

Lan

REVISTA DE RELACIONES LABORALES

Harremanak

ABERASTASUNAREN BANAKETA ZUZEN BATEN ALDE
POR UN REPARTO JUSTO DE LA RIQUEZA

ESPECIAL • BEREZIA • ESPECIAL • BEREZIA • ESPECIAL • BEREZIA

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO
RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

HEZKUNTZA BERRIKUNTZA LAN HARREMAN
ETA GIZA BALIABIDEETAKO GRADUAN

2017



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

LAN HARREMAN
ETA GIZARTE LANGINTZA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE RELACIONES LABORALES
Y TRABAJO SOCIAL



© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISSN: 1575-7048
e-ISSN: 2444-5819

Fotocomposición / Fotokonposizioa: Ipar, S. Coop. - Bilbao

Lan

REVISTA DE RELACIONES LABORALES

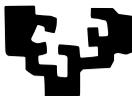
Harremanak

Especial - Berezia

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO
RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

HEZKUNTZA BERRIKUNTZA LAN HARREMAN
ETA GIZA BALIABIDEETAKO GRADUAN

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Directora: MIREN EDURNE LÓPEZ RUBIA,
Profesora de la Facultad de Relaciones
Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia)
de la UPV/EHU
(Departamento de Derecho de la Empresa)

Secretaria: ELIXABETE ERRANDONEA ULAZIA,
Profesora de la Facultad de Relaciones
Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia)
de la UPV/EHU
(Departamento de Derecho de la Empresa)

Vocal: M.^a ÁNGELES DÍEZ LÓPEZ,
Profesora de la Facultad de Relaciones
Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia)
de la UPV/EHU
(Departamento de Economía Aplicada I)

Vocal: ITZIAR UGARTEBURU GASTAÑARES,
Profesora de la Facultad de Relaciones
Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia)
de la UPV/EHU
(Departamento de Psicología Social y Metodología
de las Ciencias del Comportamiento)

Vocal: LUIS BELAUSTEGI IBARLUZEA,
Profesor de la Facultad de Relaciones
Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia)
de la UPV/EHU
(Departamento de Sociología II)

Vocal: AINHOA SAITUA IRIBAR,
Profesora de la Facultad de Relaciones
Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia)
de la UPV/EHU
(Departamento de Economía Financiera I)

Vocal: ÁNGEL ELÍAS ORTEGA,
Profesor de la Facultad de Relaciones
Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia)
de la UPV/EHU
(Departamento de Derecho de la Empresa)

ERREDAKZIO KONTSEILUA:

Zuzendaria: MIREN EDURNE LÓPEZ RUBIA,
UPV/EHUko Lan Harreman eta Gizarte Langintza
Fakultateko irakaslea (Bizkaiko Campusa)
(Enpresa Zuzenbidea Saila)

Idazkaria: ELIXABETE ERRANDONEA ULAZIA,
UPV/EHUko Lan Harreman eta Gizarte Langintza
Fakultateko irakaslea (Bizkaiko Campusa)
(Enpresa Zuzenbidea Saila)

Kidea: M.^a ÁNGELES DÍEZ LÓPEZ,
UPV/EHUko Lan Harreman eta Gizarte Langintza
Fakultateko irakaslea (Bizkaiko Campusa)
(Ekonomia Aplikatua I Saila)

Kidea: ITZIAR UGARTEBURU GASTAÑARES,
UPV/EHUko Lan Harreman eta Gizarte Langintza
Fakultateko irakaslea (Bizkaiko Campusa)
(Gizarte Psikologia eta Portaera Zientzien
Metodologia Saila)

Kidea: LUIS BELAUSTEGI IBARLUZEA,
UPV/EHUko Lan Harreman eta Gizarte Langintza
Fakultateko irakaslea (Bizkaiko Campusa)
(Soziologia II Saila)

Kidea: AINHOA SAITUA IRIBAR,
UPV/EHUko Lan Harreman eta Gizarte Langintza
Fakultateko irakaslea (Bizkaiko Campusa)
(Finantza Ekonomia I Saila)

Kidea: ÁNGEL ELÍAS ORTEGA
UPV/EHUko Lan Harreman eta Gizarte Langintza
Fakultateko irakaslea (Bizkaiko Campusa)
(Enpresa Zuzenbidea Saila)

CONSEJO ASESOR:

JAVIER ALONSO SANTOS, Coordinador del Precio del Consejo de Relaciones Laborales

JON BILBAO, Director de Relaciones Laborales de CONFEBASK

CRISTINA CARRASCO, profesora titular de Teoría Económica de la Universidad Autónoma de Barcelona

LUIS CASTELLS, catedrático de Historia Contemporánea de la UPV/EHU

MANUEL DÍAZ DE RÁBAGO, Magistrado de la Sala de lo Social del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco

MARCELA ESPINOSA PIKE, Profesora Titular de Economía Financiera y Contabilidad de la UPV/EHU

AGUSTÍN GONZÁLEZ CRESPO, presidente de Aedipe Norte

JUAN PABLO LANDA ZAPIRAIN, catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la UPV/EHU

TERESA LAESPADA MARTÍNEZ, Diputada foral del Departamento de Empleo, Inserción Social e Igualdad, Diputación Foral de Bizkaia

JON LANDETA RODRÍGUEZ, profesor titular de Dirección de Personal de la UPV/EHU

JOSÉ LUIS MONEREO, catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad de Granada

CARLOS PRIETO, codirector de la revista *Sociología del Trabajo* y Profesor Titular de Sociología de la UCM

ALBERT RECIO, profesor titular de Economía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona

JAVIER RODRÍGUEZ ALBUQUERQUE, director de Ingalde, organismo autónomo local para el desarrollo de Barakaldo

JAVIER SAN JOSÉ BARRIOCANAL, Responsable de Comunicación de la Agrupación de Sociedades Laborales de Euskadi (ASLE)

NEKANE SAN MIGUEL, Magistrada de la Audiencia Provincial de Bizkaia

AHOLKULARITZA:

JAVIER ALONSO SANTOS, Lan Harremanen Kontseiluko Precoren Koordinatzailea

JON BILBAO, CONFEBASKeko Lan Harremanen Zuzendaria

CRISTINA CARRASCO, Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko Ekonomia Teoriako irakasle titularra

LUIS CASTELLS, UPV/EHUko Historia Garaikideko katedraduna

MANUEL DÍAZ DE RÁBAGO, Euskal Herriko Justizia Auzitegi Nagusiko Lan Arloko Magistratua

MARCELA ESPINOSA PIKE, UPV/EHUko Finantza Ekonomia eta Kontabilitateko irakasle titularra

AGUSTÍN GONZÁLEZ CRESPO, Aedipe Norteko lehendakaria

JUAN PABLO LANDA ZAPIRAIN, UPV/EHUko Lana eta Gizarte-Segurantzaren Zuzenbideko katedraduna

TERESA LAESPADA MARTÍNEZ, Enplegua, Gizarteratzea eta Berdintasuna Sustatzeko Saileko foru diputatua, Bizkaia Foru Aldundia

JON LANDETA RODRÍGUEZ, UPV/EHUko Langile Zuzendaritzako irakasle titularra

JOSÉ LUIS MONEREO, Granadako Unibertsitateko Lana eta Gizarte-Segurantzaren Zuzenbideko katedraduna

CARLOS PRIETO, *Sociología del Trabajo* aldizkariko zuzendarikidea eta UCMeko Soziologiako irakasle titularra

ALBERT RECIO, Bartzelonako Unibertsitate Autonomoko Ekonomia Aplikatuko irakasle titularra

JAVIER RODRÍGUEZ ALBUQUERQUE, Barakaldoko garapenerako erakunde autonomo lokala den *Ingaldeko* zuzendaria

JAVIER SAN JOSÉ BARRIOCANAL, Euskadiko Lan Elkarteen Taldeko Komunikazio Arduraduna

NEKANE SAN MIGUEL, Bizkaiko Probintzia Auzitegiko Magistratua

IMANOL ZUBERO, profesor titular
de Sociología de la UPV/EHU

JOSÉ MARÍA ZUFIAUR, profesor
de la Universidad Carlos III de Madrid

JUAN HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, profesor
de la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo
Social (Campus de Bizkaia) de la UPV/EHU

IMANOL ZUBERO, UPV/EHUko
Soziologiako irakasle titularra

JOSÉ MARÍA ZUFIAUR, Madrilgo
Carlos III Unibertsitateko irakaslea

JUAN HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, UPV/EHUko
Lan Harreman eta Gizarte Langintza Fakultateko
irakaslea (Bizkaiko Campusa)

AURKIBIDEA / ÍNDICE

Prólogo / Hitzaurrea , por M. Edurne López Rubia	9
<i>Otra manera de acercarnos al Derecho de Sociedades: el caso Azcue vs. Azkue en busca de su segunda oportunidad / Another way to get the Company Law: The Azcue vs. Azkue case looking for its second chance</i> Elena Leñena Mendizabal	13
<i>«Érase una vez...»: la creación de historias como herramienta de aprendizaje activo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos / «Once upon a time...»: storytelling as an active-learning tool in the Labour Relations and Human Resources' Degree</i> Elena Fernández del Río, Alfredo Berges Saldaña, Pedro José Ramos Villagrasa . .	37
<i>La utilización de twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo / Twitter as teaching tool: development and validity for the degree of Labor Relations and Employment</i> Patricia Nieto Rojas	51
<i>La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo / The promotion of social entrepreneurship by means of innovative methodologies: towards a new educational paradigm</i> Josune López Rodríguez	67
<i>Prácticum y prácticas docentes: la intervención de los profesionales en la docencia / Practicum and teaching practices: the intervention of professionals in teaching</i> Juan Carlos Álvarez Cortés, Iluminada Ordóñez Casado	83
<i>Experiencia en metodologías activas: proyecto para las asignaturas Introducción a la Contabilidad y Contabilidad Financiera en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UPV/EHU / Experience in active methodologies: project for Introduction to Accounting and Financial Accounting subjects in the Grade of Labor Relations and Human Resources of the University of the Basque Country (UPV/EHU)</i> Ainhoa Saitua, Isabel Vázquez	95

<i>Las nuevas necesidades formativas en el marco de la digitalización y demás avatares 4.0 (la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible como herramientas docentes) / The new training needs in the framework of digitalization and other avatars 4.0 (Agenda 2030 and Sustainable Development Goals as teaching tools)</i>	
M. ^a Gema Quintero Lima	128
<i>El aprendizaje colaborativo: una metodología eficaz para la enseñanza del Derecho Procesal Laboral / Collaborative learning: an effective technique for teaching Procedural Labour Law</i>	
Ana Sánchez-Rubio	150
<i>Los podcast como método de aprendizaje autónomo en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea / Podcast as a method of autonomous learning in the subject of Labor Law and Social Security at the University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea</i>	
Miren Edurne López Rubia	166

PRÓLOGO

DOI: 10.1387/lan-harremanak.18411

Hace dos años, catorce profesores/as —once de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y tres de la Universidad Jaume I de Castellón— presentamos una propuesta de Proyecto de Innovación Educativa (PIE), dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa 2015-2017, realizada por el Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE/HELAZ) de la UPV/EHU, bajo la coordinación de la Profesora Olga Fotinopoulou Basurko. Nuestra propuesta fue aceptada y durante el curso 2016-2017 hemos tratado de implementar nuestro PIE 25/2015-2017, que ha consistido en la utilización del podcast como método de aprendizaje autónomo en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la UPV/EHU.

Después del trabajo realizado y a la vista de los resultados obtenidos, hemos decidido compartir nuestra experiencia, con sus debilidades y virtudes, para que sirva a aquella parte del profesorado que quiera considerar el uso del podcast como otra herramienta para el aprendizaje.

Junto con nuestra propia experiencia, hemos estimado oportuno compartir otros proyectos de innovación que se han implementado en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de diferentes universidades españolas. De ahí que este monográfico lleve por título *Innovación Educativa en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos**.

Así, en primer lugar, la profesora Elena Leñena Mendizabal (UPV/EHU) nos presenta una experiencia basada en la Metodología del Caso en su artículo «Otra manera de acercarnos al Derecho de Sociedades: el caso *Azcue vs. Azkue en busca de su segunda oportunidad*». A continuación, los profesores Elena Fernández del Río, Alfredo Berges Saldaña, Pedro José Ramos Villagrasa (Universidad de Zaragoza), mediante el artículo titulado «Érase una vez...»: la creación

* La publicación de este número monográfico ha sido posible gracias a la financiación recibida en el marco del PIE 25/2015-2017 (UPV/EHU).

de historias como herramienta de aprendizaje activo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos», nos ofrecen una herramienta de aprendizaje activo, a través de la creación de historias. La tercera experiencia que encontraremos en este monográfico es la que utiliza una de las redes sociales más activa, no solo entre los jóvenes, como instrumento docente. Se trata del artículo titulado «La utilización de twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo», que nos presenta la profesora Patricia Nieto Rojas desde la Universidad Carlos III de Madrid. En el siguiente artículo, titulado «La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo», la profesora Josune López Rodríguez (Universidad de Deusto) nos habla sobre la importancia de las metodologías innovadoras, también las educativas, en la promoción del emprendimiento social. En quinto lugar, se nos muestra una experiencia que tiene por objeto la creación de protocolos de calidad en la actividad docente práctica, implementada en la Universidad de Málaga por el profesor Juan Carlos Álvarez Cortés y la doctoranda Iluminada Ordóñez Casado, y que ha dado lugar al artículo «Prácticum y prácticas docentes: la intervención de los profesionales en la docencia». A continuación encontramos el artículo titulado «Experiencia en metodologías activas: proyecto para las asignaturas Introducción a la Contabilidad y Contabilidad Financiera en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UPV/EHU», en el que las profesoras Ainhoa Saitua e Isabel Vázquez muestran una experiencia sobre la Metodología de Proyecto que implementaron hace algunos años y que todavía siguen utilizando. El séptimo artículo se hace eco de las nuevas necesidades formativas que requiere la digitalización y la robotización de la economía, necesidades que nos presenta la profesora M.^a Gema Quintero Lima (Universidad Carlos III de Madrid) en su propuesta «Las nuevas necesidades formativas en el marco de la digitalización y demás avatares 4.0 (la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible como herramientas docentes)». Y para finalizar, quien suscribe este prólogo, les presenta la experiencia de la utilización de los podcast como herramienta de aprendizaje, con el artículo titulado «Los podcast como método de aprendizaje autónomo en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea».

