o de Educación, entre otros, ya que no se observa por parte de los estudiantes al término de sus carreras, una disposición positiva hacia el uso y aplicación del conocimiento estadístico en situaciones académicas o profesionales donde éste sea relevante ⁽²⁾.

Resulta por ello, primordial que los docentes e investigadores reflexionen sobre cómo enseñar estadística y conseguir dos objetivos principales ⁽³⁾:

1. Que los alumnos lleguen a comprender y a apreciar el papel de la estadística en la sociedad, conociendo sus diferentes campos de aplicación y el modo en que la estadística ha contribuido a su desarrollo.

⁽¹⁾ C. BATANERO Y J. GODINO, *Perspectivas de la educación estadística como área de investigación*, en R. LUENGO, *Líneas de investigación en Didáctica de las Matemáticas*, 2005, 203-226, Universidad de Extremadura, Badajoz.

⁽²⁾ A. BLANCO, *Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística*, en *Revista Complutense de Educación*, 2008, 19(2), 311-330.

⁽³⁾ C. BATANERO, *¿Hacia dónde va la educación estadística?*, *Blaix*, 2000, 15, 2-13.

2. Que los alumnos lleguen a comprender y a valorar el método estadístico, esto es, la clase de preguntas que un uso inteligente de la estadística puede responder, las formas básicas de razonamiento estadístico, su potencia y limitaciones.

En cualquier caso, aunque la elaboración de los currículos previos a la universidad o los currículos propios a nivel de grado son elementos que influyen de manera decisiva en la educación estadística, existen otros factores como el razonamiento estadístico, evaluado por diversos autores ⁽⁴⁾ y ⁽⁵⁾ y la actitud de los profesores hacia la estadística ⁽⁶⁾ que también tienen una repercusión fundamental en la educación estadística de los estudiantes que acceden a estudiar o están cursando un grado universitario.

En este artículo se presenta un cuestionario para evaluar la comprensión de los conceptos previos de estadística en la asignatura “Estadística” del grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). Las preguntas que componen el cuestionario han sido seleccionadas del *Statistics Concept Inventory* (SCI), un test validado para evaluar las competencias en estadística ⁽⁷⁾. Para realizar el proceso de selección de las preguntas se han analizado los contenidos del bloque de Estadística y Probabilidad en el currículo previo a los estudios superiores según las leyes que los regulan y su vigencia o no en la actualidad. Consecuentemente, se ha determinado qué parte de dichos contenidos cursados previamente están incluidos en el programa de la asignatura de estadística del grado analizado y que, por tanto, deberían formar parte de las competencias estadísticas adquiridas con anterioridad.

⁽⁴⁾ I. GAL, J. GARFIELD, *Curricular Goals and Assessment Challenges*, en I. GAL Y J. GARFIELD, *The Assessment Challenge in Statistics Education*, 1997, 1-14, IOS Perss, ISI, Voorburg, The Netherlands.

⁽⁵⁾ G. NAGY Y B. SIKDAR, *Classification and Evaluation of Examples For Teaching Probability To Electrical Engineering Students*, en *IEEE Transactions on Education*, 2008, vol. 51, n. 4.

⁽⁶⁾ A. ESTRADA, C. BATANERO Y S. LANCASTER, *Teacher's attitudes towards statistics*, en C. BATANERO, G. BURRILL Y C. READING (eds.), *Teaching statistics in School-Mathematics-Challenges for teaching and teacher education: a joint ICMI/IASE study*, 2011, 163-174, Springer Science-Business Media.

⁽⁷⁾ A. STONE, K. ALLEN, T.R. ROADS, T.J. MURPHY, R.L. SHEHAB Y C. SAHA, *The statistics concept inventory: a pilot study*, 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, November 5-8, 2003, Boulder.

La estructura del artículo es la siguiente. La sección 2 establece el marco teórico en el cual se va a desarrollar la investigación realizando un estudio de la estructura de las enseñanzas en España y de las diferentes leyes que establecen los contenidos en materia de estadística y probabilidad en los cursos previos a la Universidad y que definirán las vías de acceso a la misma. También en esta sección se define la herramienta *Statistics Concept Inventory* (SCI) que se utilizará posteriormente para elaborar el cuestionario de conocimientos previos. Seguidamente, la sección 3 detalla la metodología seguida para la creación de dicho cuestionario para en la sección 4, determinar a partir del estudio de las preguntas que integran el test SCI, en qué cursos previos a la universidad se han estudiado y por tanto los alumnos del grado deberían conocer. Finalmente, la sección 5 concluye.

2. Marco teórico

En España, las distintas Comunidades Autónomas que la integran son las responsables de la educación en las distintas etapas del proceso educativo, aunque con la supervisión del Ministerio de Educación que garantiza la homogeneidad de las enseñanzas en todas las regiones. Los diferentes niveles de educación, comunes en todo el territorio nacional, son los siguientes ⁽⁸⁾:

- Educación Infantil: cuya duración se extiende de los 0 a los 6 años, es voluntaria y que se subdivide, además en dos ciclos: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo ciclo de 3 a 5 años.
- Educación primaria: cuya duración va de los 6 a los 12 años, es obligatoria y gratuita en las instituciones públicas y se subdivide en tres ciclos cada uno de los cuales dura dos años.
- Educación secundaria: esta etapa se divide en Educación Secundaria Obligatoria (conocida como la ESO) de carácter obligatoria que se extiende de los 12 a los 16 años y la Educación Secundaria Post-Obligatoria, de los 16 a los 18 años, voluntaria y referida a cuatro tipos de enseñanzas independientes entre ellas y que requiere, para poder cursarse, haber completado la Educación Secundaria Obligatoria. Estas enseñanzas son: Bachillerato, que

⁽⁸⁾ C. BATANERO, J.J. ORTIZ, R. ROA Y L. SERRANO, *La statistique dans le curriculum en Espagne*, en *Statistique et Enseignement*, 4(1), 89-106, 2013.

son dos cursos de carácter meramente académico que siguen los alumnos que quieren acceder posteriormente a la universidad, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio, todas ellas más aplicadas al ámbito profesional y que, por tanto, siguen los alumnos que tras sus estudios secundarios quieren acceder al mercado laboral.

- La educación superior que incluye las siguientes enseñanzas, todas ellas independientes entre sí: la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plástica y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior.

Si bien es cierto que la enseñanza de la estadística en España comienza en la educación primaria con la interpretación de gráficas simples y la recogida de datos asociados a variables estadísticas sencillas de comprender por los niños, es en la Educación Secundaria, tanto obligatoria como post-obligatoria, donde, como veremos a continuación, existe un bloque específico de contenidos relacionados con la Estadística y la Probabilidad que debiera conocer el alumno al acceder a los estudios universitarios.

Seguidamente analizamos, en función de la legislación que establece los programas e itinerarios que dan acceso a los estudios universitarios, esto es Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, los contenidos que los alumnos que estudian estos cursos previos obligatorios deberían conocer, de las diferentes unidades en las que se dividen las asignaturas de Estadística y Estadística Descriptiva de los Grados en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos y en Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos objeto de estudio.

2.1. La enseñanza de la estadística en España en los cursos previos a la Universidad. Análisis de las vías de acceso

Las principales leyes vigentes en España en materia de Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Está vigente desde el 4 de enero de 2015.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Está vigente desde el 30 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Está vigente desde el 24 de mayo de 2006.

En cuanto a las Leyes derogadas que afectan al estudio en materia de Educación Secundaria Obligatoria se encuentra el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Este Real Decreto estuvo vigente desde el 6 de enero de 2007 hasta el 4 de junio de 2017.

Con el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la asignatura de Matemáticas es troncal en 1º y 2º ESO y en 3º pertenece al bloque de asignaturas troncales, debiendo escoger los alumnos entre Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas, o Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas. En el último curso de Educación Secundaria Obligatoria (4º ESO), los estudiantes deben seleccionar una de las siguientes dos opciones, a saber, opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional, no siendo vinculantes las opciones cursadas en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, ya derogado, la elección del tipo de Matemáticas se realizaba en el último curso de ESO. En 4º ESO, la asignatura de Matemáticas tenía dos opciones A y B. Las Matemáticas opción A eran recomendables para realizar un Bachillerato de Ciencias Sociales y las Matemáticas opción B para realizar un Bachillerato Científico-Tecnológico. Con el Real Decreto vigente, como hemos visto en el párrafo anterior, esta selección se realiza en 3º ESO.

En cuanto a las leyes actualmente vigentes en materia de estudios de Bachillerato, se consideran las siguientes:

- Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Está vigente desde el 4 de enero de 2015.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Está vigente desde el 30 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Está vigente desde el 24 de mayo de 2006.

Aunque el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, aparece en la página web del ministerio como vigente, en el BOE aparece como disposición derogada. Dicho Real Decreto estuvo vigente desde el 7 de noviembre de 2007 hasta el 4 de junio de 2017 y permitía realizar, en Bachillerato, los itinerarios de Artes; Ciencias y Tecnología o Humanidades y Ciencias Sociales.

Con el Real Decreto 1105/2014, actualmente en vigor, los itinerarios que se pueden realizar en Bachillerato son: Artes; Ciencias o Humanidades y Ciencias Sociales.

Los contenidos de las asignaturas de Matemáticas en Bachillerato, en cuanto a semejanzas y diferencias en los dos Reales Decretos si bien cabe decir en este punto que hay un cambio importante en el bloque de estudio denominado de Estadística y Probabilidad. En Matemáticas II de 2º de Bachillerato con el Real Decreto derogado, el bloque de Estadística y Probabilidad no se estudia, en cambio con el Real Decreto vigente, el bloque de Estadística y Probabilidad está incluido en el currículo.

2.2. La asignatura de Estadística dentro del Grado en Ciencia del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos

Una revisión exhaustiva del Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos ⁽⁹⁾ permite concluir que en el bloque o módulo 3 sobre Sociología del Trabajo y Técnicas de Investigación Social, parte de los contenidos formativos mínimos versan sobre los elementos básicos de la investigación social. En concreto, dichos elementos pueden sintetizarse en los siguientes: delimitación del objeto, recopilación documental, conceptos, hipótesis, tipología y operacionalización de variables e indicadores, la medición en las ciencias sociales, sociometría, el método de muestreo, la observación, la entrevista, el análisis de contenido, las formas de presentación de datos, las fuentes estadísticas e indicadores sociolaborales, el conocimiento de las bases de datos socio-laborales, la estadística descriptiva, las técnicas de análisis estadístico de datos univariantes y multivariantes y la modelización de datos Sociolaborales. Resulta evidente que la Estadística es una parte importante del currículo de este grado. Además, se considera imprescindible que el estudiante adquiera competencias como el desarrollo de proyectos de investigación en el ámbito laboral, la localización y discriminación de las fuentes estadísticas que recogen los datos socio-laborales, el análisis de la documentación e información relevante para la investigación en el ámbito sociolaboral, la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación social al ámbito laboral, la interpretación de datos e indicadores socioeconómicos relativos al mercado de trabajo y el análisis de datos con apoyo de los principales paquetes de software estadístico, entre otras.

Sin embargo, los estudiantes que han tenido experiencias de fracaso en matemáticas en años anteriores (previos a la universidad) predicen actitudes negativas hacia esa materia en los cursos posteriores de estudio ⁽¹⁰⁾. Esta circunstancia se hace especialmente evidente en el Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos

⁽⁹⁾ ANECA, *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2005.

⁽¹⁰⁾ I. ALEMANY Y A. LARA, *Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de ESO: Un instrumento para su medición*, en *Publicaciones*, 40, 2010, 49-71.

Humanos de la UDIMA en el que se detectan muchas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Estadística, de forma similar a las dificultades planteadas en la misma titulación de la Universitat Jaume I de Castellón ⁽¹¹⁾. En dicho estudio, se demuestra que no van compaginadas las necesidades de futuro de los estudiantes del grado con el desarrollo docente, porque al final resulta necesario empezar la asignatura de Estadística desde el principio. Además, en sus conclusiones afirman que una proporción importante de los estudiantes no comprenden la necesidad de estos conocimientos para su futuro profesional.

2.3. El *Statistics Concept Inventory* (SCI)

El *Statistics Concept Inventory* (SCI) (12) es un cuestionario con preguntas de opción múltiple cuyo objetivo es pre evaluar la comprensión conceptual de los alumnos acerca de temas básicos de estadística. El objetivo final del SCI es producir un instrumento que sea reconocido a nivel internacional como herramienta útil para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en estadística, tanto en la identificación de las áreas que presentan dificultades como proporcionar una retroalimentación a los docentes para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en la estadística.

El estudio piloto de dicho cuestionario comenzó en el año 2003, que probó el SCI en cinco grupos de estudiantes de diversas disciplinas (matemáticas, física, ingeniería, ciencias y ciencias sociales) en cursos iniciales universitarios de estadística. En dicho estudio se evaluaron diversos aspectos como la diferencia de los estudios universitarios cursados, el género de los estudiantes, la competencia o experiencia previa en matemáticas, la competencia o experiencia previa en estadística y la actitud hacia las estadística, con respecto al rendimiento en el SCI. Los resultados de este estudio indicaron que el tipo de

⁽¹¹⁾ L. VALENTÍN Y J. VERDOY, *La Estadística en Educación Secundaria y Grados de Ciencias Sociales (Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Gestión y Administración Pública), Necesidades, perfiles y realidades*, en *REDU (Revista de docencia Universitaria)*, 2017, 15(1), 119-121.

⁽¹²⁾ K. ALLEN, *The Statistics Concept Inventory: Development and Analysis of a Cognitive Assessment Instrument in Statistics*, Tesis doctoral, University of Oklahoma, 2006.

disciplina que cursan los estudiantes universitarios tiene un pequeño efecto en el rendimiento en el SCI, de forma que se producen diferencias significativas entre los estudiantes de Matemáticas y los de Ciencias Sociales, mientras que no se dan dichas diferencias entre cualquier otro par. El género también presentó diferencia entre hombres y mujeres, siendo superior el rendimiento de los hombres. Los resultados del SCI mostraron una correlación positiva con respecto a la competencia o experiencia en matemáticas y a la actitud hacia la estadística, mientras que no se encontró correlación del rendimiento del SCI con la competencia o experiencia en estadística. El desarrollo del SCI finalizó en el año 2006.

El SCI está formado por 38 preguntas cuya distribución, en función de las materias tratadas en cada una de ellas, es la siguiente:

Tabla 1. Número de preguntas del SCI en función del área de conocimiento de Estadística

Preguntas Test SCI (38)	Número de Preguntas	Porcentaje
Estadística Descriptiva	11	29%
Estadística Inferencial	11	29%
Probabilidad	9	24%
Gráficos	7	18%

3. Metodología

A continuación se describe el proceso seguido para la elaboración del cuestionario de conocimiento previos, compuesto por las siguientes fases:

1. Estudio del currículo de la asignatura de Estadística del Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UDIMA.
2. Determinación de qué parte del currículo de dichas asignaturas ha sido necesariamente estudiado en cualquiera de los currículos preuniversitarios analizados como vía de acceso a la universidad.

3. Selección de las preguntas del SCI que conformarán el cuestionario previo de conocimientos.

Traducción desde el inglés al idioma de impartición de la asignatura objeto de estudio.

3.1. Estudio del currículo de la asignatura de Estadística del Grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos

La asignatura objeto de estudio son Estadística, perteneciente al grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad a Distancia de Madrid. Dicha asignatura es obligatoria dentro del plan de estudios y se imparte en el segundo semestre del segundo año de la titulación, con los siguientes contenidos:

Unidad 1. Introducción a la estadística. Conceptos preliminares.

Unidad 2. Distribuciones de frecuencias unidimensionales o univariantes.

Unidad 3. Análisis numérico de una variable medible (I): medidas de centralización o de tendencia central.

Unidad 4. Análisis numérico de una variable medible (II): principales medidas de dispersión y medidas de forma.

Unidad 5. Análisis numérico de una variable medible (III): otras medidas de localización, de dispersión y de forma.

Unidad 6. Descripción conjunta de Varias Variables: Distribuciones de Frecuencias y Correlación.

Unidad 7. Teoría de la correlación: Introducción a la regresión lineal simple.

Unidad 8. Conceptos básicos de probabilidad.

Unidad 9. Variables Aleatorias (I). Modelos Univariantes de Distribuciones de Probabilidad Discretas.

Unidad 10. Variables Aleatorias (II). Modelos Univariantes de Distribuciones de Probabilidad Continuas.

El objetivo de estas asignaturas es que el estudiante conozca y comprenda los conceptos básicos de estadística descriptiva de una y dos variables estadísticas, las relaciones de dependencia existentes entre ellas medidas a través de la covarianza, el coeficiente de correlación lineal y la recta de regresión lineal, conocimientos básicos sobre probabilidad y variables aleatorias (unidimensionales) así como

sus distribuciones de probabilidad, con énfasis en las distribuciones discretas binomial, hipergeométrica, Poisson y en las distribuciones continuas uniforme, exponencial y normal.

3.2. Determinación de qué parte del currículo ha sido necesariamente estudiado en cualquiera de los currículos preuniversitario analizados como vía de acceso a la universidad

Al ser la UDIMA, una universidad con metodología de enseñanza a distancia, los alumnos pueden tener diferentes procedencias en función de su edad y de cuándo realizaron sus estudios básicos. En concreto se contemplan las siguientes vías de acceso:

- Acceso por Bachillerato de Ciencias. LOGSE/LOE.
- Acceso por BUP/COU de Ciencias. Ley General de Educación de 1970.
- Acceso por Bachillerato de Ciencias Sociales o Humanidades. LOGSE/LOE.
- Acceso por BUP/COU de Ciencias Mixtas o Letras. Ley General de Educación de 1970.
- Acceso por Formación Profesional de Grado Superior.
- Acceso por las Pruebas a mayores de 25 años.
- Acceso por las Pruebas a mayores de 40 años.
- Acceso por las Pruebas a mayores de 45 años.

Para determinar qué partes de la asignatura de Estadística o de Estadística Descriptiva de los grados en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos y en Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos han sido tratados con anterioridad a los estudios universitarios en función de las leyes vigentes en el momento de realizar dichos estudios, comenzamos el análisis de la asignatura de Matemáticas, y en concreto en el bloque de Estadística y Probabilidad, con los dos Reales Decretos derogados, tanto el de Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006) como el de Bachillerato (Real Decreto 1467/2007) para, a continuación, extender dicho análisis al Real Decreto vigente (Real Decreto 1105/2014).

Si nos centramos en primer lugar en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, la revisión de la asignatura de Matemáticas en los cursos

de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO nos permite extraer las siguientes conclusiones:

- Los cuatro cursos se dividen en 6 bloques de contenidos y criterios de evaluación de forma que el Bloque 6 es el relativo a Estadística y Probabilidad.
- En 1º ESO, se tratan conceptos relativos a la unidad 1.
- En 2º ESO, se tratan conceptos relativos a las unidades 1, 3, 4, 5 y 6.
- En 3º ESO, se tratan conceptos relativos a las unidades 1, 3, 4, 5, 6 y 8.
- En 4º ESO, tanto en la opción A como en la B, se tratan conceptos relativos a las unidades 1, 3, 4, 5, 6 y 8.

Examinando ahora la asignatura de Matemáticas en los cursos de 1º y 2º de Bachillerato según el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Las asignaturas de Matemáticas I y II de 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato respectivamente pertenecen al itinerario de Ciencias y Tecnología.
- Matemáticas I de 1º de Bachillerato se estructura en 4 bloques y cada bloque se divide en contenidos y criterios de evaluación. El Bloque 4 es el relativo a Estadística y Probabilidad. En esta asignatura se tratan conceptos relativos a las unidades 6, 7, 9 y 10.
- Matemáticas II de 2º de Bachillerato se estructura en 3 bloques y cada bloque se divide en contenidos y criterios de evaluación. El bloque de Estadística y Probabilidad en estudio no existe y por tanto no es materia de estudio en ese curso.
- Las asignaturas de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II de 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato respectivamente pertenecen al itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. Las dos asignaturas se estructuran en 3 bloques de los cuales el bloque 3 es el relacionado con la Estadística y Probabilidad. En estas asignaturas se tratan conceptos estudiados en las unidades 6, 7, 8, 9 y 10 de la asignatura de Estadística y Estadística Descriptiva de los grados en estudio.

Si nos centramos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, vemos que la asignatura de Matemáticas en 1º y 2º ESO se estructura en cinco bloques y cada bloque se divide

en contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. El bloque relacionado con Estadística y Probabilidad es el bloque 5 y en él se tratan conceptos relativos a las unidades 1, 3, 4, 5 y 6 de las asignaturas de estadística de los grados objeto de estudio. En 3º ESO y 4º ESO, los estudiantes escogen entre Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas, o Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas. En ambas, el bloque relacionado con Estadística y Probabilidad es el bloque 5 y en él se tratan conceptos relativos a las unidades 1, 3, 4, 5, 6 y 8.

En cuanto al currículum de Bachillerato, las asignaturas de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II de 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato respectivamente pertenecen al itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. Ambas se estructuran en 4 bloques de los cuales el bloque 4 es el relacionado con Estadística y Probabilidad. En estas asignaturas se ven contenidos tratados en las unidades 6, 7, 8, 9 y 10 de la asignatura de Estadística y Estadística Descriptiva de los grados objeto de estudio.

Las asignaturas de Matemáticas I y II de 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato respectivamente, pertenecen al itinerario de Ciencias. En este caso la estructura es en 5 bloques y el bloque 5 es el relacionado con Estadística y Probabilidad. Como en el caso anterior, en estas asignaturas se tratan contenidos incluidos en las unidades 6, 7, 8, 9 y 10 de la asignatura de Estadística y Estadística Descriptiva de los grados objeto de estudio.

Del análisis realizado podemos observar que tanto en los Reales Decretos vigentes como en los derogados, existen contenidos de estadística y probabilidad que se ajustan a los contenidos que se estudian en las asignaturas de estadística de los grados en Relaciones Laborales que se están analizando y por tanto los estudiantes deberían de contar con esas competencias estadísticas antes de entrar en el grado. Sin embargo, y a pesar de que la Estadística es un área presente en los currículos de Matemáticas de todos los niveles educativos, y especialmente en ESO y Bachillerato ⁽¹³⁾, no suele enseñarse en el instituto por estar relegada al último tema bien porque muchos profesores no tienen tiempo de impartirla (o no quieren hacerlo) o

⁽¹³⁾ A. ESTRADA, *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2002.

porque los profesores encargados de su enseñanza tienen poca o escasa formación en la materia.

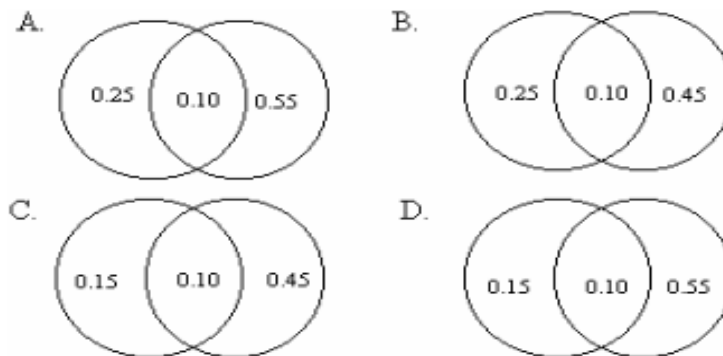
3.3. Selección de las preguntas del SCI que conformarán el cuestionario previo de conocimientos

De las 38 preguntas que integran el SCI, para realizar este estudio hemos utilizado solo las 10 cuyos contenidos se ajustan a los conceptos que se estudian en la asignatura de Estadística del grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, analizada y a los contenidos establecidos en el currículo previo atendiendo a la vía de acceso a los estudios universitarios.

4. Resultados y Discusión

Las cuestiones que integran el cuestionario de conocimientos previos extraído del SCI son las siguientes:

Pregunta 1: La unión de A y B es 0,80. La intersección de A y B es 0,10. A es 0,25. ¿Qué diagrama representa correctamente estas condiciones?



Pregunta 2: Si $P(A|B)=0,70$ ¿Cuánto vale $P(B|A)$?

- a) 0,70
- b) 0,30
- c) 1,00

- d) 0,00
- e) No hay suficiente información o datos en el problema.
- f) Otro: _____

Pregunta 3: ¿Cuál de las siguientes nunca podría considerarse una población?

- a) Los estudiantes en una clase de Estadística.
- b) Los equipos de fútbol en la liga BBVA.
- c) Los jugadores en un equipo de fútbol seleccionado al azar.
- d) 100 tiendas Primark seleccionadas al azar.

Pregunta 4: Las siguientes son temperaturas registradas en una semana durante el mes de agosto (en grados Fahrenheit): 94, 93, 98, 101, 98, 96 y 93. ¿En cuánto podría aumentar la temperatura más alta sin cambiar la mediana?

- a) Aumentar en 8°
- b) Aumentar en 2°
- c) Puede aumentar en cualquier cantidad.
- d) No puede aumentar sin cambiar la mediana.

Pregunta 5: Un estudiante asistió a la universidad A durante dos semestres y obtuvo un promedio de 3,24 de nota media final. El mismo estudiante asistió a la universidad B durante cuatro semestres y obtuvo un 3,80 de nota media final por su trabajo allí. ¿Cómo calcularía la nota media final del estudiante para todos sus trabajos de la universidad? Se supone que el estudiante cursó el mismo número de horas cada semestre.

- a) $\frac{3,24+3,80}{2}$
- b) $\frac{3,24 \times 2 + 3,80 \times 4}{2}$
- c) $\frac{3,24 \times 2 + 3,80 \times 4}{6}$
- d) No es posible calcular el punto de grado promedio general de los estudiantes sin conocer su punto de grado promedio por cada semestre individual.

Pregunta 6: Para el siguiente conjunto de datos 3, 4, 5, 5, 6, 8, 10, 12, 19, 36, 83 ¿qué medida describirá con mayor precisión la tendencia central?

- a) La media.
- b) La mediana.
- c) La moda.
- d) La desviación estándar.

Pregunta 7: La información sobre los diferentes modelos de automóviles se imprime rutinariamente en fuentes públicas como Informe del Consumidor y nuevas guías de compra de automóviles. Los datos de los modelos de automóvil de 1993 se obtuvieron de estas fuentes. Para cada automóvil, el tamaño del motor en litros se comparó con el número de revoluciones del motor por kilómetro.

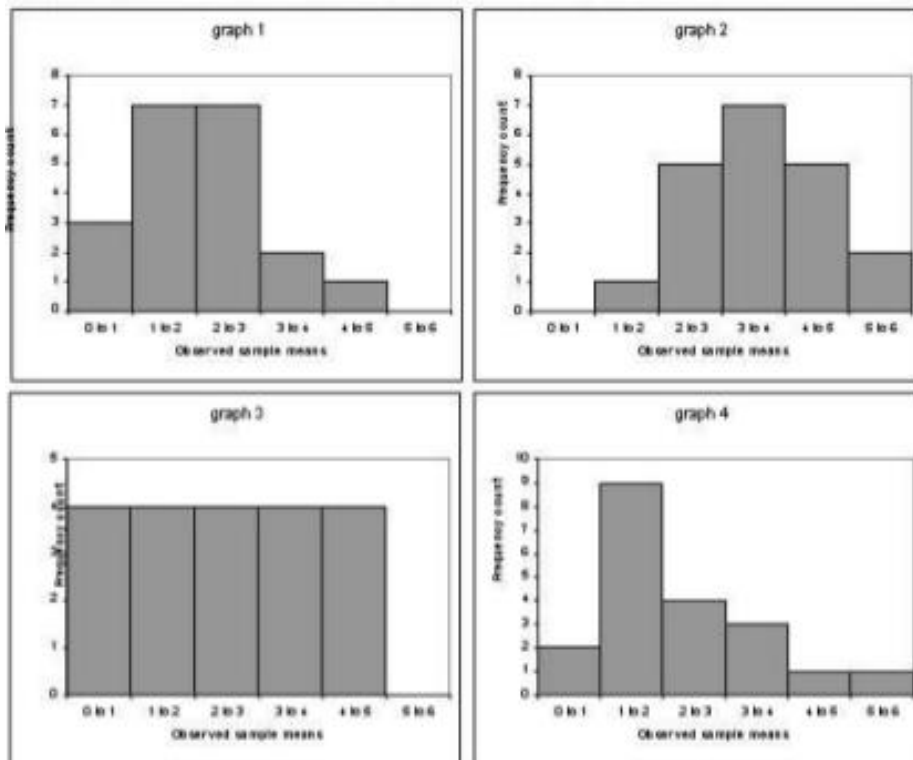
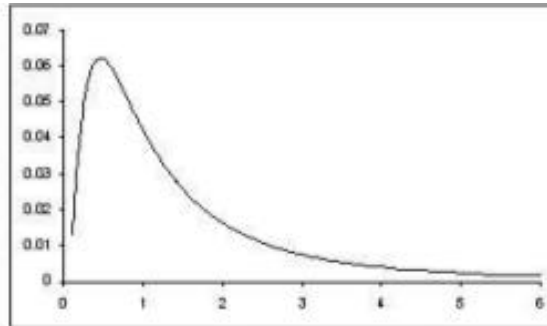
La correlación entre los dos fue de $-0,824$. ¿Con cuál de las siguientes declaraciones estarías más de acuerdo?

- a) Se predice que un automóvil con un motor grande tendrá un alto número de motores revoluciones por kilómetro.
- b) Se predice que un automóvil con un motor grande tendrá un bajo número de motores revoluciones por kilómetro.
- c) El tamaño del motor es un pobre predictor de revoluciones del motor por kilómetro.
- d) El tamaño del motor es independiente de las revoluciones por kilómetro.

Pregunta 8: En la práctica, qué estrategia de recopilación de datos sería la mejor manera de estimar la media ingreso familiar en los Estados Unidos?

- a) Todos los hogares dentro de los Estados Unidos.
- b) 1500 hogares seleccionados al azar en los Estados Unidos.
- c) 10 hogares aleatorios dentro de cada uno de los 150 condados al azar de los EE. UU.
- d) 1500 no es una muestra lo suficientemente grande.

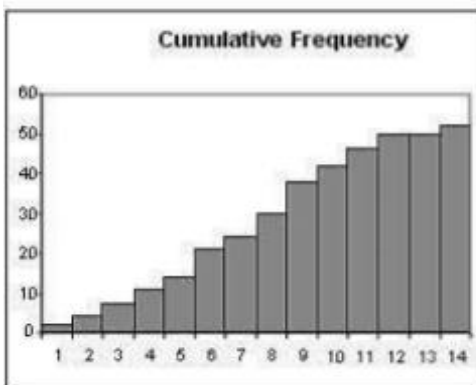
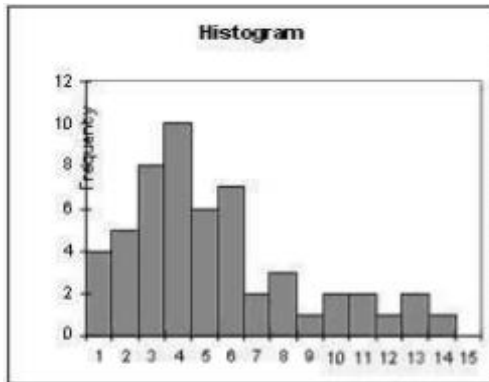
Pregunta 9: A partir de la función de densidad de probabilidad que se muestra a continuación ($\mu = 1,97$) con 10 datos aleatorios. Se repite 20 veces. Las medias observadas fueron colocadas en seis contenedores para construir un histograma. ¿Cuál de los siguientes histogramas es el más probable para las 20 medias muestrales?



- a) Gráfica 1.
- b) Gráfica 2.
- c) Gráfica 3.
- d) Gráfica 4.

Pregunta 10: Dos de las siguientes son representaciones gráficas del mismo conjunto de datos. ¿Qué gráfica es de un conjunto de datos diferente?

- a) Histograma.
- b) Frecuencia acumulada.
- c) Tallo y hoja.



Stem	Leaf
0	55
1	79
2	124
3	1355
4	6
5	00235679
6	179
7	033348
8	0136799
9	00358
10	2679
11	1455
12	
13	22

Las áreas de la Estadística tratadas en las 10 preguntas que integran el SCI, seleccionadas de entre las 38 que configuran el SCI, y el peso de cada una de dichas áreas dentro del test, se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 2. Número de preguntas del SCI diseñado para el grado en Ciencias del Trabajo en función del área de conocimiento de Estadística

Preguntas Pretest (10)	Número	Porcentaje
Estadística Descriptiva	5	50%
Estadística Inferencial (Correlación y recta de regresión)	1	10%
Probabilidad	2	20%
Gráficos	2	20%

El análisis de estas 10 preguntas a través de los Reales Decretos, tanto derogados como vigentes, que establecen las enseñanzas mínimas en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, ambos estudios no universitarios y previos a la entrada en el grado, permite extraer las siguientes conclusiones:

La dos primeras preguntas (Pregunta 1 y Pregunta 2), pertenecientes al temario de Probabilidad, son estudiadas en el 4º curso de la ESO tanto en la opción A como en la opción B previstas en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, como en 4º de la ESO en los itinerarios de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas y de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

A nivel de Bachillerato se observa que en el Real Decreto derogado (Real Decreto 1467/2007), el contenido de las dos preguntas referidas, se encuentran en Matemáticas I de 1º de Bachillerato, itinerario de Ciencias y Tecnología, y en Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II de 1º y 2º de Bachillerato respectivamente, itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. Por el contrario, en el Real Decreto vigente (Real Decreto 1105/2014), los contenidos tratados en las preguntas 1 y 2, se estudia tanto en Matemáticas I y II de 1º y 2º de Bachillerato respectivamente, itinerario de Ciencias, como en Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II de 1º y 2º de Bachillerato respectivamente, itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. Es decir, con la actual ley, los contenidos tratados de probabilidad en las preguntas analizadas se tratan en los dos cursos de

Bachillerato, independientemente del itinerario que seleccione el estudiante.

En la asignatura de Estadística del grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos estos contenidos están completamente recogidos en la unidad 8 de la misma.

Las preguntas tercera, cuarta, quinta y sexta, referidas respectivamente a los conceptos estadísticos básicos y al análisis de las medidas de tendencia central en variables estadísticas unidimensionales, se tratan en los cursos 2º ESO, 3º ESO y 4º ESO, con los siguientes matices:

- en 2º ESO: en el Real Decreto 1631/2006 y en el Real Decreto 1105/2014, los contenidos de 1º ESO y 2º ESO están juntos, por lo tanto pertenecen a los dos cursos.

- en 3º ESO: en el Real Decreto 1631/2006 y en el Real Decreto 1105/2014, en los itinerarios de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas y de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.

- en 4º ESO: en el Real Decreto 1631/2006 tanto en la opción A como en la opción B previstas en el mismo y en el Real Decreto 1105/2014 en los dos itinerarios contemplados de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas y de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.

Si bien es cierto que el contenido de las preguntas analizadas (pregunta 3, pregunta 4, pregunta 5 y pregunta 6 del test SCI) continua en los cursos de Bachillerato es necesario indicar que con el Real Decreto derogado (Real Decreto 1467/2007), sólo se estudian en el itinerario de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I de 1º de Bachillerato mientras que con el Real Decreto vigente (Real Decreto 1105/2014), dichos contenidos aparecen en todos los cursos salvo en la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II de 2º de Bachillerato. Esto es, con el Real Decreto 1105/2014, las materias de las preguntas 3, 4, 5 y 6 del SCI se aprenden tanto en la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I de 1º de Bachillerato como en las asignaturas de Matemáticas I y II de 1º y 2º de Bachillerato respectivamente.

Con el Real Decreto derogado (Real Decreto 1467/2007), los conceptos estadísticos básicos y las medidas de tendencia central asociadas a variables estadísticas unidimensionales sólo se estudian en la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I de 1º de Bachillerato

en cambio con el Real Decreto vigente (Real Decreto 1105/2014), dichos contenidos se tratan en todos los cursos salvo en la asignatura de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II de 2º de Bachillerato, es decir, se estudia tanto en Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I de 1º de Bachillerato como en Matemáticas I y II de 1º y 2º de Bachillerato respectivamente, lo que demuestra que, con el Real Decreto vigente, e independientemente del itinerario elegido, estos contenidos son objeto de estudio en el plan y por tanto el estudiante debería tener las competencias necesarias para resolver las cuatro preguntas analizadas.

En la asignatura de Estadística del grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos estos contenidos están completamente recogidos en las unidades 1 y 3 de la misma.

La séptima pregunta, relativa al análisis de la dependencia lineal entre variables estadísticas bivariantes, es un contenido que no se estudia en la Educación Secundaria Obligatoria y aunque sí se trata a partir de Bachillerato y solamente el 1er curso, tanto en Matemáticas I de 1º de Bachillerato, como en Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I de 1º de Bachillerato, en el bloque de Estadística y Probabilidad en los dos Reales Decretos (1467/2007 y 1105/2014).

En la asignatura de Estadística del grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos estos contenidos están completamente recogidos en la unidad 6 de la misma.

La octava, novena y décima pregunta, sobre muestreo y representación gráfica de variables estadísticas unidimensionales, son contenidos que únicamente se trabajan en la Educación Secundaria Obligatoria, en todos sus cursos, 1º, 2º, 3º y 4º y en todos los itinerarios previstos, pero no se trabaja a nivel de Bachillerato (en ninguno de los cursos, ni en 1º ni en 2º, ni en ninguno de los itinerarios contemplados). Tanto lo referido a la Educación Secundaria Obligatoria como al Bachillerato es válido para los dos Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato.

En la asignatura de Estadística del grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos estos contenidos están completamente recogidos en las unidades 1 y 2 de la misma.

5. Conclusiones

Dadas las dificultades que presentan los estudiantes que acceden a las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales en asignaturas con contenidos estadísticos, en este artículo se desarrolla un instrumento para evaluar los conocimientos previos de estadística en la asignatura de Estadística del grado en Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UDIMA.

La creación del cuestionario permite concluir que los contenidos de estadística que se estudian en el grado se estudian también, en un porcentaje muy elevado, en los cursos previos a la universidad. Por lo tanto los estudiantes deberían contar con dichos conocimientos previos. Las contribuciones realizadas en este artículo son dos: la primera de ellas es la creación de un cuestionario que permite evaluar los conocimientos previos en Estadística; la segunda es la descripción detallada de la metodología seguida, que permitirá a otros docentes universitarios en estadística crear sus propios cuestionarios de conocimientos previos adaptados a sus circunstancias particulares relativas a los currículos preuniversitario y universitario.

