

**VI JORNADAS DE INNOVACIÓN DOCENTE: LA INNOVACIÓN
DOCENTE EN LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES
TRAS EL REAL DECRETO 822/2021
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, ULPGC
(Las Palmas, 24 y 25 de octubre de 2022)**

**“EL DISEÑO DEL PROYECTO DIDÁCTICO.
ELEMENTOS ESTRUCTURALES Y FÓRMULAS DE ELICITACIÓN
DEL APRENDIZAJE”¹**

“Si una institución finge dar lo que no es, se torna falsa, hueca, desmoralizante, y, a la postre, corrupta”

“Cuando se fueron los fuegos artificiales, volvieron las estrellas” (El Roto, El País, 11-10-22)

“El pasado es un país extraño” (Bartolomé Clavero)

FRANCISCO ALEMÁN PÁEZ²

Esquema General:

I. CUESTIONES PREVIAS AL HILO DEL RD 822/2021 DE 28 DE SEPTIEMBRE, OTRO PASO ADELANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL E.E.E.S Y TRES PASOS ATRÁS EN LOS ANCLAJES FUNDANTES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

II. EL PROCESO BOLONIA Y LOS SUBPROCESOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: UN ENTINEMA PARA UN SILOGISMO DE ENDEBLES CAUSALIDADES. 1. PREMISA [A]: LOS ACRÓNIMOS: EEES (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR) EQF-MEC (MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES) Y SUS MIXTIFICACIONES. 2. PREMISA [B]: LA “JAULA DE HIERRO” UNIVERSITARIA Y LA EXCELENCIA ACADÉMICA. 3. PREMISA [C]: LA INERCIA CREDENCIALISTA Y LA MERCIFICACIÓN DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS. 4. PREMISA [(C)/(CONCLUSIÓN)]: MULTIVALENCIA, DIGITALIZACIÓN E HIBRIDACIÓN DEL ROL PROFESORAL.

III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA IMPARTICIÓN DEL DERECHO DEL TRABAJO Y LA SEGURIDAD SOCIAL. 1. HACIA UNA REFLEXIVIDAD DIDÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO. PROPUESTAS METODOLÓGICAS. 2. APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO DE LA MATERIA SOCIAL A TRAVÉS DE TEXTOS. 3. PENTADIMENSIONALIDAD ANALÍTICA: OBJETIVOS, GLOSARIOS, EJERCICIOS DE REVISIÓN, TESTS (PREGUNTAS Y RESPUESTAS), REDES Y MAPAS CONCEPTUALES. 4. PROBLEMATIZACIÓN Y FACTICIDAD DE LA ASIGNATURA MEDIANTE CASOS PRÁCTICOS. 5. INTERACTIVIDAD MEDIANTE SEMINARIOS. 6. COMENTARIOS DE PELÍCULAS DE CONTENIDO SOCIAL Y LABORAL. 7. OTROS MEDIOS DIDÁCTICOS: TRABAJOS Y ACTIVIDADES EN GRUPO Y PARTICIPATIVAS.

IV. EVALUACION Y AUTOEVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS: 1. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA PRELIMINAR. 2. LA AUTOEFICACIA Y ELICITACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PARADIGMAS EMERGENTES EN LA DOCENCIA DE NIVEL TERCARIO SUPERIOR. 3. EL TEST Y LOS SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO: UN ESTUDIO DE CASO. 4. ADENDA EJEMPLIFICATIVA: A) PRIMERA PESTAÑA: REALIZAR EL TEST; B) SEGUNDA PESTAÑA: PUNTUACIÓN; C) TERCERA PESTAÑA: GUÍA DE USO.

V. BIBLIOGRAFÍA.

¹ Versión provisional.

² Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Córdoba (faleman@uco.es)

I. CUESTIONES PREVIAS AL HILO DEL RD 822/2021 DE 28 DE SEPTIEMBRE. OTRO PASO ADELANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL E.E.E.S Y TRES PASOS ATRÁS EN LOS ANCLAJES FUNDANTES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

1. Los sistemas educativos europeos de nivel terciario superior afrontan desde hace más de dos décadas un proceso intenso y abrupto de renovación pedagógica. El sentido del mismo resulta “aceleracionista”³, digitalizador y transformacional, y sus parámetros alteran importantes bases estructurales de la docencia en todos sus niveles generando cambios de profundísimo calado sistémico. Dichas transformaciones remueven prácticas didácticas y fustes culturales y educativos de base, con hondas repercusiones en las formas de interactuar pedagógicamente en el aula. Las transformaciones afectan a todas las capas tectónicas de la enseñanza: desde los niveles primarios, hasta las universitarias y especializadas. La Universidad apenas representa la punta de un inmenso iceberg cuyas dimensiones reales a veces ni si quiera avizoramos. No en vano, constituye el último piso de la pirámide educativa, y poco puede hacerse cuando los escalones previos adolecen de graves facturas. La locución “poco” podría, en efecto, transmutarse en su opuesta dialéctica (mucho), sin embargo, los adverbios de cantidad naufragan, de una parte, cuando el profesorado transmuta su “basamento fundamentador”; el tándem docencia/investigación se deslaza por otros rol-set (gestión, cargos académicos, transferencia, etc), a veces incluso con anteposiciones de estos parámetros frente al binomio expuesto. De otra parte, sea consecuencia o efecto de lo anterior, el “mucho” se hace coraza, o argumento auto justificativo, cuando el sistema Universitario instila dinámicas y valores opuestos a los cuales postula. Muy al contrario, pululan ejércitos de corruptelas académicas y extraacadémicas, en loor de complicidad (“do ut das”, en retroalimentación de fidelidades) y de fingimiento teatral.

La *anomia*, en la versión Durkheimiana del concepto, aflora y aposenta su imperio. La discordancia -o el hiato mismo, entre lo normado y la práctica, quiebra las expectativas del “ser social”. Activan un vasto régimen de desconfianzas sistémicas, que, para mayor abundamiento, fluyen de forma circunvalar inundando el tuétano de la vida misma. La gran paradoja es que el escenario descrito se reduplique en la institución formativa y humanista por antonomasia. No en vano, la Universidad (en mayúsculas o minúsculas depende de cada campus) detenta todas las herramientas precisas para estar a salvo del jaez de inercias acomodaticias y clientelares al uso. Muy al contrario, las Universidades, públicas y privadas, se erigen en máquinas credencialistas, amén de parques temáticos de corruptelas al alza. Muchos cargos académicos se cooptan en loor de empoderamiento, cual costes de oportunidades instrumentales; y las transferencias de resultados catalizan otras veces tráfico de influencia política, devaluando con todo ello el ethos académico, la vida universitaria sana, y los débitos de crecimiento personal y profesional indisociables de la institución que (se) dice representar y constituir. Uno de sus resultados aparece

³ Tomo el adjetivo-paradigma de la teórica ROSA H. “Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía”, Katz Eds, Buenos aires, 2016; ó “Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada”, en Persona y Sociedad, n. 1, pp. 9-49

descrito en las citas que encabezan este estudio. Se reconozca o no: *cuando una institución finge dar lo que no es, se torna, por fuerza, falsa y desmoralizante*. Baste sumar estarcidos ingentes de mediocridad y empoderamiento oportunista, para que el repliegue a las zonas de confort, o los “reductos-trinchera”, *tiznen de oropel el manto áureo de Leviatán*.

Nuestra hipótesis es que las iniciativas de cambio pedagógico, auspiciadas desde la implementación del proceso Bolonia, siguen una inercia de huidas hacia adelante. La derivada es que dichas acciones devalúan la razón de ser de la Universidad como institución formativa y de corte humanista, para de contrario erigirse en puentes de instrucción de corte credencialista, a fuer de su transmutación en goznes de empoderamiento político y económico. A mi modo de ver, y como subrayamos al rubricar este epígrafe introductorio, el altisonante RD 822/2021, de 28 de septiembre, “por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad”, representa otro avance funcional e instrumental en la construcción del EEES empero a costa de dar tres pasos de cangrejo en los fustes fundantes de la enseñanza universitaria y el ethos académico mismo. Por ilustrar un ejemplo, y no hablar en el vacío, las universidades llevan tiempo sin reaccionar contra los déficits formativos de base que envuelven a numerosos alumnos. En vez de mantener el nivel, con docencia de calidad o materiales didácticos afinados, los niveles de exigencia se bajan estrepitosamente, a veces incluso mediante presiones subliminales de pragmatismo e indicadores varios por los equipos decanales y los responsables de la gobernanza académica. Esta práctica fue auspiciada internamente en las universidades públicas durante la pandemia, y en las privadas goza de amplia predicación, quizás en la creencia de merecerse un trato especial y benigno en loor sinalagmático por las tasas oprobias de matrícula de los centros privados.

Podemos consensuar que muchos alumnos llegan a las aulas con graves déficits en capacidad lectoescritora. La evidencia empírica confirma dicha problemática en extensión e intensidad, ergo, vista su fenomenología desde el filtro de la formación jurídica, difícil es aplicar una docencia, dependiente del texto de las normas, cuando estas ni si quiera logran comprenderse con su lectura. No me refiero a la abstracción del texto legislativo, sino a una cognición elemental de comprensión lecto-escritora. El hábito de lectura se encuentra en franca retirada entre cohortes universitarias, tanto como el Humanismo (con mayúsculas) entre amplios segmentos del profesorado. Con estos mimbres, el académico, que se precie serlo, no puede dejar de observar escépticamente el aceleracionismo transformacional que de continuo impregna la enseñanza universitaria, devaluándola en sus fustes fundadores. Eso sí, muchos (d)efectos vienen, digamos, “de base”. No me refiero ahora a los niveles de enseñanza primaria o secundaria, sino al ámbito doméstico, o lo que es igual, a los ámbitos de responsabilidad directa de los progenitores.

Por refrendar estos argumentos preliminares, durante el curso 2021-22 muchos alumnos del Grado de Derecho (ULPC, tercer año; repetidores de los grupos de la mañana y alumnos del grupo de tarde) confesaron no haber consultado

NUNCA durante la carrera un manual ni libros especializados de sus asignaturas. De poco ayuda la praxis unidireccional de ubicar los materiales didácticos en las plataformas de los campus; y menos aún, la conversión de los materiales teóricos en presentaciones de “power point”. Los otrora materiales, compendiados en libros, se jibarizan a efectos prácticos en “manuales de biberón”, pero lo gravoso es que estos últimos vuelvan a reducirse en meras “presentaciones power-pointistas”. Si el mérito del EEES es reducir el conocimiento a información, y ésta a su vez queda religada a “datismo visual” compendiado en una veintena de diapositivas, siento sentenciar que el proceso Bolonia adolece de anomia cronificada, si no de un virus que esquilmará, en poco tiempo, campus que no debieron crearse nunca al albur de paraguas políticos variopintos. Tres pasos de avance tecnológico encierran un vastísimo paso hacia atrás en formación y humanismo académico. Nada menos que los fustes que confieren el sostén fundamentador, fundante y explicativo a la Universidad, la enseñanza académica y la ética profesoral.

2. El trabajo que presentamos a este foro orbita dos planos. El primero es de orden contextual, reflexivo y crítico. El proceso Bolonia, y los micro-procesos que vienen acometiéndose en derredor suyo, lleva tiempo trastocando los pivotes neurálgicos de la enseñanza universitaria y la calidad que se predica de ella. Por regla general, el EEES se implementó con calzador de forma acrítica y huérfano de reflexión profunda. Más bien, fue incoado por los equipos rectorales y con responsabilidades de gobierno y gestión. En puridad, su desenvolvimiento sigue una lógica inercial. O como rubrican los sociólogos, transita la “dependencia de la senda” (“path dependence”) sin corregir las desviaciones que vienen acometiéndose en su práctica realizadora. Aparte de esta reflexión crítica, la segunda parte tiene una vertiente metodológica, y en ella condensamos las herramientas de innovación docente que venimos acometiendo desde hace dos décadas en la impartición del Derecho del trabajo y de la Seguridad Social. Cualquier proyecto pedagógico pivota, esto es, sobre la materia objeto de análisis, la epistemología concomitante a ella, y las herramientas escogidas para su impartición dicente. En nuestro caso, optamos por una diversificación de tales herramientas, empero, desde un canon de unidad integradora dentro de la mentada diversidad.

La idea, en ambos casos, es compartir con el profesorado de la ULPGC, y en concreto de la Facultad de Ciencias Jurídicas, nuestro planteamiento reflexivo del EEES, sintetizando de consuno a lo anterior, las piezas que conforman el proyecto didáctico de la asignatura de DTSS. Algunas de ellas las pusimos en práctica durante nuestra estancia en este centro el pasado año, y hoy las acometemos en toda su extensión en la Universidad de Córdoba en las dos asignaturas que vengo impartiendo en dicho campus: Grado de Derecho y Máster de Asesoría Jurídica de Empresas (8 y 4 créditos, respectivamente). Las reflexiones sobre la didáctica profesoral y la promoción de cambios pedagógicos en la misma tendrían que ser, por otra parte, más habituales. La vastedad de publicaciones que nutren científicamente el Derecho del trabajo y de la Seguridad social contrasta con los escasos estudios dedicados a su docencia y enseñanza. Siempre ha habido una gran desproporción entre ambas vertientes. Dedicamos gran esfuerzo académico a compartir investigación, empero no a experiencias didácticas. Es paradójico que,

como profesores, obviemos esa centralidad, religada a los ejercicios de acceso a cuerpos docentes universitarios o a los puntajes del variopinto régimen de acreditaciones. Soy de quienes piensan que la humildad académica y la curiosidad científica no entienden de compartimentos estancos; menos aun en tiempos de continuas reformas universitarias y de reorganizaciones en la misma. Tampoco es frecuente la crítica ni la autocrítica constructiva de/a la institución. Cuando se definen las misiones de la Universidad en el artículo 1.2 de la LO 6/2001, de 21 de diciembre, el precepto habla de “la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura”. Nueva paradoja es que el “ethos crítico” de los defectos asignables al funcionamiento universitario sean afónicos y en loor de agrafia.

La ponencia combina la reflexión crítica con una síntesis de propuestas metodológicas. Felicito a los organizadores por persistir en la realización de este evento. Los textos reformadores de la enseñanza universitaria no cesan de introducir cambios que, a mi modesto modo de ver, dejan demasiados flecos sueltos, en símil inercia aceleracionista. El grandilocuente RD 822/2021, de 28 de septiembre, vuelve a ser una punta de un inmenso iceberg -académico- cuyas corrientes internas conviene considerar, parapetar o encauzar. A tan rimbombante reglamento le seguirán otros, como el esperado cambio en las formas de acceso a los cuerpos docentes. Por fortuna, recobramos fórmulas más objetivas de sorteo en las comisiones encargadas de juzgar los aspirantes a profesora universitaria, y esperable es, también, que campus, como la ULPGC, reflexionen la devaluación académica que entraña componer comisiones de evaluación con profesores de otras áreas de conocimiento. Los universitarios se jactan criticando la endogamia académica, pero al final las prácticas clientelares (y telefónicas) campean a su antojo. Demuestran, en fin, la enorme hipocresía que hace gala la devaluación de la universidad en muchas fronteras y la incontinencia en sus múltiples derrubios.

Lo expuesto constituyen gravillas, o piedras solidificadas, que ponen a prueba la capacidad adaptadora del sistema universitario para dar respuesta a las transformaciones cualitativas de un horizonte contingente e incierto. La Exposición de Motivos del RD 822/2021, de 28 de septiembre, ilustra lo avanzado, empero, con un binomio sobremanera paradigmático por paradójico. De una parte, el reglamento refrenda que “la sociedad debe estar segura de que todos los títulos universitarios oficiales de Grado, Máster y Doctorado en España son de calidad contrastable” sin embargo este “telos” se anuda a una finalidad pragmática: “robustecer las capacidades de empleabilidad que confiere la formación recibida en diferentes títulos a partir de las competencias y conocimientos asumidos, así como mediante un amplio abanico de opciones académicas”⁴, lo que, como vengo significando, avizora una ecuación de difícil y enigmáticos resultados. Finalmente, quiero aprovechar la ocasión para agradecer, por escrito, al equipo Decanal de esta

⁴ Dentro de los muchos cantos al sol, entonados por dicho reglamento, recabaré el siguiente canon programático: “Estos planteamientos se desarrollaron con el objetivo final de que las personas egresadas, como profesionales de los diversos campos del conocimiento, pudieran ingresar con garantías en los mercados laborales locales y globales. Al mismo tiempo, se refuerza la formación de los y las universitarias para ejercer como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en nuestras sociedades democráticas”.

Facultad la colaboración que siempre mostró con este profesor durante su estancia en este campus.

II. EL PROCESO BOLONIA Y LOS SUBPROCESOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: UN ENTINEMA PARA UN SILOGISMO DE ENDEBLES CAUSALIDADES.

1. El “proceso Bolonia” implementó un caudal de cambios y paradigmas en la enseñanza de nivel terciario superior. Entre otros aspectos, auspició la implantación de métodos innovadores, generalmente asociados a las nuevas tecnologías, que estimulen el pensamiento intuitivo, la imaginación creativa y el análisis riguroso, más allá de un inventario mental de informaciones inconexas. Esto conllevaría un doble orden de consecuencias de gran relieve para la docencia universitaria. Primero, un campo de experimentación donde poner en práctica un abanico de acciones vinculadas a la innovación y calidad docente. Del mismo modo, la “informatización globalista” y la digitalización de las enseñanzas, multiplican las herramientas aplicables a la docencia en un interfaz de medios telemáticos que densifican en exceso su utilización discente. Según avanzamos, ese contexto plantea importantes retos, paradigmas e interrogantes. De una parte, redimensiona el rol académico y abre sugerentes ventanas de oportunidad de enriquecimiento metodológico. Pero, por otra parte, da por sobreentendida la utilización exponencial de las TICs en las facetas profesoras, a fuer de eclipsar la centralidad de la clase magistral. Así se infiere, sin ir más lejos, del RD 822/2021, de 28 de septiembre⁵ y de la trayectoria impositiva que viene acompañando el proceso Bolonia. Poco o nada se depara, sin embargo, en la Libertad de Cátedra (ex art. 20.1.c CE) que tantas laminaciones viene sufriendo desde que principió el EEES. Por no hablar en el vacío, y personificar el aserto, valga de muestra las funciones de estricta administración impuestas al profesor universitario o los problemas de gestión con los que diariamente lidiamos con las plataformas digitales, sin olvidar además el caudal de riesgos psicosociales que activa la utilización “sine delectu” de las TICs (inmersión profesoral, fatiga informática, licuefacción del derecho de desconexión, etc ex art 88 LODD) o la símil laminación que son objeto las personas discapacitadas y con diversidad funcional en determinados campus. Los profesores universitarios arrastran una rotulación de trabajador privilegiado cuyos rol-sets no cejan de ensancharse mediante estrategias de funciones aditivas. Podrá argumentarse que son acciones legitimadas por los órganos de gobierno, o los servicios de prevención, pero se olvida que la universidad descansa en un fuste: el profesorado y el rol académico del mismo.

Bolonia planteó desde un comienzo un espacio abonado para la experimentación didáctica bajo un planteamiento revisionista de los distintos roles profesoras. Respecto de lo primero, asistimos a un aluvión de paradigmas

⁵ “Junto con una nueva estructuración de los estudios y la incorporación de un enfoque formativo centrado en las competencias del estudiantado, cabe reseñar dos principios más que sustentan el gran acuerdo que es el EEES. El primero estriba en la necesidad de impulsar una docencia más activa, basada en una metodología de enseñanza-aprendizaje, en la cual la clase magistral debe compartir protagonismo con otras estrategias y formas de enseñar y aprender, que buscan reforzar la capacidad de trabajo autónomo del estudiantado, y que tiene en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación uno de sus principales pilares” (Expos. de Mots)

psicopedagógicos difundidos en publicaciones o informaciones más o menos informales sobre didáctica universitaria, aunque su irrupción ha provocado un alud de relativismos metodológicos quizás excesivo para estos tiempos de “mudanza institucionalizada”. El hecho de acumularse tales transformaciones en muy corto espacio de tiempo, unido a las deficiencias en su divulgación y correcta explicación por las autoridades académicas respecto de las iniciativas político-jurídicas implementadas en los campus, explican gran parte del relativismo atribuido al EEES entre numerosos segmentos de la comunidad universitaria. Se aducen remedios muy variados entre un caudal de divagaciones teóricas y dispersión especulativa, lo que no deja de evidenciar un cierto desconcierto de la universidad frente a los nuevos cambios, cuando no un desconocimiento de ellos en clave fundamentadora y de futuro. A ello debemos añadir las obvias dosis de escepticismo derivadas de la separación entre la retórica formal y la aplicación material de dichas previsiones, aparte de las anti-políticas de recortes que llevan implementándose en todos los segmentos del sistema educativo.

El carácter curativo presuntamente atribuido al concepto “Bolonia” lo convierte en un símbolo con gran capacidad de aglutinamiento, pero mucho tememos que, pese a su potencial heurístico y al interés de las nuevas técnicas didácticas, la renovación docente de la enseñanza universitaria sea un eslabón perdido en un mar de “evagaciones institucionales”⁶. O lo que es igual, una dialéctica: *logocentrismo “versus” logomaquia*. Es claro que el EEES es esencialmente un proceso, y, como tal, requiere tiempos de asimilación a las transformaciones que pretendan incoarse mediante tales siglas. Ahora bien, sin un diagnóstico real de los problemas, y sin una correcta dosificación de las medidas asimilables estructuralmente, se condena al fracaso todo cuanto se adelante o traspase al tempo de acción preterido.

2. En el caso de España, la universidad adolece, para mayor abundamiento, de una *problematización autorreferencial* que lastra muchas acciones de convergencia con Europa. A mi modesto entender, la Universidad Española no ha resuelto con éxito el problema de la transmisión societal del conocimiento ora generado y gestionado en el seno de tales instituciones formativas. O, dicho de otra manera, sigue pendiente la asignatura de la divulgación del saber y de su transmisión con mayor eficacia didáctica en aras de su afianzamiento por el alumnado universitario, al menos en algunas parcelas de las ciencias sociales y jurídicas. Aparte de ello, y como veremos, el EEES arrastra un caudal de lógicas tergiversantes⁷ que tienden a quebrar la resiliencia de ciertas estructuras seminales universitarias. Con ello quiero recalcar que la renovación pedagógica participa de las mismas dosis de improvisación y vacuidad institucional que otras tantas medidas amparadas bajo el “archisímbolo

⁶ Entiendo por *evagación* aquella maniobra imaginativa que permite evadir con arte y astucia una dificultad prevista, y me refiero en este caso, obviamente, a las circularidades elusivas mostradas por no pocos cargos académicos de elevada responsabilidad institucional al hilo de la aplicación del EEES.

⁷ El concepto proviene de GINER S. “El futuro del capitalismo”, Ed. Península, 2010, p. 55. A lo largo de este capítulo anudaré dicha expresión con el concepto de entinema, sin embargo, para diferenciar ambos constructos, me referiré en este caso a un régimen de tergiversaciones que parten de unos principios con tal potencialidad desviadora que incluso pueden llegar a plasmarse en sus contrarios, hasta el extremo de modificar la condición de los presupuestos que generaron tales criterios originariamente en fases posteriores de su desarrollo evolutivo.

Bolonia”, con el riesgo empero de quebrar el contrato que une a la sociedad con la comunidad universitaria por un marchamo en puridad formal y ramificaciones de intereses muy dispares alrededor del credencialismo académico mismo⁸.

Los aires de reforma sirven, no obstante, de acicate para repensar inercias didácticas e introducir, en su caso, retoques metodológicos en los respectivos proyectos pedagógicos. Para empezar, la “*cultura presencialista*” parece tener los días contados en la enseñanza superior, de hecho nos encontramos ya con varios movimientos que se antojan continuos y retroalimentativos: desde las materias a las técnicas de impartición, desde el rol profesoral al rol discente, y desde la concepción pasiva del alumno a una activización de su aprendizaje. Aparte de esto, se abre un campo de intervención interdisciplinar incoado desde el propio investigador jurídico que aplica técnicas didácticas por ramas de conocimiento. El cauce más idóneo no es otro que la difusión de la experiencia cosechada en el ámbito docente a través de congresos monográficos sobre didáctica de la enseñanza, sin embargo, llama la atención que las asociaciones que congregan al profesorado universitario descuiden los aspectos didácticos del aprendizaje discente. Estos se eclipsan en los eventos y temáticas de investigación dándose por sobreentendidas las capacidades didácticas, cuando, lejos de ello, el binomio investigación-docencia no opera en estricta bidireccionalidad.

A mi modo de ver, el EEES escenifica una profecía que se cumple a sí misma. Los déficits de capacidad lectoescritora de muchas cohortes de alumnos condicionan una óptima realización de los proyectos didácticos, pero el problema se anuda y recrudece además con posturas acomodaticias sostenidas por ciertos segmentos profesorales. Los conceptos “calidad” versus “excelencia” discente llevan tiempo entrecomillados, eso es, religados a rúbrica. Viene siéndolo en loor de teatralidad y autocomplacencia, aunque, como bien sabemos, afloran “en altivez cultista” en los discursos rectorales y decanales de apertura y finalización del año académico, hasta formar en fin una doble nebulosa determinista y auto-justificativa. Los campus dan por hechas las transformaciones bajo el marchamo de unas siglas, pero no ponen sobre la mesa, con cubiertos y mantel, los valores en juego y el verdadero alcance del referido proceso. Más bien, se mueve la sopa del Teorema de Thomas, según el cual si las personas conciben las situaciones como reales éstas acaban siéndolo asimismo en sus consecuencias. La institución universitaria presume que, una vez montados en la cuadriga del EEES, la dependencia de la senda y las inercias heredadas marcan tempos incontestables por hegemónicos, de suerte que los hechos consumados, y pasar desapercibidos, se imponen irremisiblemente cual códigos pragmáticos en el conjunto de la comunidad universitaria. Por si hubiera pocos baches en este escenario lunar, nada mejor que varias crisis sucesivas (financiera, vírica, bélica, “estangflacionaria”, etc) para acallar las escasas voces discordantes. Y cuando tienen lugar, sus ecos rebotan en un desierto de conformismo, pragmatismo, clientelismo y corrupción.

⁸ Compartiendo esta hipótesis de trabajo, vid el ensayo de MONTSERRAT PALMA “El contrato de la universidad con la sociedad”, en “El día después de Bolonia” (coord. MICHAVILA/ RIPOLLÉS/ ESTEVE), Ed. Tecnos, 2011, p. 67.

En este epígrafe desbrozaremos algunos aspectos del “silogismo Bolónico”. Como vengo significando, muchas premisas que fundamentaron el mentado proceso tienen sesgos tan importantes como clamorosos, lo que, por ello mismo, requieren de su oportuna reflexividad. No es solo por los efectos de una concatenación causal que, visto lo andado hasta ahora, ilustran los crasos claroscuros del EEES. Hablo de premisas erradas de raíz, en contenidos y en formas de planteamiento, de manera que, si ello es así, difícilmente puede conferirse verosimilitud al proceso de convergencia universitaria. Más bien, agranda la anomia Durkheimiana: el hiato entre las expectativas formales y la realidad material, con el consiguiente descrédito de la universidad, la vida academia y lo público mismo. Son otros los fines dominantes, y a los que en verdad atiende el EEES: desde la mercantilización universitaria, su conversión en cajas registradoras y expendedoras de títulos, o su complicidad conformadora de personas acrílicas y maleables. En este epígrafe confrontaré un silogismo con *entinemas* de gran relieve. Grave es ya el seguimiento de cambios transformacionales, sin debate real y profundo por los responsables académicos, y sin evaluación proyectiva ni maquillada en cifras estadísticas. Las aguas subterráneas del proceso Bolonia discurren en meandros que no afloran en la superficie, a fuer que su derrubio, sea con falsedades a medias, ignorancia gestora o desconocimiento consciente, lo cierto es que al final tales aguas emergen desde la comunidad universitaria al delta de la sociedad misma. La derivada es que dicho caudal aflora con gravillas con pies de barro, cuya remoción siempre es renuente a desbrozarse y desandarse.

1. PREMISA [A]: LOS ACRÓNIMOS: EEES (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR) EQF-MEC (MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES) Y SUS MIXTIFICACIONES.

1. Los procesos de reforma de la enseñanza universitarias encuentran un punto inflexivo en el proceso de convergencia sintetizado en el acrónimo EEES y el EQF-MEC. Ese proceso se forja con la Declaración de Bolonia (1999) y de Lisboa (2007) y no ha cejado de actualizarse en posteriores documentos marco (v.gr. Agenda 2015). Entrañan un compromiso supra-Estatal para asentar unas políticas educativas homogéneas en el ámbito universitario dentro de dicho escenario común. Con la fecha emblemática del 2010, los “campus” acometieron una profunda modificación de sus estructuras para dar respuesta a ese reto de adaptación educativa, otro más, por cierto, en el accidentadísimo recorrido de reformas realizadas en la institución universitaria durante las tres últimas décadas. Ahora bien, el camino recorrido y por recorrer convierten las siglas EEES en un símbolo de resultados formales y credencialistas, más que en puridad reales. Había que idear un argumento para impulsar profundas transformaciones institucionales sin las cuales resulta imposible una universidad competitiva y de calidad en el orbe comunitario y europeo.

El «proceso Bolonia» traspasa con creces el ámbito educativo. Se inserta en objetivos mucho más complejos de integración política, y también personifica una abdicación de la institución universitaria en un plantel de imposiciones mercadológicas, caso, por ejemplo, del “spin offs”, esto es, empresas -y redes

clientelares concomitantes- creadas por la propia universidad. Así pues, estamos ante una pieza más de un rompecabezas que se rehace a sí mismo gracias a la movilidad transnacional y de los procesos de integración económica y de unidad de mercado. La libertad de circulación de estudiantes, profesores, profesionales y trabajadores requiere un marco de competencias, titulaciones y requerimientos cualificacionales cuya homogeneidad, claro está, se facilita si compartimos unas directrices educativas y formativas dentro de un espacio común. Con todo, y según decía, observo el acrónimo “logocentrista” desde su envoltura en una “logomaquia mercadológica”. Si el proceso Bolonia se interpreta como una apertura institucional a las demandas del mercado, los códigos y pautas de acción provenientes de éste fagocitarán la idea de servicio público sepultando la substancia académica.

Resulta sobremanera paradójico que una sigla y una declaración de apenas tres páginas generasen tanta polémica y tamaño caudal de editoriales, opiniones y pronunciamientos. A medida que se aproximaba la fecha del 2010, proliferaban un sinfín de simposios, conferencias, publicaciones científicas y artículos periodísticos sobre la bonhomía de la nueva reforma y un sin fin de hipótesis y probabilidades. Las opiniones eran muy variadas, pero no faltamos a la verdad si aseveramos la prevalencia de las críticas al referido proceso y rechazo del mismo entre amplios sectores sociales y universitarios⁹. Los planes de estudios emprendieron no obstante su marcha de forma emuladora y a golpe de calzador institucional, con la sensación de pronosticarse una vigencia provisoria y prontas modificaciones en sus contenidos. Para más abundamiento, nada más comenzar a aplicarse el EEES, se recrudece los efectos de una hiper crisis económica que paraliza prácticamente dicho proceso con draconianos reajustes presupuestarios en el ámbito educativo. Y en fin, se otean drásticos e inmediatos cambios en las estructuras universitarias que corren el peligro de aumentar muchos dislates ya en curso. Sintetizando, las principales claves conceptuales, del proceso Bolonia, bien puede venir un recordatorio de sus pilares inspiradores, condensables en *seis puntos*:

En primer lugar, Bolonia acometió un cambio drástico en la ordenación de las titulaciones con repercusiones multifacéticas en todas las vertientes de la estructura universitaria. Desde el 2010, el primero de esos niveles (Grado) se entroniza como basamento de la enseñanza superior, lo cual supuso una profunda reordenación interna del otrora tándem licenciatura/diplomatura en una orquilla comprendida entre 180-240 créditos, ampliables a 300 o 360 ex art. 14 RD 822/2022, según los campus y apuestas concretas de cada plan de estudios y las prácticas de convalidación de determinados títulos en la UE. El segundo nivel (Postgrados y Másteres) en principio se concibe como un itinerario de especialización mediante cualificaciones suplementarias a las competencias generalistas, y que estructuralmente siguen siguiendo el trinomio 60/90/120 ECTS

⁹ Entre la abundante bibliografía, generalmente crítica, del proceso Bolonia, vid, por todos, MICHAVILA/ RIPOLLÉS/ ESTEVE (eds), “El nuevo horizonte europeo de las universidades”, y en concreto el capítulo elaborado por MICHAVILLA “El día después de Bolonia”, op, cit p. 41; del mentado autor, vid asimismo el libro “Bolonia en crisis”, Ed. Tecnos, 2012, p 23. Desde una vertiente mucho más crítica denunciando el ocaso de los estudios superiores y el “atentado profesoral”, vid el análisis-reflexión de JORDI LLOVET “Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades”, Ed. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

ex art. 17 RD 822/2021, de 28 de septiembre. Mientras que el tercer nivel (Doctorado) se orienta en puridad a la investigación o el seguimiento de la carrera académica. Más adelante analizaré algunas consecuencias de este trinomio, sin embargo, interesa resaltar en este momento un doble orden de consideraciones. La primera confirma mis sensaciones ya hipostasiadas en otros análisis previos a éste¹⁰, en el sentido que las reformas de los nuevos Grados transmutan la calidad docente por la maximización de la carga profesoral con respecto a tres tramos (32/24/16) según situaciones y sexenios reconocidos. Aun admitiendo algunos de estos extremos en pro de una justeza equitativa académica, las medidas tenían visos de rebajar la calidad docente, cuyos extremos afianza la evidencia empírica. Aparte de ello, relegaba el Postgrado en la oferta formativa de las Universidades, cuando por lo demás es un nivel clave para que éstas recauden ingresos y equilibren sus balances presupuestarios. La experiencia cosechada, tanto en la UCO como sobre todo en la ULPGC, demuestra la gran dificultad de cubrir las enseñanzas de los másteres con doctores, lo cual da alas a las universidades privadas para posicionarse estratégicamente en tales nichos formativos y mercadológicos. La segunda reflexión conecta con lo antedicho y profundiza en su entidad. Y es que el nuevo orden credencializador entraña una fortísima competición (no ya competitividad) entre las instituciones de nivel terciario superior. Asistimos a una oferta estratégica de “nichos de formación e instrucción”, sobre todo en los postgrados, maestrías y especialidades, siendo tales nichos quienes conferirán prestigio a las universidades en esta “mercadoocracia” emergente de títulos. En este punto, hipostasio una consolidación de la oferta pública en el primer y tercer nivel, y una “superioridad mercadológica” de las universidades e instituciones privadas en los másteres¹¹.

El segundo eje del EEES gravitó sobre una unidad de medida común: el crédito europeo, o su acrónimo ECTS. Su filosofía aspira alcanzar una mayor eficacia en la impartición de los contenidos fundamentales de las asignaturas revalorizando, a un mismo tiempo, el aprendizaje autónomo y la participación activa del alumno en la preparación de la materia. Para ello se abrió una vasta tipología de medios y técnicas de enseñanza, gran parte de los cuales preexisten en nuestro sistema universitario, si bien se activan en extensión e intensidad de uso. A modo de ejemplo, y como veremos en el punto III, se augura un refuerzo didáctico de los seminarios, grupos de discusión, clases prácticas, realización de trabajos, empleo de medios informáticos, prácticas externas ex art. 11 RD 822/2021, y demás recursos complementarios. Todo lo cual plantea un redimensionamiento del rol tutorial ora desde un plano presencial o mediante la asistencia “on line”¹².

¹⁰ ALEMÁN PÁEZ F. “La implantación del Eurocrédito en la asignatura Políticas Sociolaborales: datos sobre una experiencia específica”, *Revista Res Novae Cordubensis*, nº 2, Estudios de Calidad, Universidad de Córdoba, 2004, pp. 141-163; “La inserción laboral de los titulados universitarios: un análisis crítico-credencialista y consideraciones dimanantes del Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, *TL* nº 100, 2009, o la introducción a la obra “Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del derecho del trabajo y las políticas sociolaborales”, Ed. Tecnos (dir. Alemán Páez F), 2009.

¹¹ En igual opinión, vid. FRANCESC DE CARRERAS: «A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia», *Revista El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, n. 4, 2009, p. 12.

¹² Indudablemente, la UNED fue y es referencia en la incorporación de las nuevas tecnologías a la docencia a distancia o semipresencial; desde el prisma iuslaboralista, puede verse el análisis de ALZAGA RUIZ I. “El uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza a distancia del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social”, en el libro “La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en el

El tercer pilar enlaza con lo anterior, y estriba en la pérdida de la centralidad de la clase presencial. El art. 9 del RD. 898/2021 permite medir el ECTS en actividades realizables “en los espacios lectivos presenciales como aulas, laboratorios, aulas de informática y de audiovisuales, aulas de simulación, espacios especializados, o en espacios lectivos virtuales, ya sean sincrónicas y asincrónicas”. Añade asimismo la posibilidad de que estas acciones “se realicen de forma autónoma”, esto es, mediante remisiones a otros materiales, presumiblemente colgados en plataformas informáticas. Particularmente no comulgamos con esta solución acomodaticia, que además mercantilizará el mero datismo informativo. Aparte de no garantizar la autoría de los materiales ni la calidad de los mismos, tropieza con el cómputo, en términos ECTS, del tiempo de acceso a la información por el usuario. Pero, sobre todo, y muy especialmente, es una modalidad que tampoco garantiza la asimilación de los “contenidos en nube”. El art. 9 del RD 898/2001 apostilla que en estos casos “todas (las actividades) todas ellas formarán parte de la planificación docente de una materia o asignatura, y su finalidad será la *transmisión ordenada* de conocimientos y la consecución de competencias y habilidades”. Muy al contrario, es verosímil hipostasiar “desórdenes metodológicos”, amén de tiempos de búsqueda circunvalares, sobre todo entre cohortes de alumnos jóvenes.

El cuarto pilar es de orden didáctico y metodológico. El EEES cambió el centro de gravedad desde la estricta impartición de contenidos hacia la revalorización de las destrezas discentes, habilidades y competencias profesionales (trabajo en equipo, liderazgo, etc.)¹³. Esto también acarrea otro cambio drástico en experiencias como la nuestra que ha hecho pivotar la formación universitaria sobre la información transmitida de forma monolítica por medio de las clases magistrales. Es cierto que estas deben engarzarse con otras herramientas metodológicas, pero la clave principia en la centralidad de los materiales escogidos para la clase magistral. A ser posible, mediante manuales elaborados por el profesor, o equipos de profesores, o, en su defecto, con la referencialidad de alguna obra, o bibliografía escogida, cuyos términos sean seguidos en las explicaciones y, en su caso, remisiones complementarias.

El quinto punto quizá sea el más complejo de todos, pese a no habersele conferido tamaño relieve, pues conecta con la transparencia del sistema educativo universitario en su conjunto. Bolonia implica un complejo sistema de transferencia y homologación didáctica (v. gr. suplemento europeo al título) lo cual vuelve a producir una dinámica de aproximación en los aspectos credenciales y formativos y, paralelamente a ello, mecanismos de acreditación de dicha convergencia por medio de indicadores de calidad. Los cambios organizativos y estructurales deben basarse ahora en una cadena de confianzas institucionales cuyas «lealtades», debemos reconocer, sólo cabe asegurar mediante mecanismos de control (agencias u órganos

espacio europeo de educación superior”, Coords. CRUZ VILLALÓN J Y RODRÍGUEZ PIÑERO ROYO M, op, cit, pp. 171 a 179.

¹³ En este plano, vid DÍAZ M. “Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario”, Alianza Ed, Madrid, 2006.

homónimos) ubicados en puntos neurálgicos de la estructura burocrática. En otras palabras, la calidad, entendida como una vertiente actualizada de los principios de eficacia y eficiencia administrativa, requiere mecanismos específicos de evaluación de resultados, cuya tradición por cierto es escasa en nuestra administración pública.