Como se puede observar, se trata de ocho supuestos de innovación educativa de los que, a buen seguro, podremos extraer nuevas ideas que nos ayuden en nuestra actividad docente.

Miren Edurne López Rubia

HITZAURREA

DOI: 10.1387/lan-harremanak.18410

Orain dela bi urte, hamalau irakaslek —hamaika Euskal Herriko Unibertsitatekoak (EHU/UPV) eta hiru Castelloneko Jaime I Unibertsitatekoak—, Olga Fotinopoulou Basurko irakaslearen koordinaziopean, Hezkuntza Berrikuntza Proiektu (HBP) bat aurkeztu genuen Unibertsitateko Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzuak (SAE/HELAZ) egindako Hezkuntza Berrikuntzarako Proiektuen deialdian 2015-2017. Gure proposamena onartu zuten eta 2016-2017 ikasturtean martxan ipini dugu. Gure proiektuaren xedea, Lan eta Gizarte Segurantzaren Zuzenbidea irakasgai, podcast-a ikasteko tresna gisa erabiltzea zen.

Egindako lanaren ondorioak ikusirik —onak eta ez hain onak— gure esperientzia azaltzea erabaki dugu, modu horretan, beste irakasle batzuk esperientzia hori aprobetxatu dezaten. Gurearekin batera, Espainiako beste unibertsitateetan, Lan Harreman eta Giza Baliabideen Graduan, egindako esperientziak aurkezten dizkizuegu. Hori da gure monografikoaren izenburuaren arrazoia: *Hezkuntza Berrikuntza Lan Harreman eta Giza Baliabideen Graduan**.

Aurkezten dugun lehenengo artikulua izenburua «Otra manera de acercarnos al Derecho de Sociedades: el caso *Azcue vs. Azcue en busca de su segunda oportunidad*» da eta Elena Leñena Mendizabal irakasleak (UPV/EHU) Kasuaren Metodologian oinarritutako kasua aurkezten du. Ondoren, Elena Fernández del Río, Alfredo Berges Saldaña eta Pedro José Ramos Villagrasa irakasleek (Zaragozako Unibertsitatea) idatzitako artikulua topatuko dugu: «Érase una vez...»: la creación de historias como herramienta de aprendizaje activo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos». Lan horretan, istorioak asmatzea dela medio, ikasteko tresna aktiboa eskaintzen digute. Hirugarren esperientziak gaur egun sare sozialen artean aktiboenetako den twitter du oinarritzat. Patricia Nieto Rojas irakasleak (Madrileko Carlos III Unibertsitatea) aurkezten digu

* Ale monografiko hau HBP 25/2015-2017 (UPV/EHU) proiektuaren dirulaguntzari esker argitaratu dugu.

bere artikuluan: «La utilización de twitter como herramienta docente: su aplicación al Grado de Relaciones Laborales y Empleo». Hurrengo artikulua izenburua «La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo» da eta horretan, Josune López Rodríguez irakasleak (Deustuko Unibertsitatea) gizarte ekintzailertan —eta baita ere heziketa arlokoetan— metodologia berritzaileek, duten garrantzia aipatzen du. Bosgarren artikuluan, «Prácticum y prácticas docentes: la intervención de los profesionales en la docencia», Juan Carlos Álvarez Cortés irakasleak eta Iluminada Ordóñez Casado doktoregaiak (Malagako Unibertsitatea) irakas-kuntza praktikoa erabiltzeko kalitatezko protokoloen sorrera xedetzat duen esperientzia aurkezten dute. Ondoren, «Experiencia en metodologías activas: proyecto para las asignaturas Introducción a la Contabilidad y Contabilidad Financiera en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UPV/EHU» izenburua daraman artikuluan, Ainhoa Saitua eta Isabel Vázquez irakasleek (UPV/EHU) orain dela ikasturte batzuk martxan jarritako, eta gaur egun indarrean mantentzen duten, Proiektuaren Metodologian oinarritutako esperientzia azaltzen dute. Ekonomiaren digitalizazioak eta robotizazioak eskatzen dituzten formazio beharren berri ematea da «Las nuevas necesidades formativas en el marco de la digitalización y demás avatares 4.0 (la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible como herramientas docentes)» izenburuarekin M.^a Gema Quintero Lima irakasleak (Madrileko Carlos III Unibertsitatea) aurkezten digun artikulua xedea. Eta amaitzeko, hitz hauek idazten dituenak podcast-a ikasteko tresna gisa erabiltzearen esperientzia aurkezten dizue «Los podcast como método de aprendizaje autónomo en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea» artikuluan.

Ikus daitekeenez, heziketa berrikuntzako zortzi proiektu dira eta horietatik, ziurrenik, gure irakaskuntzarako lagungarriak izango diren ideiak atera ahal izango ditugu.

Miren Edurne López Rubia

OTRA MANERA DE ACERCARNOS
AL DERECHO DE SOCIEDADES:
EL CASO *AZCUE VS. AZKUE*
*EN BUSCA DE SU SEGUNDA OPORTUNIDAD**

Another Way to Get the Company Law:
The Azcue vs. Azkue Case Looking for its Second Chance

ELENA LEIÑENA MENDIZABAL

Profesora Agregada de Derecho Mercantil
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Orcid: 0000-0003-3879-7871
DOI: 10.1387/lan-harremanak.18418

Recibido: 30.06.2017
Aceptado: 15.07.2017

ABSTRACT

En esta oportunidad se presenta la experiencia de innovación docente implementada en un grupo de primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UPV/EHU en 2016. La experiencia consistió en el planteamiento en el aula de un caso real, siguiendo la metodología del caso. En el mencionado caso se adjudicaba a los y a las estudiantes un rol de asesores jurídico-laborales, con objeto de que abordasen el problema planteado por una ex-trabajadora de una PYME en concurso de acreedores. La ex-trabajadora que se encontraba en una situación personal extrema y delicada, formulaba al alumnado una cuestión directa y relevante

* El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación de I+D+I de 2015: «Los conflictos de intereses en las sociedades y en las entidades no lucrativas. Modificaciones estructurales y Derecho de grupos», concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: DER 2015-69549-P). Investigador principal: Alberto EMPARANZA SOBEJANO, (UPV/EHU).

que implicaba contestar necesariamente acerca de los compromisos que la ex-trabajadora adquiriría como socia, así como acerca de la pertinencia de la inversión de 20.000 euros en la nueva empresa, la cual se constituía con parte de los activos de la anterior.

Palabras clave: Derecho de Sociedades, Derecho concursal, Economía social, empresa, ética.

■ *Lan honen bidez gure irakaskuntzan gauzatu berri dugun esperientzia bat aurkeztu eta hedatuko dugu. Aipatu den esperientzia UPV/EHUko Lan Harremanen eta Giza Baliabideen Graduko lehenengo kurtsoko ikasleekin eraman zen aurrera 2016an. Hori zela eta, ikasturte horretako ikasle horiei errealtateko kasu edo egoera bat aurkeztu zitzaien eta horiek kasuak planteatzen zituen arazoei neurriko erantzuna eman behar zieten. Era berean, arazoari irtenbidea emateko kasuaren metodoa aukeratu zen. Kasuaren mamia hau zen: ikasleek aholkatu behar zioten konkurtsoan sartu berri zegoen enpresa txiki eta ertaineko lankide ohi bati. Izan ere azken honek nahi zuen sartu bazkide bezala enpresa zaharretik sortuko zen enpresa berri batean, jokaera horrek betebeharrak eta diru kopuru handi bat inbertitzea (20.000 euro) eskatzen zituela. Beraz, ikasleek enpresa horren egoera juridiko ekonomikoa eta langile horren egoera pertsonala kontuan hartuz (dibortziatu berria eta bi seme-alabekin) ahalik eta egokiena izan zitekeen aholkua eman behar zioten.*

Hitz gakoak: Sozietateen Zuzenbidea, Konkurtso Zuzenbidea, Ekonomia soziala, enpresa, etika.

■ *This opportunity presents the experience of teaching innovation implemented in a group of first grade of the Degree of Labor Relations and Human Resources (UPV/EHU) in 2016. The experience consisted in the implemented a real case in classroom, following the methodology of the case. In the above mentioned case, the students were awarded a legal-labor advisory role, in order to solve the problem which had a former employee of one little and medium company in bankruptcy. The ex-worker who was in an extreme and delicate personal situation, formulated to the students a direct and relevant question that involved answering necessarily about the obligations and terms that the ex-worker could had acquired, as well as about the pertinence of the investment of 20,000 € in the new company, in which it wanted to enter as partner membership and which will have been constituted with part of the assets of the previous one.*

Keywords: Company Law, Insolvency Law, Social Economy, business, ethics.

SUMARIO

Sumario: 1. Introducción: contexto de la experiencia docente. 2. Elección de la metodología: método del caso. 3. Diseño y planteamiento del caso. 4. Objetivos de la experiencia de innovación docente. 5. Implementación de la experiencia. 5.1. Presentación del caso. 5.2. Formación de los grupos o equipos de trabajo. 5.3. Entrega del caso y de la guía del estudiante: exposición de las pautas del proceso. 5.4. Seguimiento y supervisión del proceso de aprendizaje. 5.4.1. El ambiente de trabajo y la actitud del alumnado hacia la metodología. 5.4.2. Modificaciones incorporadas en el proceso de aprendizaje. 6. Evaluación de la experiencia. 6.1. Evaluación de la sesión de trabajo en grupo reducido. 6.2. Evaluación del informe final o memoria escrita. 6.3. Evaluación de la exposición oral de la memoria escrita. 6.4. Calificación final del caso. 7. Análisis de los resultados obtenidos. 8. Valoración de la experiencia y reflexiones a futuro. 9. Bibliografía.

«El éxito es aprender a ir de fracaso en fracaso sin desesperarse.»

(Whinston Churchill)

1. Introducción: contexto de la experiencia docente¹

La idea que fundamentó el cambio en el modelo Bolonia para las universidades europeas, «Centrar el aprendizaje en el estudiante», esto es, «desarrollar en ellos la competencia de *aprender a aprender*», suscitó ya hace algunos años nuestra inquietud ante el desafío del cambio en el entorno educativo y social.

Ahora bien, fuimos conscientes de que ese desafío no era posible asumirlo sin docentes y responsables de la formación en la educación superior que tratasen de integrar una visión del alumnado y de sus posibilidades de manera distinta a la que se contemplaba entonces de manera general y todavía hoy en algunos foros. Por lo tanto, nuestro reto personal, siguiendo la concepción de la doctrina más autorizada en la materia, está siendo tratar de articular el aprendizaje como un entorno específico creado por el profesorado para que las estu-

¹ Experiencia docente previamente diseñada en el marco del Programa Eragin (2014-2016), promovido por el Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación Docente de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Experiencia implementada en 2016.

diantes y los estudiantes piensen por sí mismos, no solo en el proceso de apropiación del conocimiento, sino también en su propio desarrollo personal como aprendices (Rué, 2008: 49).

Es precisamente en ese contexto de cambio de sistema de enseñanza aprendizaje en el que llevamos implementando desde hace varios, con mayor o menor éxito, humildes, pero satisfactorias experiencias de innovación en nuestra tarea docente.

Así, en esta oportunidad se quiere exponer la experiencia de innovación docente implementada en el primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (54 estudiantes) en el que se imparte la asignatura de Derecho de Sociedades, asignatura obligatoria de 6 créditos del ámbito jurídico y en concreto del área de Derecho mercantil. La experiencia tenía como objetivo general el de facilitar el aprendizaje de una articulación jurídica compleja como es el Derecho de Sociedades de la rama mercantil del Derecho en una titulación no jurídica y en un primer ciclo de enseñanza universitaria (Franquet, 2009: 1). Circunstancia esta última que supone una cierta rémora en el aprendizaje de la asignatura dado que, en general, el alumnado es muy joven y carece de la experiencia suficiente para enmarcar el supuesto de hecho en su articulación jurídica. Precisamente éste era el reto, facilitar esa correlación entre el problema de la vida real y el instrumento jurídico que encauza una solución para el joven o la joven estudiante de nuevo ingreso en la Universidad².

Previamente habían transcurrido casi cinco semanas de docencia, de ahí que el grupo tuviera conocimientos sobre los conceptos básicos y fundamentales acerca de la representación y la responsabilidad del empresario o empresaria individual y las sociedades o personas jurídicas. En este sentido, para esa fecha se había impartido y trabajado en clase, mediante clases magistrales y tareas presenciales, prácticamente un cincuenta por ciento de los temas que conforman el temario de la asignatura. En cualquier caso, si bien esos contenidos básicos estudiados en clase se relacionaban directamente con la problemática y ayudaban en el proceso a seguir para su resolución, esos contenidos no eran suficientes. De ahí que se les facilitara nuevo material con la finalidad de familiarizarlos con los nuevos conceptos que iban a necesitar en el desarrollo de la experiencia planteada³.