El cuestionario realizado permitirá conocer los conocimientos previos de los estudiantes y tomar decisiones acerca de las intervenciones educativas para diseñar experiencias educativas para mejorar la comprensión de los conceptos estadísticos.

Creazione di un questionario per valutare la comprensione dei concetti statistici basici in funzione dell'ingresso degli studenti dell'insegnamento di Statistica del Corso di Laurea in Scienze del lavoro, relazioni di lavoro e risorse umane – Riassunto. *Il presente studio si propone di valutare le competenze statistiche di partenza degli studenti universitari della Laurea in Scienze del lavoro dell'UDIMA, dove si insegna Statistica attraverso una metodologia on-line. A tal fine, si prova a misurare il livello delle loro competenze di base nel momento in cui iniziano il corso utilizzando un pre-test. Per preparare il pre-test si è utilizzato lo Statistics Concept Inventory (SIC), questionario con domande a risposta multipla che valuta la comprensione dei concetti statistici di base. Delle 38 domande che compongono il questionario, 10 sono coerenti sia con il curriculum degli studenti che con il contenuto della materia oggetto di studio. L'elaborazione di tale questionario consentirà di prendere atto delle conoscenze pregresse degli studenti allo scopo di progettare esperienze educative che permettano di migliorare la comprensione dei concetti statistici.*

Creation of a questionnaire to assess the understanding of basic statistical concepts according to the access route of the students of the Statistics of the undergraduate course in Labor Sciences at the Madrid Open University (UDIMA) – Summary. *This study aims to assess the prior knowledge on statistics of the students in an undergraduate course in Labour Sciences Course at UDIMA, in which the Statistics course is taught with an online methodology. In order to do this, a pre-examination was conducted at the time that the course began. This pre-examination is based on the Statistics Concept Inventory, a multiple-choice questionnaire that assesses the understanding of basic statistics concepts. 10 out of the 38 questions included in the questionnaire were coherent with the students' curriculum and with the content of the course. The fulfilment of the questionnaire will allow to assess the prior knowledge on statistics in order to design learning experiences that foster the understanding of statistics concepts.*

Una experiencia de *e-learning* en Gestión del Conocimiento

*María Aurora Martínez Rey**

Sommario: **1.** Introducción. – **2.** La Gestión del Conocimiento: Introducción y contextualización. – **2.1.** La información, su definición y niveles. – **2.2.** La Gestión del Conocimiento. – **2.3.** La Gestión del Conocimiento y las CCTT y RRHH. – **3.** Docencia de GC a distancia. – **3.1.** Descripción general de la metodología docente empleada. – **3.2.** Adaptación de la metodología descrita a la docencia de GC en CCTT y RRHH. – **4.** Conclusiones.

1. Introducción

La educación o impartición de docencia tradicional, suele ser sinónimo de clases magistrales presenciales donde el estudiante, luego de escuchar y observar al profesor, debe resolver complejos ejercicios o casos prácticos. Si, además, la temática de la docencia en cuestión, se refiere a asignaturas prácticas, donde el proceso de aprendizaje supone ciertas dosis de debate y en pocas ocasiones se obtiene una única solución posible y eficiente, la interacción directa y cercana que ofrece este método tradicional de enseñanza se convierte en un factor aún más determinante para que el estudiante adquiera las capacidades necesarias y alcance los objetivos de aprendizaje.

La Gestión del Conocimiento (GC) es una disciplina que tiene dichas características ya que se trata de una ciencia “viva” donde la información y el conocimiento van tomando formas diversas y su grado de maleabilidad es sumamente alto por la intangibilidad de su naturaleza y por los diversos enfoques que tienen las personas que tratan con tan valiosa materia prima. Por esta razón, el impartir su

* *Doctora en Informática, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).*

docencia a distancia, es decir, en modalidad *e-learning*, es un reto que supone un cambio en la estructura y en la metodología del profesor o profesora que la imparte.

En este sentido, el objetivo principal de esta modalidad de educación, se centra en evitar que la distancia en la interacción profesor-alumno afecte en la consecución por parte del estudiante, de los resultados de aprendizaje esperados, especialmente en asignaturas eminentemente prácticas ⁽¹⁾, como es el caso planteado en este artículo.

En este artículo se presenta, en primer lugar, una breve introducción y contextualización sobre la Gestión del Conocimiento con la finalidad de definir y delimitar claramente la materia de estudio así como resaltar la importancia de la misma para las Ciencias del Trabajo, las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos (CCTT y RRHH). A continuación, se describirá la experiencia de impartición a distancia de esta asignatura, describiendo la metodología y estrategia seguida en su docencia durante los últimos 4 cursos académicos (desde el curso 2013-2014 hasta el 2016-2017) en el grado de CCTT y RRHH de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). En este período se ha impartido docencia, aproximadamente, a 287 alumnos del grado mencionado.

2. La Gestión del Conocimiento: Introducción y contextualización

2.1. La información, su definición y niveles

El concepto de información y su gestión siempre ha estado cubierto de un velo de incertidumbre, pues al fin y al cabo, no se trata de algo 100% tangible y esto siempre genera inseguridad especialmente a la hora de definirlo. Por esto se empezará esta contextualización definiendo el concepto de información y sus distintas formas.

⁽¹⁾ V. ARKORFUL, N. ABAIDOO, *The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education*, in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2015, 12, 1, 29-42.

Si se busca en los diccionarios, uno se encuentra que, según el *Diccionario* ⁽²⁾ de la *Real Academia Española*, “*Información*” es la *acción y efecto de informar*, e “*informar*” es *dar noticia de algo*. Por su parte, en el *Webster’s New World Dictionary* ⁽³⁾, se encuentran, entre otros, los siguientes significados: *noticias, conocimiento adquirido de cualquier manera, hechos, datos, etc.* Por otro lado, Bateson ⁽⁴⁾, define la información diciendo que es cualquier diferencia que produce diferencia.

Conceptualmente hablando, para que se produzca información debe existir algún grado de incertidumbre, es decir, si algo caracteriza a la información es que es, o produce, sorpresa. Todo el mundo espera que la naturaleza o la gente o cualquier otra entidad del tipo que sea, se comporte de una cierta manera; es decir, sin incertidumbre, pero curiosamente cuando eso sucede así, la gente se aburre y hastía. Lo que hace que algo sea digno de interés y consideración, es aquello que aparece organizado alrededor del concepto de fracaso de expectativas.

Dicho de otro modo, las previsiones cobran interés no cuando se cumplen, sino justamente cuando fallan. Por ello, información es el valor de la sorpresa, medida como el inverso de la probabilidad esperada de un evento o fenómeno. Es decir, cuando se habla de cualquier fenómeno, no es posible aprender algo válido de él si está totalmente determinado.

Todo esto permite concluir que hay distintos niveles estructurales de la información; esto es que puede tomar forma de dato, de noticia o de conocimiento. Para comprenderlo mejor, podemos hacer una analogía con el agua. Al igual que la información, el agua puede tener distintos estados, sólido, líquido o gaseoso, y a pesar de ello seguir siendo agua. Lo mismo ocurre con la información, sea cual sea la forma en la que se nos presente, sigue siendo información. De hecho, tiene la peculiaridad de existir independientemente de su comprensión o forma, simplemente necesita una representación física para ser real.

⁽²⁾ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, «información», *Diccionario de la lengua española* (23.^a edición), Madrid, Espasa, 2014, ISBN 978-84-670-4189-7. Consultado el 17 de marzo de 2018.

⁽³⁾ D.B. GURALNIK, *Webster’s New World Dictionary of the American Language*, Simon and Schuster, New York. N.Y., 1984.

⁽⁴⁾ G. BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York. N.Y., 1972.

La distinción entre datos, noticias y conocimientos lleva años intentado dilucidarse sin que, hasta el momento, se haya llegado a una conclusión definitiva. Una posible razón para esta falta de consenso estriba en el hecho de que se mezclan distintas perspectivas en las discusiones acerca de conceptos que, como sucede en el caso de “información”, resultan ser “polimorfos”.

A nivel de representación, datos, noticias y conocimientos, no se diferencian y, por lo tanto, las noticias y los conocimientos, especialmente estos últimos, dependen fundamentalmente de la persona, o agente que interpreta los signos que representan los datos y del contexto en el que se encuentran; es decir, las noticias. No obstante, desde una perspectiva general, sí es posible definir ciertos criterios básicos para diferenciar cada uno de los niveles o formas de información.

Si los consideramos por separado, los datos hacen referencia a los hechos observaciones, percepciones, etc., que pueden o no ser correctos. Solos, los datos representan números o aserciones en bruto y, por lo tanto, pueden estar desprovistos de contexto, significado o propósito.

Las noticias, son consideradas un subconjunto de los datos, se entienden por tal, aquellos datos que por alguna razón se les ha provisto de contexto, relevancia o propósito. Las noticias, típicamente, implican la manipulación de datos en bruto para obtener una indicación más significativa de las tendencias o patrones en los datos.

Finalmente, el conocimiento, se refiere a las «noticias» que permiten, o mejor capacitan, para la toma de decisiones adecuadas y convenientes y la ejecución de acciones oportunas, correctas y útiles; en otras palabras, noticias con “dirección”. Por consiguiente, el “conocimiento” es intrínsecamente similar a los “datos” y las “noticias” y exactamente igual y consecuentemente indistinguible con respecto a su representación. Sin embargo, es más profundo y rico que los otros dos, y por lo tanto, de mayor valor. En otras palabras, se trata del nivel superior de la jerarquía de la información. Y es con esta diferenciación clara, cuando se puede empezar a explicar de forma más concreta el concepto de la gestión del conocimiento. En este sentido es necesario hacer un inciso: Comúnmente se habla de gestión de la información y/o del conocimiento. Lo cierto es que gestionar, se gestiona el conocimiento, pero también las noticias y los datos, de forma conjunta; es decir, la información en cualquiera de sus formas. Por lo cual, para

lo que aquí respecta hablaremos de ambos términos (Gestión de la Información y Gestión del Conocimiento) de forma indistinta. Fin del inciso.

2.2. La Gestión del Conocimiento

Hay tantas definiciones de Conocimiento como autores que han intentado definir tan controvertido concepto. Al analizar algunas de ellas, uno se encuentra con términos que representan gran ambigüedad. Por ejemplo, Clevelan ⁽⁵⁾, al definir el conocimiento como verdades, creencias, perspectivas y conceptos, está definiéndolo con las teorías de Platón. Por otra parte, al definirlo también como noticias organizadas útiles, habría que preguntarse: ¿qué entiende por útil?. Por su parte Blum ⁽⁶⁾, al definir el conocimiento establece que puede tener una formulación descriptiva o procesable, con lo que ya presupone una separación radical de dos tipos de conocimientos: los que pueden ser manejados por computadores y los que no. En la definición de Juristo y Pazos ⁽⁷⁾, se puede ver que, por una parte, consideran que los conocimientos son *abstracciones a partir de casos particulares*, entendida como calidad separada del caso particular en que se halla, y, por otra, “aspecto pragmático” de la noticia en general. Por lo que claramente hay dos interpretaciones del conocimiento que no tienen por qué coincidir, y, en el caso de definirlo como “aspecto práctico”, habrá que preguntarse: ¿qué se entiende por práctico? Por lo que se refiere a la definición de conocimiento que da Maestre ⁽⁸⁾ como *información más reglas*, hay que considerarla acertada parcialmente. Como puede verse hay múltiples definiciones y enfoques. En este artículo, teniendo como base el análisis de las definiciones dadas, se va a definir “conocimiento” en un área como las creencias verdaderas justificadas acerca de las relaciones entre conceptos relevantes a esa área particular.

⁽⁵⁾ H. CLEVELAND, *The Knowledge Executive: Leadership in an Information Society*, Truman Tally Books, E.P. Dutton, New York. N.Y., 1985.

⁽⁶⁾ B. BLUM, *Artificial Intelligence and Medical Informatics*, in *Medical Informatics*, 1986, 11.1, 3-18.

⁽⁷⁾ A. GÓMEZ, N. JURISTO, C. MONTES, J. PAZOS, *Ingeniería del Conocimiento*, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A. Madrid, España, 1997.

⁽⁸⁾ P. MAESTRE, *Sobre la Gestión del Conocimiento*, in *Cuadernos TIC*, 2000, Enero-Febrero.

Ahora bien, entonces, seguramente, le surge al lector la pregunta, de qué es eso de gestionar esas creencias verdaderas justificadas. En este sentido, se puede entender la gestión del conocimiento como: *el conjunto de principios, métodos, técnicas, herramientas, métricas y tecnología, que permiten obtener los conocimientos precisos, para quienes los necesitan, del modo adecuado, en el tiempo oportuno de la forma más eficiente y sencilla, con el fin de conseguir una actuación institucional lo más inteligente posible* ⁽⁹⁾.

2.3. La Gestión del Conocimiento y las CCTT y RRHH

Teniendo en cuenta la definición dada en el apartado anterior, es evidente que las personas constituyen uno de los pilares fundamentales de la GC, pues es una disciplina que centra su objetivo en obtener conocimiento, contenido, entre otros, en las personas y hacerlo accesible de forma organizada y oportuna a otras personas. Con este enfoque se observa claramente que el Recurso Humano es el centro de la GC, que, además, se apoya en la tecnología y la Cultura organizacional para ser completamente eficiente.

En un grado donde el Recurso Humano es la esencia, la importancia de una asignatura sobre GC es algo que no necesita argumentación, pues por simple definición ya se torna una asignatura troncal de cara a que el estudiante tenga las capacidades necesarias para ejercer su profesión.

Resumiendo, según apuntan numerosos autores, el conocimiento que pertenece a una organización y la capacidad de integrarlo, adaptarlo y usarlo eficientemente, es uno de los activos más valiosos hoy en día, por lo que es imprescindible saber cómo generar conocimiento, cómo difundirlo en la organización, cómo potenciarlo y cómo usarlo; es decir, cómo gestionarlo eficientemente para poder obtener el mayor provecho del mismo. La asignatura de GC introduce al estudiante del grado de CCTT y RRHH en esta materia y le proporciona las bases y algunas herramientas para lograr tan ambicioso proyecto.

Con esta finalidad, se divide la asignatura en 10 temas. Los 3 primeros introducen al alumno en la disciplina en cuestión, los 5 restantes desarrollan distintas técnicas y herramientas para gestionar el

⁽⁹⁾ M. MARTÍNEZ, J. PAZOS, S. SEGARRA, *Gestión de la Información y del Conocimiento*, Editorial CEF, 2009.

conocimiento, empezando por las referidas a la obtención del conocimiento, como pueden ser las entrevistas y la educación del mismo en los expertos y continuando por técnicas estratégicas como son, los mapas de conocimiento, las Lecciones Aprendidas y el Benchmarking, entre otras. Los últimos temas explican conceptos tan interesantes como son las ontologías, el capital intelectual, la Memoria Institucional y la Cultura Organizacional. Para finalizar este apartado, recordar que la modalidad de enseñanza que aquí se está tratando es a distancia.

3. Docencia de GC a distancia

3.1. Descripción general de la metodología docente empleada

Como se ha dicho, la modalidad de docencia es *e-learning*, para lo cual se crea un aula usando la plataforma Moodle donde se cuelgan todos los recursos necesarios para su docencia y que sirve de punto de encuentro tanto para los estudiantes, como para la interacción profesor alumno. Concretamente, para la impartición de docencia de la mencionada asignatura se ha seguido la metodología institucional de la UDIMA, a continuación se describen los pasos o elementos básicos de la misma.

Primero: El elemento central de la metodología de estudio es el manual de la asignatura, que se refiere a un libro docente, adaptado de forma específica para el *e-learning*, dicha adaptación consiste en hacer que el libro sea autocontenido, tenga explicaciones detalladas de los conceptos y ejemplos que amplían y argumentan la explicación. También se desatanacan aquellos aspectos fundamentales para la comprensión de los temas, los objetivos que se persiguen con cada tema y un listado de ejercicios propuestos para invitar al alumno a que amplíe las fuentes bibliográficas y aplique los conceptos vistos en cada uno de sus capítulos. El alumno recibe este libro en papel y además está colgado en el aula, de forma estructurada, en archivos PDF que contienen cada uno de sus temas. El estudiante puede descargarlos y visualizarlos cuantas veces considere oportunas.

Segundo: Material complementario. En el aula de Moodle que se crea para la docencia de la asignatura se ponen a disposición del estudiante un conjunto de elementos complementarios al manual, como son, referencias a otras fuentes bibliográficas que amplíen los conceptos

dados; enlaces a páginas web con ejemplos de utilidad para el estudio de la asignatura y vídeos educativos elaborados por el profesor/profesora de la asignatura en los que se explica de forma resumida cada uno de los temas que conforman la asignatura y se realizan ejercicios prácticos que sirven de ejemplo al estudiante de cómo poner en práctica toda la teoría contenida en los textos dados.

Tercero. Puesta en práctica de los conceptos, a través de la realización, por parte del alumno, de un conjunto actividades de diversa índole. La metodología de la UDIMA contempla tres tipos de actividades en su sistema de evaluación, además de un examen final presencial, siendo éste último el único elemento de su metodología que requiere presencialidad. En lo que respecta a las diversas categorías de actividades, éstas son:

- Actividades de aprendizaje (AA): Se trata principalmente de actividades didácticas basadas en la participación activa y la creación colectiva y colaborativa de conocimiento, algunos ejemplos de las mismas son: Foros de Debate, Glosarios, entradas a Blogs, Búsquedas bibliográficas, vídeos, etc.

- Controles: Existe una prueba de evaluación tipo test que el estudiante debe cumplimentar, al final de cada unidad didáctica (tema) o grupo de ellas. El alumno dispone de dos intentos para su realización y la corrección es automática y en tiempo real, a través del Aula Virtual de Moodle. La calificación obtenida en el control puede consultarse luego de su finalización en el propio Aula, igualmente, es posible ver comentarios del profesor sobre los resultados obtenidos.

- Actividades de evaluación continua (AECs): Este tipo de actividades suponen la realización de Casos o Supuestos prácticos, la presentación de Informes, búsqueda de la información, etc. Constituyen las actividades del aula con mayor peso de evaluación, pues, su grado de dificultad es el más elevado. Estas actividades pueden realizarse de forma individual o en grupo.

- Examen final presencial: Consiste en la prueba de evaluación final presencial y se realiza con carácter obligatorio a título individual. Se fijarán dos fechas alternativas en franjas horarias diferentes (convocatoria ordinaria) para que el estudiante opte por una de ellas. Tiene como finalidad comprobar los conocimientos y capacidades adquiridas por el estudiante como fruto del estudio de la asignatura y a su vez, confirmar la identidad del estudiante, dada la presencialidad exigida en esta actividad. Es importante destacar que para poder

presentarse al examen final es necesario tener acumulado, al menos, el 50% de la nota de la asignatura, correspondiente a las actividades del Aula.

3.2. Adaptación de la metodología descrita a la docencia de GC en CCTT y RRHH

Tal y como se describe en los primeros apartados de este artículo, la asignatura de GC tiene la particularidad de ser eminentemente práctica lo que hace necesario que la metodología descrita se adapte a este perfil, permitiendo así al estudiante alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. A continuación se explicarán los cambios realizados en la metodología:

- En lo referente al apartado primero de la metodología descrita, si bien es cierto que el manual es la guía básica del estudiante, en esta asignatura se usa principalmente como repositorio de teoría y especialmente como hoja de ruta sobre los temas a tratar, objetivos a conseguir y conceptos básicos a retener. En ningún caso como el elemento único de memorización ni siquiera como la fuente bibliográfica exclusiva de la asignatura. El tinte práctico de la misma exige mayor interacción profesor-alumno, incluso, alumno-alumno, lo cual no se consigue con un manual como elemento central de la metodología de estudio. De hecho, se suele recomendar al estudiante ampliar las fuentes bibliográficas que nutren su aprendizaje en GC, lo cual suele resultar de utilidad para el mismo.

- Continuando con el segundo apartado descrito, el material complementario, éste se considera una de las piezas fundamentales en el proceso de aprendizaje del alumno de CCTT y RRHH que estudia GC. Mediante la búsqueda y exploración de otras fuentes, el estudiante descubre nuevos enfoques, observa casos reales de aplicación de los conceptos, ejemplos prácticos, etc. que le ayudan a afianzar la teoría vista en el manual. Aunado a esto, se tienen los vídeos educativos específicos de la asignatura. En el Aula hay al menos un vídeo por cada tema en el que se explican cada uno de ellos y se desarrollan ejemplos prácticos de aplicación de las herramientas en casos cotidianos y reales. Cada vídeo tiene una duración de unos 30-40 minutos aproximadamente. En algunos temas se han realizado dos o tres vídeos

para poder explicar con más detalles los ejercicios de las herramientas descritas.

- Finalmente el tercer epígrafe de nuestra metodología hace referencia a las actividades. En la asignatura de GC se han adaptado las actividades de tal forma que todas las AECs están relacionadas unas con otras. Se hacen 4 AECs y para su desarrollo el estudiante debe de elegir una situación cercana y real que pueda “resolver” aplicando las técnicas de GC que va estudiando en la asignatura. De esta forma, sobre la misma situación, el alumno debe de ir diseñando, adaptando y poniendo en práctica técnicas estratégicas, Mapas de conocimiento, Lecciones Aprendidas y Benchmarking al caso escogido, con el objetivo de encontrar una solución a dicha problemática. Como complemento, se encuentran 2 Actividades de Aprendizaje. En estas actividades el alumno debe hacer búsquedas bibliográficas y de recursos audiovisuales que sirvan de ejemplo de aplicación de GC en las CCTT y RRHH y explicar por qué considera que éstos son tales. Asimismo, debe medir el nivel de madurez de GC en la institución en la que trabaja o alguna institución u organización que conozca o le sea cercana. En esta asignatura los controles no tienen un peso muy importante en el proceso de aprendizaje, pues su finalidad menos práctica, hace que se dejen como un mecanismo que ayude a centrar el enfoque de estudio en aquellas partes del manual que son más importantes para que el estudiante adquiriera los conocimientos teóricos necesarios para tener una base sólida conceptual, lo que en el futuro, le permitirá al alumno aplicar las técnicas y herramientas descritas en casos reales. En lo referente al examen final presencial, no contiene preguntas teóricas y se sigue una metodología parecida a la descrita en las AECs. De hecho, se permite el uso del manual de la asignatura para el desarrollo del examen.

4. Conclusiones

En este artículo se ha descrito la experiencia docente de la autora a lo largo de 4 cursos impartiendo Gestión del Conocimiento a distancia, en el grado de CCTT y RRHH. Se describe cómo se ha adaptado la metodología institucional a una asignatura práctica para evitar que la distancia física influya de forma desfavorable en el aprendizaje del

estudiante. Anteriormente se ha contextualizado la temática de la asignatura.

Para finalizar se concluye, luego de la experiencia descrita, que las medidas adoptadas para impartir GC en CCTTy RRHH en *e-learning*, parecen ser favorables, pues el 94,6% de los estudiantes que han seguido la asignatura y se han presentado al examen ha aprobado, lo que acredita la consecución de los objetivos de aprendizaje y la adquisición de capacidades que se perseguían con la asignatura.

Con este documento se quiere dar a conocer las ideas e iniciativas expuestas, de tal forma que puedan ser de ayuda a otros docentes, o en su defecto, servir de inspiración para nuevas metodologías de educación a distancia, especialmente, para asignaturas prácticas que requieren un trabajo específico a fin de evitar que la falta de interacción y cercanía física entre estudiantes, y entre éstos y los profesores, afecte negativamente al aprendizaje.

Un'esperienza di e-learning in Gestione della Conoscenza – Riassunto. Oggetto della Gestione della Conoscenza (GC) è informare, in maniera puntuale e organizzata, un gruppo di persone con diverse metodologie, combinando le loro conoscenze di base con quelle di chi abbia una specializzazione nella data materia. Trattasi di una disciplina indispensabile in qualunque attività che abbia relazione con la condivisione e elaborazione dell'informazione, e l'ambito delle Scienze del Lavoro e Risorse Umane ne è un esempio emblematico. Nel presente articolo viene esposta l'esperienza docente in modalità e-learning dell'insegnamento Gestione della Conoscenza nell'ambito del corso di laurea di Scienze del Lavoro e Risorse Umane della Universidad a Distancia de Madrid.

An e-learning experience in Knowledge Management (Article in Italian/English/...) – Summary. The objective of Knowledge Management (KM) is to inform, punctually and deeply, a group of normal people using different methodologies, combining their basic knowledge with that of experts of the area. It is an indispensable field in any activity that relates with share and elaboration of information, and the domain of Labour Sciences and Human Resources is a paradigmatic example. In this article, we present the teaching experience through e-learning of the subject of Knowledge Management in the degree of Labour Sciences and Human Resources at the Universidad a Distancia de Madrid.

El Aprendizaje Colaborativo online en la Enseñanza de Psicología

*Richard Mababu Mukiur**

Sommario: 1. Introducción. – 2. El trabajo y el aprendizaje colaborativo. – 2.1. El trabajo y el aprendizaje colaborativo. – 2.2. El aprendizaje colaborativo online. – 3. La experiencia de trabajo colaborativo en el aula. – 3.1. Evaluación de la experiencia. – 3.1.1. La muestra de la experiencia. – 3.1.2. El instrumento de la evaluación de la experiencia. – 3.1.3. El procedimiento de la experiencia. – 3.2. Ficha explicativa de la experiencia. – 4. Resultados y principales conclusiones de la experiencia – 5. Conclusiones y recomendaciones.

1. Introducción

El trabajo en equipo se ha convertido no solamente en la piedra angular de la productividad en las empresas sino también en una herramienta clave para el proceso educativo. Los avances tecnológicos y la globalización están propiciando unos cambios importantes en la manera en que tanto las personas como las empresas operan, se relacionan y producen. El trabajo en equipo se ha convertido en un elemento diferencial que determina la ventaja competitiva en las empresas. En este sentido, las organizaciones que fomentan el trabajo en equipo tienden a obtener mejores resultados; por lo tanto, a ser más rentables. En este contexto, el espacio europeo de educación superior está estimulando en los estudiantes las competencias relacionadas con el trabajo en equipo ⁽¹⁾. La complejidad de las organizaciones y de la sociedad de este siglo XXI en su conjunto requiere el desarrollo de las

* *Doctor en Psicología, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Facultad de Ciencias Jurídicas.*

⁽¹⁾ N. BISHNOI, *Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages*, in *Indian Journal of Health and Well-being*, 2017, 8, 8, 789-791.

competencias tales como la capacidad de cooperación, de trabajo en equipo, de liderazgo, de colaboración en equipo interdisciplinar, etc. En el caso de trabajo en grupo o en equipo, esta competencia desarrolla la capacidad de trabajar con los demás para conseguir un objetivo concreto como el incremento de la productividad, la innovación, la satisfacción en el trabajo, la mejora del aprendizaje colaborativo. Diferentes autores ponen en manifiesto que el trabajo en equipo es la forma más común y eficaz para alcanzar los objetivos tanto productivos como educativos ⁽²⁾. Hay que poner de manifiesto que el trabajo en grupo requiere la movilización de recursos individuales y del entorno como las competencias, los conocimientos, las aptitudes, el tiempo, que permiten a la persona a adaptarse y alcanzar junto con los demás determinados objetivos o cometidos.

En el contexto educativo, el trabajo en grupo permite alcanzar los objetivos educativos mediante el aprendizaje colaborativo que requiere el esfuerzo común de todos los miembros implicados. El concepto “aprendizaje colaborativo” significa generalmente aprender conjuntamente entre personas. En este sentido, puede ser definida como la situación en que dos o varias personas aprenden o tratan de conseguir un objetivo común. Algunos autores consideran el aprendizaje colaborativo como sinónimo de “aprendizaje por pares” o de “aprendizaje cooperativo” en que se promueve el aprendizaje efectivo en que los estudiantes comparten ideas, conocimientos, experiencias y se ayudan mutuamente en conseguir los objetivos del aprendizaje ⁽³⁾. El nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está favoreciendo el trabajo en grupo de manera colaborativa. El trabajo colaborativo pone al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y le ayuda a desarrollar sus habilidades de creatividad, de razonamiento, de innovación, de búsqueda de la información, etc. En este contexto el profesor se convierte no solamente en un guía o facilitador que proporciona pautas iniciales para lograr los objetivos, sino también es quien define las tareas y evalúa el trabajo de los alumnos. El uso de las

⁽²⁾ C. TORRELLES, J. COIDURAS, S. ISUS, F. CARRERA, G. PARÍS Y J.M. CELA, *Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. Profesorado*, en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2011, 15, 3, 329-344.

⁽³⁾ T.L. DANIEL, M.W. SHEK, *Perception of collaborative learning in associate degree students in Hong Kong*, in *International Journal of Adolescents Medical Health*, 2013, 25, 4, 449-458, DOI 10.1515/ijamh-2013-0043.

tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) están ayudando en esta labor de trabajo colaborativo ya que permite a que los alumnos geográficamente dispersos puedan realizar un trabajo de manera colaborativa y que consigan alcanzar los objetivos del aprendizaje. Eso, resulta especialmente relevante para los estudiantes que están estudiando a distancia y que se encuentran en diferentes ubicaciones geográficas. El Google Drive es una herramienta de Internet que facilita en trabajo colaborativo online y posibilita el trabajo colaborativo síncrono o asíncrono de modo que varias personas puedan trabajar y compartir una misma aplicación en la elaboración de un trabajo común a entregar al profesor. Una de las competencias transversales que aparece recurrentemente en los programas de estudio de las diferentes áreas o disciplinas es el trabajo en equipo y, más recientemente, el trabajo colaborativo.

2. El trabajo y el aprendizaje colaborativo

2.1. El trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo puede ser definido como el método instruccional en que los estudiantes realizan juntos un trabajo en un grupo reducido para conseguir un objetivo académico. El aprendizaje colaborativo incluye tres características principales: a) los estudiantes trabajan juntos para aprender en grupos pequeños (4 a 5 miembros); b) los miembros del grupo son responsables de unos a otros para alcanzar el objetivo de aprendizaje; c) los logros del grupo son considerados importantes tanto a nivel individual como grupal ⁽⁴⁾. En suma, el aprendizaje colaborativo pone énfasis en la cooperación, el aprendizaje en equipo, el liderazgo compartido, la comunicación fluida, el compromiso de cara al grupo. Por otro lado, el trabajo colaborativo es el proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso: se comparte la autoridad, se define los objetivos, se establece el método de trabajo, se clarifica el clima en el grupo así como las normas de funcionamiento; y además, se acepta la responsabilidad y establece el liderazgo del grupo ⁽⁵⁾. El trabajo colaborativo constituye

⁽⁴⁾ A. ASTIN, *Achieving Educational Excellence*, San Francisco, Jossey Bass, 1985.

⁽⁵⁾ T. PANITZ, P. PANITZ, *Encouraging the use of collaborative learning in Higher Education*, New York, Garland Publishing, 1998.

un modelo de aprendizaje interactivo, que anima a los estudiantes a conjugar esfuerzos, talentos, conocimientos, competencias para lograr las metas establecidas en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo, la comunicación, uso de herramientas online y las habilidades sociales de interacción. En el trabajo colaborativo se cumple el principio *win-win* o (de ganar-ganar) según el cual el individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo también; de modo que se requiere la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados ⁽⁶⁾. Por lo tanto, el trabajo colaborativo es el proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo ⁽⁷⁾. Además, el trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Por lo tanto, requiere, entre otras cosas, la interdependencia, responsabilidad individual y grupal, complementariedad entre los miembros en competencias, interacción y relaciones interpersonales, buen clima de trabajo, etc.

En relación con el trabajo colaborativo, Johnson y Johnson ⁽⁸⁾ ponen de manifiesto resaltando que el aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás”. El trabajo colaborativo fomenta el aprendizaje y el aprendizaje colaborativo es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes porque los estudiantes se agrupan en pequeños equipos después de haber

⁽⁶⁾ A. OVEJERO, *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.

⁽⁷⁾ R. VERNOOY, *Collaborative Learning in Practice Examples from Natural Resource Management in Asia*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

⁽⁸⁾ D.H. JOHNSON, F.P. JOHNSON, *Joining Together*, Minnesota University, Allyn and Bacon, 2000.

recibido instrucciones del profesor. En cada equipo, los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la hayan entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración. El aprendizaje colaborativo es por lo tanto una “filosofía” que implica y fomenta el trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos, cambiar juntos, mejorar juntos ⁽⁹⁾. En este contexto, la figura del docente constituye la clave para el proceso de cambio de los procesos educativos, transformando también su papel en el nuevo entorno de trabajo que pasa de “saberlo todo” a guía o facilitador del aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es presentar la experiencia de trabajo colaborativo realizado por los estudiantes de grado mediante la utilización de la herramienta Google Drive.

2.2. El aprendizaje colaborativo online

Durante estos últimos años, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están jugando un rol relevante en el escenario educativo, y la educación a distancia o e-learning se ha convertido en una tendencia común para la educación basada en las tecnologías. En este contexto, existen también diferentes herramientas que ayudan tanto a los profesores como a los estudiantes a conseguir los objetivos educativos a pesar muchas veces de la dispersión geográfica que pueda existir ⁽¹⁰⁾. En otras palabras, la diversión geográfica ya no constituye un problema para lograr las metas en el escenario educativo ya que existen herramientas que facilitan la colaboración online entre los participantes (alumnos, profesores, etc.). Algunas de las herramientas tecnológicas que facilitan el aprendizaje colaborativo online son tales como Google Drive, Symbaloo, Gobby, G Suite, Mindmeister, Com8s, Moodle, etc. El trabajo colaborativo online resulta ser un planteamiento educativo de enseñanza y docencia que implica que los grupos de

⁽⁹⁾ I. GARÓFALO, J.P. BITTENCOURT, *Collaborative learning by way of human-centered design in design classes Strategic Design*, in *Research Journal*, 2018, 11, 1, 27-33, DOI: 10.4013/sdrj.2018.111.05.

⁽¹⁰⁾ A. EL MHOUTI, M. ERRADI, A. NASSEH, *Using cloud computing services in e-learning process: Benefits and challenges*, in *Education and Information Technologies*, 2018, 23, 2, 893-909.

estudiantes tengan la oportunidad de trabajar juntos para alcanzar un objetivo concreto, resolver problemas, completar una tarea o crear algún producto, utilizando para ello las tecnologías o herramientas tecnológicas de modo síncrono o asíncrono ⁽¹¹⁾. En la misma línea, el aprendizaje colaborativo online está basado en la idea según la cual el aprendizaje constituye una situación educacional en que los participantes interactúan entre ellos mediante las tecnologías para conseguir un resultado educativo concreto. Algunas de las características en que se fundamentan el aprendizaje colaborativo online son las siguientes:

- En el aprendizaje colaborativo online, los objetivos del grupo deben estar bien establecidos. Un aprendizaje colaborativo online implica necesariamente el establecimiento de los objetivos del grupo, así como las metas individuales;
- La familiaridad con la herramienta a utilizar para el aprendizaje colaborativo resulta necesaria ya que es el principal entorno de trabajo y vía de comunicación con el resto de los componentes del grupo;
- El tamaño del grupo de trabajo colaborativo online suele comprender entre 4 a 5 personas. La diversidad de conocimiento, de género, de raza, de especialidad suele enriquecer el trabajo del grupo;
- El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación resulta fundamental para la comunicación y el cumplimiento de las tareas de manera asíncrona o síncrona;
- El grupo debe tener algunas normas de funcionamiento que deben establecer las pautas para conseguir los objetivos del aprendizaje;
- Una comunicación abierta y fluida entre todos los miembros del grupo es capital, además de establecer un clima de confianza;
- El aprendizaje es un proceso activo en que los estudiantes asimilan la información y relacionan el nuevo conocimiento con la estructura general de la información existente;
- El aprendizaje requiere desafíos que permiten al estudiante a comprometerse con sus colegas, además de ser capaz de sintetizar y generar la información;

⁽¹¹⁾ R. MABABU, R. GARCÍA, *Experience Using Google Drive and Blackboard Collaborate in Collaborative Work Online at Madrid Open University*, in J.F. DURAN (ed.), *Learning in The New Higher Education Area. Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences Press (JAPSS Press)*, Palm Beach -Florida-(USA), 2014, 281-299.

- El estudiante aprende y saca provecho del trabajo colaborativo online cuando expone su punto de vista y comparte también con los demás. El rol de cada miembro del grupo debe estar bien definido en relación con la realización de la tarea o los objetivos educativos.

3. Experiencia de trabajo colaborativo en el aula

3.1. Evaluación de la experiencia

3.1.1. La muestra de la experiencia

La muestra de este estudio consistió en 326 estudiantes de grado de diferentes aulas sucesivas de la asignatura de psicología del trabajo y de las organizaciones. Como se puede observar en la tabla 1, la distribución de los estudiantes que han participado a la encuesta es la siguiente:

Tabla 1. Características demográficas de la muestra del estudio

Variable	Categorías	Freq.	%
Sexo	Varón	142	44
	Mujer	184	56
Age	Menos de 25 años	84	26
	De 25 a 34 años	76	23
	De 35 a 44 años	85	26
	De 45 a 54 años	68	21
	De 55 a 64 años	6	2
	Más de 64 años	7	2
Semestre	Primer semestre	206	63
	Segundo semestre	120	37
Total		326	100

Como se puede apreciar el 56% son mujeres, y el 44% son varones: la edad de los participantes oscila entre 21 y 65 años, siendo la media de 31 (SD = 8.75). Casi el 50% de los estudiantes tiene entre menos 25 y 34 años; mientras que los de entre 35 y 54 años representa 47%. En cuanto al periodo académico, el 63% de participantes pertenece al primer semestre y los del segundo semestre representa el 37%.