Finalmente, el sexto pilar debe ahondar en la reubicación social de la universidad en su atalaya como vehículo estratégico de transmisión de cultura y de aquellos valores que marcan la auténtica esencia de la vida académica. Entre los puntos expuestos, éste parece un fin sobreentendido, lo que, muy lejos de ello, requeriría una reflexión sopesada. La cultura es la principal damnificada en momentos de crisis, y cuando no lo es sufre inmediatamente el dilema de su mercantilización e instrumentación como un instrumento más de empoderamiento. Y es que, en puridad, la cultura debe estar al margen de criterios rentabilizadores, óptica y deónticamente hablando, lo cual actualiza la clarificación del rol de la universidad como agente de formación y transmisión cultural. El maridaje universidad/cultura debe deslindar antes si estamos ante un binomio autocomplaciente con vistas a la galería o si se erige en un valor seminal propagado generosamente entre la población universitaria y en el tejido de una ciudadanía activa. Cualquier fenómeno institucionalizador, y en este caso desde el ámbito académico, presupone infundir un valor que trasciende los requisitos de la tarea en sí¹⁴. Esto presupone difundir sus valores concomitantes, así como la correlativa “infusión” de sus aspectos idiosincrásicos, lo cual resulta incompatible con “efectos demostración” de orden formal sin contenido sustantivo propio. Bolonia ni comienza en una panoplia renovada de títulos concentrados en cuatro años ni mucho menos acaba en unas normas aparentemente compartidas dentro de un espacio común. Además, la prominencia ética ha ido perdiendo demasiado terreno en una institución desorientada en un mar de contradicciones internas e intereses espurios que paulatinamente han ido desfigurando gran parte del “ethos académico”. Generosidad desinteresada, humanismo, transmisión de alta cultura, investigación científica, espíritu crítico, educación de los hombres de ciencia y enseñanza de las profesiones, son, y deben seguir siendo por ese mismo orden, las claves que dan auténtico sentido al quehacer universitario. Sin vertebrarse estas “misiones fundamentales”¹⁵ con bonhomía y generosidad, Bolonia ahondará el desprestigio que impregna las instituciones públicas de nivel terciario superior, cuya imagen urge rescatar tras demasiados despropósitos acumulados y/o en vías de acumulación.

2. Los elementos catalizadores del cambio didáctico en la enseñanza universitaria residen realmente en los puntos 2, 3 y 4 anteriores. Se abre paso una metodología pedagógica que combine la transmisión de conocimientos (competencias) con la adquisición coetánea de habilidades y destrezas en la materia, algunas de cuyas posibles vías hipostasiamos en esta obra. De nuevo estamos ante una tríada conceptual que acapara el mentado cambio metodológico, pero, como sostenía antes, son términos que, por su poder heurístico

¹⁴ Vid HUGH HECLLO “Pensar institucionalmente”, Ed. Paidós, Barcelona, 2010, p. 166.

¹⁵ ORTEGA Y GASSET: «Misión de la Universidad», *Revista de Occidente*, Alianza, 2007, pp. 32 y 33, cuya actualidad reverdece su pensamiento y obra.

(competencias/habilidades/destrezas), generan un debate recurrente de necesario esclarecimiento. Se trata de desarrollar *capacidades combinadas*, rasgos internos en fluidez con libertades sustanciales, cocimientos y aptitudes entrenadas en interacción con el entorno socioprofesional y económico¹⁶. La conformación de una *inteligencia resuelta*, compone los macro-procesos de cambio que desde el pasado siglo catapultó a la sociedad digital, informacional y del conocimiento. Ahora bien, los pilares flaquean si no se profundiza sólidamente en los ejes del sistema educativo, y muy en particular si no se afianzan los conocimientos provenientes de la formación universitaria con eficiencia didáctica y pedagógica. La mutabilidad del orden global modula constantemente los contenidos formativos y desfasa con gran rapidez las cualificaciones laborales, de ahí el relieve de aquellos sistemas de enseñanza diacrónicamente adaptables al dinamismo estructural.

El reto seminal de la universidad estriba en su aptitud para proporcionar las capacidades requeridas por este proceso -ya irreversible- de renovación didáctico-formativa. Contamos con una batería de eslóganes que están siendo utilizados para ilustrar ese cambio metodológico, y cuyas conocidas sentencias podríamos ordenar mediante el siguiente silogismo: 1/ El estudiante debe “*aprender a aprender*”; 2/ Debe hacerlo, esto es, ante la emergencia de un tipo de educación “*orientada para toda la vida*” (*lifelong learning process*); 3/ Ergo el profesor debe “*aprender a enseñar*” poniendo en práctica la primera premisa mencionada¹⁷.

Las premisas causales del silogismo descrito tropiezan, sin embargo, con entinemas y obstáculos interconectados. El primero ahonda el hiato entre docencia e investigación, binomio éste que, viene bien reconocer, ha condicionado notablemente el perfil institucional del profesor universitario. Por momentos hemos tenido la sensación de sentirnos más cómodos perteneciendo a un pseudo-CSIC de “probetas bibliofilizadas” que al pisar un aula de la universidad española. Las prácticas endogámicas también han hecho un uso parcial del argumento investigador para dar una cobertura velada a los “mecanismos cooptativos” de promoción interna. El profesorado universitario subsumió la investigación como vía de sentido único, lo cual sentó las bases para una paulatina minusvaloración de las labores docentes. Estas llegarían a considerarse incluso como un trámite accesorio, si no engorroso, que resta tiempo a las tareas investigadoras, dando lugar a una estimación muy residual de los aspectos instructivos del aprendizaje. Además, y en esta misma línea de concatenaciones causales, la situación descrita viene produciendo otros efectos añadidos, entre los que me atrevo a incluir la asunción de enfoques metodológicos “clonados” en exceso. Esto explica, de un lado, la oferta de una formación académica de espaldas al sistema socio-económico, aunque, como dije

¹⁶ Más ampliamente sobre estos aspectos, vid el ensayo de NUSSBAUM M. “Crear Capacidades. Propuestas para el desarrollo humano”, Ed. Paidós, Barcelona, 2011, pp. 40 y 41.

¹⁷ Los títulos de las publicaciones editadas en el ámbito pedagógico o psicopedagógico ilustran desde hace años tales axiomas: p. ej., *Aprendiendo a enseñar en la universidad* (LÓPEZ COMENAR, *et al.*), Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, Sevilla, 2002; *Manual de TTI. Procedimiento para aprender a aprender* (CARLOS GÓMEZ, *et al.*), Editorial EOS, Madrid, 1991; *Aprendiendo a generar ideas. Innovar desde la creatividad* (F. GALLEGU, *et al.*), Paidós, Barcelona, 2001; desde otra óptica más detractada, vid. asimismo el trabajo de CHOMSKY: *La (des)educación*, Ed. Crítica, Barcelona, 2003.

antes, no todo puede ser mercado ni justificarse bajo su paraguas de pseudo-racionalidad y eficientismo. Hora es ya de subrayar hasta la saciedad que “lo público” es un pre-requisito homeostático del sistema, y que, por ser precisamente público, está conminado a asimilar cánones deficitarios. Esto presupone marcar fronteras rojas con asuntos in-negociables e i-recortables, como sanidad o todo lo atinente al espacio educativo. Recalco esta idea, porque la contraria, aparte de representar un entinema más, campea con demasiado “liberismo libérrimo”. A la vista está, si no, la conversión de aquellos polvos en un lodazal cementado de corrupción en todos los sectores societales, Universidad inclusive.

Volveré a referirme más tarde a este asunto, pero interesa estar alerta y advertir los peligros de estas tendencias mercantilizadoras, sobre todo con el establecimiento de alianzas estratégicas empresariales y fórmulas muy sutiles de “esponsorización” y mecenazgo. Desde tales atalayas se recaban recursos complementarios que a veces distan mucho de revertir en el conjunto de la institución universitaria, tejiéndose, más bien, sutiles redes de poder institucional en el ámbito político al amparo de consultorías, gabinetes y demás herramientas de búsqueda de ingresos con los que afrontar el presupuesto universitario, ora profesoral o de la institución en sí, sin reversiones formativas en el alumnado. El problema sin embargo orbita la des-funcionarización de los profesores universitarios, lo que, unido a estructuras rectorales plenipotenciarias, agrandan el peso de “lo político” y “lo privado” de consuno con flagrantes retrocesos de democracia interna académica. Pensándolo bien, es una manera de *compensar institucionalmente, mediante procesos de captación y cooptación de poder, el vasto terreno perdido de autoridad*. La senda es el alejamiento sedicente de la universidad de las realidades en puridad plenas de valor, abdicaciones de su capacidad crítica, olvido, o recuerdo trocado, de sus “misiones fundamentales Orteguianas”, cuando, lejos de ello, la más excelsa personificación de la racionalidad capitalista, a saber, la racionalización contable, no es patente de curso en términos de razonabilidad ni de razonamiento.

Uno de los aspectos positivos del proceso Bolonia es que movió el *péndulo de Foucault* desde el fulcro de la investigación hacia los aspectos docentes. Prueba de este cambio son los criterios arbitrados en el sistema de acreditaciones para evaluar los mecanismos de promoción en la carrera académica. Por muchos tramos de investigación que se posea o por muchas valoraciones positivas que se detente, habrá que cubrir un espacio elemental de docencia aplicada y una calidad mínima en las prácticas pedagógicas universitarias, so pena de resoluciones acreditativas denegatorias. Sin duda habrá expedientes cubiertos mediante sutiles recovecos imaginativos que solventarán una pseudo-calidad docente a efectos formales y bajo el paraguas de una excelencia testimonial y autocomplaciente. Bolonia, no obstante, es un revulsivo para cambiar el sentido del péndulo recuperando el terreno perdido en los aspectos relacionados con la docencia. Recobrarlo es cuestión de tiempo y de espera a que los docentes convencidos de su rol académico avancen de forma paulatina en los aspectos didácticos de la enseñanza, por supuesto contando con apoyaturas elementales que trasladen tales esfuerzos en los mecanismos de ascenso y

promoción interna¹⁸. Las sinergias del proceso tienen potencialidades incontestables, pero la clave reside en las expectativas de las nuevas oscilaciones del “péndulo Foucaltiano” antes descrito. La reconversión del profesor universitario se ha llevado a cabo de forma abrupta y sin apenas debate interno. El art. 9 del RD 898/2021 alude a las guías didácticas, remitiéndose en este aspecto a la normativa de cada universidad, cuyos extremos recogerán las actividades académicas teóricas y prácticas y el sistema de evaluación del aprendizaje programado. Añade asimismo la norma que tales guías “deberán ser accesibles para el estudiantado previamente al período oficial de matrícula, en la forma en la que se establezca en las normativas académicas del centro o de la universidad”. Con todo, es verosímil hipostasiar «guías de curso» siguen rellenándose de forma clónica bajo planillas, y las dudas son contundentes respecto de un sistema fundado teóricamente en la atención individualizada del alumno. Como signifiqué inicialmente, los esfuerzos de adaptación universitaria se miden al milímetro por el profesorado. La “cuantitofrenia-ANECA” lleva a ponderar las acciones realizables, de manera que el horizonte de tareas diseñadas reglamentariamente religará a los Rectorados y Centros una vastedad de indicadores, cuyos términos reducen las guías en documentos de impronta formal, con escasa confrontación y seguimiento real.

2. PREMISA [B]: LA “JAULA DE HIERRO” UNIVERSITARIA Y LA EXCELENCIA ACADÉMICA.

1. Según avanzamos, las Universidades Españolas llevan acometiendo profundos cambios institucionales para adecuar los sistemas de educación superior a la sociedad de la información y del conocimiento, y, más recientemente, a los cambios abruptos de la digitalización y los paradigmas concomitantes que en materia educativa impregnan dicho proceso transformacional. La Declaración de Bolonia sirvió de espoleta legitimadora para que las Universidades Europeas acometieran un bloque de transformaciones de muy diverso calado con vistas a una enseñanza competitiva y de calidad. A fin de cuentas, el EEES entraña un compromiso supra-institucional para asentar políticas educativas comunes y de convergencia académica con vistas a una mejor preparación de los estudiantes, una mayor eficacia de los profesores en la formación de competencias y habilidades, un aumento en la transferencia de I+D+I, y facilidades añadidas en la movilidad de los trabajadores dentro de dicho espacio común, sin olvidar, cómo no, la construcción de una ciudadanía impregnada de los valores de libertad, cultura, humanismo, pluralismo y espíritu crítico que, como vimos, integran el “ethos” académico y la teleonomía del saber-hacer Universitario.

¹⁸ Quien suscribe ha llegado a escuchar reflexiones del siguiente tenor, incluso entre personas con cargos académicos: “Bueno, apliquemos Bolonia, ya luego veremos como desenredamos el entuerto”/ “Lo realmente malo y grave de Bolonia es creérselo y aplicarlo”/ “Con este follón, me reafirmo en mi método: memoria, artículos de memoria”. Huelga dudar del predominio de las pseudo-adaptaciones curriculares con vistas a la galería, y de profesores que siguen desarrollando sus prácticas didácticas pese a su “aggiornamento formal” al EEES. Hablamos de una confesión abierta y reconocida entre compañeros e incluso cargos académicos, hasta el extremo de descalificarse estos esfuerzos o considerarlos como un “tiempo perdido”. La propia Universidad ampara tales comportamientos pues ni comprueba las adaptaciones reales de las asignaturas, ni refleja su veracidad en el Plan Docente de los Departamentos, ni por añadidura coteja la racionalidad, autoría y calidad de los materiales subidos a la nube de las plataformas.

En ese proceso, las Universidades se ven conminadas a intervenir en un doble ámbito de actuación *global/glocal* cuyas sinergias condicionan el papel de las instituciones que componen dicho sistema educativo. Ciertamente, sendos ámbitos condicionan el perfil de las políticas de nivel terciario superior. Lo es así desde su diseño (v.gr. ordenación de las titulaciones, distribución geográfica y valencia según los campus) hasta su implementación material, y esto último ora a efectos estratégicos (p.ej. alianzas entre Universidades vs. “campus de excelencia”) y a efectos materiales y operativos (másteres, colaboraciones entre profesores, “docencia en red”, etc). Como cualquier otro sistema, el Universitario se ordena en un doble sentido ascendente/descendente integrando variables que condicionan la configuración última del modelo y de su dinámica performativa. Todas las piezas penden unas de otras: desde las de mayor relieve, como la oferta de títulos, las características de los planes de estudios o el peso científico -y por ende político- de las ramas de conocimiento, hasta las menos visibles en apariencia, como puede ser el caso de las actuaciones adoptadas por una Facultad en un ámbito dado de dirección y decisión. El modelo escogido, en cualquiera de sus niveles de ordenación, debe reajustarse periódicamente merced a la evaluación de sus efectos gracias a la retroalimentación material y proyectiva que ejercen sus indicadores.

Los factores descritos dibujan un escenario tan mutable como complejo y, además, en continua reconstrucción institucional y evolutiva. Son transformaciones escenificadas en un contexto de cambio sistémico (tecnoglobalismo, ecologismo, nuevas fuentes de energía, sociedad red, etc.) que, de consuno con la capacidad penetradora de la tecnología, plantean constantes retos a los sistemas de enseñanza, sobre todo los de nivel terciario superior, incluso con jaques permanentes de difícil encauzamiento. Ahora bien, el maridaje funcionalista entre economía global e innovación presupone la producción de riesgos y contingencias continuas, y, con ello, la necesidad de prever estrategias para neutralizar el aumento exponencial de incertidumbres generadas al socaire de tales procesos adaptadores. Los cambios son de tal magnitud y se mueven con tal rapidez que anquilosan las estructuras casi al mismo tiempo que éstas reaccionan para integrar sus efectos con una capacidad elemental de afrontamiento. Sin medios de respuesta ni estructuras eficaces para absorberlos, la Universidad, y en concreto el profesorado universitario, transita lacras de inmovilismo. Lo es así, entre otras cosas, debido a la petrificación de su maquinaria burocrática y al desencanto existente entre segmentos de profesores (sobre todo de mayor edad) que induce a relativizar cualquier propuesta de reforma. Máxime ante la “politización profesionalizada” que hacen gala numerosos cargos académicos y algunas estructuras superiores de gestión, tendencias que, como se ha dicho antes, se impulsan mucho más con las reformas institucionales ya transitadas y en ciernes.

El segundo entinema del silogismo estriba en los retos omniabarcantes de la administración universitaria y las discordancias de una burocracia incapaz de amoldarse a dichas exigencias de adaptación sin perder la sustancia académica. Primero está conminada a interactuar en un escenario de “mercabilidad de la información” para transformarla en conocimiento, y ello en competencia con

agentes que tienen una mayor capacidad de respuesta mercadológica. Y por el lado contrario, tropieza con una gigantomaquia burocrática que, para reforzar el control interno de sus estructuras, termina intensificándolas en extensión e intensidad radial. A ello añadimos las tendencias de concentración o perpetuación del poder (cargos permanentes o permutas saltuarias de los mismos) por equipos de gobierno o *cuadros Rectorales Cesaropapistas* sin atajar las redes clientelares, pese a las necesidades de racionalización organizativa, ahogando además cuanto salga de los caminos trillados burocráticamente. La “*jaula de hierro*”, como en su día bautizara Weber al recrudecimiento de las formas burocráticas de dominación, tiende a asfixiar la individualidad y a atrapar la innovación¹⁹. Lo hace sumida en su propia trampa multiforme de “previsibilidad calculante” (v.gr. inflación reguladora, “redes carguistas”, clientelismo de amplio espectro, comitologías variopintas etc...) sostenida, muchas veces, mediante genízaros entronizados en la maquinaria burocrática renuentes a abandonar sus posiciones. La única salida no es otra que profesionalizar sin ambages todo lo relativo a la gestión, pero es un cauce impensable pues supondría una abdicación del poder y demás parcelas señoriales del dominio personal y académico

El gran contrasentido es que, en todo este proceso de cambio sistémico, la Universidad mantiene una posición de dominancia teórico-técnica, no en vano sus recursos giran alrededor del conocimiento, el valor añadido del I+D y el uso estratégico de la información. Puede, por ejemplo, intervenir de forma pro-activa mediante equipos y estructuras especializadas, reaccionar con prontitud a las fluctuaciones y demandas del sistema económico, profesional y productivo, tejer redes de cooperación empresarial, cultural, políticas o “consociativas”, trasvasar fácilmente sus resultados a nivel interno gracias a su sistema burocrático, incluso puede permitirse acciones basadas en el ensayo-error sin resentirse de manera especial, ventaja ésta ausente -por impensable- en otros agentes económicos y cuyas evidencias resultan conocidas a la luz de las reformas realizadas consecutivamente en nuestro sistema universitario durante las últimas décadas. El contrasentido es que, pese a disponerse de dichas ventajas teóricas, la Universidad siga sumida en un mar de contradicciones internas, añadidas a las ya emergentes, que erosionan sin tregua las bases de sustentación de su arquitectura institucional. A mi juicio, la “*jaula de hierro*” no tiene visos de recobrar su esencia óptica, al contrario, lo más probable son recortes consecutivos e “*in crescendo*” en democracia interna universitaria y mayores sometimientos de los campus a intereses políticos y económicos. Además, el desarrollo de cualquier forma de organización burocrática tiende a abandonar la acción orientada sobre valores para adoptar otra forma de acción encaminada hacia objetivos, lo que, extrapolado a nuestro ámbito, sumerge la Universidad pública en una circularidad-trampa: si los objetivos son mutables y omniabarcantes, la maquinaria recrudece sus formas de control, estos controles ahogarán todavía más las iniciativas individuales, y ese ahogo, aderezado con dosis de descontento, pragmatismo y relativismo, seguirá alejando la praxis académica de sus valores ontogénicos.

¹⁹ Vid M. WEBER “Economía y sociedad”, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 716 a 752.

2. La escenificación del proceso Bolonia no cesa de ahondar las discordancias en el silogismo que venimos esbozando en este epígrafe. Por una parte, los factores descritos se escenifican bajo una inercia inexorable de *modernización*²⁰. Si concebimos dicho concepto en su sentido más genuino, podemos aseverar que, en efecto, la institución no ha cesado de incoar ajustes durante las últimas décadas. Su crisis no es emergente ni coyuntural, al contrario, resulta inveterada en la historia más reciente de nuestro país, y su inercia tiene visos de acrecentarse debido, por ejemplo, a los desafíos que depara la Agenda Europea de Modernización de las Universidades. Lo inexplicable, por sintomático, es que muchos problemas sigan arrastrándose incluso desde hace un siglo, lo cual actualiza las alarmas amplificando los errores en las estrategias de afrontamiento. Paralelamente, y como decíamos, hay otro elemento que trunca la lógica del “silogismo Bolónico”, y esta vez hunde sus raíces en la exaltación de la *excelencia* como principio inspirador de tales modificaciones. En puridad, “*lo Sobresaliente*” junto a la cualidad superior de “*lo Universitario*” siempre han sido características cuanto menos teleológicas de la vida académica y, a la postre, rasgos insertados en su rol ontogenético. Dado el influjo de la Universidad en todos los ámbitos sociales, viene a ser un concepto axial por su entidad intrínseca y su exégesis material y aplicativa.

La excelencia (real) es la clave de bóveda de cualquier modelo Universitario, y por ende viene a ser un gozne operativo de sus procesos (reales, no empero formales) reformistas. Como anclaje conceptual deviene asimismo en paradigma gastado, a fuer de su desnaturalización cual mantra repetido en cualesquiera discursos, documentos e incluso dispositivos regulatorios. Lo es así como “nomen” o rúbrica respecto del tratamiento estimatorio de lo que se colige digno, y también deviene de su utilización programática. Rara es la Ley o disposición interna de régimen académico que aluda a dicho concepto ni cargo ajeno a su argumentación, cuanto menos como cognición teórica, ni por ende Rectores y Vicerrectores que cejen de enarbolar las virtudes de la excelencia en el imaginario colectivo universitario. Como constructo, la excelencia resulta ser, además, un argumento vinculado al proceso de modernización, adaptación y calidad del sistema Universitario, pero también, y muy especialmente, desde la responsabilidad institucional que incumbe a la enseñanza superior como instancia en puridad crítica, científica y de carácter meritocrático²¹.

²⁰ La *modernización* de la Universidad Española es un tópico repetido en los documentos y textos normativos encargados de canalizar sus transformaciones. La LOU 6/2001, de 21 de diciembre, declaraba lo siguiente: “Durante las dos últimas décadas, la vieja institución universitaria se ha transformado radicalmente. La Constitución consagró la autonomía de las Universidades y garantizó, con ésta, las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, así como la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos. Durante este período, las Universidades se triplicaron, creándose centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de cincuenta mil habitantes, en los que hoy se estudian más de ciento treinta titulaciones diferentes. También culminó hace apenas unos años el proceso de descentralización universitaria, transfiriéndose a las administraciones educativas autonómicas las competencias en materia de enseñanza superior”. Paradójicamente, el origen de muchos problemas que adolece la institución académica se encuentra en algunos de los hitos enarbolados en dicho preámbulo.

²¹ Sirva de ejemplo el Preámbulo de la otrora LOU 6/2001 supra cit: “Con esta ley se pretende dotar al sistema universitario de un marco normativo que estimule el dinamismo de la comunidad universitaria, y se pretende alcanzar una Universidad moderna que mejore su calidad, que sirva para generar bienestar y que, en función de unos *mayores niveles de excelencia*, influya positivamente en todos los ámbitos de la sociedad”. Tan es así que, según apostillara dicho texto, “Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es

El discurso colaciona un *binomio excelencia/ calidad* alrededor de tres importantes ramificaciones. La primera estriba en los mecanismos de reclutamiento del profesorado. El fomento de la excelencia pivota inexorablemente sobre la mejora de la calidad de la docencia y la investigación, y se personifica en sistemas “objetivos” y “transparentes” que garanticen el mérito y la capacidad en la selección y acceso de los profesores universitarios. El segundo aspecto sería una subespecie directa de lo anterior, y consistiría en el rigor y calidad de los sistemas pedagógicos de enseñanza. “Docencia de calidad”, “enseñar a enseñar”, “enseñar a aprender” son, entre otros muchos, eslóganes que co-implican la actividad docente con vistas a una mayor eficacia en la transmisión del conocimiento, de ahí que las líneas de reforma conciban al profesorado como un “pilar” básico, un “capital esencial”, o un “elemento nuclear” de la enseñanza superior²². Finalmente, la tercera vertiente incidiría en la eficacia del modelo universitario a nivel sistémico y burocrático. La normativa colaciona aquí la implementación de procedimientos que resuelvan con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración, lo que, como veremos, pretende conectar con la implicación del profesor en las tareas de gestión administrativa y de política interna académica. Del mismo modo, la mejora de la calidad pende del asentamiento de una “cultura de la evaluación”²³ que, como manifestación de los principios de eficacia y eficiencia administrativa, debe imperar en el funcionamiento del sistema y de las piezas que lo componen a nivel interno. Por lo expuesto, destacaría algunas ideas del concepto de excelencia pues, según creo, circunda una relación medio/fin que ahonda el entinema del EEES. Nuestro canon es sinónimo de bondad dignificante de la institución académica gracias a la estimación –honorable- de su género, pero también es un emplazamiento a la bonhomía que debiera proferirse a todos los miembros de la comunidad universitaria: desde los estables hasta los que un día pasaron por las aulas de una facultad. La excelencia presupone una dimensión unida al conocimiento y la preparación en la enseñanza de nivel terciario superior, pero a mi entender debe asimismo concebirse como un estigma positivo que acompaña axiológicamente (o cuanto menos debería hacerlo) a quienes se han formado en Facultades, Departamentos y centros académicos. De todos modos, ya interpretemos el código en su acepción sustantiva (*excelencia*) o en su adjetivación material (*lo excelente*), colige una ideografía de *singularidad, calidad y estatus diferente*, inferencias simbólicas todas de conminado mantenimiento por tratarse a la postre de una institución de –teórico-carácter superior. A mi modesto modo de ver, la excelencia resulta ser un “eslogan vacuo” del proceso reformista universitario. Más bien, es otra reificación más de las muchas a las que estamos asistiendo en este proceso de cambio social, cuya prédica cuenta con una notable capacidad para erigir heurísticos sin traspasar las

básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica basada en el mérito y el rigor que sea un referente para la sociedad española” (Punto I).

²² Según reconocía el borrador de Estatuto del Personal Docente e investigador (BEPDI), se trataría de implantar “un nuevo esquema de enseñanzas entre cuyos pilares se encuentra el profesorado que debe impartirlas, elemento nuclear de la nueva universidad que la sociedad española exige, una sociedad que espera que sus universidades, lo mismo que todo el poder público del que se dota, excelencia, responsabilidad y capacidad de adaptación” (Punto I).

²³ Ibidem.

auténticas consecuencias de sus propias mixtificaciones. Entiendo que el discurso sobre la excelencia sesga el concepto desviando del debate algunos de los resultados más nocivos a los que previsiblemente pueden conducir las reformas en curso. Lo que está en juego no es sólo un problema de modernización vs. adaptación de la institución académica sino el hecho mismo de convertir la universidad en un *rito de paso*; es decir, un *filtro credencialista* enmarcado entre códigos de barras sin importar mucho el valor de tales productos en la vida real. Estamos hablando de “modelos clónicos”, trajes académicos a medida y bocetos que se amoldan interesadamente, y cuyas consecuencias trasvasan nuestro ámbito de intervención debido a las repercusiones de tales políticas educativas en las estructuras sociales y en la conciencia ética de los ciudadanos.

Para empezar, los obstáculos financieros de las Universidades tienden a una creciente *mercantilización* de la formación superior. En el trasfondo del debate subyace un posicionamiento previo de los Estados y demás estructuras territoriales respecto del papel asignable a la educación y a las formas de enseñanza. Venimos empero asistiendo a una utilización política de la universidad por las Comunidades Autónomas, cuyos ejecutivos cayeron en la “auto-trampa”, a veces tendida por los propios rectorados, de crear facultades atomizando los centros sin demasiada racionalidad estructural. Sabido es el papel estratificador de las estructuras educativas y su instrumentación por grupos hegemónicos para reproducir una estructura de clases o posiciones de poder canalizadoras de sus intereses consociativos. Analizando el peso de las partidas reservadas a educación en los presupuestos y su ponderación en términos de PIB extraemos inferencias muy claras del designio de una postura política gubernamental en este terreno, aparte de hipostasiar con dicho examen los niveles de igualdad y movilidad social asimilables por un determinado país desde el basamento educativo (y por ende estratificador) de la formación universitaria²⁴. Así las cosas, “invertir en conocimiento” es un eslogan inane en España, donde además priman recortes draconianos del gasto público en este capítulo, a diferencia de países que han seguido reservando importantes recursos públicos incluso en momentos recesivos.

La situación descrita ya está produciendo una espiral de efectos retardados en las estructuras sociales, sin ir más lejos, con la pérdida de capital humano fuera de nuestras fronteras y polarizaciones concomitantes en el mercado de títulos y entre Universidades. Hoy pululan campus de prestigio y otros devaluados o pocos rentables financieramente, que, de todos modos, serán sostenidos por una miríada de razones justificativas (compromisos electorales, clientelismo político, pruritos Autonomistas y nacionalistas, etc). Paralelamente, la mercantilización universitaria aumenta con el encubrimiento de las transferencias y la diversificación de las fuentes de ingreso para salir del binomio subvención pública/matrículas. Los cursos “on line” acrecentarán su funcionalidad recaudadora y credencialista, muchos investigadores acabarán pensando más en el mercado que en la institución, y la universidad no cejará de tender redes sumisas a una pléyade de intereses particulares

²⁴ Con mayor amplitud teórica sobre este extremo, vid BLAUG M. “¿Dónde estamos actualmente en economía de la educación?”, en OROVAL PLANAS E. (ed) “Economía de la educación”, Ariel, Barcelona, 1996, p. 35.

externos y corporativos. La mercantilización universitaria es, en fin, un producto-síntesis de políticas contradictorias (desinversión vs. dispendio) y de dejación de responsabilidades bajo el doble paraguas de la autonomía institucional y del “eficientismo” en la gestión. En otras palabras, tenemos entre manos una *utilización aporética de la excelencia* que, como entinema, distorsiona el silogismo para legitimar un cambio drástico de orientación en la institución universitaria y en dicho segmento de la enseñanza pública.

3. Podemos aseverar, con verosimilitud, pautas de posicionamiento estratégico de la universidad en un “*escenario mercadocéntrico*” de oferta y demanda de títulos. Asistimos a una densificación espacial de universidades públicas, privadas y corporativas que ofertan una panoplia formativa a un público de alumnos-clientes potenciales. Además, el mentado escenario trasciende de las dimensiones clásicas espacio-tiempo mediante “productos formativos” que ofrecen la adquisición de destrezas, conocimientos y habilidades, más allá de los sistemas tradicionales de enseñanza presencial. Se abre paso una gran oferta formativa canalizada mediante modelos de enseñanza telemáticos que entrañan una importantísima fuente de financiación para las universidades merced a su paulatina reconversión en enseñanza semipresencial. Así las cosas, el *credencialismo* imperante del proceso de reformas solo es una punta de iceberg de una colosal *burbuja formativa*. Es verdad que el EEES entraña una respuesta institucionalizada a la necesidad de homogeneizar la oferta formativa haciendo más transparentes los sistemas de credencialización oficial en un contexto de unidad de mercado y de mayor movilidad de los trabajadores, ahora bien, ni Bolonia lleva escrita tal acentuación credencializadora ni, mucho menos, un alejamiento sedicente de los requerimientos cualificacionales por estrategias curriculares ineficaces, poco realistas, a espaldas de las demandas socioeconómicas y, sobre todo, de una ética elemental en las profesiones. Para mayor abundancia, se da por sobreentendida la colaboración de unas estructuras administrativas y profesoras hipersaturadas tras una (eso sí) soberana deuda acumulativa de defectos, gran parte de los cuales siguen arrastrándose en la gestión, reclutamiento y ordenación interna de los recursos humanos. Y ello, bajo una incontinencia en la carga docente de imposible atención si se pretende impartir unos estándares elementales de “excelencia Bolónica”.

El EEES predispone una espiral de certificaciones que acentuará el credencialismo meramente formalista del título universitario. Sabemos que el título académico opera como un tamiz informativo vs. selectivo que infiere la posesión de un determinado nivel de formación y especialización respecto de la persona a la cual acredita²⁵. Representa una fuente primaria de reclutamiento pues subsume un catálogo de presunciones (básicamente, competencias y capacidades) respaldadas mediante su credencialización oficial. Ofrece, en fin, una información apriorística de aspectos cualificacionales que se encuentran en un estado digamos potencial a la espera de ser contrastados materialmente, de ahí que a medida que aumenta el

²⁵ Más ampliamente sobre este extremo, vid ALEMÁN PÁEZ F. “La inserción laboral de los titulados universitarios en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, *Sistema*, n° 218, septiembre del 2010, pp. 23 y ss; o “La inserción laboral de los titulados universitarios: un análisis crítico-credencialista y consideraciones dimanantes del EEES”, *TL* n° 100, T. III, 2009, p. 1061 y ss.

avance científico y la complejidad de las sociedades se asiste a un aumento correlativo del mapa de titulaciones. Sin embargo, se corre el riesgo de minorar la seguridad de lo que el credencial parece o representa, esencia misma y última de su respaldo público. Muy verosímelmente, veremos aumentar el desconocimiento del lugar social que ocupan las habilidades y dotes cualificacionales respecto del poseedor de la titulación, con la pérdida de crédito y reputación que ello conlleva desde el terreno institucional y credencialista. Bien es verdad que determinadas titulaciones seguirán operando a modo de “cláusulas de cierre” para acceder a ciertos puestos o ámbitos vedados oficialmente (p.ej. master de abogacía), pero no es difícil hipostasiar una rebaja sedicente en los requisitos de acceso, permanencia y egreso universitario debido a la competencia desenfrenada a la que se enfrentarán todas las instituciones de educación superior.

Aparte del mentado escenario mercantilizador del conocimiento, lo cual ya es en sí es un réprobo despropósito de “lo académico”, el gran problema del credencialismo estriba en sus efectos a medio y largo plazo. Según dije, la competencia ya es muy intensa entre las Universidades públicas mediante portales “on line” o enseñanzas semipresenciales. Además, algunas Universidades privadas ofertan sus títulos (grados o doctorados, fundamentalmente) fuera de nuestras fronteras, con rebajas sedicentes en los niveles de calidad a cambio de oprobias tasas académicas en su expedición. No sé si podría calificarse de competencia desleal a tales prácticas mercadológicas pero el relativismo del prestigio teórico de algunas instituciones académicas reverdece las dificultades a las que se enfrenta la enseñanza pública para maniobrar en dicho escenario “mercado centrado” con unas dosis mínimas de funcionalidad operativa y dignidad ética y profesoral. Una expansión demasiado rápida del número de universitarios impide una absorción correcta de dicha fuerza de trabajo pues el mercado no es capaz de integrar a todo un colectivo coextenso y de alta cualificación añadida, menos aún con las elevadísimas tasas de desempleo reinantes y los desajustes infligidos por las últimas reformas laborales en el funcionamiento mercado de trabajo, y así: fuerza de trabajo barata y devaluada, exceso de instrucción de los jóvenes titulados (sobrecualificación), empleos infra-remunerados por debajo de la capacitación (subempleo), fuga de cerebros y emigración de universitarios, maquillaje del paro y del subempleo entre cohortes de jóvenes sobrecualificados, o empuje desmedido de títulos en un contexto de abierta competencia entre universidades, ora públicas y privadas, y demás instituciones formativas²⁶.

Pese a las reformas en curso, el EEES está construyéndose sin convicción ni claridad sobre un orden predominantemente léxico y de puro voluntarismo

²⁶ Ciertamente, los conceptos “sobrecualificación”, “subempleo”, “precarización añadida”, “empobrecimiento económico”, “milleurismo”, “segmentación vs. polarización cualificacional”, o “pérdida de los indicadores de rol” forman baterías eidéticas que desvalorizan la cosmovisión global del titulado superior, adquiriendo además unos rasgos muy particulares en el comportamiento del cual son objeto en nuestro mercado de trabajo. Pensemos que estos términos van a seguir protagonizando gran parte de las transformaciones venideras en la enseñanza universitaria y de los cambios que augura la propia inercia performativa de las cualificaciones laborales. Para mayor abundamiento, alguna ideografía reciente evidencia la práctica de omitir los títulos académicos del curriculum suavizando el perfil en las ofertas de trabajo ante el temor que las empresas rechacen la contratación de los jóvenes, lo cual demuestra el dispendio de recursos en términos de capital humano y el fracaso crónico de las políticas educativas en España.

académico. España ha tardado más que otros países en reaccionar a la “Europa del conocimiento” y es lógico que esta tardanza agudice un efecto acumulativo de otros tantos procesos de reformas pendientes, con el agravante añadido de afrontarlas ahora en demasiados frentes, con escasos medios y plazos apremiados de cumplimiento. Contamos con un amplio catálogo de títulos oficiales diversificado en exceso y con visos de atomizarse, y si bien es verdad que la unidad de mercado requiere dosis importantes de movilidad tampoco es menos cierto que la “estrategia maximim”, abierta a la autonomía universitaria y a los rectorados puede provocar distorsiones adicionales en la oferta y demanda de titulaciones. El mercadeo sedicente de los nuevos filtros aumentará sin duda el credencialismo académico y el peligro de convertir el título en un fuego de artificio heurístico meramente catalogador de cualificaciones infra-potenciales. Admito que este cúmulo de circularidades dibuja una ideografía apologética del escenario credencialista venidero, pero entiendo que son demasiadas las fracturas socio-institucionales en ciernes si se ahonda una implantación defectuosa del proceso de reforma. El EEES abre un campo de experimentación en todos los segmentos de la estructura universitaria y, sin duda, es una oportunidad inmejorable para dejar atrás una sucesión de despropósitos acumulados en el decurso evolutivo más reciente de nuestra institución académica, so pena de agrandar aún más su problematización estructural. Con todo, el pragmatismo mercadocéntrico es el principal abismo al que se enfrenta la enseñanza universitaria y la Universidad misma, de ahí la llamada de atención frente al uso sesgado que viene realizándose de la excelencia a nivel práctico. En vez de prevalecer el significado ontológico de la excelencia, entendida ésta como entidad sobresaliente en bondad, mérito o estimación, domina la dimensión comparativa y relacional del canon. Es decir, no es el aprecio, ni la estimación, ni siquiera la calidad formativa de nivel terciario los motores que en verdad están impulsando la implementación del EEES sino la competencia entre Universidades y su posicionamiento espacial a efectos mercadológicos.

Según señala Azcárraga, *el problema universitario no estriba en la excelencia sino en la búsqueda activa y real de ella*²⁷. Una universidad excelente debe, en efecto, regirse por criterios de excelencia, pero tropieza con estructuras acárdicas que corren el peligro de ahondar todavía más el espacio entre las expectativas que autoproclama la institución universitaria y los resultados realmente cosechados tras el “tránsito formativo” por un centro superior. Probablemente la “cuestión universitaria” arrastre una gran asignatura oculta y suspensa, nada menos que la *democratización de la democracia interna* de la vida académica²⁸. Sin una catarsis ética, y sin el aislamiento de sátrapas, arcontes y polemarcas, la sigla EEES no deja de ser más que un logo ruidoso y distorsionado. En la raíz de las políticas universitarias late además una dominancia a-valorativa capaz de ahogar cualesquiera voces asonantes, de ahí que el impulso mercadocéntrico se erija en cizaña pragmática muy proclive a la activación de disputas entre las instituciones universitarias, cuya rivalidad (no digo competitividad ni competencia) irá en aumento para ampliar sus ámbitos de

²⁷ “Universidades manifiestamente mejorables”, Revista Claves de Razón Práctica, nº 209, enero/febrero del 2011, pp. 37 y 38.