² Antes de proseguir con la descripción de la implementación del caso, es de interés y, a nuestro juicio, esencial destacar dos cuestiones. En primer lugar, que los estudiantes de este Grado son de perfil medio. Y en segundo lugar, que tratándose de un grupo de primero, con intereses diversos, el desafío de la puesta en marcha del caso fue significativamente superior al que se hubiera planteado de implementar el caso en un grupo de cuarto de grado, más maduro, formado y homogéneo. Aun así, se considera que los resultados han sido satisfactorios.

³ Así, se les procuraron textos que trataban sobre los siguientes temas: el procedimiento concursal, la sociedad de responsabilidad limitada, la sociedad de responsabilidad limitada laboral y la economía social. El material lo tenían disponible en la plataforma de la UPV/EHU *eGela*, sin perjuicio de que pudieran acudir a otras fuentes proporcionadas en el caso.

2. Elección de la metodología: método del caso

El contexto presentado en el párrafo precedente condicionó la elección de la metodología, en concreto, implicó que se eligiera el método del caso para implementar la experiencia de innovación docente. Las características del grupo, su perfil y el número de estudiantes condicionó la elección de un método en el que, por una parte, se impulsase el aprendizaje cooperativo organizando actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje (Valero, 2015: 23) y, por otra, se accionase el rol de la docente de manera que no se limitara a observar el trabajo de los grupos, sino a observar activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos. En este sentido, se perseguía que la docente fuera la mediadora en la generación del conocimiento y en el desarrollo de las actividades sociales (Aguado *et al.*, 2014: 111).

Según lo expuesto, se consideró que el método del caso era una herramienta acertada y eficaz para superar la pasividad propia de los métodos expositivos tradicionales, centrados en el o la docente y con énfasis en la transmisión de contenidos y su reproducción por el/la estudiante, la lección magistral y el trabajo individual. En este sentido, la implementación del caso en el aprendizaje supuso, además de mejorar el desarrollo de las tareas del profesorado y del alumnado, trabajar competencias transversales tanto de tipo instrumental (expresión oral y escrita, análisis y síntesis, organización y planificación) como de tipo interpersonal (reconocimiento de la diversidad, negociación, automotivación y liderazgo) (Aguado *et al.*, 2014: 113).

El método del caso se define como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los y las estudiantes sobre una situación real. Una de sus características es que no promueve una única solución correcta, a pesar de que existan algunas más o menos adecuadas. Lo que verdaderamente importa son los procesos que sigue el alumnado para llegar a una solución.

A través de este modelo, el estudiante o la estudiante desarrolla su capacidad analítica y de síntesis y la reconduce a aplicar conceptos a situaciones reales, a aprender a resolver problemas, a desarrollar juicios soportados, a pensar con espíritu crítico y a reforzar su capacidad de comunicación (Aguado *et al.*, 2014: 114-115).

Una vez realizada la opción del método (método del caso), la experiencia de innovación docente consistió en plantear en el aula un caso real y cercano del ámbito del Derecho de Sociedades integrado además en el marco de la Economía Social. En este sentido, la elección del supuesto de hecho estuvo motivada por la difícil situación vivida en nuestro entorno debido a la crisis económica iniciada en 2007, en la que numerosas empresas pequeñas y medianas se vieron

abocadas a cerrar y, por consiguiente, numerosas trabajadoras y trabajadores pasaron a engrosar las estadísticas del paro.

En ese delicado contexto, nos pareció de interés formular el problema de una empresa media de arraigo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) que, aun habiendo sido declarada en concurso de acreedores, intentó superar la crisis planteando una audaz salida que fue entendida y atendida por los grupos de interés que la integraban (masa trabajadora, instituciones, nuevos inversores y la sociedad local). Es decir, tuvo su segunda oportunidad.

La selección del supuesto de hecho estuvo condicionada asimismo por la circunstancia de que el alumnado del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social (UPV/EHU) es singularmente sensible a las situaciones económico sociales que derivan en la pérdida de puestos de trabajo y a todas aquellas cuestiones relacionadas con el marco de las relaciones laborales. Desde esta perspectiva, la oportunidad que se les ofrecía de indagar y procurar una posible solución al problema suscitó la curiosidad y motivó al grupo, facilitando una mayor involucración por la proximidad que el caso presentaba con la realidad del momento (Font i Ribas *et al.*, 2009: 54-55).

3. Diseño y planteamiento del caso

El caso, denominado *Azcue vs. Azkue en busca de su segunda oportunidad*, se diseñó siguiendo los hechos reales acaecidos a la empresa *Azcue* e integrando un elemento subjetivo no real que fue precisamente la incorporación al caso del problema que afectaba a una de las ex-trabajadoras de la compañía.

En este sentido, entre las distintas formas que puede adoptar la formulación de un problema, diseñamos el caso de manera descriptiva vinculando varios fenómenos que parecían estar relacionados de algún modo e integraban un acontecimiento concreto. De esta forma el alumnado tenía que analizar los mencionados fenómenos para, finalmente, explicar y encontrar una solución satisfactoria al acontecimiento (Moust *et al.*, 2007: 38).

Siguiendo esa directriz, en el caso se adjudicaba a los y a las estudiantes un rol de asesores jurídico-laborales, con objeto de que abordasen el problema planteado por la ex-trabajadora de la empresa *Azcue y Cía, SA* en concurso de acreedores, quien además se encontraba en una situación personal extrema y delicada debido a su reciente divorcio, en el que había luchado por la custodia de sus dos hijos. La ex-trabajadora formulaba una cuestión directa y relevante al alumnado que implicaba contestar acerca de los compromisos que adquiriría como socia, así como acerca de la pertinencia de la inversión de 20.000 euros en la nueva empresa *Azkue. Nueva Línea, SLL* que se constituía con parte de los activos de la anterior.

El problema que se les planteó cabe resumirlo de la siguiente manera:

La sociedad *Azcue y Cía, SA*, situada en Azpeitia (Gipuzkoa), se constituyó el 6 de junio de 1934. Su objeto social era la fabricación de toda clase de muebles. Los ingresos de explotación de 2011 ascendieron a 7.543.130€. Sin embargo, en fecha 17 de diciembre de 2012 la sociedad fue declarada en concurso de acreedores: *Azcue y Cía, SA (en liquidación)*.

En fecha 15 de septiembre de 2014, un grupo de ex-trabajadores y ex-trabajadoras de la compañía presentó al Juzgado N.º 1 de lo Mercantil de San Sebastián, que tramitaba el concurso, una propuesta de compra unitaria para reactivar la compañía y reiniciar la actividad. La propuesta fue aceptada y autorizada por el Juez en fecha 21 de enero de 2015.

Una de las ex-trabajadoras, implicada en el proyecto, Nerea Sorazu Bilbao, acudió a usted el 20 de marzo de 2016, como persona experta en cuestiones laborales y de economía social, con objeto de que le asesorase acerca del alcance de los compromisos adquiridos y, en particular, por el relativo a la importante aportación económica de 20.000€ que debía realizar en el plazo de un mes. Entre sollozos y frases entrecortadas, le formuló sus dudas y reservas ante la inversión y le preguntó directamente: ¿me aconsejaría usted arriesgarme a invertir en el nuevo proyecto?

Según puede observarse, el diseño del caso asumió que los alumnos y alumnas poseían un conocimiento intuitivo de la realidad, el cual de forma guiada suponía la base para construir marcos conceptuales desde los que pasar a la acción. De esta manera, las competencias implicadas en el manejo de la información y la capacidad de anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas, proporcionaban un contexto óptimo para conseguir una serie de objetivos de aprendizaje previamente fijados por la docente (Fernández-Sancho *et al.*, 2014: 138).

4. Objetivos de la experiencia de innovación docente

Sin perjuicio de las competencias transversales⁴ así como de las específicas⁵ de la titulación del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos que se

⁴ Competencia transversal de titulación: «Adaptación al entorno: afrontar los cambios técnicos, sociales, laborales y culturales de la sociedad a través de un proceso de formación continuado a lo largo de su vida».

⁵ Competencias específicas de titulación: manejar de forma interrelacionada el conjunto de las disciplinas que configuran las relaciones laborales; gestionar, asesorar y evaluar en materia socio-laboral a las empresas, sindicatos, instituciones y demás organizaciones sociales; atender, asesorar y representar a las y los clientes, tanto en forma individual como colectiva, negociando adecuadamente en los diferentes ámbitos de las relaciones laborales; redactar conforme a derecho informes, contratos, demandas y recursos relativos a las diferentes áreas de la titulación; diseñar, desarrollar, controlar y evaluar debidamente las estrategias y los planes relacionados con el empleo y la prevención de riesgos laborales.

pretenden alcanzar en el proceso de aprendizaje con la materia de Derecho de Sociedades, la experiencia de la innovación tenía unos objetivos concretos que se articularon conforme a las competencias que se trabajan en la asignatura (Font i Ribas *et al.*, 2009: 49)⁶:

La identificación de los distintos tipos jurídicos de sociedad mercantil o de economía social que actúan en el tráfico y la diferenciación de los órganos de funcionamiento, así como sus competencias y funciones (C1).

- La detección de los problemas jurídico-económicos que se plantean en las sociedades, así como la capacidad de reacción positiva en buscar de los recursos normativos y materiales adecuados para resolverlos (C2).
- La acreditación de la capacidad interpretativa en relación a la normativa, así como la facultad para defender las distintas posiciones, fundamentada siempre en argumentos jurídicos, aunque sin obviar los intereses de los grupos de interés que integran el entorno social de la sociedad o empresa (C3).

5. Implementación de la experiencia

5.1. Presentación del caso

El caso se presentó y se puso en marcha a finales de febrero de 2016 y finalizó a mediados de mayo de ese año, fecha en la que los grupos de trabajo realizaron una exposición oral formulando su propuesta de resolución.

En el acto de presentación se trasladó al alumnado incorporado al sistema de evaluación mixta la opción de resolver un caso práctico real y de cierta entidad, relacionado con la asignatura, cuya valoración se correspondería con el 30 % de la nota final (3 puntos sobre 10). La opción estaba recogida en la guía docente y en la del estudiante, correspondientes a la asignatura. Esta última se les procuró en la presentación de la asignatura el primer día de clase.

Como se ha adelantado, en mayo de 2016, los equipos de trabajo que se comprometieron a la resolución del caso realizaron una defensa oral de la propuesta que formulaban a la protagonista que había acudido en busca de asesoramiento, presentándolo formalmente como una memoria o informe escrito cuya extensión podía alcanzar un máximo de 12 páginas.

⁶ El autor considera que se han alcanzado las competencias (genéricas y específicas) cuando el estudiante o la estudiante «sea capaz de...».

5.2. Formación de los grupos o equipos de trabajo

A pesar de conocer la directriz que el método del caso propone, esto es, que sea el profesor o profesora quien forme los equipos de trabajo, conforme a criterios más o menos oportunos (Valero, 2015: 1-2), en la implementación de nuestro caso se trasladó al alumnado la mencionada tarea. La razón de esta decisión descansa, fundamentalmente y en primer lugar, en la circunstancia de que el alumnado proviene de los tres territorios históricos de la CAPV y en primero de Grado son muchos/as los/as que se trasladan diariamente al Campus. De ahí que se les facilitase que formaran el grupo de trabajo más adecuado tomando en consideración la anterior realidad. La segunda de las razones se basó en el aprovechamiento del grado de afinidad o empatía generada entre ellos y ellas durante el primer cuatrimestre del curso. Habían tenido otras experiencias de trabajos colaborativos y se habían conocido. Por lo tanto, se trató de aprovechar la sinergia positiva y la empatía que de los grupos pudiera haber surgido.

Con la finalidad de que formasen los equipos de trabajo, se les pasó un cuadro en el que figuraban 9 apartados, esto es, los 9 grupos que como mucho tendrían que formar, indicándoles que en cada grupo no podía haber más de 7 personas. Tomando en consideración el factor de la acumulación de docencia de la docente, se tuvo que optar por la gestión sostenible del proceso de implementación del caso. Es por ello que se decidió no admitir más de 9 grupos, con un máximo de 7 estudiantes por cada uno. Este sistema permitía, a su vez, que tuvieran un pequeño margen de maniobra y alguno de los grupos tuviera menos participantes.

Se les advirtió asimismo que, una vez formados los grupos, se les denominaría según el número asignado con objeto de facilitar la supervisión del proceso de implementación y su evaluación.

Siguiendo las anteriores pautas, se formaron los grupos (9 grupos: 2 de 7; 4 de 6; 2 de 5; 1 de 4. Total: 52 personas) y éstos ocuparon un espacio concreto en el aula, que respetaron en las siguientes sesiones de tutorización del proceso. Este proceder fue acertado, dado que el aula era muy grande y el grupo numeroso.

5.3. Entrega del caso y de la guía del estudiante: exposición de las pautas del proceso

Una vez formados los grupos, se les entregó el caso para que lo leyeran en el equipo, dándoles para ello un tiempo razonable. Finalizada la lectura, se les instó a que pusieran en común sus impresiones y sugerencias, con objeto de que, transcurridos 10 minutos, pudieran dar una respuesta previa a la resolución del caso y exponer sus impresiones a la clase en reunión plenaria.