3.1.2. El instrumento de la evaluación de la experiencia

Para esta experiencia, el Google Drive ha sido elegido y utilizado como herramienta para el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Al finalizar la actividad en grupo, un cuestionario a modo de encuesta ha sido administrado a los estudiantes para evaluar los diferentes aspectos de uso de Google Drive en el trabajo colaborativo. Cabe subrayar que el Google Drive es un conjunto de herramientas Web 2.0, de uso gratuito, que proporciona un conjunto de herramientas que permiten trabajar de forma colaborativa en documentos, hojas de cálculo, presentaciones y otro tipo de documentos. En general, esta herramienta tecnológica (Google Drive) permite la edición colaborativa, compartición de contenidos y administración de Documentos. Algunas principales características funcionales de Google Drive son las siguientes:

- Crear documentos básicos;
- Subir archivos en una variedad de formatos incluyendo doc, xls, odt, ods, rtf, csv, ppt, etc.;
- Editar de manera colaborativa una aplicación determinada;
- Realizar subidas o bajadas masivas de archivos, respetando la estructura de carpetas;
- Compartir de forma instantánea cualquier documento o aplicación;
- Importar/Exportar en diversos formatos, incluyendo pdf;
- Administrar, gestionar y archivar diferentes documentos;
- Publicar en línea cualquier documento;
- Controlar los permisos y dar accesos a los usuarios;
- Controlar el historial de los cambios de los usuarios y los registros de cambios y control de versiones.

3.1.3. El procedimiento de la experiencia

Para los efectos didácticos, la realización de la actividad de evaluación continua (sobre el análisis y descripción de puestos de trabajo) mediante Google Drive era una tarea obligatoria definida en la Guía docente. Al finalizar la actividad, los estudiantes deberían participar de manera voluntaria a la encuesta de evaluación de la experiencia. La encuesta consiste en un cuestionario sencillo de 10 preguntas en que se formulan a los estudiantes algunas preguntas sobre su grado de satisfacción, el objetivo de aprendizaje, la utilidad del Google Drive, etc. Después de un periodo relativamente breve de familiarización con el Google Drive, los estudiantes se pusieron a trabajar de manera colaborativa. Uno de ellos, el que asume el papel del moderador, es quien cuelga el primer borrador en que todos los demás han ido enriqueciendo con sus aportaciones. El profesor juega el rol de guía o de asesor ya que define las pautas, determina los grupos, y resuelve las dudas de los estudiantes.

3.2. Ficha explicativa de la experiencia

La tabla 2 describe la actividad principal a desarrollar en grupo online que consiste en realizar un análisis y descripción de puesto de trabajo. En dicha ficha se describe tanto los objetivos de aprendizaje así como la planificación, las pautas de desarrollo de la tarea y el sistema de evaluación.

Tabla 2. Ficha de la actividad didáctica

FICHA DESCRIPTIVA DE LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA	
Titulación	Grado en Ciencias del Trabajo y Recursos Humanos
Asignatura	Psicología del Trabajo y de las Organizaciones
Nº Créditos ECTS	6
Profesor responsable de la asignatura	R. Mababu

Título de la actividad	Análisis y descripción de Puestos de trabajo
Tipo de actividad	Actividad de Evaluación Continua (AEC)
Objetivos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las técnicas de análisis y descripción de puestos de trabajo; - Saber realizar el análisis y descripción de puestos de trabajos; - Realizar el trabajo en grupo de manera colaborativa; - Aprender a trabajar online utilizando las tecnologías disponibles; - Aprender a coordinarse en la realización de trabajo en grupo.
Planificación	<p>Las competencias en el trabajo en Grupo son sumamente importantes para la formación de los profesionales en ciencias sociales, particularmente en el campo de la Psicología. La formación en Psicología del trabajo requiere fomentar las habilidades de los estudiantes en saber trabajar en equipo, y muchas veces en el contexto multidisciplinar. Partiendo de estas consideraciones y de los objetivos del aprendizaje, se ha diseñado el trabajo de manera que los estudiantes puedan trabajar en grupo de forma colaborativa. Para ello, en esta asignatura hemos planificado la realización de actividades en equipo utilizando el Google Drive que permite el trabajo colaborativo online. Unas semanas antes del inicio de las actividades, los estudiantes han sido invitados a darse de alta en google o a obtener una cuenta de correo electrónico en Gmail con el objeto de tener acceso a Google Drive que permite la compartición de documentos y trabajos colaborativos. En este sentido, se logra la realización del trabajo con la colaboración de todos los integrantes del equipo, con el soporte tecnológico de Google Drive maximizando los resultados y minimizando la pérdida de tiempo e información en beneficio de los objetivos del grupo.</p>
Desarrollo	<p>La tarea para esta actividad consiste en entregar un trabajo realizado en grupo después de un tiempo razonablemente planificado, analizando un puesto de trabajo concreto según el modelo presentado por el profesor:</p> <p>1) Los estudiantes leen en primer lugar el ejercicio práctico planteado, analizan el modelo propuesto por el profesor y</p>

	<p>buscan la información sobre el puesto que les corresponde analizar. En este sentido, pueden organizarse de diferentes maneras: en algunos grupos cada estudiante trata de elaborar un borrador individual que posteriormente compartirá con el resto de los compañeros en Google Drive; mientras que otros optan por realizar un trabajo común a partir de un borrador inicial elaborado por un voluntario o algún miembro del grupo.</p> <p>2) Cada uno de los miembros del grupo participa en el trabajo del equipo, añadiendo ideas, corrigiendo el borrador, modificando los las aportaciones de demás, etc.</p> <p>3) Una vez determinada la versión definitiva del trabajo en grupo, los estudiantes cuelgan su trabajo en el Aula Virtual siguiendo un hilo habilitado para ello por el profesor.</p> <p>4) Cualquier estudiante de la clase puede realizar sus comentarios u observaciones sobre el trabajo expuesto en el Aula.</p>
Evaluación	<p>5) Después de unos días, el profesor designa un grupo en concreto para que evalúe el trabajo de un determinado grupo. Por ejemplo, el Grupo A evalúa el trabajo del Grupo F, el Grupo F evalúa el trabajo del Grupo C, etc.</p> <p>6) Una vez más los estudiantes tienen que coordinarse utilizando Google Drive para poner una nota al Grupo evaluado. Después dicha nota será enviada al profesor.</p> <p>7) Finalmente, el profesor evalúa tanto el trabajo presentado por el grupo como su evaluación del trabajo del grupo designado.</p>
Observaciones	<p>Para realizar actividades de este tipo es fundamental que los estudiantes hayan creado previamente una cuenta de correo en Google Drive y que sepan utilizarlo.</p>

4. Resultados y principales conclusiones de la experiencia

Los principales resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, al finalizar la actividad didáctica, son las siguientes:

Tabla 3. Nivel de satisfacción sobre la experiencia

En general, mi experiencia como usuario/a de Google Drive ha sido ...

Nivel de satisfacción	Freq.	%
Muy satisfactoria	68	21
Bastante satisfactoria	124	38
Satisfactoria	86	26
Poca satisfactoria	24	7
Nada satisfactoria	24	7
Otra especificación	0	0
Total	326	100

La tabla 3 presenta el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre el uso de Google Drive como herramienta de aprendizaje colaborativo online. El nivel de satisfacción de los estudiantes ha sido muy alto, manifestando no sólo que el Google Drive es útil para el trabajo colaborativo sino que además lo recomendaría a otras personas su uso, y les gustaría volver a utilizar de nuevo en el futuro. Se ha observado que para el trabajo colaborativo, la estructura de la tarea, una buena organización del equipo, la capacidad del consenso, y el liderazgo compartido tienden a jugar un papel importante no solamente en la consecución de los objetivos sino también en la satisfacción de los miembros del equipo.

Tabla 4. La utilidad de Google Drive como herramienta de aprendizaje colaborativo

En general, para el aprendizaje colaborativo, el Google Drive me parece una herramienta ...

Utilidad	Freq.	%
Muy útil	125	38
Bastante útil	108	33
Útil	88	27
Poco útil	4	1
Nada útil	1	0
Otra especificación	0	0
Total	326	100

Como se puede apreciar en la Tabla 4, a la pregunta de saber si el Google Drive es una herramienta útil para fines educativos (aprendizaje colaborativo en concreto), los estudiantes consideran que es una herramienta muy útil o bastante útil (71% del total). Han puesto de manifiesto que para que una herramienta como Google Drive resulte útil es necesario que se conjugue una serie de condicionantes de las cuales se puede resaltar las siguientes:

1) *Responsabilidad individual y grupal*. Cada miembro del grupo debe ser responsable y consciente de que el grupo no puede avanzar sin su contribución. Además, deben apoyarse mutuamente en la distribución y en la realización de las tareas.

2) *Cooperación*. Es importante que los estudiantes se apoyen mutuamente no sólo en la elaboración de los contenidos sino también en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. Deben llegar a entender que ninguno alcanza el éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito.

3) *Comunicación*. Los miembros del equipo intercambian información cada vez que aporta información o modifica datos en el documento en el Google Drive. En realidad, cada uno justifica el por qué de su actuación o aportación en la consecución de los objetivos.

4) *Trabajo coordinado en equipo*. Los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.

5) *Autoevaluación*. Los miembros del grupo establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

Tabla 5. El logro de los objetivos de aprendizaje

El Google Drive ha servido a mi grupo para alcanzar los objetivos de aprendizaje...

Nivel de logro alcanzado	Freq.	%
Mucho	137	42
Bastante	99	30
Poco	74	23
Nada	12	4
especificación	4	1
Total	326	100

Como se puede observar en la tabla 5, la mayoría de los estudiantes (72%) considera que el Google Drive les ha ayudado a alcanzar los objetivos del aprendizaje. Desde esta perspectiva, conviene destacar que: a) el trabajo colaborativo con Google Drive ha permitido a los estudiantes alcanzar los objetivos educativos a través de las aportaciones de todos, las conclusiones comunes y consensuadas; b) el carácter multidisciplinar de los integrantes así como la diversidad de sus miembros estimulan y aumentan la motivación de los miembros; c) el papel del profesor como guía, asesor y observador proporciona a los estudiantes la libertad de actuación y de creatividad; d) el trabajo colaborativo online, al no necesitar la comunicación síncrona ni la simultaneidad en el espacio y en el tiempo, permite que los estudiantes trabajen en equipo pero desde una perspectiva de independencia y de autonomía que favorece el proceso de aprendizaje; e) los trabajos

colaborativos online proporcionan a los estudiantes la sensación de ser productivos y generan la autoconfianza en los estudiantes.

Tabla 6. Principal ventaja de Google Drive para el trabajo en equipo

En tu opinión, de cara al trabajo en equipo online, la principal ventaja de Google Drive es ...

Ventajas de Google Drive para el aprendizaje colaborativo	Freq.	%
Facilita el trabajo en grupo	146	45
Mejora la comunicación en el Equipo	93	29
Facilita la compartición de documentos	81	25
Mejora el manejo de correo electrónico e Internet	6	2
Otra especificación	0	0
Total	326	100

La tabla 6 presenta las principales ventajas de Google Drive para el aprendizaje colaborativo en grupo. Según los estudiantes, la “facilidad de trabajo en grupo” es la principal ventaja de Google Drive (45%) seguida de “la mejora de comunicación en el equipo” (29%), “la facilidad de compartición de documentos” (25%), “la mejora en el manejo de correo electrónico e internet” (2%).

Como se puede observar en la Tabla 7, casi la totalidad de los participantes (97%) afirman que, de cara al futuro, les gustaría realizar *otro trabajo en equipo online utilizando Google Drive para alcanzar el objetivo de aprendizaje colaborativo*. En la misma línea, el 87% comenta que recomendaría la experiencia de aprendizaje colaborativo online a otras personas tales como a amigos, estudiantes, compañeros de trabajo, etc.

Tabla 7. Recomendación del trabajo colaborativo online de cara al futuro

La recomendación de trabajo colaborativo online de cara al futuro		Freq.	%
<i>En el futuro, ¿te gustaría realizar otro trabajo en equipo online utilizando Google Drive para alcanzar el aprendizaje colaborativo?</i>			
	Sí	315	97
	No lo tengo claro del todo	8	2
	No	3	1
<i>¿Recomendaría el aprendizaje colaborativo online a otras personas (estudiantes, amigos, compañeros de trabajo, etc.)?</i>			
	Si, recomendaría	282	87
	No lo tengo claro del todo	32	10
	No, no recomendaría	8	2
	Otra especificación	4	1
Total		326	100

5. Conclusiones y recomendaciones

El objetivo principal de este estudio ha sido presentar los resultados de la experiencia de aprendizaje colaborativo online en que los estudiantes han realizado la actividad de análisis y descripción de trabajo en una asignatura de psicología de trabajo y de las organizaciones. Cabe poner de manifiesto que los estudiantes implicados en esta actividad se encuentran en diferentes ubicaciones geográficas; por lo que ha sido necesario el uso de algunas herramientas como el Google Drive para fomentar el trabajo colaborativo online minimizando la dificultad de dispersión geográfica de los estudiantes. Los resultados obtenidos en este estudio han puesto de manifiesto que en esta asignatura se ha desarrollado la competencia de trabajo en grupo definido en el Espacio

Europeo de Educación Superior (EEES). Los resultados obtenidos resaltan que las herramientas de trabajo en equipo online como el Google Drive permiten a los estudiantes alcanzar los objetivos educativos. La mayoría de los participantes están satisfechos con el uso de esta herramienta que posibilita el aprendizaje colaborativo online. Creen que el Google Drive es una herramienta útil para este tipo de actividad de evaluación continua; además, afirman que lo recomendarían a otras personas o usuarios como herramienta de trabajo colaborativo.

El trabajo en equipo o en grupo online implica saber colaborar, cooperar y compartir conocimientos y experiencias con colegas para lograr un objetivo común; también requiere una participación personal y compromiso de cada uno de los miembros del grupo, además del uso de las tecnologías que facilitan el trabajo en grupo. Actualmente, el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) está ayudando en el planteamiento de trabajo colaborativo online porque permite a los estudiantes que están situados en ubicaciones geográficamente dispersas para realizar una tarea común y de forma colaborativa para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Eso es especialmente importante para los estudiantes que están estudiando en un sistema de educación a distancia y se encuentran en diferentes ubicaciones geográficas. En este contexto, la distancia física y la dispersión geográfica ya no son un obstáculo para los estudiantes, que pueden formar un equipo y aprender juntos. Precisamente, Google Drive es una herramienta de Internet que facilita el trabajo colaborativo en línea y permite que varias personas trabajen y compartan una misma aplicación, desarrollando un trabajo común.

En definitiva, el trabajo colaborativo entre estudiantes se integra dentro del plan del Espacio Europeo de Educación Superior que propone una nueva manera de entender el proceso de aprendizaje; proporciona más responsabilidad del aprendizaje a los propios estudiantes, que necesariamente pasa a convertirlos en sujetos activos de la construcción y gestión de su propio conocimiento. Uno de los puntos positivos del Plan de Espacio Europeo de Educación Superior es el cambio en el concepto de formación, que deja de centrarse en clase magistral, para abarcar la dimensión de los nuevos objetos educativos en que el estudiante se convierte en el centro del proceso educativo y del aprendizaje. El modelo educativo del EEES prioriza la capacidad de «aprender a aprender» en un entorno participativo, caracterizado por el

trabajo en equipo y la implicación responsable del alumno en su propio aprendizaje. El desarrollo de iniciativas de colaboración entre estudiantes es una de las posibles estrategias metodológicas viables para poner en práctica este enfoque educativo, puesto que permite al alumnado aprender conjuntamente y compartir tanto las responsabilidades como los logros. Es en este contexto en que las TIC cobran todo su protagonismo en el proceso educativo al incorporar Internet que proporciona un conjunto de utilidades para la comunicación, la interacción, trabajo colaborativo para la creatividad individual y grupal, y la investigación. De cara al futuro, se recomienda realizar las experiencias similares con Google Drive u otras diferentes herramientas similares para conocer mejor el impacto de las tecnologías en el proceso educativo y particularmente sobre el aprendizaje colaborativo.

L'apprendimento collaborativo online nell'insegnamento della psicologia – Riassunto. Nel presente lavoro viene descritta l'esperienza di apprendimento collaborativo online realizzata tra studenti che si trovano in aree geografiche lontane fra loro. Lo studio affronta tutte le fasi dell'esperienza, dall'implementazione, all'organizzazione dei gruppi volti a raggiungere gli obiettivi formativi, sino ai principali risultati raggiunti. Gli studenti che sono stati presi a riferimento sono iscritti al corso di laurea in psicologia del lavoro, e il principale compito loro assegnato consisteva nella realizzazione in gruppo di un'analisi e descrizione di un annuncio per un posto di lavoro utilizzando la piattaforma collaborativa online Google Drive. Al termine del lavoro, gli studenti sono stati invitati a rispondere ad un questionario, e dalle 326 risposte ottenute è emerso un elevato livello di soddisfazione da parte degli stessi con riferimento all'utilizzo di tale piattaforma per la realizzazione di lavori di gruppo e per l'apprendimento collaborativo online, posto che la maggioranza di loro vorrebbe utilizzare ancora tale strumento e lo consiglierebbe ad altri. È emersa, altresì, consapevolezza circa i parametri di interazione necessari per svolgere questo tipo di lavori collaborativi online, quali ad esempio, prefiggersi obiettivi comuni, saper comunicare con gli altri, avere reciproco rispetto, così come un sereno ambiente di lavoro, un dialogo costruttivo tra i membri, senso di responsabilità, leadership, ecc.

Online Collaborative Learning in the Teaching of Psychology – Summary. This paper describes the online collaborative learning experience involving students from geographical areas located far from each other. The study presents the whole life cycle of the project, from the inception to the outcomes through the implementation where students were grouped and educational objectives to be achieved defined. The students taking part to the project are enrolled in the undergraduate program in the

field of work and organizational psychology. They were tasked with carrying out a job description by cooperating via Google Drive platform. At the end of the task, the students were invited to take part to a survey. In total, 326 students filled and completed the questionnaire of the survey. The results suggest that Google Drive represents a useful tool that fits for collaborative work dynamics and e-learning experience. In general, as far as the use of the on-line platform and the achievement of the learning objectives are concerned, students argue that they are satisfied with the online collaborative work experience and they confirm their interest to undertake similar activities in the future. One of the main outcomes of the project addresses the successful criteria to be take into account when performing on-line collaborative works and tasks, such as sharing common goals, fostering good communication among participants, reproduce an environment of mutual respect and leveraging transversal competences, such as leadership and participant's accountability.

El aula activa en la enseñanza del Derecho Privado

Esther Alba Ferré*

Sommario: 1. Introducción: la importancia de crear un aula activa en la enseñanza del Derecho. – 2. Las nuevas herramientas de organización de la docencia en el aula universitaria. – 2.1. El calendario de la asignatura. – 2.2. Objetivo de hoy y conclusión por el alumno: el observador en el aula. – 3. Metodologías activas aplicadas al Derecho Privado. – 3.1. Aprendizaje cooperativo: el puzzle. – 3.2. El método del caso: hoja del primer expediente jurídico. – 3.3. Aprendizaje basado en problemas. – 3.4. El *flipped classroom*. – 4. Estrategias educativas para fomentar la concentración del alumno. – 4.1. Representación gráfica: línea de la vida de la persona física. – 4.2. Actividades de comprobación del aprendizaje. – 4.3. Fichas de identificación de los derechos reales limitados. – 5. El desarrollo de competencias a través de actividades prácticas evaluables. – 5.1. El mapa conceptual y la capacidad de síntesis. – 5.2. El portafolio jurídico y la habilidad de comunicación escrita. – 6. La importancia del *feedback* del alumno. – 7. Conclusiones.

1. Introducción: la importancia de crear un aula activa en la enseñanza del Derecho

Si se aspira a formar a los mejores estudiantes, tal vez se deben implementar los mejores procesos educativos que potencien la autonomía en los alumnos respecto a su propio aprendizaje. El aprendizaje autónomo de los estudiantes es un indicador de calidad educativa ⁽¹⁾. El profesor ante el Espacio Europeo de Educación Superior debe asumir un rol de guía en el aula y enseñar a aprender, utilizando metodologías activas, estrategias y recursos de aprendizaje y

* Profesora del Departamento de Derecho. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Universidad Europea de Madrid.

⁽¹⁾ J. RUE, *El aprendizaje autónomo en educación superior*, Narcea, 2009.

realizando una evaluación continua. Para lograr una formación integral del alumno se debe potenciar también una formación en competencias. En la enseñanza del Derecho, caracterizada por ser muy clásica y tradicional, hay que conseguir crear una aula activa que simule, desde los primeros cursos, el verdadero funcionamiento de un despacho de abogados. De esta forma, se considera que la educación experiencial “[...] debe ser entendida como varias modalidades educativas que fomentan el aprendizaje basado en la participación activa, individual o colectiva, en grupo o en equipos, a través de experiencias y vivencias, antes que la transmisión oral de conceptos, para lograr finalmente la generación de nuevos conceptos” ⁽²⁾. Si queremos conseguir una participación activa de los alumnos o experimentación activa, que le permita aprender haciendo, gracias al aprendizaje experiencial, será necesario que el alumno tome decisiones y resuelva problemas a partir de la teoría y así, se conviertan en alumnos intuitivos y afectivos ⁽³⁾.

Para captar a los alumnos y lograr que les interese la asignatura, el docente debe organizar adecuadamente la enseñanza de la misma desde el primer día y dejarles claro los objetivos y competencias que se adquirirán. Pero la presentación de la asignatura, deberá ir acompañada de un calendario provisional de la misma donde los alumnos conozcan de manera ordenada cómo se va a impartir la docencia, qué metodologías se van a utilizar, cómo se va a evaluar y que se va a necesitar de ellos para que el aprendizaje sea exitoso. En cada clase además deben quedar claros los objetivos educativos, diferenciando la teoría y la práctica que se va a acometer. Pero también será importante el final de cada sesión, donde aparecerá el alumno designado como observador en el aula, que será él que aporte las conclusiones aprendidas.

El profesor es el que debe ir reflejando todas las buenas metodologías y actividades que va a ir realizando durante la docencia en un guion, que además le será de ayuda en los años sucesivos y a la hora de impartir esa materia. Tiene que combinar el sistema tradicional de enseñanza a

⁽²⁾ J.C. PADIERNA CARDONA Y E.V. GONZÁLES PALACIO, *La metodología experiencial en Educación Superior*, en *Itinerario educativo*, Año XXVII, n. 62, Julio-Diciembre 2012, 165.

⁽³⁾ A.V. MARTÍN GARCÍA Y M.J. RODRIGUÉZ CONDE, *Estilos de aprendizaje y educación superior. Análisis discriminante en función del tipo de estudios*, en *Enseñanza*, 2003, 82.

través de clases magistrales, con metodologías activas que pretenden que el alumno sea el centro de enseñanza y que son definidas como “[...] un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiantes, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio que potencia la implicación responsable de éste último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes”⁽⁴⁾. Entre las distintas metodologías activas que recomienda el Espacio Europeo de Educación Superior, se utilizará para la enseñanza del Derecho Privado el aprendizaje cooperativo con la técnica puzzle, el método del caso con el cumplimiento de la primera hoja del expediente jurídico, el aprendizaje basado en problemas y el *flipped classroom*.

Si queremos motivar al alumno, se pueden utilizar una serie de técnicas educativas que le faciliten el estudio de las distintas asignaturas de Derecho. Así con la línea de la vida, los alumnos de manera gráfica podrán conocer los momentos claves de la vida de una persona física. Es cierto que algunos alumnos asimilan más los nuevos conceptos con una representación gráfica de los mismos que diferencie bien los distintos elementos que los conforman, así por ejemplo, se utilizará esta técnica para explicar la obligación y serán los alumnos los que deberán volver a representarla para demostrar su comprensión. Otras técnicas educativas son las preguntas de reflexión o preguntas de verdadero o falso, el profesor podrá comprobar durante la misma clase, si los alumnos están entendiendo y asimilando los conceptos más importantes enseñados. Pero es importante detectar si el alumno adquiere el conocimiento en el aula y para ello se podrá utilizar la técnica conocida como “familias semánticas” donde los alumnos deberán relacionar los conceptos con la esencia de su definición. A veces, si la asignatura conlleva el estudio de diversas figuras parecidas, es importante aportarles una ficha de identificación que contenga los datos esenciales de las mismas; esta ficha será utilizada para estudiar los distintos derechos reales limitados, pero se puede adaptar para cualquier rama del Derecho Privado.

Si queremos que el alumno sepa actuar como un verdadero abogado desde el primer día, será importante desarrollar las competencias profesionales a través de actividades prácticas evaluables. El mapa

⁽⁴⁾ *Las metodologías activas y el Flipped Classroom*, <http://www.theflippedclassroom.es> (accessed March 15, 2018).

conceptual permitirá fomentar la capacidad de síntesis y el portafolio jurídico lo hará con la habilidad de comunicación escrita.

Todas estas herramientas educativas o prácticas competenciales favorecen que, en una enseñanza tan tradicional como la del Derecho, las aulas universitarias se conviertan en unas aulas activas donde es muy importante realizar rupturas del aprendizaje que garanticen la interacción de los alumnos, ya sea individual o en pequeños grupos. Un alumno de Derecho motivado consigue aprender en el aula y desarrollar el hábito de estudio y las competencias específicas necesarias para convertirse en un verdadero profesional.

2. Las nuevas herramientas de organización de la docencia en el aula universitaria

Será importante dar a conocer las distintas herramientas que los profesores pueden utilizar para ayudar al alumno a conocer la propia asignatura, a través de una completa presentación que se realizará el primer día con la entrega de un calendario donde se programa cada sesión del trimestre. También hay que dejar claro cuáles son los objetivos que tiene programado el profesor, tanto en torno a la enseñanza teórica como práctica del tema correspondiente. Y se recomendará a los profesores que recopilen las buenas prácticas realizadas en una ficha o guion, que deberán ir actualizando cada curso académico.

2.1. Objetivo de hoy y conclusión por el alumno: el observador en el aula

La preparación por el docente de las clases conlleva la organización del contenido del programa que quiere impartir ese día, pero el profesor no suele dejar claro esos objetivos a sus alumnos. No podemos olvidar que queremos crear un aula activa y la única forma de lograrlo es interactuando con los alumnos. La clase debe ser entendida, siguiendo a R.C. Hernández Infante y M.E. Infante Miranda, como “[...] el contexto donde se produce la interacción del docente y de los educados,

y de estos entre sí con el propósito de dar cumplimiento a objetivos trazados [...], y posibilita la formación integral de los estudiantes”⁽⁵⁾. El adecuado desarrollo de una clase requiere que en la misma se trate el contenido de enseñanza-aprendizaje con rigor científico. El profesor debe planificar su clase centrada en la exposición de conocimientos teóricos, combinándolos con una visión práctica de los mismos, ya sea a través de casos, de noticias, de sentencias que al fin y al cabo reflejen la realidad de lo aprendido. Todo ello sin olvidar dejar un espacio suficiente para la actuación o participación activa de los alumnos a través de preguntas abiertas que generen debate o fomenten la discusión o capacidad de crítica⁽⁶⁾.

Todo profesor debe exponer el objetivo de la sesión del día y se recomienda para esta actividad que lo refleje en la pizarra o en una presentación que pueda subir al campus virtual. Se deberá distinguir dos objetivos que reflejarán la parte teórica y la práctica. En relación a parte teórica que se quiere explicar, marcando siempre el tiempo aproximado para la misma, se debe diferenciar la introducción, el desarrollo y las conclusiones, y nunca se deberá descuidar la participación de los alumnos con preguntas abiertas o de reflexión. En relación a la práctica es importante utilizar casos, noticias o sentencias. Es importante resaltar que no siempre los objetivos se plasmarán en este orden, primero la parte teórica y en segundo lugar la parte práctica, porque en determinadas metodologías activas, como en el método del caso o en el *flipped classroom*, toda la sesión será práctica y el profesor al ser un mero guía del aprendizaje no participará más que en una breve introducción teórica.

A modo de ejemplo se pueden ver los objetivos de hoy de una sesión de la asignatura de Teoría General del Derecho de 1º curso del Grado en Derecho:

⁽⁵⁾ R.C. HERNÁNDEZ INFANTE Y M.E. INFANTE MIRANDA, *La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, en *Educación y educadores*, Colombia, 2017, 30.

⁽⁶⁾ AA.VV, *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*, GRAÓ, 2007.

10. OBJETIVO DE HOY : UNIDAD 2 TEMA 4 D. PRIVADO

- **TEORÍA TEMA 4 UNIDAD 2 :**
 - Distinción entre Derecho Público y Derecho Privado: concepto y diferencias
 - **Derecho Privado:**
 - Ramas principales de Derecho: Derecho civil, Derecho Mercantil y Derecho Laboral
 - Derecho común y derechos especiales
 - Derecho Civil: concepto, origen, objeto de estudio, importancia
- **PRÁCTICA TEMA 4:**
 - Plan de estudios de Derecho: Identificar ramas de Derecho Privado.
 - Manejo de Código civil, Código de Comercio y Estatuto de los Trabajadores.
 - Caso de Miguel relacionado con ramas del Derecho.

Fuente: elaboración propia, Septiembre 2017

El profesor deberá reservar los cinco minutos iniciales y de manera regular (esto es, todos los días) para presentar los objetivos y generar así un hábito al alumno en cuanto a la organización de la sesión. Pero esta técnica también produce otros beneficios que afectan al final de la sesión. Es tan importante el comienzo de cada clase como el final de la misma. Hay que recordar que la actividad se conoce como “Objetivo de hoy y conclusión por el alumno”. El docente tiene que dedicar los cinco minutos finales para elegir a un alumno y preguntarle que explique a modo de conclusión los objetivos de hoy. Se volverán a exponer los objetivos en la pizarra y el alumno los deberá explicar a sus compañeros. De esta forma, conseguimos motivar a los alumnos en cada sesión ya que la clave del aprendizaje es convertir al alumno de un observador pasivo a un participante activo.

En un sistema tradicional de instrucción el alumno pasa toda la sesión sentado y tomando apuntes porque hay una transferencia de información del profesor al alumno. Existe un monólogo del profesor

donde no hay oportunidades para el estudiante, donde no aporta ni piensa de manera crítica, donde no interactúa ni colabora en el aprendizaje con los demás compañeros, donde no se comprueba ni reflexiona si está realmente aprendiendo hasta el día de la evaluación. Es necesario desarrollar un programa interactivo en el aula, que mejore el rendimiento de los estudiantes de forma significativa.

Podemos concluir las sesiones con otras técnicas como por ejemplo “el observador en el aula”. Si al finalizar cada sesión, los alumnos de forma rotativa van asumiendo el rol de observador en el aula, habrán tenido no sólo que tomar apuntes, sino aprenderán a sintetizar lo aprendido, reflejando la esencia de la sesión, las tareas o actividades encomendadas para la siguiente y tendrán que resumir todo ello y exponerlo a sus compañeros. Se debe consolidar este aprendizaje final y para ello es necesario subir al campus virtual las conclusiones del observador en el aula. De esta forma existirá un verdadero registro de las experiencias diarias que se hayan producido durante la impartición de la asignatura ⁽⁷⁾.

2.2. El guion del profesor

El profesor puede cumplimentar una ficha con la metodología, los materiales y la evaluación utilizada en cada sesión o en cada unidad del programa (normalmente una unidad comprende cuatro temas y una asignatura de 6 créditos ECTS tiene 6 unidades). De esta forma, se recopilan las mejores técnicas educativas o recursos de aprendizaje relacionadas con la asignatura, e incluso las gráficas que se haya representado en la pizarra digital. Este guion del profesor le ayudará a preparar la asignatura para otros grupos o cursos académicos.

Esta ficha es de uso exclusivo del profesor en donde puede reflejar la estructura ideal del aula para que ésta consiga el calificativo de aula activa. Se recomienda realizar rupturas de aprendizaje que permitan al alumno mantener el grado de concentración y participación necesario

⁽⁷⁾ Erik Mzur es un prominente profesor de Física de la Universidad de Harvard que cambió el enfoque de sus clases y desarrolló un programa interactivo para el aula llamado “Peer instruction” mejorando el rendimiento de los estudiantes de forma significativa. Más información en *La clave del aprendizaje: De observador pasivo a participante activo*, <http://totemguard.com> (accessed March 20, 2018).

para la asimilación de todos los objetivos reflejados por el profesor. La manera de realizar esas rupturas es reflejar en el guion un esquema con las distintas fases esenciales que la sesión debería tener. Se puede recomendar de manera general las siguientes:

- Objetivos teóricos y prácticas de la sesión;
- Píldora teórica pudiendo ser acompañada de una presentación y con gráficas en la pizarra digital;
- Preguntas abiertas que pueden adoptar el formato de preguntas de reflexión o de verdadero o falso;
- Actividad práctica a resolver en pequeños grupos;
- Solución de la actividad práctica en gran grupo;
- Conclusión por el alumno observador en el aula o con actividades de comprobación como la actividad de familias semánticas.

En todo guion del profesor se debe diferenciar la metodología con los días de duración, la evaluación y los materiales que han sido utilizados ⁽⁸⁾.

3. Metodologías activas aplicadas al Derecho Privado

La enseñanza universitaria tradicional estaba basada exclusivamente en contenidos, y donde la materia era el centro de un aprendizaje lineal (teórico primero y luego práctico), que permitía una formación técnica basada exclusivamente en clases magistrales y donde la evaluación se realizaba a través de exámenes. Sin embargo, la enseñanza con metodologías activas enseña a aprender y el alumno es el centro de un aprendizaje cíclico o por fases que permite una formación integral por comprender también las competencias. Las clases magistrales ahora se pueden combinar con metodologías activas y con un sistema de evaluación continua, no sólo de la teoría sino también de la práctica. Es importante recordar que el uso de las metodologías activas ⁽⁹⁾ no

⁽⁸⁾ A modo de ejemplo se puede tener en cuenta el guion del profesor que está disponible en el anexo nº 9.1 en relación al estudio de las fuentes del Derecho con la técnica puzzle.

⁽⁹⁾ No se pretende hacer un estudio exhaustivo de las metodologías activas, sino explicar su aplicación al Derecho civil y los beneficios que aporta para crear un aula activa.

conlleva el abandono de la enseñanza tradicional a través de clases magistrales. Además si el profesor nunca ha utilizado las nuevas metodologías, se recomienda que empiece a utilizarlas poco a poco y reservando algunos temas del programa de la asignatura para el uso de la metodología activa que considere más apropiada a su asignatura.

3.1. Aprendizaje cooperativo: el puzzle

El puzzle es una técnica avanzada del aprendizaje cooperativo que consiste en dividir un problema o un tema en secciones, una por cada componente del grupo del trabajo. Se utiliza el puzzle I en el que el profesor sólo explica a los estudiantes la tarea que tienen encomendada. No explica contenidos académicos. El objetivo del aprendizaje cooperativo es que los estudiantes trabajen juntos para completar una tarea, preocupándose de su aprendizaje y el de sus compañeros. Los grupos de trabajo necesarios o *ad hoc* para ese puzzle deben ser temporales e informales, esto es, exclusivos para el desarrollo de la sesión en la que se va a utilizar la técnica.

Se diferencian dos grupos de alumnos que van a trabajar en el aula. Los grupos originales de trabajo que serán los que tengan todo el material entregado por el profesor y dividido por secciones. Y los grupos de expertos que serán aquellos formados por los alumnos que han leído una determinada sección en los grupos originales de trabajo.

La estructura fundamental del puzzle se puede sintetizar en los siguientes pasos ⁽¹⁰⁾:

⁽¹⁰⁾ A modo de ejemplo se pueden aplicar estos pasos para el puzzle del tema relacionado con la prescripción y caducidad:

Paso 1.- El profesor hará una breve introducción de la importancia del tiempo y de su cómputo, así como de los conceptos de prescripción y caducidad en no más de 15 minutos.

Paso 2.- Lectura de expertos: lecturas individuales o por parejas de cada sección en que se ha dividido el tema, recomendado que subrayen lo leído y marquen dudas. En este tema se diferencian las siguientes secciones (1 o 2 páginas):

- A) el paso del tiempo y su cómputo;
- B) la prescripción;
- C) la prescripción extintiva;
- D) el cómputo de los plazos en la prescripción extintiva;
- E) la caducidad.

Paso 0.- Preparación por el profesor del material, roles, tiempos, resultados del aprendizaje etc.

Paso 1.- El profesor hace una introducción mínima a toda la clase sobre el tema de la sesión.

Paso 2.- En los grupos de origen, cada miembro realiza la lectura del material dividido en secciones (expertos): lecturas individuales o por parejas subrayando los conceptos esenciales y marcando interrogantes en las cuestiones dudosas.

Paso 3.- Reunión de expertos que trabajan con la sección que les ha correspondido asumiendo roles.

Paso 4.- Reporte de resultados: los estudiantes expertos regresan a sus grupos de origen y explican a sus compañeros el contenido de su sección.

Paso 5.- Integración y evaluación: el grupo conecta las piezas que han elaborado sus componentes, afronta nuevos problemas que propone el profesor o evalúa la producción del grupo.

Las habilidades que desarrolla el aprendizaje cooperativo y en concreto, la técnica puzzle son:

- Capacidad de lectura y comprensión: Los estudiantes leen para aprender el material académico y explicarlo a los otros;
- Comunicación oral: Los estudiantes son responsables de dominar el tema que han leído para explicarlo a sus compañeros del grupo;
- Cooperación-trabajo en equipo: Todos los componentes del grupo son responsables de lo que le pase al grupo (interrelación y participación);
- Comprensión reflexiva: Para completar satisfactoriamente una actividad se tiene que dar una comprensión reflexiva sobre el que aprendido para poderlo transportar al grupo;

Paso 3.- Reunión de expertos que trabajan con la sección que les ha correspondido. El reparto de roles puede ser hecho por el propio profesor o por los alumnos. El profesor se irá acercando a cada grupo de expertos para resolver las dudas y supervisar el esquema de cada sección que van realizando.

Paso 4.- Reporte de resultados: los estudiantes expertos regresan a sus grupos de origen y explican a sus compañeros el contenido de su sección.

Paso 5.- Integración y evaluación: cada miembro explica a los demás cada sección. Cualquier miembro del grupo puede contestar a las preguntas que formula el profesor que en concreto son: ¿Qué es la prescripción?, ¿Cuáles son las clases de prescripciones y sus principales diferencias? Y ¿Qué es la caducidad y cuál es la diferencia fundamental con la prescripción.

- Resolución de problemas: Los expertos deben solucionar las dudas de sus compañeros;
- Comprensión creativa: Los grupos han de inventar nuevas maneras de representar el material trabajado.