²⁸ La exigencia de “democratizar la democracia”, como reto actual de la política, proviene de GUIDDENS, en “Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas”, Ed. Taurus, 2005, p. 89.

influencia en un denso espacio credencializador, deletéreo, lampedusiano y de crasos resultados mercantilizadores.

3. PREMISA [C]: LA INERCIA CREDENCIALISTA Y LA MERCIFICACIÓN DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS.

1. El EEES sintetizó una respuesta conjunta a una demanda social de mejora de la enseñanza universitaria en clave europeísta, empero anudada a otra clave conformadora de la unidad de mercado, la adaptación de las cualificaciones y la movilidad del factor trabajo. Combinado con el segundo acrónimo (EQF-MEC) estatuyeron enfáticamente la formación en competencias, religando los anteriores formatos pedagógicos incidentes en la formación en conocimientos. Ahora bien, la competencia es un constructo de alcance escurridizo y mucha más alambicada concreción material. En principio embrida un saber completo que involucra un tridente psico-funcionalista: conocimientos, habilidades y actitudes. La concreción del trinomio deviene compleja aplicativamente. Bajo los moldes del EEES la retención de contenidos pasa a un segundo plano, habida cuenta que la revolución tecnológica permite buscar cualquier información en tiempo real (TICs). La misión de los profesores se vuelve entonces “iter-ativa”. Primero hay que espigar la “maleza” de las asignaturas y aventar los contenidos accesorios para, de ese modo, exprimir las “sustancias” dejándolas en su máxima y críptica expresión. Hecho esto, hay que “aprender a guiar” al discente en el maremágnum informativo disponible. Darle las claves precisas para que pueda encontrar autónomamente los aspectos nucleares de las materias y de los asuntos abordados en el aula. En hipótesis, la retención de la información aumenta si se utilizan métodos activos de aprendizaje que adiestran al alumnado a adquirirlos. Del mismo modo, la metodología docente combinaría la adquisición de los conocimientos con el desarrollo de las competencias y habilidades requeridas empresarialmente y por el mercado de ocupaciones.

La sinfonía transcrita sonaba excelentemente en partitura, pero de inmediato derivó en desafinaciones. Su composición sonaba bien sobre el papel europeo, sin embargo, su melodía rechinó pronto en su orquestación aplicativa. Como avancé antes, el EEES y el ECM instilaron importantes sublimaciones a través de sus siglas y universos simbólicos. En verdad, sendos acrónimos condensan potentes fuerzas movilizadoras para sus destinatarios, ahora bien, las palabras deben introducirse con incontrolable naturalidad, ajenas al capricho del hablante. No sido así con tales siglas. Al contrario, el vínculo psico-cognitivo, construido alrededor suyo, contrasta con la experiencia empírica. Es más, muestra crasas desviaciones, incluso contra-finalidades, como demostraré oportunamente. Dada la compactación fenomenológica de las siglas, y siguiendo el hilo conductor del epígrafe, recabaré entonces una rúbrica paralela (ECIM). El cetro de elementos integrados en la misma traza una contraposición dialéctica con los acrónimos anteriores. La comprensión de los conceptos y paradigmas requiere descomponerlos en elementos más simples y contrastarlos con sus contrarios, aunque, como digo, la idea es constatar una construcción coherente con las hipótesis que venimos desarrollando.

A mi modesto entender, el EEES y el ECM dan evidencias de toda una apología del mercado, ahora bien, la clave no está en sus derivas sino en la colación de otros halos de “superfluidad”²⁹ que encubren tales desvíos. Se hace ello además mediante participaciones, por acción u omisión, del conjunto de actores institucionales, lo cual expande las problematizaciones. Las instituciones de educación de la UE aceptaron los restos plasmados en La Sorbonne y Bolonia, y asumieron las tareas encomendadas para construir el área Europea de Educación Superior. No obstante, aprecio demasiados sesgos y equívocos, cuyas bases están desnaturalizando veladamente claves seminales del “ethos” académico” y universitario. El producto social resultante (credencialismo) tensiona en demasía las bases fenomenológicas académicas (cultivar, formar, culturizar, humanizar, dignificar, etc). El proceso Bolonia hila surcos de pragmatismo y rentabilidad contraproducentes, al menos desde el prisma de una universidad pública defensora de su adjetivación.

Las renovaciones didácticas y metodológicas auspiciadas por el EEES y el ECM, y a corto plazo por el RD. 898/2021, propenden afianzar un punto inflexivo en los procesos de convergencia educativa catapultados hace más de dos décadas. Sendos paradigmas conminaron al conjunto del profesorado a materializar el significado de los contenidos curriculares según las construcciones realizables en el trípode educativo. En cierto modo, los docentes daban un salto en el vacío, aunando el conocimiento de las materias que enseñan, los recursos pedagógicos y las infotecnologías. De la noche a la mañana, los universitarios transitaban de evaluaciones de conocimiento episódicas a evaluaciones continuas, y de la centralidad de la clase magistral a su “des-compartimentalización en miettes”; todo ello con modificaciones concomitantes en el cuadro de herramientas de aprendizaje. La plataforma Moodle terminó de normalizar un nomenclátor psicopedagógico de vanguardia, en muchos casos ajeno a determinados segmentos profesoriales. El redimensionamiento de las “tutorías académicas”, del trabajo en grupo, del “portafolio académico”, o del “método de caso”, entre otros recursos, se amparan en la consigna del “aprender a aprender”, que a su vez enlaza con otra presuntiva: “aprender a enseñar”. El conocimiento de los contenidos de las asignaturas pasó a mentarse “conocimiento tecno-pedagógico del contenido”, lo cual aparejaba implícitamente un conocimiento tecnificado del mismo, en el sentido de seleccionar las tecnologías más adecuadas para facilitar el aprendizaje discente.

El EEES refrendó, en efecto, el objetivo seminal de formación en competencias y, por pasiva, un repliegue teórico de los formatos de mera transmisión de contenidos. Ahora bien, muchas problematizaciones del EEES encuentran causa en los desajustes de la convergencia educativa y en clave sistémica. Los subsistemas de enseñanza primaria y secundaria subsumieron el cuadro de principios inspiradores de la reforma (ex arts. 2 y 3 LO 2/2006, a fuer de su actualización ex LO 3/2020, de 29 de diciembre)³⁰ siguiendo una triple pauta de

²⁹ La autoría del constructo es de A. SHOPENHAUER /2007: 32). Nuestro autor dedica un amplio capítulo a la temática universitaria en tono crítico, circunstancial y reflexivo en el Tomo II de “Parerga y Paralipomena”; lleva por rúbrica “Sobre la filosofía universitaria” pp. 21 a 90,

³⁰ La LO 3/2020 modificó, entre otros puntos, los apartados 3º y 4º del art. 3 de la LOE 2/2006, estableciendo lo siguiente: 3. “La educación primaria, la educación secundaria obligatoria y los ciclos

refuerzo competencial, evitación del fracaso educativo, y funcionalismo del empleo egreso en la economía del conocimiento³¹. El modelo de aprendizaje escolar enfatiza el objetivo de evitar la formación memorística y de índole acumulativa. Propende revisar los criterios del cómo, qué y para qué se aprende, y distingue entre conocimientos básicos o imprescindibles, cuya ausencia compromete el desarrollo personal y profesional del alumno, frente a aquellos otros que son deseables o interesantes y que pueden adquirirse en otras etapas. Las piedras angulares del sistema son las destrezas y la competencia. Las etapas iniciales de formación propenden dar facticidad a la realidad, de manera que el discente sepa correlacionar, asociar, entender y aplicar resolutivamente los problemas de la vida real. Se apuesta por mezclar materias en las “áreas de conocimiento”, ahora mentados “ámbitos de conocimiento” (ex RD. 822/2021), y que la evaluación mida si un alumno tiene las destrezas adecuadas para afrontar los desafíos del siglo XXI. “Prima facie” los enfoques formativos centrado en competencias aspiran remover las condiciones para que el discente comprenda mejor lo que aprenden y cómo lo aprenden. Los paradigmas psicológicos al alza, inspiradores del modelo educativo, distinguen dos subtipos de memoria: la comprensiva, que es cuando uno aprende algo, lo procesa y entiende, relacionándolo con cosas sabidas, y siendo capaz de utilizarlo; frente a la memoria repetitiva o mecánica. Desde esa diada sostienen que los sistemas de

formativos de grado básico constituyen la educación básica. 4. La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria post-obligatoria. Constituyen la educación secundaria post-obligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas artísticas profesionales tanto de música y de danza como de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio”.

³¹ La Exposición de Motivos de la LOE 2/2006 explicitaba una triada de “principios fundamentales impulsores de dicha norma. (1) El primero consiste en la exigencia de proporcionar una *educación de calidad a todos los ciudadanos* de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo (...) (2) El segundo principio consiste en la *necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren* para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, *sino también sobre sus familias*, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. (3) El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un *compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años*. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes (...) es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan. Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, *aumentando la inversión en recursos humanos*. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un *entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo* y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea” (los subrayados son nuestros).

aprendizajes han venido basándose preferentemente en el segundo subtipo, imbuidos de datos, enfoques cuantitativos y métodos basados en la repetición. La clave estriba en transitar de uno a otro arquetipo, empero con un gran condicionante. Solemos ser un país de extremos y contrastes que pasa fácil el peso de un lado a otro de la balanza, sin equilibrar bien el fiel de la virtud. Mucho temo que el ejercicio elemental de la memoria se ocluya en el “magma gamificativo” del no esfuerzo. Aviso general para navegantes y, sobre todo, para los innumerables puertos predisuestos de recepción.

El sistema universitario es una vasija receptora de las acciones implementadas en la formación primaria y secundaria, de manera que los efectos, positivos y/o negativos, larvados en tales estadios se concatenan en la formación terciaria de nivel superior. A mi modesto entender, la raíz disruptiva de dicho sistema de vasos comunicantes principia en los desajustes entre los códigos de vanguardia formativa, aventados en los dos primeros subsistemas, y el ensamblaje de estos en la docencia universitaria. Por no hablar en el vacío, si el basamento educativo destierra el concepto “esfuerzo”, la inanidad del canon hipoteca el conjunto de la labor profesoral. Es más, los déficits del canon se expanden, con trabazones valorativas asociadas en sentido contrario, a la noción de la vida universitaria misma. Las debilidades “infraestructurales” descritas lastran el afianzamiento de la formación en competencias, ya incluso en los tres subsistemas educativos. El tándem competencia/ cualificación componen la columna vertebral sostenedora del mundo de las profesiones, y en último extremo de los sistemas de clasificación profesional y postrero encuadramiento laboral del trabajador, lo cual explica el relieve de ambos anclajes en la articulación del sistema de enseñanza. Paradójicamente, la Ley de Universidades (LO 6/2001, de 21 de diciembre) pasó de puntillas sobre el concepto de competencia. En lo que atañe al refrendo y contenido regulatorio, no es contemplada ni como paradigma ni como pieza clave del subsistema. Es el desarrollo regulatorio y la práctica aplicativa del constructo lo que perfila sus taxonomías clasificatorias dándoles contenido sustantivo propio.

En los subsistemas de enseñanza primaria y secundaria las fórmulas de potenciación en competencias se envuelven en dilemas experimentales nada resueltos, con numerosísimas circunvalaciones teóricas y equívocos a nivel empírico. Muchos son los caminos transitados en un maremágnum de reformas tan recurrentes como polarizadas, no solo en términos políticos, ideológicos y partidistas sino, en lo que aquí atañe, merced a clamorosas desviaciones materializadas bajo el paraguas de la autonomía universitaria y las deficiencias en su gestión por algunos poderes regionales. Los avances, cuando tienen lugar, acontecen sobre pasos trillados, a veces incluso sin corregir los errores en profundidad. Podrá contra argumentarse que las autonomías disponen de agencias de acreditación que fiscalizan la aplicación de los títulos y la calidad de los mismos, pero no es menos cierto que muchos controles son protocolarios sin trasparecer los contenidos cualitativos reales de las titulaciones (v.gr. cotejos en puridad formales de las guías didácticas del cuadro de asignaturas).

Los pivotes de la Ley de Universidades (LO 6/2001, de 21 de diciembre) giran sobre el gozne del conocimiento y la transmisión del mismo, añadiendo a ello el afianzamiento de una formación técnica y crítica de la ciencia, la cultura y el humanismo y la preparación discente para el ejercicio de actividades profesionales. En lo que aquí atañe, los preceptos clave se encuentran en el artículo 1 (funciones de la Universidad) el artículo 39 (investigación y transferencia del conocimiento) y el artículo 87 (referido a la integración en el EEES). El contenido de la LU rezuma una preocupación especial por el diseño de las estructuras institucionales universitarias. Tal énfasis principia en los XI puntos de su Exposición de Motivos para expandirse en todo su articulado. Por consiguiente, la convulsión propiciada por el EEES y el redimensionamiento de las metodologías didácticas cuenta con un solo precepto, de contenido inane y en puridad remisorio: el precitado artículo 87. En otras palabras, el “deslavazado cambio Bolónico”, tanto en soportes estructurales como en términos de evaluación didáctica, encuentra causa en la (mala) práctica aplicativa. Por no hablar en el vacío, incluyo aquí las mixtificaciones atribuidas al paradigma de la competencia por las políticas universitarias, o el arsenal de recursos introducidos con calzador en las guías de curso (“matematización asignaturista” inclusive). Las políticas europeas, por su configuración misma, siguen trazabilidades programáticas y abiertas. Combinan la “genericidad” de su diseño con la operatividad práctica en los países y contextos donde resulten aplicadas. Son pues los Estados, y los actores institucionales que dan carta de naturaleza a la convergencia universitaria y educativa, quienes las traducen en medidas y quienes responden de su aplicación material. Por consiguiente, la respuesta a una de las preguntas iniciales resulta afirmativa y contundente. La Universidad no está atajando, con la firmeza y rigor que merecen, déficits de base que adolecen importantes cohortes de estudiantes que llegan a las aulas. Al contrario, el credencialismo galopante, la auto-rentabilidad exigida a las universidades públicas, la conversión de las privadas en cajas registradoras, y el giro en cerviz de ambas, son sesgos ya hegemónicos en los campus españoles.

Bolonia aterrizó en una fecha umbral (2010) y con ello leímos una versión académica del novelado gatopardo: cambiar algunas cosas para que poco –o nada- cambie. La universidad durmió catódica y amaneció digital. Las guías de las asignaturas integraban una retahíla de recursos y herramientas didácticas sin explicitaciones clarificadoras por los gestores de la ordenación académica: desde vicerrectorados o vicedecanatos hasta los departamentos, en último extremo responsables de la docencia y de su desenvolvimiento aplicativo en loor de calidad. Las fórmulas de elicitación del aprendizaje se implementaban sin debate interno, con demasiadas inseguridades y sin contrastes fundamentadores (al menos en nuestro ámbito experiencial). El ECTS inició su trayectoria aplicativa de forma intuitiva, muchas veces con la referencia de una planilla ejemplificativa cuyos contenidos diseccionaban un modelo-tipo de ordenación de recursos. La distribución de las herramientas didácticas utilizables y sus valencias porcentuales fluctuaba en función de las asignaturas, generalmente entre tres o cuatro horquillas (3, 4, 6, u 8 créditos ECTS). Consiguientemente, nuestros acrónimos se edificaron con una argamasa de materiales formales, poco compactos. Los patrones del “traje Bolónico” tuvieron de molde el “*axioma lampedusa*”: revistamos guías, asignaturas y

títulos con telas de cambio y colores iguales; y emplacémonos, desde su exhibición coyuntural, a tiempos venideros, cuyas modas evidenciarán (de serlo) los ajustes realizables en las piezas. El tiempo arrastra las huidas hacia adelante, y las universidades públicas lastran un peso harto considerable de cadenas daltónicas y redes superpuestas. El *Leviatán Universitario resulta exquisitamente escrupuloso en todo lo que atañe a la fiscalización del “detalle formalista”*, empero religa de las sustancias fundamentadoras. En definitiva, la universidad se afianza en lo intrascendente para flaquear de lleno en lo que resulta fundamental³².

2. Los avances en la sociedad del conocimiento, y el cambio sistémico y aceleracionista concomitantes a ello, llevan tiempo provocando tensiones tectónicas en el sistema de enseñanza, y particularmente en el subsistema universitario. La reordenación de los recursos didácticos entra de pleno en dichas estrategias adaptativas. Las universidades propenden adaptarse a dichos impactos para lograr los mejores índices de calidad en la formación de los nuevos profesionales y ciudadanos, sin embargo, la organización de las respuestas sufre importantes descompases. En verdad son muchos los dilemas planteados a los campus y profesores, cuyas incógnitas siguen engrosándose acumulativamente. Todo ello repercute en las acciones de innovación didáctica y de elicitación del aprendizaje. Sintetizaré algunos desafíos.

El primero hunde sus raíces en los cambios demográficos operados en la UE y muy particularmente en la sociedad española. El alargamiento de la esperanza de vida es una realidad en ambos contextos. Su fenomenología dilata la participación de las personas mayores en actividades recualificadoras, y al mismo tiempo expande un interés cualitativo por vincularse activamente con las instituciones formativas, muy en particular en escenarios académicos. Aparte del deseo por seguir aprendiendo materias especializadas o de corte humanista, se trata de afianzar vínculos sociales con la universidad aprovechando la confluencia en las aulas de personas con biografías parecidas y motivaciones participadas. Muchos campus han creado cátedras atentas a tales demandas, las cuales ofrecen un amplio y diversificado formato de cursos a las personas mayores. Son excelentes apuestas que dignifican el papel de la institución universitaria revirtiendo a la sociedad un servicio seminal. Aparte de ello, hay desafíos de fuerte calado proyectivo atinente al perfil del alumnado. En primer lugar, sus cohortes son nativos digitales acostumbrados a manejar solventemente los dispositivos tecnológicos. Desde su infancia han crecido utilizándolos, normalizando su empleo, lo cual plantea a los profesores un complejo dilema pedagógico. De una parte, tenemos muchas ventanas de oportunidad aplicativa de las tecnologías optimizando con su utilización el conocimiento de las asignaturas. Pero de otro lado late el problema de fluidificar en exceso los contenidos de las materias y sus bases de aprendizaje. Los esquemas de formación con TICs requieren mediciones y ponderaciones muy sopesadas al hilo de su utilización en el aula y fuera de ella. La “gamificación” es un paradigma al alza en todos los sectores educativos, ahora bien, un uso desmedido de ella puede provocar deslizamientos contraproducentes para el afianzamiento formativo del alumnado.

³² CASALS, J. y RAMIÓ, C. «El Estado en la encrucijada», Diario *El País*, 12/6/2020, p. 9.

En segundo lugar, la universidad se ha organizado tradicionalmente sobre el prototipo de alumnos jóvenes egresados del sistema escolar, pero a medio plazo los perfiles tienden al cambio. Pese a las bajísimas tasas de natalidad, se hipostasian crecimientos de hasta un 27% en las tasas de alumnos, los cuales tendrán un perfil más diverso y feminizado, y cohortes de edad más amplias³³. Muy verosímilmente recalarán más cotas de alumnos adultos, así como personas mayores deseosas de participar y seguir aprendiendo académicamente. Los campus serán más sostenibles, internacionales y con ofertas de estudios interdisciplinarios, y en ese aspecto se frecuentará la combinación del estudio con trabajos profesionales. Esto traslada al catálogo de másteres la atención de los requerimientos recualificadores en ciernes. Se trata, en efecto, de brindar ofertas curriculares que den respuesta a tales nichos formativos. Pero lo diré también en sentido adversativo: impera atajar la oferta de másteres que satisfacen intereses internos clientelares y/o corporativos. Muchas universidades privadas cuentan con recursos y flexibilidad de acción suficientes para brindar catálogos “ex novo”. Tantas otras iniciativas amparan, más bien, academias de dudoso credencial, lo que, en sorpresa mayestática, pulula en los intersticios del RD 822/2021, de 28 de septiembre (ex art. 11 y 15). Las universidades no pueden caer en esa “fatuacidad”, sobremanera las públicas. Aparte de no contar estas con dichas flexibilidades operativas, la gravedad es que, una vez creados estos elementos estructurales, harto complejo es deslazarlos y desandarlos. Algunas inercias de política interna universitaria (v.gr. vicerrectores que quieren potenciar sus centros y titulaciones de pertenencia) amparan “títulos fatuos de estar por casa” o de parco recorrido en el tejido social. Son iniciativas que cuadran las expectativas de crecimiento de ciertos departamentos empoderados en los campus, de áreas de conocimiento deficitarias, o de estructuras profesoras descompensadas en trayectoria histórica. La universidad pública está obligada a preservar saberes y conocimientos seculares, al margen de su rentabilidad mercadológica. Pero las tentaciones de mendacidad credencialista son cejudas y omnipresentes, en el sentido de utilizarse la cobertura académica para brindar válvulas de expansión fútil o mantenimiento abyecto.

Otro desafío deviene de las transformaciones estructurales del mercado de trabajo y los requerimientos cualificacionales. Durante el pasado siglo los trabajadores no cualificados o de cualificación media ocuparon grandes segmentos de la mano de obra, sin embargo, el tecno-globalismo ahonda una cesura cada vez más profunda entre trabajos de escasa cualificación o cualificaciones elementales frente a perfiles tecnificados y de cualificaciones altas. Es claro que la empleabilidad del siglo XXI pivota sobre el segundo vector, y ello mediante dos claves operativas. Una se antoja integradora, y emplaza con el mentado “perfil tecnificante” (robótica, algoritmos, plataformas digitales, etc); mientras que la segunda acontece en clave de exclusión y de segmentación estructural en el mercado de ocupaciones. Obviamente la formación universitaria y la especialización curricular son pivotes estratégicos

³³ El Grupo Estudios Población y Sociedad (GEPS) ha hecho unas estimaciones logarítmicas que, sorprendentemente, catapultan las previsiones evolutivas de la universidad. Se hipostasía que el número de matrículas alcanzará, con vistas al 2035, cotas nunca vistas. La suma de grado y máster equivaldrá a algo más de 1,9 millones de estudiantes, frente a los 1,5 millones del 2018. En suma, 400.000 estudiantes más, y con indicadores ascendentes entre un 27-31 %. (Diario El País 1/3/2021).

canalizadores de dichas tendencias. Primero porque dispone de los recursos habilitadores de las profesiones y especialidades que avizora el cambio tecnológico y la sociedad del conocimiento. Y además, porque los títulos oficiales académicos seguirán siendo una garantía de inserción laboral. Sendas vertientes plantean dos grandes retos a la institución universitaria. El primero es obvio. Debe seguir acometiendo ajustes adaptativos y de actualización para ofrecer una alta cualificación formativa en los ámbitos de especialización profesional avistados proyectivamente, tal como por otra parte otean los arts. 7 y ss del RD 822/2021. El segundo se imbrica en las herramientas metodológicas. La universidad también está conminada a abordar las formas de adquisición de competencias básicas y transversales. No me refiero ahora al mantra de la formación adaptativa con vistas a realizar trabajos en sempiterna redefinición funcional y clasificatoria. Hablo del afianzamiento de las bases competenciales, formativas y académicas, cuyos términos extremos retomaré oportunamente. Las formas de elicitación del aprendizaje son nucleares en dichas dimensiones, y, con ello, la elección de plantel de recursos didácticos y la compacidad pedagógica de sus piezas.

El tercer reto se imbrica en el cambio tecnológico y sus efectos en las vertientes formativas, docentes y discentes. Como sabemos el tecno-globalismo y el aceleracionismo se antojan sistémicos y multivectoriales (avances en biotecnología, medicina, nuevos materiales, computación, etc), mientras que las TICs tienen tal capacidad de penetración que han trastocado por completo las conductas comunicativas y de interacción personal. Las sociedades están cambiando tan abruptamente que remueven los cambios antes de un tiempo mínimo de normalización y asimilación. El maridaje técnica-tecnología también acapara la inversión de enormes recursos. La inter-conectividad global las 24 horas diluye las otrora divisiones diacrónicas (8 hs x 3). Aparte de normalizar el “paradigma descompartmentalizador” en clave distópica, lo afianzan merced a las fórmulas variopintas de teletrabajo y tiempo líquido. Esos aspectos revierten efectos mayestáticos, por ilustrar ejemplos cercanos, en la concepción presencial de las clases para, de contrario, valorizar los parabienes de la enseñanza a distancia y los formatos “on line”.

Las instituciones de nivel terciario superior tropiezan con grandes dificultades al trasluz de las transformaciones descritas. Para empezar urge poner en cuarentena (nunca mejor dicho) la reificación que, por fuerza mayor, viene asignándose a la enseñanza virtual. La pandemia otorgó un halo de pragmatismo a los formatos digitales de enseñanza en respuesta a las reclusiones conminatorias de la pandemia. Ahora bien, una situación excepcional no es patente de curso para deificar la enseñanza “on line”, tal como por cierto avizora el art. 9 del RD. 822/2021. Leviatán recabó una *ética sacrificial* a los profesores universitarios, sabedor del “ethos académico” que acaba prevaleciendo³⁴, y es fácil hipostasiar que dicha

³⁴ Valgan aquí las palabras de SCHOPENHAUER: “Ninguna bondad, ninguna indulgencia puede reconciliarlas con la superioridad de la fuerza de espíritu. Así es la cosa, no tiene remedio y así seguirá. ¡Y qué terrible mayoría tiene de su lado! Es un obstáculo principal para el progreso de la humanidad en todos los aspectos ¿Mas cómo pueden, en tales circunstancias, ir las cosas en aquel ámbito donde ni si quiera basta, como en las demás ciencias, una buena cabeza unida a la aplicación y la constancia, sino que se requieren unas disposiciones totalmente peculiares que incluso solo se dan a costa de la felicidad personal? Pues,

ética siga siendo utilizada por los Rectorados en los movimientos telúricos avizorados en la estructura universitaria. El costo fue alto, ora a nivel personal (estrés) y material (pago de internet, teletrabajo, terminales propios etc), pero, sobre todo, y muy especialmente, en términos de desafección moral, y siento pronosticar que dichas ideografías van a persistir sin solución de continuidad.

Las acciones formalistas de las élites rectoras y la desatención técnico-logística dan consistencia el “dejar ser” Heideggeriano, cuyos términos llevan al desistimiento por auto-protección. Con estas críticas -que muchos piensan, pocos dicen y menos escriben- anudo una advertencia. Una vez pasen las “olas pandémicas” y se normalice el tempo universitario, puede haber la tentación de rentabilizar universitariamente la situación heredada. Behemoth es ducho legitimando lo que no puede o debe, y no es descabellado hipostasiar mixtificaciones venideras basadas en argumentos espurios de auto-convencimiento claudicante. La presencialidad es un valor seminal universitario y la vida académica misma, ergo todo cuanto reste facticidad al meritado valor contradice la esencia ontológica de la institución. La enseñanza universitaria no puede ser abdicativa en plataforma. Primero por el factor cualificador distintivo de la presencia personal y social en el aula. Y segundo, porque todo no puede ser derivado a “digitalidad”. Por muy instructivo que pueda llegar a ser, “lo virtual” licua “lo real”. Al contrario, el “alma académica”, su “ethos endocéntrico”, requiere una exquisita preservación, y debe entenderse así sin tapujos ni medias tintas argumentales. No puede haber duda en esta premisa, constitutiva y constituyente, ni resquicio que se precie. Entre otras cosas, porque el pragmatismo sabe vencer sutilmente a las sustancias, máxime reclutando criterios economicistas y de rentabilidad mercatoria. El mercado no lo es todo. Su gran capacidad, entre otras muchas, es que bendice cualquier cosa con miles de tácticas prestidigitadoras. Por el contrario, el mercado no tiene el valor de la verdad, aunque detente su secuestro. La universidad pública, precisamente por defender intereses públicos, y valores inmanentes, no puede ceder al chantaje del mercado; ni bendecir cualesquiera peticiones que provengan de él. Urge ser claro - radical si se quiere- en tan deslizante cuestión. Justo por los conatos de dar prevalencia a lo tecnológico sobre lo pedagógico.

Otro derrubio argumental tiende a extender el funcionalismo tecnológico a todas las ramas de conocimiento, bendiciendo su aplicación omnisciente en los campus. No me refiero solo a las disciplinas donde la tecnificación constituye el cimiento de determinados títulos. Muchos rectorados y equipos directivos dan por hecho que el profesorado universitario, en su completitud, tiene la auto-obligación de reciclarse y ser solvente informacionalmente hablando. Entiendo que es otra mendacidad derivada de nuestros acrónimos, y agrandada por los gestores universitarios, en los términos como argumentaré más adelante. Los mantras de “aprender a aprender y enseñar” se anudan a las tecnologías para facilitar que los futuros egresados sean competentes en su empleo y en todas las áreas de la vida cotidiana. Leviatán presume que los profesores cuentan con los recursos (tiempo) y

verdaderamente, la más desinteresada rectitud de intención, el afán irresistible por descifrar la existencia, la seriedad de la meditación que se esfuerza por penetrar en lo más íntimo de los seres, y el auténtico entusiasmo por la verdad” (ult cit, ed. 1997: 191)

el conocimiento (cualificación alta) para utilizarlas con absoluta solvencia. Por el contrario, no hay verdad en la presunción; ni en sustancia, ni proyectivamente³⁵. Hasta hace unos años, las tecnologías eran un elemento añadido y externo al conocimiento profesional docente. Los profesores hemos utilizado herramientas, digamos, clásicas (v.gr. transparencias, pizarra, mapas, figuras geométricas de madera en otras disciplinas, etc) las cuales se caracterizaban por su estabilidad, transparencia y especificidad; es decir: apenas cambiaban a lo largo de los años, el docente dominaba su funcionamiento, y cada recurso desplegaba su utilidad funcional para un objetivo concreto. Frente a ese contexto, las nuevas herramientas didácticas tecnológicas alteran las tres características. Aparte de complejas y diversas tipológicamente, cambian a ritmo de vértigo, lo cual avoca a actualizaciones que, por regla general, se hacen de manera personal a cuenta y riesgo del profesorado. La universidad pública es un caso típico de empresa que no invierte en la formación tecnológica de sus trabajadores profesoriales ni en la actualización didáctica de los mismos. Manejamos tecnologías versátiles, mutables e inestables, de suerte que el conocimiento requerido para utilizarlas las desfasa sin solución de continuidad. La incorporación de TICs a nuestras metodologías es, pues, una gran clave por desarrollar y una asignatura muy pendiente de los equipos rectorales y directivos universitarios. Es más, su integración en los procesos de enseñanza aprendizaje y su encaje adecuado en las otrora rutinas didácticas es el gran reto del cambio académico y del EEES; un reto que, obviamente, deben capitanear los actores que tienen la responsabilidad del mentado reciclaje profesoral.

El aprendizaje de las nuevas herramientas didácticas no puede ser una tarea relegada a los docentes, en procrastinación rectoral. Las universidades hacen aspavientos de calidad cuando, de contrario, rellenan formativamente un expediente auto-justificativo. Los cursos, cuando tienen lugar, son de dudosa practicidad y calidad formativa (v.gr. impartición por informáticos “de la casa”). Hay además un sector de especial singularidad: los profesores asociados. Sus perfiles están pensados para que viertan su experiencia profesional universitariamente tras años de ejercicio material en sus respectivos oficios y especialidades. Con su reclutamiento todos ganan: la universidad, los alumnos, y los compañeros de área y departamento. Sus clases aportan la vertiente empírica de las disciplinas, y su visión, cuando esta es compartida, permite reverdecer el caudal humano, social, profesional y práctico del cual disponen. Ahora bien, la sinrazón universitaria, entreverada con las políticas draconianas de recortes, y aderezada con acciones rectorales cortoplacistas y prácticas fraudulentas de contratación, lleva a que la mitad de la docencia de los campus descansen en dichos profesionales. Ello traza un segundo jaez presuntivo, muy a beneficio de inventario, de las estrategias didácticas materializadas en las 50 universidades públicas y 32 privadas. A la luz de todo ello, el “aggiornamento técnico-didáctico” de los profesores universitarios transmuta, unas veces en giro en cerviz, y otras en ambigüedad, frustración y postrero anquilosamiento. La realidad

³⁵ Obviamente, los niveles formativos del profesorado universitario en TICs presentan una vasta casuística, sin embargo, algunos autores hipostasian un cuadro clarificador, diseccionándolo, por ejemplo, en cinco niveles, para lo cual véase el estudio de LÓPEZ GARCÍA «Enseñanza con TICS. Nuevas y renovadas metodologías para la enseñanza superior», CINEP, disponible en: https://issuu.com/helpdeskmooodlecinep/docs/ensinar_con_tic, 2016, pp-17-24.

ilustra un descuido mayestático de inversiones formativas por parte de nuestro tejido productivo, y, como vengo denunciando, la institución universitaria sigue esa misma praxis (al menos en ciencias sociales, jurídicas o humanidades). Eso sí, Leviatán mantiene un cuidado exquisito en la reconversión de la burocracia; y muy en particular, de quienes sostienen el sistema informático de los campus y centros. No enfatizaré más en aspectos bien conocidos, pero es claro que el método recualificador universitario cumplimenta un mero expediente nominalista. Da por hecho el auto-reciclaje profesoral técnico y pedagógico, o sea: dominancia del método elusivo, a coste cero y voluntarista, de la auto-responsabilidad del profesor³⁶.

4. PREMISA [(D)/(CONCLUSIÓN)]: LA MULTIVALENCIA ACADÉMICA Y LA HIBRIDACIÓN DEL ROL PROFESORAL.

1. En los epígrafes anteriores abordamos con un juego de concatenaciones silogísticas las premisas y gran parte de la problemática del EEES. Amén de profundas, las reformas del proceso Bolonia giran sobre un criterio pragmático de “eficacia” en disfavor de la “eficiencia”, considerando, esto es, los fines omniabarcantes que se proponen y los recursos menguados que disponemos para abordarlos. Entre tales recursos sobresale, cómo no, la incidencia de dichos cambios en la base del sistema universitario: el *rol profesoral*. Bolonia se implementa bajo una inercia de dilatación de funciones académicas, las cuales se plantean, para mayor gravedad, en términos aditivos y acumulativos, y obviando los retrocesos de tamaño dilatación en términos de calidad docente. Impera pues marcar el espacio válidamente asimilable por el profesorado universitario. Los cambios son de tal magnitud que fuerzan, cuando no quiebran ya de plano, la resiliencia del rol profesoral, máxime cuando el auténtico nudo gordiano estriba en el diseño de los nuevos espacios funcionales desde el mentado rol, sin “hibridar” su perfil óptico ni desnaturalizar la sustancia del mismo. De lo que en puridad se trata es de reconocer el *trabajo-valor* de la docencia universitaria, y debe serlo intrínsecamente, al margen de la cacofonía de eslóganes que vienen utilizándose bajo el epítome EEES. El macro-paraguas conceptual del “proceso Bolonia” forja unas pautas de acción que desnaturalizan el perfil académico bajo tintes de pseudo-multivalencia enriquecida, por ello analizaré en este epígrafe otro entinema que, a modo de cuadratura del círculo, y vista su dualidad premisa/ conclusión, añada otro caudal tergiversador en la (i)lógica del silogismo reformista.

³⁶ Muy probablemente los profesores universitarios no estamos al corriente de la gama de herramientas tecnológicas ni del elenco de potencialidades que en realidad ofrecen. Particularmente hipostasio que los cursos de reciclaje profesoral, ofrecidos por las Universidades, cuando estos tienen lugar, atomizan la gama de herramientas, a fuer de periclitarse su uso, entre otras cosas porque pivotan sobre los programas contratados para uso exclusivo de los campus. Los “cursos de adiestramiento” (mentarlos de otra manera es un despropósito) que por ejemplo puedan ser encomendados al personal de informática se limitan a cubrir un expediente testimonial. Pese a ser bienintencionados en su esfuerzo y finalidad, son cursos con importantes carencias. Aun admitiendo el riesgo de generalizar, la experiencia empírica, y la compartición de opiniones con compañeros de otros campus y áreas de conocimiento, cabe afirmar una sensación general de cumplimentación nominal del expediente por los Rectorados en las acciones de reconversión tecnológica dables a los profesores.

El tempo de “aggiornamento” del proceso Bolonia viene acometiéndose mediante criterios formales, obviando el potencial real/eficaz de los recursos con los que se cuenta para una correcta implantación de los fines reformistas. La calidad y la excelencia se erigen en mixtificaciones que legitiman un difícil sistema de contrapesos en el ámbito académico (agencias, controles internos, etc). Ahora bien, de profundizarse en el credencialismo y la mercantilización universitaria, prodigarán aún más las tergiversaciones en ese proceso. Hasta hace poco sufrimos un goteo de recortes sin solución de continuidad que extendieron el espacio entre sendos axiomas (eficiencia/eficacia) y, con ello, el acortamiento de la distancia entre las universidades públicas y las privadas, junto a un trasvase de alumnos/clientes (incluso profesores) hacia las segundas. Estas consideraciones preliminares vienen al hilo de la sobrecarga funcional que, para botón de muestra, soporta el profesorado universitario desde el epítome Bolonia. Pensemos que esta tendencia proseguirá incrementalmente a medida que se asienten los grados y postgrados; y, sobre todo, se reajusten éstos para abrir nuevos nichos de mercado académico.

Barajo pues la hipótesis de una drástica *dislocación de rol* en el seno de las universidades públicas, cuyos efectos se antojan híbridos para el perfil profesoral y sistémicos en muchas facetas de la vida académica y extraacadémica. Cualquier modelo responsable de organización de recursos humanos no puede dar por sobreentendida tamaña acumulación de ajustes, y tampoco puede dar muestras de ordenarlos alrededor de fines que escapan de un grado elemental de razonabilidad. Entre otras cosas, se está obviando las posibilidades reales que en verdad puedan ser asimiladas por el sistema universitario, al menos respecto de su basamento didáctico: los profesores “permanentes”. Bolonia es, en efecto, un camino de realización cuyas contingencias van a depender de las posibilidades asimilables por cada sub-sistema de educación terciaria. Entre tales piezas, la transformación de la estructura académica pasa inexorablemente por el modelo de profesorado que pretenda arbitrarse para afrontar un caudal coextenso de cambios y modificaciones. Ese modelo tiende además a la des-funcionarización académica y la privatización pautada de la enseñanza universitaria. Vuelvo a reiterar que el rol profesoral se erige en variable accesoria, por tanto, cualquier propuesta metodológica debe considerar este hecho analíticamente y desde un prisma crítico-constructivo.

La actividad profesoral en el EEES plantea numerosas e importantes incógnitas de cuyo afrontamiento va a depender las bases de sustentación de la enseñanza universitaria y, por ende, de nuestro modelo educativo en su globalidad. En este sentido, recabaré algunos documentos que sirvieron de apoyatura ideográfica de esas pautas de acción venideras, cuyos extremos pueden actualizarse con las modificaciones venideras. Resucito el proyecto de estatuto del personal docente e investigador de las universidades públicas (en adelante BEPDI) y la otrora propuesta de reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español (en adelante IW)³⁷. Pese a las críticas que acompañaron dichos documentos,

³⁷ Al objeto de evitar un acrónimo desmesurado, recabo sólo dos siglas bien representativas: Informe Wert. Para un análisis más extenso del otrora BEPDI, me remito a mi análisis “Modernización vs. excelencia/Evaluación vs. Autoeficacia”. Doble juego de binomios y tergiversaciones en la reforma universitaria y en los procesos de renovación didáctica”, en “La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en el

conviene recordar sus contenidos pues confieren un plantel de condicionantes en las metodologías didácticas acordes al contexto educativo.