Hubo opiniones de todos los gustos que querían imponerse, lo cual fue indicador de que el problema planteado: «aconsejar a Nerea acerca de invertir o no en la nueva empresa, la cual buscaba su segunda oportunidad» les había enganchado, precisamente de eso se trataba.

De seguido se les procuró la guía del estudiante del caso. En ella se recogían los temas de la asignatura que deberían ser tratados para conocer suficientemente las cuestiones técnicas (procedimiento concursal, sociedad de responsabilidad limitada, sociedad de responsabilidad limitada laboral y economía social) y dar así una respuesta adecuada a la protagonista del caso. Igualmente, esta guía incorporaba una serie de subapartados que desarrollaban concretamente los puntos en los que deberían fijarse al abordarlos, dado que los temas referenciados eran demasiado amplios y complejos.

La guía del estudiante incluía, además, las referencias de las lecturas sugeridas y materiales auxiliares (bibliografía, artículos de revista, legislación y enlaces de interés). No está de más recordar en este apartado el perfil del alumnado y las características del grupo, mencionadas en los párrafos iniciales de este texto. Si las cuestiones a tratar no se hubieran advertido mediante la guía, con toda probabilidad, el trabajo realizado habría sido mucho más disperso. En definitiva, se ha tratado de una implementación y un proceso de aprendizaje bastante dirigidos.

Se aprovechó la sesión plenaria para darles algunas de las directrices relativas a la forma de trabajar. En este sentido, la resolución del caso se les planteó como un trabajo cooperativo que exigía realizarse en equipo, advirtiéndoles de que, independientemente de que se repartieran el trabajo, todos y todas tenían que conocer lo que el resto del grupo hacía, tratando de adoptar una estrategia unitaria en la resolución del caso y de alcanzar una solución única, susceptible de ser argumentada y defendida por cualquiera de los y las miembros del grupo.

Igualmente, se les advirtió de que el trabajo iba a ser evaluado en gran medida tomando en consideración el informe final, a entregar a finales de abril o a primeros de mayo, así como teniendo en cuenta la exposición oral en la que indefectiblemente deberían de intervenir todos y todas, con objeto de afinar la evaluación individual, la cual tendría en cuenta también el proceso, esto es, las observaciones anotadas en el seguimiento del desarrollo del caso en las tutorías de grupo reducido⁷. La evaluación de la memoria final, por el contrario, sería evaluada en conjunto y su calificación se asignaría a todas y a todos los miembros del grupo por igual⁸.

⁷ De la evaluación del proceso, el/la estudiante sería evaluado/a individualmente asignándole como máximo un 1 punto sobre los 3 que correspondían a la resolución del caso.

⁸ En la evaluación de la memoria final de asignación conjunta al grupo se podía obtener la calificación de 2 puntos sobre 3.

Para finalizar, los últimos minutos se invirtieron en aclararles el calendario de sesiones y las actividades que desarrollarían en el proceso de implementación.

En líneas generales, se explicó que la resolución del caso requeriría sesiones de trabajo en grupos pequeños y alguna reunión plenaria (las menos, debido al tamaño y a la naturaleza del grupo), sin perjuicio de todas aquellas que como equipo tendrían que organizar, animándoles a utilizar las nuevas tecnologías para comunicarse (*eGela, Dropbox, Facebook Smartphones*), en particular, durante las vacaciones de pascua, próximas por esas fechas.

El calendario contemplaba 6 sesiones de trabajo en grupos pequeños y alguna plenaria, susceptibles de alternarse en una misma sesión, si es que ésta era de dos horas. Las sesiones mencionadas en el calendario se articularon en torno a la resolución de dudas en grupos reducidos, la realización de un test y un cuestionario de conocimientos previos⁹ en una plenaria, la tutorización en grupos reducidos y, finalmente, la sesión de presentación oral de la memoria del trabajo¹⁰.

5.4. Seguimiento y supervisión del proceso de aprendizaje

En este apartado pasamos a exponer algunas de las impresiones recogidas en el seguimiento del proceso de aprendizaje que, sin perjuicio de que nos hayan procurado información relativa al avance en el proceso de aprendizaje, nos han acreditado que el caso había motivado lo suficiente al alumnado y que, en cierta manera, estaba implicado en intentar dar una solución lo más acertada posible a su protagonista.

5.4.1. *El ambiente de trabajo y la actitud del alumnado hacia la metodología*

A pesar de que, como se ha advertido previamente, el grupo de estudiantes de primero era de perfil medio, su diversidad, su actitud positiva y su dinamismo, hicieron que las exigencias de la metodología se aproximaran a sus intereses. Con toda probabilidad, esta confluencia entre el perfil del grupo y las

⁹ Dada la complejidad del caso, el examen de los conocimientos previos se gestionó mediante la realización de un test y un cuestionario, articulados ambos en el marco de una actividad cooperativa. Tanto el test como el cuestionario se plantearon de la siguiente forma. En primer lugar, lo tenían que resolver individualmente y, una vez resuelto individualmente, tenían que consensuar las respuestas en el grupo de trabajo, de manera que la valoración de las pruebas se asignaría al grupo. Cabe señalar que las respuestas fueron acertadas en general (media de 8 puntos sobre 10). Igualmente, la técnica de consensuar las respuestas les tranquilizó y fue muy bien recibida.

¹⁰ No obstante, circunstancias ajenas al desarrollo de esta metodología en el aula, como fueron los exámenes liberatorios de otras asignaturas, exposiciones orales de otras materias, etc. hicieron que se modificase el calendario de actividades. En cualquier caso y en líneas generales, su grado de cumplimiento fue elevado (90%).

exigencias de la metodología activa ha sido una coincidencia, en cualquier caso, se ha de reconocer que la mencionada circunstancia facilitó la aplicación del supuesto.

En este sentido, esa confluencia de intereses quedó de manifiesto en la información recogida de las conversaciones mantenidas en las tutorías (individuales y de grupo) y en la información extraída de las conversaciones informales con el alumnado. Esa circunstancia también se evidenció en las encuestas realizadas¹¹. Las encuestas, como se analizará más adelante, se realizaron una vez se entregó el informe final o memoria del trabajo a la profesora y tras haberse llevado a cabo la presentación oral de ese informe.

Respecto a los comentarios recogidos del alumnado, sintetizaría todos ellos en uno: *«es una forma más dinámica de aprender y se comprenden mejor los conceptos al tener que ponerlos en relación con la práctica»*.

5.4.2. *Modificaciones incorporadas en el proceso de aprendizaje*

El estrecho y dirigido seguimiento llevado a cabo del proceso de aprendizaje en el desarrollo del caso, derivó en que fuese necesario, como no podía ser de otra manera, incorporar novedades en relación al plan de actividades diseñado inicialmente, tanto en relación a las actividades presenciales como a las no presenciales. Asimismo, también se modificaron algunas de las rúbricas prediseñadas¹², que más adelante tendremos ocasión de comentar y analizar en el párrafo relativo a la evaluación de la experiencia.

6. Evaluación de la experiencia

No somos ajenos a que una de las cuestiones más difíciles de la implementación de las metodologías activas es la evaluación del proceso (Font i Ribas *et al.*, 2009: 60), la de los resultados y la asignación de una calificación final, máxime cuando se trata de un grupo de estudiantes numeroso, como el que nos ocupa. De ahí que una de las tareas más complejas resultó ser el establecimiento de un sistema equitativo de evaluación del proceso, fijando criterios lo más objetivos posibles.

¹¹ El cuestionario de opinión sobre la metodología seguida fue procurado por el Programa Eragin.

¹² Dado que el grupo era numeroso e integrado por 9 subgrupos, siendo algunos de éstos también numerosos (2 integrados por 7 personas, 4 de 6 y 2 de 5), la evaluación se hizo recurriendo a unas rúbricas reducidas en dos grados con respecto a las originales del proyecto. Así, las rúbricas en lugar de tener 5 niveles para los indicadores, tuvieron 3.

En este sentido, en el momento de la elaboración del caso, se estableció una serie de actividades de evaluación, que finalmente se implementaron, salvo una de ellas¹³, y fueron las siguientes:

- Evaluación de la sesión de trabajo en grupo reducido.
- Evaluación del informe final o memoria escrita.
- Evaluación de la exposición oral de la memoria escrita.
- Calificación final del caso.

Pasamos a describirlas, recogiendo en cada apartado el momento en el que se han implementado, las conclusiones extraídas y las acciones de mejora.

6.1. Evaluación de la sesión de trabajo en grupo reducido

En la sesión de trabajo en grupo reducido¹⁴ se llevó a cabo una puesta en común de lo realizado hasta el momento en los grupos. Durante la sesión, además de comunicar la valoración global del test y del cuestionario realizado a cada grupo, se evaluó el proceso de búsqueda de información, la resolución de algunas dudas generadas, las reflexiones realizadas por el grupo, los diferentes puntos de vista vertidos sobre el caso y la argumentación en el debate suscitado entre los y las participantes.

El conjunto de estas actividades en el grupo reducido conformaron en sí mismas una tarea de retroalimentación, dado que surgieron muchas cuestiones relacionadas con la resolución del caso.

Con la finalidad de suscitar el debate y promover la argumentación, se recurrió a algunas de las preguntas detonantes previstas en el proyecto¹⁵, lanzándolas al grupo en general y, en ocasiones, dirigiéndolas individualmente a los y a las alumnas. De esta manera se recogieron también referencias individuales del alumnado en relación a su grado de participación y aportaciones al proceso de resolución del caso.

La sesión completa tuvo una duración de dos horas y la docente dedicó unos 15 minutos por cada grupo. Esta técnica permitió evaluar los resultados de aprendizaje R7 y R9¹⁶ y, por consiguiente, el logro o no de los objetivos O10,

¹³ En relación al proyecto elaborado, se prescindió de la evaluación de un informe escrito previo a la resolución del caso.

¹⁴ Esta sesión tuvo lugar a finales de abril de 2016.

¹⁵ ¿Qué efectos tiene la declaración de concurso por parte del Juez de lo Mercantil para los acreedores, trabajadores y trabajadoras de *Azcue*?; ¿Qué supuso abrir la fase de liquidación, tras la declaración de concurso? ¿Qué oportunidades ha tenido *Azcue* de reactivar la empresa en fase de liquidación?

¹⁶ R7. Comprende y aplica las consecuencias jurídicas que conlleva la opción por el convenio o por la liquidación, como soluciones del concurso de acreedores; R9. Se pone de manifiesto la capacidad de exposición oral clara, sintética y ordenada.

O13 y O14¹⁷ del proyecto. En estas sesiones el alumnado tuvo la oportunidad de reflexionar e intercambiar ideas y estrategias relacionadas con la continuidad de la actividad empresarial y la salvaguarda de los puestos de trabajo en la empresa afectada.

Los criterios de evaluación correspondientes a este instrumento fueron:

- Calidad expositiva y argumentativa.
- Dialéctica de refutación y/o ratificación.
- Grado de participación.
- Aportación al grupo y actitud positiva ante el mismo.

En relación a la evaluación de esta actividad, es de interés destacar que la profesora observó fundamentalmente las intervenciones individuales de los miembros del grupo, sin perjuicio de que se hiciera una idea de su grado de coordinación y cohesión a la hora de trabajar en equipo.

Como se ha mencionado en un apartado anterior, la rúbrica de evaluación fue modificada de 5 a 3 niveles en relación a los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, con objeto de facilitar la actividad evaluadora. Finalizada ésta se asignó una calificación concreta a cada alumno y alumna (máximo 0,5 puntos de los 3 que valía el caso).

Para facilitar la evaluación, se enumeró a cada componente del grupo de trabajo con un número del 1 al 6/7. De manera que recurriendo a ese número asignado a cada miembro se pudo valorar cada criterio en la misma rúbrica.

6.2. Evaluación del informe final o memoria escrita

Una vez finalizadas todas las sesiones de trabajo en grupo reducido, conforme a lo previsto, los y las estudiantes entregaron los informes finales elaborados por cada grupo de trabajo¹⁸, en total 9 informes, algunos de ellos con una extensión superior a la establecida.

Los informes recogían un marco teórico relativo a las cuestiones planteadas en la presentación y un resumen de las conclusiones y reflexiones suscitadas por el caso, finalizando con una respuesta directa a la protagonista, Nerea

¹⁷ O10. Atender a las diferentes oportunidades que un procedimiento concursal presenta para continuar con la actividad empresarial; O13. Diseñar, desarrollar, controlar y evaluar debidamente las estrategias y los planes relacionados con la continuidad de la actividad empresarial y el empleo; O14. Trabajar en equipo: sintetizar las ideas, comunicarlas, fomentar el debate, la (auto) crítica y el compromiso.

¹⁸ La entrega de los informes se realizó a primeros de mayo de 2016 y tenían una extensión máxima 10/12 folios, Arial, espacio interlineal sencillo).

Sorazu Bilbao, en su rol de asesores. La estructura formal comprendía los siguientes apartados: introducción, índice de contenidos, marco teórico, reflexión orientada a la solución propuesta, documentos y fuentes del problema trabajado (García, 2008: 107). La mayoría de las memorias seguían este formato y están disponibles en el expediente del caso.

El informe o memoria final permitió evaluar casi todos los resultados de aprendizaje (R1, R3, R4, R5, R7, R8) y, por lo tanto, facilitó valorar si se habían alcanzado o no todos los objetivos previstos en el proyecto (del 1 al 15)¹⁹. Su evaluación se realizó conforme a la rúbrica que recogía los resultados de aprendizaje ajustados a los indicadores o criterios de la evaluación escrita (tabla 1).