La intención pedagógica que busca el profesor con el puzzle es dirigir la atención del alumno al material que debe aprender, establecer el clima favorable para el aprendizaje, motivar al estudio de la asignatura fomentando el aprendizaje autónomo y obtener un resultado de la dinámica, ya que al final de la sesión los alumnos son capaces de contestar preguntas claves del profesor, hacer esquemas del material y hacer tablas con las clases de las instituciones trabajadas.

El profesor asume diferentes roles en el desarrollo del puzzle: tutor o guía, oyente y evaluador final. El rol de tutor o guía tiende a ayudar a resolver dudas que puedan surgir durante todo el puzzle. El rol de oyente actúa en la exposición de los expertos de cada grupo original de trabajo. Y el rol de evaluador final conlleva preguntar aleatoriamente a un alumno alguna cuestión clave sobre la temática del puzzle.

Se recomienda utilizar esta técnica tanto para temas muy largos, ya que complementarían las clases magistrales, como para temas no muy complicados para que conozcan que exista otra forma de aprender y desarrollen la autonomía en el aprendizaje. Es necesario preparar el material del puzzle con suficiente antelación y no se debe utilizar el puzzle de manera improvisada o como técnica de entretenimiento de los alumnos. No hay que olvidar que es una metodología activa y que siempre persigue un objetivo de aprendizaje. Es importante resaltar la elasticidad del puzzle que permite variar los pasos o la dinámica normal para cada puzzle según lo que el docente considere más apropiado o según el objetivo perseguido en cada caso.

3.2. El método del caso: hoja del primer expediente jurídico

Si vinculamos el método del caso al ámbito jurídico podemos considerar que los pequeños grupos son verdaderos despachos de abogados que tienen que plantear una solución al caso propuesto. Será importante que antes de resolver el caso estos alumnos cumplimenten la primera hoja del expediente jurídico y las tareas requeridas para ello son la previa identificación: los alumnos deben diferenciar las partes – con la determinación de su estado civil; el problema y la solución, así

resaltarán la normativa o jurisprudencia donde se verá reflejada la solución y el cronograma lineal del caso que refleje las fechas conectadas con los hechos más importantes.

También podrán hacer un chequeo jurídico que es una revisión de todos los conceptos jurídicos que aparezcan en el caso y que han sido estudiados en cursos anteriores y que son necesarios recordar para comprender correctamente el caso.

Por último deberán realizar unos mapas conceptuales del caso. Será necesario realizar una representación gráfica de los conceptos aprendidos en el caso y relacionados con la realidad casuística planteada.

Una vez realizadas todas estas actividades, es cuando pueden presentar una solución fundada a las preguntas planteadas, siempre fundamentadas jurídicamente con el Código o legislación especial aplicable al caso y con Jurisprudencia. Los alumnos ante un caso tienden a resolverlo directamente, sin realizar una previa reflexión y sin dedicarle tiempo a la comprensión y profundización del mismo. Si los alumnos antes de dar solución al caso, complementan la primera hoja del expediente jurídico consiguen no sólo comprender el caso mejor sino dar una solución más correcta y mejor fundamentada.

No se puede confundir el método del caso con la mera realización de una actividad práctica ya que en el método del caso se deben diferenciar las siguientes fases:

Fase I: Lectura o análisis del caso individualmente. En esta primera fase cada alumno deberá responder a las siguientes preguntas relacionadas con el caso: ¿Quiénes tienen que tomar la decisión?, ¿Cuál es el problema y por qué?, ¿Por qué ha surgido? y ¿Qué haría yo ante esa situación? Es en esta fase donde se podría recomendar completar la primera hoja del expediente jurídico.

Fase II: Análisis o discusión del caso en pequeños grupos. En este momento el profesor deberá crear un pequeño grupo en donde se les asignará las siguientes tareas:

- Puesta en común de los puntos tratados anteriormente;
- Proponer alternativas de acción;
- Tratar de consensuar el enfoque y solución del caso.

Fase III: Análisis en gran grupo. Es el momento de generar un debate con portavoces de cada pequeño grupo y con todos los alumnos. De esta forma se procederá al cierre de la sesión por el profesor que podrá

aprovechar para resaltar las cuestiones esenciales relativas a la solución del caso.

3.3. Aprendizaje basado en problemas

En el ámbito jurídico es más tradicional el uso del método del caso que el aprendizaje basado en problemas (¹¹), en adelante el ABP, pero es importante destacar que también es posible su aplicación pero siempre que no olvidemos representar su ciclo de aprendizaje con cuatro momentos claves:

- Se presenta un problema;
- Se identifica una necesidad de aprendizaje;
- Se aprende una nueva información;
- Se resuelve el problema o se identifican nuevos problemas (y comienza el ciclo otra vez).

En la siguiente gráfica se ve representado el ciclo del ABP:



Fuente: elaboración propia Octubre 2017

El método del caso se debe diferenciar del ABP y para ello, destacaremos una serie de criterios de diferencia:

¹¹ AA.VV, *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*, Universidad Castilla y León, 2004.

- La situación descrita: en el método del caso se refiere a un caso real y sin embargo en el ABP se presenta un problema que puede ser real o ficticio;
- El análisis de la situación: en el método del caso se diferencian tres fases (individual, pequeño y gran grupo) y en el ABP se trabaja en grupo desde el principio;
- La solución: en el método del caso no existe una única solución correcta y en el ABP pueden existir soluciones correctas o incorrectas;
- El rol del profesor: en el método del caso el profesor es la guía del conocimiento previo y en el ABP es el tutor de la búsqueda de información;
- El rol del alumno: en el método del caso toda la clase trabaja separadamente en grupos y en el ABP los grupos se tutorizan por el profesor y el alumno no comparte la solución con el gran grupo;
- El lugar: en el método del caso el trabajo se realiza en el aula y en el ABP se trabaja fuera del aula;
- Las sesiones: el método del caso suele durar una o varias sesiones y el ABP requiere de al menos tres sesiones de tutoría con el profesor que normalmente se recomienda al comienzo, durante y casi al final para revisar la preparación de la solución.

Se puede poner un ejemplo de aplicación del ABP en la asignatura de Derecho Civil I cuando los alumnos deben preparar una actividad grupal consistente en la creación de una asociación o una fundación. Los alumnos en grupos formales deben realizar esta actividad final con el objetivo de demostrar que han entendido estas instituciones y son capaces de actuar como verdaderos abogados con aprendizaje cíclico, donde su problema es la creación de asociación o fundación, encuentran la necesidad de aprendizaje porque no saben cómo hacerla, aprenden a buscar información (por ejemplo, las leyes que las regulan) y se encuentran con nuevos problemas (por ejemplo, cómo elaborar unos estatutos).

3.4. El *flipped classroom*

Flipped classroom ⁽¹²⁾ consiste en invertir el modo de impartir la docencia, de manera que los estudiantes asimilan los conceptos fuera del aula y realizan las actividades prácticas en el aula. El profesor pone a disposición de los alumnos el material (vídeos, documentos, bibliografía, podcasts,...) que deben leer antes de acudir a clase. El aula se aprovecha para realizar actividades de aplicación práctica de los contenidos y de interacción entre los compañeros y el profesor.

En definitiva, se trata de sacar fuera del tiempo de la clase las actividades de transmisión y consumo de la información, para dejar en el aula las tareas de producción del conocimiento por los estudiantes y de interacción con los compañeros y el profesor. Por lo tanto, una primera ventaja de este nuevo sistema de aprendizaje es la liberación de tiempo que lleva aparejado y que permite dedicarlo a la aplicación de lo aprendido fuera del aula, así como al intercambio de planteamientos derivados de problemas o proyectos. Otra mejora que permite insertar el *flipped classroom* en las aulas es la transformación que experimenta el aprendizaje, pasando de estar basado en la recepción pasiva a convertirse en un modelo de participación activa. Como consecuencia de lo anterior, el protagonismo de la clase ya no reside únicamente en el profesor, sino que se traslada también a los alumnos, que piensan, participan y discuten en este nuevo modelo de enseñanza.

En la enseñanza *on line* de la asignatura de Derechos reales II, que comprende el estudio de los derechos reales limitados, se utilizó esta

⁽¹²⁾ En relación a los orígenes del *Fliped Classroom* en 2004, Salman Khan grabó vídeos de clases para que los alumnos pudieran revisar las partes más complicadas. A partir de su experiencia creó en 2006 la Khan Academy, una página web sin ánimo de lucro, con vídeos de asignaturas variadas. En 2006 Tenneson y McGlasson realizan una presentación ("*The classroom flip*") acerca de los distintos enfoques que se pueden utilizar para mejorar el proceso de enseñanza a partir de la metodología de *flipped classroom*. Una experiencia que tuvo mucha repercusión mediática fue la de los profesores de química de Woodland Park High School, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, en 2007. Detectaron que algunos alumnos no podían acudir a sus clases y ellos tenían que explicar de nuevo las lecciones para que se pudieran reenganchar. Además, los alumnos encontraban dificultades para resolver las tareas en casa. De esta forma, decidieron grabar sus explicaciones y ponerlas a disposición de los alumnos y realizar las tareas en el aula que es cuando vieron que el profesor era realmente necesario para resolver sus dudas. Como mejoraron los resultados de sus alumnos, dieron a conocer su actividad y así nació esta metodología.

metodología con el objetivo prioritario de mejorar la docencia impartida a través de seminarios virtuales. Cuando no se utilizaba esta metodología de clase invertida los seminarios estaban destinados exclusivamente a explicar conceptos teóricos y sólo se realizaban tres durante todo el trimestre. Cuando se aplicó el *flipped classroom* los seminarios virtuales han logrado combinar de forma invertida la práctica y la teoría con actividades de reflexión, de comprobación del conocimiento y realización de casos prácticos. En cuanto a las herramientas utilizadas en el aula virtual se puede destacar el *Kahoot*, incorporando la gamificación en el aula al ser una herramienta gratuita que conlleva la resolución con un dispositivo móvil de un test por el alumno, se puede utilizar al finalizar cada sesión o como actividad de repaso al finalizar la asignatura. Fuera de aula se dejan a disposición de los alumnos los audios teóricos de los seminarios de otros años y se utiliza herramientas tecnológicas por los alumnos como *voxopop* (herramienta que permite grabación de voz) o *screencast* (herramienta que combina la presentación escrita con un video explicativo) para presentar las soluciones de las actividades evaluables.

Los principales beneficios que genera esta metodología son la motivación en el aprendizaje, la competitividad y el aprendizaje autónomo. También se pueden destacar algunas acciones de mejora como la necesidad de evaluar la participación de los alumnos en los seminarios, la posibilidad de que el *screencast* sea utilizado en grupo y es necesario solucionar los problemas de instalación de algunas herramientas en los ordenadores privados de los alumnos.

4. Estrategias educativas para fomentar la concentración del alumno

Un aula activa requiere del uso de estrategias que permitan mantener la concentración y atención del alumno durante toda la sesión, que a veces son de una hora y media pero en otras ocasiones llegan a tener una larga duración hasta tres horas. Estas estrategias permitirán que los alumnos durante una clase magistral reflexionen en grupos informales creados *ad hoc* para la actividad y siempre con el objetivo de fomentar el trabajo cooperativo y las relaciones interpersonales.

La participación activa de los alumnos se puede lograr a través de las parejas de discusión que tienen que buscar ejemplos de la institución

recién explicada, señalar las diferencias o contestar a las preguntas cortas planteadas por el profesor. Es el profesor quien debe realizar las rupturas del aprendizaje tras un periodo de impartición de conocimientos teóricos.

Para activar el conocimiento previo se pueden revisar conceptos erróneos por ejemplo, a la hora de clasificar los bienes son bienes muebles los que son susceptibles de transportarse de un sitio a otro frente al concepto de mueble como mobiliario. Es importante preguntar a los alumnos antes de explicar el concepto correcto qué entienden ellos para que la asimilación del concepto sea adecuada.

A continuación profundizaremos en otras estrategias educativas como son la representación gráfica, las actividades de comprobación y las familias semánticas.

4.1. Representación gráfica: la línea de la vida de una persona física

En el Derecho Privado se estudia fundamentalmente la persona física y los momentos esenciales de su vida. El profesor representa la vida de las personas a través de una línea donde identifica el nacimiento y la muerte como momentos claves. Como se ve a continuación, se resalta que con el nacimiento el hombre adquiere personalidad y que con la muerte se extingue o pierde dicha personalidad, siguiendo las disposiciones de nuestro artículo 29 y 30 Código Civil.

Comienzo y extinción de la personalidad - capacidad jurídica



Fuente: elaboración propia Septiembre 2017

Existe otro momento muy importante en la vida de las personas físicas que son los 18 años. Si al nacer adquirimos personalidad, es cuando tenemos capacidad jurídica y será a los 18 años cuando se presupone que tenemos plena capacidad de obrar si no existe ninguna limitación judicial a la misma. Esta representación gráfica será utilizada y se irá adaptando para ir explicando los distintos estados civiles de menor de edad, menor emancipado, mayor incapaz etc. Se puede adaptar esta figura al trabajador, resaltando los momentos claves en su vida laboral. La representación gráfica no sólo se realiza para explicar la vida de una persona física, sino que también se utiliza con la finalidad de diferenciar un Derecho real y un Derecho personal. El Derecho real queda representado por una persona y una flecha dirigida a una cosa (llamada *res* en Derecho Romano, explicando a los alumnos que de ahí viene la denominación de Derecho real-Derecho sobre cosa) y el Derecho personal queda representado por una relación entre dos personas relacionadas con una flecha, uno conocido como deudor-el obligado (por eso al Derecho Personal visto desde la parte deudora también se le llama Obligación) y otro sujeto conocido como acreedor-el titular del Derecho de crédito.

4.2. Las actividades de comprobación del aprendizaje

El éxito del aprendizaje se logra si los alumnos aprenden efectivamente en el aula. El profesor puede comprobar que realmente el alumno está asimilando los conceptos a través de preguntas de reflexión genéricas que realice al comienzo de la sesión con el simple objetivo de sondear el conocimiento previo de los alumnos y fomentar la participación y el debate en el aula.

Resultan de mucho interés las actividades de comprobación en las que se utilizan las preguntas de verdadero o falso que se pueden realizar al finalizar las sesiones para comprobar si realmente han comprendido los conceptos claves. Se deberán incluir en la presentación del tema y justo después aparecerá la respuesta justificando la misma.

Las familias semánticas son unas actividades prácticas que incluyen un carácter de gamificación y están dirigidas a relacionar unos conceptos claves que aparecen en un recuadro superior con una tabla en donde se encuentran las figuras jurídicas. No sólo se deben relacionar estos conceptos sino que también se deberá razonar jurídicamente dicha relación ⁽¹³⁾.

4.3. Fichas de identificación de derechos reales limitados

Cómo última estrategia educativa que se convierte en verdadero recurso de aprendizaje, hay que destacar la ficha de identificación de los derechos reales limitados. La asignatura Derechos reales II tiene una doble complejidad. Es una asignatura que requiere de los conocimientos previos de la asignatura de Derechos reales I y además comprende el estudio de una gran diversidad de derechos reales limitados, que podemos agruparlos en los de goce, los de adquisición preferente y los de garantía. Además dentro de cada uno de ellos existe una gran diversidad de derechos que tienen diferentes características pero la misma estructura.

Ante esta situación y siguiendo siempre la misma estructura, se realiza una ficha donde se fijaban ⁽¹⁴⁾:

⁽¹³⁾ A modo de ejemplo en el anexo 9.2 se puede visualizar una actividad de familias semánticas relacionadas con las clases de obligaciones.

⁽¹⁴⁾ En el anexo 9.3 se puede visualizar la ficha de identificación del usufructo.

- Concepto;
- Categoría;
- Título constitutivo;
- Sujeto;
- Objeto;
- Casos especiales;
- Contenido;
- Duración;
- Causas de extinción.

Se debe destacar el grado de acogida que estas fichas han tenido entre los alumnos porque manifiestan que ayudan al estudio y clarifican las diferencias entre los distintos derechos reales limitados. Se recomienda incluir todas las fichas en el campus virtual y entregar las fichas vacías de contenido en el aula para que sean los alumnos los que las vayan completando, existiendo la posibilidad de que sean objeto de evaluación.

Con todas estas estrategias educativas pretendemos lograr una formación integral del alumno que comprenda también un desarrollo de competencias. Es necesario resaltar la relación existente entre una serie de actividades prácticas evaluables y aplicables a la enseñanza del Derecho y el avance de las habilidades o destrezas de los alumnos.

5. El desarrollo de competencias a través de actividades prácticas evaluables

El Espacio Europeo de Educación Superior establece un nuevo sistema de evaluación centrado en el aprendizaje. En este sentido, la evaluación del aprendizaje debe suponer la suma de la evaluación de conocimientos, “[...] competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionadas con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante” ⁽¹⁵⁾. Con los resultados de la

⁽¹⁵⁾ AA.VV., *Metodología docente y sistemas de evaluación del aprendizaje en la Diplomatura de Trabajo Social*, 3, www.eduonline.va.es/jornadas2007/comunicaciones (accessed APRIL 15, 2010), en la actualidad no está disponible. En relación a la evaluación de las competencias se debe tener en cuenta a M.J. GARCÍA SAN PEDRO, *Evaluar la integración de las competencias en la universidad*, en *Mensajero*, 2013.

evaluación, el estudiante puede controlar sus progresos porque la evaluación del aprendizaje supone evaluar para aprender.

En el contexto de la Educación Superior se está produciendo una transición del tradicional dominio de contenidos en las distintas áreas de conocimientos a una formación para el trabajo en general, esto es, a una formación para toda la vida que permita al egresado utilizar capacidades y destrezas en diferentes situaciones en las que se pueda encontrar. Para ello los alumnos universitarios deben ser formados en conocimientos y también en competencias ⁽¹⁶⁾, ya que si la formación está centrada en el aprendizaje, hay que prepararlos personal y profesionalmente para la inserción en la sociedad. No sólo la escuela y la empresa contribuyen al desarrollo de las competencias, sino también desde la Universidad el profesor debe formar y potenciar el desarrollo de competencias, lo que es conocido como “la formación basada en competencias”.

No hay que olvidar que la formación en competencias “[...] se centra no sólo en lo que el alumnado ha de saber (conocimientos), sino también en lo que ha de saber hacer (habilidades) y cómo ha de saber o estar (actitudes y valores). En consecuencia, ello necesariamente requiere también introducir cambios en las actividades, materiales y situaciones con los que se pretende crear instrumentos y contextos de aprendizaje” ⁽¹⁷⁾, lo que se ha pretendido con la inclusión del mapa conceptual, del portafolio, del poster o de un informe jurídico en la evaluación de la asignatura.

⁽¹⁶⁾ J. GONZÁLEZ Y R. WAGENAAR, *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto – Fase I*, Universidad de Deusto, 2003, 280 la definición de competencia representada como “[...] una combinación dinámica de atributos -con respecto al conocimiento y a su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades- que describen los resultados del aprendizaje de un determinado de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo”. Las competencias Tuning o genéricas se clasifican en tres grupos: Instrumentales, porque se refieren a instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje; Interpersonales, porque tienen que ver con el ser y el convivir y se refieren al mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros; y sistemáticas o integradoras que requieren de las instrumentales y de las interpersonales para dar una visión de conjunto al gestionar la actuación como un todo.

⁽¹⁷⁾ A. BLANCO, *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*, Ed. Narcea, Madrid, 2009.

Se recomienda la evaluación de competencias, habilidades o destrezas de los alumnos a través de rúbricas. Estas herramientas de evaluación pueden ser utilizada por el propio profesor, por el alumno (autoevaluación) o entre pares o por el grupo (coevaluación). La estructura de toda rúbrica debe representar gráficamente: Los elementos clave de la competencia a evaluar, los niveles de desempeños (10-9, 8-7- etc.), la puntuación personal o grupal y los comentarios que pueden realizar profesor o alumno.

5.1. El mapa conceptual y la capacidad de síntesis

Los mapas conceptuales son una representación visual del conocimiento de ideas y asociaciones, de una manera gráfica y sintética. Pero para la correcta elaboración de un mapa es necesario realizar una tarea previa consistente en la elaboración del glosario con unos conceptos claves y la clasificación de los conceptos de lo general a lo más particular.

Los elementos esenciales de todo mapa conceptual son los siguientes⁽¹⁸⁾: el concepto, las palabras de enlace y la proposición. Con el concepto se identifican como nombres, adjetivos y pronombres, los que representan hechos, objetos, ideas, etc. Las palabras de enlace permiten establecer los nexos entre los conceptos, para ello se pueden utilizar verbos, preposiciones, conjunciones, adverbios. Existe un error típico consistente en olvidar palabras enlace y confundir el mapa con esquema. Y será la proposición la frase o idea que se construye a partir de dos o más conceptos unidos por palabras de enlace.

No hay que olvidar que los mapas conceptuales deben ser jerárquicos y los conceptos más generales deben incluirse en la parte superior del mapa y progresivamente deben ir incluyéndose en la parte inferior los conceptos más específicos.

⁽¹⁸⁾ J.L. PULGAR, *Evaluación del aprendizaje en Educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*, Narcea, 2005, 52-55. En relación a los elementos que componen un mapa conceptual, se puede poner un ejemplo en relación con el Tema 1 sobre la autonomía privada. Los conceptos claves serían “la autonomía privada” y “los límites”. La palabra enlace sería “tiene”. La proposición en el ejemplo expuesto sería: “La autonomía privada tiene límites”.

Para diseñar un mapa conceptual hay que seguir una serie de pasos fundamentales que se pueden resumir en:

- Identificar los conceptos claves del tema y dar una definición correcta de cada uno (glosario);
- Ordenar los conceptos de más general hasta más específico. Se pueden subclasificar los conceptos y establecer relaciones de enlace entre ellos. Se pueden añadir nuevos conceptos, fotos, páginas de internet, etc.;
- Enlazar los conceptos con líneas y etiquetarlas con palabras de enlace para que se lean como una frase;
- Establecer una relación entre el mapa conceptual de ese tema con mapas previos o posteriores.

Se recomendó programa Cmap Tools para la creación de los mapas y se resaltaron los requisitos mínimos que deberían tener en su ordenador para poderlo utilizar y se les facilitó su acceso desde internet.

Pero la manera de acercar al alumno lo que es realmente un mapa es realizar uno el primer día de clase y en relación al contenido o programa de la asignatura de Teoría general de Derecho.



El mayor beneficio que genera un mapa es que ayudará al alumno a generar ideas, diseñar una estructura, organizar conceptos y comunicarse. En definitiva, desarrolla la capacidad de síntesis. La capacidad de abstracción, análisis y síntesis es considerada como una de las competencias Tuning o genéricas y en concreto dentro de ellas, se clasifica como instrumental ⁽¹⁹⁾. Esta competencia supone un proceso cognitivo complementario del analítico que persigue una mayor comprensión de los hechos y fenómenos en su globalidad. La capacidad de síntesis es la construcción de algo nuevo a partir de distintos elementos. Esta construcción se puede realizar uniendo las partes, fusionándolas u organizándolas de diversas maneras. Esta capacidad está íntimamente relacionada con la capacidad de abstracción y la capacidad de análisis. Hay que establecer las diferencias que existen entre la capacidad de síntesis y los resúmenes. Un resumen se considera como una recopilación mecánica de datos mientras que la síntesis implica una recopilación inteligente e formulada de manera intencionada.

La competencia o capacidad de síntesis es importante desarrollarla porque los alumnos universitarios de primer curso tienen una serie de carencias que afectan fundamentalmente a la falta de detección de la esencia de lo que están estudiando. Pero también es necesario evaluarla, en este sentido se puede tener en cuenta una rúbrica con indicadores de éxito. Esto se complica con su falta de hábito de estudio, lo que requiere que tengan que realizar planes de estudio y aprender nuevas técnicas, como el mapa conceptual, que les ayuden a detectar qué es lo más importante de cada tema objeto de estudio en una asignatura para así poder organizarse el aprendizaje. No hay que olvidar que el desarrollo de esta competencia conlleva beneficios que pueden redundar a favor de su futuro profesional. Un buen abogado es también aquél que sabe detectar la esencia del problema y lo estructura por partes como paso previo y necesario para su correcta resolución.

⁽¹⁹⁾ A. VILLA Y M. POBLETE, *Aprendizaje basado en Competencia. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, en *Mensajeros*, 2007, 61-75, cuando diferencia entre la competencia pensamiento analítico y pensamiento sistemático. No usa la misma denominación que el Proyecto Tuning, *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto – Fase 1*, 124, cuando en el área de Derecho y Empresa considera que la competencia de análisis y síntesis como competencia específica del Administración y Dirección de Empresas. Recordar que no se estableció un grupo de área temática para Derecho.

Esto es lo que hace que a estas competencias se las califique como “habilidades de empleo” ya que las personas provistas de estas competencias o habilidades genéricas serán más adaptables y flexibles en el mundo laboral.

5.2. El portafolio jurídico y la habilidad de comunicación escrita

El portafolio se puede definir como “[...] una recopilación intencionada de información generada y elaborada por un estudiante para demostrar lo que ha aprendido teórica y prácticamente y las competencias utilizadas para resolver un problema o proyecto” ⁽²⁰⁾. Por ello, la evaluación a través del portafolio es calificada de “proceso interpretativo” al acumular evidencias del aprendizaje y suponer un cambio profundo del sistema de evaluación.

En el caso de la asignatura “Fundamentos de Derecho Privado”, esta recopilación o acumulación ordenada de información a través del portafolio se realiza por grupos formales, cada vez que se termina uno de los temas del programa. Entre los diferentes tipos de portafolios (guiado, libre y semiguiado) se ha seleccionado el “semiguiado” porque el profesor guía a los alumnos en su elaboración pero a su vez, les deja libertad a la hora de buscar más información, relacionada con el tema.

Para guiar a los alumnos en la elaboración del portafolio se ha elegido una hoja de ruta que ha denominado “Hoja guía”. Los alumnos tienen las “Hojas guía” de cada uno de los temas a su disposición en la plataforma virtual de la asignatura, Moodle, y en ellas se recogen las instrucciones de lo que deben hacer. Normalmente, estas instrucciones se resumen en unos apartados comunes que sintetizan lo que se considera necesario o esencial para la correcta acumulación de toda la

⁽²⁰⁾ N. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *El Portafolio del estudiante en Psicopedagogía. Un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la asignatura troncal de diagnóstico en educación*, en AA.VV. (N. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, 2007, 91. Sobre el portafolios, vid, E. ALBA FERRE, *La adaptación del Derecho Romano al EEES*, II Jornadas Internacionales de Innovación Educativa: “El reto de la Convergencia Europea”, 21, 22 y 23 de septiembre de 2005, Universidad Europea de Madrid.

información relacionada con el tema. Estas instrucciones u apartados son los siguientes ⁽²¹⁾:

- El Glosario;
- Las Preguntas Claves;
- Los Artículos Fundamentales;
- El Apartado Opcional;
- La Evaluación y Autoevaluación;
- La Reflexión Final.

De cada uno de estos apartados, se debe destacar cuál es su objetivo, cómo se debe elaborar, los problemas más comunes de su elaboración y qué competencias desarrolla.

En este sentido, el primer apartado de la “Hoja guía” es “el Glosario” que tiene como objetivo principal que el grupo remarque un número de conceptos, con su definición, que hayan aprendido en el desarrollo del tema. Se suele destacar por el profesor un número mínimo de conceptos que podrá variar en función de la amplitud del tema. Se recomienda a los alumnos que utilicen los diccionarios jurídicos para que la definición sea lo más completa y correcta posible. Así mismo, se ha observado que a pesar de las indicaciones realizadas, muchos de los grupos desarrollan los conceptos del glosario, incluyendo además de la definición, las clases o caracteres de la noción estudiada, confundiendo el glosario y el apartado dedicado a las preguntas claves. El glosario también tiene como finalidad ayudar a los alumnos en la preparación de la prueba integradora de conceptos que forma parte del sistema de evaluación teórica de la asignatura. El glosario es una buena herramienta para desarrollar competencias como la habilidad de comunicación escrita y la capacidad de síntesis.

Las “Preguntas Claves” son el segundo apartado de la “Hoja guía”. Estas preguntas deben ser desarrolladas por los alumnos, utilizando para ello el manual de apoyo de la asignatura. Si en el glosario los alumnos desarrollaban en exceso la definición, en las preguntas claves ocurre lo contrario, ya que esquematizan o no desarrollan su contenido. Con este apartado se consigue que los alumnos tengan preparadas algunas de las preguntas de las pruebas teóricas de conocimiento. De esta forma, se ayuda a los alumnos en el estudio y preparación de la

⁽²¹⁾ A. BENITO Y A. CRUZ, *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2006, 100 cuando cita como ejemplo de portafolios el de la asignatura de Derecho Romano.

asignatura y se fomenta el desarrollo del hábito de lectura (en este caso, del manual de apoyo) y de la habilidad de comunicación escrita.

Para fomentar el manejo del Código Civil en las “Hojas guía” se ha incluido un apartado relacionado con “Los Artículos Fundamentales” del tema con la finalidad de que el grupo no sólo seleccione dichos artículos sino que también realice un breve comentario de cada uno, desarrollando su habilidad de comunicación escrita.

Para convertir el portafolio en semiguía se ha incluido en la “Hoja guía” el “Apartado opcional”. Este apartado trata de fomentar y premiar la competencia de la creatividad y de acercar cada uno de los temas a la realidad. Para ello, el grupo seleccionará noticias, sentencias o cualquier información relacionada con el tema que sea de su interés, indicando de manera correcta la fuente de consulta. De esta forma, los alumnos aprenden a realizar citas de la bibliografía utilizada, a elaborar verdaderos trabajos de investigación y a realizar un comentario personal del grupo sobre dicha noticia. Pero como lo que se quiere es fomentar la innovación, los alumnos son libres de incluir todo lo que consideren oportuno o que les pueda ayudar para estudiar o asimilar la teoría de este tema.

Para ajustarnos a los sistemas de evaluación alternativa que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior, se ha incluido el apartado relacionado con la “Autoevaluación” del trabajo realizado. La autoevaluación debería ser grupal y sólo en caso de desacuerdo en dicha nota, podrá ser una autoevaluación individual. Es importante resaltar que si dicha evaluación no coincide con la realizada por el profesor, éste deberá explicar al grupo las razones que motivan esa diferencia. A los alumnos le cuesta mucho autoevaluarse de manera numérica y sólo incluyen un breve comentario sobre lo aprendido en el tema, confundiendo este apartado con el dedicado a la “Reflexión final”. Cuando asumen que deben poner una nota, suelen autoevaluarse de manera alta, con notables y sobresalientes.

La “Reflexión Final”⁽²²⁾, último apartado del portafolio, es un resumen en no más de diez líneas de lo aprendido en ese tema, fomentado la

(22) Vid, AA.VV., *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*, 2, http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/c45.pdf (fecha de consulta: 2/3/2018), recuerda que “el valor del portafolio radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión, la investigación”.

capacidad de síntesis. Se suele solicitar al grupo que, de manera voluntaria, también den un *feedback* al profesor de lo que les ha parecido más atractivo y menos de la dinámica de la clase.

La “Hoja guía” con todos estos apartados es entregada por el profesor a cada grupo al inicio del tema, recordando lo que deben hacer en cada apartado dentro o fuera del aula y resaltando las diferencias fundamentales, si existiesen, respecto a otras hojas guía. Cada vez que se termina un tema, el profesor reserva los últimos 20 minutos de clase para la elaboración de alguno de los apartados de la “Hoja guía” y así comprobar cómo cada grupo trabaja en equipo y evitar de esta manera, que se sobrecargue demasiado a los alumnos con trabajo fuera del aula.

Los grupos deben entregar al profesor el portafolio del tema explicado en el plazo de una semana, teniendo un plazo máximo de entrega de dos semanas. Los portafolios elaborados en el plazo por los alumnos son corregidos por el profesor durante la semana siguiente de la recepción (máximo dos semanas) pero serán devueltos con las correcciones oportunas para que tengan recopilado todo lo relacionado con la asignatura y puedan utilizarlos a lo largo de sus estudios.

Resulta imprescindible que se establezcan mecanismos de coordinación entre los profesores de un mismo curso para evitar que se exija la entrega de los trabajos de diferentes asignaturas en unos mismos plazos y que unas técnicas como el portafolio, que desarrollan el aprendizaje autónomo de los alumnos, generen una sensación de sobrecarga.

El portafolio desarrolla fundamentalmente la habilidad de comunicación escrita pero también otras competencias. La competencia general de búsqueda e interpretación de la información porque para realizar cada uno de los apartados de la “Hoja guía”, el grupo ha de tener información suficiente de ese tema y ha de interpretar dicha información. La competencia general del aprendizaje continuo también se ve desarrollada ya que el portafolio no es una actividad aislada, sino de carácter duradero, en este caso, a lo largo de la asignatura al exigirse la realización de un portafolio de cada uno de los temas explicados. Y la competencia general de capacidad de organización y planificación se fomenta porque para trabajar en equipo es fundamental organizarse y planificarse el trabajo, distribuyéndose las tareas entre todos los miembros del grupo.

El trabajo en equipo es una de las competencias más desarrolladas a través de los portafolios porque “[...] permite el intercambio entre alumnos, quienes pueden compartir reflexiones, ideas y aprender de los

compañeros, transformándose el instrumento (portafolios) en una potente herramienta de aprendizaje grupal”⁽²³⁾. Para lograr dicha competencia, la formación de grupos de trabajo que realizarán el portafolio es una tarea fundamental.

6. La importancia del *feedback* del alumno

El profesor debe conocer la opinión de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje. Si hemos involucrado a los alumnos desde el inicio de la asignatura, debemos tener en cuenta una serie de herramientas educativas que nos aporten el *feedback* en relación a las metodologías y prácticas docentes realizadas.

Podemos diferenciar distintas herramientas que pueden generar el tan deseado *feedback* del alumno:

- El *diario reflexivo* es una buena herramienta para conocer la valoración de la experiencia del aprendizaje del alumno o grupos de alumnos que se puede pedir al final de un portafolio. Existen distintos formatos de diarios o bien con preguntas cerradas, planteadas por el profesor o bien un diario abierto, primando la espontaneidad de los alumnos. Se pueden aportar una serie de preguntas de carácter mixto en el diario: ¿Qué le ha parecido al grupo más interesante y destacable del tema?, ¿Añadirías algo?, ¿Cuál es la opinión del grupo sobre las actividades formativas propuestas para ese tema? El grupo deberá ser capaz de autoevaluar el portafolio jurídico de cada tema, defendiendo la evaluación.

- La *minuta final de clase* es otra herramienta que podrá generar *feedback*. Ya hemos destacado que es tan importante fijar el objetivo inicial de la clase como terminar bien una sesión, preguntando al alumno cuál es la conclusión de hoy o haciendo que te conteste a una serie de preguntas por escrito. Las preguntas de la minuta podrían ser las siguientes: Por favor, te agradecería que me contestases en cinco minutos a las siguientes cuestiones: ¿Qué has aprendido hoy?, ¿Cuál es el concepto que te ha resultado más confuso?, ¿Cuál de las actividades prácticas te han gustado más? y ¿Qué has echado en falta?

⁽²³⁾ AA.VV., *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presencial*, op. cit., 4.

- La *cadena de dudas-soluciones* será utilizada por el profesor al finalizar un tema, y no una sesión diaria de clase, deberá formar grupos informales (los alumnos con sus compañeros de al lado) con el objetivo de que recapaciten sobre lo aprendido en el tema y reflejen conceptos confusos o dudas. El rol del profesor será de mero oyente o interviniente en la cadena para resolver alguna confusión o corregir errores detectados. La estructura de la dinámica es la siguiente: se deben reservar los últimos quince minutos de la clase y dividir la sesión en cinco minutos dedicados para la reflexión individual de dudas de ese tema; otros cinco minutos para que en pareja se compartan las dudas y soluciones y los últimos cinco minutos donde el profesor resumirá las principales dudas.

- La última manera de conocer el *feedback* del alumno es *el acta de clase*, simulando a un acta de reuniones. Es una herramienta virtual (disponible en el campus virtual de la asignatura, como una base de datos) que pretende que el responsable de cada grupo de trabajo de la asignatura la rellene semanalmente, reflejando el aprendizaje obtenido con las distintas actividades realizadas por el profesor. El objetivo primordial de esta acta, simulando un acta de reuniones, es que el alumno asimile el aprendizaje, reflejando en el acta de clase el contenido teórico y práctico de las sesiones y las distintas actividades realizadas en el aula. La estructura del acta contiene una serie de apartados:

- Introducción o explicación de lo que supone el acta de clase;
- Datos generales: Asignatura, Titulación-Grado, Grupo, Fecha de cumplimentación del acta, N° o nombre del grupo, N° del acta, Asistentes, Acuerdos adoptados en el aula;
- Objetivos de la semana que el profesor haya expuesto en el aula;
- Conclusiones o conceptos aprendidos esa semana;
- Actividades: El profesor podrá haber utilizado la cadena de dudas u otros recursos de reflexión. También se podrán subir archivos relacionados con el objeto de estudio de esa semana.

Cada semana un miembro de cada grupo de trabajo será líder-responsable de cumplimentar las actas de clase. El nombramiento del líder-responsable del acta deberá ser realizado aleatoriamente por los miembros del grupo de trabajo.

El acta de clase además desarrolla competencias como el trabajo en equipo ya que los alumnos deben recordar que el trabajo en equipo se basa en un trabajo abierto, amable y cooperativo con otras personas,

facilitando la calidad del trabajo. Y también desarrolla la responsabilidad ya que cada miembro del grupo será líder o responsable semanal de rellenar el acta. Se deberá comprometer a que su contenido sea exacto y veraz.

Al ser el acta una herramienta más completa puede ser objeto de evaluación, teniendo un peso del 5% de la evaluación de la asignatura. Y al ser una herramienta que adopta la forma de una base de datos, se hizo necesario elaborar unas instrucciones que ayudasen y aclarasen el sentido del acta.