Como premisas, parto de dos ideas básicas, de urgente recordatorio. De una parte, la universidad constituye un servicio público residenciado esencialmente en los estudiantes y en el conjunto de la sociedad³⁸. Paralelamente, las sociedades avanzadas encuentran en sus maestros y profesores un capital esencial para el progreso colectivo, propendiéndose una “comunidad educativa universal”³⁹ cuyo fundamento reside en la relación dialéctica entre docente y discente. En verdad, el tándem profesor-alumno es “la razón de ser de la institución universitaria” ya que sin ella “la Universidad deja de serlo”⁴⁰. Esta “debe estar, en efecto, al servicio de la sociedad, no de sí misma”⁴¹, lo cual plantea de inmediato el dilema del rol profesoral y de la re-conceptuación de sus parcelas funcionales con una racionalidad elemental de asimilación docente. El asunto aglutina urgencia e importancia, de ahí el interés por desvelar críticamente los códigos reales del perfil post-Bolónico. La sucesión de modificaciones realizadas consecutivamente en todos los niveles educativos justifica el relativismo reinante en esta materia, es más, cabe hipostasiar modificaciones muy próximas en los planes de estudio recientemente aplicados en las universidades españolas. Así pues, el escepticismo entre el profesorado universitario es una reacción lógica frente a cualquier “*test de razonabilidad*” que pretenda amparar las modificaciones en curso, si, como digo, disocian una “*racionalidad*” elemental en el diseño del perfil académico; máxime cuando éste se desfuncioniza (IW) o se desnaturaliza (BEPDI) a golpe de roles híbridos y con reformas preteridamente propedéuticas. Pensemos que el esquema ensayo-error es un método tan habitual como desafortunado en las acciones de política universitaria, y que al final los efectos siempre revierten circularmente en el profesor universitario desvalorizando, a la postre, la sustancia del mismo⁴².

Los aires de reforma, insertos en los documentos al uso (v.gr. RD 898/2021), planean una dislocación acumulada de funciones que quiebran la idiosincrasia del

espacio europeo de educación superior”, Coords. CRUZ VILLALÓN J y RODRÍGUEZ PIÑERO ROYO M., cit, pp. 115 y ss, en espec. pp. 125 a 135.

³⁸ IW, pág. 8.

³⁹ BEPDI.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ IW, p. 8.

⁴² Por ilustrar estas aseveraciones iniciales, cabe colacionar, por ejemplo, la inequidad que sempiternamente ha sido objeto el régimen retributivo de dicho sector de la administración, inclusive mediante importantes diferencias salariales entre las respectivas Comunidades Autónomas y, por ende, con respecto a las universidades europeas. Iguales razonamientos cabe aducir respecto del desnivel entre carga docente/retribución existente a nivel de campus y comparativamente con las universidades de nuestro entorno (p.ej. modelo docente-tutorial anglosajón). Como en tantos otros asuntos, la palabra Europa se utiliza con una doble vara de medir recabándose como objetivo sin depararse en las distorsiones y distancias internas. Poco puede avanzarse en la estructura del EEES con profesores universitarios infra-remunerados e hiper-valentes”, so pena de propiciar la privatización de la universidad pública, las “externalizaciones”, la huida de las aulas y la profesionalización burocrática. Tampoco hay que olvidar el cúmulo de despropósitos que han campeado en la ordenación de la carrera académica y sus mecanismos de promoción interna. Y como colofón, se encuentra la inanidad en las políticas formativas realizadas por las universidades con vistas al pseudo-reciclaje didáctico y tecnológico de sus profesores, lo que paradójicamente contrasta con los intensísimos esfuerzos invertidos en la formación del PAS o en la tecnificación de las funciones administrativas, aspecto éste que, por cierto, no cesa de aligerar la carga de trabajo de dicho colectivo aumentando empero las funciones informáticas y de burocracia digital del profesorado.

profesor universitario, cuando no adocen su raíz esencial debido al caudal de desviaciones latentes y manifiestas. Admito que mis apreciaciones desprenden un tono crítico rayana la vehemencia, pero resulta difícil eludirla tras el jaez de prácticas abusivas realizadas por los Rectorados, Facultades y Departamentos hacia los profesores permanentes universitarios. Estas instancias no cejan de hipertrofiar funciones básicas profesoras bajo el chantaje sacrificial de la flexibilidad horaria, sabedoras, en fin, de que el “ethos académico” termina siendo la clave neutralizadora de los excesos generados en nuestro estatuto jurídico. Algunos documentos reconocen que el profesor universitario “ha sido, sigue siendo, y debe seguir siendo, un investigador, un generador de conocimiento y no un mero transmisor del mismo”, y que representan una clave esencial para la formación de buenos profesionales y buenos científicos⁴³. Sabemos la dificultad que entraña encontrar el equilibrio óptimo entre docencia e investigación, sin embargo, asistimos a una hipertrofia de la labor docente que fagocita las tareas investigadoras. Es más, se propende compaginar ambas tareas con otras cuyo mero desempeño desborda las anteriores, como la transferencia de I+D y, sobre todo, la gestión universitaria, a cuya dedicación se le ha asignado un sobredimensionamiento valorativo. El problema es que el principio de autonomía Universitaria, combinado con la politización académica al alza, permiten diseñar soluciones internas y de gestión potenciando algunos aspectos por encima de otros⁴⁴. Pues bien, el planteamiento descrito desvela el cúmulo de desviaciones que con seguridad derivan al perfil profesoral. Es aquí donde radica el entinema más grave de todos pues, independientemente de la ambivalencia de rol descrita, tales aspectos trascienden del funcionamiento interno de la universidad irradiándose a la concepción social de la institución.

2. Sabemos que los anclajes de la actividad académica maridan cuatro pilares: docencia, investigación, transferencia, y gestión (lo que desde ahora sintetizaré mediante el acrónimo DITG). Podemos considerarlos como compartimentalizaciones matriciales de los cometidos que integran el espacio funcional del profesor universitario. Cada uno de ellos delimita un bloque de funciones que comparten una misma base matriz, y desde ella se despliegan un haz de representaciones ideográficas de las tareas del profesorado y de sus ámbitos de responsabilidad. Diríamos que una misma posición profesoral congrega cuatro patrones de organización -o “sub-estatus relativos”- dentro del sistema universitario. Docencia, investigación, transferencia y gestión conforman, cada una por separado, un “*rol set*” con sustantividad propia e individualidad vinculativa, independientemente de su recíproca interconectividad funcional. Con tales referencias-nódulo, el profesor organiza un bloque de actividades que traducen un régimen de obligaciones jurídicas. El conjunto de derechos y deberes estatutarios también activan pautas de conducta y de comportamiento, y por supuesto generan un marco de responsabilidades y expectativas: desde aspectos prestacionales, locativos o relacionales, hasta cuestiones motivacionales, situacionales y promocionales de la denominada “carrera horizontal académica”.

⁴³ BEPDI e IW (p. 12), respectivamente.

⁴⁴ El IW, al menos, y como aspecto destacable, recomienda la eliminación de los cargos de la valoración de las acreditaciones nacionales y la exigencia de sexenios para desempeñarlos (p. 28).

El profesor universitario desarrolla su actividad por y desde una lógica situacional que predetermina su posición en la estructura académica y fuera de ella. Esa lógica conlleva una secuencia de papeles o roles derivados desde donde vuelve a trazarse un régimen de expectativas normadas vinculadas a cada posición. Bien es cierto que existen interconexiones más o menos intensas entre los cuatro ámbitos funcionales del DITG. Pienso de inmediato en la docencia respecto de la investigación, o en ésta última respecto de la innovación y transferencia del conocimiento. Ahora bien, no logro apreciar la funcionalización del rol con las tareas de gestión y de política universitaria, y menos aún concebir el DITG en un sentido acumulativo. Tenemos entre manos un rol *compuesto*, aseveración ésta que distinguiría del adjetivo *complejo* con el que suele identificarse nuestro perfil. El estatuto venidero del profesorado universitario seguirá planteando una multiplicación aditiva de papeles cuyas trabazones catapultan una espiral de desequilibrios institucionales. Muy al contrario, asistimos a una condensación de *rol-sets* en términos acumulativos y con más que presumibles efectos negativos en el funcionamiento del sistema universitario. Sabemos que los conflictos de adaptación son implícitos a cualquier proceso de cambio, pero partimos de una problematización estructural de difícil remoción con las fórmulas barajadas al efecto. La reconversión del rol profesoral se funda en criterios formales, no sustantivos, próxima, como digo, a la hibridación académica. Se propende un *proceso* de yuxtaposición aditiva de roles parciales, ora “ad intra” (DI) y “ad extra” (EG). En unos casos operarán entre ámbitos ya dilatados de conmixión funcional (DI), y en otros ejemplos mediante la externalización de actividades (E) rayana la incompatibilidad académica (G). De ahí que algunos documentos dieran carta de naturaleza al instituto de la “*multivalencia*” para legitimar ese proceso de dilatación funcional y conferir un respaldo técnico-jurídico a los procesos de acumulación de tareas y de hibridación de rol.

Las líneas de reforma, pretéritas y venideras, recaban un aprovechamiento de las ventajas comparativas sobre una base yuxtapuesta de tareas preexistentes, adición de actividades y solapamiento de labores venideras. Vislumbran posiciones funcionales concebidas bajo “coste cero” y a modo de “quid subordinado” a las contingencias y particularidades de cada campus. De ese modo las Universidades, Facultades y Departamentos podrán diseñar cargas de trabajo que se irán añadiendo aditivamente sin sujetarse a una visión integradora, sino más bien, “funcionalizante” y en loor de saturación hipertrófica del rol profesoral. Y ello, con la consiguiente derivada: el derrubio de los dos rol-set medulares el mismo: docencia e investigación. La versión española del proceso Bolonia adolece “ab initio” de coherencia interna pues, como digo, cercena la sustancia del profesorado universitario. No aprecio una re-definición profesoral de finalidad cualificante sino un subterfugio de permeabilización funcional para la ampliación de tareas bajo una inercia aditiva y acumulativa. Lejos de sustentar las propiedades ópticas académicas, éstas se rompen de raíz, evidenciando así otra quiebra del silogismo y la verosimilitud del entinema. El rol profesoral más bien se “cosifica” en una línea de paulatina instrumentalidad, accesoriedad, pérdida de independencia e hibridación, máxime entre una inercia mercadocéntrica y entre sistemas colapsados

burocráticamente, siendo ilusorio competir con lógicas exclusivamente credencialistas impuestas por algunas universidades privadas.

Las reformas en curso deben considerar un cuadro de *tergiversaciones* que fuerzan la desnaturalización del referido rol. Para empezar, concebir nuestra actividad más allá de la dialéctica docencia/investigación es un planteamiento errado de antemano. Cualquier fórmula que quiebre dicha diada y traslade en demasía el centro de gravedad a otros terrenos aumentará tremendamente las probabilidades de hibridar el rol académico, con el agravante de abrir derivas demasiado arriesgadas para estos estadios de asentamiento del proceso Bolonia. Uno de los aspectos positivos que auspiciaba el EEES partía, precisamente, de una mayor trabazón de las actividades docentes e investigadoras, al menos en lo que concierne a las ciencias sociales y jurídicas. Por regla general, el profesorado subsumió la segunda labor como dedicación dominante frente a los mecanismos de promoción académica, pero en muchos casos esto (de)generó en correlativas desvaloraciones de la docencia, o al menos en auto-contención de esfuerzos hacia los aspectos didácticos del aprendizaje. El movimiento de oscilación pendular al cual ya he aludido metafóricamente en su acepción “Foucaultiana”, también ha experimentado nuevos equilibrios mediante la irrupción de paradigmas psicopedagógicos en la docencia académica. La aproximación temporal del 2010 se acompañó de un interés renovado por las cuestiones didácticas de la enseñanza universitaria, cuyo sentido convenía y conviene seguir esclareciendo por parcelas de conocimiento, especialidades e incluso asignaturas. En esa búsqueda del espacio ocupable por el aprendizaje discente, algunos sectores del profesorado empezaron a centrar su atención en herramientas más eficaces para la impartición de las respectivas materias, generalmente cohortes jóvenes y desde la “atalaya asignaturista” de los Grados. Algunos confiábamos que el péndulo encontraría un punto de equilibrio más ecuánime en la “balanza Bolónica” sin embargo el desajuste está servido, es más, aumenta con el paradigma de la austeridad, cuyas derivas hipostasia un distanciamiento mayor de la docencia y la investigación y nuevas tergiversaciones de dicho binomio a través de la gestión – vs. profesionalismo político- del profesorado universitario.

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

fenómeno “multi-regulador” presente en numerosos sectores del ordenamiento jurídico, efecto reflejo de sociedades complejas, como las occidentales, que tienden a aumentar la densidad de las relaciones sociales y de los vínculos resultantes merced a su ordenación positivizadora. El iuslaboralista afronta los retos de “problematizar” con el Derecho del Trabajo y de “tematizar” con las líneas de investigación a medida que se ensancha su objeto material y se desarrolla dicha disciplina evolutivamente. Ahora bien, si los esfuerzos de comprensión y actualización son ya ímprobos en una materia cambiante y expansiva como el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, la paradoja estriba entonces en el mantenimiento de unos parámetros básicos investigadores mediante códigos de saturación docente e hibridación profesoral. Prueba de ello es la hipertrofia sufrida en la actividad docente tras haberse maximizado las horas teóricas para ampliar, vía “coste cero”, la oferta de títulos en los respectivos campus. Muy al contrario, *una docencia que extreme lo “cuantitativo” es “per se” rémora inefable de lo “cualitativo”*; o expresado en términos apodícticos más contundentes: maximizar la carga docente de cada profesor a un umbral de 320 horas en un baile de títulos, másteres, centros y horarios desajustados, condena de antemano cualquier estándar de calidad, lo que en definitiva refrenda el entinema invalidando la presentación silogística del mismo. Esta hipótesis ubica el debate en términos que nos permita “des-reificar” el cúmulo de idealizaciones atribuidas al proceso Bolonia, máxime cuando éstas anudan una inercia de concatenaciones causales que eclipsan los estándares básicos de excelencia bajo anclajes ideológicos, políticos y privatizadores.

La hipertrofia de las actividades docentes lastra las condiciones para afrontar las labores de investigación mediante un valor académico ya perdido: el *sosiego*. Y en este sentido, revertir la desmesura de “costos Bolónicos” tan gratuitamente en el ámbito personal y familiar de los profesores universitarios resulta ser una injusticia mayestática, menos aún con el esperpento Valleinclanesco al que asistimos con la gestión pública y las corruptelas partidistas. Tampoco es de recibo el argumento ya manido de nuestra singularidad merced al estatus, la vocación intelectual, la flexibilidad de horarios y la estabilidad en el empleo. Entre otras tergiversaciones, Bolonia propende un seguimiento pautado del aprendizaje del alumno, evaluaciones continuas del rendimiento, atenciones personalizadas, tutorías telemáticas y, en fin, una actividad sobremanera intensa que triplica la “actividad docente”, y que sin duda eclipsan un tiempo elemental de dedicación sosegada a las labores investigadoras más nimias. Auspicio asimismo una reubicación paulatina de dicha actividad en los institutos universitarios, con lo que, de ser así, adicionaremos otro entinema al silogismo Bolónico merced a las legítimas aspiraciones de los profesores por reubicarse en tales instancias para afrontar unos estándares básicos de investigación que optimicen su trayectoria científica. Esta posible tergiversación derivaría en una mayor polarización entre docentes (clases) y científicos (investigación) de consecuencias estratificadoras pese al teórico diseño “horizontal” de la carrera académica.

Así las cosas, la tergiversación más grave del encaje profesoral en la estructura venidera estriba en la conversión, forzada o inducida, como componentes de la burocracia corporativa. Cualquier Universidad Española cuenta hoy con una

tupida red de gestión en todos sus niveles ordenadores. Sus estructuras se irradian desde los Rectorados hasta las Facultades, ora previo diseño “ex ante” de las mismas o como derivación “ex post” de su funcionamiento orgánico. Los nódulos multiplican cual dicasterios las cadenas de delegaciones ya en puestos individuales (“comisionados”, cargos de gestión heterogéneos en su perfil y naturaleza) o sobre todo, y muy especialmente, mediante una “comitología” proveniente de órganos matriciales. Pese a la contención de dicho fenómeno a través de los recortes presupuestarios, es una realidad omniabarcante del sistema universitario: desde Vicerrectorados y Decanatos hasta subcomisiones de centro, unas veces bajo cometidos funcionales específicos y otras por motivos de mera descentralización orgánica. Paralelamente, las “transferencias” de I+D+I derivan a veces en pseudo-fundaciones o empresas semi-públicas que extienden la densidad de dicho tejido mediante delegaciones orgánico-funcionales, las cuales se articulan en un sentido vertical e incluso transversalmente con inserciones en las estructuras matriciales universitarias. Los nódulos, por lo demás, arbitran plataformas de reclutamiento sobremanera variopintas, a veces mediante contratos-programa que recaban trabajadores externos, becarios o alumnos en prácticas, y otras, en fin, con la creación de puestos estratégicos donde reubicar antiguos cargos renuentes a la docencia y a su retorno a la “normalidad universitaria”.

El signo más claro de esta crítica está representado en el concepto que pretende rubricar nuestro perfil. Ya vimos la pretensión de bautizar tal actividad bajo el anclaje de la “multifuncionalidad” y de la autocalificación “compleja”, es más, se delega en el principio de autonomía para que las Universidades potencien unos aspectos sobre otros. Pese a las posibles correcciones de esta inercia, eliminando su valencia en las acreditaciones o requiriendo sexenios para ocupar tales puestos, la experiencia confirma el acceso a cátedras bajo el paraguas de una trayectoria dominante de gestión política universitaria. Tampoco escasean las gestiones deficientes en tales cargos cuyos resultados revierten negativamente en el sistema, inclusive con derivas de responsabilidades en la institución universitaria. Esto vuelve a generar efectos contraindicados sistémicamente pues se ocupan puestos desbordados desde un plano funcional que consumen energías muy valiosas en gestiones inabarcables, cuando no se heredan un caudal de problemas o tareas irresueltas de un cargo anterior. Muchos han sido los profesores conminados a ocupar cargos solo con vistas a las acreditaciones, y muchos son también los casos usucapientes para acceder a redes empresariales, económicas, culturales o de poder político o como trampolín para otros puestos de la administración y/o demás terrenos de la vida pública. Con esto no estoy negando la posibilidad que la Universidad siga siendo un caudal de reclutamiento de la administración⁴⁵, lo que sí

⁴⁵ A modo de proposiciones particulares, considerando las inexorables necesidades de regeneración democrática, sí me decanto por la imposición de plazos improrrogables para el desempeño de cargos académicos, así como la fijación de umbrales máximos para compatibilizar el ejercicio público y privado con una clarificación del régimen de incompatibilidades. Como plausible pauta, el IW recomendaba que las excedencias y comisiones de servicios del PDI se limitaran a cinco años, sin concatenarse por períodos superiores (pág. 29). Tampoco tengo reparo en reconocer mi decantación por un cuerpo unificado de profesores universitarios. Además, y como propuesta particular a efectos de evitar la petrificación universitaria, podría barajarse la figura de las *permutas* temporales entre profesores con una categoría similar asimilando las cargas docentes respectivas entre los propios sujetos permutantes. De ese modo se facilitaría la

advierto son las inseguras derivas de dicho profesionalismo, en especial con vistas a otras dos posibles lógicas tergiversantes

La primera tergiversación viene referida al colapso burocrático de las universidades, cuya problemática ya adelanté en el anterior apartado. El sobredimensionamiento de burocracia académica ha producido tantas deficiencias estructurales que eclipsan la vertiente funcional de cualquier cargo universitario, por mínima responsabilidad que se desempeñe a través del mismo. La externalización corporativa catapulta la mercantilización académica, y también corre el riesgo de domesticar la individualidad profesoral. Graves son los riesgos derivados de la cooptación de redes clientelares y de las dinámicas consociativas departamentales, sin olvidar, claro está, los posibles focos de corrupción dimanantes del maridaje académico con empresas y demás corporaciones privadas. Sabemos que todos los modelos de universidad llevan asimismo escrito sus antimodelos pero resultaría paradójico que importemos mimbres anglosajones cuyos códigos están precisamente revisándose por el conflicto de intereses generados por tales modelos desde un prisma ético y económico. Podemos entender que la Universidad esté buscando su reubicación social tras un cúmulo de desaciertos que han trastocado sus cimientos incluso gran parte de su prestigio, pero resulta difícil concebir esa “vuelta societal” a costa de forjar profesionales de la burocracia bajo una pseudo-selección natural que exacerbe su dimensión política.

La segunda “desviación entinémica” conecta con la anterior, aunque me atrevo a atribuirle una mayor gravedad tergiversante. Como es sabido, la gestión de cargos académicos suele aparejar aumentos retributivos y rebajas correlativas en la dedicación docente. A mi juicio son aspectos que deberían dissociarse, máxime si consideramos la política de recortes que seguirán menguando los presupuestos universitarios⁴⁶, ahora bien, imaginemos situaciones donde las áreas o departamentos extremen los umbrales máximos de docencia de sus profesores y de quienes ostentan responsabilidades por cargos. Estas situaciones derivan muchas veces en la contratación externa de personal para afrontar los créditos de docencia, derivando ello generalmente en el reclutamiento de asociados o de profesores colaboradores que cubren las lagunas funcionales de los permanentes. Pues bien, he aquí la principal tergiversación del EEES, y sin duda el entinema más paradójico de todos los analizados, cuyos términos representaré valiéndome de una lógica silogística a través de la *combinación causal* siguiente: 1/ El proceso Bolonia en puridad fue ideado para mejorar los estándares de excelencia universitaria y calidad docente; 2/ La acumulación de funciones y la hibridación de rol del profesorado permanente transita un cúmulo de circularidades y tergiversaciones que externalizan la función primordial de la universidad; 3/ Se acaba depositando la docencia en *personas ajenas al mentado proceso*, cuyo reciclaje pedagógico, reconózcase, se complejiza, si no deviene huero, merced a su utilización como mano de obra barata; 4/ La ULPGC ilustra esta fenomenología problematizadora, y, pese a conocerla, y arrastrar graves problemas presupuestarios, ha duplicado cargos académicos y uniformado a la baja

movilidad inter-académica desplegando efectos positivos en todos los niveles (ánimicos, motivacionales, enriquecimiento de experiencias y trasvases de las mismas en los departamentos de acogida, etc).

⁴⁶ Por contra, el IW recomendaría la yuxtaposición y mantenimiento de ambos extremos (p. 28).

los umbrales máximos de docencia en todo el campus; 5/ Ergo conclúyase, por lógicas inferenciales, los niveles de calidad y excelencia dispensables socialmente al trasluz de los procesos de renovación universitaria ex RD. 898/2021.

III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA IMPARTICIÓN DEL DERECHO DEL TRABAJO Y LA SEGURIDAD SOCIAL.

1. Según hemos visto, la implantación del EEES conlleva un replanteamiento, y por ende re-configuración, de los recursos utilizables en la impartición de las asignaturas. La fecha del 2010 llevó al profesorado a reflexionar el rol de cada medio pedagógico y el encaje de los mismos en cada proyecto didáctico a la luz, además, del rendimiento académico de los alumnos y los procesos de implementación de los Grados y Postgrados. Y el RD. 898/2021, de 8 de septiembre, vuelve a avizorar cambios profundos en el mapa de titulaciones y las estructuras académicas y universitarias. Ya adelantamos el relativismo valorativo subyacente entre un amplio segmento de profesores respecto de si tales retos potencian verdaderamente la capacitación de los alumnos. Pese a la influencia de los dispositivos tecnológicos y su aplicación práctica en la enseñanza universitaria, muchas son las voces que estigmatizan el proceso, muchas con argumentos ganados a pulso ante las desacreditaciones del devenir universitario y la desvalorización concomitante del ethos académico. Otras voces escépticas reconocen su amoldamiento al EEES solo a efectos formales, vanagloriándose incluso no haber realizado cambios de calado en sus estrategias pedagógicas. En unos casos prevalece el obvio recelo hacia un caudal de paradigmas proclives a la confusión y dispersión, en otros ejemplos los descartes se amparan en culpas exculpatorias que hacen derivar los problemas formativos de los alumnos en otros niveles del sistema educativo (la “anatemizada ESO”). Tampoco hay que olvidar las lagunas que en general adolecemos en el terreno técnico de la pedagogía, o de la utilización de las plataformas digitales. Y como ya se vio, otros ejemplos traducen un espíritu acomodaticio y el convencimiento de seguir discurriendo por caminos pedagógicos otrora trillados pese a la aridez del terreno y el sentido zigzagueante venidero del mismo.

El Derecho del trabajo y de la Seguridad Social dispone de experiencias muy fructíferas de renovación docente. Como demostraremos, sus características estructurales, y sobre todo la dialéctica: economía de mercado / canon de socialidad constitucional, le proporciona importantes recursos didácticos, claro está, siempre que haya una proclividad aperturista mínima en términos metodológico. Ello avizora márgenes significativos de deconstrucción profesoral, fértiles terrenos de experimentación didáctica y abonos renovados de motivación. El mercado editorial cuenta con obras innovadoras en la enseñanza de nuestra disciplina. Algunas de ellas trazan una trayectoria de equipos de trabajo consolidados en este terreno, otras apuestas se impulsan a nivel individual rezumando una preocupación entusiasta por la docencia y la indagación de vías complementarias que activen el rendimiento del alumnado⁴⁷. Paralelamente, disponemos de estudios colectivos que ilustran un

⁴⁷ A modo de ejemplo, cabe resaltar la línea de trabajo otrora avanzada por MERCADER UGUINA con varios equipos docentes mediante el sello editorial de Tirant lo Blanch. Son títulos que integran perspectivas

plantel de experiencias pedagógicas y de renovación docente acometidas en el ámbito del DTSS⁴⁸, amén de análisis teóricos y empíricos sobre pedagogía iuslaboral y demás recursos didácticos concomitantes⁴⁹.

Las valoraciones y las apuestas por estos esquemas didácticos van a seguir condicionadas por numerosas variables. Podemos colacionar, por ejemplo, las particularidades de cada “campus”, cada macroárea, cada titulación, incluso del enfoque atribuido a cada disciplina o asignatura ramificada. Sea como fuere, es verosímil sostener que Bolonia ha triplicado la carga docente del profesor universitario. Los recortes tradujeron una ampliación de la carga docente sobre el trinomio: 12/24/36 ECTS (la ULPGC, muy paradójicamente, no aplicaría esta tríada en su extremo último). Las tutorías se han hipertrofiado tras nuestra conversión en tutores “on line” que atienden al alumnado mediante correos electrónicos o plataformas tecnológicas. En otras palabras, hemos sufrido una modificación hiper-sustancial del estatuto profesoral mediante el paradigma de la multivalencia y la atención individualizada y el tópico argumento del coste cero (“versus” costo personal del profesor). Lo cual vuelve a ser otro “entinema tergiversante” más del “silogismo Bolónico” y sus múltiples encrucijadas definitorias.

En efecto, el perfil profesoral se hipertrofió desde una batería de heterolegitimaciones. Lo fue así con el chantaje de las crisis presupuestarias y los mantras de la estabilidad del profesorado y la flexibilidad horaria del mismo. Cosa aparte es que no se previeran apoyaturas equivalentes, por ejemplo, en temas promocionales o retributivos, a fin de proporcionar atisbos si quiera nimios de motivación frente al tremendo caudal de esfuerzos acometidos. No es la primera vez que me pronuncie críticamente contra una mala praxis Universitaria que dilata el rol profesoral a costa del “ethos académico”, lo que, como vengo sosteniendo, confirma dos cosas.

metodológicas como talleres o un vasto caudal de esquemas de nuestra materia: *Lecciones de Derecho del Trabajo*, 2008; *Esquemas de Derecho del Trabajo I*, Tomo XII, 2008; *Esquemas de Derecho de la Seguridad Social (régimen general)*, 2008; o *Esquemas de Derecho del Trabajo II. Derecho Sindical*, Tomo XX, 2009. Otra línea fue impulsada por el prof. BAYLOS GRAU (*et al.*) con el auspicio de la editorial Bomarzo, incorporando a sus obras una serie de ejercicios y lecturas que fomentan la inter-actividad del estudiante: «Materiales docentes de Derecho del Trabajo. Historia, fuentes y derecho sindical», 2008; *Materiales docentes de derecho del trabajo. Contrato individual*, 2009. La manualística laboral ya incorporan una miscelánea de recursos integrados con ejercicios de autoevaluación, test, etc. Por todos, vid BLASCO JOVER C. “285 preguntas de derecho del trabajo. Fuentes y relación individual de trabajo”, Ed. Dykinson, 2018; o ALEMÁN PÁEZ F. “Test para la enseñanza del Derecho Individual del Trabajo (arts. 1-60 ET). Una propuesta teórica y transversal” (Dir), Ed. Tecnos, Madrid, 2021 y actualización (adenda) en el 2022.

⁴⁸ Así, y recogiendo una treintena de reflexiones teóricas y análisis empíricos, “La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en el espacio europeo de educación superior”, Coords. CRUZ VILLALÓN J Y RODRÍGUEZ PIÑERO ROYO M. op, cit; igualmente, vid la obra colectiva, coordinada esta vez por RODRÍGUEZ PIÑERO ROYO, “La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en España, desde los inicios hasta la declaración de Bolonia”, Laborum, Murcia, 2007.

⁴⁹ Vid por ejemplo los análisis de LAHERA FORTEZA J. “La metodología de los modelos teóricos en la investigación y enseñanza del derecho del trabajo”, DL nº 92, 2011, p. 57 y ss; NOGUEIRA GUSTAVINO M. “El constructivismo como base teórica del método docente y su proyección en los estudios de Derecho del Trabajo”, RDTSS; ESTEVE SEGARRA A. “El método de caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”, “La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en el espacio europeo de educación superior”, supra cit, pp. 217 y ss; ALEMÁN PÁEZ F. “Modernización vs. excelencia/ Evaluación vs. Autoeficacia”. Doble juego de binomios y tergiversaciones en la reforma universitaria y en los procesos de renovación didáctica”, *ibidem*, pp. 115 a 146.

Primero, la inconsistencia de los acrónimos EEES y EQF-MEC. Y en segundo término, el axioma, que venimos construyendo en este estudio, de que “lo cuantitativo es rémora inefable de lo cualitativo”. Deviene imposible (al menos para quien suscribe) implementar todos los “roles-set” que se esperan del profesor universitario sin resentirse alguna faceta de los mismos. Hace tiempo que la “jaula de hierro” quebró la resiliencia profesoral, máxime una materia tan extensa e intensa al cambio como el Derecho del trabajo. Como bien ironiza Martínez Girón, más que área se erige en “hectárea”, lo cual multiplica y redimensiona a la vez los planteamientos didácticos y metodológicos aplicables en su impartición discente

Las reformas impulsadas desde la implantación del EEES transducen un intercambio de herramientas metodológicas y conceptuales provenientes de distintas parcelas de conocimiento, sobre todo desde el terreno de la psicopedagogía⁵⁰. Algunos de los paradigmas allí barajados pueden resultar aplicables a muchos ámbitos de la docencia universitaria, sin embargo, otros cánones deben examinarse a beneficio de inventario, máxime cuando muchos de ellos son un foco de controversias teóricas dentro de tales disciplinas especializadas. Podemos convenir el hecho de encontrarnos en una etapa de cambio sistémico y de reordenación de viejos y nuevos axiomas didácticos. Si la información es exponencial y cambiante y modula el conocimiento, y si las materias ven desfasados sus contenidos con igual rapidez, el centro de gravedad del aprendizaje debiera centrarse en el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades, o sea, técnicas de adiestramiento que permitan la adecuación y adaptabilidad del discente a los nuevos cambios estructurales. Siguiendo la estela de eslóganes anglófonos que han venido irrumpiendo en el proceso Bolonia, diríamos que el “training” (método de aprendizaje) ejerce ahora una relación de dominancia sobre el “learning” (el conocimiento en sí),

Así las cosas, los presupuestos descritos deben matizarse en cada caso, especialmente en las enseñanzas jurídicas y en la rama social del derecho. Primero porque manejamos un tipo de información cualificada por las fuentes normativas y los resultados normantes. Obligado es considerar un bagaje coextenso de anclajes conceptuales, la recepción de los mismos en los textos legales, o el ingente caudal de datos normativos y meta-normativos derivados de las disciplinas y de sus fuentes informativas. Retomaré más adelante este punto, no sin antes resaltar la idea que los procesos de renovación pedagógica penden de la manera de cohonstar los nuevos heurísticos con una metodología proveniente del objeto material de conocimiento. En unos casos, ese objeto mediato se encuentra en el ordenamiento jurídico y en sus claves operativas, ahora bien, hay ejemplos donde la densificación jurídica es de tal calibre que dificulta extraordinariamente la aprehensión del precitado objeto material. La rama social del derecho ejemplifica este aserto, con el dato añadido de

⁵⁰ Los manuales coordinados por quien suscribe (publicados por Tecnos, Eds. 2009, 2015, 2018, y 2022) contienen una amplia bibliografía sobre los cambios de paradigmas pedagógicos acometidos en el seno de las ciencias de la educación. A título ilustrativo, vid las obras de CISCAR MISUF C y URÍA RODRÍGUEZ E. *Un enfoque sistémico del proceso didáctico*, Eds. Nau, Valencia, 1982; o DE LUQUE A Y NOTORIA A. *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2000.

representar un terreno proclive al cambio, las mutaciones de los paradigmas e incluso de sus códigos ontogenéticos. En otras palabras, a diferencia de otras materias jurídicas “más estables”, la nuestra se caracteriza por una “inestabilidad permanente” no sólo a nivel de normas vigentes o aplicables sino, en lo que aquí atañe, desde el terreno de su teorización y consiguiente extrapolación al ámbito docente y pedagógico.

2. La metodología jurídica traza una relación de dependencia instrumental con los textos normativos, la tradición histórica, los precedentes jurisprudenciales y los estudios de la doctrina científica. Cabe pensar, con verosimilitud, que si tales goznes “están ahí” confieran indirectamente una preferencia a la “capacidad” de trabajo frente a las consabidas «destrezas» vs. «habilidades». No en vano, la mera lectura y ordenación del referido material proporciona al estudiante un gran caudal de inferencias analíticas y cognoscitivas. Familiarizar al alumno con tales dispositivos jurídicos permite, de entrada, una des-codificación de dicho material pues su mero análisis infiere cognitivamente construcciones de significado. Esto explica, entre otras cosas, la prevalencia metodológica por aprendizajes de índole memorístico, cuyo empleo recurrente permite hipostasiar alguna conjetura añadida. Nuestra manera de concebir la docencia jurídica podría estar condicionada por el «modus operandi» de los mecanismos de acceso a los cuerpos emblemáticos de la función pública. Judicatura, notarías, registradores, fiscales, por ejemplo, son puestos donde domina el método memorístico, consistente en “cantar temas” a los preparadores de forma repetitiva. Se trata de estrategias de procesamiento informativo reincidentes en el recuerdo, o sea, en la grabación cognitiva de un conglomerado informativo al albur de su repetición; y como vengo diciendo, quizás tal representación haya influido de algún modo en los mimbres pedagógicos de la ciencia jurídica. Mimbres que enfatizarían la presentación de una visión sistematizada de las normas para luego aderezarla, en su caso, con recursos prácticos complementarios, desplazando así otras herramientas de asimilación de tales materias extramuros de su exposición textual.

Dentro de la evanescencia que impregnara EEES, dispusimos de algunas directrices esclarecedoras de los objetivos pedagógicos aplicados a la docencia jurídica. A modo de ejemplo, la XIII Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho (Zaragoza, 22 y 23 de mayo del 2007) consensuó unas pautas materializadas ulteriormente en el diseño de los grados. Entre otras cosas, se enfatizó la idea de que el profesor debe ser un «facilitador del conocimiento» (no medial del mismo) y que el alumno debe saber «gestionar su propio aprendizaje». Se trata de afianzar los fustes identificativos de las categorías iuslaborales y la dinámica resolutoria del sistema de fuentes, sin que los reenvíos realizables a otras fuentes informativas copen la docencia ni saturen al alumno de regímenes regulatorios inabarcables para dicha etapa del aprendizaje. También se concretó el trinomio “competencias”, “destrezas”, “habilidades”. En cuanto a las primeras, el Grado debe aportar un conocimiento sustancial de las reglas e instituciones legales y de los procedimientos del sistema. Respecto de las destrezas y habilidades, los alumnos deben estar adiestrados para la búsqueda de información, criterios de selección del conocimiento, habilidades de evaluación de los datos, capacidades organizativas, de

gestión crítica del conocimiento y de discusión colectiva del mismo, técnicas de estudio y de investigación, habilidades de pensamiento crítico, oratoria y técnicas de argumentación. Al objeto de fomentar el estudio independiente, se recomendó la potenciación de las prácticas, la elaboración de trabajos, síntesis personales sobre contenidos diversos, la tarea en equipo, la lectura de libros y del material vario de apoyo, o la asistencia y participación a seminarios. Se enfatizó asimismo la idea de proporcionar al estudiante «las destrezas que le permitan el aprendizaje autónomo, así como un espíritu de liderazgo y empresa», de suerte que los graduados desarrollen «su capacidad de organización, análisis y síntesis, transmitiendo en lenguaje verbal y escrito las conclusiones que alcance». Y todo ello, además, sin olvidar la formación axiológica y la transmisión a los estudiantes de valores que activen su sensibilidad social, económica, medioambiental y el compromiso ético

Pese a la bonhomía de documentos como el mencionado líneas atrás, la aplicación de las directrices del RD 822/2021, de 28 de septiembre, encierran vastas interrogantes que además se irradian en numerosos terrenos: en el profesorado universitario, en los centros y campus (v.gr. arts. 3 a 5 del RD) y, lo que es peor, en la sociedad misma. Tras el cacofónico lenguaje al cual nos ha acostumbrado el acrónimo EEES, laten densas incógnitas, que además no se solventan convenientemente por las instancias realmente responsables de la ordenación académica: Rectorados, Centros y Departamentos. A mi modesto modo de ver, algunas pautas de acción confunden los paradigmas de vanguardia con débitos no resueltos en muchas estructuras de la universidad española, lo cual deriva por fuerza en experiencias basadas en el ensayo-error. En Derecho, por ilustrar el ejemplo, cuajaron mal las experiencias de periodización cuatrienal de la licenciatura, cuya ordenación de materias respondía en muchos casos a la técnica emuladora del «cortar y pegar» con postreras correcciones de puro reparto de poder académico. Muchos planes de estudio, teóricamente amoldados a las nuevas exigencias curriculares, condensaron al cuatrimestre asignaturas que antes tenían una consideración anual. Hay quien sostiene que los Grados son un paso expeditivo rayano a una introducción pautada de un ámbito de conocimiento, lo cual hace ganar fuerza a los compendios de materiales, debido a la pérdida del otrora peso específico de las asignaturas. Algunas voces critican estos extremos tildándolos de “manuales de biberón” aunque, particularmente, será siempre preferible a las vertientes apocopadas de la docencia no universitaria, por acomodaticias: *desde el otrora “dictapuntismo”, a las vertientes zafias del “powerpointismo leído en aula”* Con todo, muchas de las disfuncionalidades descritas arrastran la re-situación del binomio Grado/ Postgrado aun no resuelta universitariamente. Se trata que el primer nivel posicione al alumno en las bases de la materia, familiarizándole con una batería conceptual y con la esencia de las instituciones, y de que el postgrado avance en concatenaciones transversales, profundizando, justo en ese segundo estadio formativo, en cuestiones de detalle y de especialización material. Sea como fuere, en ambos casos se antoja imprescindible un basamento teórico en materiales didácticos, unos basales (manual) y la apoyatura de otros anclajes complementarios (recursos) desde el gozne operativo de cada proyecto pedagógico.