A continuación se presenta la rúbrica de la evaluación de la memoria correspondiente a uno de los equipos de trabajo. En ella se incorporan descriptivamente los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. En general, cabe advertir que la parte más enriquecedora de la memoria o dictamen presentado por los equipos de trabajo fueron todas aquellas cuestiones que reflejaban el contraste de ideas y los distintos argumentos defendidos por los y las integrantes del grupo.

Realizada la evaluación se asignó una calificación a todo el grupo de trabajo, calificación que como máximo podía alcanzar 2 puntos de los 3 que valía el caso²⁰.

¹⁹ En esta oportunidad no se enumeran los resultados de aprendizaje ni los objetivos específicos del proyecto de elaboración del caso para evitar reiteraciones innecesarias. Con objeto de ilustrar el proceso se han enumerado algunos de ellos en la exposición de la evaluación de grupo reducido. Entendemos, igualmente, que los resultados a que nos referimos están suficientemente descritos en la tabla 4 relativa a la evaluación del informe o memoria escrita.

²⁰ En el modelo de la rúbrica de evaluación del informe o memoria final que se presenta y que corresponde a la evaluación de la del Grupo 3, cabe observar que se le asignó la calificación de 1,8 puntos sobre 2.

Tabla 1
Rúbrica de la evaluación del informe final o memoria escrita
(Grupo 3)

Resultados de aprendizaje	1 Plenitud en la identificación	2 Lo realiza con omisiones o imperfecciones de entidad pero no determinantes	3 No realiza lo básico y/o lo realiza con omisiones e imperfecciones inexcusables
Identifica los distintos tipos jurídicos de sociedad mercantil o de economía social que operan en el mercado (R1) (C1) (O1, O2, O3, O4, O5, O6)	X		
Detecta los problemas jurídico-económicos que se plantean en las sociedades y determina el marco jurídico susceptible de aplicar según el tipo social (Código de Comercio, Ley de Sociedades de Capital, Ley de Sociedades Cooperativas, Ley de Economía Social) (R3) (C2, C3) (O7, O8)	X		
Reacciona positivamente ante el cambio del entorno. Toma de inmediato la iniciativa en la búsqueda de información, soluciones y recursos de adaptación al nuevo contexto, con el convencimiento de que el cambio es posible y conveniente (R5) (C2, C3) (O10, O11, O14)	X		
Comprende y aplica las consecuencias jurídicas que conlleva la opción promovida por el convenio o por la liquidación, como soluciones del concurso de acreedores (R7) (C2, C3) (O10, O13)		X	
Es capaz de asesorar a las distintas instituciones que configuran el entorno empresarial (<i>stakeholders</i> : trabajadores, accionistas, sindicatos, entorno social), reconduciendo y gestionando los problemas societarios planteados (R4) (C2, C3) (O12, O13, O14)	X		
Se es capaz de redactar un informe jurídico utilizando unos argumentos y lenguaje adecuados (R8) (C2, C3) (O14, O15)	X		

Criterios de evaluación	1 Plenitud en la identificación	2 Lo realiza con omisiones o imperfecciones de entidad pero no determinantes	3 No realiza lo básico y/o lo realiza con omisiones e imperfecciones inexcusables
Calidad expositiva: formal, sintáctica, semántica y de terminología técnica	X		
Argumentación y fundamentación conforme a la técnica jurídica	X		
Capacidad crítica y de asimilación por parte del alumno o alumna del trabajo realizado en grupo reducido y de la puesta en común, así como de incorporar las aportaciones realizadas por otras personas		X	

En esta actividad de evaluación, la retroalimentación consistió en trasladar a cada grupo el conjunto de las observaciones de contenido realizadas a sus memorias correspondientes (tabla 2). La comunicación de las observaciones se realizó a través de tutorías de grupo reducido y también en la sesión de cierre, en la que las observaciones tuvieron un tratamiento más general. No obstante, debido al problema de lo ajustado de las fechas y la proximidad de los exámenes oficiales de la asignatura, se echo de menos la oportunidad de organizar la sesión de grupo reducido de forma más pausada y de mayor duración.

Tabla 2
Observaciones Informe Final (Grupo 3)

Equipos de trabajo	Observaciones de la revisión del informe del <i>Caso Azcue vs. Azkue</i> 2016
<p>Grupo 3 Valoración: muy buena 9/10 Test: 12/14 Cuestionario: 5/5</p> <p>Cita exposición oral: 11:20</p>	<ul style="list-style-type: none"> —Aceptable presentación formal de la memoria. —Ideas interesantes y bien incorporadas, salvo algunos párrafos en los que falta cohesión y coherencia. —Aclara correctamente que no se trata de una transformación, sino de una disolución societaria en el concurso y posterior creación de una nueva sociedad. —Quizás falta una respuesta concreta a Nerea Sorazu en su labor de asesoramiento. Hay cierta ambigüedad en el dictamen de asesoramiento. —Faltan algunas fuentes bibliográficas y citas.

Por ello y con objeto de mejorar la retroalimentación, se plantea como acción de mejora adelantar la finalización de las sesiones de grupo reducido y la entrega de memorias, de manera que el alumnado pueda atender esas observaciones antes de la presentación oral del informe final.

Igualmente, en la próxima oportunidad se tratará de comunicar esas observaciones recurriendo a la plataforma *eGela*, sin perjuicio de que se trasladen presencialmente a través de una tutoría de grupo reducido.

6.3. Evaluación de la exposición oral de la memoria escrita

En relación a la evaluación de la exposición oral de la memoria escrita, ésta se hizo conforme a la rúbrica que valoraba los resultados de aprendizaje ajustados a los criterios correspondientes a la exposición oral²¹.

La exposición oral no se realizó en sesión plenaria, sino que se organizó en grupos reducidos ante la profesora y la tutora²² en la implementación de esta metodología de innovación docente. La razón de esta decisión fue, como se ha advertido reiteradamente, las características singulares del grupo. Así, con objeto de evitar comportamientos disruptivos en la exposición plenaria de nueve grupos en una fecha crítica por la proximidad de los exámenes finales, se optó por hacerla en grupos reducidos.

La sesión resultó intensa. En ella, se tuvo la ocasión de contrastar con los grupos algunos aspectos de su informe final, así como la oportunidad de evaluar competencias comunicativas siguiendo los indicadores de la rúbrica pertinente.

A pesar de que los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer la presentación individual del trabajo realizado en grupo, conforme a las pautas que ellos mismos habían decidido, en el acto se realizaron preguntas espontáneas, relacionadas con su intervención, que los y las estudiantes respondieron sin conocer de antemano quiénes iban a ser interpelados.

En general, en la presentación oral quedó de manifiesto una gran implicación del alumnado en relación con el problema que formulaba el caso. Los y las estudiantes tenían claras las cuestiones que les planteaba el escenario procurado y su interés por resolver el problema era patente.

Finalizada ésta se asignó una calificación concreta a cada alumno y alumna (máximo 0,5 puntos de los 3 que valía el caso).

²¹ Consideramos innecesario aportarla por tratarse de una rúbrica similar en su articulación a las presentadas en las rúbricas de las actividades de evaluación ya presentadas.

²² La tutora a la que nos referimos fue designada en el marco del Programa Eragin, con objeto de que nos asistiera y facilitara la labor de evaluación, dado que esta docente había implementado una metodología activa previamente y contaba con experiencia y conocimientos suficientes para desarrollar esa labor.

Tras la sesión, contrastando la experiencia con la tutora del programa, se advirtieron algunos ámbitos de mejora, entre otros, los que se exponen a continuación:

- Podría estar bien, diseñar estrategias para que el trabajo individual quedara mejor integrado en la presentación grupal, con el objetivo de que asumieran mejor «el todo» del caso y no sólo «su parte».
- Se consideró también, que podría ser positivo, de cara al desarrollo de las competencias comunicativas, ofrecerles consejos o una especie de decálogo con antelación, desde el principio del cuatrimestre, para que los tengan en cuenta y mejoren sus intervenciones (maneras de estar, forma de mirar a la audiencia, etc.).
- Igualmente, se reflexionó sobre la opción de «manejo» de las sesiones plenarias, con todo el grupo, dinamizadas a través de preguntas detonantes. Se pensó que podría ser interesante dividir el grupo en dos y hacer dos plenarias que dieran opción a participar efectivamente a todos los estudiantes y, en consecuencia, hacer «manejable» la sesión.

Para finalizar este apartado, se ha de mencionar que la semana siguiente se celebró una brevísima sesión de cierre plenaria en la que se tuvo la oportunidad de exponer y aclarar algunas dudas entre los asistentes y se materializó un *feedback* de las reflexiones suscitadas en el proceso. Asimismo, se pusieron en común las ideas que los distintos grupos aportaron y se apreció que cada equipo trataba, con argumentos, de defender su posición, reactivando el debate, la crítica y el compromiso²³.

6.4. Calificación final del caso

Conforme a lo referido a lo largo de las actividades de evaluación, a cada una de ellas se le asignó una calificación máxima, de cuya suma resultaban los 3 puntos que valía el caso en el marco de la asignatura.

Los 3 puntos del caso se asignaron a cada actividad de la siguiente forma:

1. 1/6 de la nota se asignó a la evaluación de las sesiones de trabajo en grupo reducido (0,5 puntos sobre 3). Calificación individual.
2. 2/3 de la nota se asignó a la evaluación del informe final (2 puntos sobre 3). Calificación de grupo.
3. 1/6 de la nota se asignó a la evaluación de la exposición oral del informe final (0,5 puntos sobre 3). Calificación individual.

²³ Se atendieron los criterios de evaluación previstos para la sesión plenaria. Conforme a esos criterios, la sesión plenaria permitió evaluar los resultados de aprendizaje R7 y R9, y por lo tanto, el logro o no de los objetivos O10, O13 y O14.

A pesar de que hubo una cierta variación en relación a la calificación asignada a la evaluación de cada una de las actividades del proyecto, se estimó que estaba suficientemente justificada, dado que se descartó la elaboración del informe preliminar.

La calificación estuvo avalada en todo caso por las diversas evidencias que se habían recogido a lo largo del proceso de aprendizaje. Así, sin ánimo de enumerarlas exhaustivamente, cabe mencionar entre otras: la plantilla del test y el cuestionario de conocimientos realizados; las imágenes recogidas en la sesión de grupo reducido²⁴ que apoyan la actitud positiva de los estudiantes en el desarrollo de los trabajos de grupo reducido, las notas de las sesiones de grupo reducido y las memorias o informes finales.

7. Análisis de los resultados obtenidos

En los párrafos precedentes se ha descrito la técnica de evaluación de cada una de las actividades que integraban el aprendizaje de los grupos, así como la calificación grupal (correspondiente a la evaluación de la memoria escrita) y la individual (correspondiente a las evaluaciones de la sesión en grupo reducido y de la sesión de exposición oral).

En este sentido, es de interés destacar que de las evidencias recogidas en el proceso así como del análisis de los resultados de aprendizaje (9 Resultados), se desprende que todos los grupos y sus integrantes alcanzaron satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje (en total 15), si bien con distinta graduación.

De ahí que podamos concluir diciendo que la metodología implementada facilitó indubitablemente la comprensión del marco teórico y de los contenidos trabajados, la comunicación escrita, la argumentación, así como la utilización de un lenguaje adecuado y cohesionado en la presentación del informe final. A una conclusión similar nos condujo el examen de las rúbricas de la evaluación de las actividades de grupo reducido, de la evaluación de la memoria y de la exposición oral del caso.

Igualmente, conforme a la asignación de las calificaciones otorgadas a las actividades de evaluación, cada estudiante obtuvo una calificación individual y concreta del caso a complementar la calificación o nota final de la asignatura.

No nos es posible aportar datos comparativos de los resultados obtenidos a partir de la utilización de esta metodología en 2016 y los resultados obteni-

²⁴ En el transcurso de la sesión se les pidió permiso para tomar las imágenes a lo que respondieron con buena disposición.

dos en los cursos anteriores. La razón descansa en que era el primer año en el que se implementaba el caso. No obstante, se estima que los resultados fueron buenos a juicio de las calificaciones obtenidas, dado que la mayoría de los estudiantes que participaron en la experiencia obtuvieron una calificación situada entre los 2 y 2,5 puntos de los 3 que valía el caso, esto es, un notable alto.

Como se ha advertido, tratándose del primer año de la implementación del caso, se carecía de datos previos con los que realizar una comparativa recurriendo a los indicadores de referencia. Ahora bien, en general se observó un alto grado de implicación y seriedad en la resolución del caso, superior en todo caso a la implicación del alumnado de cursos precedentes, en los que exclusivamente se planteaban prácticas y tareas de aula para superar el 30% de la asignatura de Derecho de Sociedades. Desde esta perspectiva, es de interés destacar que el alumnado atendió con responsabilidad el caso y le dio bastante importancia. Ello se puso de manifiesto en la circunstancia de que se organizaron entre ellos y ellas de inmediato y asistieron a todas las sesiones de tutoría y actividades que se organizaron, adoptando siempre una actitud positiva en el trabajo de grupo reducido y su coordinación. La profesora no intervino en este ámbito, les dejó hacer y se puede concluir que fue una decisión acertada.

Tomando en consideración los resultados de la asignatura (tasa de rendimiento y tasa de éxito), se observa que el porcentaje de la tasa de éxito fue algo superior a la del curso anterior y la tasa de rendimiento significativamente más elevada. En la convocatoria ordinaria se presentaron prácticamente el 100% de los matriculados y aprobaron el 95%.