7. Conclusiones

Se quiere recomendar a los profesores de Derecho en general a que utilicen prácticas innovadoras y intenten crear un aula activa ya que en ella se logrará motivar al alumno al estudio, además de fomentar las relaciones interpersonales y acercarlos a la profesión con el uso de herramientas jurídicas. Es cierto que con estas estrategias educativas se desarrollan competencias personales y profesionales, como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación oral o escrita, etc. y un aprendizaje autónomo y experiencial que además se manifiesta en buenos resultados académico.

El interés mostrado en la asignatura se observó en varias situaciones distintas: en el aula, la asistencia a las clases ha sido mucho más alta y las preguntas y ganas de aprender salieron a la luz. En la elaboración de las prácticas, tanto individuales como conjuntas, se detecta que los alumnos realizan trabajos muy elaborados y a los que les habían dedicado mucho tiempo.

Las mayores dificultades se pueden encontrar por parte del profesor en la gestión del tiempo de las prácticas en el aula, en la organización de los grupos y del desarrollo correcto en tiempo de estas prácticas, en la búsqueda de buenos materiales y fotocopiarlos, así como en el perseguir a los alumnos en que entregasen los materiales a tiempo y existiese *feedback* en cuanto a la corrección de los mismos.

Rendere attiva la didattica nell'insegnamento del diritto privato – Riassunto.
Obiettivo dell'insegnante è quello di rendere attiva la didattica nell'insegnamento del diritto privato e del diritto in generale mediante strumenti organizzativi, metodologie

attive (quali la tecnica “puzzle”, lo studio dei casi di specie, l'apprendimento basato sull'analisi dei problemi o il cosiddetto flipped classroom), nonché strategie educative che consentano di favorire la concentrazione e motivazione dell'alunno, basate sull'apprendimento autonomo ed esperienziale. Posto che sin dall'Università dovranno essere valutate e sviluppate le competenze richieste dal mondo del lavoro, sarà compito del docente svolgere quelle attività in grado di promuovere le competenze di un avvocato nell'aula di un tribunale (quali ad esempio la capacità di sintesi mediante mappe concettuali, la comunicazione scritta attraverso il portfolio o un rapporto, o la creatività nella realizzazione di un poster). Il feedback da parte dell'alunno sarà infine considerato la chiave per il docente per valutare il proprio metodo didattico, e a tal fine verranno utilizzati strumenti quali il diario di bordo, domande aperte o lavori di gruppo che diano conto del livello di apprendimento da parte degli alunni e del loro grado di soddisfazione nei confronti della cosiddetta “aula attiva”.

The active classroom in the teaching of civil law – Summary. *The goal of the Professor here is to explore new methodologies for flipping the teaching of Civil Law (and Law disciplines, broadly speaking) by addressing a set of tools such as new organizational practices, experiencing recent approaches (i.e. the puzzle technique, the case method, problem-based learning and the flipped classroom) and the set up of educational strategies relying on autonomous and experiential learning in order to foster the concentration and motivation of the student. Indeed, University itself should develop and assess the right skills required from the world of work, and professors should be tasked with performing various activities aimed at equipping lawyers with both the hard and soft skills the profession needs (such as the ability to synthesize through concept maps, communication and written skills when drafting portfolios or reports, creativity). Student's feedback is to be considered the indicator by mean of which Professors should gauge the success of the teaching methodologies implemented. For this purpose, reflective practice such as journals to keep students work tracked, open questions, class minutes or collaborative work experiences will be put in practice in order to highlight the degree of satisfaction and the learning achievements of the students involved in the active classroom.*

La Universidad Central de Chile y el “Proyecto 1+1”, como modelo para la formación de competencias profesionales y de vinculación con el medio empresarial

*Oswaldo Javier Segovia Zúñiga**

Sommario: 1. Presentación. – 2. Revisión de la literatura. – 2.1. Las competencias. – 2.2. El concepto de emprendimiento. – 2.3. El modelo curricular de enfoque por competencias. – 3. Descripción del Proyecto 1+1. – 3.1. Fundamentación del Proyecto 1+1. – 3.2. Objetivos del Proyecto 1+1. – 3.3. Metodología de trabajo. – 3.4. Análisis de los resultados. – 4. Discusión y conclusiones. – 5. Bibliografía.

1. Presentación

La Universidad Central de Chile, define los contenidos curriculares a partir de la determinación de aquellas tareas claves que permiten al estudiante desarrollar sus capacidades para conectarse de una manera eficiente con la realidad laboral que posteriormente deberán enfrentar en el mundo profesional. Este modelo pedagógico de enfoque por competencias, logra estructurar un perfil de egreso acorde con el desafío que impone por ejemplo la sociedad altamente exigente en término de manejo de habilidades no sólo de orden técnico, sino que también sociales.

Dado lo anterior, surge el Proyecto 1+1, como la materialización del *learning by doing* - aprender haciendo- en el que un grupo de estudiantes seleccionados se vinculan con el medio profesional, desarrollando intervenciones en terreno, bajo la modalidad de asesorías

* *Coordinador del Proyecto 1+1, Profesor asociado de la Facultad de Economía y Negocios (FEN), Universidad Central de Chile. Doctor por la Universidad de Lleida, España; Master en Dirección Financiera y Gestión Tributaria por la Universidad Europea de Madrid – IEDE, Chile. Ingeniero Comercial, mención Administración de Empresas, Universidad Bernardo O’Higgins, Chile.*

técnicas a un grupo de microempresarios. Las asesorías en los ámbitos administrativos, financieros, contables y comerciales son realizadas por alumnos que estudian en la Facultad de Economía y Negocios (FEN) de la Universidad Central de Chile (U Central).

La universidad como institución de educación superior se enfoca en cumplir tres tareas de alta importancia, tales como la docencia, la investigación y la vinculación con el medio. La energía y esfuerzos desplegados en estas actividades serán esenciales para determinar el nivel de crecimiento y desarrollo que alcance como organización.

La capacidad de vincularse adecuadamente con el medio que la rodea, permitirá que los futuros profesionales puedan posteriormente, desplegar sus capacidades y habilidades de manera eficiente y productiva, validando con ello el perfil de egreso definido para sus programas de estudio. Dado lo anterior, es importante entonces que el modelo de enseñanza-aprendizaje contemple elementos y actividades que le faciliten al estudiante transformar todo el conocimiento adquirido en el aula rápidamente en acción.

Es así como el Proyecto 1+1, permite alcanzar beneficios para todos los involucrados, dado que los estudiantes podrán evidenciar de manera práctica los conocimientos adquiridos, mientras que los socios comunitarios, en este caso los microempresarios, actores sociales claves de una economía como la chilena, en general presentan una serie de deficiencias, principalmente relacionadas con la capacitación, financiamiento, asesoría y asistencia técnica, lo que obstaculiza el desarrollo sustentable y duradero en el tiempo de estos.

De este modo, el Proyecto 1+1 se transforma en una herramienta que apunta no sólo a la superación de las carencias y satisfacción de algunas necesidades de los microempresarios, sino que además al fortalecimiento de la formación académica de los estudiantes, puesto que la valiosa experiencia proveniente del mundo microempresarial, proporciona una instancia concreta para llevar a la práctica lo aprendido en la aulas.

2. Revisión de la literatura

Para la Universidad Central de Chile, el núcleo del modelo de gestión curricular es el “enfoque por competencias”, entendido como aquel que permite definir los contenidos curriculares desde el aprendizaje, a partir

de la identificación de tareas profesionales que se consideran claves, analizadas en sus diversas dimensiones (saber, saber hacer, ser, comportamiento ético profesional y sello institucional), y que traducidos en trayectos de formación, permiten a una persona propender a un perfil de egreso descrito por competencias, con formación ligada al mundo real y conectada con el desempeño profesional ⁽¹⁾.

2.1. Las competencias

En la sociedad actual del conocimiento disponemos de mucha información, sin embargo esta, en un breve lapso queda obsoleta ⁽²⁾. El concepto de conocimiento engloba el de información contextualizada y agrupada y la comprensión respecto de cómo utilizarla. Para que la información se convierta en conocimiento se precisa la intervención de una serie de experiencias, creencias y competencias. A partir de lo anterior, podemos afirmar que “*el conocimiento es información en acción*” ⁽³⁾, entendido como un concepto más amplio que información. Lo que caracteriza al conocimiento es que permite entender e interpretar ciertos aspectos y hechos de la realidad. En ocasiones (por ejemplo en la investigación básica) interesa el conocimiento por el hecho de conocer, es decir, llegar a conocer e interpretar determinados sucesos. En otro caso, como en el ámbito docente universitario, interesa el conocimiento, por cuanto permite decidir y actuar de forma acertada para lograr unos resultados determinados. Es decir, la capacidad de interpretar ciertas observaciones permite tomar las decisiones acertadas y actuar de la forma necesaria para lograr los resultados pretendidos ⁽⁴⁾. Lo que pretende la formación bajo un enfoque por competencias, es que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan

⁽¹⁾ M. SILVA OLIVEIRA, *El concepto del emprendedorismo: ¿Todavía un problema?*, 2014, recuperado el 17 de marzo de 2014 de DOI:10.5935/2177-4153.20140007.

⁽²⁾ P. CHU, *The Search for entrepreneurship*, Internacionalizing Entrepreneurship Educational and Training 8th Annual Conference, 1998, Germany: 26-28 July.

⁽³⁾ C. O'DELL, Y J. GRAYSON, *If only we knew what we know*, New York, US: The Free Press, 1998, p. 13.

⁽⁴⁾ A. MARTÍNEZ, *Cambio Organizativo y gestión del conocimiento ambiental en el sector hotelero español*, Cartagena, España, Universidad Politécnica de Cartagena, 2011.

aprender y desaprender a lo largo de su vida, sabiendo adaptarse a situaciones cambiantes, dado que a lo largo de la vida profesional es muy probable que cambiemos de puestos de trabajos en más de una ocasión ⁽⁵⁾.

En el actual contexto de la formación universitaria, las competencias son una serie de atributos en relación con el conocimiento y su aplicación, con las actitudes y responsabilidades que tratan los resultados del aprendizaje de un programa y cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo ⁽⁶⁾. En la práctica, la definición para el concepto de competencias ha ido variando en el tiempo, es así como en la década de los noventa, se definía como el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional ⁽⁷⁾, o como la integración de conocimientos, habilidades y cualidades personales, utilizadas adecuada y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes ⁽⁸⁾. Al llegar el año 2000, se hablaba de competencias para referirse a la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o rol adecuadamente ⁽⁹⁾. Posteriormente se definió competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de

⁽⁵⁾ *Idem.*

⁽⁶⁾ E. CANO, *La evaluación por competencias en la educación superior*, en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2008, vol. 12, n. 3, pp. 1-16, en:

http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf.

⁽⁷⁾ M.T. KANE, *An argument-based approach to validity*, en *Psychological Bulletin*, 1992, Vol 112(3), 527-535, en <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.527>.

⁽⁸⁾ J. STEPHENSON, Y M. YORKE, *Capability and quality in higher education*, London, UK, Kogan Page Editorial, 1998.

⁽⁹⁾ R.A. ROE, *Competences-a key towards the integration of theory and practice in work psychology*, en *Gedrag en Organisatie*, 2002, 15, 203-224, en [https://books.google.cl/books?id=KV41uZiXnXUC&pg=PA161&lpg=PA161&dq=Roe,+R.+A.+\(2002\).+Competences-+a+key+towards+the+integration+of+theory](https://books.google.cl/books?id=KV41uZiXnXUC&pg=PA161&lpg=PA161&dq=Roe,+R.+A.+(2002).+Competences-+a+key+towards+the+integration+of+theory).

percepción, de evaluación y de razonamiento ⁽¹⁰⁾. Una definición con la que concordamos plenamente indica que las competencias serán las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizandolos diferentes saberes: ser, hacer y conocer ⁽¹¹⁾.

2.2. El concepto del emprendimiento

El emprendimiento es una de las fuentes del crecimiento, la transformación y el desarrollo de nuevas actividades económicas de una región o un país y en el que el ser humano es la piedra angular. Ya desde los albores del siglo XX, el fenómeno del emprendimiento ha sido objeto de estudio de variadas disciplinas y no solamente por parte de la economía ⁽¹²⁾.

Es habitual que cuando se utiliza el concepto de emprendedor, exista una tendencia inmediata a relacionar el término ya sea con la empresa o con la creación de estas. De un modo u otro, el estudio del emprendedor se ha viralizado, extendiéndose a otras áreas, con lo que se ha vuelto más complicado definirlo claramente ⁽¹³⁾.

2.3. El modelo curricular de enfoque por competencias

La existencia de investigadores de diferentes campos científicos, interesados en lo relacionado con el emprendimiento, ha generado algunas corrientes de estudio al respecto. La forma tradicional de

⁽¹⁰⁾ P. PERRENOUD, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Madrid, España, Graó, 2004.

⁽¹¹⁾ S. TOBÓN, J. PIMIENTA, Y J.A. GARCÍA FRAILE, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson, 2010.

⁽¹²⁾ P. MURPHY, J. LIAO Y H. WELSCH, *A conceptual history of entrepreneurial thought*, en *Journal of management history*, 2006, 12 (1), pp. 12-35.

⁽¹³⁾ L. FILION, *Emprendedores y propietarios-dirigentes de pequeña y mediana empresa (PME)*, *Administración entre líneas*, Yucatán, México, Universidad de Yucatán, 2003. Véase también R. MITCHELL, L. BUSENITZ, T. LANT, P. MC DOUGALL, E.A. MORSE Y J.B. SMITH, *Toward a theory of entrepreneurial cognition: Rethinking the people side of entrepreneurship research*, en *Entrepreneurship theory an practice*, 2002, 93-104, en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-8520.00001/epdf>.

clasificar los diversos estudios sobre emprendimiento considera tres categorías: la económica, la sociológica y la psicológica o socio-psicológica.

Teniendo presente las distintas perspectivas para el estudio del emprendimiento, es que se ha generado un amplio volumen de definiciones, lo que transforma en un verdadero desafío el tratar de llegar a una definición específica ⁽¹⁴⁾.

En la revisión de la literatura, podemos hallar autores que asocian el emprendimiento a una *conducta* ⁽¹⁵⁾, para otros, este concepto es visto como un *proceso* ⁽¹⁶⁾ o incluso como una *manera de pensar* ⁽¹⁷⁾.

Se considera que el significado del emprendimiento ha estado sometido a una evolución en el tiempo de acuerdo con los cambios históricos acontecidos ⁽¹⁸⁾.

La literatura, en general la de los últimas dos décadas, está caracterizada por una proliferación de teorías, definiciones y taxonomías que a menudo chocan y se traslapan, emergiendo así una confusión y discordancia entre los mismos investigadores sobre lo que es realmente el emprendimiento ⁽¹⁹⁾.

Luego de realizar una investigación tratando de descubrir si existía una representación empírica del emprendimiento, identificando que teorías

⁽¹⁴⁾ D.R. RAO, *Culture and entrepreneurship in Fiji's small tourismbusiness sector*, Tesis Doctoral, Melbourne, Australia, Victoria University, 2004, en <http://vuir.vu.edu.au/341/1/341contents.pdf>.

⁽¹⁵⁾ P. KYRÖ, *The points of transition in reforming the understanding and meaning of entrepreneurship*, en *Academy of entrepreneurship journal, European edition*, 1996, 2 (1), 71-94, en <http://www.alliedacademies.org/articles/aejvol2no11996.pdf#page=72>.

⁽¹⁶⁾ M.E. KRUGER, *Creativity in the entrepreneurship domain*, Tesis Doctoral, Pretoria, University of Pretoria, Faculty of economic and management sciences, 2004, en <http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/27491/Complete.pdf?sequence=11>.

⁽¹⁷⁾ N.F. KRUEGER, M.D. REILLY Y A.L. CARSRUD, *Competing models entrepreneurial psychology intentions*, en *Journal of business venturing*, 2000, 15, 411-432, en https://www.researchgate.net/publication/4967860_Competing_Models_of_Entrepreneurial_Intention.

⁽¹⁸⁾ *Op. cit.*, p. 17

⁽¹⁹⁾ S.C. PARKER, *What is entrepreneurship? A proposal for a data-based methodology*, en *Academy of entrepreneurship journal*, 2003, 9 (2), 45-65, en <https://www.questia.com/library/journal/1G1-166778583/what-is-entrepreneurship-a-proposal-for-a-data-based>.

reciben el apoyo empírico, Parker ⁽²⁰⁾, señala que el emprendimiento es:

“un fenómeno multidimensional con cuatro aspectos principales. Uno de ellos es la coordinación del trabajo contratado; otro es la motivación medida por el esfuerzo del trabajo; el tercero sería la toma de riesgo, en el sentido de depender del trabajo incierto; y finalmente, la innovación”.

Por otra parte, en palabras de Mitchell, Busenitz, Lant, Mc Dougall, Morse y Smith ⁽²¹⁾ se destaca que el emprendimiento *“trata sobre individuos que crean oportunidades donde otros no las crean, y que intentan explotar estas oportunidades a través de organizaciones, sin tener en cuenta los recursos controlados”.* A partir de lo anterior y bajo una perspectiva cognitiva ⁽²²⁾, se considera al *“emprendimiento esencialmente como la creación de trabajos, tales como productos y servicios, por individuos o equipos, para otras personas del mercado”.* Siguiendo también una línea cognitiva ⁽²³⁾, se define el emprendimiento *“como una forma de pensamiento que enfatiza oportunidades sobre amenazas, siendo el proceso de identificación de oportunidades un proceso claramente intencional”.* Por su parte, Zotova & Arkhipov ⁽²⁴⁾, consideran al emprendimiento *“no sólo como un tipo especial de actividad económica, sino también como un cierto modo de pensar, estilo y tipo de conducta”.* Considerar el emprendimiento fundamentalmente una acción es el enfoque de Wood, quien argumenta que *“el emprendimiento consiste en la creación de una oportunidad anteriormente no percibida y en la realización de la*

⁽²⁰⁾ *Ibidem*, pp. 8-9.

⁽²¹⁾ R. MITCHELL, L. BUSENITZ, T. LANT, P. MC DOUGALL, E.A. MORSE Y J.B. SMITH, *Toward a theory of entrepreneurial cognition: Rethinking the people side of entrepreneurship research*, *Entrepreneurship theory an practice*, 2002, vol. 27, n. 2, pp. 93-104, en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-8520.00001/epdf>.

⁽²²⁾ *Ibidem*, p. 97.

⁽²³⁾ M.E. KRUGER, *Creativity in the entrepreneurship domain*, Tesis Doctoral, Pretoria, University of Pretoria, Faculty of economic and management sciences, 2004, p. 411, <http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/27491/Complete.pdf?sequence=11>.

⁽²⁴⁾ T. ZOTOVA Y A.U. ARKHIPOV, *Rationality ans absurdity in the economic behavior or russian entrepreneurs*, 30th Annual Congress IAREP, Rusia, 2005, p. 22, en <http://en.kremlin.ru/events/president/news/51329>.

acción para convertirla en realidad”⁽²⁵⁾. En esta misma línea, Kruger⁽²⁶⁾, considera que “*el emprendimiento empieza con la acción de creación de una nueva organización, incluyendo las acciones que la anteceden, como la búsqueda y la identificación de la oportunidad en el entorno y la evaluación de la viabilidad del negocio*”.

En cuanto a una definición en el ámbito pragmático, se puede nombrar la que adopta el proyecto Global Entrepreneurship Monitor – GEM⁽²⁷⁾, que define el emprendimiento como “*cualquier acto de creación de un negocio o nuevo emprendimiento, como por ejemplo, una actividad autónoma, una nueva empresa o la expansión de un emprendimiento existente, por un individuo, grupos de individuos o empresas ya establecidas*”. Será esta última definición la que nos parece más cercana a la realidad del grupo objetivo con que se trabajó en el Proyecto 1+1.

La importancia de aplicar entonces, un modelo de aprendizaje que permita hacer cosas, resulta clave para la adecuada adquisición de competencias tanto técnicas como sociales, las que se convierten en factores habilitantes para que el estudiante se pueda insertar posteriormente con éxito en el mercado laboral (Ver figura 1).

⁽²⁵⁾ J.S. WOOD, *The development and present state of theory of entrepreneurship in product and asset markets by Knight, Hayek, Schumpeter, Mises, Kirzner, Shackle and Lachmnan*, Austrian scholars conference, March 19, 2005, p. 33, en <http://austrian-library.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/journals/scholar/wood.pdf>.

⁽²⁶⁾ *Ibidem*, p. 11.

⁽²⁷⁾ P.A. BASTOS, S.M. GRECO, R.R. HOROCHOVSKI, J.P. MACHADO Y M.M. SCHLEMAN, *Emprendedorismo no Brasil, Global entrepreneurship monitor*, Curitiba: IBQP, SEBRAE, 2004, pp. 18-19.

Figura 1. Importancia del modelo de aprendizaje de enfoque por competencias



Fuente: Estructura Proyecto 1+1

3. Descripción del Proyecto 1+1

El proyecto consiste en el desarrollo de una alianza estratégica entre las Municipalidades, con la Facultad de Ciencias Economía y Negocios, a través de la Escuela de Ingeniería en Administración de Empresas, para la realización de asesorías técnicas y capacitaciones en las áreas administrativa, financiera, comercial y contable, a los microempresarios de las comunas con quienes se realice el convenio.

La asesoría es impartida íntegramente por un equipo seleccionado de estudiantes pertenecientes a la Facultad, quienes son coordinados administrativamente por la Escuela. Por su parte, las capacitaciones serán realizadas por un equipo de docentes de la Facultad.

El Proyecto 1+1, como actividad de vinculación de la Universidad Central de Chile con el mundo empresarial, comienza a ser aplicado en la Facultad durante el primer semestre del año 2013 y está compuesto por dos actividades principales: la primera corresponde al trabajo con el microempresario, a partir del convenio de asistencia que firmó la institución con la Ilustre Municipalidad de Santiago de Chile. La segunda es la actividad de asesoría que consiste en el levantamiento de un diagnóstico realizado por los estudiantes-asesores, quienes evalúan las áreas funcionales (formales o informales del emprendimiento): estructura organizacional, producción y servicios, administración de la

demanda, finanzas y asociatividad. Se identifican las oportunidades de mejora y se propone un plan de intervención, acorde con las necesidades del microempresario. El período de acompañamiento al microempresario dura 8 semanas. El equipo de estudiantes asesores actualmente es de 30 alumnos, quienes atienden igual número de microempresarios.

Por otro lado, el Proyecto 1+1 implica en cada semestre académico el desarrollo de un ciclo de seis charlas temáticas, dictadas por un equipo de docentes de la Facultad, cada uno de ellos con amplia experiencia en el mundo profesional del país, quienes capacitan a los microempresarios asistentes en áreas temáticas tales como: el uso de redes sociales para potenciar la gestión comercial, aplicación de la legislación laboral, aplicación de la normativa tributaria, conocimiento y aplicación de instrumentos de financiamiento y desarrollo de estrategias comerciales y potenciación de marca, entre otras temáticas que permiten a los asistentes actualizar sus conocimientos y adquirir herramientas, que les permitan optimizar la gestión de sus microempresas. Se complementa a las charlas temáticas la realización de una exposición con la visita de algún representante del Gobierno Chileno. A la fecha han participado en los dos ciclos de charlas temáticas realizados, más de 1.100 microempresarios.

3.1. Fundamentación del Proyecto 1+1

La política universitaria de los últimos años se ha orientado hacia una mayor apertura a la comunidad universitaria, fomentando todas aquellas iniciativas que contemplen acciones tendientes a cumplir un importante rol en la sociedad.

Los emprendedores y microempresarios presentan en general una serie de deficiencias, principalmente relacionadas con la capacitación, financiamiento, asesoría y asistencia técnica, lo que impide el desarrollo sustentable y duradero en sus ideas de negocios. La Universidad Central de Chile, consciente de esta situación y a través de la Facultad de Economía y Negocios, ha visualizado y detectado estas necesidades y carencias que presentan estos microempresarios y emprendedores.

3.2. Objetivos del Proyecto 1+1

3.2.1. Objetivo general

Establecer alianzas estratégicas entre Municipalidades y la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad Central de Chile, que permitan ofrecer asesorías y capacitaciones a los microempresarios de estas comunas, en términos de potenciar sus competencias en los ámbitos administrativos, financieros, comerciales, y contables, con el fin de mejorar la gestión del negocio y orientarlos respecto de cómo alcanzar la sustentabilidad en el tiempo.

3.2.2. Objetivos específicos

- Ofrecer un equipo de estudiantes seleccionados de la facultad, para apoyar en terreno la gestión de los microempresarios de las comunas en convenio.
- Entregar herramientas técnicas que permitan a los emprendedores desarrollar sus ideas de negocio en forma sustentable y duradera en el tiempo
- Guiar estratégicamente a los microempresarios y emprendedores en los procesos de gestión, financieros y comerciales de su negocio.
- Desarrollar un programa de charlas a los microempresarios de las comunas, de acuerdo a la aplicación de un levantamiento de necesidades de capacitación.

3.3. Metodología de trabajo

El Proyecto 1+1, como actividad de vinculación con el medio, es una herramienta que se aplica gratuitamente a un grupo de microempresarios de la comuna de Santiago, donde se identifica el grado de desarrollo del negocio en aspectos relativos a: subsistencia, desarrollo, expansión y consolidación.

En el diagnóstico que realizan los estudiantes-asesores de la facultad, se evalúan las áreas funcionales (formales o informales que tiene el emprendimiento): Estructura organizacional, producción y servicios, administración de la demanda, finanzas y asociatividad. Se identifican

las oportunidades de mejora y se propone un plan de intervención, acorde con las necesidades del emprendedor, todo el proceso es acompañado por el estudiante-asesor. El período de acompañamiento al microempresario dura dos meses, reuniéndose con él dos veces a la semana, en sesiones de trabajo de dos horas de duración. Por medio del diagnóstico, se recolecta información que permite hacer una caracterización de los microempresarios: género, grado de escolaridad, sector económico, actividad, régimen de contribución y empleos generados, entre otros datos. Se aplica una encuesta de satisfacción, tanto a los microempresarios como a los estudiantes asesores al finalizar el proceso (Ver figura 2.). Esta actividad de vinculación con el medio tiene a los siguientes tipos de beneficiarios:

- *Directos*: Emprendedores y microempresarios de la comuna de Santiago, quienes recibirán apoyo en la gestión y sustentabilidad de sus negocios.
- *Indirectos*: Estudiantes de la Facultad que aplicarán los conocimientos adquiridos durante su formación, obteniendo experiencia práctica y en terreno respecto de la gestión de negocios, detección de problemas y desarrollo e implementación de estrategias integrales de gestión.

Figura 2. Modelo de asesoría y acompañamiento al microempresario



Fuente: Estructura Proyecto 1+1

El reclutamiento de los estudiantes que trabajarán como asesores implica establecer ciertos parámetros, tales como procedencia y nivel

académico, en términos de conocimientos y competencias adquiridas durante su ciclo formativo. Estos estudiantes-asesores pertenecen a los programas de Ingeniería de Ejecución en Administración de Negocios (IAE), Ingeniería Comercial (ICOM), Contador Auditor (CA) e Ingeniería en Agronegocios (IAGRO). Los estudiantes se encuentran cursando el último semestre de sus respectivas carreras. Una vez seleccionado el equipo de estudiantes, son capacitados en técnicas para realizar entrevistas y recopilación de información. Se recopila información de carácter académico tales como sus notas, para tener referencia posteriormente si el haber participado en esta actividad, le sirvió para una mejora en sus calificaciones. Los estudiantes cuentan con un equipo de apoyo docente para aclarar dudas, con el fin de proponer y aplicar una propuesta de asesoría viable. Finalizado el proceso de trabajo en terreno, se les aplica una encuesta de satisfacción, para obtener información cualitativa respecto de la utilidad para su formación que implica el participar como estudiante-asesor (Ver figura 3).

Figura 3. Modelo de apoyo y seguimiento al estudiante-asesor



Fuente: Estructura Proyecto 1+1

En lo que respecta a la caracterización de los estudiantes asesores en la siguiente tabla se aprecia la carrera de procedencia:

Tabla 1. Carrera de procedencia de estudiantes asesores

Carrera	ICOM	IAE	IAGRO	ECA
% representación	19	35	28	18

Fuente: Base de datos del Proyecto 1+1

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la encuesta aplicada tanto a microempresarios como a estudiantes asesores, para tratar de determinar el impacto que el PROYECTO 1+1 tuvo en su gestión empresarial, en el caso de los microempresarios y en el desempeño académico en los estudiantes que participaron.

3.4. Análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los microempresarios, beneficiarios del proyecto 1+1

Terminado el proceso de asesoría en terreno a los microempresarios, se procede a realizar una encuesta, la que tiene por objeto conocer la apreciación por la asesoría recibida, en términos de cumplimiento y competencias del asesor, utilidad e impacto de la asesoría en el negocio. La encuesta contiene once ítems, con las siguientes categorías de evaluación:

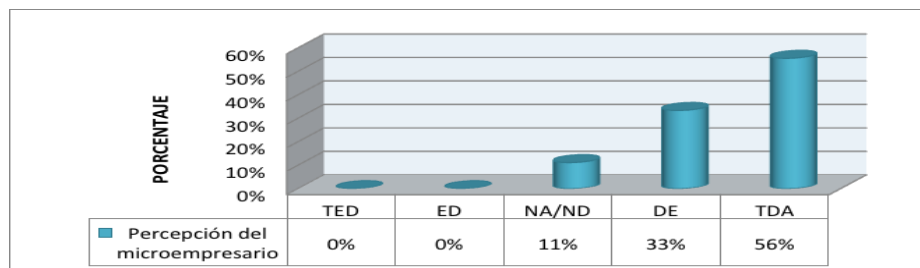
Tabla 2. Categorías de evaluación

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

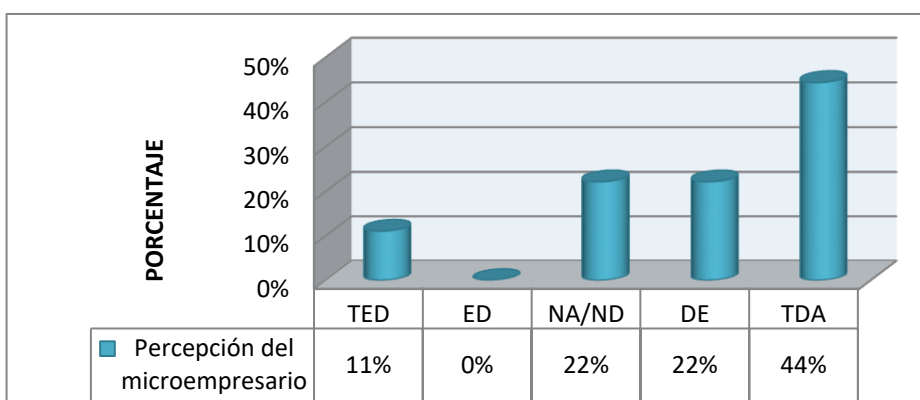
A continuación se presenta el análisis gráfico para cada ítem evaluado.

Grafico 1. El estudiante cumplió con los horarios fijados de las asesorías



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario

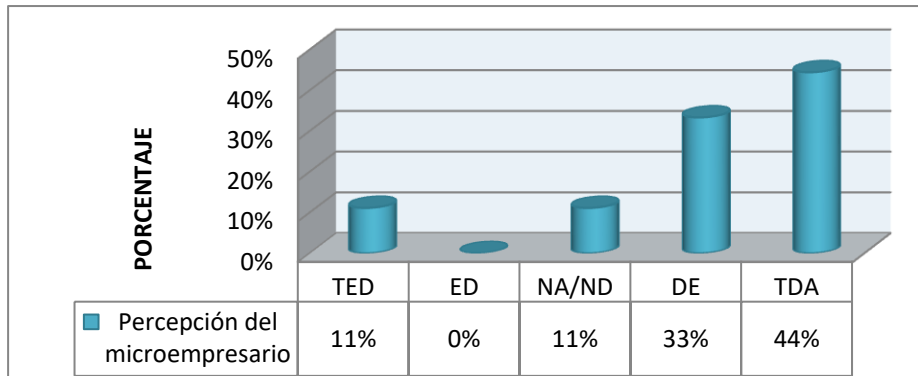
Grafico 2. El Estudiante me entregó retroalimentación periódica de mi negocio



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario

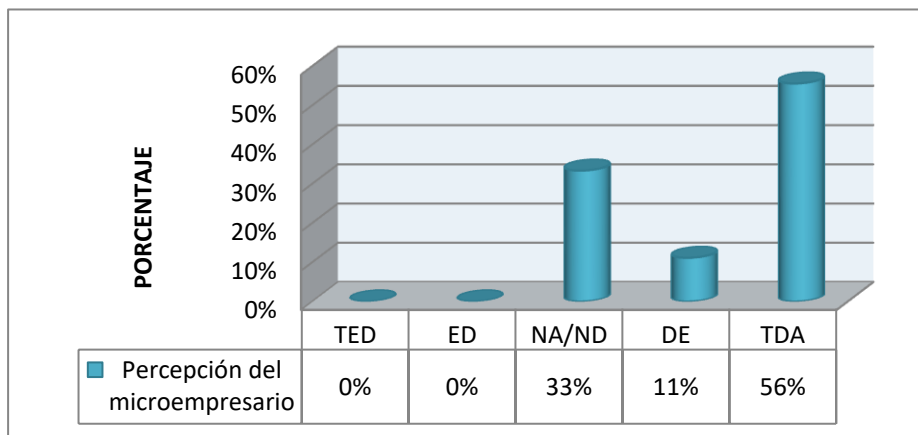
Los microempresarios dan cuenta de un trabajo responsable desarrollado por el estudiante, en la práctica que manejan adecuadamente las denominadas competencias “blandas” o sociales, claves para desarrollar una carrera profesional eficiente y exitosa. Esto se demuestra por cuanto el microempresario declara que el estudiante cumple a cabalidad con los horarios de reuniones y la entrega oportuna y periódica de información.

Grafico 3. La estrategia definida por el estudiante asesor fue clara y consistente



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario.

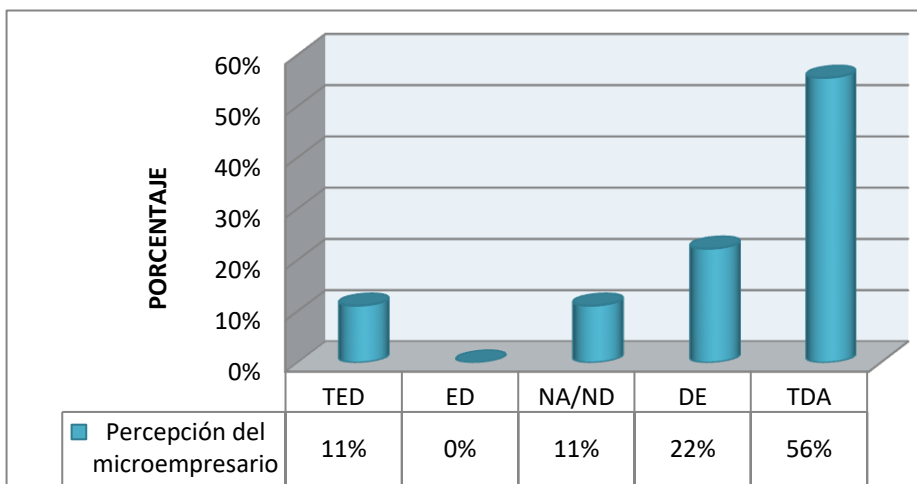
Grafico 4. Las reuniones con el estudiante asesor fueron provechosas y útiles para mi negocio



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario.

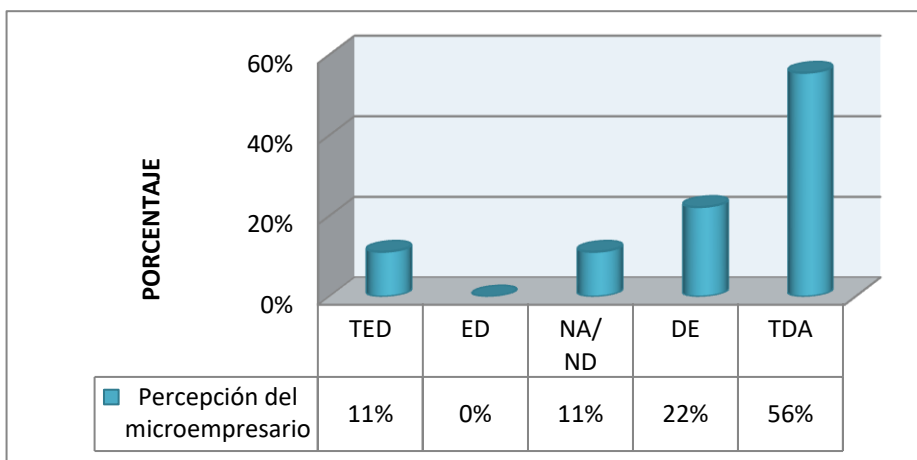
Los microempresarios en general, tienen una percepción positiva en cuanto a la calidad de la asesoría recibida, en términos de ser clara y consistente con la realidad de su negocio y por lo tanto útil, que es lo que finalmente es importante para este.

Grafico 5. Las estrategias implementadas en mi negocio fueron útiles



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario.

Grafico 6. Se lograron mejoras concretas en mi negocio

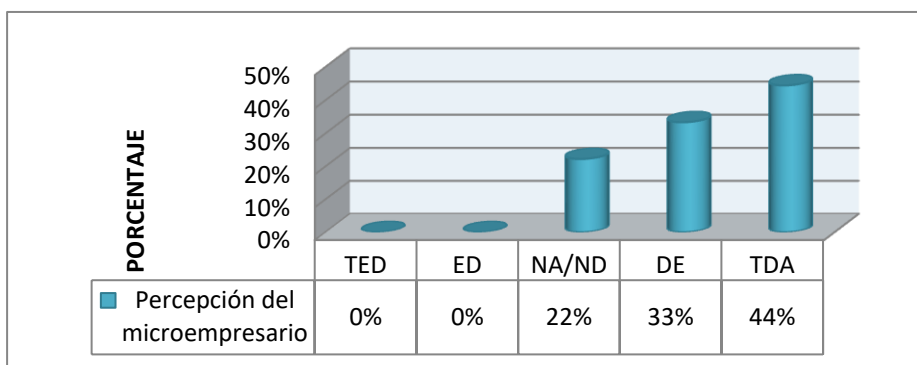


Fuente: Encuesta aplicada a microempresario.