De lo avanzado hasta ahora, subrayaría una objeción, o auto-crítica, al escenario del EEES desde el filtro analítico de la ciencia del Derecho. A mi modesto entender, la ciencia jurídica hace gala de una “superioridad institucional” en el seno de las ciencias sociales, lo cual explica en parte la execración del referido proceso. Muchas directrices didácticas del proceso Bolonia vienen aplicándose desde hace décadas en otras disciplinas, ramas científicas y escenarios académicos. Basta ojear cualquier manual de psicología o economía para corroborar el seguimiento de tales directrices en muchos segmentos universitarios. Tales manuales han solido especificar un plantel de objetivos por unidades didácticas, ejercicios intercalados en el texto, resúmenes, o actividades al finalizar cada lección. Otea y ondea, por tanto, un «complejo de superioridad» mal entendido que, trenzado con la propia dominancia de la norma jurídica, propicia la generación de prejuicios hacia las tendencias de innovación docente. La interconectividad disciplinar deviene implícita en las ciencias sociales y en la investigación jurídica, es más, pretender lo contrario cercena el acceso formativo a otras parcelas de conocimiento más que necesarias para el estudiante de Derecho. Pienso en materias como sociología, antropología o ciencia política, con espacios propios sin maquillajes curriculares ni permutas estratégicas entre áreas deficitarias. Tales fuentes brindan óptimos anclajes para una auténtica comprensión del fenómeno nomotético, y por ende proporcionan una cultura general y axiológica al alumno. Así con todo, estamos hablando de planteamientos con muchas hipotecas interesadas que ponen en cuarentena cualquier propuesta por innovadora que parezca pedagógicamente.

3. Bolonia abrió un cambio de perspectivas y de prioridades. Los métodos de vanguardia propenden estimular lo que Claxton bautizara como «*artesanía intelectual*»⁵¹, es decir, una mezcla de pensamiento intuitivo, imaginación creativa y análisis riguroso, o lo que es igual, la reflexividad de una inteligencia crítica y por ende reflexiva. Más allá de un inventario mental informativo, se trata de poner a disposición del alumno un conjunto de herramientas ordenadas para facilitar dicho escrutinio analítico previa ponderación de las destrezas y competencias que pretenden potenciarse. Los arts. 9 y 14 del RD 898/2021 apuntan algunas pautas que, pese a ser bienintencionadas, dejan en el aire demasiados flecos de la docencia universitaria, sobre todo en las versiones “on line” y los espacios lectivos virtuales. En síntesis, impera una modelación “ex ante” de la información que se propenda transmitir, una selección de los medios didácticos, y, por ende, el diseño de un proyecto pedagógico insertado en un método integral y sistémico de trabajo⁵². «Aprender a aprender» lo jurídico no puede prescindir de los fundamentos inherentes al dato normativo. Sea cual sea la materia, el alumno de Derecho está obligado a procesar cognitivamente los elementos fundadores de la disciplina, el perfil de las instituciones, las particularidades operativas de dicha parcela del ordenamiento, el abanico terminológico y los anclajes conceptuales de la misma. Muy probablemente, no deba profundizarse en cuestiones dogmáticas y análisis de detalle pues, como dije antes, deben ser éstos los aspectos abordables en las

⁵¹ CLAXTON G.: “Aprender. El reto del aprendizaje continuo”, Paidós, 2001, p. 337

⁵² Con mayor amplitud taxonómica acerca de estos aspectos, vid el análisis de MOLINA MARTÍN A. “Planteamientos y propuestas para evaluar la enseñanza-aprendizaje en derecho del trabajo y de la seguridad social”, en la obra, “La enseñanza del derecho del trabajo...” (Cruz/ Rodríguez Piñero cit), en espec. pp. 313 a 317; complementariamente, cfr el ensayo de NUSBAUM M. “Crear capacidades...”, op, cit, pp. 37 a 67

especialidades, postgrados, maestrías o títulos de experto, empero sí el acervo basilar de cada disciplina y sus parcelas de conocimiento⁵³.

Las reflexiones sobre los métodos más adecuados con vistas a los procesos de renovación didáctica, lo que sí conminan es una revisión de la hegemonía ejercida hasta ahora por el *aprendizaje memorístico*. Esta “dominancia metodológica” ha venido manteniéndose ora por el peso de la tradición, por la influencia de las vías clásicas de preparación para acceder a los cuerpos jurídicos de la administración pública, o por la propia “dependencia de la senda”. Sin embargo, la evidencia empírica demuestra la debilidad de ese tipo de aprendizaje. Aparte de amputar la vertiente crítico-reflexiva, la retención literal de datos es una técnica extremadamente frágil cuyos efectos mnésicos solo se retienen a corto plazo. Las grabaciones cognitivas así procesadas suelen diluirse con facilidad en el tiempo, máxime entre el prototipo de alumnos que están llegando a nuestras aulas, los cuales presentan profundos déficits en destrezas analíticas y en estrategias de procesamiento informativo. Bien es cierto que el dominio de las competencias y de las habilidades jurídicas presupone una capacidad retentiva elemental de los conocimientos, sin cuya asimilación resulta imposible aplicarlos correctamente, pero la reorientación de dicho aprendizaje parece encontrar cada vez más adeptos. Hace tiempo que los poderes públicos y el propio Poder Judicial abrieron el debate del método memorístico como forma de acceso hegemónico a la judicatura. Una prueba elocuente de tal revisión estriba en el de acceso a la abogacía, donde se combina la resolución de casos con ejercicios test. Lo cual plantea, con fuerza renovada, las alternativas que proporcionen una formación digamos *panóptico-especializada* entre quienes un día asuman la responsabilidad de impartir justicia.

Una de las claves del cambio metodológico auspiciado por el proceso Bolonia estriba en la “*búsqueda de sentido*”, es decir, la manera de crear «puentes didácticos» que faciliten al alumno su acercamiento al proceso nomotético más allá de la abstracción que hacen gala las disposiciones jurídicas cuando éstas se formulan técnicamente en las leyes. Muchos de los recursos que hemos implementado aplicando proyectos de innovación docente dan respuesta a dicha lógica de “descubrimiento orientado”. Su diseño guía al alumno al esclarecimiento de determinados asuntos mediante experimentos planificados y circularidades inter-activas e inter-activas. Propenden una aplicación parcial de las tesis cognitivas y constructivistas revalorizadoras de la motivación del alumno dentro de un contexto de aprendizaje significativo⁵⁴. Son herramientas que orientan el aprendizaje en determinadas direcciones a fin de generar nuevas retroalimentaciones, sea con la ayuda tutorial o con «aproximaciones para la acción» ideadas en cada proyecto pedagógico. Aparte de ello, nos decantamos por una “metodología de síntesis” donde la perspectiva jurídica, predominante a todos los efectos, se integre sistémicamente con otros enfoques, ora históricos, sociológicos, politológicos o económicos. Asumo que el planteamiento descrito genera más de un debate entre el

⁵³ En algunas Facultades (v.gr. ULPGC y Departamento de Derecho Público), los profesores iuslaboralistas han debido impartir docencia de asignaturas extramuros del área de conocimiento.

⁵⁴ Más ampliamente, vid GARCÍA SEVILLA J (coord) “El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria”, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2008.

profesorado universitario al buscar sus propios cauces de acción en los respectivos procesos de renovación didáctica, pero entiendo que, si combinamos las orientaciones hacia el texto, el contexto y el problema, abrimos un método fértil, abierto a la experimentación de la asignatura y con grandes proclividades activadoras de la motivación discente.

Para dinamizar la docencia y el aprendizaje activo es imprescindible una ponderación previa de la valencia concreta de cada recurso en cada proyecto pedagógico (planificación docente, planificación explicativa de la asignatura, e integración sistémica). Esto presupone, obvio es, un análisis (auto) crítico del papel que hemos asignado a los recursos tradicionales con vistas a redefinir, en su caso, el modelo en su globalidad según el rol atribuido a tales herramientas. En puridad, Bolonia no entraña una reforma *del* sistema de los medios didácticos sino una reforma *en el sistema* reactivando nuevas potencialidades metodológicas. La clase teórica seguirá siendo una matriz fundamental en el aprendizaje jurídico y en la Universidad misma, pero podríamos decir metafóricamente que su «magistralidad» ya no puede concebirse como un vehículo de transmisión unidireccional y cerrado de conocimiento. Las relaciones entre esto último, y el tándem información/datismo, se antojan liminares y, por ende, resbaladizas en términos de formación real no empero instructiva. La raíz del cambio universitario no estriba en la reordenación horaria de las clases presenciales, tampoco radica en los puentes didácticos que puedan acometerse mediante la confección de trabajos, prácticas integrales o seminarios para cumplimentar formalmente una guía de curso. Expresado irónicamente, el «*dictapuntismo*»⁵⁵, socorrido método que acompañara gran parte de la enseñanza de las ciencias sociales y jurídicas, cede testigos al *powerpointismo hegemónico*, transmutado acomodaticiamente en mera lectura en clase de información en celdillas. Lo que, en cualquier caso, encarna la herramienta-tránsito del «docente-sapiens» al «discente-videns» en el escenario “post” del siglo XXI.

Particularmente entiendo que Bolonia conlleva un adelantamiento a los alumnos del material sobre el que basamos las explicaciones en el aula. La lección magistral, además de redefinirse debido a la compresión en los tempos de impartición, despliega un «efecto de deslizamiento» hacia los aspectos verdaderamente nucleares del tema explicado. El alumno analítico y reflexivo no puede concebirse como un mero «consumidor pasivo de conocimiento», de ahí el «rescate activo» de otras fuentes de estudio y de aproximación didáctica a la materia. Se trata de promover una *inteligencia resuelta*, proporcionando al alumno recursos que activen su capacidad para solventar problemas y avanzar en su re-solución. La versatilidad estructural del Derecho del Trabajo confiere una fértil variedad de medios de enseñanza. Las clases prácticas y los seminarios permiten una recuperación de la información transmitida reflexionando metódicamente sobre el bagaje institucional y normativo de la materia, pero, como digo, hipostasiamos un

⁵⁵ Tuve ocasión de ironizar sobre dicha metáfora en «La implantación del Eurocrédito en la asignatura Políticas Sociolaborales: datos sobre una experiencia específica», *Revista Res Novae Cordubensis*, ult. cit. El análisis fue objeto de Ponencia en las *VI Jornadas Nacionales sobre las Enseñanzas de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo*, celebradas en la Universidad de Zaragoza los días 3, 4 y 5 de noviembre de 2004.

aprendizaje integral con varias piezas didácticas y cuyo diseño se orienta hacia un conocimiento secuencial y acumulativo de nuestro tronco disciplinar⁵⁶.

1. HACIA UNA REFLEXIVIDAD DIDÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

El aprendizaje formativo de cualquier materia presupone una decantación previa por un modelo de enseñanza y, unido a ello, la elección de recursos donde apoyar la transmisión del conocimiento y la asimilación del mismo. La docencia de nivel terciario superior ha gravitado centripetamente sobre las clases magistrales, irradiándose alrededor suyo unos elementos didácticos complementarios del trabajo individual del alumno: manuales, legislaciones, repertorios de jurisprudencia y casos prácticos, básicamente. Sin embargo, los cambios en las formas de aprendizaje, y más en concreto la ideación de instrumentos más eficaces para afianzar un vasto corpus de información teórica y nomotética, tiende a poner en práctica nuevos planteamientos y combinaciones didácticas complementarias, empero ello, y como digo, teniendo como base la ideografía de un proyecto pedagógico previo. Algunos autores hipostasian una vuelta al aprendizaje socrático de corte reflexivo⁵⁷. Sin ocultar un ápice mis alabanzas hacia las virtudes mayéuticas, optaré por denominar nuestro enfoque como «*reflexividad didáctica*» del Derecho del Trabajo⁵⁸.

Con dicho heurístico me refiero a operaciones que, orientadas sobre esquemas de elicitación didáctica, proyecten “acciones de volver a pensar sobre lo pensado”. Reflexionar en sí y para sí, y con sentido crítico y analítico, acerca del sentido de las instituciones, más allá de una mera presentación o construcción formal. Esto presupone implementar herramientas, digamos, inter-agentes que aproximen pautadamente al alumno al conocimiento de las estructuras normativas, su institucional y su adecuación con la realidad fáctica. Nuestro modelo de reflexividad pedagógica entraña una “dimensión evidenciadora” («reflejo» de las normas desde su construcción formal) embridada en acciones en sí mismas reflexivas (reflexión crítica y analítica). Estos vectores deben vincularse dialécticamente para que el alumno «descubra», infiera e integre el conocimiento jurídico, como digo, desde una posición auto-referente. De ahí la propuesta de una variedad de recursos ordenados mediante niveles dialógicos, de manera que el estudiante acometa pautas de trabajo aditivamente a medida que acomete ese «íter secuencial» y procesa la información seleccionada en cada proyecto formativo.

La tercera parte de este estudio recoge un mapa de recursos para la construcción de los proyectos didácticos atinentes a la rama social del derecho. La mayoría son conocidos y utilizados por los profesores iuslaboralistas pues gozan de

⁵⁶ Desde varias vertientes y ejes temáticos, cfr. por todos, la obra colectiva: “*La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en España, desde los inicios hasta la declaración de Bolonia*”, RODRÍGUEZ PIÑERO ROYO (dir.), Ed. Laborum, 2007; complementariamente, vid. asimismo la obra colectiva: “*La enseñanza en las Relaciones Laborales*”, AGUSTÍN GALÁN (ed.), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1998.

⁵⁷ Vid. CLAXTON, G.: *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, op. cit., p. 335.

⁵⁸ El concepto de *reflexividad* tiene un basamento teórico en la sociología del conocimiento, sin embargo, puede servirnos como apoyatura conceptual para el modelo que aquí proponemos. Más ampliamente desde esa perspectiva, vid. la sugerente obra de WOOLGAR, S.: *Ciencia: abriendo la caja negra*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1991, en espec. pp. 73 ss.

una trayectoria consolidada en la docencia de nuestra disciplina. Otros recursos, empero, han comenzado su andadura, o reactivado su significación didáctica, a raíz del EEES y de los procesos de renovación docente incoados desde el 2010. Y por añadidura hay herramientas menos utilizadas y un plantel de instrumentos potenciales abiertos a la experimentación. La gran oportunidad abierta por el EEES consistió precisamente en el proceso de categorización y evaluación reflexiva del plantel de recursos aplicables a la docencia. Y ello, desde la estimación de las potencialidades didácticas de cada medio, su integración global y su adecuación metodológica con la materia impartida en cada rama, segmento o disciplina científica. El punto IV condensa un modelo basal de instrumentos docentes anudados en varias piezas. Al diseñarlos hemos intentado combinar tradición e innovación, con los correspondientes soportes teóricos, desde la triada: rigor metodológico, unificación sistémica, e imaginación deconstructiva⁵⁹.

Al seleccionar los recursos y ordenarlos globalmente, hemos tenido en cuenta los paradigmas psico-cognitivos de procesamiento de la información. Se trata de trabar relaciones dialécticas entre el alumno y el medio didáctico en aras de una codificación efectiva de la información y con vistas a conferir solidez a su almacenamiento cognoscitivo⁶⁰. En el ámbito de la docencia jurídica, predominan los datos y contenidos semánticos, y además con una amplísima gama de elementos de información. De ahí nuestra decantación por un proyecto didáctico que, partiendo de un gozne axial (el manual del profesor), diversifique las herramientas aunando a la vez redes conexionistas. Todo ello, respecto de la individuación de cada recurso y de su encaje sistémico dentro de un “todo didáctico integrado”.

La referencialidad de un manual, en nuestro caso cuatro libros: dos de teoría, otro de casos prácticos y otro de ejercicios test, enhebran varias piezas en un mismo fuste didáctico. Y también anuda una intencionalidad propositiva, reflexiva y motivadora, pues al disponerse de un mapa abierto de herramientas ampliamos las posibilidades de operacionalización y selección. La difusión de dichas apoyaturas en sellos editoriales, como Tecnos, permite que cada docente extienda, retoque o confeccione su propio “puzzle pedagógico” dando preferencia a unos recursos sobre otros. Metodológicamente embridamos un doble plano dialéctico: los plexos “iter-atividad”/“inter-actividad”, como dio, siguiendo una estrategia sistémica y proyectiva del aprendizaje discente. Partiendo de concepciones cognitivo-especulativas, proyectamos interacciones reflexivas, o sea, procesos cognoscitivos más complejos que facilitan el descubrimiento de aspectos inter-activos del conocimiento atinente a las categorías iuslaborales. Estos procesos analíticos operan a modo de microestructuras de conocimiento interconectadas, cuya trabazón marida un modelo didáctico bajo la rúbrica: «*pentadimensional*». Cada uno de sus niveles

⁵⁹ Parece interesante colacionar el concepto “*Einbildungskraft*” pues traduce la intencionalidad que hemos pretendido trasladar a este libro. La disección terminológica de dicha palabra alemana infiere, por ejemplo, capacidad de unificación y capacidad o fuerza para dar unidad a algo (“*ein*”: uno/“*bildung*”: formación/“*kraft*”: fuerza). Tránsito desde la multiplicidad hacia la unidad a través de la ideación y de la síntesis.

⁶⁰ Como señala BALLESTEROS JIMÉNEZ S, cuanto más profundamente se procesa la información, más duradera es su traza en la memoria a largo plazo y, por ende, menor la posibilidad de olvido, en “Psicología general: un enfoque cognitivo para el siglo XXI”, Editorial Universitas S.A. Madrid, 2000, p. 488; desde este mismo soporte teórico, vid. complementariamente la obra de GONZÁLEZ LABRA MJ. “Introducción a la psicología del pensamiento”, Ed. Trotta, Madrid, 2005, en espec. pp. 137 y ss.

operativos despliega, en primer término, efectos pedagógicos dentro del material previsto en las distintas Unidades Didácticas, pero de consuno a ello hacemos avanzar al discente de forma secuencial al módulo subsiguiente, siguiendo una línea pautada de realización material. De ese modo, si el alumno incorpora las pautas propositivas de cada fase y módulo, facilitamos la obtención de significaciones globales, coherentes e integradas de la materia analizada.

2. APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO DE LA MATERIA SOCIAL A TRAVÉS DE TEXTOS.

1. La docencia del Derecho del trabajo y la seguridad social puede apoyarse en una variedad de recursos metodológicos que aproximen al alumno al conocimiento de la materia. Una de esas herramientas consiste en recabar técnicas de aprendizaje basadas en la lectura de textos cuyo examen proporcione una información adicional a las clases teóricas en aras del afianzamiento de sus contenidos y mejor comprensión de los mismos. Huelga insistir en la virtualidad perceptiva de la lectura pues ahonda en un aspecto clave de los procesos cognitivos asociados al estudio del discurso escrito, pero de consuno a ello late el gran déficit de capacidad lecto-escritora que viene acompañando a numerosas cohortes de universitarios, lo que, como venimos significando, plantea importantes dificultades para avanzar en nuestras explicaciones y en la asimilación discente de los temas. Como sabemos, el derecho eleva los niveles de abstracción desde un orden conceptual, estructural, léxico y semántico. Lo es así intrínsecamente pues debe extrapolar “realidades positivizables” al terreno nomotético, sin embargo, la abstracción se acentúa más en disciplinas y materias de perfil técnico. Derecho laboral, mercantil, hipotecario, fiscal o financiero, ejemplifican el aserto. Además, las categorías jurídicas y dogmáticas se enhebran unas con otras entre unidades temáticas e incluso asignaturas. De no ponderarse bien ese mapa de variables, difícilmente puede acometerse una lógica de conocimiento secuencial y acumulativo, siendo pues anclajes esenciales de cualquier proyecto pedagógico.

Las lecturas afianzan aspectos de significado referente y activan los procesos mentales asociados a ellas (v. gr. análisis reflexivo, aprendizaje contextualizador, capacidad correlacional, etc.). La manera de procesar el contenido de los textos propuestos dependerá del modelo de aprendizaje diseñado al caso, variando, por ejemplo, si optamos por una inclusión informacional de alcance correlativo o de carácter derivativo. Ambos procesos propician la elaboración de «metacogniciones» en el alumno, pero mientras en el primer caso los datos se conciben en aras de una ampliación reelaborada de conocimientos previamente aprehendidos, dificultándose por tanto su asimilación si no hay un basamento teórico elemental, en el segundo ejemplo la comprensión requiere estructuras de diseño didáctico más elaboradas⁶¹.

⁶¹ La distinción proviene de ANSUBEL, "Educational psychology. A cognitive view", N. Cork Holt, Rinehart & Wiston, 1968. Vid. más ampliamente la obra de GARCÍA MADRUGA, "Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano", Ed. Paidós, Barcelona, 2006, pp. 41 ss. y 121 ss.

2. Proponemos una estrategia de aprendizaje global basado en tres elementos: *texto*, *contexto* y *actividades*. El primero de ellos, que en puridad es el eje sobre el que pivota el modelo, se funda en un bloque de lecturas debidamente estructuradas y seleccionadas, cada una de las cuales responde a un determinado nivel de complejidad y a una particular densidad conceptual e informativa. El segundo elemento tiene una pretensión contextual pues pretende que el alumno enmarque estructuralmente el discurso desde varios parámetros de correlación (v. gr. marco histórico, situación socio-económica, momento que fue elaborado el fragmento sometido a examen, trascendencia teórico-doctrinal, etc.). Finalmente, lo expuesto se acompaña con un mapa de actividades y ejercicios, que concebimos como un recurso aplicado del propio modelo con vistas a mejorar la eficacia del procesamiento informativo y la elicitación didáctica de la propia herramienta.

El modelo sigue además un proceso *iter-ativo* y *secuencial*. Según se dijo antes, se trata de que el alumno vaya conectando la información de forma paulatina construyendo desde ella una representación coherente del discurso mediante redes de ideas. Buscamos, en primer término, que el usuario se aproxime a autores de contrastada relevancia en varios terrenos formativos complementarios, ora ideológico, teórico o doctrinal, y para ello hemos dispuesto un orden de lecturas por niveles crecientes de complejidad y asimilación. La temporalización de los textos se convierte en otra clave teórica del modelo pues instituimos patrones de acción que abran al alumno la posibilidad de conectar los datos de los textos para que con su estudio y contraste cubra los «huecos de conocimiento» mediante su concatenación operativa. Finalmente, recurrimos al solapamiento vs. analogía de los cuestionarios que acompañan cada lectura (dos o tres actividades) para que el alumno interrelacione las preguntas gracias a las similitudes estructurales como aparecen formuladas las actividades en cada pasaje y en cada núcleo temático.

La estrategia propuesta anuda *seis componentes*. Primero está la descripción del texto, cuya selección debe proporcionar datos sustanciales y significativos acerca de un determinado asunto, relato, testimonio, fuente jurídica, sentencia o eje temático. En segundo lugar, hay que contar con la secuencia temporal, ya que la ordenación de los pasajes responde a un orden histórico o a una sistematización lógica por niveles crecientes de aprendizaje y asimilación informativa. En tercer término, se encuentra la causación pues el diseño del modelo enhebra una relación de causalidad entre ideas y acontecimientos para diferenciar con más claridad el distingo entre causas antecedentes y efectos consecuentes. En cuarto lugar, subyace la comparación y contraste, al objeto de analizar las diferencias y semejanzas entre ideas, reflexiones teóricas, resoluciones judiciales o posicionamientos doctrinales. En quinto lugar, se encuentra la problematización en sí, que en el Capítulo se vehicula mediante una batería de actividades para su correspondiente resolución y afrontamiento por escrito. Finalmente, hay que contar con el componente argumentativo, que se manifiesta en la intencionalidad transmitida al alumno de que despliegue una labor analítica, deductiva, sincrética y conclusiva. Interactividad, pues, como premisa central epistemológica del modelo aquí diseñado.

3. Metodológicamente, proponemos un proceso guiado y controlado del aprendizaje al hilo del procesamiento secuencial de la información. Para ello prevemos unos dispositivos de ayudas intra-textuales (discurso en sí mismo) y extra-textuales (p. ej. instituciones jurídicas referenciadas, corrientes teóricas, etc.). Entre las habilidades y aptitudes potenciadas, presumimos el desarrollo de competencias tales como: destrezas elementales de la lectura (mejora de la comprensión lectora), facultades metacognitivas (auto-regulación de la lectura), desarrollo de la capacidad crítica y analítica, representaciones contextualizadoras (v. gr. períodos históricos, procesos nomotéticos...), organización retórica (conceptos y léxicos especializados), y en general procesos cognitivos inferenciales (v. gr. «inferencias puente», conectivas, o elaborativas). Todo ello, como digo, dentro de un marco preterido de coherencia global de la información⁶². Así las cosas, la virtualidad didáctica del modelo también depende de la manera como valoremos la lectura integrándola, por ejemplo, como un anclaje más de la evaluación académica. En ese caso, podemos introducir un comentario como parte complementaria del examen escrito con su oportuno reflejo en la calificación final. Esta posibilidad puede llevarse a cabo con cierta facilidad si dejamos abierta la posibilidad de escoger ora un caso práctico o una lectura (o ambas cosas de forma acumulativa) para su correspondiente desglose como actividades previas de valoración respecto de la parte teórica del examen.

3. PENTADIMENSIONALIDAD ANALÍTICA: OBJETIVOS, GLOSARIOS, EJERCICIOS DE REVISIÓN, TESTS (PREGUNTAS Y RESPUESTAS), REDES Y MAPAS CONCEPTUALES.

La segunda pieza del modelo se inserta en un bloque de medios que ahondan en la caracterización reflexiva y dinámica del mismo. Estructuralmente, responde a una estrategia multifásica del aprendizaje y de enseñanza constructivista orientada a la acción. Cada herramienta responde a un orden lógico y complementario para que el alumno extraiga un significado global, coherente y sistemático de la asignatura a través de las herramientas propuestas. Partiendo de unos objetivos generales, se arbitran un cuadro de medios didácticos que particularizan la información: desde ejercicios de revisión, test (con respuestas correlativas), hasta la presentación gráfica de mapas conceptuales. Al ser cinco los componentes didácticos, conceptuamos el módulo con el calificativo «*pentadimensional*».

1. El punto de partida estriba en la explicitación de unos *objetivos* al comienzo de cada unidad didáctica que operan a modo de representación eidética preliminar de la materia. A nivel interno, los objetivos describen fines didácticos, categorías jurídicas y sub-núcleos temáticos, lo cual permite acotar el contenido de cada tema e inferir los asuntos verdaderamente sustanciales. Con su mera presentación activamos varias estrategias de forma simultánea. Primero adelantamos cuál va a ser el objeto analítico, abriéndole al alumno una óptica panorámica de los asuntos que van a examinarse y las destrezas desplegadas a tal efecto. Y en coherencia con nuestra apuesta metodológica, también prefijamos un «*iter*», esto es, un campo informativo y un camino de realización sobre el que el estudiante irá acometiendo

⁶² Con más amplitud, vid. GARCÍA MADRUGA, J.: "Lectura y conocimiento...", op. cit., p. 123.

un plantel de estrategias con su trabajo diario. En definitiva, la concreción de unos objetivos al inicio de cada unidad didáctica hace las veces de un punto de partida de las acciones docentes y de un punto de encuentro de espacios de conocimiento.

2. El segundo paso estriba en la concreción de un *glosario* en cada Unidad Didáctica. En él se indican una lista de palabras y constructos que condensan las ideas seminales de cada tema. El abanico de nociones es aquí amplio y heterogéneo: leyes, disposiciones normativas, paradigmas, categorías jurídicas, instituciones, períodos históricos, son, entre otros, los códigos utilizados para confeccionar cada glosario. Presentados de forma panorámica e independiente en el texto, su lectura proporciona una información sistematizada del espectro conceptual de cada tema. También presupone un material para su procesamiento cognitivo merced a su activación eidética por el alumno cuando procesa la materia (v. gr. memorización, repasos finales con vistas al examen) y cuando trabaja con los instrumentos teóricos y prácticos de la asignatura. Pensemos que la mera sistematización de palabras y conceptos allana el camino a los procesos de identificación léxica pues su condensación sinóptica permite acoplar sucesivas parcelas de información mediante entradas perceptivo-conceptuales⁶³. Al agrupar y estructurar la mentada batería de términos, propiciamos los procesos de categorización cognitiva (inducciones entre propiedades ejemplares)⁶⁴. Aparte de ello, el glosario opera a modo de «diccionario mental» que sistematiza la información transmitida, facilitando que el alumno organice su propio léxico jurídico y el almacenamiento cognitivo del mismo.

3. El tercer pivote estriba en los *ejercicios de autoevaluación*. Cada unidad didáctica se acompaña de un elenco de preguntas para su interacción reflexiva, mnésica y analítica por el estudiante. En puridad tales preguntas abarcan todo el espectro institucional del tema abordado, ya al hilo de epígrafes-clave, categorías o elementos de su régimen jurídico. Los ejercicios construyen colectivamente la definición de toda una unidad didáctica. El diseño de las cuestiones se formula con un lenguaje conciso y directo a través de descripciones auto-referentes y exhaustivas. El carácter «iter-ativo» e interactivo del modelo se refuerza con las ventajas pedagógicas asociadas al mismo. Los ejercicios de autoevaluación orientan al estudiante pues infieren una visión general del tema y de sus sub-ejes temáticos; fomentan la capacidad analítica cuando plantean interrogantes significativos en su proceso de estudio, clasifican las ideas centrales de la lección o los elementos que conforman el régimen de las instituciones jurídicas, y en definitiva sintetizan ordenadamente el caudal informativo en aras de su asimilación por el alumno. Como hipótesis para la reflexión, podemos pensar en un tipo de examen cuyo diseño integre tales ejercicios, inclusive textualmente. No en vano, la mera confección de las actividades entraña un factor de aprendizaje y de asimilación de la materia. Además, no hay que olvidar los aspectos motivacionales que subyacen cuando el alumno sabe con seguridad que una parte del examen se ajustará a los

⁶³ Más ampliamente sobre este aspecto, vid. la obra de BELINCHÓN, IGOA Y RIVIÈRE: *Psicología del lenguaje*. Investigación y teoría, Ed. Trotta, Madrid, 2004, p. 371.

⁶⁴ Vid GONZÁLEZ LABRA MJ. “Introducción a la psicología del pensamiento”, op, cit pp. 137 y ss.

ejercicios propuestos, lo cual es otra manera de incentivar su búsqueda a través del trabajo personal.

4. El siguiente instrumento son los ejercicios tipo *test*. Sin duda estamos frente un método de aprendizaje de utilidad contrastada en el terreno pedagógico, aunque tampoco escasean las objeciones al plantearse la aplicación de tales recursos en la didáctica jurídica. En efecto, son muchas las ventajas pedagógicas de dicha herramienta en la praxis universitaria. Los test desarrollan las destrezas analíticas del alumno, ponen a prueba su capacidad mnésica, y ejercitan la capacidad de reacción de sus estilos cognitivos. Activan un esquema mental rápido y ágil, propician la memoria semántica y episódica, el cálculo lógico y el entrenamiento en el mismo, y desarrollan la fluidez verbal y la capacidad individual de comprensión⁶⁵. Paralelamente, facilitan la corrección de los exámenes y, pretendidamente, la preparación de tales pruebas. Así las cosas, y como decíamos, existe algún que otro reparo acerca de la utilización del test en relación con la epistemología jurídica.

Y es que, en efecto, pese a las ventajas descritas, se aduce el inconveniente de una epistemología que requiere visiones sistémicas de la materia en vez de análisis taxonómicos y detallados en exceso (al menos en los niveles iniciales de aprendizaje y formación de un estudiante de Grado). Visto así, me decanto por un recurso adyacente que potencie las destrezas experimentales del alumno y que interaccione con otras herramientas didácticas complementándolas. Concebimos el test como un medio complementario del modelo didáctico que contribuye a desarrollar una capacidad intelectual más completa, afinada si se quiere, gracias a la posibilidad de analizar aspectos de detalle en aras de un conocimiento más sólido de nuestra disciplina y de sus particularidades institucionales.

En nuestro manual de test (Tecnos, 2021) optamos por un modelo de cuatro preguntas, con las combinaciones posteriores oportunas. Entre la batería de interrogantes planteadas al usuario, unas veces pedimos que escoja una contestación aseverativa o negativa, como por ejemplo: «identifique la respuesta válida» o «la respuesta incorrecta». Los test potencian las estructuras conexionistas pues permiten entrelazar temáticas mediante simples descartes. En otros casos hemos recurrido a cuestionarios más complejos y de carácter combinado, del tipo: «las dos soluciones anteriores son correctas» y/o «todas las respuestas anteriores son válidas» o «erróneas». Con la negación del antecedente o la afirmación del consecuente fomentamos la capacidad correlacional y la obtención de una visión global y asociativa del asunto expuesto en el test y de las categorías jurídicas examinadas. Como sabemos, el conocimiento se vuelve más complejo y significativo cuanto más aumenta la información que se transmite y propende afianzar, y en este sentido es obvio que las construcciones jurídicas muchas veces propenden elaboraciones en red mediante concatenaciones causales cuya densidad teórica o nomotética varía según los casos, problemáticas y materias. En estos ejemplos, donde la profusión

⁶⁵ Sobre estos extremos, y a título ilustrativo, vid. GARCÍA NUÑEZ, F. "Cómo se preparan y contestan los test verbales", Ibérico Europea de Ediciones, Madrid, 1983, pp. 10 ss.; o en general, la obra de BALLESTEROS JIMÉNEZ "Psicología general: un enfoque cognitivo para el siglo XXI", op, cit, p. 494.

informativa y de datos aumenta sustancialmente, hemos diseñado el test mediante estructuras diádicas o triádicas que desbrozan el contenido de los asuntos y los propios procesos mentales de categorización.

La estructura formal de los ejercicios ha sido construida con una sintaxis directa para propiciar la fluidez léxica y la capacidad comprensiva del alumno⁶⁶. Muchas veces tomamos como referencia la construcción formal del régimen jurídico, de suerte que el contenido de la información disecciona, por ejemplo, los supuestos fácticos de las instituciones, sus efectos jurídicos, o aquel aspecto que verdaderamente define una categoría en el ámbito laboral. Otras veces recurrimos al paralelismo léxico, a las relaciones entre palabras y conceptos, o al empleo de sinónimos para su descarte, activando así el pensamiento inferencial e inductivo del estudiante. De cualquier manera, reitero la idea de considerar el test como un instrumento complementario de las demás técnicas que componen cada módulo didáctico.

5. Paralelamente a lo anterior, las preguntas test cuentan con una batería de *respuestas* a los ejercicios, siendo objeto de un espacio independiente en cada unidad didáctica. La estructura de las respuestas no se reduce a cadenas cortas de asociaciones; es decir, no nos hemos conformado con contestaciones que, dentro de las propiedades probabilísticas del test, solo comuniquen al alumno si acierta o falla el asunto propuesto. Soy partidario de un modelo de aprehensión cualitativa que enfrente al usuario con estructuras de significaciones más amplias susceptibles de reaccionar sobre otras cadenas de información. Así, en lugar de asignar a las contestaciones un sentido escueto y lineal (p. ej., mera indización A, B, C, D, con los correlativos fallos o aciertos) los ejercicios prevén una explicación “ad hoc” para cada respuesta. Acierte o falle, el alumno siempre encuentra una explicación aclaratoria ya con remisiones a los preceptos normativos, transcripciones de tales artículos, explicaciones teóricas, etc. Los test cuentan, pues, con niveles jerárquicos de respuesta y sub-ordenaciones de generalidad y tipicidad. Ya avanzamos que la metodología escogida integra unas veces una intencionalidad de tipicidad interna (respuestas positivas entre los descartes posibles de elección) y que en otros casos planteamos propiedades no necesarias (respuestas por vía negativa) o combinaciones diádicas y triádicas, enfoques todos que hemos trasladado a la forma de las contestaciones.

La metodología descrita pretende movilizar al máximo las estructuras metacognitivas y operacionales con vistas a la asimilación inicial de la información, pero también, y muy especialmente, además, en aras de colacionar al test otros conocimientos pre-adaptados que puedan requerir una mayor consistencia cognoscitiva. El test pone a prueba la memoria lógica del estudiante, pero como venimos significando el EEES implica ir más allá de dicha competencia pues aboga por una educación que fomente el entendimiento crítico y reflexivo y el conocimiento analítico. En nuestro caso, si el alumno cuenta con una batería de

⁶⁶ Vid. BALLESTEROS JIMÉNEZ, S.: *Psicología general: un enfoque cognitivo para el siglo XXI*, Editorial Universitas, Madrid, 2000, pp. 494 y 657.

respuestas independientemente que falle o acierte, logramos un efecto comprensivo inmediato a través de estructuras de significaciones amplias, pero aparte de ello provocamos otras reacciones colaterales y asociativas sobre otros nódulos informativos. El conocimiento jurídico es intrínsecamente correlacional porque correlacionales son las partes que conforman su sistema como un todo integrado. Responde, esto es, a una lógica formal y proposicional donde la redacción de las normas depende de variables que, por su consistencia y entidad institucional, terminan aflorando técnicamente en la construcción del articulado de las disposiciones normativas. De ahí la oportunidad de proponer al alumno una explotación de respuestas con explicaciones correlativas pues con ese cotejo activamos la autoevaluación y el autocontrol del estudiante.

Con la presentación del test y de la batería de respuestas por unidades didácticas implantamos un modelo: inputs/outputs sobremanera fértil y experimental. Sistematizadas por módulos y compiladas en una obra de estas características, añadimos al espacio pedagógico un caudal informativo que incluso puede emular funciones adyacentes de un manual teórico. Ya se dijo que la confección del test guarda una línea explicativa (unidades didácticas), siguiendo además, dentro del mismo, un orden institucional interno (preceptos Estatutarios, categorías jurídico-laborales, teorías, etc), con respuestas diferenciadas y explicaciones aclarativas desde una lógica sistemática y secuencial, acorde por añadidura al conocimiento jurídico. En definitiva, facilitamos un inventario informativo y un recurso didáctico independiente cuyas potencialidades permite incoar nuevas pautas metodológicas que enriquezcan paulatinamente el modelo (v. gr. *sistemas informáticos de autoevaluación*⁶⁷).

6. Finalmente, las unidades didácticas integran redes visuales y *mapas conceptuales*. Los mapas son formas de representación gráfica que refuerzan los procesos cognitivos y del aprendizaje mediante conceptos presentados visualmente, y que se ordenan de forma lineal y jerárquica según su propia valencia explicativa. A través de ellos se representan relaciones significativas entre ideas, palabras y rasgos visuales, de manera que el alumno active su razonamiento interactuando con los nódulos de cada gráfico. Las ideas-eje se entrecruzan entre sí mediante palabras-enlace y ligas conectoras, previa recapitulación selectiva de sus componentes y heurísticos. Tales estímulos gráficos atraen el foco atencional del usuario provocando un impacto inmediato en el lector, amén de activar procesos mucho más elaborados de interconectividad con otros «conceptos-nódulo» relevantes⁶⁸.

⁶⁷ En la obra “Curso de Derecho del Trabajo I. La relación individual de trabajo” (Tecnos, 2011), el usuario contaba con un soporte informático del referido sistema de autoevaluación, cuyos extremos desarrollamos al final de este estudio. Las propiedades didácticas de dicha herramienta la ampliamos teóricamente en ALEMAN PAEZ F. ““Modernización vs. excelencia/ Evaluación vs. Autoeficacia”. Doble juego de binomios y tergiversaciones en la reforma universitaria y en los procesos de renovación didáctica”, en “La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en el espacio europeo de educación superior”, Coords. CRUZ VILLALÓN J Y RODRÍGUEZ PIÑERO ROYO M, cit, en espec. pp. 142 a 146.