8. Valoración de la experiencia y reflexiones a futuro

La valoración realizada por el alumnado acerca de la implementación del caso fue, en líneas generales, satisfactoria, como lo evidenciaron las encuestas realizadas y recogidas en el expediente del proyecto²⁵.

Tratando de sintetizar las respuestas mayoritarias a las cuestiones planteadas en el cuestionario, es de interés destacar las recogidas en la siguiente tabla (tabla 6):

²⁵ La encuesta de opinión de los estudiantes fue facilitada por el Programa Eragin. Se recogieron 40 de las 52 que deberían de haberse cumplimentado, conforme al número de estudiantes que participaron en la experiencia.

Tabla 6
Valoración de las encuestas

Items	Valoración estudiantes
Valoración global	Bastante y muy satisfactoria
Justificación de la valoración	<ul style="list-style-type: none"> — Mucha mayor comprensión de los conceptos por su conexión con la práctica. — Favorece el trabajo en grupo y la participación, promueve la búsqueda de información. — Impulsa el debate. — Refuerza el seguimiento de la tutora. — Favorece el conocimiento práctico. — El trabajo es más dinámico y entretenido.
Te ha ayudado a aprender	Me ha ayudado más.
Grado de ayuda de esta metodología	Valoración 3/4.
Orientación de la profesora	Bastante.
Propuestas de cambio	— Mayoritariamente no proponen ningún cambio a realizar.
Misma metodología para el próximo curso	— Mayoritariamente sí.

Del examen de las repuestas dadas por el alumnado, parece que la experiencia fue de su agrado. A su juicio, además de tratarse de una metodología más activa, que promovía la participación, la motivación y el buen ambiente, facilitó la comprensión de determinados conceptos (constitución de sociedades, concurso, liquidación), difíciles de entender en abstracto y más fáciles de asimilar a través de un caso concreto extraído de la realidad.

En general, les gustó mucho trabajar en equipo, conocer distintas opiniones y debatir. Valoraron positivamente la organización y tutorización del caso y les pareció que la profesora había realizado un seguimiento razonable del proceso.

En todo momento hubo una excelente sintonía entre los entre los y las estudiantes y la profesora. En este sentido, hay que destacar que la profesora valoró positivamente la disposición de los y las estudiantes cuando se les planteaba alguna modificación o alguna exigencia más en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva docente, la implementación del caso *Azcue vs. Azkue en busca de su segunda oportunidad*, supuso una mejora en el aprendizaje en re-

lación a la tradicional de clase magistral y clases prácticas. Coincidimos con el alumnado en que la implementación de la experiencia articuló un formato más dinámico y activo de las clases, y fomentó, igualmente, el debate, la autonomía y la capacidad para organizarse de los y las integrantes de los equipos de trabajo.

Si atendemos a los resultados de aprendizaje, en general, se advierte que el alumnado fue capaz de identificar los distintos tipos jurídicos de sociedad mercantil o de economía social que operan en el mercado, que comprendía las consecuencias jurídicas que conllevaba la opción promovida por la liquidación de la antigua *Azcue*, y que era capaz asimismo de redactar un informe jurídico utilizando unos argumentos y lenguaje adecuados.

La aplicación del método del caso activó y mejoró significativamente la capacidad de exposición oral de manera clara, sintética y ordenada. Por consiguiente, se puede deducir que la metodología activa desarrolló y fomentó de manera integral el aprendizaje para la vida profesional de los y las estudiantes.

Finalmente, no se puede obviar que el problema planteado era sustancialmente complejo para el alumnado de primero en un Grado no jurídico. Sin embargo, los y las estudiantes abordaron con audacia las dificultades conceptuales y jurídicas planteadas y se esmeraron en asesorar, proponer y argumentar una solución a la protagonista (*Nerea Sorazu*). No todos los grupos aconsejaron de la misma manera a *Nerea*, ahora bien, todos fundamentaron las distintas soluciones razonablemente bien.

Otro de los aspectos a destacar es que integraron una nueva perspectiva empresarial en el marco de la Economía Social. Observaron que algunas empresas modifican su objetivo de lucro por el de la satisfacción de los intereses de sus grupos de interés o *stakeholders*. Así, pudieron comprobar que, con el apoyo de una institución trabajadora emprendedora, la administración, la judicatura y el entorno social, *Azkue* logró su segunda oportunidad.

Como corolario de la reflexión a futuro, se ha de hacer referencia al gran esfuerzo que ha de realizar el personal docente en la elaboración de un caso para que éste contribuya a alcanzar de manera integral las competencias genéricas, específicas y transversales de la asignatura y de la titulación. Con toda seguridad, ese esfuerzo devendría mucho más eficaz si un equipo docente coordinado e interdisciplinario crease un material básico de casos o problemas que incluyera los contenidos adecuados para alcanzar los objetivos de aprendizaje o habilidades exigibles en una determinada materia, articulando igualmente un método de evaluación y supervisión de manera global e integral.

9. Bibliografía

- AGUADO, Itziar; BARRUTIA, José María; ECHEBARRÍA, Carmen (2014): «Los Estudios de Casos como Instrumento de Innovación Educativa en la Enseñanza Universitaria», en Elejalde, María Jesús y Pereira, Juan Antonio (eds.): *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 109-132.
- FERNÁNDEZ-SANCHO, Ana SUYAPA Y LEIÑENA, Elena (2014): «La aplicación del método del caso y del ABP en el aprendizaje del derecho privado», en ELEJALDE, María Jesús y PEREIRA, Juan Antonio (eds.): *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 110-133.
- FONT I RIBAS, Antoni (2009): «Aprentent Dret per problemes. L'experiència de la Universitat de Barcelona», en *L'aprenentatge basat en problemes* (diversos autors), Barcelona, Eines d'Innovació Docent en Educació Superior. Universitat Autònoma de Barcelona, 47-70.
- FRANQUET, Teresa (2009): «Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas», en *El uso del ABP y el aprendizaje del Derecho en titulaciones no jurídicas* (AA.VV.), Málaga, Servicio de Publicaciones y Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, 1-12.
- GARCÍA SEVILLA, Julia (2008): *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Murcia. Editum (Ediciones de la Universidad de Murcia).
- MOUST, Jos H.C.; BOUHUIJS, Peter A.J. y SCHMIDT, Henk G. (2007): *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RUÉ, Joan (2008): «Aprender en autonomía en la Educación Superior», en *El Aprendizaje Basado en Problemas*, ARAÚJO, Ulisses F. y SASTRE VILARRASA, Genoveva (eds.), Barcelona, Gedisa Editorial, 47-67.
- VALERO, Miguel (2015): *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Leioa (Bizkaia): Taller de formación del Programa Eragin SAE-HELAZ (UPV/EHU).

Enlace de la publicación del recurso docente en IKD baliabideak (UPV/EHU)

[http://www1.ehu.eus/es/web/ikdbaliabideak/detalle?p_p_id=IKDEdicion_WAR_ikdportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&p_r_p_1549014941_par_ikdResourceId=6231255](http://www1.ehu.eus/es/web/ikdbaliabideak/detalle?p_p_id=IKDEdicion_WAR_ikdportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_column=column-2&p_p_col_count=1&p_r_p_1549014941_par_ikdResourceId=6231255)

«ÉRASE UNA VEZ...»: LA CREACIÓN DE HISTORIAS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN EL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS*

«Once Upon a Time...»: Storytelling as an Active-Learning Tool
in the Labour Relations and Human Resources' Degree

.....
ELENA FERNÁNDEZ DEL RÍO

Universidad de Zaragoza
Orcid: 0000-0002-9645-8109

.....
ALFREDO BERGES SALDAÑA

Universidad de Zaragoza
Orcid: 0000-0001-6055-1929

.....
PEDRO JOSÉ RAMOS VILLAGRASA

Universidad de Zaragoza
Orcid: 0000-0001-8640-4097

DOI: 10.1387/lan-harremanak.18416

Recibido: 09-07-2017

Aceptado: 30-07-2017

ABSTRACT

■ *La creación de historias o storytelling constituye una herramienta útil en la enseñanza universitaria en cuanto promueve en los estudiantes un aprendizaje más activo. Esto es especialmente relevante en el ámbito de las Relaciones Laborales y*

* Este trabajo ha sido llevado a cabo dentro del proyecto de innovación docente (PIIDUZ_16_148) en la Convocatoria de Innovación Docente 2016-2017 de la Universidad de Zaragoza.

Recursos Humanos (RLRH), ya que la historia creada refleja situaciones concretas relacionadas con el comportamiento humano dentro del ámbito laboral. El objetivo de este trabajo es analizar los resultados obtenidos tras la introducción del storytelling con 111 alumnos matriculados en una asignatura del Grado en RLRH de la Universidad de Zaragoza. Los resultados indican que aquellas actividades que implican un aprendizaje integral y activo, como la construcción de una historia, repercuten significativamente en el rendimiento académico, además de contribuir a una mayor percepción de utilidad y satisfacción del alumnado. En este sentido, se plantea la idoneidad de generalizar este tipo de herramientas didácticas a otras asignaturas del Grado vinculadas a diferentes áreas de conocimiento.

Palabras clave: narración, historias, storytelling, innovación docente, aprendizaje activo.

■ *Storytelling is a useful tool to promote active learning among university students. This is especially relevant in the field of Labor Relations and Human Resources (LRHR), since the story may introduce specific situations related to human behavior within the workplace. The objective of this research is to analyze the results obtained after applying storytelling tool with 111 students enrolled in a subject of the Degree in LRHR of the University of Zaragoza. The results indicate that those activities that involve an active and integral learning, such as the construction of a story, have a significant impact on the academic outcomes, besides contributing to a greater perception of the students' usefulness and satisfaction. In this sense, it is proposed that storytelling may have similar results in other subjects of LRHR, including those who belong to different areas of knowledge.*

Keywords: narration, stories, storytelling, teaching innovation, active learning.

SUMARIO

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Procedimiento. 2.3. Instrumentos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Bibliografía.

1. Introducción

Uno de los aspectos más destacados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es, sin duda, el énfasis en la calidad del sistema universitario (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015: 7). Por ello, entre los criterios para el aseguramiento interno de dicha calidad, se incluye la obligación por parte de las instituciones, de asegurarse que la impartición de los programas de las distintas asignaturas anime al alumnado a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, tal y como apunta el Informe elaborado por el Consejo de Coordinación Universitaria (2006: 28), la renovación de las metodologías educativas en la Universidad es clave. Si queremos formar a estudiantes más activos, que puedan comprender y enjuiciar con más profundidad la materia que estudian, debemos utilizar diferentes fórmulas que fomenten su aprendizaje (Prince, 2004: 225), es decir, que mejoren su capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica (Kober, 2015: 61).

Este tipo de aprendizaje activo es esencialmente importante en el ámbito de las Ciencias Sociales, donde se plantean diferentes modelos sobre el comportamiento humano en contextos muy variados y cambiantes que requieren que el alumnado se involucre más en responder y hacer preguntas, en pensar y resolver problemas, o en explicar y reflexionar sobre lo que ha aprendido (Sánchez, 2008: 8). Para la promoción de este tipo de aprendizaje activo, contamos con diversas herramientas, entre las que destaca el *storytelling* o narración (Flanagan, 2015: 148). La narración, o el también llamado arte de contar historias, es una práctica basada en el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 1990: 80) que asume que el conocimiento es el producto o resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende a partir de aquellos fenómenos que se quieren conocer.

El *storytelling* tiene diversos usos. El primero de ellos es servir como medio de investigación social. En este sentido, es muy conocido el estudio de Boje

(1991: 122), llevado a cabo en una empresa de suministros de oficina, y que puso de manifiesto que los relatos que tenían lugar en ella podían ser escuchados, regulados y controlados. En segundo lugar, tal y como apuntan Leonard y Cook (2010: 101), la utilización de historias o casos fomenta la capacidad de diagnóstico y toma de decisiones en el ámbito social y organizacional, donde las relaciones humanas juegan un papel fundamental. Finalmente, el *storytelling* puede ser utilizado como herramienta de intervención profesional. Así, algunos autores han apostado por la utilidad de las narraciones para la gestión empresarial (e.g., fomentar iniciativas o comunicar de ideas complejas, compartir información y conocimientos, conseguir que la gente trabaje en equipo, fomentar la confianza, transmitir valores, etc.) o la resolución de problemas organizacionales (Denning, 2005: 12; 2006: 45; Mateo, 2006). Dentro del marco de aprendizaje cooperativo en la educación superior, el *storytelling* se basa en que los alumnos contextualicen conceptos teóricos de la asignatura a través de la creación de una historia, lo que ofrece una gran oportunidad para promover de forma más activa la construcción colectiva de conocimientos (Kunselman y Johnson, 2004: 92; Piqué y Forés, 2012: 89).

Llegados a este punto cabe plantearse los siguientes interrogantes: ¿Cómo podemos introducir el aprendizaje a través de historias en el ámbito de la educación superior? ¿Realmente contribuye el *storytelling* a fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes universitarios? En general, la evidencia apunta a que usar historias ficticias en el ámbito docente es una estrategia adecuada de enseñanza participativa en las diversas áreas de conocimiento. Así, varios estudios exploratorios han confirmado que la escritura de historias o casos repercute positivamente en las calificaciones finales de la asignatura en la que se han utilizado, en las notas globales de ese curso académico y en la satisfacción global de los estudiantes (Escartín *et al.*, 2015: 49; Jordal y Heggen, 2015: 112; Lenette, Cox y Brough, 2013: 13; Scott, 2007: 31).