Un elemento importante en la asesoría que debía realizar el estudiante, es evidenciar en forma concreta mejoras en aspectos cualitativos (ordenamiento del negocio por ejemplo) y cuantitativos (optimización de los recursos por ejemplo), aspectos que según la percepción de los

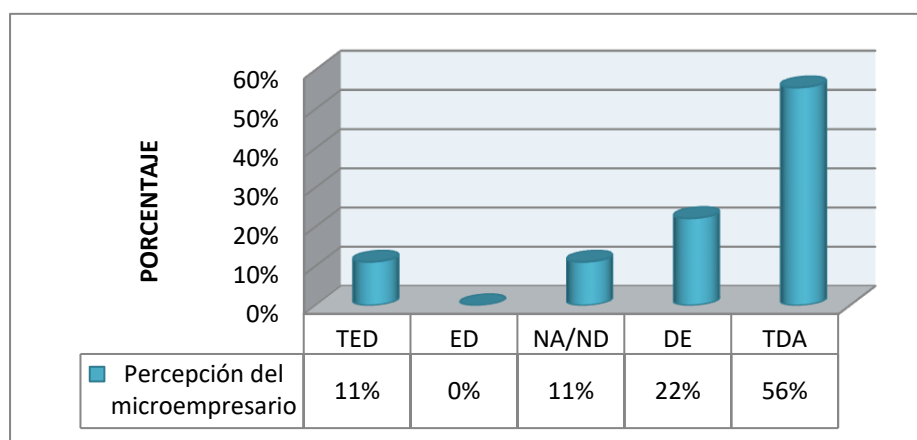
microempresarios también son bien evaluados por los socios comunitarios.

Grafico 7. Recomendaría a otros microempresarios trabajar con este asesor



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario.

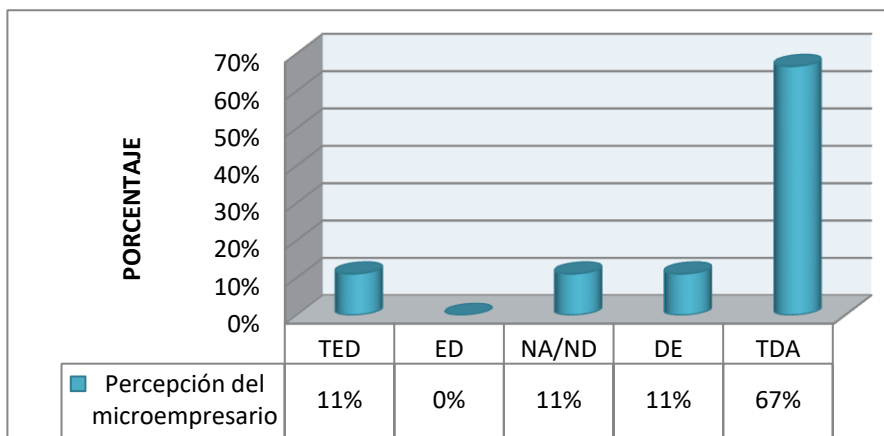
Grafico 8. Las estrategias y recomendaciones fueron implementadas satisfactoriamente



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario.

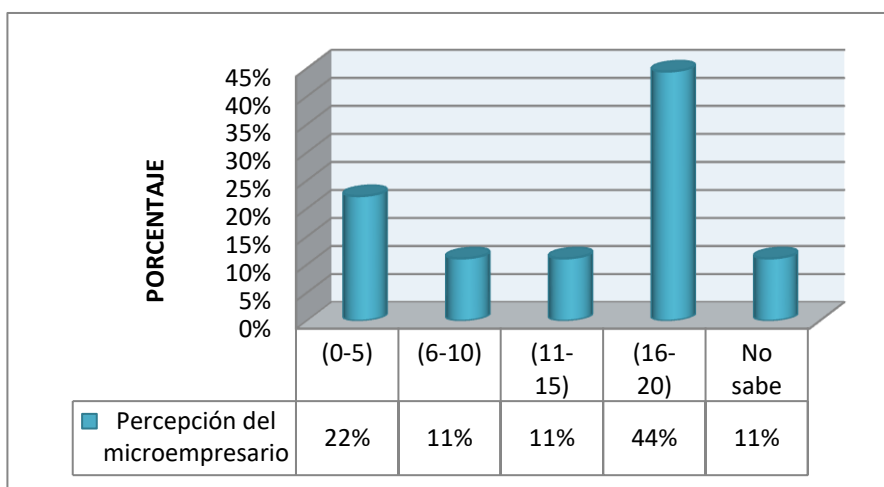
Los estudiantes asesores, logran ser reconocidos como un aporte por parte del microempresario, lo que se evidencia en el grado de aceptación y recomendación de la labor del estudiante. Lo anterior se complementa, en términos de señalar que las estrategias propuestas logran ser satisfactoriamente implementadas.

Grafico 9. Luego de la asesoría aumentaron mis ganancias



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario

Gráfico 10. Rango del porcentaje de aumento en las ganancias de mi negocio



Fuente: Encuesta aplicada a microempresario

En términos cuantitativos, las evidencias recogidas en la encuesta aplicada a los socios comunitarios, refleja que se logra un aumento en las ventas de sus negocios, lo que permite alcanzar un aumento en la utilidad de estos.

En cuanto a la información obtenida al aplicar una encuesta a los estudiantes que participaron como asesores en el proyecto, los resultados en términos generales, el 100% de los estudiantes considera que participar en el Proyecto 1+1 es útil para su formación profesional. En lo que respecta a la opinión de los estudiantes asesores en cuanto a lo que el Proyecto 1+1 les entrega, el 49% declara que el sentir que fue valorado su trabajo como asesor es un elemento importante de esta iniciativa, por su parte el 28% destaca que el proyecto les permitió poner en práctica sus conocimientos teóricos, mientras que el 23% restante señala que el interactuar directamente con los microempresarios, fue el elemento más importante.

4. Discusión y conclusiones

- Los microempresarios seleccionados en la primera etapa del proyecto, dada su condición de emprendedores, por necesidad, requieren subsistir en el día a día, centrando su acción en actividades de corto plazo para generar ingresos para su hogar. De esta forma no logran percibir los beneficios de la asesoría, entonces el tiempo dedicado al trabajo con el estudiante se ve limitado, dificultando la generación de beneficios como resultado de la intervención.
- Lo anterior dificultó el trabajo de los estudiantes en algunos casos, sin embargo, en esas situaciones, resultó clave el dominio de habilidades blandas que los estudiantes-asesores demostraron, para motivar a los microempresarios a completar el proceso de asesoría y acompañamiento.
- Teniendo presente lo anterior, se ha determinado trabajar en la 2^o etapa del proyecto con un grupo de microempresarios que se orientan al rubro de la manufactura en general, y cuya principal característica es que se encuentran posicionados en el mercado, con mínimo 5 años de experiencia. Dado que este grupo reconoce la necesidad de hacer crecer su negocio y por tanto tienen mayor claridad del tipo de asesoría que requieren, valoran la presencia del asesor y manifiestan un mayor compromiso. Todo lo anterior permitirá un mejor aprovechamiento de la asesoría entregada.

- Los microempresarios beneficiarios del proyecto, mejoraron la gestión comercial de sus negocios, verificándose incrementos en el nivel de sus ingresos y en la calidad de vida de ellos y su entorno.
- Este proyecto permitió detectar las reales necesidades de capacitación y asesoría de los microempresarios. A partir de lo cual, los estudiantes-asesores fueron capaces de definir un plan de trabajo y realizar adaptaciones y ajustes, en función de la contingencia vivida con los microempresarios asignados.
- El desarrollo de este tipo de programas, ha permitido aplicar los conceptos y conocimiento teóricos que los estudiantes adquieren en el aula, a través de una experiencia práctica que genera cambios en el entorno económico y social, cercano a la Universidad Central de Chile, y que a la vez impacta en la manera de realizar el proceso de formación en la Facultad en particular y en la Universidad en general.

La Universidad Central de Chile e il “Progetto 1+1” come modello per la formazione di competenze professionali in raccordo con le imprese – Riassunto. *Il Progetto 1+1, quale espressione del metodo “imparare facendo”, consiste nel fornire assistenza tecnica e formazione in ambito amministrativo, finanziario, commerciale e contabile ad un gruppo di microimprenditori da parte di un gruppo di studenti della Facoltà di scienze economiche e amministrative della Universidad Central de Chile. L'importanza dell'avvio di tale progetto risiede nel fatto che il modello pedagogico applicato (approccio per competenze), enfatizzando una prassi educativa incentrata sull'imparare facendo, favorisce lo sviluppo integrale dello studente preparandolo in maniera efficace per il suo futuro lavorativo. Il progetto acquisisce un rilievo ancor maggiore se si considera che le PMI, dalle quali in Cile deriva oltre l'80% dell'occupazione e più del 30% del PIL nazionale, risultano spesso incapaci di conoscere e rispettare le normative vigenti e le esigenze di un mondo globalizzato, rendendo così di fondamentale utilità che si traducano in una migliore gestione delle stesse, oltre a rappresentare un modo di avvicinamento dell'università all'impresa.*

The Central University of Chile and the “Project 1 + 1”, as a model for the formation of professional skills and for developing relationships with businesses – Summary. *The Project 1+1, an expression of the method “learn by doing”, consists of providing technical assistance and formation in administrative, finance, commercial and accountability areas for a group of microentrepreneurs of a portion of students of the Economic and Administrative Faculty of the Central University of Chile. The importance of the departure of the project resides on the fact that the applied pedagogical model (skill-based approach), emphasizing the educational practice focused on learn by doing, favouring the integral development of the student, preparing*

him effectively for its working future. The project acquires a bigger relevance when considered that SMEs, that employ 80% of the population and involve more than 30% of the national GDP, are incapable of knowing and comply with current regulations and the demands of a globalized world, thus rending the task of knowledge transferring of a fundamental utility that translate in a better management of themselves, besides representing a way of bringing university and enterprise closer.

Le cliniche legali: uno strumento di didattica “innovativa” e un terreno di riflessione sul ruolo del giurista

Elisabetta Bani*

Sommario: 1. La crisi del giurista. – 2. Le cliniche legali. – 2.1. La clinica legale di educazione finanziaria di Bergamo. – 3. Spunti di riflessione per l’elaborazione di una filosofia di formazione del giurista attraverso la modalità clinico-legale.

1. La crisi del giurista

Una crisi strisciante, ma pervasiva, ha investito ormai da tempo sia i giuristi sia il diritto: quest’ultimo viene sempre più frequentemente percepito come un «moltiplicatore di complessità» ⁽¹⁾, piuttosto che come un lubrificante (facilitatore) delle relazioni socio-economiche ⁽²⁾. Il giurista sempre più spesso si accorge che gli strumenti di cui tradizionalmente dispone, sono inadeguati a interpretare i nuovi fenomeni. Oltre che da fattori quali la globalizzazione e le rivoluzioni tecnologiche incalzanti, alcune professioni giuridiche (si pensi ad esempio all’avvocatura) sono state colpite duramente anche dagli effetti della

* *Professore Associato di Diritto dell’Economia, Università degli Studi di Bergamo.*

⁽¹⁾ V. FERRARI, *Un’introduzione*, in F. DI DONATO, F. SCAMARDELLA, (a cura di), *Il metodo clinico legale: radici teoriche e dimensioni pratiche*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2017, 23 ss.

⁽²⁾ In molti casi tale percezione è anche fondata e possiamo ritenerla la conseguenza del vano tentativo del diritto di adeguarsi ai nuovi contesti socio-economici. Un esempio particolarmente significativo può trovarsi nella regolazione dei mercati finanziari, che ha raggiunto livelli di dettaglio e pervasività mai sperimentati e comunque senza certezza di aver risolto i nodi di fondo.

crisi economica e di ciò si è avuto un immediato riflesso sulle iscrizioni ai corsi di giurisprudenza ⁽³⁾.

La sommatoria delle crisi ha indotto a tornare a riflettere su quale sia oggi l'identità del giurista e di conseguenza ha posto interrogativi sul tipo di formazione da mettere in campo.

Lasciamo sullo sfondo le riflessioni più generali sull'opportunità di ripensare ai modelli della formazione solo per adattarli alle necessità delle tendenze produttive (e non anche per far crescere culturalmente i discenti), la contrapposizione tra i saperi teorici e i saperi pratici, tra la pedagogia delle competenze e la pedagogia delle discipline (con le annessi problematiche di chi poi debba certificare le competenze) ⁽⁴⁾, per concentrare l'attenzione sull'esperienza delle cliniche legali (in particolare illustrando un'esperienza appena svolta all'Università di Bergamo) e da qui traiamo qualche spunto di riflessione, anche per indicare possibili risposte alle domande di fondo sopra richiamate con specifico riferimento al « mondo del lavoro » del giurista.

2. Le cliniche legali

Le cliniche legali sono un fenomeno non esattamente nuovo, ma che indubbiamente ha cominciato a svilupparsi in Italia solo negli ultimi anni ⁽⁵⁾, forse traendo linfa vitale anche dalla crisi delle professioni le-

⁽³⁾ A. BANFI, *Fine di un amore? A proposito del crollo delle iscrizioni nei corsi di giurisprudenza*, in *La formazione del giurista. Contributi a una riflessione*, B. PASCIUTA L. LOSCHIAVO (a cura di), Roma 2018, 15-30.

⁽⁴⁾ Si veda ad esempio il dibattito sull'insegnamento per competenze che è seguito al convegno: *Aprire le porte: creazione sociale e pedagogia del mercato. Per una scuola e una università inclusive, ecologiche e cooperative*, Roma – 16 marzo 2018, e in particolare l'articolo di A. ANGELUCCI, *Contro le competenze*, pubblicato da Roars il 6 aprile 2018 e accessibile al seguente sito web <https://www.roars.it/online/contro-le-competenze/>.

⁽⁵⁾ La *clinical legal education* è un metodo di insegnamento che nasce nel corso degli ultimi decenni del secolo scorso nelle università statunitensi e che è oggi diffuso in tutto il mondo. Originariamente la principale esigenza che aveva spinto alla creazione di una clinica legale, era quella di superare i limiti propri dell'approccio teorico allo studio del diritto. La ricerca di un metodo pedagogico alternativo si è poi intrecciata con il perseguimento di propositi di giustizia sociale. Sul punto M. TZANNES, *Educating tomorrow's lawyers: the case for clinical legal training and an examination of various models*, in *Journal of Professional Legal Education*, 1991, 2, 181 e ss.

gali e della sfera giuridica a cui abbiamo già fatto riferimento. Un numero sempre maggiore di Università (forse anche sotto l’incalzare dell’emorragia di iscrizioni) ha avviato sperimentazioni che possono essere ricondotte al modello della clinica legale ⁽⁶⁾. Con questa espressione si fa riferimento in primo luogo a una metodologia didattica, basata – in estrema sintesi – sull’imparare facendo ⁽⁷⁾, ma che nel tempo ha assunto una forte connotazione “sociale”. Senza dilungarci in questa sede sulle origini (nordamericane) e sulla diffusione (in tutto il mondo) del metodo clinico legale, o sulle diverse tipologie esistenti di esperienze riconducibili al figurino “clinica legale”, possiamo individuare due tratti essenziali ricorrenti: la ricerca e la sperimentazione di modalità innovative di insegnamento giuridico e l’impegno sociale ⁽⁸⁾. Il contatto con il concreto – che è indubbiamente un elemento caratterizzante (seppur variamente declinato) della metodologia “clinica” – è il punto di partenza e lo strumento per il conseguimento di due obiettivi (didattico uno, di trasformazione sociale l’altro), che non sempre riescono a

⁽⁶⁾ M. G. BERNARDINI *Le cliniche legali e l’identità del giurista: spunti per un inquadramento teorico*, in *Diritto & questioni pubbliche*, 2017, 2, 437-459, soprattutto per la ricostruzione delle composite radici teoriche delle cliniche legali e la riflessione critica sui possibili sviluppi delle stesse.

⁽⁷⁾ O *learning by doing*, come più frequentemente si dice: espressione con la quale si intende fare riferimento all’utilizzo di tecniche di insegnamento basate sull’esperienza, sul punto si veda B. WINKLER, *Relazione al seminario “Imparare facendo” Cosa sono le cliniche legali e perché vale la pena introdurle nelle facoltà di giurisprudenza*, in *Bollettino ADAPT* del 21 maggio 2010, consultabile all’indirizzo http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/7297REL_BW_21_05_10.pdf.

⁽⁸⁾ Innovatività data dalla sperimentazione metodologica, perché a livello teorico, indicazioni verso uno sforzo di coltivare il contatto col concreto già nel momento della formazione universitaria erano state date negli anni Trenta (in Italia) da Carnelutti che denunciando l’assurdo dell’insegnamento del diritto nelle Università scriveva: “*Noi insegnamo a loro certamente qualcosa che somiglia alla fisiologia o alla patologia; comincio ad essere meno certo che vi sia fra i nostri insegnamenti, uno che risponda al concetto dell’anatomia; in ogni modo alla clinica è fuor di questione che non si pensa nemmeno*”, cfr. F. CARNELUTTI, *Clinica del diritto*, in *Rivista di Diritto Processuale Civile*, 1935, 2, 1, 169 e ss. Ancora oggi permane un’eco di tale esigenza di consentire attraverso le cliniche legali un approccio pratico all’insegnamento del diritto (così si legge nel Manuale operativo a cura di G. SMORTO, *Clinica legale. Un manuale operativo*, Edizioni NEXT – Nuove Energie X il Territorio, 2015), ma tale profilo possiamo dire che è molto meno rilevante. In prospettiva storica possiamo notare come in origine le finalità pedagogiche insite nelle sperimentazioni clinico legali fossero prevalenti se non esclusive. Mentre con il tempo la tensione verso la giustizia sociale è diventata parte costitutiva delle cliniche legali.

trovare il giusto grado di compenetrazione. Si può però convenire che gli elementi fondamentali (quando non costitutivi) delle cliniche legali sono la metodologia didattica esperienziale e l'orientamento verso la giustizia sociale⁽⁹⁾.

In Italia, sebbene esistano già molteplici esperienze pilota⁽¹⁰⁾ che si autodefiniscono « cliniche legali », manca un adeguato riconoscimento normativo, anzi semmai potremmo dire che le cliniche legali stanno tentando di affermarsi nonostante le avverse condizioni normative⁽¹¹⁾. Le difficoltà che si incontrano nell'organizzare le cliniche legali vanno dalla rigidità delle griglie ministeriali (banalmente la difficoltà di inquadrare in un SSD il corso che per sua natura è fortemente interdisciplinare), alla scarsità di fondi disponibili, alla necessità di poter contare stabilmente su team di docenti e professionisti e quindi di superare certe prassi consolidate di individualismo nell'insegnamento. D'altro canto il terreno ancora « sperimentale », nel quale si muovono le cliniche legali ha favorito la diversificazione di esperienze e questo ha offerto e continua a offrire spunti di riflessione sulla individuazione del ruolo del giurista e di conseguenza sul tipo di formazione da assicurare.

⁽⁹⁾ M. G. BERNARDINI, *op. cit.*, 441.

⁽¹⁰⁾ Alle prime – pionieristiche – esperienze sviluppate a Brescia, Roma e Perugia, molte se ne sono aggiunte negli ultimi anni, tanto che si può parlare di un “movimento italiano delle cliniche legali” (sulla falsa riga del movimento globale delle cliniche legali di cui ha parlato Bloch in (a cura di) F. BLOCH, *The Global Clinical Movement*, Oxford University Press, 2011), come fa C. BARTOLI, *The Italian Legal Clinics Movement: Data and Prospects*, in *International Journal of Clinical Legal Education*, 2015, 213 ss. Il fenomeno è stato descritto e analizzato tra i primi da M. BARBERA, *Insegnare il diritto del lavoro. Cosa si insegna e come si insegna, cosa si impara e come si impara*, in *Lavoro e diritto*, 2016, 1041 e ss. Per approfondimenti e più ampi e recenti riferimenti bibliografici si rinvia a F. DI DONATO, F. SCAMARDELLA (a cura di), *Il metodo clinico-legale: radici teoriche e dimensioni pratiche*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2017.

⁽¹¹⁾ Per avere un'idea più approfondita delle difficoltà a cui far fronte per far sviluppare il metodo clinico legale, si veda M. BARBERA, *The Emergence of Italian Clinical Education Movement*, in A. ALEMANNI, L. KHADAR (a cura di), *Reinventing Legal Education in Europe: How Clinical Education is Reforming the Teaching and Practice of Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017, e per i profili che riguardano la mancanza di rinnovamento negli obiettivi dell'educazione degli studenti di giurisprudenza C. AMATO, *Experiential Learning From the Continental Viewpoint. If the cap fits...*, in *Re-Thinking Legal Education under the Civil and Common Law*, Rutledge, 2018, 13 ss.

In qualche caso gli ostacoli che derivano dagli assetti regolamentari che governano i corsi di studio universitari si sono trasformati in opportunità.

2.1. La clinica legale di educazione finanziaria di Bergamo

All'Università di Bergamo ad esempio, non riuscendo a organizzare un vero e proprio corso con attribuzione di crediti formativi in totale modalità clinico legale, sono state organizzate attività didattiche integrative, afferenti a singoli corsi, dedicate però a progetti da svolgere in modalità clinico legale. In questo ambito si è collocata un'iniziativa svolta a margine di un corso di diritto dell'economia, che partendo dal modello rappresentato dalle Cliniche legali che svolgono attività c.d. di *street law* ⁽¹²⁾, ha realizzato un'attività di educazione finanziaria nelle scuole superiori, che è stata al tempo stesso un'occasione per gli studenti universitari di percepire il loro ruolo (attuale e futuro) di intermediari del diritto ⁽¹³⁾, e per gli studenti delle scuole superiori un'attività di alternanza scuola lavoro, mediante il confronto con giuristi in erba.

Il progetto è stato proposto per l'anno 2017-2018. Gli studenti del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Bergamo che frequentavano il corso di diritto dell'economia, hanno potuto seguire dei seminari nei quali hanno avuto modo di riflettere sulle implicazioni della mancanza di educazione finanziaria e in questa fase sono stati chiamati a scegliere dei temi da approfondire e da illustrare agli studenti delle scuole superiori. A seguito di convenzione con un Istituto comprensivo, gli studenti universitari hanno incontrato gli studenti della scuola secondaria superiore, hanno illustrato a questi (divisi in gruppi classe) il tema precedentemente individuato come significativo in un percorso di educazione finanziaria e al termine del progetto tutti i gruppi classe si

⁽¹²⁾ Si individuano con il termine *Street law* le cliniche legali nelle quali gli studenti sono impegnati a educare una comunità o un gruppo su una particolare area del diritto, oppure su specifici argomenti di particolare interesse con particolare attenzione ai relativi risvolti giuridici (come ad esempio in tema di diritti delle donne, di migranti, di soggetti portatori di disabilità). Per approfondimenti sulle *street law* si veda R. GRIMES, D. MCQUOID- MASON, E. O'BRIEN, J. ZIMMER, *Street Law and Social Justice Education*, in F. BLOCH, (a cura di), *op. cit.*, 2011, 231-235.

⁽¹³⁾ J. PELISSE, S. TALESH, *How legal Intermediaries Facilitate or Inhibit Social Change*, in *Science Po LIEPP Working Paper*, January 2018, n. 73.

sono ritrovati in un incontro finale nel quale gli studenti delle superiori si sono confrontati tra loro discutendo collegialmente i casi trattati nei singoli gruppi classe sotto la guida degli studenti universitari.

L'iniziativa è stata pensata in una prospettiva di medio termine, come primo passo per un progetto più ampio.

In questo caso è stato superato il tradizionale dilemma (la sfida che ogni *clinical program* affronta al fine di ottimizzare l'esperienza) di dove «trovare il punto di equilibrio tra l'obiettivo di assistenza al cliente e quello di insegnamento allo studente»⁽¹⁴⁾.

Le esigenze di preparazione dello studente e lo svolgimento della funzione sociale svolta sono coincise. La funzione sociale è stata cercata in questo caso in un ambito meno percorso: di solito i destinatari sono persone svantaggiate nell'accesso alla giustizia. Qui si trattava di studenti, futuri cittadini, destinatari comunque di programmi educativi. Il *quid pluris* è stato dato dalle caratteristiche dei « docenti », quasi coetanei dei discenti, solo un pò più avanti nel percorso formativo e adeguatamente resi consapevoli dell'importanza della diffusione di una cultura finanziaria, che non è semplicemente la « somministrazione di informazioni », peraltro facilmente reperibili presso siti internet o presso intermediari del mercato finanziario o presso associazioni di consumatori. In questo caso la funzione sociale è stata assolta dalla clinica

⁽¹⁴⁾ Così ad esempio si legge in G. SMORTO (a cura di), *Clinica legale. Un manuale operativo*, Edizioni NEXT – Nuove Energie X il Territorio, 2015. L'opera è da segnalare perché rappresenta l'esito di un progetto clinico legale, (vincitore del bando "Messaggeri della Conoscenza") che si è svolto a Palermo e in Brasile. Gli studenti sono stati selezionati e hanno svolto una prima fase didattica a Palermo, poi hanno svolto un periodo di tre mesi di studio e di pratica professionale in Brasile, durante il quale, sotto la supervisione di professori ed avvocati, hanno svolto un tirocinio formativo prestando assistenza legale alla popolazione locale residente in *favela*. L'aspetto innovativo rispetto ad altre esperienze in cui si offre assistenza legale a soggetti svantaggiati, è stata la terza fase del progetto, durante la quale gli studenti, una volta rientrati in Italia, hanno definito i meccanismi attraverso i quali l'esperienza maturata potrebbe essere trasposta nelle realtà locali, dando vita a diverse attività (un *database* per la gestione delle pratiche di una clinica legale; un sito internet attraverso il quale documentare, anche con il materiale fotografico e video raccolto, le attività svolte in Italia e in Brasile; seminari per promuovere la consapevolezza dell'impatto sociale delle cliniche legali) tra le quali anche il manuale operativo sopra citato.

legale attraverso una peculiare condivisione con la comunità di riferimento della conoscenza prodotta in università ⁽¹⁵⁾.

3. Spunti di riflessione per l’elaborazione di una filosofia di formazione del giurista attraverso la modalità clinico-legale

Come abbiamo detto le cliniche legali non si possano ridurre solo a una metodologia didattica, ma indubbiamente – se guardate come sperimentazioni formative – offrono interessanti spunti di riflessione. Consentono infatti di far acquisire, all’interno del percorso formativo universitario, competenze trasversali, anche pragmatiche, operative, e empatiche, incanalando l’esperienza in un processo di apprendimento che consenta comunque l’acquisizione di competenze disciplinari (semmai valorizzando quelle interdisciplinari). Queste competenze sono certamente rese più complete grazie all’interazione con la concretezza della realtà, ma non piegate a fini predeterminati dal mercato del lavoro. In questo il giurista dovrà inserirsi portando con sé prima di tutto la propria capacità di interpretazione critica delle regole. La clinica legale consente insomma, anche quando si presenta nella forma di un affiancamento ai professionisti, non un modo per garantire una maggiore “professionalizzazione” del giurista, quanto piuttosto di accentuare l’educazione culturale, intellettuale e morale, che a questo consenta di riappropriarsi di un ruolo nella società. Perché – comunque venga remunerata – la professionalità del giurista in questo dovrebbe consistere: valutare i singoli istituti e concetti nel loro significato, non assoluto ma quale risulta dal contesto nel quale sono inseriti e dopo aver individuato quale parte di questi sia ben spiegabile con le categorie giuridiche già note, quale se ne discosti parzialmente e quale sia invece del tutto irriducibile alle stesse, si adoperi per orientare l’applicazione dell’ordinamento giuridico in modo conforme al bene comune ⁽¹⁶⁾.

⁽¹⁵⁾ La clinica legale può assumere in tal caso i caratteri di un *commons* trasformativo, di un bene comune. In proposito si veda M. R. MARELLA, E. RIGO, *Cliniche legali, commons e giustizia sociale*, in *Parolechiave*, 2015, 1, 181 e ss.

⁽¹⁶⁾ Sull’interpretazione degli istituti si veda ad esempio G. ROSSI, *Diritto dell’ambiente e teoria generale del diritto*, intervento alla Giornata in onore di Stefano Grassi, Pisa 4 dicembre 2017. Quanto al bene comune qui è inteso non come *common* ma nell’accezione in cui il termine viene usato comunemente e teoricamente

Comunque si concluda il percorso di indagine (invero ancora da percorrere) che porti a definire con maggiore rigore quali siano gli elementi costitutivi dell'esperienza clinica, nonché le sue finalità, soprattutto nel caso in cui si possa rinvenire una specificità italiana ed europea delle cliniche legali, è auspicabile che si consolidi l'idea che le cliniche legali non sono contesti professionalizzanti. Le cliniche legali (anche quando si concretizzano in attività di patrocinio legale in sinergia con avvocati del libero foro) dovrebbero essere luoghi di formazione, in generale, di giuristi, dove si impara sì il diritto attraverso l'esperienza diretta, ma con il fine di far sperimentare in pratica come il diritto possa essere interpretato e applicato non solo nella sua dimensione tecnica (che pure viene affrontata), ma anche nella sua dimensione sociale. Riflettendo sulle questioni legali, etiche e sociali connesse ai casi trattati e all'attività svolta i discenti sviluppano capacità critiche e prendono consapevolezza del ruolo del giurista e del diritto nella società. Nell'apporto interpretativo e critico e applicativo sperimentato nelle cliniche legali agli studenti si consente di essere giuristi che divengono responsabili di come l'ordinamento giuridico opera e si sviluppa.

Le cliniche legali: uno strumento di didattica “innovativa” e un terreno di riflessione sul ruolo del giurista – Riassunto. Nell'articolo si illustra un'esperienza di didattica, inquadrabile nella modalità clinico legale. Il caso offre lo spunto per fare il punto della situazione sull'affermazione della modalità clinico-legale in Italia e per suggerire un utilizzo di questo strumento formativo a fini culturali, più che professionali, perchè solo attraverso una preparazione trasversale e critica il giurista può continuare ad avere un ruolo.

The legal clinics: an “innovative” teaching tool and a ground for reflection on the role of the lawyer (Article in Italian) – Summary. The article illustrates an educational experience, which can be framed in the legal clinical method. The case offers the opportunity to take stock of the situation on the affirmation of the clinical-legal method in Italy and to suggest a use of this training tool for cultural, rather than professional purposes, because only through a cross-cutting and critical preparation the lawyer can continue to play a role.

spiegato da Jean Tirole (in forma divulgativa si veda J. TIROLE, *Economia del bene comune*, Mondadori, 2017).

Ricerche
*L'esperienza e l'importanza
dei dottorati non accademici*

Dottorati c.d. pratici e università del XXI secolo

*Tim Blackman**

Lungi dall'essere un sottoprodotto o un parente, neanche troppo gradito, del tradizionale dottorato di ricerca accademico, il dottorato c.d. pratico incarna un modello di istruzione superiore coerente con le sfide del XXI secolo poiché centrato sulla formazione professionale e sul pensiero progettuale. Questo è quanto sostiene e argomenta il presente articolo nei paragrafi che seguono.

L'università, quella che pratica la ricerca e predica l'insegnamento in termini strettamente accademici, è una invenzione che trova la sua collocazione in un determinato contesto e periodo storico. Sebbene non si tratti di un modello di istruzione superiore al quale ci si possa riferire come universale, è però diventato nel corso del tempo quello dominante in tutto il mondo. È a questo modello che fanno riferimento le ricorrenti espressioni “*good university*”, “*leading university*” o “*top university*” che udiamo e leggiamo di frequente nel dibattito pubblico e attraverso i media. Allo stato attuale, questo modello di università rappresenta il “*gold standard*”, malgrado sia connotato da logiche distanti dalle sfide e dalle caratteristiche intrinseche del XXI secolo, nel quale le preoccupazioni emergenti e prioritarie riguardano i temi dell'occupabilità, delle competenze elevate e cognitive, soprattutto in relazione all'avanzamento del fattore tecnologico, dell'accesso democratico ai processi di apprendimento e creazione della conoscenza. Sul punto, il vero nodo è la condivisione della conoscenza prodotta, compito in parte già assolto da internet, e non invece la sua gelosa custodia, alzando barriere.

* *Vice-Chancellor, Middlesex University.*

Traduzione a cura di Elena Prodi. Il contributo qui pubblicato è una traduzione dell'articolo T. Blackman, The Professional Doctorate and the 21st Century University Work Based Learning e-journal International Volume 6, Issue 1, 2016.

Oggi, il futuro e la prosperità delle economie sviluppate non sono più assicurati dalla mera produzione di conoscenza. Tutte le economie sviluppate sono già di per sé economie della conoscenza, perché la conoscenza è diffusa ovunque. Il futuro che le attende è nelle vesti di economie creative, economie in cui ciò che conta è essere in grado di servirsi della conoscenza e ricombinarla per creare il futuro desiderato e risolvere i problemi che a poco a poco emergeranno. Tuttavia, la creatività ha bisogno di alimentarsi di un dialogo continuo tra idee e azioni, e questo non è facilmente praticabile mantenendo la separazione tra ricerca e pratica stabilita da una tradizione universitaria che si dedica prioritariamente a ricerca e insegnamento accademico.

Questo potrebbe essere un valido argomento per intimare alle università di prestare maggiore attenzione agli aspetti c.d. “pratici” della formazione e includerli nei programmi formativi. Boyer ⁽¹⁾ ha definito questa attitudine con l’espressione “*scholarship of application or engagement*”, ossia il sapere contestualizzato e strettamente connesso all’uso applicato che se ne fa.

Secondo Boyer, questa tipologia di sapere rappresenta la cifra distintiva di quelle università c.d. “complete”, una espressione che negli Stati Uniti e nel Regno Unito si adatta ampiamente alle istituzioni le cui radici storiche, in termini di *mission*, affondano nella formazione degli insegnanti - come la mia stessa istituzione, la Middlesex University, la cui prima istituzione fondatrice fu uno dei primi college universitari britannici dedicati alla formazione e addestramento dei docenti, il St. Katherine’s College di Tottenham, fondato nel 1878.

L’importante elemento distintivo che giace all’origine di queste istituzioni non risiede tanto nella figura dell’insegnante di per sé, benché si tratti di un aspetto di rilievo, ma nel più ampio impegno che queste istituzioni hanno profuso a beneficio della formazione professionale. Questo modello era promettente e avrebbe potuto dare avvio a nuovo tipo di istruzione superiore, uno in cui gli studenti fossero considerati anche nelle vesti di attivi progettisti e non solo in quelle di ricercatori: purtroppo, non è mai emerso pienamente. Il 1878 fu anche l’anno in cui Joseph Swan annunciò la invenzione della lampadina elettrica e in seguito venne dato vita a un altro degli istituti fondatori e pionieri dell’Università del Middlesex, l’Ediswan Institute. Questo istituto ci ri-

⁽¹⁾ Si veda M. BOYER, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriat*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.

corda che in passato, come oggi, la ricerca non era affatto circoscritta alle università e spesso era radicata in aziende e organizzazioni che potevano valorizzare e sfruttarne commercialmente i risultati.

Queste correnti di pensiero che, da un punto di vista storico, sono tra le prime a solcare il campo dell'istruzione superiore, si sviluppano attorno allo studio delle pratiche di formazione professionale e ricerca a vantaggio dell'innovazione sul posto di lavoro e avrebbero potuto anche dare forma al modello oggi dominante di istruzione superiore. Quello che invece è realmente accaduto è che le università sono state irretite da un altro modello fondato sulla divisione e spaccettamento del sapere in discipline accademiche, piuttosto che in ambiti professionali, con l'eccezione delle professioni d'élite come le facoltà di medicina e giurisprudenza che erano considerati ambiti assimilabili alle discipline intese in senso stretto. Le università sono state quindi individuate come le sedi naturali delle attività di ricerca, una prospettiva che meglio soddisfaceva le esigenze e le strategie commerciali di corto respiro messe a punto dalle imprese britanniche ai tempi poco propense a investire in attività di ricerca e sviluppo *in-house*.

Le economie creative si alimentano di ricerca, spesso di ricerca universitaria, ma è bene intenderle come economie per le quali è ancora più indispensabile il concetto "*the scholarship of application*", in particolar modo se concettualizziamo questo tipo di sapere con riferimento ai processi di apprendimento che scaturiscono nelle situazioni di compito in contesti pratici e applicativi e a quelli, di converso, di applicazione contestualizzata di conoscenze e saperi già acquisiti.

Il problema che emerge da questa prospettiva, tuttavia, è che stiamo ragionando in termini dicotomici: dicotomia di teoria e pratica, di pensiero e azione, quando la realtà fattuale del mondo non è così. Migliore del concetto "*the scholarship of application*", che contiene in sé una suddivisione della conoscenza nelle sue modalità 1 e modalità 2 ⁽²⁾ - ennesima dicotomia - è un termine preso in prestito dall'industria creativa e cioè l'espressione "*design thinking*", ossia pensiero progettuale.

Il pensiero progettuale possiede una naturale predisposizione all'azione e si pone come paradigma alternativo a quello della ricerca per quelle

⁽²⁾ Sulla concettualizzazione della produzione di conoscenza modalità 1 e modalità 2 si rimanda al contributo di M. GIBBONS, C. LIMOGES, H. NOWOTNY; S. SCHWARTZMAN, P. SCOTT, M. TROW, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1994.

università che si occupano prevalentemente di formazione professionale. Il “*design thinking*” è un termine rintracciabile nel libro di Herbert Simon, *The Sciences of the Artificial* ⁽³⁾. Il volume indaga le modalità mediante le quali i progettisti ragionano: la ideazione di soluzioni praticabili e creative per risolvere problemi concreti, l’attitudine ad esplorare soluzioni alternative che tendono ad apportare modifiche migliorative nella progettazione di prodotti, opere d’arte, servizi o politiche. È iterativo, sperimentale, “*user-led*”, e contrariamente al metodo scientifico e alle sue varianti è dipendente dal contesto di riferimento.