⁶⁸ El origen de los mapas conceptuales tiene una raíz psicologista cuya construcción teórica se inserta en los procesos cognitivos de asimilación, quizá para conferir una respuesta empírica a las dificultades retentivas de los métodos tradicionales memorísticos. En dicho sentido, resulta obligado acudir a autores como D. AUSUBEL (v. gr. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Paidós, 2002) o J. NOVACK (v. gr. *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Alianza

Nos encontramos con una herramienta de gran funcionalidad para la enseñanza y la investigación científica. Y es que, en efecto, la mera presentación del mapa entraña un importantísimo “ahorro cognitivo. El carácter sintético de las redes y gráficos permite condensar espacialmente en una sola página toda una densidad temática informativa. Pensando en el alumno, tal ideografía activa su motivación comprensiva captando su foco atencional. Además, es una herramienta cuya tipología puede ser muy variada: mapas mentales, conceptuales, redes, etc. En suma, añadimos una nomenclatura relativamente novedosa y de rabiosa vanguardia pedagógica, asociada además a los cambios que vienen implementándose en los sistemas de enseñanza mediante el paraguas del EEES.

Desde un punto de vista epistémico, y particularmente desde la perspectiva de la psicología del lenguaje, los gráficos aplican diagramas conexionistas⁶⁹, de ahí su encaje didáctico con el modelo iter-ativo e interactivo de aprendizaje que propugnamos. La captación especular de los códigos representados en el mapa refuerza los procesos cognitivos y cognoscitivos de la percepción, y también propagan la activación cognitiva hacia las palabras y signos integrados al efecto. El entrecruzamiento espacial de datos en red facilita la realización de procesos más complejos entrelazando toda la información mediante pensamientos más elaborados⁷⁰. Cabe pues presumir planes didácticos de mayor eficacia pedagógica, así como procesos de almacenamiento mnésicos más sólidos entre los usuarios de dichas herramientas.

En efecto, son muy variadas las estrategias y potencialidades de los mapas en el terreno formativo y educativo. Para empezar, operan a modo de esquema general del contenido de las unidades didácticas. Explicitan por adelantado los «niveles conceptuales» implicados en el tema, lo cual ayuda al alumno a reconocer aquellas ideas más importantes para su aprendizaje y el conocimiento sucesivo de la materia. El mapa es asimismo un útil basamento para organizar la exposición material en la clase, permitiendo que el esquema sirva de puente entre lo que el alumno sabe y el material que vaya asimilando. También son un recurso relevante en la dinámica participativa pues propician la intervención de los alumnos y la negociación intergrupal de los significados. Además, el mapa es un útil instrumento de diagnóstico didáctico pues suministra al profesor información sobre el nivel de conocimiento aprehendido por los estudiantes a través de sus intervenciones en el aula, por ello coadyuvan a diseñar nuevas estrategias de aprendizaje planificándolas temporalmente y replanteando la profundidad donde incidir en las explicaciones futuras⁷¹.

Editorial, Madrid, 1998). Cfr. asimismo el estudio de M. AGUILAR TAMAYO recogido en la revista *Plasticidad y restauración neurológica*, vol. 5, nº 1, enero-junio de 2006, en espec. pp. 9 ss. Desde un plano meta-teórico y epistemológico, vid la obra de R. ARNHEIM "El pensamiento visual", Ed. Paidós, Madrid, 2011.

⁶⁹ Cfr. BELINCHÓN, IGOA y RIVIERE: *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Ed. Trotta, 2004, p. 352.

⁷⁰ Más ampliamente acerca de los mecanismos cognitivos de captación especular, vid ARHEIM R. "El pensamiento visual", op, cit, pp. 27 y 43.

⁷¹ Vid. al respecto AGUILAR TAMAYO, M.: *El mapa conceptual...*, op. cit., pp. 14 y 15.

Aparte de las ventajas descritas, los mapas favorecen el desarrollo de importantes competencias. Su estructura incoa los procesos de interpretación, integración y enunciación de proposiciones. Clarifican la densidad informativa y, simplificándola, filtran los datos con una extraordinaria capacidad de síntesis. Al facilitar la re-lectura, también son un potente instrumento mnésico y retentivo. El abanico de palabras e ideas contenidas en los gráficos abren al alumno un enriquecimiento paulatino de su vocabulario conceptual y técnico de la materia. En este sentido, el mapa se erige en una herramienta sobremanera útil y polivalente para la docencia de las disciplinas jurídicas, y en especial para la enseñanza del Derecho del trabajo, de ahí nuestra decisión de incorporar tales gráficos en nuestros manuales, cuyas Unidades Didácticas cuentan con un variado mosaico de mapas. Su gran potencial estriba en el hecho de simplificar la abstracción técnica de las normas jurídicas coadyuvando a de-construir los elementos de las instituciones laborales, y así: premisas configuradoras de los presupuestos fácticos, régimen de efectos y consecuencias jurídicas, etc. El mapa simplifica la trabazón de los centros de imputación normativa, y facilitan la comparación de teorías, paradigmas, preceptos, períodos históricos, cuerpos legislativos, anclajes conceptuales, etc.

El gran inconveniente estriba, sin embargo, en la elaboración de dicho recurso didáctico. Primero hay que confeccionar una ideografía preliminar con un barrido de datos iniciales, luego debe escogerse el diseño más adecuado al tipo de información que pretenda compilarse en los gráficos, junto a un barrido selectivo de conceptos e ideas clave. Y una vez ultimada esta tarea previa de diseño selectivo, deviene la elaboración material del mapa y el tratamiento codificado de la información, generalmente mediante programas informáticos especiales. Así con todo, reitero la virtualidad didáctica de dicha herramienta y la aseveración de disponer de un potente medio pedagógico para la docencia del Derecho del trabajo y de cualquier disciplina jurídica.

4. PROBLEMATIZACIÓN Y FACTICIDAD DE LA ASIGNATURA MEDIANTE CASOS PRÁCTICOS

1. Las clases prácticas constituyen técnicas de enseñanza basilares en la impartición del Derecho del Trabajo y en la mayor parte de las asignaturas jurídicas. Así lo ha sido tradicionalmente en la didáctica de nuestra materia con la reserva de un número de créditos en los planes de estudios, y así seguirá siéndolo, redimensionándose, inclusive, la valencia metodológica de dicho recurso (v.gr. arts. 9, 11.2 y 3, 17.3, o 22 ex RD. 898/2021, de 28 de septiembre). Como sabemos, el ECTS implementó una reordenación de los medios pedagógicos y evaluadores, con la correlativa revalorización, o puesta en escena, de otros instrumentos complementarios. Aparte de ello, las reformas en curso enfatizan la entidad de los aspectos prácticos dimanantes de las materias, a los que precisamente se asigna gran relieve institucional y académico. Lo cual solventa, de algún modo, las críticas de la excesiva teorización de las clases magistrales y el dogmatismo que a veces arrastra la enseñanza de nivel terciario superior.

Las prácticas verifican los conocimientos transmitidos en las lecciones magistrales, y aproximan al discente a las realidades empíricas de los objetos de conocimiento. Nuestro recurso afianza su asimilación cognitiva entre el alumnado, propicia el desarrollo de importantes recursos y habilidades, y permite comprobar la facticidad y problematización de las instituciones. Combinadas, además, con otras técnicas (método de casos) enhebra el estudio de las normas, los conceptos y categorías jurídicas con el análisis de la doctrina judicial, propiciando la argumentación y el desarrollo de la dialéctica socrática⁷². En definitiva, los casos prácticos activan la realización de metodologías participativas y facilitan la comprensión de los problemas institucionales de toda una disciplina, como acontece con la rama social del derecho merced a su extensión sustantiva y las intensas ramificaciones institucionales en derredor suyo.

Más en concreto, las prácticas son un recurso de-constructivo del aprendizaje jurídico laboral y un importante medio didáctico donde vertebrar objetivos primarios y secundarios⁷³. Los primeros se condensan en cuatro fines elementales. Los casos prácticos refuerzan y consolidan los conceptos nucleares que componen la formación teórica de las asignaturas. Perfilan un rol activo del alumno merced a su participación en las clases y la preparación de los materiales dentro y fuera de las mismas. Suscitan el juicio crítico, analítico y sistémico pues permiten conectar los vasos comunicantes existentes entre las categorías y demás subsectores normativos, apreciando de consuno el carácter unitario de la materia. Aparte de esto, los casos facilitan el adiestramiento en los métodos de trabajo y el estudio característico del asesoramiento jurídico. Además, y esta vez a modo de objetivos secundarios, las prácticas familiarizan a los alumnos con un material externo, interesante y novedoso. Proporcionan un contacto directo con los documentos jurídicos que sirven de base teórica a los conceptos aprehendidos en las clases magistrales. Y gracias a ellas se genera un contacto más directo y personal con el profesor y con profesionales de reconocida solvencia.

Como digo, el rol de las prácticas se redimensiona pedagógicamente con el EEES. Si dicho proceso auspicia un horizonte de renovación metodológica en el ámbito docente, nuestro recurso encaja de plano en dicha lógica operativa. Primero porque “pragmatiza” los procesos de pensamiento. Las prácticas aproximan al docente y al discente a la realidad, permiten deslindar la simbiosis entre normatividad, morfogénesis y nomogénesis de los dispositivos jurídicos, y por ende contribuyen a diseccionar los anclajes normativos, despojando los textos legales de sus abstracciones, en la línea antedicha. Como aspiración ideal, las prácticas adquieren su mayor potencialidad si se contextualizan en sus escenarios naturales de acción. Más adelante colacionaremos, por ejemplo, el papel de las actividades

⁷² Específicamente sobre dicho medio didáctico, vid el estudio de ESTEVE SEGARRA A. “El método de caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”, en “La enseñanza del derecho del trabajo...”, op, cit, p. 217 y ss.

⁷³ Matizamos el planteamiento elaborado por GORDILLO, A.: *El método en derecho*, Ed. Cívitas, Madrid, 1998, pp. 37 ss.

externas al aula, y dentro de ellas las visitas a los juzgados y tribunales⁷⁴. Por lo demás, nuestra disciplina ilustra iniciativas muy sugestivas de innovación docente que potencian el significado de las prácticas con instrumentos audiovisuales⁷⁵. Así las cosas, la contraposición: trabajador/empresa ofrece importantes posibilidades didácticas al hilo de su contraposición dialéctica y su escenificación dentro del aula (v.gr distribución de roles entre equipos de alumnos en el abordaje de las clases prácticas). En suma, un rol inter-agente e interactivo implícito, por lo demás, con la filosofía dimanante del EEES y con el modelo didáctico que aquí propendemos

2. La didáctica de las clases prácticas brinda muchas posibilidades y variables operativas, sin embargo, cabe sintetizar unas *pautas metodológicas* que condensen unos cánones elementales de acción. Sus líneas de desarrollo pueden condensarse en los siguientes puntos:

a) Como aspecto de consideración inicial, habría que empezar abordando una premisa sobre la que orbita el significado de las prácticas y la valoración de las mismas. Viene a ser una variable dependiente de su diseño como recurso, su encuadre en el marco de las guías didácticas y su valencia específica en la calificación académica. Aparte de no ser baladí ese presupuesto, debe colacionarse con las inercias aplicativas del EEES. Si su marco entraña una evaluación individualizada y continua, que revaloriza el trabajo del alumno sin hacerla depender prevalentemente de la nota del examen, las prácticas están llamadas a desempeñar un mayor relieve que el asignado hasta ahora. En mi experiencia particular, atribuyo a la práctica la condición de parte preclusiva del examen teórico, de suerte que éste sólo se corrige si el alumno resuelve convenientemente el caso planteado. Con todo, caben revisiones de dicho extremo que confieran otra valoración a las prácticas y un papel más determinante en el diseño global del aprendizaje, y por ende en las calificaciones finales de la asignatura.

b) Existe una opinión compartida respecto de la necesidad de constituir grupos reducidos para la realización material de las prácticas. Su enseñanza se concibe como un recurso intrínsecamente dinámico y participativo cuya efectividad vs. «calidad didáctica» en verdad sólo tiene efectividad con su desarrollo a través de grupos pequeños. Podemos pensar en una horquilla comprendida entre veinticinco y treinta alumnos, considerando la personificación de tales clases y su particular dinámica operativa, pero a nadie escapa que es una aspiración más teórica que real. A la tópica masificación de las ciencias jurídicas se añade el sempiterno argumento financiero que lleva a detraer las partidas económicas de la contratación de profesionales y prácticos del derecho, únicos sujetos que a mi modesto entender

⁷⁴ En nuestros manuales de prácticas (Ed. Tecnos, 2013 y 2018) figuran un modelo de ficha y varias posibilidades operativas.

⁷⁵ Un estupendo proyecto de innovación lo ilustra el CD-Rom anexo a la obra “Manual de derecho procesal laboral: Teoría y práctica”, Dir. MONEREO PÉREZ, Ed. Tecnos, 2012 (las actualizaciones de dicha obra han ido perfeccionando y actualizando esta herramienta). El dispositivo audiovisual integra 8 Unidades Didácticas que visionan los escenarios del procedimiento de trabajo (citación judicial, conciliación, proceso ordinario, despidos, etc), lo cual ofrece un extraordinario uso de la herramienta en el aula y fuera de ella por el propio alumno. En esta misma línea de acción, vid el estudio DE LÓPEZ MUÑOZ JM “Ensayo de caso práctico de derecho del trabajo con ayudas de nuevas tecnologías audiovisuales: juicio por despido por causas económicas”, en “La enseñanza del derecho del trabajo...”, op, cit, pp. 299 a 308.

transmiten fielmente a los alumnos la facticidad real de las instituciones y la auténtica problematización de las mismas. En caso de grupos abultados, deviene difícil (si no falso, didácticamente hablando) incitar las intervenciones y generar un ambiente interactivo y fluido de contraste de pareceres.

c) Se comparte la idea que debe existir una relación directa entre el contenido de la explicación teórica y el desarrollo de la clase práctica. Entiendo, no obstante, que tales clases no deben iniciarse nada más empezar el curso, dada la conveniencia de asentar unos conocimientos mínimos de los fundamentos teóricos e institucionales de la asignatura. Por ello cubrimos tales huecos con seminarios monográficos o con grupos de trabajo organizados por el personal de biblioteca que adiestra a los alumnos en el manejo de las bases de datos, recursos electrónicos, webs y demás repertorios de jurisprudencia. Con esa salvedad, el «tempo» de exposición teórica debe tener, eso sí, una relación de inmediatez didáctica y correr parejo al desenvolvimiento temporal de los casos prácticos. Diacrónicamente es aconsejable una práctica a la semana, aunque ello depende de los créditos asignados en los planes de estudios, que en muchos casos tropiezan con el obstáculo, ya insalvable, de la condensación cuatrimestral de las asignaturas.

d) Otra clave estriba en la disponibilidad de los materiales prácticos por el alumnado. Nuestra apuesta metodológica orbita su confección mediante equipos docentes que faciliten todos los casos, o temáticas equivalentes, nada más comenzar el curso para que, de ese modo, ordenen su plan de trabajo respecto de las prácticas y su ensamblaje con las explicaciones teóricas. Se trata de disponer de unos Materiales Didácticos o de un Manual de Prácticas que aborde un espectro suficiente de casos para cubrir las unidades didácticas del programa y los principales ejes temáticos de la asignatura. Como ideas rectoras de su posible confección, es aconsejable huir de los casos de laboratorio y escoger temáticas claras y específicas, conectando, a medida que avanza el aprendizaje, dos o tres instituciones complementarias. Según veremos, las situaciones fácticas de los casos deben presentarse con verosimilitud, enucleando verdaderamente las problematizaciones e infiriendo el alcance potencial de los asuntos. Todo ello en aras de agilizar el desenvolvimiento material de las clases con nuevas interpretaciones e intervenciones de los estudiantes merced a su problematización integral.

e) Mayores matices surgen al idear la dinámica interna de las prácticas. A tal efecto, hipostasiamos una combinación del trabajo individual con el trabajo en grupo. De un lado, la resolución de los casos debe tener una primera dimensión individual, no en vano las prácticas pretenden un acercamiento a la materia por el sujeto discente presuponiendo un trabajo previo sobre la base del propio caso. La confección de la práctica y, sobre todo, las orientaciones de los cuestionarios, son los aspectos que inclinan el desenvolvimiento de determinadas destrezas o habilidades del jurista, ya manejando las disposiciones legales y la jurisprudencia recomendada y utilizando cuantos manuales u obras teóricas de carácter general o particular sean acordes a los problemas propuestos. Asimismo, decíamos que las prácticas proyectan una segunda vertiente colectiva. Sin perjuicio de utilizar acciones de entrada y de cierre por el profesor para introducir a la temática o afianzar unas

ideas conclusivas cuando finalice la clase, el ECTS predispone la realización del trabajo en grupo para que sus miembros interaccionen entre sí al hilo de su preparación. Mi experiencia arroja valoraciones muy satisfactorias de dicho recurso con la confección de equipos de trabajo. Su número puede oscilar entre tres y cinco componentes, encargándoseles con antelación, y mediante tutorías complementarias, la confección de los casos y su exposición en público. Idealmente, pensamos en un *método de rol* de manera que el alumno y el grupo se posicionen dialécticamente defendiendo a cada parte. Cada componente expone las posturas respectivas asumiendo una u otra postulación (banco social/empresarial) a semejanza de un acto de juicio y con vistas a su defensa contrastada. El equipo prepara y defiende su línea argumental, así como la apoyatura dable en derecho siguiendo el orden de las actuaciones procesales: alegaciones, pruebas conclusiones, pudiendo intervenir el resto de compañeros al desarrollarse la actividad y/o una vez terminada ésta.

3. El sistema de prácticas que venimos confeccionando (Tecnos, ediciones del 2009, 2015 y 2918) está configurado como una pieza más de la didáctica del EEES. Cada práctica prevé un «iter» de realización que guía al alumno en sus estrategias resolutorias y de afrontamiento. El ECTS presupone idear recursos activadores de habilidades complementarias que no encuentren encaje didáctico en las clases teóricas, y en este sentido las prácticas son una ventana de oportunidad donde limar la teórica de las lecciones magistrales. En su virtud, desarrollamos las destrezas heurísticas del usuario, propiciamos el conocimiento del argot técnico y del lenguaje forense, fomentamos la capacidad dialéctica, argumentativa y la expresión oral, y en definitiva familiarizamos a los alumnos con documentos, formularios y demás trámites rituarios por los que orbita la realidad de las relaciones de trabajo.

Otra apuesta particular estriba en anexar a todos los casos prácticos un cuestionario con dos o tres interrogantes, cuyos puntos operan a modo de base de trabajo del alumno. Cada pregunta centra la atención en los temas nucleares de la práctica, así como en aquellos otros asuntos conectados estructuralmente. Concretizamos con bastante especificidad las interrogantes propuestas, aunque a veces se integran interpelaciones abiertas a fin de incitar una labor complementaria de búsqueda. Además de activar cadenas asociativas de información y de favorecer la participación del alumno y el debate en la realización material de la práctica, con ello introducimos nuevos elementos de análisis con contrastes de pareceres o reflexiones adicionales sobre temas que no pueden explicarse pormenorizadamente en las clases teóricas. En suma, diseñamos una perspectiva sistémica y general acerca de la problematización expuesta en cada práctica. Y suscitamos además la interactividad metodológica con el profesor merced a las consultas inferidas de los cuestionarios.

En cuanto al orden de las prácticas, el modelo responde a una sistematización lógica de impartición gradual y asimilación progresiva de la materia. Su tipología principia en las fuentes del Derecho del Trabajo para avanzar en los distintos aspectos de la relación laboral: desde sus momentos genéticos hasta la extinción del vínculo, optándose por abordar a continuación, y siguiendo un avance

pedagógico mediante niveles sucesivos de dificultad. La casi totalidad de los casos que incorporamos a nuestros manuales recopilan la realidad judicial, valiéndonos de los repertorios de jurisprudencia y la enriquecedora participación de prácticos en Derecho en su condición de profesores asociados o expertos iuslaboralistas. Seleccionamos supuestos que coadyuven a construir el aprendizaje jurídico-laboral respecto de las instituciones y categorías fundamentales, en muchos casos con sentencias emblemáticas, llamativas y recientes en el tiempo. De esta manera asentamos un «*aprendizaje evocativo*» pues el usuario siempre dispone de mayor facilidad para recordar el caso apelando a la singularidad o trascendencia pública de la práctica, lo que, como digo, es una manera sutil y sencilla de afianzar el conocimiento de la materia y el interés del alumno por la disciplina social.

5. INTERACTIVIDAD MEDIANTE SEMINARIOS

1. El Seminario es un instrumento de notable importancia pedagógica para la impartición de las enseñanzas jurídico-sociales. Mediante dicho recurso analizamos monográficamente temas para su abordaje paralelo con el tempo explicativo de las clases teóricas. La virtualidad didáctica del seminario viene avalada por la entidad intrínseca del referido recurso y su encaje en la enseñanza universitaria. Se trata de abordar asuntos específicos que merecen ser estudiados con más detalle y profundidad. Proporcionan una visión contextual de toda una macrotemática, permiten recuperar ciertas fuentes de información que merecen un examen de detalle, y también facilitan la realización de inferencias de orden crítico y reflexivo gracias a su examen pormenorizado.

Si los seminarios tienen una entidad indiscutible como recurso didáctico, su utilidad aumenta merced a su contextualización en la enseñanza de nivel terciario superior, el devenir del EEES y la reforma de las titulaciones ex RD. 822/2021, de 28 de septiembre. De cara al discente, es una herramienta de gran poder motivacional que permite romper el arquetipo de la clase teórica. Asientan la formación del alumno profundizándose en ciertas temáticas, suscitan el interés por temas de actualidad, y además permiten desarrollar otras sinergias mediante el trabajo en grupo y el contraste de pareceres (sentido crítico, aspectos relacionales, etc). Además, y desde la perspectiva docente, el seminario optimiza la labor de investigación y rentabiliza el rendimiento académico, sobre todo tras haberse acometido trabajos previos respecto de una determinada materia (v. gr. análisis de artículos o publicaciones elaboradas por el propio profesor que organiza el seminario). Aparte de ello, los seminarios enriquecen el contenido y la realización del proyecto pedagógico pues fluidifican las conexiones entre las clases teóricas, las clases prácticas y su ordenación material. Permiten el abordaje de asuntos con mayor nivel de especificidad y detalle, lo que muchas veces resulta imposible a través de las clases magistrales, de ahí que su ideación abra al profesor dinámicas adyacentes, ora con remisiones al seminario desde las clases teóricas o dosificando el ritmo de las explicaciones con la previsión temporal de tales recursos.

Pese a las virtudes didácticas del seminario, hasta el momento ha sido un instrumento escasamente aprovechado. Una primera explicación encuentra causa en

en la canalización preferencial de la docencia mediante entre el binomio clases prácticas / clases magistrales. Tampoco puede obviarse las dificultades metodológicas inherentes a la organización de dicho recurso y la ejecución material del mismo. Con todo, y según decía, el EEES y el RD. 822/2021 redimensionan el papel del seminario como herramienta didáctica. El ECTS presupone sistemas integradores de las ideas transmitidas centralmente en las clases teóricas con la apoyatura de actividades complementarias, de suerte que, además de afianzarse los contenidos fundamentales de las asignaturas, afiancemos la información con otros recursos pedagógicos. Si esto es claro en el primer escalón académico (Grados), mucho más lo es respecto de los Másteres y Posgrados. Siendo cursos de especialización, suponemos un compendio previo y selectivo del material con lecturas variadas o artículos doctrinales que profundicen en ciertos ejes temáticos.

2. Al igual que el epígrafe anterior, pueden sintetizarse unas *líneas básicas* que definen las características sustanciales de dicho recurso:

a) La cuestión nodal del seminario orbita dos puntos. Primero la selección de los asuntos que vayan a abordarse mediante dicha herramienta, y, por ende, el encaje didáctico de dicho recurso en la planificación de cada proyecto pedagógico. Aunque sean temáticas conocidas por el equipo docente a través de lecturas, líneas de investigación o publicaciones propias, esto no oculta las dificultades de selección y encaje estructural de esta herramienta pedagógica. Los seminarios recaban asuntos de interés intrínseco o actualidad temática, o cuya mera denominación suscite el interés del alumno en su abordaje, lo cual requiere un trabajo profesoral previo o adyacente al incorporar nuevos materiales a los ideados “ab initio” en el proyecto pedagógico.

b) La mecánica operativa del seminario arranca con una exposición sucinta del profesor de la temática escogida, a modo, esto es, de acción de entrada y de presentación preliminar. Tras esto, el profesor debe quedar en un segundo plano para que sean los alumnos, ora indiferenciadamente, o los ponentes organizados con antelación como grupo de trabajo, quienes asuman un papel activo durante la realización material del seminario. Idealmente, debería realizarse con un número restringido de asistentes, quizá en una horquilla análoga a las clases prácticas (25 o 30 alumnos), sin embargo, en nuestra experiencia hemos venido operando con un número mayor, coincidente, por lo demás, con los sujetos asistentes a las lecciones magistrales. Esto eleva las posibilidades de participación, pero también retrae fluidez en el orden e incluso calidad de las intervenciones. En ambos casos, debemos pensar en evaluaciones complementarias que tengan en cuenta la participación material del alumno en el seminario, ora como grupo y/o individualmente.

c) Para finalizar, el seminario termina con la puesta en común de unas conclusiones que fortalezcan las ideas centrales tratadas en él. Debemos pensar aquí en acciones de cierre ejecutadas por el propio profesor que efectúen una valoración de conjunto de la actividad y enfatizen los extremos de mayor interés en aras de su afianzamiento cognoscitivo.

3. Nuestro proyecto didáctico integra una treintena de seminarios⁷⁶, confeccionados por una veintena de profesores y prácticos iuslaboralistas de la geografía peninsular. Todos los seminarios integran asimismo una metodología definida, en los términos como explicaremos seguidamente, y se insertan como una pieza didáctica del EEES. El lector ya conoce nuestra apuesta por una metodología “iter-ativa e interactiva”, aspectos ambos que pueden potenciarse con el *modelo* aquí propuesto:

a) Concebimos los seminarios como un recurso que presupone facilitar antes el material al usuario, a ser posible desde principios de curso o del período lectivo de referencia. El alumno dispondría del material teórico y de los temas que van a abordarse monográficamente a través de dicha herramienta. De este modo, además de mostrar una visión integral de la asignatura o proyecto pedagógico, propiciamos la ordenación personal del trabajo del alumno y su planificación temporal durante el período académico.

b) Un segundo aspecto a considerar estriba en el papel del seminario a efectos evaluadores. El ECTS parte de un redimensionamiento del «trabajo fuera del aula», sin embargo, algún extremo de su virtualidad metodológica puede depender de la valencia otorgada específicamente a dicho medio en la calificación parcial o final de la asignatura, inclusive la tipología de examen diseñada al efecto. Particularmente nos decantamos por un sistema de evaluación continua que valore la intervención del alumno en clase y el trabajo fuera de ella. Así, por ejemplo, la división del examen en una batería de cuestiones que den respuesta a aspectos nucleares de la asignatura, unido al establecimiento de una o dos preguntas amplias, coincidentes con los temas abordados en los seminarios, es una solución que facilita el afianzamiento de sus contenidos bajo el prisma de su preparación como respuesta de desarrollo y desde un enfoque sistémico, crítico y reflexivo.

c) La metodología propuesta sigue la pauta de «iter-atividad» del trabajo y de interacción pedagógica entre docente y discente. Así, estructuramos los seminarios en tres partes, explicitando: unos objetivos, el material seleccionado, y unas instrucciones para su ordenación, que operan como herramientas de afrontamiento. Este diseño metodológico podría encuadrarse dentro del «*método del descubrimiento*»⁷⁷. Instituímos un procedimiento estructurado para que el usuario organice el plan de trabajo propuesto, infiriendo desde tal material unos principios generales de acción. Además, incitamos el aprendizaje autónomo, activo e interdependiente, desarrollando habilidades como la expresión verbal, la capacidad de escucha o el pensamiento lógico. Veamos estos extremos de forma separada:

El primer punto (*objetivos*) indica la finalidad general del seminario o los objetivos particulares del mismo. O lo que es igual, sitúa al alumno en el centro de gravedad de la temática abordada y en los diversos subtemas concomitantes.

⁷⁶ Vid. ALEMÁN PÁEZ F. (Director) “et al”, “*Materiales prácticos y recursos didácticos...*” Tecnos, eds. del 2009, 2013 y 2018, los cuales diseñan una estructura metodológica compartida en un capítulo ad hoc.

⁷⁷ Vid. ONTORIA PEÑA, A. (*et al*): *Aprendizaje centrado en el alumno*, Ed. Narcea, Madrid, 2006, p. 105.

El segundo punto (*lecturas*) explicita la información seleccionada, con la debida indicación del autor, fecha de publicación del trabajo y paginación del mismo. En la línea con lo ya adelantado, partimos de la base de la facilitación previa del material, por ejemplo, en los servicios de reprografía de las facultades o mediante plataformas “on line”. Esto confiere una seguridad básica del contenido de la temática y de la ordenación temporal de los seminarios. Y también permite acometer actualizaciones en los mismos con nuevos materiales de interés o actualidad o títulos más reciente que vayan viendo la luz durante el período lectivo.

Finalmente, el tercer punto (*instrucciones*) desglosa descriptivamente el material del seminario. El alumno cuenta aquí con una explicación del equipo docente que resume el contenido de cada lectura. Con ello dispone de una concreción pormenorizada de aquellos aspectos en los que deba centrar específicamente su atención. En suma, pormenorizamos un bloque de «pistas» o subobjetivos particulares de cada lectura que adelantan al usuario una idea primigenia de sus principales claves con la intención de rescatar dicha información posteriormente cuando profundice en los materiales facilitados.

d) Respecto de la dinámica interna del seminario, me decanto por un funcionamiento operativo basado en equipos de tres o cuatro alumnos. Es el grupo quien desde entonces entabla una relación más directa con el profesor y quien en último extremo vehicula el desarrollo de la actividad. Autogestionándose internamente el reparto del trabajo, mantienen con el equipo docente una relación directa a través de las tutorías o correos electrónicos. Ambas partes solventan las dudas que vayan surgiendo al familiarizarse con el material canalizando, de consuno con el profesor, los términos como serán expuestos los contenidos en la clase. Como opción particular, solemos requerir a los componentes del grupo un esfuerzo adicional en dos aspectos complementarios. Lo primero estriba en la utilización, a ser posible, de soportes didácticos específicos, como por ejemplo filminas, presentaciones en “power point”, etc. En segundo lugar, comandamos al grupo que confeccione un resumen del seminario y de las ideas principales del mismo, extraídas al hilo de su preparación y exposición en público. Este informe, debidamente supervisado por el equipo docente, puede ponerse a disposición de todos los compañeros en la página web de la asignatura, convirtiéndose así en un útil instrumento de apoyo para que luego cada alumno confeccione individualmente sus propios resúmenes, esquemas y conclusiones de cada seminario.

6. COMENTARIOS DE PELÍCULAS DE CONTENIDO SOCIAL Y LABORAL.

1. Entre el catálogo de herramientas del proyecto didáctico reservamos un capítulo al cine como recurso didáctico. La incorporación del “séptimo arte” como recurso agregado a la docencia universitaria entronca de lleno con los desafíos del EEES. Si sus siglas incoan una renovación integral de la enseñanza de nivel terciario superior, la cinematografía resulta un excelente recurso. El cambio de paradigma que propende Bolonia plantea, nada menos, que un giro de ciento ochenta grados (teóricos). No se trata de transmitir pasivamente al alumno un conglomerado de

conocimientos en el aula sino de guiarle en su adquisición con otras herramientas en aras de ulteriores competencias instrumentales. Ello transforma el rol profesoral desde la transmisión unidireccional de datos, método éste hegemónico en las enseñanzas jurídicas, para a cambio realizar, en primer término, un filtro selectivo de la información, única manera de transformarla en conocimiento útil y efectivo para el alumno. Prevalece la “*iter-actividad*” e “*inter-actividad*”, es decir, implementar recursos que activen el desarrollo formativo y la aprehensión de nuevas destrezas. Si el alumno debe aprender a trabajar colaborativamente adquiriendo conocimientos relevantes, dirigiendo su propio aprendizaje y con mejoras correlativas evaluadoras, todo ello requiere esfuerzos suplementarios en la elección de los medios didácticos y en la supervisión de los mismos.

En puridad, cualquier actividad artística aplicada a la docencia brinda una extraordinaria potencialidad pedagógica y formativa. Así lo son las disciplinas “clásicas” de las bellas artes – pintura, escultura, música, escritura, escultura- gracias a la riqueza de matices y a su variedad cromática de manifestaciones, y mucho más lo es, si cabe, la cinematografía. La imponente capilaridad y permeabilidad del cine despliega enormes capacidades heurísticas, situacionales, cognitivas y evocativas. No en vano, transduce la vida, el yo, los “yoes” y sus circunstancias. Bosqueja nuestras pasiones, los conflictos resueltos e irresueltos, el carrusel de miserias e injusticias humanas, los deseos confesables e inconfesables, las grandezas, bajezas, deudas pendientes y por acumular; y por ende, el mundo de lo utópico, la “filosofía de la imaginación”, que dijera Ricoeur⁷⁸, sueños que aspiran realizarse. Precisamente, la rama social del derecho condensa una miríada de aspiraciones utópicas, otrora quimeras, hasta que aquéllas se materializan mediante la lucha sindical y las conquistas de los trabajadores. En la verdadera obra de arte no hay bellezas aisladas. El “*todo*” es belleza en sí; ergo quien no logra elevarse en la idea de un “todo panóptico” adolece de incapacidad para juzgar la obra artística con un rigor básico respetable⁷⁹. Aparte de esto, el cine conecta fácilmente con una amplitud de públicos, sobre todo con los estudiantes universitarios pues, entre otras cosas, sintoniza con la cultura digital y de la imagen, que acompañan al joven con normalidad en sus pautas de conducta y en gran parte de sus hábitos consuetudinarios. Dominancia, en fin, del “homo videns” respecto del “homo sapiens” en la sociedad tecno-informacional y digitalizada del siglo XXI.

El *arte*, entendido en un sentido amplio como virtud o habilidad para hacer o producir algo, es un medio de expresión, elevado a necesidad, del ser humano y la vida humana misma. Su simbolización integra procesos emotivos sobremanera heterogéneos que permiten apreciar el mundo de diversas maneras bajo una amplia gama pictórica de tonalidades. La obra de arte, sin embargo, parece ir algo más allá pues representa el salto cualitativo desde la creación a la conturbación. La primera juega con la belleza como vástago de la estética, pero en el segundo supuesto la pulsión termina siendo omnisciente. Hasta el espectador más lego y con sensibilidad nimia sabe que dicho salto está henchido de subjetividad; por ello la clave quizás estribe en el nivel y clase de sugerencias producidas por la obra artística, de suerte

⁷⁸ RICOEUR P. “Ideología y utopía”, Ed. Gedisa, Barcelona, 1999, p. 45.

⁷⁹ Vid VON SELLING FWJ. “Filosofía del arte”, Ed. Tecnos, Madrid, 2012, p. 5

que el valor de la misma agranda comunicacionalmente mientras más capacidad de sugerencia o conturbación produzca en el receptor mediante dicho lenguaje simbólico. Todas las manifestaciones artísticas, inclusive la descriptiva o narrativa en apariencia, no persigue tanto decir “lo que es” o lo que “está”. Por ende, en el trasfondo campearán las preguntas del “cómo” y del “porqué”, pero en la obra artística el tiempo formulado en presente cede su formulación al subjuntivo. Más bien, despliega el “*sea*”, o lo que “pueda llegar a ser”. Es entonces cuando la ética usucapia inconscientemente el espacio estético. La fuerza de la palabra, el “arma cargada de futuro” que conceptuara Celaya a la poesía, o el impacto estético y evocativo de las imágenes, nos llevan a un estado de pre-conciencia, sea ésta más o menos nebulosa o figurativa. Luego, la combinación de los elementos eidéticos e informativos así recabados podrá transmutarse en reflexión o en conocimiento, cuando lo primero es proclividad y lo segundo volición.

En tales términos, el cine tiene la gran capacidad de aunar el *arte como creación* (belleza, estética) y el *arte como creación concatenada de valores*. Transmuta simbólicamente en lo ideal lo real representado por el arte⁸⁰. En efecto, la narración del film puede describir cualquier faceta de la realidad. Puede jugar con el espectador a través de los sentimientos de los personajes, moverle entre la contemporaneidad, lo pretérito o el tiempo venidero; también pueden primar las regularidades acomodaticias como vía de ocio trans-hogareño, incluso propender a la ruptura de esquemas al sujeto pasivo. Ya no estamos hablando entonces de un tiempo formulado en presente ni en subjuntivo, sino en imperativo trasgredido. Transitar, en suma, desde lo esotérico a lo exotérico transformándolo en actor de su propia propuesta des-contextualizadora. Por añadidura, la “vis plastica” de las películas permiten desenmarañar didácticamente el tejido de las estructuras institucionales, las relaciones de poder y los códigos valorativos, facetas todas que hunden sus raíces en el derecho y en la densidad ordenadora de las normas jurídicas, sean escritas y no escritas.

2. La filmografía aplicada al aula facilita los procesos de afianzamiento axiológico-cognitivo gracias al poder de la imagen y su caudal de simbologías asociadas, máxime en una materia, como el Derecho del trabajo, llena de códigos valorativos y de componentes sociopolíticos y meta-normativos⁸¹. Si las imágenes captan con facilidad la atención del espectador, la captura se antoja insoslayable cuando se retratan situaciones de injusticia social o de abuso de poder, aspectos que desafortunadamente campean en el devenir material de las relaciones laborales. Sabemos, por ejemplo, el potencial tóxico que desprenden ciertos sistemas y situaciones profesionales, de hecho, abundan cada vez más los temas de acoso en los pronunciamientos judiciales, pese al establecimiento de protocolos

⁸⁰ Ibidem, p. 12.

⁸¹ Sobre la virtualidad de la cinematografía en el terreno pedagógico, vid MONTERDE J. “Cine, historia y enseñanza”, Barcelona, Ed. Laia, Cuadernos de Pedagogía, 1986; PÉREZ ADÁN J. “Cine y sociedad. Prácticas de ciencias sociales”. Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2005; PÉREZ PERUCHA J. “Antología crítica del cine español”, Madrid, Ed. Cátedra, 1997; o SALAZAR BENÍTEZ O. “El cine como instrumento de educación para la ciudadanía. Cine y valores culturales” (en prensa, ejemplar multicopiado). También contamos con obras muy sugerentes que, siguiendo la línea “virtus unita fortius”, combinan varios enfoques didácticos e interdisciplinarios, como por ejemplo el título “El derecho, las ciencias y las humanidades” (Dir. FIGUERUELO/ ENRÍQUEZ/ NÚÑEZ), Comares, Granada, 2010.

institucionales de escaso recorrido realizador. Atrás parecen pues quedar algunas tendencias revalorizadoras del trabajo auspiciadas por conferenciantes, psicólogos sociales y páginas periodísticas de color salmón (v.gr. “contrato psicológico”, “trabajador sentimental”, “salario emocional”, etc)⁸². Muy al contrario, la *alquimia de las ambiciones*, maridadas con apoderamientos compensatorios de las vacuidades existenciales, transmutan con facilidad las fronteras del bien y del mal. Como apunta Nussbaunn, en la persona buena la excelencia se asimila a una planta joven: crece débil en el mundo y en constante necesidad de alimento⁸³. Cosa aparte, amén de contingente, es que la “normatividad” infiera una habilidad distintiva de lo correcto e incorrecto⁸⁴, por tanto, hablamos de un plantel coextenso de “adhesiones emocionales” cuyas bases, de asentarse bien, afianzan valores sólidos en la ciudadanía y alumnos universitarios, además de ahondar los cimientos de una democracia comprometida con los valores superiores, éticos y jurídicos, del ordenamiento jurídico.