Y, ¿qué ocurre en el ámbito de los estudios universitarios sobre Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RLRH)? Aunque no hay estudios específicos al respecto, la literatura científica previa en el ámbito organizacional en general y los resultados positivos obtenidos en otras carreras universitarias, apuntan a que el *storytelling* sería una herramienta relevante en la enseñanza de los estudios universitarios de RLRH, por cuanto el caso creado por los estudiantes se aplicaría a los conceptos y situaciones concretas relacionadas con el comportamiento humano dentro del ámbito laboral.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados obtenidos tras la introducción de la metodología del *storytelling* o creación de historias en una asignatura de primer curso del Grado en RLRH de la Universidad de Zaragoza. En concreto, se analiza la percepción de utilidad de este tipo de ejercicio por parte del alumnado y su relación con el rendimiento académico.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 111 estudiantes (71,2 % mujeres; $M = 21,3$ años, $DT = 6,08$) matriculados en la asignatura de primer curso «Psicología del Trabajo y de las Organizaciones» de la Universidad de Zaragoza durante el primer semestre del curso académico 2016-2017. Únicamente se han tenido en cuenta para el análisis, los datos de aquellos estudiantes que realizaron el ejercicio de *storytelling*, cumplieron todos los cuestionarios relativos a la utilidad de las actividades desarrolladas y se presentaron a las pruebas de evaluación finales en febrero de 2017 (49,77 % del total de alumnos matriculados).

2.2. Procedimiento

La construcción de una historia fue introducida como eje central de las actividades prácticas de la asignatura conocidas como «actividades tipo 6» (trabajo práctico tutelado). Los estudiantes trabajaron en pequeños grupos de 3 a 5 personas en la construcción del caso a lo largo del semestre siguiendo las cuatro fases que se describen a continuación.

La primera fase es en la que se presenta el *modelo de ejercicio*. Para ello, se entregó a los estudiantes un modelo de historia elaborado por los docentes que sirviese como ejemplo o modelo para la elaboración de la suya propia.

A continuación se llevó a cabo la fase dos, *creación de la historia*. A medida que se iba explicando el programa teórico de la asignatura, cada grupo de trabajo fue construyendo su historia. Los estudiantes tenían que decidir qué conceptos iban a introducir en la misma, pero sin utilizarlos de manera explícita en el texto concreto que tenían que escribir. Así, los estudiantes debían construir una historia real o ficticia, que incluyese y utilizase los contenidos vistos durante las clases magistrales. Cada grupo de trabajo acudió a una tutoría mensual con el profesor responsable para resolver dudas o incidencias puntuales en la construcción de su historia.

La tercera fase fue el *análisis de la historia*. Además de construir una historia, cada grupo elaboró un informe explicativo, en el cual debían nombrar, describir y justificar adecuadamente qué conceptos habían introducido.

La cuarta y última fase consistió en la *exposición de la historia*. Al finalizar la elaboración de la historia, cada grupo de trabajo la expuso oralmente al resto de estudiantes. El formato de presentación fue libre (e.g., presentación mediante diapositivas, realización de *role-play*, etc.) Tras la exposición, los demás estudiantes debían averiguar qué conceptos habían sido introducidos en la historia que acababan de escuchar y justificar su respuesta.

2.3. Instrumentos

Tras la entrega y exposición oral de las historias, para poder analizar la percepción de utilidad de este ejercicio, se administró a cada estudiante un cuestionario con formato de respuesta tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Este cuestionario, en forma de rúbrica, está basado en el trabajo de Price, Strodtman, Brough, Lonn y Luo (2015: 69) e incluye la evaluación de siete dimensiones: (1) nuevos conocimientos; (2) aprendizaje más profundo; (3) pensamiento crítico; (4) aplicación a la práctica; (5) aplicación a la evaluación; (6) consideración como un buen ejercicio; y, (7) mejor comprensión conceptual. Además, se incluyó un apartado para poder recopilar de forma cualitativa la experiencia de los estudiantes respecto el ejercicio realizado.

Este mismo cuestionario se administró tras la realización de dos ejercicios, llevados a cabo dentro de las actividades prácticas tipo 2 de la asignatura, para poder comparar con la percepción de utilidad del ejercicio de *storytelling* (ES). Ambas actividades fueron semejantes en forma (actividad práctica en pequeño grupo de 3 a 5 estudiantes) a la actividad de construcción de una historia. El primer ejercicio (E1) consistió en la realización de un análisis de un puesto de trabajo y fue llevado a cabo en las semanas 4 y 5 del semestre. En el segundo ejercicio (E2), los estudiantes, tras la construcción y administración de un cuestionario de satisfacción laboral a 10 trabajadores, elaboraron un pequeño informe con el análisis de los principales resultados que fue entregado en las semanas 7 y 8 del semestre.

En relación al rendimiento académico, éste se operativizó en las calificaciones obtenidas por cada estudiante en las siguientes actividades de la asignatura: (1) en la construcción de la historia (ES); (2) en otros dos ejercicios prácticos como forma de comparación (E1 y E2); (3) en la nota del examen teórico (prueba objetiva con 30 preguntas); (4) en la nota del examen práctico (prueba escrita con cinco preguntas cortas). Las puntuaciones fueron transformadas en una escala de 0 a 10 para facilitar la comparación entre las diferentes actividades.

2.4. Análisis de datos

Tras comprobar la ausencia de ajuste a la normalidad mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, se emplearon estadísticos descriptivos (media, desviación típica), diferencias de medias mediante la prueba Z de Wilcoxon para muestras relacionadas y correlaciones de Spearman. Las distribuciones de las respuestas en los ejercicios E1, E2 y ES se analizó utilizando el diagrama de cajas y bigotes, que facilita la inspección visual de este tipo de información (Weissgerber, Milic, Winham y Garovic, 2015: 4). Finalmente, se llevaron a cabo análisis de regresión jerárquica, adoptando como medida de ajuste el porcentaje de varianza explicado.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22.

3. Resultados

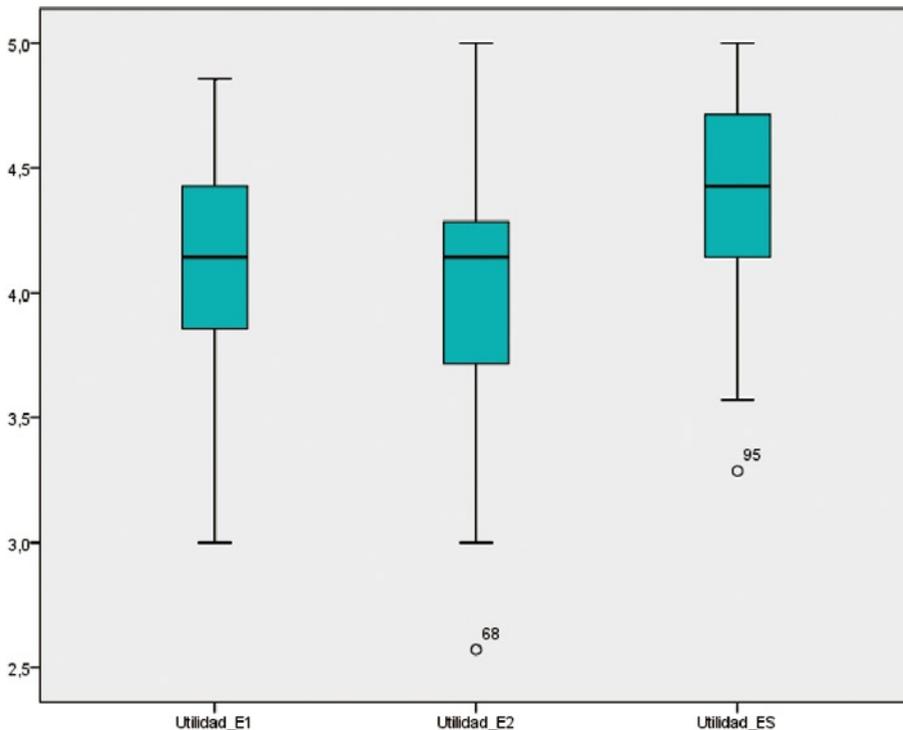
En la tabla 1 se muestran las medias obtenidas en la evaluación de percepción de utilidad de las tres actividades realizadas en la asignatura «Psicología del Trabajo y de las Organizaciones».

Tabla 1
 Percepción de utilidad de los ejercicios realizados en la asignatura
 «Psicología del Trabajo y de las Organizaciones»

Ítems	E1		E2		ES	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
1. Ha promovido nuevos conocimientos	4,03	0,59	4,01	0,65	4,29	0,59
2. Ha favorecido un aprendizaje más profundo	3,95	0,75	3,83	0,62	4,40	0,62
3. Me ha ayudado a pensar de forma más crítica	3,76	0,80	3,80	0,80	3,90	0,77
4. Me ayudará a aplicar el contenido trabajado a la práctica.	4,32	0,62	4,32	0,71	4,53	0,55
5. Me ayudará a aplicar el contenido trabajado a la evaluación.	4,20	0,70	4,11	0,67	4,56	0,53
6. Ha sido un buen ejercicio en la asignatura	4,23	0,64	4,23	0,61	4,54	0,57
7. Me ha ayudado a comprender mejor los conceptos	4,30	0,60	4,02	0,73	4,66	0,51

En el diagrama de cajas (figura 1), se muestra la mediana de la valoración total en cada uno de los tres ejercicios (E1, E2 y ES), que se comparan entre sí. La caja del diagrama representa el 50% de los datos, y los bigotes superior e inferior el 50% restante. Como se puede observar, las valoraciones de los estudiantes en el ejercicio de *storytelling* se encuentran agrupadas en puntuaciones elevadas (mediana = 4,43).

Figura 1
 Valoración de utilidad de los ejercicios en la asignatura
 «Psicología del Trabajo y de las Organizaciones»



Al comparar los tres ejercicios, encontramos que las diferencias de medias entre el E1 ($M = 4,11$; $DT = 0,40$), el E2 ($M = 4,04$; $DT = 0,43$) y el ES ($M = 4,41$; $DT = 0,38$) fueron estadísticamente significativas (Z de Wilcoxon = $-6,036$, $p < ,001$; $Z = -7,129$, $p < ,001$, respectivamente). El ejercicio de *storytelling* obtuvo, por tanto, una valoración media global más alta por parte de los estudiantes que las otras dos actividades prácticas. Si analizamos un poco más detalladamente las puntuaciones en cada ítem del cuestionario en cada uno de los tres ejercicios (tabla 1), observamos que los alumnos destacan especialmente que el ES ha favorecido un aprendizaje más profundo (ítem 2) y que les ha ayudado a comprender mejor los conceptos (ítem 7).

Desde un punto de vista cualitativo, a modo de ejemplo, en la tabla 2, se recogen algunos de los comentarios realizados por los estudiantes en relación a la creación de historias. En líneas generales, los alumnos destacan que la creación y narración de una historia vinculada a la asignatura fomenta el aprendizaje ac-

tivo, así como contribuye al desarrollo de competencias transversales (e.g., trabajo en equipo, expresión oral) y específicas (e.g., conocer, comprender y asimilar mejor los aspectos teóricos fundamentales; aplicar los conocimientos a la práctica, etc.)

Tabla 2
**Opiniones del alumnado de la asignatura
«Psicología del Trabajo y de las Organizaciones»
sobre la utilidad de la creación de historias**

Ejemplo comentario
— «Es un modelo educativo diferente, pero que su uso ayuda a desarrollar un aprendizaje más activo y a la vez es un proyecto muy participativo en el cual compartes conocimientos. Por lo que considero que se tendría que aplicar a más asignaturas».
— «Es un trabajo interesante que te ayuda a estudiar de una manera más dinámica y divertida junto a los compañeros».
— «Es una actividad divertida, he aprendido muchos conceptos y también me ha servido para poder interpretarlos mejor».
— «Excelente manera de poner en orden ideas y conceptos».
— «La actividad me ha ofrecido la oportunidad de tener la asignatura al día y pensar sobre los conceptos teóricos para aplicarlos al mundo real. Ha sido una muy buena experiencia el trabajo en grupo, para relacionarlos con otras personas y aprender diferentes versiones para hacer las cosas y aprender a respetar otras opiniones».
— «Me ha parecido un buen trabajo que ayuda a desarrollar todo lo que sabes y a aplicarlo a la vida diaria. De todas las prácticas grupales, esta es la que más ayuda al estudio».
— «Me ha parecido un buen trabajo, tanto como para mejorar el trabajo en equipo como para profundizar y comprender los temas y conceptos de la asignatura».
— «Me parece un trabajo muy útil y divertido, de este modo aprendes conceptos y sirve de cara a la evaluación».
— «Pensaba que la actividad iba a ser más difícil pero ha sido una actividad interesante y divertida. Y para representar lo mismo, se puede hacer fácilmente y es bueno para aprender conceptos del temario y compartir opiniones con los compañeros».
— «Un ejercicio muy dinámico, considero que motiva al alumno no solo a repasar el temario sino también a ponerlo en práctica».

Con respecto al rendimiento académico, tal y como aparece en la tabla 3, se encontraron correlaciones positivas entre la calificación obtenida en el ES y las calificaciones obtenidas en el examen teórico ($r = ,36, p < ,001$) y el examen

práctico ($r = ,35, p < ,001$). En cambio, en el caso de los otros dos ejercicios (E1 y E2), únicamente el E1 correlacionó positivamente, con la calificación obtenida en el examen teórico ($r = ,19, p < ,05$).