In altre parole, il “*design thinking*” è profondamente intrecciato al dato esperienziale e di realtà, “*not controlling for context but factoring context into solutions*”: non è fondato su nozionismi elaborati in contesti accademici e avulsi dal contesto di riferimento, ma è incorporato, dunque inscindibile, alla configurazione degli elementi presenti in contesti empirici, i quali a loro volta generano, come in una spirale, il tipo di conoscenza necessaria per contribuire a nuovi sviluppi e avanzamenti entro il dominio del sapere pratico e professionale.

Questo non è un ragionamento anti-disciplinare, bensì post-disciplinare dove l’istruzione superiore è intesa come post-secondaria. È di certo un bene che le scuole insegnino e impartiscano conoscenza disciplinare – i nuovi studenti hanno bisogno di conoscere il “cosa” prima che il “come” – ma, come ora vediamo in Finlandia, che è ampiamente riconosciuta come *leader* nel campo dell’istruzione, le scuole iniziano ad avviare gli studenti all’apprendimento dei fenomeni e non solo delle discipline, portando le loro conoscenze e competenze a livello di risoluzione dei problemi.

All’università, la soluzione dei problemi (o meglio, l’attitudine al “*problem-solving*”) dovrebbe rivestire un ruolo rilevante e altrettanta primaria importanza dovrebbe essere attribuita, da parte delle istituzioni dedicate alla formazione e alla pratica professionale, al pensiero progettuale, che costituisce un paradigma più appropriato rispetto ai convenzionali metodi di ricerca per colmare la distanza cognitiva e organizzativa tra università e luoghi di lavoro. Il pensiero progettuale si nutre di una vasta gamma di conoscenze ed esperienze provenienti da varie discipline, quindi è adatto per lo studio di livello superiore. La sua (pre)disposizione verso l’azione è una (pre)disposizione verso il mondo reale.

⁽³⁾ H. A. SIMON, *The sciences of the artificial*, Cambridge, MA, MIT Press, 1969.

Il filosofo scozzese John Macmurray ⁽⁴⁾ argomentò in modo molto convincente che la conoscenza esiste solo attraverso l'azione, che l'azione è logicamente precedente alla conoscenza e che l'azione è intenzionale. L'insegnamento, sosteneva Macmurray, si manifesta come sintesi ragionata tra azione intenzionale, mossa da obiettivi e scopi definiti, e scelta tra giusto e sbagliato per ottenere il risultato prefissato ⁽⁵⁾. John Macmurray ha anche argomentato che quando agiamo, agiamo tra gli altri; agiamo in relazione con gli altri. Queste nozioni connesse all'agire intenzionale, ossia fare ciò che è giusto e farlo in relazione con gli altri, colgono l'essenza della formazione professionale: educare gli studenti a essere professionisti di successo che fanno leva su competenze e criteri di qualità e in possesso di un forte orientamento al cliente e di un approccio pratico basato sulla tessitura di relazioni con le persone con le quali interagiscono.

La separazione tra conoscenza e azione implica sottrarre alla conoscenza stessa la sua naturale connessione con il senso e con le persone. Eric Robinson aveva intravisto questa separazione già nel 1968, nel contributo *The New Polytechnics* ⁽⁶⁾, dove è racchiusa la sua visione progettuale per informare e dare avvio a un nuovo corso di istruzione superiore. Ma la sua visione è andata perduta, in parte in ragione del fatto che i Ministri dei Governi che si sono succeduti hanno evidentemente ritenuto che le università dovessero restare così come erano ai tempi in cui le avevano frequentate, riproducendo in questo modo i meccanismi di segregazione e stratificazione sociale nel sistema dell'istruzione superiore. Questo non ha solo impedito la crescita e lo sviluppo dell'economia creativa, ma è un pretesto per continuare a guardare all'istruzione accademica e professionale come a due mondi separati e ineguali.

Invero, oggi c'è ancora spazio per l'università tradizionale, quella che pratica la ricerca e predica l'insegnamento in termini strettamente accademici, specialmente ora che la ricerca è sempre più una attività aperta e che le nuove conoscenze sono sempre più facilmente condivisibili. Motivo per il quale non è necessario che tutti si cimentino nello scopri-

⁽⁴⁾ J. MACMURRAY, *Persons in relation: being the Gifford Lectures delivered in the University of Glasgow in 1954*, London: Faber & Faber, 1961.

⁽⁵⁾ "Education, Macmurray argued, is about making action both purposeful and right, about choosing what is right or wrong for an intended outcome, and reasoning that through", p. 3.

⁽⁶⁾ E. ROBINSON, *The New Polytechnics*, Harmondsworth: Penguin, 1968.

re cose nuove, alcuni di noi possono invece adoperarsi per progettare e costruire cose nuove e differenti.

Il vero problema non è quindi incarnato dalle università tradizionali di per sé, ma ruota intorno al predominio di tale modello, che è un freno alla creatività, alla produttività, alla democrazia, all'uguaglianza e a ogni sfida che affrontiamo. Se mettiamo in discussione il dominio di questo modello, allora anche il dottorato di ricerca viene messo in discussione nella sua articolazione *mainstream*, non di certo nella sua essenza intesa come percorso specializzato per conseguire un grado più elevato di conoscenza. D'altra parte, la relativa mancanza di un adeguato riconoscimento dei dottorati c.d. pratici non è invero un riflesso del loro (poco) valore; piuttosto, della misura in cui le società sottovalutano il potenziale racchiuso nel sapere pratico, in conseguenza di un pensiero egemonico e dominante il dibattito, tanto negli ambienti pubblici quanto accademici, caratterizzato da una concezione ristretta dei termini "sapere" e "professionalità". Qualora l'insegnamento basato sul sapere pratico si affermasse come norma - e non solo come eccezione - nei contesti di apprendimento universitario, il dottorato c.d. pratico rappresenterebbe uno sbocco naturale dei percorsi di progressione personale, sia a seguito del conseguimento di un titolo di laurea, sia quand'anche attivato nel corso di una carriera professionale già ben avviata.

Un evidente problema legato ai percorsi di dottorato tradizionali è che, soprattutto nelle scienze sociali e umanistiche, i progetti di ricerca a essi connessi sono molto individuali. Economie creative, pensiero progettuale e occupabilità si alimentano del lavoro di squadra e per team, e del lavoro fruttuoso con altre persone: in particolare, è fondamentale che sia presente un certo grado di diversità, che è la cifra distintiva dei team di successo quando si confrontano con situazioni che richiedono il tempestivo utilizzo di capacità di "*problem solving*". Vi sono evidenze portate alla luce dal lavoro di Scott Page ⁽⁷⁾ e altri autori secondo i quali la diversità delle esperienze e dei modi di pensare associata alla diversità di identità non è solo un fattore desiderabile per motivi di equità e uguaglianza, ma produce esiti anche più efficaci. Discussioni e confronti generati mescolando generi, etnie e *background* educativi posso-

⁽⁷⁾ S. PAGE, *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2008.

no approdare a esiti migliori e soluzioni più efficaci per fronteggiare problemi e, al contempo, elevare il coinvolgimento delle persone che beneficiano della opportunità di esplorare più punti di vista nel corso della ricerca di risposte alle sfide poste. La crescente disponibilità di prove ed evidenze empiriche al riguardo è affascinante e mette in discussione l'idea che la ricerca di soluzioni ai problemi implichi esclusivamente l'utilizzo di abilità cognitive. Anche la diversità è necessaria: questo ultimo aspetto costituisce di certo un problema per le università che praticano ricerca e predicano la formazione accademica tradizionale, poiché, nella loro annosa ricerca dei migliori allievi e dei più brillanti, tendono a neutralizzare gli elementi che possono elevare il grado di diversità rispetto ai tradizionali standard identitari di riferimento. Ciò concorre alla creazione di comunità di apprendimento composte da persone che sono molto simili tra di loro quando invece la formazione professionale, e in effetti pure l'etica professionale, avrebbe bisogno di includere anche la capacità di comprendere le prospettive altrui e i diversi punti di vista che, forti della messa in comunione, possono contribuire a risolvere agilmente i problemi. Possiamo adeguatamente cogliere questa prospettiva anche noi solo se rifuggiamo la chiave di lettura che associa la formazione professionale – nei suoi livelli più elevati – al paradigma della ricerca tradizionale basata sul classico modello scientifico e sulle sue varianti. La diversità diventa così l'elemento centrale per sviluppare il pensiero progettuale, che è il paradigma più adatto per leggere e interpretare i percorsi di istruzione professionale e i dottorati c.d. pratici. Il pensiero progettuale abbraccia diversi contributi. Il suo prodotto non è il risultato o l'esito di una ricerca – o meglio, non necessariamente – ma un cambiamento connesso alla dimensione pratica che ci consente di fare qualcosa e soprattutto farla meglio rispetto a prima. Un recente rapporto del Regno Unito prodotto dal CRAC (Careers Research and Advisory Centre) sui dottorati c.d. pratici mette in evidenza come un'esperienza vissuta in situazioni di gruppo e team costituisca un attributo importante per molti candidati e sostenga il loro impegno nel corso del programma ⁽⁸⁾. L'apprendimento di gruppo crea opportunità di supporto reciproco oltre alla condivisione di conoscenze e competenze. Crea anche opportunità per gli studenti di beneficiare della re-

⁽⁸⁾ R. MELLORS-BOURNE, C. ROBINSON, AND J. METCALFE, *Provision of professional doctorates in English HE institutions*, Cambridge: Careers Research & Advisory Centre (CRAC), 2016.

ciproca diversità, e mi piacerebbe vedere questo come elemento distintivo in sede di progettazione dei dottorati c.d. pratici e, a dire il vero, anche in tutti i percorsi di studio superiori.

Il rapporto prodotto dal CRAC è una lettura interessante, ma non utile per un certo numero di aspetti. In primo luogo, auspica la standardizzazione dei titoli di studio di questi percorsi quando non è invero necessario farlo, così come non è necessario standardizzare i titoli di laurea o i diplomi post-laurea. Piuttosto, è il tradizionale dottorato di ricerca (PhD) ad apparire strano in virtù dell'ampio ventaglio di discipline riconducibili al conferimento di questo titolo di studio. Il suddetto rapporto suggerisce anche che la formazione sui metodi per la ricerca offerta ai candidati dei dottorati c.d. pratici dovrebbe essere integrata con quella ricevuta dai dottorandi accademici. Ciò presupporrebbe a monte che la formazione demandata ai due percorsi sia la medesima, quando è più probabile che sia diversa e, nello specifico del dottorato c.d. pratico, più prossima allo sviluppo delle capacità connesse al pensiero progettuale che richiede la pratica professionale. Il report è inoltre attraversato dal pensiero dicotomico tra teoria e pratica, aspetto che peraltro sfortunatamente accomuna molteplici trattazioni prodotte dalla Quality Assurance Agency del Regno Unito. Non è poi chiaro nel testo se i dottorati c.d. pratici debbano allinearsi agli stessi standard dei dottorati di ricerca tradizionali o, come dovrebbe essere, a standard diversi, in virtù delle loro specificità. D'altra parte, questa differenza tra i due dottorati emerge di per sé in maniera evidente in ragione del fatto che i *research councils* del Regno Unito hanno escluso i dottorati c.d. pratici dai finanziamenti e dai benefici riconosciuti nell'ambito dei "*doctoral training consortia*", i quali sono stati prioritariamente attribuiti alle università che concentrano l'offerta dei dottorati su percorsi accademici.

Per di più, i c.d. dottorati pratici sono imbrigliati da una criticità importante e che si manifesta nella domanda relativamente debole espressa da parte dei datori di lavoro nella quasi totalità dei settori merceologici. Laddove si riscontra una domanda genuina, come nel caso della Middlesex University, pioniera nel campo dei dottorati c.d. pratici, questa non proviene tanto da parte datori di lavoro, bensì da persone che cercano di investire nell'avanzamento delle proprie competenze in chiave di progressione di carriera. Questo può essere un riflesso della nuova economia, ma resta comunque un problema, e non esclusivamente confinato ai dottorati. I datori di lavoro del Regno Unito non investono in formazione a tutti i livelli. Questo fenomeno si è aggravato nel corso

del tempo e non sta migliorando, ed è una delle cause della stagnazione dei livelli di produttività del Regno Unito. Si tratta di una situazione che ha spinto il governo britannico a legare all'apprendistato una serie di benefici fiscali a partire dal 2017, e che sarebbe bene estendere anche ai dottorati c.d. pratici. Quando un datore di lavoro prende sul serio la formazione connessa ai percorsi di dottorato, come nell'ambito della psicologia clinica, ecco che è finalmente possibile scorgere il versante della domanda. Cultura manageriale e filosofia gestionale nel Regno Unito anteppongono, ormai da tempo, il raggiungimento rapido dei risultati a strategie di ampio respiro centrate sullo sviluppo di lungo termine: la mancanza di finanziamenti da parte dei datori di lavoro per i dottorati c.d. pratici rappresenta un sintomo di questa situazione. È invero rinvenibile una seconda criticità associata a questa tipologia di dottorato: la maggior parte degli insegnanti universitari non è ben attrezzata in termini di formazione o esperienza per intraprendere un insegnamento basato sulla pratica e con esso anche la supervisione di questi percorsi. In termini generali, il corpo dei docenti possiede competenze importanti per la progettazione dei percorsi e delle attività connesse all'apprendimento, d'altra parte la maturazione e l'aggiornamento di competenze e conoscenze funzionali al buon esito dei percorsi di dottorato c.d. pratico richiedono una esposizione e un contatto frequente dei docenti con i professionisti del settore di riferimento. È necessario un impegno proattivo da parte dei docenti che trascende la mera partecipazione occasionale a conferenze o la lettura di contributi e saggi sul tema della formazione professionale. Questi aspetti sono difficili da conciliare con le aspirazioni dei docenti di condurre ricerca accademica e svolgere attività di insegnamento convenzionale; insegnamento che peraltro richiede spesso molte ore in aula e per la realizzazione di materiale che potrebbe essere consegnato molto più efficacemente online. All'Università di Middlesex abbiamo intrapreso la scelta di separare, a livello accademico, i profili che si occupano di insegnamento e ricerca, da un lato, e per altro verso quelli dedicati alla formazione pratica e professionalizzante. Ciò non significa negare le potenziali connessioni e sovrapposizioni tra le due tipologie di dottorato, ma riconoscere che non possiamo aspettarci che il corpo dei docenti faccia tutto e che le attività pratiche e professionali siano, nel complesso, diverse dalla ricerca.

In sintesi, occorre invertire l'attuale paradigma che sancisce il dominio dell'università, quella che pratica la ricerca e predica l'insegnamento in

termini strettamente accademici, sul modello di università tesa al sapere pratico e alla formazione professionale. Abbiamo bisogno di abbracciare il pensiero progettuale come nuovo paradigma, che in virtù della sua rilevanza nel nuovo contesto economico ci pare molto importante, anche più importante del ruolo rivestito dalla ricerca. Dobbiamo riconsiderare l'opzione del dottorato di ricerca accademico come un percorso specialistico e affermare la centralità del dottorato c.d. pratico e supportarne, anche in termini di finanziamento, la diffusione. Dobbiamo indirizzare in questo senso le capacità del personale accademico e la loro abilità nel fronteggiare le sfide imminenti. E abbiamo bisogno di vedere la diversità come forza motrice e risorsa. In altre parole, le università e la formazione superiore devono entrare nel XXI secolo.

Dottorati c.d. pratici e università del XXI secolo – Riassunto. *Il contributo espone le ragioni secondo le quali, lungi dall'essere un sottoprodotto o un parente, neanche troppo gradito, del tradizionale dottorato di ricerca accademico, il dottorato c.d. pratico incarna un modello di istruzione superiore coerente con le sfide del XXI secolo poiché centrato su un sapere contestualizzato, strettamente connesso all'uso applicato che se ne fa e sul pensiero progettuale. Nell'attuale scenario economico, dove l'elemento distintivo non è già più la conoscenza di per sé, bensì la creatività, è importante saper rielaborare la conoscenza prodotta per creare nuovi scenari futuri e risolvere problemi complessi. Le università e la formazione superiore devono quindi entrare nel XXI secolo facendo leva su dialogo costante tra idee e azione, una strada che invero non sembrerebbe agilmente percorribile in ragione della presente separazione tra ricerca e pratica che costituisce un elemento distintivo del modello universitario dominante.*

The Professional Doctorate and the 21st Century University (Article in Italian) – Summary. *This article argues that far from being the poor cousin of the PhD, the professional doctorate epitomises a model of higher education that is for the 21st century, based on professional formation and design thinking. The future of successful developed economies is no longer as knowledge economies. Instead, their future is as creative economies, economies where what matters is being able to use knowledge to create desired futures and solve complex problems. In other words, universities and higher degree training need to enter the 21st century by leveraging a continual dialogue between ideas and action, and this does not sit easily with the current separation of research and practice established by a tradition of academics who practise only research and teaching.*

I dottorati c.d. pratici: la prospettiva dei datori di lavoro

Michele Tiraboschi*

Sommario: 1. Who? – 2. What? – 3. When? – 4. Why? – 5. Where and How?

1. Who?

Considerato il tempo a disposizione e l'estrema complessità dell'argomento, affronterò il tema che mi è stato affidato utilizzando l'espedito espositivo delle "Five Ws and One H" in modo da mettere a fuoco, con ordine e in termini il più possibile essenziali, i problemi epistemologici, culturali, normativi e progettuali sollevati dai c.d. dottorati pratici e alcune possibili linee guida per un loro sviluppo. Devo subito dire che, per tutta una serie di ragioni, non so se sono la persona giusta per affrontare questo tema con voi.

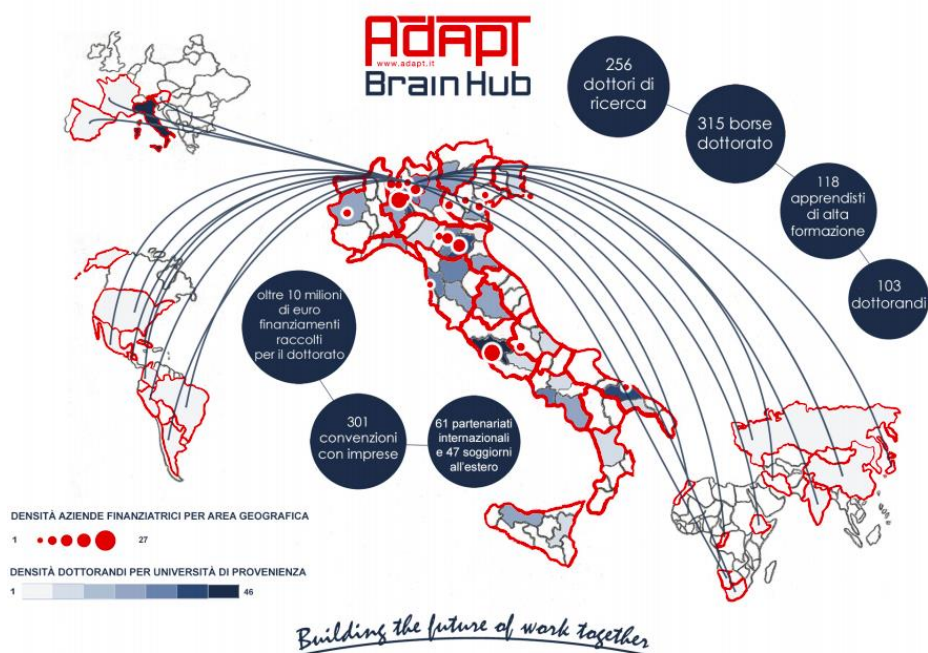
Per prima cosa sono un giurista non un pedagogista. Un giurista del lavoro e uno studioso dei sistemi di relazioni industriali. Ragiono da giurista. E la cultura di diritto civile e di diritto amministrativo da cui provengo, la cultura europeo-continentale e italiana in particolare, ha un peso determinante nella messa a fuoco dei c.d. dottorati pratici, dei loro elementi di struttura e dei relativi aspetti pratici e operativi. Ciò è vero in generale e ancor di più è vero per la prospettiva offerta dal sistema delle imprese. La tradizione italiana sul punto si colloca lungo

* *Professore ordinario di diritto del lavoro presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Visiting Professor presso la Middlesex University di Londra e coordinatore scientifico di ADAPT. Il testo dell'intervento è stato presentato dall'Autore come keynote speaker al VI convegno internazionale su "Professional doctorates in a changing landscape" organizzato dall'UK Council for Graduate Education e della Middlesex University (22-23 marzo 2018, Friends House, Londra).*

l'orizzonte del dottorato c.d. industriale a differenza della tradizione dei paesi di area anglosassone dove prevale la figura del dottorato c.d. professionale. Le differenze tra le due esperienze non sono poche e il rischio di malintesi terminologici è altissimo. È anche vero, tuttavia, che è soprattutto il confronto con culture e contesti socio-economici distanti che aiuta a cogliere i tratti essenziali e caratterizzanti dei “modelli” e dunque anche a capire meglio la propria esperienza nazionale. L'auspicio è quello di collocarmi in questa prospettiva portando un punto di vista diverso allo studio e alla conoscenza che avete del tema dei c.d. dottorati pratici e del vostro modello di dottorato professionale. In secondo luogo non credo di aver titolo per portare in questa sede il punto di vista del sistema delle imprese sui c.d. dei dottorati pratici. Come molti di voi sono semplicemente uno studioso e un docente ed è da questo punto di vista che ho sempre analizzato e valutato le esperienze di dottorato pratico. Non sono un imprenditore e tanto meno un consulente legale delle imprese che fanno ricorso a questo canale di reclutamento e utilizzo di ricercatori. Quello che posso portare qui oggi e condividere con voi è, piuttosto, una esperienza e, anche, alcune curiose e fortunate coincidenze. L'esperienza è quella italiana del dottorato in “Formazione della persona e mercato del lavoro” promosso dal Ministero della Istruzione, della Università e della Ricerca in collaborazione con l'Università degli Studi di Bergamo e ADAPT, la scuola di alta formazione in relazioni industriali e di lavoro fondata dal Professor Marco Biagi a Modena nel 2000. Questa iniziativa ⁽¹⁾ è nata col preciso proposito di sperimentare anche in Italia, in un contesto culturale e normativo ancora fortemente condizionato dalla tradizione dei dottorati classici di tipo accademico e per la sola carriera universitaria, forme innovative di dottorato in collaborazione con le imprese (vedi il volume 4 del dicembre 2014 del *Work Based Learning e-Journal International* della Middlesex University dove ho provato a ricostruire il contesto normativo e istituzionale dei dottorati industriali in Italia anche con riferimento al confronto internazionale e comparato). Una sperimentazione non facile, avviata in un primo tempo a Modena tra il 2006 / 2007, dove insegno diritto del lavoro in una Facoltà di Economia, tra

⁽¹⁾ L'iniziativa è descritta nei suoi aspetti pedagogici e istituzionali in L. CASANO, *Building Employability in Higher Education and Research Paths: Experimental Forms of Higher Apprenticeships and Industrial Doctorates in Italy*, in *E-Journal of International and Comparative Labour Studies*, vol. 4, issue 1, 2015.

forti resistenze culturali e anche difficoltà progettuali, gestionali e organizzative, per poi essere ripresa e rilanciata con successo tre anni più tardi a Bergamo in collaborazione con la locale Facoltà di Scienze della formazione, forse meglio adatta a comprendere e agevolare il cambio di paradigma rispetto allo standard vigente di dottorato a livello nazionale. Nella immagine che segue e in pochi numeri, che ovviamente nulla dicono dei profili qualitativi e contenutistici dei percorsi formativi e di ricerca attivati, il bilancio di questa esperienza. Un bilancio utile, in ogni caso, a confermare il “gradimento” del programma non solo da parte dei numerosi giovani ricercatori coinvolti (oltre 400) ma anche del sistema delle imprese in ragione dei finanziamenti privati (oltre 10



milioni di euro) che sono stati mobilitati nell’arco di pochi anni (per la precisione 13 anni). Finanziamenti davvero cospicui per lo standard italiano dove la stragrande maggioranza delle borse di dottorato è finanziata dallo Stato. Nella esperienza a cui faccio riferimento, per i tre anni di attuazione a Modena e per i primi sette di attuazione a Bergamo, il Ministero della Istruzione, della Università e della Ricerca ha garantito

il finanziamento di una borsa pubblica per ogni borsa di finanziamento privato in termini di premialità.

Dagli ultimi tre anni il dottorato procede e vive unicamente di borse private, dato da non sottovalutare se si considera che (diversamente dai dottorati c.d. professionali) questo percorso non si regge sui contributi versati dai partecipanti al dottorato o da altri finanziamenti pubblici alle università, ma unicamente dalle imprese che finanziano i singoli percorsi di dottorato.

Al di là dei numeri, che pure sono certamente significativi ma non esaustivi, credo sia importante segnalare alcune curiose e fortunate coincidenze che hanno agevolato questa esperienza e il suo consolidamento. Dopo i primi tre difficili anni presso la Facoltà di Economia della Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, dove comunque si era raggiunto il non trascurabile numero di oltre 90 dottorandi immatricolati, la svolta si è dunque avuta con il passaggio a Bergamo in un contesto culturale e progettuale più favorevole perché da anni proiettato sullo studio e sulla valorizzazione delle connessioni e delle forme di integrazione tra scuola, università e mercato del lavoro. Alcuni docenti della Facoltà di Scienze della formazione di questo Ateneo coinvolti nel dottorato erano infatti da tempo impegnati a promuovere e sostenere, a livello progettuale e poi legislativo, il metodo della alternanza tra scuola e lavoro e a promuovere la modernizzazione dei percorsi di formazione in ambienti di lavoro e in situazioni di compito. In parallelo a ciò, numerose riforme e le sempre più preoccupanti condizioni del mercato del lavoro italiano (con un tasso di disoccupazione giovanile attorno al 40 per cento), avevano spinto il gruppo di ricercatori di ADAPT, che coordino, a occuparsi delle trasformazioni di impresa e del lavoro del futuro consentendo di cogliere l'urgenza, dal lato del sistema produttivo, di incrementare le forme di collaborazione strutturata con il sistema della alta formazione e della ricerca.

La coincidenza di unire, in un progetto unitario di innovazione dei percorsi di dottorato, un gruppo di ricerca composto da pedagogisti e da giuristi del lavoro ha così facilitato e agevolato la comprensione delle esigenze e delle modalità di selezione e addestramento di ricercatori non accademici e le soluzioni tecniche più appropriate per il loro inquadramento giuridico e contrattuale in contesti produttivi. Senza voler anticipare dati che verranno analizzati nel prosieguo del ragionamento non è banale rilevare che, se originariamente il dottorato in "Formazione delle persona e mercato del lavoro" era tutto incentrato sul classico

strumento delle borse di studio per gli studenti del dottorato, negli ultimi anni il rapporto si è significativamente (e positivamente) sbilanciato a favore dello strumento dell'apprendistato di alta formazione e ricerca. Uno strumento previsto dalla legislazione italiana dal 2008 e che solo ora inizia a prendere piede e dare qualche risultato nell'ambito dei percorsi di dottorato di ricerca.

Il contributo che intendo portare a questo confronto internazionale sulla evoluzione dei dottorati in un contesto che cambia non è dunque tanto il punto di vista delle singole imprese quanto la più recente evoluzione dei mercati del lavoro e dei processi produttivi che vedono nel lavoro di ricerca non accademico uno dei profili professionali emergenti e più rilevanti.

Una terza avvertenza può essere utile per chiudere il discorso introduttivo su chi vi sta parlando e per chiarire il punto di vista che posso portare al nostro confronto sui dottorati pratici. Come giurista (e in particolare come giurista continentale) ho la chiara consapevolezza di avere di fronte a me alcune inevitabili barriere concettuali, metodologiche, disciplinari, terminologiche e anche linguistiche che possono rendere particolarmente complicato il nostro confronto e la comprensione del punto di vista che intendo portare a questo convegno. Per attenuare questo rischio il quadro di riferimento epistemologico e concettuale a cui farò riferimento, ogni volta che uscirò dal perimetro della disciplina giuridica del lavoro, è quello contenuto nei contributi pubblicati sulla rivista *Work Based Learning e-Journal International* della Middlesex University che mi è stata di particolare aiuto nella preparazione della mia relazione. Tra tutti segnalo due contributi che completano e integrano il ragionamento sviluppato in questo mio intervento. Per gli aspetti concettuali e terminologici rinvio al saggio di David Allan del 2015 su *Conceptualising work learning: exploring the educational discourse on work-based, work related, and workplace learning* ⁽²⁾. Per i profili culturali e di visione su come intendere l'evoluzione dei dottorati e la loro importanza nelle moderne società ed economie rinvio invece al saggio del 2016 di Tim Blackman, Vice-Chancellor della Middlesex University, su *The Professional Doctorate and the 21st Century University*, Un articolo, quest'ultimo, che condivido dalla prima all'ultima riga, in par-

⁽²⁾ D. ALLAN, *Conceptualising work learning: exploring the educational discourse on work-based, work related, and workplace learning*, in *Work Based Learning e-Journal International*, 2015, p. 3 e ss.

ticolare là dove si afferma che “far from being the poor cousin of the PhD, the professional doctorate epitomises a model of higher education that is for the 21st century, based on professional formation and design thinking”.

2. What?

Chiarito il punto di vista soggettivo, e cioè l’esperienza e le competenze disciplinari di chi vi parla, occorre ora definire con maggiore precisione l’oggetto della nostra analisi. La locuzione “dottorati pratici” è certamente indicativa, in via di prima approssimazione, del fenomeno che intendiamo analizzare. Tuttavia, a una più attenta analisi, risulta profondamente fuorviante tanto sul piano concettuale che su quello normativo e, soprattutto, fonte di pericolosi equivoci interpretativi e ricostruttivi del fenomeno per una serie di ragioni di carattere epistemologico, che riguardano tanto le discipline giuridiche che quelle pedagogiche, e per ragioni di tipo culturale e anche progettuale.

In primo luogo credo sia opportuno distinguere, all’interno della ampia e indistinta categoria dei c.d. dottorati pratici, i dottorati industriali dai dottorati professionali. In entrambi i casi, indubbiamente, siamo in presenza di forme innovative di dottorato, aperte al mercato del lavoro e delle professioni, che sfidano il paradigma tradizionale della selezione / formazione accademica dei ricercatori, come se la ricerca fosse unicamente quella che si fa dentro le università. E pur tuttavia, sul piano concettuale così come su quello normativo, la distinzione tra le due tipologie di dottorato mi pare profonda e tale da non limitarsi, semplicemente, al contesto culturale e geografico di riferimento sul presupposto che i dottorati professionali sono storicamente presenti nella esperienza dei Paesi di area anglosassone (USA, UK, Irlanda, Australia), mentre i dottorati industriali sono diffusi, da oltre quarant’anni, nel Nord-Europa (Danimarca, Norvegia, Svezia) e, più recentemente, anche in Italia.

La pluralità di esperienze e di percorsi di dottorato professionale e industriale, nel mondo e nei diversi settori disciplinari della formazione dottorale, rende indubbiamente complesso un tentativo definitorio. Così come molteplici sono, del resto, le definizioni proposte dalla letteratura scientifica di riferimento tanto a livello internazionale che comparato. Acclarato che entrambi i percorsi intendono sviluppare, di regola, competenze e traiettorie di ricerca con finalità non propriamente o comun-

que direttamente accademiche, una prima distinzione potrebbe risiedere nel puro dato letterale. I dottorati *professionali* potrebbero dunque riferirsi alla pratica professionale e cioè essere progettati per i professionisti (di regola persone che già lavorano e) che desiderano approfondire la loro esperienza lavorativa e far progredire la loro carriera professionale. I dottorati *industriali* potrebbero invece riferirsi a percorsi di ricerca sviluppati in azienda o, comunque, in collaborazione con una o più imprese sviluppando dunque non una semplice relazione bilaterale (tutor e dottorando) ma una relazione triangolare tra università, impresa, dottorando.

In questa prospettiva si tratterebbe insomma di distinguere percorsi formativi e di ricerca per le professioni liberali e il lavoro autonomo professionale (i dottorati professionali) dai percorsi di lavoro di ricerca non accademico svolto per il sistema delle imprese tendenzialmente in condizioni di lavoro dipendente e per il raggiungimento di finalità non tanto (o comunque non solo) del singolo dottorando coinvolto quanto del datore di lavoro che promuove e/o sostiene anche finanziariamente il percorso di ricerca (dottorati industriali).

Si tratta di una distinzione intuitiva ma non appagante quantomeno rispetto a ciò che è stato precisato, in proposito, dalla Commissione Europea nel *Rapporto di mappatura della formazione dottorale in Europa: verso un approccio comune* ⁽³⁾ e nella contestuale individuazione dei *Principi per una innovazione nei percorsi formativi di dottorato di ricerca* ⁽⁴⁾. Obiettivo dichiarato del rapporto e dei connessi principi è stato, infatti, quello di fornire tanto alle istituzioni comunitarie quanto ai singoli Stati membri un quadro di riferimento concettuale e alcuni possibili accorgimenti operativi utili non solo a garantire la mobilità dei ricercatori e il trasferimento delle competenze maturate ma, ancor prima, a delineare un approccio comune allo sviluppo dei percorsi di dottorato di ricerca in Europa nella direzione della costruzione di una area comune della ricerca funzionale anche alla mobilità dei ricercatori non

⁽³⁾ COMMISSIONE EUROPEA, *Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe – Toward a common approach*, Direzione Generale per l'innovazione e la ricerca – Directorate B (European Research Area), Brussels 27 giugno 2011.

⁽⁴⁾ COMMISSIONE EUROPEA, *Principles for Innovative Doctoral Training*, Direzione Generale per l'innovazione e la ricerca – Directorate B (European Research Area), Brussels 27 giugno 2011.

solo da Paese a Paese ma anche a livello settoriale e cioè dal pubblico al privato e viceversa ⁽⁵⁾.

A questo proposito il Rapporto della Commissione è inequivocabile nel precisare, alla luce delle migliori pratiche presenti in Europa in tema di innovazione dei percorsi formativi di dottorato, che la locuzione dottorato industriale vada intesa in senso ampio e atecnico “includendo tutti i settori del mercato del lavoro privato e pubblico, dalle imprese profit, alle istituzioni pubbliche, fino a ONG e istituzioni di tipo caritatevole o culturale”. Del pari, per la Commissione Europea, la collaborazione con il sistema produttivo e l’attivazione dei dottorati di tipo industriale non segue uno schema rigido e formalistico potendo di volta in volta includere “periodi di *internship* durante il periodo di ricerca, forme di co-finanziamento, coinvolgimento di personale non accademico nel tutoraggio e nella supervisione dei dottorandi, attività di *fundraising* e sostegno finanziario ai corsi di dottorato, strutturazione di reti di *alumni* a sostegno dei candidati al titolo di dottore di ricerca e altre forme di collaborazione basate sul trasferimento di competenze, tecnologie e personale”.

Una ampia conferma di questa impostazione si trova anche nello studio delle principali esperienze di dottorato industriale presenti in Europa. Tra queste si segnala, *in primis*, l’esperienza danese dove sono nate le prime forme strutturate, in quanto formalizzate in termini legislativi e contrattuali, di dottorato industriale ⁽⁶⁾. Confermato che il dottorato industriale può svilupparsi anche nell’ambito di istituzioni pubbliche e soggetti non profit ⁽⁷⁾, ciò che maggiormente caratterizza il modello danese è, semmai, la relazione contrattuale di lavoro dipendente che, parallelamente alla iscrizione al percorso accademico, lega il dottorando con il soggetto esterno coinvolto nel percorso formativo e di ricerca. Quantunque l’impegno del dottorando sia finalizzato esclusivamente allo sviluppo del progetto di ricerca assegnatogli, lo schema tipico prevede, grazie anche alla presenza di generosi sussidi pubblici e a garanzia della reale integrazione e del raccordo tra sistema produttivo e uni-

⁽⁵⁾ COMMISSIONE EUROPEA, *From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU research and innovation, funding*, Brussels, COM(2011) 48 def., 2011.

⁽⁶⁾ THE DANISH AGENCY FOR SCIENCE, Technology and Innovation, *Analysis of the Industrial PhD Programme*, Copenhagen, 2011.

⁽⁷⁾ THE DANISH AGENCY FOR SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION, *Guidelines for the Industrial PHD Programme*, Copenhagen, 2013.

versità, una suddivisione al 50 per cento tra tempo di lavoro in azienda e tempo di lavoro in università⁽⁸⁾. Pare questo il principale fattore di successo del modello danese – e del modello nordico in generale⁽⁹⁾ – di dottorato industriale, così come del modello francese che allo stesso modo prevede, grazie anche a generosi sussidi pubblici, l'assunzione del dottorando da parte della impresa partner che concorre altresì a definire il progetto di ricerca⁽¹⁰⁾.

Esperienze per certi versi analoghe presenti in altri Paesi risultano per contro di minore impatto ed efficacia in presenza di una qualificazione giuridica del dottorando in termini di semplice studente. In questi casi, che sono ancora la maggioranza⁽¹¹⁾, la collaborazione tra università e sistema delle imprese agevola semmai la transizione occupazionale del dottore di ricerca nel mercato del lavoro al termine del percorso formativo e di ricerca⁽¹²⁾, ma non evolve nella dimensione piena del dottorato industriale assumendo forme per certi versi analoghe a quelle del dottorato professionale.

Da questo punto di vista, e nella prospettiva delle mie competenze disciplinari di giurista del lavoro, ritengo di poter avanzare una proposta definitoria e interpretativa volta a distinguere (o comunque a suggerire di distinguere) i dottorati professionali dai dottorati industriali in senso stretto. I primi sono semplicemente (e tendenzialmente) *percorsi individuali* che si attivano, a seconda dei regimi giuridici vigenti nei vari ordinamenti, con la partecipazione (da parte di professionisti che già

⁽⁸⁾ A. KOLMOS, L. B. KOFOED, X.Y. DU, *PhD students's work conditions and study environment in university and industry based PhD programmes*, in *European Journal of Engineering Education*, 2008, pp. 539-550.

⁽⁹⁾ T. THUNE, S. KYVIK, S. SÖRLIN, T. BRUEN OLSEN, A. VABØ, C. TØMTE, *PhD education in a knowledge society: An evaluation of PhD education in Norway*, Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, 2012; L. WALLGREN, L.O. DAHLGREN, *Industrial doctoral students as brokers between industry and academia: Factors affecting their trajectories, learning at the boundaries and identity development*, in *Industry & higher education*, 2007, pp. 195-210.