El cine es, en efecto, un vasto mecanismo de socialización y transmisión cultural, de ahí que dicho papel se redimensione en un momento de conspicuas proclividades para la deshumanización, la alienación, la despersonalización y el auto-extrañamiento. La cultura, en su acepción Orteguiana (“cultura es todo aquello que humaniza al hombre”), forma al alumno y conforma al individuo, pero sobre todo pre-forma *ciudadanos*, en el sentido mayestático, comprometido y revolucionario del concepto y sus derivaciones (pre-formar: construir, destruir y de-construir, en la teorización de Derrida). La reflexividad de la cultura hace ver (o al menos debe hacerlo) que las acciones producen efectos colaterales comunitariamente, y que por ello mismo somos responsables del resultado de cada proyecto de convivencia compartida. Hoy día es ilusorio pensar en una cultura artística capaz de formar seres “virtuosos” cual *αρετή* ideal de las sociedades clásicas. La “inoficación informacional”, en maridaje con la propedéutica tecnológica, son cultivos proclives para corromper el *ser*; a fuer de exaltar la idiocia, adocenar la crítica y anquilosar el intelecto. Dialécticas “deformativas”, todas ellas, contrarias a la formación académica que en verdad se precie serlo. A estos “avances deformadores” del bienestar globalizador y del desencanto postmoderno se añaden, para mayor abundancia, los chantajes del Gran Leviatán Universitario. El humanismo se recluye en una nuez vacía, y cuando es mentado rompe la cáscara nada más pronunciar su adjetivación en loor de falsedad o pose de gala.

⁸² Sobre el concepto de “trabajador sentimental” y su biotipo en algunas empresas multinacionales y en el plantel de cursos de reciclaje laboral, vid el estudio de CABALLERO MUÑOZ D. “Trabajadores sentimentales”, en la obra col. “Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad” (COORD. ESTEBA AGULLÓ “et altri”), Universidad de Oviedo, 2011. pp. 187 a 206.

⁸³ NUSSBAUM “La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega”, Ed. La Balsa de la Medusa, Madrid, 2004, p. 27. Para un análisis teórico y psicosocial de la influencia de los contextos institucionales tóxicos y sus repercusiones cognitivas, vid ZIMBARDO PH. “El efecto Lucifer. El porqué de la maldad”, Ed, Paidós, Barcelona, 2012, en particular el Capítulo 10: “Significados y mensajes del EPS: la alquimia de la transformación del carácter”, pp. 271 y ss.

⁸⁴ Vid ALEXY R. “El concepto y la naturaleza del derecho”, Marcial Pons, Madrid, 2008, p. 37; presúmase, por ende, mi adhesión a su concepción bi-dimensional del derecho (dimensión real o fáctica y dimensión ideal o crítica, p. 72).

La vida académica instila por doquier ese proceso de postergación vs. transmutación cultural. El dispendio en recursos y el arribismo académico es de tal calibre que pasarán décadas en recobrar vigencia los principios que rigen la razón de ser de las universidades, y que utópicamente describe el art. 1 LOU. Lo es así, entre otras muchas miserias institucionales de su ADN, por la persistencia al alza del rol mercado-céntrico y la conversión de las universidades en oprobias máquinas de rentabilidad credencialista. El EEES muestra ser un baile de siglas al son de los mercados y avezados gestores de la enseñanza pública. Bolonia compone una escenografía teatral, y, entre otras notas, extrema la carga académica y recluta alumnos-clientes. Lo es así porque, como ya avancé en su momento, el salto cualitativo a la excelencia es imposible desde lo cuantitativo, o sea, dilatando las responsabilidades académicas con la conversión “multivalente” del profesorado universitario. Hipostasio un diletantismo “in crescendo” por parte de departamentos, rectorados y demás corifeos de la gestión. Por ello urge potenciar y apoyar la incorporación de cuantos mecanismos faciliten la tarea formativa, no ya informativa o meramente instructiva, de los estudiantes universitarios. La crudeza de las crisis económicas, pandémicas y energéticas resta conciencia de la gravedad de un “proceso ladrill-ético” cuyos efectos resultan mortíferos para la universidad como vértice del sistema educativo. Algunos son degeneraciones de este período de transmutación a-valorativa, otros devienen deformaciones del “marco digital-economizante, pero al final todos somos responsables de la anomia universitaria y la devaluación del “ethos académico”. Pese a la acumulación de desmanes en la esfera pública y de escándalos rechazables éticamente, predomina el giro en cerviz. Vinimos haciéndolo contumazmente, tantas veces que con su repetición, como acto reflejo de supervivencia ecológica u oportunismo arribista, el intelectual termina emulando lo exterior hasta atrofiar-se; ya sin capacidad ni voluntad para “mirar de frente” con sentido crítico. El espectáculo a-valorativo campea su imperio en términos de insolidaridad, corrupción, “sultanismo”, endogamia, intolerancia, hedonismo, presentismo, falta de autoridad, amoralidad, embrutecimiento mediático y, por supuesto, desinterés hacia cualquier manifestación cultural.

La utilización de materiales cinematográficos aplicados a la enseñanza puede pues operar a modo de “virtute et exemplo” La fuerza de la imagen facilita la producción de debates en el aula sobre asuntos heterogéneos, simplifica la contextualización de los casos prácticos, y enhebra las relaciones entre el derecho, las normas y la realidad donde deben aplicarse. Aparte de ello, son materiales que activan un extraordinario caudal de elementos motivacionales. Lo es así respecto de la cultura como valor mayestático pues de-muestra al alumno el valor añadido de su propia formación personal y humana. Y por añadidura, con la materia escenificada en los metrajes, cuyas tramas suelen desplegar intensas ramificaciones con otras disciplinas y demás problemáticas complementarias. Indudablemente, lo expuesto produce esfuerzos meta-añadidos a una ya abultada carga de trabajo profesoral, esfuerzos que con frecuencia no tienen reconocimiento institucional alguno, cuando no son motivo de crítica o burla entre sectores del profesorado. Muy al contrario, la filmografía aplicada a la docencia incorpora herramientas que el alumno utiliza

diariamente como un patrón normalizado de actuación⁸⁵. Se trata de acercarnos a ese lenguaje para explotar nuevas retroalimentaciones pedagógicas, vista la hegemonía incontestable de la cultura “*e-vidente*” (v.gr. youtube, móvil, televisión, tabletas, ordenadores, ipods, etc). En suma, y volviendo a recordar a Ortega, la construcción universitaria debe partir siempre del estudiante, no del saber, ni si quiera del profesor⁸⁶.

La aplicación del cine a la *enseñanza del Derecho del trabajo*, y de forma más general a la rama social del derecho en sus aspectos institucionales, estructurales, normativos e historiográficos, abre un campo de experimentación en la didáctica de nuestra disciplina. La materia sociolaboral es un crisol de asuntos multifacéticos con sub-temáticas muy variadas y recursos cuya gama analítica abonan un terreno muy fértil y de gran potencialidad pedagógica⁸⁷. El sustrato político del conflicto de trabajo, la lucha de clases y sus formas de organización, las relaciones económicas y de poder, o las formas tan sutiles de control y adoctrinamiento ideológico, son, entre otros muchos, escenarios sobremanera retratados en el ámbito cinematográfico. El cine siempre ha contado con una gama de títulos representativos de la lucha obrera, la huelga, el sindicalismo, la alienación y la defensa de los derechos de los trabajadores⁸⁸, sin embargo, la Universidad ha reaccionado tardíamente a dicha manifestación artística. No me refiero a su análisis en las facultades de ciencias de la información ni al hecho de buscar habitáculos o momentos puntuales donde proyectar películas analizando, cual “cine forum”, sus contenidos. Hab de la vertiente didáctica y curricular del cine dentro de las Facultades y su posible encaje institucional dentro de las explicaciones de clase y de las asignaturas.

El séptimo arte adolece en ciencias jurídicas de una presencia consolidada. Quizás sea en el ámbito del derecho penal y del derecho constitucional, y siempre bajo la iniciativa de profesores entusiastas y valedores de dicho medio, donde contemos con elogiosas iniciativas y proyectos enmarcados bajo esta pauta de acción didáctica. Existen editoriales que han reservado una sección para publicar estas

⁸⁵ Sobre la virtualidad de la cinematografía en el terreno pedagógico, vid MONTERDE J. “Cine, historia y enseñanza”, Barcelona, Ed. Laia, Cuadernos de Pedagogía, 1986; PÉREZ ADÁN J. “Cine y sociedad. Prácticas de ciencias sociales”. Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2005; PÉREZ PERUCHA J. “Antología crítica del cine español”, Madrid, Ed. Cátedra, 1997; o SALAZAR BENÍTEZ O. “El cine como instrumento de educación para la ciudadanía. Cine y valores culturales” (en prensa, ejemplar multicopiado).

⁸⁶ ORTEGA Y GASSET J. “Misión de la Universidad...”, op, cit. p. 49.

⁸⁷ Para obtener una visión general sobre la panorámica de recursos didácticos en el seno de nuestra disciplina al hilo del EESS, vid la obra colectiva, “La enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en el espacio europeo de educación superior (Coord. CRUZ VILLALÓN, RODRÍGUEZ PINERO), op, cit, Tal obra condensa un interesantísimo elenco de experiencias sobre innovación docente al hilo de las primeras jornadas nacionales organizadas sobre tal temática. El evento fue impulsado por la AEDTSS, y las jornadas se celebraron en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (10-11 de febrero del 2011).

⁸⁸ Un estupendo compendio de dicho eje temático a lo largo de la historia cinematográfica, en “La lucha obrera en el cine”, coordinado por PÉREZ ROMERO E Y GONZÁLEZ FIERRO SANTOS, Arkadin Ediciones, Madrid, 2011; vid asimismo, SÁNCHEZ NORIEGA “Desde que los lumiére filmaron a los obreros: el mundo del trabajo en el cine”, Nossa y Jara Editores, Salamanca, 1996; URIS ESCOLANO P. “Cine y movimiento obrero”, Tevernes Blanques, Valencia, 1991; GUBERN R. “Obreros en la pantalla”, Saber Leer, Madrid, Ed. Fundación Juan March, nº 153, 2002; HERNÁNDEZ RUBIO J Y MENA JL “Las 100 mejores películas del cine social y político”, Ed.Cacitel, Madrid, 2005.

iniciativas (v.gr. Tirant lo Blanch, bajo la colección “Cine y Derecho”)⁸⁹. Por fortuna, en nuestra disciplina contamos con interesantes análisis que han abordado la temática del cine como ideografía escénica de la rama social del derecho⁹⁰. Incluso existen sugerentes proyectos que avanzan un deseo de mayor vinculación institucional de dicho recurso en el ámbito académico⁹¹.

Conviene reparar un hecho probablemente desapercibido en la proyección formativa de los alumnos que cursan nuestra disciplina. Y es que la rama social del derecho coadyuva a formar un tejido muy especial de *profesionales* y futuros ciudadanos: juristas, directores de empresa, jefes de personal o especialistas en ciencias del trabajo. En todos estos perfiles la capacidad relacional y el respeto de los derechos humanos son claves que deben estar muy presentes en sus formas de acción, de ahí el relieve que entraña el afianzamiento de tales códigos en sus esquemas formativos y cognitivos. Tampoco es baladí lo atinente a la fenomenología colectiva: códigos atributivos, conciencia de clase, dinámica conflictual y medios de presión, convenios y dinámicas negociadoras, beligerancia sindical, sindicalismo de proximidad, “free riders” etc, forman un cuadro de estructuras superpuestas que pueden desbrozarse mediante el cine y las actividades didácticas ideadas alrededor suyo. Igual puede decirse de la fenomenología de acuerdos transaccionales, y entre ello el torrente de abusos y de desviaciones de poder que suelen darse en las relaciones bilaterales de trabajo. Todos estos aspectos -ónticos y deónticos- tienen una extraordinaria valencia para la formación académica y extraacadémica de los alumnos, es más, trascienden de formalidades enervantes en pro de una enseñanza universitaria sin siglas pues repercuten positivamente en la fundamentación ética del sistema sociopolítico, amén de allanar algo nuestra tranquilidad de ánimo añadiendo nuevas motivaciones al “ethos profesoral” mismo.

⁸⁹ Vid, en este sentido, GARCÍA MANRIQUE R “El derecho en el cine español contemporáneo”, Tirant lo Blanch, 2009; GÓMEZ GARCÍA JA “El derecho al cine de los géneros cinematográficos”, Tirant lo Blanch, 2009; PRESNO LINERA Y BENJAMÍN RIVAYA “Una introducción cinematográfica al derecho”, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006; BARRERO ORTEGA “Derecho al cine. Una introducción cinematográfica al Derecho Constitucional”, Tirant lo Blanch 2011; ABEL DE SOUTO M. “Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas”, Comunicación presentada al IV Simposio Compostelano sobre enseñanzas jurídicas, Santiago de Compostela, 14-15 de julio del 2011 (CD-Rom de dichas jornadas).

⁹⁰ Vid. RUIZ CASTILLO MM Y ESCRIBANO GUTIÉRREZ “La huelga en el cine. Escenas del conflicto social”, de J. Tirant lo Blanch, Valencia 2007; vid asimismo los siguientes estudios: LÓPEZ GANDÍA J. “La representación del trabajo en el cine entre fordismo y postfordismo”, RDS nº 31, 2005, pp. 231 y ss; “La representación del trabajo en el cine: tiempos modernos”, en “Trabajo y cine: una introducción al mundo del trabajo a través del cine”, coord. BESTEIRO GONZÁLEZ C Y RIVAYA GARCÍA B, 2008, págs. 101-122; GARCÍA MURCIA J. “El derecho del trabajo en el cine: a propósito de Tiempos modernos”, en “Una introducción cinematográfica al derecho”; LÓPEZ GANDÍA J. Y BLASCO LAHOZ F. “Algunos aspectos de la representación cinematográfica del Estado del Bienestar”, en la obra “La seguridad social a la luz de sus reformas pasadas, presentes y futuras. Libro homenaje al prof. Vida Soria con motivo de su jubilación (COORD. MONEREO/ MOLINA/ NIEVES), Comares, 2008, p. 1541 y ss.

⁹¹ Vid en este sentido, <http://baylos.blogspot.it/2008/01/cine-y-derechos-sociales-igualdades-en.html>;

asimismo, vid el programa de la Universidad de Oviedo: <http://fdcs.uclm.es/userfiles/file/Programa%20CINE%20Y%20DERECHOS%20ECONOMICOS%20Y%20SOCIALES%202010-2011.pdf>

http://directo.uniovi.es/postgrado/cabecera_ep.asp?Curso=2010&IdPrograma=6932.

3. De lo expuesto hasta ahora podemos recapitular aseverando la virtualidad del cine como cantera “sui generis” donde extraer materiales pedagógicos de gran potencialidad didáctica iuslaboralista. He tenido ocasión de resaltar dicho recurso con vistas a una pronta motivación del alumnado, rayana incluso la línea clásica del “prodesse et delectare”. Nada más proyectar la película, comprobamos que los alumnos redoblan su interés por la asignatura, y además adquieren de forma expeditiva un bagaje de información y de destrezas potenciales. Ciertamente, empiezan a debatir con espontaneidad y colectivamente, entablan correlaciones holísticas, buscan informaciones adyacentes y, sobre todo, afinan el espíritu crítico y reflexivo, máxime si ensamblamos las proyecciones con temas y escenarios de actualidad. Por otro lado, encaja en las pretensiones didácticas del EEES orientadas a valorar el volumen de trabajo total del alumno, cambiando, de algún modo, la adquisición tradicional de conocimientos (recepción pasiva de información) por un modelo de aprendizaje mediante competencias (activación del rol discente). Las posibilidades que abre dicho recurso permiten una aplicación parcial de las tesis cognitivas y constructivistas, sobre todo lo relativo al trabajo en grupo y de cooperación, todo ello en una pauta de revalorización motivadora del alumno en un contexto de aprendizaje significativo⁹².

Disponemos, en efecto, de un recurso didáctico que ofrece un variado plantel de *ventajas* formativas, cognitivas y pedagógicas. Para empezar, la proyección de películas de contenido sociolaboral es una herramienta flexible y dinámica, de gran funcionalidad y fácil desenvolvimiento material. La mayoría de los centros universitarios cuentan con dispositivos informáticos en las propias aulas, y de ser el caso cabe utilizar alguna plataforma institucional de apoyo en red. Con una coordinación básica, multiplicamos su utilización en la docencia, ahora bien, precisamente por converger una mixtura de variables operativas, resulta aconsejable realizar un diagnóstico previo de la metodología a seguir, donde ponderaríamos varios aspectos: desde el contenido de la actividad hasta la valoración académica de la misma. Particularmente, hemos tenido ocasión de abordar dicha temática desde un plano teórico y con propuestas metodológicas concretas⁹³. Según veremos entonces, tales actividades siguen una metodología integral con varias líneas de trabajo y planos didácticos complementarios. Así con todo, reitero de nuevo que el desarrollo de la proyección depende del peso didáctico y valorativo asignable a dicho recurso, previo diseño de la actividad y del desenvolvimiento temporal de la mentada herramienta.

Como pre-requisito operativo, conviene explicitar el número de sesiones que vayan a desarrollarse y, en su caso, el ensamblaje del trabajo fuera del aula que realicen los alumnos, ora individualmente y/o por grupos. Podemos partir de un diseño didáctico de *estructura triádica* compuesta de: pre-actividades/ la proyección o visualización del film en sí/ junto a un tercer bloque de post-actividades. A su vez, dentro de esta división caben nuevas combinaciones operativas. Pensemos, por ejemplo, en la selección de fragmentos de la propia película o en remisiones para su

⁹² Vid GARCÍA SEVILLA J (coord) “El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria”, op, cit, en espec. p. 19 y ss.

⁹³ ALEMÁN PÁEZ F (Dir) “Materiales prácticos y recursos didácticos”, Eds, Tecnos, 2009, 2013 y 2018.

visualización fuera del aula (las facilidades se amplían en este último caso si puede accederse fácilmente a la película a través de youtube). Otra variable incidiría en la intervención material de los alumnos previa organización de los mismos por grupos de trabajo. Impera diseñar un plan didáctico compuesto de varios *círculos concéntricos* cuya amplitud abrimos a medida que afianzamos unos aspectos antes que otros para extraer así un mayor rendimiento y eficacia pedagógica con su profundización a medida que avancemos en las respectivas fases. El estudio del régimen jurídico y toda la problemática que diseñemos al hilo de las instituciones aparecidas en la película, o derivadamente de ella, siempre dispondrá de un terreno más fértil si antes promovemos la capacidad de análisis del alumno y su proclividad para la crítica, cuya activación motivacional predispone actitudes de trabajo enfocadas a la profundización técnica de los diversos temas expuestos y seleccionados.

Ciertamente, el simbolismo filmográfico y su tremendo potencial evocativo visibilizan los conceptos abstractos y facilitan los procesos de comprensión cognitiva. El caudal de inferencias analíticas resulta ser, por tanto, exponencial. De entrada, ubica al alumno en contextos situacionales y constructos prototípicos: la empresa, el trabajo, los compañeros, la familia, la vida personal, y desde ahí los ajustes de la persona al trabajo de consuno con las interferencias que son dables entre dichos parámetros referenciales. Desde un plano macro, la maquinaria cinematográfica da juego para proyectar una extensísima gama de escenarios sociales y laborales: desde ambientes de opulencia, hasta contextos depauperados y de pobreza extrema⁹⁴. En perspectiva histórica, también traza un hilo conductor al momento historiográfico seleccionado, y en clave evolutiva trasladar descriptivamente las transformaciones operadas en el entorno socioeconómico y en el mercado de trabajo: economía global, innovación tecnológica, demografías poblacionales, nuevas formas de producción, modelos organizacionales, perfiles de trabajadores prevalentes y/o emergentes, y comparaciones correlativas entre escenarios, países y modelos de relaciones laborales⁹⁵. De singular relevancia comprensiva es la proyección ideográfica de las condiciones materiales y ambientales de trabajo: condiciones de empleo, aspectos salariales y retributivos, ordenación funcional en la unidad económica de referencia (tareas, puestos, roles, ocupaciones), así como la influencia del entorno de trabajo en la actividad laboral (clima de trabajo, niveles de satisfacción, y motivación, estrés ocupacional, etc). Con ello ubicamos al alumno frente a la significación psicosocial del trabajo y sus repercusiones en los códigos de socialización profesional: percepción y subjetivación del ambiente laboral, moralidad y cánones éticos dominantes, conductas de rol y extra-rol, construcciones socio-cognitivas, son, entre otros aspectos, parámetros de indudable interés valorativo y analítico. No menos relevante puede resultar el

⁹⁴ A modo de ejemplo, en el libro de RUIZ CASTILLO MM Y ESCRIBANO GUTIÉRREZ (“La huelga en el cine. Escenas del conflicto social”, Tirant lo Blanch, ult, cit) se analizan con detalle los siguientes títulos: “La huelga”, de Einsestein, y “La madre”, de Pudovkin, “La sal de la tierra”, de Biberman, “Todo va bien” de JL Godard y JP Gorin, “Billy Elliot”, de S Daldry, “Recursos humanos”, de L. Cantet, y “Pan y rosas”, de K. Loach. En nuestro caso, hemos intentado trazar un círculo temporal con el anudamiento de tres películas: “Los Miserables” (siglo XIX), “Tiempos Modernos” (siglo XX) y “El método” (siglo XXI).

⁹⁵ Según vimos, entre las obras que combinan enfoques didácticos e interdisciplinares, y en particular el libro “El derecho, las ciencias y las humanidades” (Dirs. FIGUERUELO/ ENRÍQUEZ/ NÚÑEZ), Comares, Granada, 2010, cuenta con un ensayo muy sugerente del prof. SASTRE IBARRECHE R. “Trabajo industrial. Leyes de fábrica y condición obrera (Su reflejo en la novela realista Española: 1875-1905)”, pp. 101 a 136.

estudio de los diálogos, expresiones o determinados contenidos gramaticales: desde las conversaciones coloquiales, la simbología de las metáforas y, sobre todo, y muy especialmente, el vocabulario técnico.

El enfoque estructural y situacional antes descrito a mi juicio desempeña un “*príus metodológico*” en la realización pedagógica de estas actividades. Se trata de ubicar al alumno ante los escenarios, sujetos y códigos dominantes de la película para que, realizando las inferencias oportunas, adquiera un marco general de aproximación analítica. Esta diégesis fílmica y contextualizadora retrata un registro preliminar de la realidad o conjunto de realidades escenificadas en cada obra, incluso facilita el establecimiento de conexiones con otras materias y disciplinas de la carrera. Con esta primera tarea obtenemos unos anclajes cognitivos de fácil aprehensión, sobre todo si realizamos tareas adyacentes que afiancen dichos esquemas aprovechando la motivación que brinda la propia visualización fílmica. Desde ahí siempre resultará más eficaz, didácticamente hablando, el ensamblaje del resto de actividades didácticas, sobre todo porque el objetivo central de este recurso debe aspirar a conectar las estructuras materiales e ideográficas de la película con las superestructuras dimanantes de las instituciones jurídicas representadas en ella. Esto puede provenir de su plasmación directa en el film (v.gr. entrevistas abogado-cliente, preparación de los casos, mesas negociadoras, acto de juicio, pruebas, etc) o mediante conexiones más indirectas y complementarias, lo que en ambos casos va a depender de los ejercicios y de las post-actividades didácticas ideadas por el equipo docente para completar la actividad.

7. OTROS MEDIOS DIDÁCTICOS: TRABAJOS Y ACTIVIDADES EN GRUPO Y PARTICIPATIVAS.

La labor docente puede enriquecerse con la aplicación de otras actividades y herramientas complementarias. Ya resalté antes la gran ventaja que tenemos disponiendo de un abanico sobremanera fértil de recursos, no en vano el Derecho del Trabajo cuenta con una variedad de medios didácticos gracias a su amplitud material y a su riqueza crítico-reflexiva. Paralelamente, el EEES propende la implementación de otras fuentes de aprendizaje cuyo aprovechamiento va a depender de la «imaginación» vertida en su diseño, de su potencialidad sinéctica y de su ensamble con el conjunto de recursos habilitados para impartir dicha materia en su globalidad estructural. En el epígrafe anterior abordé la incorporación del cine como posible herramienta de apoyo docente, pero, aparte de esta apuesta particular, interesan otros recursos incorporables al aula. Hablo de un bloque de medios que pueden complementar el plan de acción docente de suerte que el alumnado refuerce el conocimiento e interés por la asignatura, contribuyendo paralelamente a su formación integral y su especialización jurídica. Dividiremos las herramientas dividirse en dos bloques. El primero atiende a la realización de trabajos, y el segundo integra técnicas algo más específicas de participación grupal. En unos casos son recursos que pueden practicarse de forma sucesiva, aunque en otros ejemplos cabe pensar en un aprendizaje simultáneo de manera que el uso de una técnica facilite el empleo de otras complementarias.

1. La realización de *trabajos*, o la recomendación de lecturas para su análisis, son recursos de notable relevancia pedagógica. De hecho, es frecuente su empleo en la práctica docente, hipostasiándose una mayor utilización de dicho recurso a través del ECTS ya que algunos de sus apartados, o porcentajes valorativos de las calificaciones, suelen reservarse a dicha herramienta, a veces mediante la rúbrica «trabajo fuera del aula». Las lecturas son recursos que amplían la perspectiva del alumno, rompen la uni-dimensionalidad de la materia, favorecen la reflexión sobre ciertos ejes temáticos, amén de incitar la capacidad de síntesis y la puesta en práctica de una somera labor de investigación. Para elaborarlos proponemos dos metodologías. La primera es más sencilla, pero tiene un menor alcance didáctico, pues consiste en elaborar un comentario sobre un libro o monografía. Por el contrario, la segunda alternativa de trabajo es más ambiciosa pues estriba en la realización de un pequeño análisis empírico de reconstrucción institucional sobre un tema concreto entre un listado de títulos previamente confeccionados por el equipo docente. El alumno cuenta así con un proyecto de actividades para la conclusión del trabajo y una selección de fuentes informativas utilizables al planificar su estudio.

Como decía, incluyo unas directrices-guía para desarrollar esta herramienta. Abarcan cuestiones relativas a los aspectos formales de los trabajos, enfoques analíticos, estadios de realización y orden de los mismos, y así: justificación del tema escogido, hipótesis principales, problematización, relación con otras posibles líneas de tendencia, análisis de contenido, epigrafiado, valoraciones personales, uso de citas, conclusiones, o anexos adjuntando el material y la bibliografía utilizada. En igual línea potenciadora de las destrezas sincréticas y analíticas, se valoraría positivamente la originalidad del tema escogido, la claridad expositiva y la reflexión crítica, desmereciendo por el contrario las reproducciones más o menos textuales, la inconexión argumental, así como los plagios de las lecturas propuestas. Como práctica ejemplificativa, valoramos la elección de trabajos conectados con la experiencia o actividad profesional del alumno. Este enfoque conlleva una sobrecarga del rol tutorial, tanto en la elección del tema y su conexión con el contenido de la asignatura como al hilo de su seguimiento y apoyo al estudiante cuando avanza en su elaboración. Sin embargo, avalamos los resultados de este recurso. Sus efectos motivadores son evidentes pues el alumno realiza su estudio movido por un interés intrínseco por un asunto, y esta motivación aumenta si el estudiante conoce la temática de primera mano merced a su propia experiencia profesional, máxime cuando al final le solicitamos que vuelque sus opiniones críticas en las conclusiones del trabajo. Paralelamente, y para mayor abundamiento, el profesor tiene ante sí un interesante trabajo de campo, capaz incluso de inferir algún tipo de información novedosa gracias al material anexado al trabajo al hilo de su elaboración.

2. El segundo bloque de actividades presenta una operatividad más abierta y flexible pues concuerda con un tipo de *metodologías participativas*. Una de ellas es el método del «rompecabezas». Se trata de una herramienta de aprendizaje cooperativo y de trabajo en grupo bajo la interdependencia de objetivos comunes, división de tareas, materiales, información y recompensas comunes en aras de una tarea compartida y que revierte en un conocimiento retroalimentador de la temática

abordada entre los participantes de dicha actividad. Cada miembro del grupo maneja unos materiales distintos del que disponen el resto de sus compañeros, y también siguen roles concretos. Constituidos por equipos entre cuatro y diez alumnos, el equipo docente propone un asunto asumiendo cada componente una tarea previa de ordenación interna del grupo, valorándose al final la participación individual y las aportaciones colectivas. En puridad, el desarrollo ulterior de dicha técnica es una aplicación del denominado «torbellino de ideas»⁹⁶ pues afronta una resolución de problemas descubriendo sus causas, previendo sus efectos e ideando alternativas sinécticas con su exposición en común y debate ulterior en clase. Entre las competencias desarrollables con dicho recurso destacan las siguientes: fomenta la capacidad de identificación de las fuentes informativas, la capacidad de análisis crítico de la información disponible, la adecuación de teoría y praxis, así como la capacidad de redacción (informes), aparte de ello permite relativizar cánones estereotipados sobre las relaciones laborales en sus diferentes contextos.

3. Finalmente, proponemos la realización de *prácticas externas* y *actividades fuera del aula*, como es el caso de las visitas a dependencias de la administración, empresas o a la judicatura. Son medios no muy utilizados, y cuando tienen lugar quizá encuentra otro encaje en asignaturas colaterales («prácticum»), sin embargo es incontestable su virtualidad afianzadora de los contenidos formativos.

En caso de visitarse la *Inspección de Trabajo*, la práctica se vertebra en derredor de las reuniones concertadas con el jefe de dicho departamento o con algún inspector para que los alumnos conozcan sobre el terreno un sector de la Administración Pública donde precisamente se sustancian numerosas actuaciones profesionales. En la reunión, los inspectores dan respuesta a las cuestiones formuladas por los alumnos, transmitiéndoles luego su experiencia en la tramitación de los expedientes sancionadores (v. gr. rutinas, defectos comunes, incidencias, etc.). Las *visitas a los Juzgados* permiten observar y comentar los juicios celebrados en alguna vista. Esta posibilidad puede materializarse aprovechando, de ser el caso, la colaboración de jueces vinculados al área de conocimiento (asociados). En su defecto, y como ya avanzamos, disponemos de proyectos muy sugestivos de innovación docente que escenifican litigios visionándolos con dispositivos informáticos, los cuales abren una interesante vía de experimentación y aprovechamiento en el seno de la comunidad universitaria⁹⁷.

Los recursos expuestos proporcionan un extraordinario potencial didáctico y formativo, y de ellos destaco dos importantes virtudes. La primera de ellas es abierta y directa, y se infiere de la propia observación de los juicios y su comentario concomitante, ora días más tarde en el aula o con posterioridad al juicio. Particularmente avalo con entusiasmo esta herramienta, de suerte que el Juez explique los pormenores del caso y atienda las preguntas de los alumnos. Amén de la importantísima labor de aproximación material al foro, se explicarían los asuntos en los que debieran poner más énfasis con vistas al ejercicio profesional venidero. El

⁹⁶ Vid. ONTORIA PEÑA, A. (et al.) “Aprendizaje centrado en el alumno...,” op. cit., pp. 158 ss

⁹⁷ Me refiero al CD-Rom anexo a la obra “Manual de derecho procesal laboral: Teoría y práctica”, Dir. MONEREO PÉREZ, Ed. Tecnos, 2012, y cuyo contenido ha sido actualizado en sucesivas ediciones

segundo objetivo didáctico deviene de la aplicación de metodologías cualitativas a esta clase de recursos. Proponemos la confección de una *ficha* por cada alumno donde describan la experiencia extraída de la visita y las dudas suscitadas alrededor suyo⁹⁸. Sendos métodos son instrumentos didácticos de gran potencial pedagógico, y pese a las dificultades para materializarlos en la práctica se insertan en la filosofía experimental del EEES. De llevarse a cabo, amén de requerir un reconocimiento adicional complementario en la distribución porcentual del ECTS, son técnicas que rompen el espacio habitual donde se desarrolla la clase, abren al alumno un acercamiento inmediato a otros escenarios profesionales, y por añadidura activan el interés por la materia y la participación discente.

IV. EVALUACION Y AUTOEVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS.

Una de las actividades medulares del profesor universitario estriba en la expresión del juicio que merece el rendimiento académico del alumnado en su proceso de aprendizaje y de asimilación de la materia impartida. En verdad, la evaluación es una faceta seminal de la docencia en todos los niveles de enseñanza, y particularmente en la de ámbito superior. Con ella valoramos y orientamos el aprendizaje discente, pero desde ella también abrimos un campo de intervención para mejorar las acciones y técnicas docentes implementadas a tenor de las variables escogidas en su planificación y diseño. Permite reajustar los planteamientos metodológicos desde la sincronía que otorgan las calificaciones finales y desde la evaluación del rendimiento académico que infiere la implementación diacrónica de cada método didáctico. En estas páginas finales analizaremos el instituto evaluativo desde una vertiente teórico-práctica y aplicada a la enseñanza del Derecho del Trabajo. En ellas integramos el significado de algunos paradigmas pedagógicos emergentes, como la *elicitación* del aprendizaje o la autoeficacia, y se estudia la virtualidad del test y de los sistemas de *autoevaluación* desde la didáctica de dicha parcela de conocimiento.

En su momento diseñamos una apuesta particular, materializada mediante un *CD-Rom* que incorpora un *sistema informático de autoevaluación*. El programa entraña una explicitación ejemplificativa de uno de los recursos abordados anteriormente, e incorpora una combinación operativa de test de frases y definiciones con ítems de 4 respuestas. En su confección colacionamos bloques de conceptos, categorías, regímenes jurídicos, términos, sinónimos, o elementos de las instituciones que componen dicho sector del ordenamiento. Separándonos de las opciones dicotómicas Acierto/Fallo, el programa informático acompaña una explicación que aclara el ítem escogido por el usuario, y cuyo contenido se modula según se acierte o falle la pregunta. De esta manera el alumno dispone siempre de una réplica explicativa o de un «*ítem*» que remite a una norma o al régimen de un precepto legal, es decir, un *programa de acción* que orienta unos pasos dentro de otros en una lógica de conocimiento relacional, asociativo y acumulativo, insito por lo demás a la ciencia

⁹⁸ Anexamos el formato en ALEMÁN PÁEZ F (Dir) “Materiales prácticos y recursos didácticos...”, op, cit, 2015 y 2018.

jurídica. Cada Unidad tiene un número de aciertos mínimos para entenderse superada, también cuenta con “cierres” entre las lecciones que componen los seis módulos de manera que el alumno no puede afrontar las lecciones intermedias hasta superar los temas que inician cada módulo agrupado. Asimismo, las celdillas del programa permiten cotejar de forma paulatina cuál es el nivel de asimilación de la materia: desde cada Unidad Didáctica al módulo en que se inserta, y desde los módulos a la evaluación general del test⁹⁹. Todo ello volveremos a retomarlo en el epígrafe final de la ponencia.

1. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA PRELIMINAR.

La evaluación del aprendizaje didáctico en la enseñanza de nivel terciario superior forma un campo sobremanera fértil y, por supuesto, entraña un espacio abierto a la experimentación material y metodológica. Lo es así intrínsecamente a raíz de las derivaciones teórico-prácticas que genera dicho paradigma en la didáctica universitaria pues, lejos de existir métodos o acciones unívocas evaluadoras, son muchos y variados los instrumentos que pueden utilizarse para operacionalizar dicho concepto. Cada disciplina, cada materia, e incluso cada asignatura, cuentan con particularidades que predeterminan el sentido de los instrumentos evaluadores, la valencia de cada uno de ellos y su ponderación en la valoración general del rendimiento académico. Empero, el significado de la evaluación adquiere un redimensionamiento —o cuanto menos redefinición formal— con el EEES. Su implantación conmina a reflexionar acerca del papel de la docencia y su encuadre institucional venidero, máxime si consideramos que las experiencias en innovación docente circundan y convergen en el instituto evaluativo.

Hasta el 2010 gran parte de la metodología didáctica en ciencias jurídicas se imbuía de un sentido monocausal debido al papel hegemónico ejercido por las clases magistrales. Me atrevería a decir que, de un lado, la “*densidad positivista*” de las respectivas materias “dominaban” muchas claves explicativas de la docencia, mientras que, de otro lado, la evaluación solía reconducirse a las calificaciones obtenidas en los exámenes finales, a las cuales se añadirían, de ser el caso, evaluaciones adyacentes derivadas de la resolución de casos prácticos o de la participación activa del alumno en las clases. Bolonia alteró este planteamiento imponiendo una redefinición del heurístico evaluador en clave preteridamente equilibradora. El ECTS aspira lograr un mayor grado de eficacia en la impartición de los contenidos fundamentales de las asignaturas revalorizando, a un mismo tiempo, la participación activa del alumno en la preparación de la materia con seminarios, grupos de discusión, la realización de trabajos o la consulta de bibliografía debidamente tutorizada, actividades que de uno u otro modo deben ponderarse en

⁹⁹ El CD-Rom se anexa materialmente en: ALEMÁN PÁEZ F. “Curso de Derecho del Trabajo. La relación individual de trabajo (adaptado al EEES)”, Ed. Tecnos, Madrid, 2011; así como en la obra “Curso de Derecho del Trabajo I. Concepto, fuentes y delimitación objetiva”, Tecnos, 2015; hemos procedido a actualizar los contenidos en: “Test para el estudio del Derecho individual del trabajo (arts. 1 a 60 ET). Una propuesta teórica y transversal”, Tecnos, 2021 y Adenda 2022.

el diseño didáctico de cada asignatura¹⁰⁰. Siguiendo estas directrices, los documentos difundidos por los Rectorados, Facultades y Departamentos para confeccionar las guías de curso detentan una ampliación sustancial del catálogo de acciones didácticas, las cuales, conviene apostillar, deben ser objeto de valoraciones correlativas. Sea como fuere, son presupuestos que reubican el papel ejercido hasta ahora por el examen como base monolítica de la evaluación. O dicho en otras palabras, conmina al profesor a idear otras posibilidades evaluadoras que, a su vez, permitan introducir variaciones en las técnicas docentes utilizables y en los procedimientos de valoración y calificación.

Concibo la evaluación en los términos siguientes: *acción y efecto de evaluar el nivel de aptitud de un alumno en una materia mediante la operacionalización de determinadas pruebas o instrumentos valorativos*. Descomponiendo el concepto extraemos varias dimensiones teóricas y explicativas:

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

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

¹⁰⁰ Sobre la versatilidad institucional del ECTS, me remito a mi análisis “La implantación del Eurocrédito en la asignatura Políticas Sociolaborales: datos sobre una experiencia específica”, Revista Res Novae Cordubensis, nº II, 2004, Universidad de Córdoba, p. 146.

Combinando el régimen jurídico del estudiante universitario (v.gr. ex RD 1791/2010, de 30 de diciembre), el régimen del personal docente e investigador (BEPDI) y la normativa general universitaria, colegimos unas reglas orientadoras del instituto evaluativo. El tratamiento reservado en las dos primeras normas citadas sigue un doble hilo conductor, primero mediante su abordamiento en el cuadro de derechos y deberes, y en segundo término mediante aproximaciones puntuales de la evaluación al abordar ciertas actividades del rol profesoral (tutorías, programación docente, etc).

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

Otras referencias a la evaluación vienen dadas en los Planes docentes y en las Programaciones de las asignaturas (v.gr. Planes de docencia de los Departamentos, Programación anual de la organización de las enseñanzas etc). En ellos se alude de forma expresa a los “sistemas de evaluación”, a los métodos de “calificación de los estudiantes”, o a los conocidos “exámenes”. En esa misma línea, los reglamentos internos Universitarios explicitan la obligación de los profesores de facilitar a los alumnos las programaciones de las asignaturas. Entre los aspectos objeto de programación se encuentran, claro está, los contenidos teóricos y prácticos de las materias, las reseñas metodológicas y bibliográficas, pero sobre todo se recaba expresamente el concepto “sistemas de evaluación” como pieza clave del programa y del paradigma valorativo.