⁽¹⁰⁾ CIFRE, *Outil simple de coopération, à l'avant-garde de la qualité du doctorat et de l'employabilité des docteurs*, in *Rapport d'activité 2012*, ANRT-Association Nationale de la Recherche et de la Technologie, 2012.

⁽¹¹⁾ COMMISSIONE EUROPEA, *Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe – Toward a common approach*, cit.

⁽¹²⁾ J. GARCIA-QUEVEDO, F. MAS-VERDÚ, J. POLO-OTERO, *Which Firms Want PhDs? An Analysis of the Determinants of the Demand*, in *European Journal of Engineering Education*, 2012, pp. 607-620.

lavorano o di giovani che intendono sviluppare un più rapido percorso professionalizzante e/o di carriera) al bando di selezione aperto da un Ateneo o da una Scuola di dottorato in qualità di studenti (di regola senza borsa di studio) avviati a percorsi di ricerca su tematiche direttamente o indirettamente attinenti alla loro esperienze professionali. Il dottorato industriale, per contro, è un *percorso* (almeno) *triangolare* che vede un soggetto (indifferentemente una impresa o altro datore di lavoro pubblico o privato) concordare con un Ateneo o con una Scuola di dottorato un percorso di ricerca scientifica di tipo non accademico (di regola previo pagamento di un contributo economico che copre il costo del lavoro) che viene poi affidato a un dottorando in qualità di dipendente del soggetto finanziatore o comunque con uno stretto legame progettuale ed operativo tra dottorando e finanziatore (mediante il pagamento di una borsa di studio e/o la presenza in azienda per più o meno lunghi periodi di *internship*).

Posta in questi termini, la differenza, dal punto di vista delle imprese, non è di poco conto. Il dottorato professionale è di regola sviluppato nell'interesse del singolo dottorando che potrebbe invero creare al suo eventuale datore di lavoro alcuni non trascurabili problemi come una minore concentrazione e/o presenza sul lavoro o anche richieste economiche o di avanzamento di carriera al termine del percorso di dottorato. Il dottorato industriale, per contro, risulta un percorso di maggiore interesse per le imprese con le quali viene concordato al fine specifico di realizzare un proprio progetto di ricerca a fini industriali e/o produttivi ovvero di accrescere competenze professionali all'interno della impresa per avviare processi di innovazione ed i cambiamento funzionali a logiche di business.

La distinzione proposta ha, invero, un suo impatto e interesse anche per gli Atenei che offrono percorsi di dottorato professionale o industriale. Nel primo caso, infatti, le entrate economiche per le università sarebbero relativamente modeste (la quota di iscrizione al dottorato del singolo partecipante) mentre nei dottorati industriali i finanziatori riconoscono ai gruppi di ricerca degli atenei e ai tutor dei dottorandi somme di gran lunga più consistenti come il finanziamento di borse di studio o il pagamento di una somma per svolgere o guidare o monitorare un determinato di progetto di ricerca. Senza trascurare il fatto che, tramite i dottorati industriali, gli atenei possono sviluppare importanti e fruttuose reti di relazioni con il sistema produttivo che possono agevolare l'acquisto di macchinari e/ o tecnologie o anche la partecipazione a li-

nee di finanziamento nazionali e internazionali (si pensi ai bandi *Horizon2020* o anche alle linee di finanziamento per la costituzione di centri di competenza promossi nell'ambito delle iniziative nazionali di sostegno dei processi di cui alla IV rivoluzione industriale, in Italia il c.d. piano Industria 4.0).

Chiarita quella che dovrebbe essere la distinzione concettuale tra il dottorato professionale e il dottorato industriale resta da sviluppare una seconda considerazione relativa alla espressione "dottorati pratici" che, nella letteratura di riferimento così come nella prassi delle università, accomuna queste due tipologie di percorsi di formazione e ricerca. Ritengo questa definizione non solo fuorviante ma anche pericolosa e negativa, sul piano culturale, per la valorizzazione e una piena affermazione dei dottorati professionali e industriali. Se davvero crediamo che "far from being the poor cousin of the PhD, the professional doctorate epitomises a model of higher education that is for the 21st century" ⁽¹³⁾ non possiamo essere noi i primi ad alimentare l'idea che i dottorati professionali e i dottorati industriali si differenzino dai dottorati tradizionali per una attenzione agli aspetti puramente pratici. Si cadrebbe, insomma, nell'errore di pensare al mondo della prassi, della conoscenza pratica, come a un binario parallelo e conseguentemente secondario rispetto a quello della conoscenza teorica e della ricerca scientifica con finalità accademica.

Affronteremo più avanti il nodo della formazione e della ricerca in azienda o, comunque, in contesti di lavoro. Resta subito da chiarire, tuttavia, che "crescere attraverso la conoscenza pratica non significa necessariamente risultare, per dirla con le parole di Platone e Aristotele, dei 'praticoni', gente che cioè non si pone la domanda del perché di quanto fa e del come" ⁽¹⁴⁾. Allo stesso modo, una ricerca su casistiche concrete e pratiche, volta dunque a incidere su contesti economico-produttivi reali o anche su contesti sociali, non è qualcosa di meno qualificante, dal punto di vista della rilevanza scientifica, di una ricerca teoretica compiuta a soli fini di una pubblicazione o di una carriera accademica. Vero è semmai che solo una esperienza reale e in situazioni

⁽¹³⁾ T. BLACKMAN, *The Professional Doctorate and the 21st Century University*, in *Work Based Learning e-Journal International*, 2016, p.1 e ss.

⁽¹⁴⁾ G. BERTAGNA, *Apprendistato e formazione in impresa*, in M. TIRABOSCHI (ed.), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011, pp. 105-125.

di compito rende possibile l'innovazione e con essa lo sviluppo del sapere e di nuove conoscenze anche teoretiche.

I dottorati professionali e i dottorati industriali possono dunque differenziarsi dai tradizionali percorsi di dottorato per la natura (privata) dei finanziamenti, per i contesti dell'apprendimento e della esecuzione della ricerca, per gli obiettivi concreti del progetto di tesi, ma restano comunque perfettamente identici a quelli tradizionali nella loro finalità che è quella di fornire un contributo originale all'avanzamento della conoscenza su un determinato tema o in un determinato settore disciplinare.

In questa prospettiva lo sviluppo dei dottorati professionali e industriali può rappresentare una preziosa occasione per modernizzare tutti i percorsi di dottorato di ricerca superando una concezione pedagogica e di crescita professionale dei ricercatori incentrata attorno a uno standard normativo ed organizzativo ancora fortemente ancorato ai modelli economici e sociali del Novecento industriale.

La sfida posta dai dottorati innovativi si colloca, del resto, dentro un più ampio processo culturale e anche normativo volto a ripensare, e non da oggi ⁽¹⁵⁾, l'intero sistema educativo e formativo che parte certamente dalle scuole primarie, dove maggiore è oggi l'attenzione dei pedagogisti, per arrivare sino ai percorsi della alta formazione universitaria che pure sono chiamati a confrontarsi con sempre più diverse esigenze non solo economiche ma anche sociali ⁽¹⁶⁾.

3. When?

Per capire cosa realmente sono e, conseguentemente, a quali funzioni pratiche rispondono appare utile, a questo punto, domandarsi da quanto tempo la riflessione scientifica e anche il sistema delle imprese hanno

⁽¹⁵⁾ Si veda il NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, Report to the Secretary of State for Education and Employment & to the Secretary of State for Culture, Media and Sport, 1999.

⁽¹⁶⁾ H. PILLAY, G. BOULTON-LEWIS, L. WILSS, *Changing Workplace Environments: Implications for Higher Education*, Hong Kong Educational Research Association, 2004; EUROPEAN POLITICAL STRATEGY CENTRE, *10 Trends Transforming Education As We Know it*, 2017; OECD, *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*, Paris, 2018.

iniziato a interessarsi dei dottorati professionali e dei dottorati industriali.

È infatti da non più di un paio di decenni che si registra, in ambito internazionale e nella riflessione comparata, una crescente attenzione verso l'emersione di innovativi percorsi di alta formazione universitaria e, segnatamente, verso quelle nuove tipologie di dottorato di ricerca che risultano maggiormente orientate alla collaborazione con le imprese e, più in generale, alla soddisfazione dei fabbisogni professionali espressi dal mercato del lavoro. Una letteratura oramai cospicua segnala, con puntualità di dettagli e conseguenti valutazioni di carattere teorico-ricostruttivo, le molteplici esperienze avviate in numerosi Paesi e la parallela evoluzione del quadro normativo di riferimento ⁽¹⁷⁾.

La domanda da porsi è allora perché di queste forme innovative di dottorato si sia iniziato a parlarne solo in tempi relativamente recenti. In Italia, per fare un esempio, il dibattito è stato avviato, per ora prevalentemente a livello teorico e comunque ancora sotto traccia, solo negli ultimi cinque anni.

Non di rado, nella letteratura di riferimento, la risposta è legata alle prospettive occupazionali dei dottori di ricerca, al termine del loro percorso formativo e della discussione della tesi di dottorato. Più che in ragione di un reale e convinto raccordo tra il mondo accademico e il sistema delle imprese ⁽¹⁸⁾, l'interesse del mondo accademico ai dottorati professionali e industriali pare, in effetti, una reazione difensiva rispetto alle indubbie restrizioni dei finanziamenti pubblici alla ricerca vuoi come numero di borse di dottorato vuoi anche come prospettive di lavoro nell'ambito della ricerca accademica e universitaria.

Per fare un solo esempio, in Italia ogni anno sono oltre 10mila i laureati che, ogni anno, entrano in un dottorato di ricerca. Il loro obiettivo è accedere, al termine del percorso di dottorato, alla carriera accademica. Questo è anche l'auspicio di massima dei loro tutor e docenti che sono prevalentemente espressione del mondo accademico, che ancora detie-

⁽¹⁷⁾ Per riferimenti bibliografici rinvio a M. TIRABOSCHI, *Industrial PhDs, Research Apprenticeships, and On-the-job training: The Case of Italy from a Comparative and International Perspective*, in *Work Based Learning E-Journal International*, vol. 4, issue 1, 2014.

⁽¹⁸⁾ In questa prospettiva vedi invece N. SALIMI, R. BEKKERS, K. FRENKEN, *Governance and Success of University-Industry Collaborations on the Basis of Ph.D. Projects – An Explorative Study*, Eindhoven Centre for Innovation Studies (ECIS) Working Paper, n. 5/2013.

ne il monopolio assoluto sul rilascio dei titoli di dottorato e, proprio in funzione esclusiva di tale obiettivo, li formano e li addestrano. Le statistiche dicono tuttavia che solo pochi di loro, non più di 2mila, riusciranno realmente, dopo una lunga transizione fatta di volontariato, borse post dottorato, assegni di ricerca e contratti precari, a proseguire la trafila ed entrare nei ruoli universitari.

Da qui l'idea di un dottorato di ricerca in collaborazione con le imprese o di taglio industriale o comunque professionalizzante, come ripiego e opzione secondaria rispetto alla carriera accademica, con l'obiettivo di non disperdere, al termine del percorso di dottorato, quel patrimonio di conoscenze e competenze che questi giovani ricercatori hanno comunque accumulato. Una idea che, tuttavia, si scontra, almeno con riferimento alla realtà che meglio conosco e cioè quella italiana, con la posizione di chiusura delle imprese che certo non sono particolarmente interessate ad assorbire massicciamente e acriticamente ricercatori selezionati e formati per il mercato autoreferenziale delle università⁽¹⁹⁾ e che, come tali, risultano il più delle volte inadatti o anche solo non motivati al lavoro di ricerca non risultando per questo, almeno di regola, poco graditi al sistema delle imprese. Come infatti ha avuto modo di precisare il gruppo di esperti della Commissione Europea sul tema del mestiere di ricerca, nel rapporto su *Excellence, Equality and Entrepreneurialism. Building Sustainable Research Careers in the European Research Area*⁽²⁰⁾, "many researchers are trained in a traditional academic environment, which does not equip them for the needs of the modern knowledge economy where connections with society's needs and the private sector are increasingly important".

Con riferimento al punto di vista delle imprese, per contro, il crescente interesse verso vere forme innovative di dottorato risiede nei profondi

⁽¹⁹⁾ In letteratura si parla, al riguardo, di *overeducation*: così G.L. GAETA, G.L. LAVADERA, F. PASTORE, *Much Ado About Nothing? The Wage Effect of Holding a Ph.D. Degree But Not a Ph.D. Job Position*, IZA Discussion Paper, n. 10051, 2016, anche se il problema vero pare invece essere quello del marcato disallineamento tra la formazione tradizionale dei dottori di ricerca e i fabbisogni espressi dal mercato del lavoro di ricerca in generale che non può essere certo limitato alle sole carriere accademiche.

⁽²⁰⁾ COMMISSIONE EUROPEA, *Excellence, Equality and Entrepreneurialism. Building Sustainable Research Careers in the European Research Area*, Final report drafted by the Expert Group on the Research Profession for the European Commission – Directorate General for Research and Innovation, 2012.

cambiamenti dei modi di fare impresa e produrre che nel corso del tempo hanno fatto nascere un vero e proprio mercato del lavoro di ricerca non accademico che ora chiede di essere riconosciuto e adeguatamente alimentato. Da questo punto di vista i dottorati professionali e i dottorandi industriali, lungi dall'essere un mero ripiego, rappresentano il primo passo fondamentale per organizzare e strutturare i c.d. *intermediate labour markets* e cioè i c.d. *brain hub* o anche *competence center* e precisamente aree intermedie volte a consentire e rendere organica la collaborazione tra università, centri di ricerca, imprese ⁽²¹⁾.

4. Why?

Giunti a questo punto del ragionamento la vera domanda da porsi non è, dunque, da quando ci si interroga sui questi innovativi percorsi di dottorato ma semmai perché il mondo delle imprese – e non più solo un ristretta cerchia di visionari accademici e scienziati – si stia ultimamente interessando ai percorsi di dottorato professionale e di dottorato industriale. Ciò al punto di mobilitare anche (con la forza di pressione che hanno le imprese e le loro associazioni di rappresentanza) l'attenzione dei Governi e dei legislatori che sempre più si adoperano, non sempre però con la dovuta conoscenza del tema, per incentivare economicamente e agevolare sul piano normativo questi progetti di collaborazione tra sedi dell'alta formazione universitaria, sistema produttivo, mercato delle professioni.

La verità è che siamo nel pieno di una nuova rivoluzione industriale che rimette profondamente in discussione i concetti di impresa, lavoro, formazione, ricerca per come li abbiamo conosciuto nel corso del Novecento industriale. *Industry 4.0*, la stampante 3D, la robotica e l'intelligenza artificiale, i big data, le piattaforme digitali, l'internet delle cose, la biotecnologia, la nanotecnologia e la genetica stanno portando le nostre economie nel cuore di una nuova rivoluzione che vive e si alimenta di ricerca e di continua innovazione tanto nei processi come

⁽²¹⁾ Tra i primi cfr. C. LANCIANO-MORANDAT, H. NOHARA, *The Labour Market for the Young Scientists*, in E. LORENZ, B.A. LUNDVALL (eds.), *How Europe's Economies Learn Coordinating Competing Models*, Oxford: Oxford University Press, 2006, pp.156-189.

nei prodotti ⁽²²⁾. Sempre meno rilevano, per contro, quelle mansioni standardizzate e quei compiti lavorativi esecutivi tipici dei metodi di produzione e organizzazione del lavoro di stampo fordista e taylorista, oggi largamente sostituiti da macchine e robot. Così come sempre meno trovano applicazione quei meccanici processi imitativi o riproduttivi su larga scala e in forma seriale che hanno caratterizzato il sistema economico del Novecento industriale. Cruciali diventano, di conseguenza, quelle competenze e attitudini professionali necessarie per sostenere modelli di produzione e di lavoro caratterizzati da cicli brevi se non brevissimi che devono continuamente essere reinventati o riprogettati. È in risposta a questa “grande trasformazione” ⁽²³⁾ che si comprende, del resto, la reale ragione della crescente attenzione del sistema delle imprese verso il modello di formazione duale tedesco, ben oltre le prospettive di mero inserimento occupazionale dei giovani, così come i reiterati tentativi di rilancio e di valorizzazione dell’apprendistato anche nei percorsi della alta formazione universitaria e per l’inserimento dei giovani in azienda nell’ambito di attività e progetti di ricerca. Un apprendistato inteso non più solo come contratto di lavoro affiancato da percorsi formativi *on-the-job* ma, prima ancora, come spazio di apprendimento emergente perché caratterizzato da momenti formativi in situazioni reali e di compito e, come tale, maggiormente funzionale alla costruzione delle competenze professionali richieste dai nuovi mercati del lavoro, prima tra tutte la capacità di inquadrare, analizzare e risolvere realtà e problemi complessi.

Non pochi mantengono, almeno per ora, un certo scetticismo rispetto alle visioni futuristiche di fine del lavoro ma sempre più credito riscuote la tesi di chi ritiene che “the number and strength of a nation’s hubs of innovation will determine whether that nation prospers or declines. Areas in which physical products are being made will continue to lose importance, while cities populated by creative, interconnected workers will become the factories of the future” ⁽²⁴⁾.

Nessuno più nega, in ogni caso, una radicale evoluzione strutturale del sistema delle imprese che mutano profondamente natura e fisionomia:

⁽²²⁾ K. SCHWAB, *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, 2016.

⁽²³⁾ Per usare le parole di K. POLANYI, *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*, Farrar & Rinehart, 1944.

⁽²⁴⁾ E. MORETTI, *The New Geography of Job*, trad. it., *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, 2012

da organizzazioni economiche verticistiche e chiuse, gestite secondo logiche giuridiche di comando e controllo in funzione della mera produzione e/o scambio di beni e servizi, a vere e proprie *learning organisation*, e cioè piattaforme di cooperazione aperte che operano in logiche di rete dando luogo allo sviluppo di partenariati e distretti della innovazione e della conoscenza di incerta qualificazione giuridica. In siffatti contesti produttivi, animati da figure professionali ibride, a metà tra la ricerca scientifica e la gestione del cambiamento nei processi produttivi ed organizzativi, anche l'attività lavorativa vera e propria si compie insomma con modalità prossime a quelle di un processo circolare di formazione e di ricerca finalizzato ad "imparare ad apprendere" ⁽²⁵⁾ secondo una sequenza di lavoro produttivo fatta di studio, ricerca, apprendimento, innovazione, progettazione e sviluppo.

Di questa trasformazione dei modi di fare impresa il lavoro di ricerca rappresenta, a ben vedere, un tassello essenziale e comunque determinante perché finalizzato a presidiare, in forme strutturate ed organizzate, quelli che la letteratura internazionale chiama "mercati intermedi del lavoro" ⁽²⁶⁾ e cioè appunto gli snodi della innovazione e della interconnessione di quei processi produttivi imperniati sul raccordo circolare e aperto tra sistemi intelligenti. Sistemi che tali sono non certo per la dose più o meno massiccia di tecnologia di nuova generazione utilizzata, quanto per le persone, progettisti e moderni ricercatori, che li inventano, li implementano e li fanno vivere, alimentando giorno dopo giorno un incessante sviluppo che, a sua volta, genera un elevato valore aggiunto.

Tutto ciò è particolarmente evidente in quei contesti territoriali che operano alla stregua di veri e propri *brain hub* secondo la fortunata ed efficace espressione coniata da Enrico Moretti ⁽²⁷⁾ nel suo noto studio sulla nuova geografia del lavoro e che potremo tradurre, in termini evolutivi della storica esperienza dei distretti industriali, con la locuzione "distretti della conoscenza" o forse anche "piattaforme territoriali per l'innovazione". E questo perché l'innovazione è un processo locale e territoriale che scaturisce, di regola, da "un sistema di relazioni e di in-

⁽²⁵⁾ Vedi già J.D. NOVAK, D.B. GOWIN, *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, 1984.

⁽²⁶⁾ C. LANCIANO-MORANDAT, H. NOHARA, *op. cit.*

⁽²⁷⁾ E. MORETTI, *op. cit.*

terazione favorito dalla prossimità”⁽²⁸⁾ anche culturale e di linguaggi e, oggi più che in passato, da una adeguata massa critica: quella “agglomerazione” (di idee, progetti, risorse, personale altamente qualificato) di cui parlano da qualche tempo gli economisti con sempre maggiore insistenza⁽²⁹⁾ e che sola, nei nuovi mercati e nella epoca della globalizzazione, risulta funzionale (superata una certa soglia o densità) a creare vera innovazione e con essa maggiore produttività e crescita. La stessa economia della condivisione, a ben vedere, altro non è se non una matura espressione delle relazioni di prossimità e dei richiamati fenomeni di agglomerazione⁽³⁰⁾.

E come la costruzione di strade, ponti, ferrovie, porti e aeroporti ha accompagnato le precedenti rivoluzioni industriali, così, nella Quarta rivoluzione industriale, il lavoro di progettazione e ricerca diventa, a prescindere dalla sede (pubblica o privata) in cui viene svolto, uno dei pilastri portanti di quella infrastruttura intangibile che, ben oltre la banda larga e le tecnologie di nuova generazione, dovrebbe caratterizzare una moderna economia: l’infrastruttura del sapere e dei cervelli.

5. Where and How?

Come rispondere a questa esigenza di innovazione nei processi economici e sociali? Come costruire percorsi di dottorato di ricerca moderni che consentano di rispondere a queste sfide? Come avvicinare università e impresa rispettando al tempo stesso le esigenze del mercato del lavoro ma anche gli standard qualitativi che hanno sin qui caratterizzato i percorsi di dottorato di ricerca? Come evitare che le esperienze di dottorato professionale e di dottorato industriale vengano intese come un parente povero dei dottorati accademici?

⁽²⁸⁾ G. GAROFOLI, *Le interrelazioni tra ricerca e industria nei sistemi innovativi locali: i fattori critici di successo*, intervento alla II Conferència Econòmica de la Mediterrània Nord-Occidental, *La Cooperació Territorial a la Mediterrània Occidental*, Barcellona, 6-7 giugno 2011, p. 2.

⁽²⁹⁾ G. CARLINO, W.R. KERR, *Agglomeration and Innovation*, Harvard Business School Working Paper, n. 15-007, 2014; S.S. ROSENTHAL, W.C. STRANGE, *The Determinants of Agglomeration*, in *Journal of Urban Economics*, vol. 50, n. 2, 2001, pp. 191-229.

⁽³⁰⁾ N.M. DAVIDSON, J.J. INFRANCA, *The Sharing Economy as an Urban Phenomenon*, in *Yale Law & Policy Review*, vol. 34, n. 2, 2016, pp. 215-279.

Una prima risposta è sicuramente di tipo culturale e consiste nel superare quelle barriere mentali che hanno portato a separare formazione e lavoro, attività di produzione e attività di ricerca, teoria e pratica, ciò che è accademico e da ciò che non lo è. La strada è quella della integrazione tra scuola, università e lavoro avviando un processo volto a superare l'autoreferenzialità del mondo accademico. Ciò che ha un impatto per la ricerca accademica deve avere anche, direttamente o indirettamente, un impatto per l'economia, la società, le persone e viceversa. I dottorati vanno giudicati e valutati per i loro esiti non per i percorsi, gli strumenti o i luoghi fisici dell'apprendimento e della ricerca.

Per superare queste barriere culturali è pertanto fondamentale lo sforzo di evitare la funzionalizzazione e tipizzazione dei dottorati professionali e dei dottorati industriali che poi rischia di diventare una sorta di ghetto più o meno dorato, a seconda delle misure di incentivazione pubblica che nei vari Paesi li accompagnano, come se tuttavia fossero qualcosa di diverso e distinto dal dottorato vero e proprio. Occorre piuttosto superare, nella alta formazione dottorale, la standardizzazione dei processi, dei percorsi e delle regole che, inevitabilmente, finiscono per riflettere, nella progettazione della offerta formativa e nella verifica della qualità del lavoro di ricerca, la "golden rule" del dottorato accademico. Conosco bene la realtà italiana ma, su questo fronte, credo che il ritardo di tutti i Paesi sia evidente.

Una seconda risposta potrebbe consistere nella creazione di vere e proprie scuole di dottorato che si caratterizzano per filoni di ricerca omogenei e interdisciplinari su tematiche ben precise in modo da creare la giusta massa critica, attirare finanziamenti privati e sviluppare utili forme di collaborazione tra i diversi dottorandi che sono coinvolti tanto in percorsi di ricerca più astratti e teoretici quanto in percorsi di ricerca più orientati alle esigenze di una singola impresa o di un gruppo di finanziatori. È questo il fattore distintivo e di successo, rispetto alle esigenze manifestate dal sistema produttivo, della scuola di dottorato promossa da ADAPT in quando dotata di una sufficiente massa critica per la ricerca e selezione dei candidati a percorsi aziendali e professionali e per la loro formazione, così come di sufficienti risorse per dotarsi di una vera e propria organizzazione di tipo "professionale" e di tutor in grado di gestire questi percorsi e le inevitabili criticità, offrendo al tempo stesso al sistema delle imprese *know-how* e competenze proget-

tuali su temi specifici attorno a cui sviluppare positive dinamiche di *fundraising* ⁽³¹⁾.

Vero è anche che solo la “massa critica” di una Scuola può avere la forza di superare “regulations, systems and mindsets designed for PhDs” ⁽³²⁾ e, in ogni caso, consentire la strutturazione dei progetti di ricerca che non siano condizionati da logiche meramente individualistiche con tutto quello che ne consegue anche in termini di rapporto tra dottorando e tutor e le note implicazioni sulla stabilità mentale di chi per tre o più anni è costretto a un faticoso percorso solitario. Decisiva, da questo punto di vista, è la pianificazione dei progetti e il processo decisionale relativo all’utilizzo delle risorse necessarie ⁽³³⁾. Nel caso della Scuola di dottorato industriale promossa da ADAPT, per esempio, il dottorando non sceglie il progetto di ricerca che viene invece concordato tra il singolo finanziatore che determina le condizioni di utilizzo delle risorse economiche nell’ambito dei filoni di ricerca promossi dalla Scuola lungo un arco temporale e per una profondità di ricerca che va oltre il singolo progetto individuale (2018).

Ovviamente, per funzionare ed essere equilibrato, questo sistema dovrebbe essere incentrato su Scuole partecipate e composte da figure provenienti da diversi mondi (accademia, impresa, non profit, professioni) tendenzialmente su base paritetica creando una vera e propria comunità ibrida di pari. Difficile immaginare percorsi innovativi di dottorato se innovativo non è anche il modello organizzativo, gestionale, didattico in cui vengono inseriti unendo sotto uno stesso tetto (il collegio dei docenti) accademici, uomini d’azienda, professionisti. Non si tratterebbe peraltro di qualcosa di particolarmente nuovo visto che questo modello organizzativo dei percorsi di dottorato richiama l’idea di “action research” avanzata da Kurt Lewin ⁽³⁴⁾ nel lontano 1951 e dunque una piena valorizzazione della “feld theory” ossia una ricerca e una formazione dottorale basata sulla piena interazione tra conoscenza e

⁽³¹⁾ Sul caso di ADAPT vedi K. MAGUIRE, E. PRODI, P. GIBBS, *Minding the gap in doctoral supervision for a contemporary world: a case from Italy*, in *Studies in Higher Education*, forthcoming, 2018.

⁽³²⁾ Sul punto vedi C. COSTLEY, *Quality in work-based and workplace learning. Evaluation of the current status and knowledge contributions of professional doctorates*, in *Quality in Higher Education*, 2013, pp. 7-27.

⁽³³⁾ Sul tema vedi M. TORCA, 2018, *Projectification of Doctoral Training? How Research Fields Respond to a New Funding Regime*, in *Minerva*, pp. 59-83.

⁽³⁴⁾ K. LEWIN, *Field Theory in Social Science*, New York, Harper & Row, 1951.

azione – e dunque sulla fusione tra pratica e teoria ⁽³⁵⁾ – nel contesto di una situazione reale. Innovazione e apprendimento nascono in contesti ampi e aperti con gli stimoli necessari e con l’opportunità di confrontarsi con molteplici e diversi punti di vista attivando una attitudine al “problem solving” e innescando positivi fenomeni di “divergent thinking” e di “co-design thinking” ⁽³⁶⁾.

Un esempio concreto di quanto sto prospettando si trova indubbiamente nel modello tedesco del Fraunhofer il cui successo, destinato ora ancor più a esaltarsi nell’epoca della Industria 4.0 e della Quarta rivoluzione industriale, sta in una complessa infrastruttura di “centri di competenza” che alimentano percorsi di “ricerca in azione” o “ricerca intervento” avvicinando su stabili relazioni accademia e imprese dentro esperienze collaborative non su singole discipline o tematiche, ma sullo studio di fenomeni e tematiche caratterizzanti. Relazioni non solo stabili e continuative ma anche fiduciarie nella misura in cui il Fraunhofer diventa anche la sede per la selezione e la formazione di quei dottorandi che poi diventeranno i ricercatori delle imprese della rete ⁽³⁷⁾.

Una terza risposta credo vada infine ricercata nella evoluzione dello status giuridico e contrattuale dei dottorandi di ricerca nel senso del riconoscimento di una loro professionalità che vada oltre la dimensione di studente secondo una concezione ancora oggi dominante ma non certo nei Paesi dove hanno preso piede i dottorati industriali (su tutti la Danimarca). Un importante spunto in questa direzione è dato dalla raccomandazione della Commissione dell’11 marzo 2005 riguardante la *Carta europea dei ricercatori e un codice di condotta per l’assunzione dei ricercatori*, alla voce *Principi generali e requisiti validi per i datori di lavoro e i finanziatori* ⁽³⁸⁾, nel senso che “tutti i ricercatori che hanno abbracciato la carriera di ricercatore devono essere riconosciuti come

⁽³⁵⁾ G. DAVIES, I. FRAME, *Professional Doctorates: a reflective study of impact*, in *Work Based Learning e-Journal International*, 2016, pp. 27-44; T. BLACKMAN, *op. cit.*

⁽³⁶⁾ T. BLACKMAN, *op. cit.*

⁽³⁷⁾ Vedi D. COMIN, G. TRUMBULL, AND K. YANG, *Fraunhofer: Innovation in Germany*, in COMIN, D. (ed.), *Drivers of Competitiveness*, Singapore, World Scientific Press, 2016, pp. 409-444.

⁽³⁸⁾ COMMISSIONE EUROPEA, *Raccomandazione dell’11 marzo 2005 riguardante la Carta europea dei ricercatori e un codice di condotta per l’assunzione dei ricercatori*, 2015.

professionisti ed essere trattati di conseguenza. *Si dovrebbe cominciare nella fase iniziale delle carriere, ossia subito dopo la laurea, indipendentemente dalla classificazione a livello nazionale* (ad esempio, impiegato, studente post-laurea, dottorando, titolare di dottorato-borsista, funzionario pubblico)”.

Di particolare interesse, in questa prospettiva, è sicuramente il caso italiano che dal 2008 prevede, almeno sulla carta, la possibilità di svolgere percorsi di dottorato in apprendistato di ricerca e alta formazione. Una forma particolarmente evoluta di formazione duale che, nel coinvolgere su un piano paritario il sistema delle imprese e le strutture di governo locale interessate allo sviluppo del territorio di riferimento, replica il noto modello tedesco nei percorsi della alta formazione universitaria⁽³⁹⁾. Si tratta del resto di uno schema contrattuale che, per definizione giuridica, consente di creare non solo un giusto equilibrio tra lavoro di ricerca e formazione del ricercatore, ma anche di enfatizzare il ruolo dei tutor assegnati al dottorando che non sono solo espressione del mondo accademico ma anche dei soggetti pubblici o privati che finanziano la ricerca e ospitano in contesti reali il ricercatore⁽⁴⁰⁾.

Il passaggio decisivo per lo sviluppo dei dottorati innovativi e la modernizzazione dei dottorati tradizionali è, in effetti, il pieno riconoscimento e l'emersione di un mercato aperto e trasparente del lavoro di ricerca, indifferentemente pubblico o privato e in ogni caso ben oltre il sempre più debole “monopolio” assicurato dal sistema universitario e dallo sbocco professionale nella carriera accademica. Questo è del resto l'obiettivo auspicato dalle istituzioni comunitarie, a partire dalla approvazione della Carta europea dei ricercatori e del relativo Codice di condotta per l'assunzione dei ricercatori, nella prospettiva di cui si discuteva già a inizio millennio di una area europea della ricerca.

Credo che questo sia, a conclusione del ragionamento, il principale contributo che può portare il punto di vista delle imprese al dibattito sulla evoluzione dei dottorati di ricerca, di qualunque tipologia di dottorato: quello di una chiara riconoscibilità del ruolo e del relativo profilo

⁽³⁹⁾ Per una analisi di dettaglio rinvio a M. TIRABOSCHI, *Industrial PhDs, Research Apprenticeships, and On-the-job training: The Case of Italy from a Comparative and International Perspective*, in *Work Based Learning E-Journal International*, vol. 4, issue 1, 2014; M. TIRABOSCHI, *Research Work in the Industry 4.0 Era: The Italian Case*, in *E-Journal of International and Comparative Labour Studies*, vol. 6, issue 2, 2017.

⁽⁴⁰⁾ Sul punto vedi K. MAGUIRE, E. PRODI, P. GIBBS, *op. cit.*

professionale e di carriera del dottorando / dottore di ricerca tanto in termini di *status* quanto di trattamenti retributivi e di competenze professionali superando lo steccato, non più adeguato alla evoluzione della economia e della società, che ancora oggi separa la ricerca pubblica / accademica da quella privata / aziendale ⁽⁴¹⁾. Il punto su cui porre oggi attenzione, insomma, non è più tanto o solo quello dei protocolli pedagogici, della costruzione dei relativi percorsi curriculari e del monitoraggio della loro qualità (tema certamente non secondario, ma sui cui esiste una più che sufficiente letteratura e attenzione da almeno un decennio anche grazie agli annuali convegni internazionali promossi dall'UK Council for Graduate Education e della Middlesex University ⁽⁴²⁾) ma, prima ancora, quello della focalizzazione sugli esiti e cioè sui contenuti e sui profili professionali (conoscenze, competenze, abilità) che deve maturare oggi un ricercatore nelle prime fasi della sua carriera e dunque nel dottorato.

È cambiato, insomma, il mercato del lavoro di ricerca e con esso cambia anche il ruolo e la funzione dei percorsi di dottorato. Come evidenziato già qualche anno fa nel *Final report drafted for the European Commission Directorate General for Research and Innovation*, “The complexity of research careers today demands a new type of researcher, whom we would like to describe as an ‘entrepreneurial researcher’. This implies that a researcher should be innovative, risk-oriented, prepared to take leadership and respond to different tasks in parallel, often even holding more than one position at a time” ⁽⁴³⁾. Una sfida epocale questa, che come è facile intuire, riguarda tutti i percorsi di dottorato e non solo quelli industriali e professionali che, anzi, hanno molto da dire nella modernizzazione e nello sviluppo di tutte le forme di dottorato oggi conosciute.

I dottorati c.d. pratici: la prospettiva dei datori di lavoro – Riassunto. Servendosi del metodo delle 5Ws, l'autore legge il fenomeno dei dottorati c.d. pratici attraverso il prisma della recente evoluzione dei mercati del lavoro e dei processi produttivi che vedono nel lavoro di ricerca non accademico uno dei profili professionali emergenti e

⁽⁴¹⁾ M. TIRABOSCHI, *Research Work in the Industry 4.0 Era: The Italian Case*, cit.

⁽⁴²⁾ Vedi C. COSTLEY, *op. cit.*

⁽⁴³⁾ EXPERT GROUP ON THE RESEARCH PROFESSION, *Final report drafted for the European Commission Directorate General for Research and Innovation*, Bruxelles, 2012, p. 29.

più rilevanti. Le chiavi di lettura offerte dall'autore chiariscono un fraintendimento, un equivoco concettuale che forse ha accompagnato il fenomeno fin dalla sua nascita e successiva analisi da parte della comunità scientifica, e cioè la apparente dicotomia tra ricerca accademica e ricerca non accademica: pure con tutte le differenze che contraddistinguono i dottorati industriali (o professionali o pratici, innovativi in generale) dai tradizionali percorsi di dottorato (come la natura -privata- dei finanziamenti, i contesti dell'apprendimento e della esecuzione della ricerca, gli obiettivi concreti del progetto di tesi), i primi restano comunque perfettamente identici a quelli tradizionali nella loro finalità che è quella di fornire un contributo originale all'avanzamento della conoscenza su un determinato tema o in un determinato settore disciplinare.

The employer's perspective of practice doctorates: a paradigm change (Article in Italian) – Summary. *The author deals with the topic of the so-called practical doctorates by using the "Five Ws" expositive expedient. This in order to focus on the epistemological, cultural, normative and planning problems raised by the so-called practical doctorates and some possible guidelines for their development. In particular, the author clarifies a conceptual misunderstanding that perhaps has accompanied the phenomenon since its inception and subsequent analysis developed by the scientific community, namely the apparent dichotomy between academic research and non-academic research: though many differences distinguish the industrial doctorates (or professional or practice, innovative in general) from traditional doctoral pathways (such as the nature -private- of funding, the contexts of learning and execution of research, the concrete objectives of the thesis project), the former still remain perfectly identical to latter in its purpose, which is to provide an original contribution to the advancement of knowledge on a given subject or in a specific subject area.*

PROFESSIONALITÀ

Bimestrale di studi e orientamenti per l'integrazione tra scuola e lavoro e per l'apprendistato formativo
Professionalità (versione cartacea)

Direzione, Redazione e Amministrazione:

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - POSTE ITALIANE S.P.A. - Spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 n.46) art. 1, comma 1 LOM/BS/02954 - Edizioni Studium (Roma) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: professionalita@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: Tel. 030.2993305 (operativo dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30) - Fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

Abbonamenti:

rivista cartacea:

annuale (6 numeri) € 50,00
biennale (12 numeri) € 80,00

rivista digitale:

annuale (6 numeri) € 33,00
biennale (12 numeri) € 53,00

Per info.:

Tel. 030.2993305 (operativo dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30) - Fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

È possibile versare la quota di abbonamento sul conto corrente postale n. 834010 intestato a **Edizioni Studium Srl**, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure facendo un bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente e il codice).