Entiendo, por lo expuesto, que la normativa universitaria no resuelve convenientemente los elementos estructurales del instituto evaluativo. Aunque el

régimen jurídico realiza varios esfuerzos de aproximación conceptual, ello viene dado muy a costa de derivaciones evanescentes. Sirva a modo de ejemplo lo establecido en el art. 25 del BEPDI. Este precepto habla de “evaluación de los aprendizajes”, cuya rúbrica, en plural, colige “per se” la amplitud conceptual del instituto evaluativo. Pero es que, además, tal extremo se extiende al conjunto de actividades desarrolladas durante el período académico y a los “criterios” e “instrumentos de evaluación” utilizables en la práctica. Del mismo modo, la evaluación y consiguiente calificación del trabajo del alumno a través de las actividades propuestas puede materializarse mediante un sistema de evaluación global por curso o mediante la concurrencia a un examen final de la asignatura¹⁰¹. El examen sigue teniendo una centralidad absorbente entre los aspectos integradores de la valoración académica. Es el medio más difundido institucionalmente y el más familiar entre los profesores y entre los propios alumnos. No en vano, las normas internas universitarias son algo más explícitas cuando regulan dicha temática, aludiendo, por ejemplo, al número de exámenes, modalidades (oral o escrito), salvaguarda de la nota obtenida para otras convocatorias, formas de realización, etc. Ahora bien, el EEES tiende a una redefinición del papel del examen como instrumento hegemónico evaluativo pues plantea la institucionalización de otras posibilidades evaluadoras equivalentes, cuyo significado último va a depender entonces de su previsión en las guías docentes. Bolonia abre el espacio para la realización de pruebas calificadoras que tasan el rendimiento de los alumnos a medida que transcurre el período académico. Contamos, esto es, con una variedad de herramientas que permiten verificar el desarrollo del proceso de aprendizaje y la correcta asimilación de los contenidos de cada materia. De ese modo la actividad evaluadora se sujeta a ponderaciones internas que asignan una valencia específica a cada instrumento de valoración, lo cual conlleva una reordenación general de las “ratios”, inclusive mediante un abanico de porcentajes que se gradúan según las variables didácticas utilizadas al descomponer la calificación global¹⁰².

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

¹⁰¹ A modo de ejemplo, vid. arts. 22, 28, 37 y 38 del Reglamento del Régimen Académico de la UCO integrado bajo una sección que lleva por rúbrica genérica el término “Criterios de evaluación”.

¹⁰² V.gr. 75% para el examen, 25% valoraciones complementarias. Estos porcentajes adquieren una ratio mucho mayor en las plataformas de docencia semipresencial o a distancia, por ejemplo, mediante valoraciones de casos prácticos que deben resolverse periódicamente, la asistencia controlada del alumno a las tutorías presenciales etc, lo cual conlleva a veces la relegación de la nota del examen al 40% de la calificación final.

pedagógica (clases magistrales/ materia evaluable/ examen) con otro tipo de acciones e instrumentos calificadoros (cuadernillos, prácticas, trabajos, participación en clase, etc), en una línea de paulatino deslizamiento de la enseñanza universitaria hacia pedagogías “on line” o de naturaleza semipresencial, por cierto, dentro de las pautas marcadas por el art. 9.1 del RD. 822/2021, de 28 de septiembre.

Ahora bien, aunque el EEES auspicie un modelo de enseñanza inter-activa, de atención individualizada y evaluación continua, la realidad contradice tales fines. Bolonia vuelve a presentarse como una panacea resolutive que dilata en este caso estructuralmente las categorías configurativas de la evaluación, cuando lo cierto es que su espacio se mueve más en un espacio virtual que real. Si reconocemos su trayectoria con honestidad académica, colegimos que la adaptación universitaria a Bolonia en puridad está operando a nivel formal con la cumplimentación de cronogramas, confección de guías docentes o diseño de portales de manera emuladora. Las iniciativas de calidad docente y de innovación pedagógica, cuando tienen lugar, se hacen bajo un costo profesional y personal excesivo sin trascender en el reparto de la carga docente programada en el seno de los departamentos. En consecuencia, la atención individualizada y la evaluación continua se erigen en objetivos quiméricos, cuando no son apoyaturas en pro de un modelo de enseñanza telemática más rentable para la autofinanciación de las universidades en la línea ya expuesta de engrosamiento paulatino de las funciones básicas profesoras.

2. LA AUTOEFICACIA Y ELICITACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PARADIGMAS EMERGENTES EN LA DOCENCIA DE NIVEL Terciario Superior.

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

La *autoeficacia* es un constructo psicológico aplicable al terreno didáctico que alude a los resultados de las intervenciones implementadas en un determinado ámbito de la docencia universitaria. Como teórica, el heurístico proviene de la psicología y despliega una utilidad aplicativa en otras ramas científicas. No en vano, permite operar como un modelo de funcionamiento que recaba la validez de ciertos presupuestos metodológicos analizando los resultados aplicativos de una acción

didáctica¹⁰³. Como proceso, infiere tanto al profesor como al alumno, conjuntamente y por separado, el producto de la interacción de las variables que componen una propuesta pedagógica. Sus elementos permiten interpretar el decurso del aprendizaje y el desarrollo paulatino de un espacio didáctico, y lo que es más importante, proporciona al sujeto evaluador, ya sea este docente o discente, un juicio personal de capacidad, así como un juicio analítico sobre el alcance de una acción pedagógica dada. Respecto del profesor, la autoeficacia enfatiza en la observación de los componentes de cada estrategia didáctica para incoar, desde dicho análisis técnico, intervenciones que retroalimentan paulatinamente la circularidad del modelo. Además, las valoraciones trascienden de la evaluación final de las asignaturas pues permite intervenir en el contexto (clase y dinámica pedagógica), en las relaciones personales profesor-alumno, incluso en las relaciones con otros colegas y compañeros gracias a la divulgación comparativa de los resultados. Del mismo modo, y respecto del alumno, la autoeficacia proporciona un potencial didáctico de gran influencia para el decurso evolutivo del aprendizaje discente. Las herramientas utilizadas brindan unas óptimas perspectivas de su rendimiento académico, y gracias a su sustrato motivacional permite potenciar la capacidad de anticipación, auto-regulación y auto-reflexión¹⁰⁴. Transmite, en fin, un marco cognitivo-inferencial del conocimiento poseído y de las destrezas que se van adquiriendo con la impartición de cada asignatura

La capacidad anticipadora y auto-reguladora del modelo erige la autoeficacia en un indicador de calidad para la docencia universitaria en el EEES, tan es así que el BEPDI abre a los profesores un marco de actividades para atender los principios de excelencia y eficacia inspiradores del proceso Bolonia. Cabe entonces sintetizar unas dimensiones generales sobre los componentes teóricos de una docencia universitaria de calidad, cuyos extremos abarcarían los siguientes *aspectos*: planificación temporal de la docencia y organización de las condiciones de trabajo, selección de los contenidos de interés y forma de presentación de los mismos, materiales de apoyo, metodología didáctica, utilización e incorporación secuencial de las nuevas tecnologías, atención personal a los estudiantes y sistemas tutoriales de apoyo, estrategias de coordinación con otros compañeros, sistemas de evaluación aplicables, y finalmente mecanismos de revisión del proceso descrito¹⁰⁵. Gran parte de los extremos descritos figuran en las guías de curso, de hecho, gracias a ellas incoamos un importante esfuerzo de aproximación metodológica entre universidades, inclusive intra-disciplinariamente. A nadie escapa que las guías corren el riesgo de tener una virtualidad más formal que real, pero su confección cuanto menos avoca a reflexionar sobre el espacio didáctico diseñado al efecto, las

¹⁰³ El origen de la teoría de la autoeficacia proviene de BANDURA en un artículo de 1977 titulado “Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change”; sobre dicho extremo, vid GARRIDO F. “Albert Bandura: Voluntad Científica”, Intervención en el acto de investidura del Prof. Bandura en la Universidad de Salamanca, 18 de septiembre del 2000 (en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanduraGarrido.PDF>).

¹⁰⁴ Para un examen de los fundamentos teóricos de la autoeficacia y su extrapolación al ámbito académico, vid la obra de PRIETO NAVARRO L. “La autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente”, Eds. Narcea, Madrid, 2007, en espec. Capítulo 2º, pp. 65 y ss.

¹⁰⁵ Sobre estos extremos, vid ZABALZA MA “Competencias docentes del profesorado universitario”, Eds. Narcea, MADRID, 2003, pp. 27 y ss.

habilidades que pretenden potenciarse periódicamente y la eficacia preterida en las dimensiones de enseñanza proyectadas (módulos, cronogramas, etc).

Aplicando estas premisas a las ciencias jurídicas y a la enseñanza del Derecho del Trabajo, podemos identificar una serie de *pasos* coadyuvantes de los mentados indicios de calidad. El primero orbita la presentación y selección del material didáctico de las asignaturas. Nuestra disciplina presupone un conglomerado de fuentes jurídicas, doctrinales, convencionales y jurisprudenciales, luego clarificar ese extremo, de consuno con la presentación de los materiales básicos nada más empezar el curso, se antoja como un paso inexcusable para el conocimiento de la materia y la preparación del alumno con vistas a acciones posteriores. Vista su situación experimental, se impone la facilitación de indicaciones que guíen el aprendizaje desde la información prevista en el programa didáctico y la ordenación temporal del mismo. En su momento bauticé este enfoque como una metodología “*iter-ativa*” e *inter-activa*”¹⁰⁶: “*iter-ativa* porque los materiales parten de un camino de realización previamente diseñado en las guías docentes para potenciar, según los casos, varias destrezas y competencias del alumno; e *inter-activa* porque, dependiendo de la manera como se solventen los objetivos propuestos, sus resultados revierten de nuevo circularmente en el profesor, planteándose así continuas inter-acciones profesor/alumno gracias a la autoeficacia que infiere la evaluación de las acciones docentes implementadas.

A mi juicio, la excelencia tiene más probabilidades de aumentar mientras mayor sea el nivel de *elicitación* del aprendizaje, es decir, a medida que el modelo docente escogido ubique al alumno en una situación experimental tal que le permita obtener información de las fuentes de una forma, digamos, “provocada” por el profesor¹⁰⁷. Concibo la *elicitación* como una estrategia tendente a suscitar el interés por la materia merced a la inducción de acciones que inciten el trabajo periódico y la familiaridad con las fuentes jurídicas e informativas de manera que muestren asimismo al alumno la eficacia del modelo didáctico, y, sobre todo, su rendimiento académico mientras desarrollamos diacrónicamente el tempo didáctico de la asignatura. El Derecho del trabajo cuenta con importantes *recursos* para la incitación didáctica y la calidad discente. Pensemos, por ejemplo, en el empleo alternativo de lecturas, ejercicios, test, casos prácticos, seminarios, técnicas participativas, análisis de reconstrucción empírica, trabajos fuera del aula, redes y mapas conceptuales, etc. Por tanto, es el modelo pedagógico quien pondera la valencia de estos elementos y lo que infiere la funcionalidad estructural de su diseño. Al fin y al cabo, si las bases metodológicas de la ciencia jurídica se ordenan alrededor de un sistema de dependencias institucionales, la metodología didáctica debe enfatizar en los mecanismos de adquisición de tales conocimientos, quizás mediante el empleo de

¹⁰⁶ Vid. ALEMÁN PÁEZ F. Capítulo teórico preliminar a la obra “Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo...”, Tecnos, 2010, p. 20.

¹⁰⁷ Extrapolo este concepto, proveniente de la psicología analítica, a la docencia de nivel terciario superior; cfr. en este sentido la obra de FERNÁNDEZ-BALLESTEROS R. “Introducción a la evaluación psicológica II”, Ed. Pirámide, Madrid, 2004, p. 217

modelos cognitivos que faciliten el almacenamiento informativo con vistas a su retención secuencial y asociativa¹⁰⁸.

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

3. EL TEST Y LOS SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL DERECHO DEL TRABAJO: UN ESTUDIO DE CASO.

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

¹⁰⁸ Con mayor especificidad sobre estos extremos, vid RUIZ VARGAS JM “Psicología de la memoria”, Ed. Alianza, 1991, p. 44.

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

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

Respecto del basamento material, sabemos que las ciencias jurídicas cuentan con una amplia batería de *fuentes informativas*: lecturas de textos, normas, períodos históricos, elementos identificativos de las instituciones, categorías y regímenes reguladores, efectos jurídicos, pautas interpretativas, corrientes jurisprudenciales, teorías dogmáticas, posicionamientos doctrinales, fases de los procedimientos, cuantías o plazos, son, entre otros aspectos, estructuras llenas de significado sustantivo que pueden servir de apoyatura material del test. Ahora bien, como los datos se diversifican de forma muy intensa en nuestra disciplina, el nudo gordiano estriba en la manera de transducir selectivamente una “transmisión ordenada de (los) conocimientos (en aras de) la consecución de competencias y habilidades” (ex. art. 8.1 RD. 822/2021, de 28 de septiembre. El pre-requisito metodológico del test estriba entonces en su organización estructural con vistas a los procesos de codificación semántico-cognitivos¹⁰⁹. Aquel acaba formando un edificio de significaciones concatenadas que repercuten unas sobre otras mediante esquemas simbólicos, conceptuales y representativos, luego su diseño no sólo es una premisa

¹⁰⁹ Vid más ampliamente, RUIZ VARGAS JM “Psicología de la memoria...”, op, cit. p. 49.

instrumental sino a la postre la auténtica clave de bóveda de sus resultados pedagógicos.

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

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

Particularmente, concibo dicha herramienta como un medio coadyuvante de la autoeficacia y elicitación didáctica del aprendizaje, no en vano hemos plasmado dicha apuesta en varios proyectos de calidad docente cuyo resultado final materializamos a través de un *Programa Informático de Autoevaluación*. Si las estructuras dominantes son de orden científico y tecnológico, imperan instrumentos de aprendizaje basados en tales presupuestos, algunos de cuyos aspectos metodológicos recabaré sintéticamente en esta parte final de esta ponencia. Como veremos, el uso de dicha herramienta informática ubica al usuario frente a los contenidos de la asignatura valiéndonos de otros enfoques analíticos y de aproximación didáctica. Desde la óptica de la elicitación del aprendizaje, también sitúa al alumno en una

posición experimental mediante un recurso que modela selectivamente la información previo diseño de un método pautado de trabajo. Su afrontamiento parte de una presunción elemental, pues presuponemos que el usuario ha debido familiarizarse antes con la materia, no en vano, el sistema parte de unas premisas cognitivas antecedentes sin cuya asimilación resulta difícil avanzar hacia un nivel de estudio y comprensión superior, lo que en su conjunto refuerza la autoeficacia pedagógica del modelo en sí.

La siguiente Adenda recaba un tipo de test que presenta una correspondencia estructural con una serie de Módulos y Unidades Didácticas, y que a su vez se enhebran estructuralmente con nuestros materiales teóricos¹¹⁰. Combina test de frases y de definiciones mediante ítems de 4 respuestas, y en su confección se han colacionado: bloques de conceptos, categorías, regímenes jurídicos, términos, sinónimos, o elementos de las instituciones que componen este sector del ordenamiento. Separándonos de las opciones dicotómicas Acierto/Fallo, el programa informático se acompaña de una explicación que aclara el ítem escogido, cuyo contenido se modula según se acierte o falle la pregunta. De este modo siempre hay una réplica explicativa o de un «ítem» que remite a una norma o al régimen de un precepto legal, es decir, un *programa de acción* que orienta unos pasos dentro de otros en una lógica de conocimiento relacional, asociativo y acumulativo, insito por lo demás a la ciencia jurídica. Cada Unidad ostenta un número de aciertos mínimos para entenderse superada. También cuenta con acciones de “cierres” entre las lecciones que componen los seis módulos, de manera que el alumno no puede afrontar las lecciones intermedias hasta superar los temas que inician cada módulo agrupado. Asimismo, las celdillas del programa permiten cotejar de forma paulatina cuál es el nivel de asimilación de la materia: desde cada Unidad Didáctica al módulo en que se inserta, y desde los módulos a la evaluación general del test.

4. ADENDA EJEMPLIFICATIVA.

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

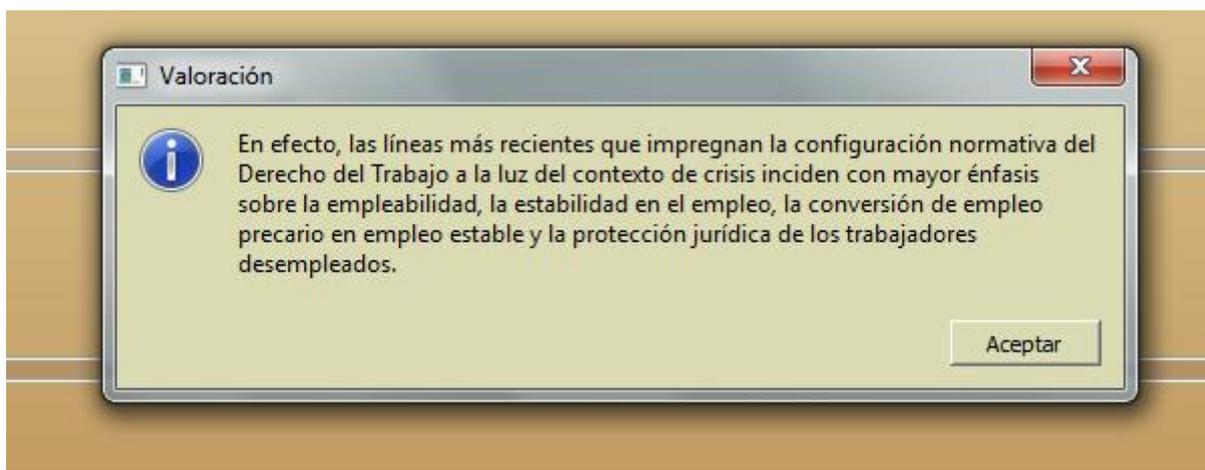
¹¹⁰ ALEMÁN PÁEZ F. “Curso de Derecho del trabajo. Vol. I. Concepto, fuentes y delimitación objetiva” Ed. Tecnos, 2021 (segunda edición); y “Curso de Derecho del Trabajo. Vol. II. La relación individual de trabajo”, Ed. Tecnos (segunda edición, planificado para el 2023)

A) Primera pestaña: Realizar Test.

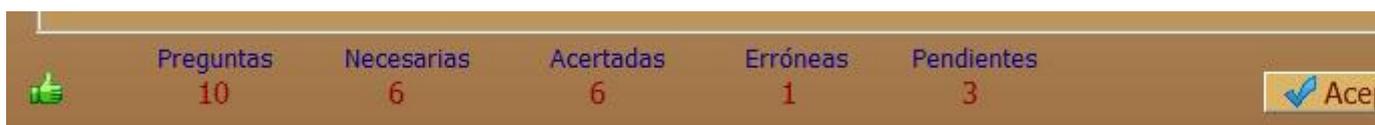
Consta de 3 zonas. En la parte superior hay un desplegable para seleccionar la unidad didáctica que quiera analizarse. Y como indicamos antes, no podrá seleccionarse la Unidad 2 hasta superar la Unidad 1, etc. Debajo existe un selector de pregunta, luego cada Unidad Didáctica consta de tantos cuadrados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



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



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



También aparece visionada el conjunto de la Unidad Didáctica: total de preguntas, cuántas son necesarias para superar la Unidad, cuántas se llevan acertadas, equivocadas, y las pendientes de respuesta. A la derecha, el usuario dispone del

botón *Aceptar* para validar la opción elegida (a/b/c/d), así como el botón *Salir* del programa.

B) Segunda pestaña: Puntuación.

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

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

C) Tercera pestaña: Guía de uso.

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

V. BIBLIOGRAFÍA:

ALEMÁN PÁEZ, F. (2021) Capítulo teórico preliminar a la obra “Test para el estudio del Derecho individual del Trabajo (arts. 1 a 60 ET). Una propuesta teórica y transversal”, Ed. Tecnos, Madrid.

- (2018): «La docencia del Derecho del Trabajo y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior», capítulo teórico e introductorio a la obra col. *Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo y las Políticas Sociolaborales*, Ed. Tecnos, Madrid, pp. 39-92.
- (2017): «El diseño del proyecto didáctico. Elementos estructurales y fórmulas de elicitación del aprendizaje», Ponencia pronunciada en las Jornadas de Innovación Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Valencia (19/6/2017; texto y vídeo de la intervención).
- (2015): *Curso de Derecho del Trabajo I. Concepto, fuentes y delimitación objetiva*, Ed. Tecnos, Madrid.
- (2013): «Iter-actividad e inter-actividad didáctica del Derecho del Trabajo: una propuesta a los procesos de renovación docente universitaria», capítulo teórico e introductorio a la obra col. *Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo y las Políticas Sociolaborales*, Ed. Tecnos, Madrid, pp. 33-100.
- (2013.b): «El cine como recurso didáctico en la enseñanza del Derecho del Trabajo. Un estudio de caso y propuestas metodológicas», *RPS* n.º 63.
- (2012): «Modernización *versus* excelencia/evaluación *versus* auto-eficacia: doble juego de binomios y tergiversaciones en la reforma universitaria y en los procesos de renovación didáctica», en la obra col. *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la seguridad social en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (coords. Cruz Villalón, J. y Rodríguez Piñero Royo, M.), Eds. Laborum, Murcia, pp. 115-146.
- (2009): «La inserción laboral de los titulados universitarios: un análisis crítico-credencialista y consideraciones dimanantes del Espacio Europeo de Enseñanza Superior», *TL* n.º 100.
- (2009.b): «Iter-actividad e inter-actividad didáctica del Derecho del Trabajo: una propuesta adaptada al EEES», capítulo teórico e introductorio a la obra col. «Materiales prácticos y recursos didácticos para la enseñanza del Derecho del Trabajo y las Políticas Sociolaborales», Ed. Tecnos, Madrid, pp. 19-51.
- (2004): «La implantación del Euro-crédito en la asignatura Políticas Sociolaborales: datos sobre una experiencia específica», *Res Novae Cordubensis*, Universidad de Córdoba, n.º II.

ARIAS ARANDA, D. (2021): «Clases ‘online’, ¿por qué llamarlo amor cuando quieren decir sexo?», *El País*, 28 de marzo de 2021.

- ARISTÓTELES (2010): *Metafísica, y Ética Nicomáquea Política*, tomo I (pp. 71-479) y tomo III (pp. 13 y ss.), Ed. Gredos, Madrid.
- ATIENZA, M. y MANERO, J.R. (2007): *Las piezas del derecho. Teoría de los enunciados jurídicos*, Ariel, Barcelona.
- AVANESSIAN, A. y REIS, M. *et al.* (2017): *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*, Ed. Caja Negra, Buenos Aires, Argentina.
- BALLESTEROS JIMÉNEZ, S. (2000): *Psicología general: un enfoque cognitivo para el siglo XXI*, Editorial Universitas, Madrid, pp. 494 y 657.
- BOSCO, R. (2019): «El empoderamiento del consumidor audiovisual», *Revista Claves de Razón Práctica*, n.º 266, septiembre-octubre, 12-25.
- BOSQUE, I. y GUTIÉRREZ-REXACH (2008): *Fundamentos de sintaxis formal*, Akal, Madrid.
- BOYLE, T. (2010): «Layered learning design: Towards an integration of learning design and learning object perspectives», *Computers & Education*, 54, pp. 661-668.
- BYUNG-CHUL HAN (2013): «La sociedad de la transparencia», Herder, Barcelona.
— (2014) *La agonía del Eros*, Herder, Barcelona.
- CABERO, J. y BARROSO, J. (2007) (coords): *Posibilidades de la teleformación en el espacio europeo de educación superior*, Granada, Octaedro Andalucía, Granada.
- CARNEIRO, R., TOSCANO, J. C., y DÍAZ, T. (2008) (coords): *Los desafíos de las Tics para el cambio educativo. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, OEI, Fundación Santillana, Madrid.
- CASALS, J. y RAMIÓ, C. (2020): «El Estado en la encrucijada», *El País*, 12/6/2020.
- CASTELLS, M. (2021): «Nuestra Universidad», *El País*, 18 de enero de 2021.
- CHOMSKY, N. (2001): *La (des)educación*, Ed. Crítica, Barcelona.
- CES (2015) «Competencias profesionales y empleabilidad», Informe n.º 3.
- CLAXTON, G. (2001): *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, Paidós, Barcelona. CC.OO., Federación de Enseñanza de Andalucía (2011): «Educar en

competencias», *Temas para la educación, Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza* n.º 17, noviembre, 1-14.

CLEMENTE, M. (2010): «Diseñar el currículum. Prever y presentarse a la acción», en GIMENO SACRISTÁN (coord.), *Saberes e incertidumbres del currículum*, Ed. Morata, Madrid, pp. 269-293.

COLL, C. (2021): «Muchos alumnos perciben que lo que aprenden no tiene que ver con su realidad», *El País*, 4 de abril de 2021.

DEAÑO, A. (2007): «Introducción a la lógica formal», Alianza Editorial, Madrid.

DOBOZY, E. (2011): «Typologies of learning design and the introduction of a LD-Type 2, case example», *eLearning Papers*, 27(27).

DOMÍNGUEZ, J. M. y LAVEGA BURGÚÉS, P. (2013): «Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 16, n.º. 1, pp. 1-4.

DORON, R. y PAROT, F. (2004): «Diccionario Akal de Psicología», Ed. Akal, Madrid.

ERASMO DE ROTTERDAM (2018): «Adagia selecta», La Tempestad, Barcelona

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2004): «Introducción a la evaluación psicológica II», Pirámide, Madrid.

FULLAN, M. (2002): «Los nuevos significados del cambio en la educación», Octaedro, Barcelona.

FERRAJOLI, L. (2021): «Sobre la enseñanza del derecho», *Juezas y Jueces para la Democracia*, *Boletín Informativo* n.º 82, pp. 12-20.

GARCÍA ARETIO, L. (coord.), RUÍZ CORBELLA, M.;

DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007): «De la educación a distancia a la educación virtual», Ariel, Barcelona.

GARCÍA NUÑEZ, F. (1983): «Cómo se preparan y contestan los test», Ibérico Europea de Ediciones, Madrid.

GARDNER, H. (2000): «Mentes creativas», Paidós, Barcelona.
— (2004) «Mentes flexibles», Paidós, Barcelona.

- GONZÁLEZ LABRA, M. J. (2005): «Introducción a la psicología del pensamiento», Ed. Trotta, Madrid.
- GARRISON, D. y ANDERSON, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI*, Octaedro, Barcelona. GROS, B. (ed.) (2011): *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*, Editorial UOC, Barcelona.
- HAMODI, C., LÓPEZ PASTOR, V. M. y LÓPEZ PASTOR, A. T. (2015): «Medios, técnicos e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior», *Perfiles Educativos*, n.º 37(147), 146-161.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2009): «Change wars», Solution Tree, Bloomington, Indiana.
- HOBBS, T. H. (ed. 1983): *Leviatán* (tomos I y II), RBA Eds, Madrid.
- INNERARITY, J. (2011): *La democracia del conocimiento: por una sociedad inteligente (Estado y Sociedad)*, Paidós, Barcelona.
- KOPER, R. y TATTERSALL, C. (2005): «*Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*», Springer, Nueva York.
- LAURILLARD, D. (2012): *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*, Routledge, Londres.
- LÉVI-STRAUSS, C.L. (1977 ed.): «Antropología estructural», Ed. Universitaria, Buenos Aires.
- LIPOVETSKY, G. (2004): *Los tiempos hipermodernos*, Anagrama, Barcelona.
— (1999): «En torno a la seducción» *Rev. Asparkía*, julio.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005): *Metodología participativa de enseñanza universitaria*, Narcea, Madrid.
- LLOVET, J. (2012): *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Madrid.
- MATTHEWS, P. (2009): *Breve historia de lingüística estructural*, Akal, Madrid.
- MARCELO-GARCÍA, C. (2019): «La docencia como innovación», Formación para la docencia innovadora en programas en línea, UNIA.
- MARCELO, C., YOT-DOMÍNGUEZ, C. y MAYOR, C. (2011): «Alacena, An Open Learning Design Repository for University Teaching», *Revista Comunicar*, vol. XIX, n.º 37, pp. 37-44.

MARINA, J. A. (2015): *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*, Ariel, Barcelona.

MARTIN, S., GONZÁLEZ DE LENA, T., MORENO, A., SÁNCHEZ, A., SÁNCHEZ ORO, J. y VELEZ, J. (2018): «Una metodología para la realización y evaluación efectiva de exámenes de programación usando el ordenador», *Actas de las Jenui*, vol. 3. 2018, pp. 327-334.

MICHAVILA, F. (2013): *Bolonia en crisis*, Tecnos, Madrid.

MOLINA MARTÍN, A. (2012): «Planteamientos y propuestas para evaluar la enseñanza-aprendizaje en derecho del trabajo y de la seguridad social», en la obra, *La enseñanza del derecho del trabajo...* (coord. Cruz/ Rodríguez Piñero, *supra cit*).

MONEREO PÉREZ, J. L. (dir.) *et al.* (2020): *Manual de derecho procesal laboral: Teoría y práctica*, Tecnos, Madrid.

MONEREO, C. y POZO, J. I. (2007): «Competencias para convivir con el siglo XXI», *Cuadernos de Pedagogía* n.º 370, monográfico dedicado a «competencias básicas», pp. 12-18.

MONTAÑÉS, N., FENOLLAR, O., FOMBUENA, V., BALART, R. y GARCÍA-SANOQUERA, D. (2016): «Metodología de evaluación mediante la realización de pruebas de evaluación activa circular tipo test», Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, Universidad del País Vasco, 6-7 de julio de 2016.

MORENO GONZÁLEZ, G., y BELTRÁN DE FELIPE, M. (2021): «Defender la democracia, recuperar la virtud», *El País*, 1/2/2021.

MUÑIZ J. (1992): *Teoría clásica de los test*, Ed. Pirámide, Madrid;

MUÑIZ, J. y FON- SECA, E. (2019): «Diez pasos para la construcción de un test», *Revista Psicothema*, vol. 31, n.º 1, pp. 7-16.

NACHTWEY O. (2017): *La sociedad del descenso. Precariedad y desigualdad en la era postdemocrática*, Paidós, Barcelona.

NOTORIA PEÑA, A. y MOLINA RUBIO (1998): «Metodología participativa en el aula», Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1998.

OCDE (1999): «Definición y selección de competencias. Análisis de base teórica y conceptual» (SALGANIK, H. *et al.*), Neuchatel.

PARDO J. L. (2012): «La descomposición de la Universidad», en LLOVET J. (*supra cit.*) pp. 393-395.

PEIRÓ, J. M. y PRIETO, F. (2006): *Tratado de psicología del trabajo. Vol. I. La actividad laboral en su contexto*, Síntesis, Madrid.

— (2006) «Tratado de psicología del trabajo, vol. II. Aspectos psicosociales del tra-bajo», Síntesis, Madrid.

PENALVA BUITRAGO, J. (2006): «La teoría de la enseñanza en M. Montaigne», *Hist.Educ.* 25, Eds. de la Universidad de Salamanca, pp. 367-378.

PLANELLS DE LA MAZA, A. J. (2019): «Videojuegos y ludoficción: los mundos que habitamos», *Revista Claves de Razón Práctica*, n.º 266, septiembre-octubre, 26-35.

PRIETO A. (2017): «Flipped learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso», Colección Universitaria de Narcea.

PRIETO, A., BARBARROJA, J., CANO, I., DÍAZ, D., LARA, I., MONSERRAT, J., SANVICEN, P., VÉLEZ, J. (2017): «Flipped learning: aplicar el modelo de aprendizaje inver-tido», Narcea (Colección Universitaria).

PRIETO NAVARRO, L. (2007): *La autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*, Narcea, Madrid.

QUESADA, D. *et al.* (2009): «Cuestiones de teoría del conocimiento», Tecnos, Madrid.

QUESADA, D. y FERNÁNDEZ PRAT, O. (2009) «Conocimiento *a priori* y conocimiento *a posteriori*», en la obra col. *Cuestiones...* ult. cit, pp. 276-313.

QUESADA ROMÁN, L. (2020): «15 herramientas para crear y corregir exámenes de forma ágil», *Educación 3.0*.

RAMIÓ, C. (2020): «Administración digital secuestrada», *El País*, 24/11/2020.

RAPOSO RIVAS, M. y CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (coords.) (2014): *Tecnologías para la formación de educadores en la sociedad del conocimiento*, Pirámide, Madrid.

ROBLES MORCHÓN, G. (2008): *Teoría del Derecho. Fundamento de teoría comunicacional del Derecho* (vol. I), Thomson-Cívitas, Madrid

RUIZ VARGAS, J. M. (1991): *Psicología de la memoria*, Alianza Editorial, Madrid.

RUSSELL, B. (1981): *Lógica y conocimiento*, Taurus, Barcelona.

SALMON, G. (2004): *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*, Editorial UOC, Barcelona.

SANDEL, M. (2020): *La tiranía del mérito*, Debate, Barcelona.

- SADIN, E. (2018): *La silicolonización del mundo: la irresistible expansión del liberalismo digital*, Caja Negra, Buenos Aires
- SAVATER, F. (2001): *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.
- SHOPENHAUER, A. (ed. 1997): *Parerga y paralipomena. Escritos filosóficos menores*, Tomos I y II, Ágora, Granada.
- SMITH, G., FISCHER, S., y FISTER, S. (2003): «Incremental validity principles in test construction», *Psychological Assessment*, n.º 15, pp. 467-477.
- SOUBIRÓN, E. y CAMARANO, S. (2006): «Diseño de Pruebas Objetivas», Universidad de Montevideo, Uruguay.
- SHULMAN, L. (1986): «Those who understand: Knowledge growth in teaching», *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- UE (2015): «Guía de uso para la aplicación del ECTS», Comisión Europea.
 — (2018): Recomendación del Consejo, de 26 de noviembre de 2018, relativa a la «promoción del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de educación secundaria post-obligatoria, y de los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero» (2018/C 444/01).
 — (2009): «Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») 2009/C 119/02.
- VERA ARANDA *et al.* (2021): «Observatorio del Sistema Universitario. Análisis del grado de cumplimiento de los requisitos actuales y los requisitos previstos», marzo de 2021.
- WEBER, M. (ed. 2002): *Economía y sociedad*, FCE, Madrid.
- WINDELBAND, W (1950) *Preludios filosóficos. Figuras y problemas de la filosofía y de su historia*, Santiago Rueda Editor, Buenos Aires.
- WITTGENSTEIN (ed. 2010): *Tractatus lógico-philosophicus*, Alianza Editorial, Madrid; (2015) «Sobre la certeza», Gredos, Madrid, pp. 154 y ss.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*, Narcea, Madrid.
- ZAMBRANO MIRANDA, D. (2020): «Modelos y metodologías para el fomento del aprendizaje: gamificación», UNIA.

SUB. II. ENLACES Y RECURSOS RECOMENDADOS SOBRE E-LEARNING E INNOVACIÓN DOCENTE

DANS, E. (2020): «La enseñanza online ya no es una opción». Disponible en: <https://www.enriquedans.com/2020/04/la-ensenanza-online-ya-no-es-una-opcion.html>

GALLEGO-ARRUFAT, M. J. (2020): «Evaluación continua en escenarios online [Webi-nar]», Plan de Formación de Profesorado de la UNIA 2020-21. <https://dspace.unia.es/handle/10334/5317>

GARCÍA, A. (2020): «Guía infográfica para la aplicación del design thinking en educación», disponible en: <https://view.genial.ly/5f698840472cd80d17a1b0ba>

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2001): «Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea», Iberpsicología, Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, 6(1), 2. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28059660_Autorregulacion_del_aprendizaje_una_dificil_tarea

INFANTE, A. *et al.* (2010): «Sistemas de videoconferencia como método educativo», disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/1869>

LÓPEZ GARCÍA, C. (2016): «Enseñanza con TICS. Nuevas y renovadas metodologías para la enseñanza superior», CINEP, disponible en: https://issuu.com/helpdesk moodle cinep/docs/ensin_ar_con_tic

MAINA, M. y GUÀRDIA, L. (2020): «Metodologías de enseñanza y aprendizaje activo»; por Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Disponible en: <https://view.genial.ly/5ef0db8a4a737d0d34d2e445/interactive-content-metodologias-de-ea-activo>

MARCEL, M. (2018): «Transmisión de eventos formativos en vivo: el streaming como recurso educativo» (grabación en vídeo), en SÁNCHEZ, M. (coord.), Programa de #webinars UNIA, curso 2018-19, UNIA: <https://vimeo.com/299410626>

MARCHESI (2008): Introducción a la obra col. «Los desafíos de las Tics para el cambio educativo...», *supra cit.*, pp. 7-9; disponible en: <http://www.ciec.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/LIBRO-LOS-DESAFIOS-DE-LAS-TIC-PARA-EL-CAMBIO-EDUCATIVO.-FUNDACIO%CC%81N-SANTILLANA.pdf>

MOREIRA, M. A. (2012): «¿Al final, qué es aprendizaje significativo?», Revista *Curriculum*, 25-29. Disponible en: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10652>

MOSQUERA, I. (2020) «Educación desde casa: interacción en las clases online», *magisnet.com*, 13 de abril 2020. Disponible en: <https://www.magisnet.com/2020/04/educacion-desde-casa-interaccion-en-las-clases-on-line/>

PARDO, H. y COBO, C. (2020): Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. En [http:// outlierschool.net/project/universidadpostpandemia/](http://outlierschool.net/project/universidadpostpandemia/)

PRIETO, A., DÍAZ, D., MONSERRAT, J., BARBARROJA, J., (2020): «La medición del impacto de las innovaciones metodológicas sobre los resultados de la docencia universitaria», RIECS 5 (1). Aporta recomendaciones metodológicas para documentar, medir e investigar el impacto de innovaciones metodológicas como el aula invertida sobre la implicación de los estudiantes, los resultados académicos y sus percepciones sobre la experiencia de aprendizaje. Disponible en <https://www.riecs.es/index.php/riecs/article/view/201>

REIG, D. (2009): «Taxonomía de competencias digitales». Disponible en: <http://www.flickr.com/photos/12128685@N03/3689972503>

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. (2018): «Digitalizando la enseñanza-aprendizaje universitaria: claves y casos aplicables a la USM para no “desvirtuar” lo virtual». Disponible en: <https://www.slideshare.net/cibermarikiya/digitalizando-la-enseanzaaprendizaje-uni-versitaria-claves-y-casos-prcticos-aplicables-a-la-usm-para-no-desvirtualizar-lo-virtual>

RODERO, E. (2019): «Estrategias para comunicar ante la cámara». Programa de #webinars, UNIA, curso 2019-20. UNIA. <https://dspace.unia.es/handle/10334/4194>

ROSA H., (2016), “Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía”, Katz Eds, Buenos aires; (2011) “Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada”, en Persona y Sociedad, n. 1.

RUIZ, D. (2020): «Aprendizaje basado en Proyectos», en *Genially*, 13 de junio de 2020. Disponible en: <https://view.genial.ly/5ee3fe4058db040dade9ef84/learning-experience-didactic-unit-abp>

UNIA, Área de Innovación (2020): «Guía para responsables académicos. Diseño, coordinación e impartición de programas conforme al modelo de enseñanza-aprendizaje virtual de la UNIA». Disponible en: <https://www.unia.es/guiamodelovirtual>

UOC (2020): «Nuestra respuesta a la COVID-19. Docencia no presencial de emergencia» Universidad Oberta de Catalunya; Programa de formación en formato webinar, desarrollado por la UOC durante el confinamiento. Disponible en: <https://www.uoc.edu/portal/es/coronavirus/docencia-emergencia/lista-webinars.html#¿Es posible desarrollar la creatividad en entornos remotos?>. Disponible en: <https://aprende.intef.es/indirecto/eventos-de-facilitacion/ejemplos-y-referentes-del-design-thinking-en-educacion> {evento INTEF. Vídeo}.

«Design Thinking en Español», disponible en:
<http://www.designthinking.es/inicio/>
{página web}.

«10 consejos para dinamizar las clases online», Revista *Educación 3.0*. Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/consejos-para-dinamizar-las-clases-online/>

<https://www.gamificatuaula.org/>

<https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/08/29/dinamicas-y-mecanicas-esas-grandes-desconocidas-o-no/>