Tabla 3
Correlaciones entre los ejercicios realizados en la asignatura
«Psicología del Trabajo y de las Organizaciones»
y las calificaciones obtenidas en el examen teórico y el examen práctico

Variables	1	2	3	4
1. E1				
2. E2	,39***			
3. ES	,34***	,30**		
4. Examen teórico	,19*	,09	,36***	
5. Examen práctico	,15	-,06	,35***	,67***

Nota. E1 = ejercicio práctico n.º 1; E2 = Ejercicio práctico 2; ES = ejercicio de construcción de la historia.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Finalmente, con el objetivo de conocer si la actividad de *storytelling* contribuía a explicar las calificaciones finales obtenidas en los exámenes finales, se llevaron a cabo dos análisis de regresión jerárquica. Más concretamente, se elaboraron varios modelos para cada tipo de prueba de evaluación (teórica y práctica), introduciendo como predictores las calificaciones obtenidas en los tres ejercicios grupales propuestos (E1, E2 y ES) siguiendo el orden en el que fueron llevados a cabo durante el semestre. Los resultados obtenidos en cada modelo aparecen recogidos en la tabla 4. Así, en ambas pruebas de evaluación, el único predictor significativo resultó ser la calificación obtenida en el ejercicio de *storytelling* ($\beta = ,26$ y $\beta = ,32$, respectivamente), explicando un 7,6% y 9,7% de la varianza en el rendimiento académico teórico y práctico. Ninguno de los otros dos ejercicios realizados en la asignatura resultó ser un predictor significativo del rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 4
**Modelos de predicción del rendimiento académico en la asignatura
 «Psicología del Trabajo y las Organizaciones»
 realizados con regresión jerárquica**

Criterio	Modelo	Predictores	R^2	R^2 corregida	β
Examen teórico (calificación obtenida)	1	Calificación E1	,05	,04	,22*
	2	Calificación E1 Calificación E2	,05	,03	,23* -,02
	3	Calificación E1 Calificación E2 Calificación ES	,10	,08	,18 -,10 ,26*
Examen práctico (calificación obtenida)	1	Calificación E1	,04	,03	,19*
	2	Calificación E1 Calificación E2	,04	,02	,23* -,09
	3	Calificación E1 Calificación E2 Calificación ES	,12	,10	,17 -,20 ,32**

Nota. * $p < ,05$; ** $p < ,01$.

4. Discusión

El presente trabajo tenía como objetivo analizar los resultados obtenidos tras introducir el *storytelling*, en términos de percepción de utilidad y rendimiento académico de los estudiantes, en la asignatura «Psicología del Trabajo y de las Organizaciones» del Grado en RLRH de la Universidad de Zaragoza.

Para llevar a cabo este análisis se ha comparado la valoración realizada por los estudiantes de la construcción de una historia frente a otros dos ejercicios, y se ha evaluado el impacto de estas actividades en el rendimiento académico. Los resultados obtenidos confirman que la metodología basada en el *storytelling* no solo es percibida por los alumnos del Grado en RLRH como una herramienta útil para su proceso de aprendizaje, sino que además contribuye a explicar sus calificaciones finales en la asignatura, en la línea de lo que se ha encontrado estudios previos (Escartín *et al.*, 2015: 49; Flanagan, 2015: 164; Scott, 2007: 31).

La valoración media del ejercicio de creación de historias en términos de utilidad fue alta en comparación con las otras actividades grupales llevadas a cabo en la asignatura. Así, los alumnos destacan que se trata de un buen ejercicio, que

permite mejorar la comprensión de los conceptos vistos durante las clases magistrales y aplicar el contenido a la evaluación, lo que redundará en un aprendizaje más profundo. En este sentido, Price *et al.* (2015: 69) encontraron en su estudio cómo el *storytelling* en las aulas universitarias incrementaba su atención, promovía nuevos conocimientos y aumentaba la satisfacción global de los alumnos con esa asignatura. Además, la creación y narración de historias puede contribuir a mejorar el desarrollo de algunas competencias transversales que son requeridas en la educación superior, como son el trabajo en equipo, la creatividad o la motivación, a la vez que los alumnos disfrutaban por su capacidad de entretener (Moorman, 2015). En los comentarios cualitativos de los estudiantes que han participado en este estudio ha quedado reflejado cómo este tipo de herramienta educativa no sólo ayuda a la comprensión de conceptos, sino que permite hacerlo de una manera más amena y divertida.

La actividad de crear una historia en el contexto de la asignatura «Psicología del Trabajo y las Organizaciones» del Grado en RLRH tuvo además un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Así, el ejercicio de *storytelling* correlacionó positivamente con la calificación del examen teórico y el examen práctico, mientras que ninguna de las dos otras actividades lo hicieron de manera significativa (a excepción del E1 con el examen teórico). Estos resultados, junto a los obtenidos en los análisis de regresión realizados, nos permiten inferir que el rendimiento académico puede mejorar a medida que el estudiante se convierte en un participante activo de su propio aprendizaje. En este sentido, se plantea la idoneidad de generalizar este tipo de actividades a otras asignaturas del Grado en RLRH vinculadas a diferentes áreas de conocimiento (e. g., Sociología, Derecho del Trabajo, Organización de Empresas, etc.).

No obstante, el presente trabajo no está exento de varias limitaciones. La primera de ellas tiene que ver con la ausencia de un grupo control que permitiese comprobar el efecto real de la creación y narración de la historia en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, la propia naturaleza de la muestra de participantes (estudiantes de primer curso del Grado en RLRH) impide la generalización de los resultados obtenidos a alumnos de otras titulaciones universitarias. Por otro lado, el tamaño muestral se ha visto reducido significativamente dado que solo se analizaron los datos de aquellos estudiantes que llevaron a cabo los tres ejercicios, cumplieron los cuestionarios de percepción de utilidad después de cada uno de ellos y se presentaron a las pruebas de evaluación finales. En cuarto lugar, la metodología del *storytelling* fue introducida en un tipo de actividad (trabajo práctico tutelado o tipo 6) distinto a las actividades en las que se llevaron a cabo los dos ejercicios de comparación (actividades prácticas tipo 2). Mientras que el trabajo práctico tutelado se desarrolla a lo largo de todo el semestre y se acompaña de una tutorización mensual por parte del profesorado, las actividades prácticas tipo 2 se llevan a cabo en dos momentos concretos del curso y únicamente reciben soporte de los docentes en caso de

que los estudiantes lo soliciten de manera expresa. Teniendo en cuenta esto, y según lo obtenido en los análisis de regresión, no podemos descartar la existencia de un posible efecto acumulativo sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo cual puede haber influido en los resultados encontrados.

En base a todo lo anterior y de cara a la investigación futura, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal, con grupo control, con el que comprobar si efectivamente la metodología del *storytelling* contribuye al desarrollo y el mantenimiento a largo plazo de competencias transversales y específicas de la titulación en la que se introduce. Además, sería interesante incluir otro tipo de predictores, como por ejemplo los procesos que tienen lugar en los equipos de trabajo, en la medida en que pueden afectar significativamente al rendimiento de los estudiantes. Asimismo, se considera necesario llevar a cabo estudios interdisciplinarios, en diferentes áreas de conocimiento y distintas titulaciones, para comprobar realmente la utilidad del *storytelling* en la promoción del aprendizaje activo en la educación superior.

5. Bibliografía

- BOJE, David (1991): «The storytelling organization: a study of story performance in an office-supply firm», *Administrative Science Quarterly*, 36, 106-126.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DENNING, Stephen (2005): *La estrategia de la ardilla: El poder de las fábulas como motor del cambio empresarial*, Barcelona, Empresa Activa.
- DENNING, Stephen (2006): «Effective storytelling: strategic business narrative techniques», *Strategy & Leadership*, 34, 42-48.
- ESCARTÍN, Jordi, SALDAÑA, Omar, MARTÍN-PEÑA, Javier, VARELA-REY, Ana, JIMÉNEZ, Yirsa, VIDAL, Tomeu y RODRÍGUEZ-CARBALLEIRA, Álvaro (2015): «The impact of writing case studies: benefits for students' success and well-being», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 47-51.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2015): *Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA.
- FLANAGAN, Sarah (2015): «How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years students?», *Journal of Practice Teaching & Learning*, 13, 146-168.
- GUBA, Egon y LINCOLN, Yvonna (1990): *Fourth generation evaluation* (2a. ed.), London, Sage.
- JORDAL, Kristin y HEGGEN, Kristin (2015): «When life experience matters: A narrative exploration of students' learning in nursing education», *Nordic Psychology*, 67, 104-116.
- KOBER, Nancy (2015): *Reaching students: What research says about effective instruction in undergraduate Science and Engineering*, Washington, The National Research Council's Division on Behavioral and Social Sciences and Education.

- KUNSELMAN, Julie y JOHNSON, Kathrine (2004): «Using the case method to facilitate learning», *Collage Teaching*, 52, 87-92.
- LENETTE, Caroline, COX, Leonie y BROUGH, Mark (2013): «Digital storytelling as a social work tool: learning from ethnographic research with women from refugee backgrounds», *British Journal of Social Work*, 1-18.
- LEONARD, Edwin y COOK, Roy (2010): «Teaching with Cases», *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 10, 95-101.
- MATEO, Juan (2006): *Cuentos que mi jefe nunca me contó*, Madrid, LID.
- MOORMAN, Diann (2015): «This is not a fable: using storytelling in a college classroom to enhance student learning», SoTL Commons Conference, Georgi, Georgia Southern University.
- PIQUÉ, Begoña y FORÉS, Anna (2012): *Propuestas metodológicas para la educación superior*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- PRICE, Deborah, STRODTMAN, Linda, BROUGH, Elizabeth, LONN, Steven y LUO, Airong (2015): «Digital storytelling: an innovative technological approach to nursing education», *Nurse Educator*, 40, 66-70.
- PRINCE, Michael (2004): «Does active learning work? A review of the research», *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231.
- SÁNCHEZ, Marita (2008): *Como enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos*, Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- SCOTT, Noel (2007): «An evaluation of the effects of using case method on student learning outcomes in a tourism strategic planning course», *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7, 21-34.
- WEISSGERBER, Tracey, MILIC, Natasa, WINHAM, Stacey y GAROVIC, Vesna (2015): «Beyond bar and line graphs: Time for a new data presentation paradigm», *PLOS Biology*, 1-10.

LA UTILIZACIÓN DE TWITTER COMO HERRAMIENTA DOCENTE: SU APLICACIÓN AL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y EMPLEO

Twitter as Teaching Tool: Development and Validity for the Degree
of Labor Relations and Employment at Carlos III University

PATRICIA NIETO ROJAS

Profesora Ayudante Doctora
Universidad Carlos III de Madrid

Orcid: 0000-0003-3734-3392
DOI: 10.1387/lan-harremanak.18417

Recibido: 10-07-2017
Aceptado: 30-07-2017

ABSTRACT

El uso de redes sociales se ha convertido en algo generalizado, alcanzando también al mundo académico. Este artículo dará cuenta de un proyecto de innovación docente, llevado a cabo por varios profesores de la Universidad Carlos III de Madrid, consistente en la utilización de Twitter como material docente, habida cuenta que esta red social aparece como un medio altamente compatible con la educación en competencias. El proyecto surge con el convencimiento del potencial de las redes sociales como herramienta docente en varias asignaturas del área del Derecho del Trabajo aunque esta contribución se centrará en su ejecución en una asignatura obligatoria del 3.º Curso del Grado de Relaciones Laborales y Empleo, denominada «Análisis del marco regulador de las relaciones laborales en España».

Palabras clave: innovación, Twitter, aplicación, eficacia, interactividad, Espacio Europeo de Educación Superior.

■ *In this article I will be discussing ways that you can use social media in the classes at university. Specifically, we have used Twitter in an innovation project at Carlos III University. Twitter is a microblogging site. Microblogging involves writing very short updates on what you are doing, your ideas, activities, to interesting sites and so on. Twitter limits updates to 140 characters, and these updates are known in the Twitter community as 'tweets'. The potential of social networks as a teaching tool in several subjects in the area of Labor Law Department is evident although this communication will focus on its implementation in a compulsory subject of the 3rd Degree of Labor Relations and Employment, called «Analysis of the regulatory framework of relations Labor in Spain».*

Keywords: innovation, social media, twitter, development, validity, application, European Higher Education Area.

SUMARIO

Sumario. 1. Introducción: las nuevas tecnologías como material docente. 2. Descripción del proyecto. 3. Términos de ejecución. 4. Su aplicación en el Grado de Relaciones Laborales y Empleo. 5. Una valoración final. 6. Bibliografía.

1. Introducción: las nuevas tecnologías como material docente

Las redes sociales no solo permiten publicar información, sino también compartirla, favoreciendo la comunicación entre los alumnos y el profesor al tiempo que despiertan en el estudiante su capacidad comunicativa y de trabajo en equipo, sin olvidar la posibilidad que brindan a los usuarios de mantener contacto con profesionales y expertos en la disciplina con los que los estudiantes no podrían interactuar de ninguna otra forma.

Al tiempo, la utilización de las nuevas tecnologías en el desarrollo docente no solo es una manifestación de otra forma de materializar un aprendizaje constructivista, colaborativo y por competencias, tanto dentro como fuera del aula, sino que se configura como una de las señas de identidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a las que se suman el protagonismo del alumno frente al del profesor, la bidireccionalidad ante la unidireccionalidad y, en definitiva, otros planteamientos didácticos que consideran al estudiante un agente activo (Martínez y Raya, 2013: 142).

Conscientes de que la utilización de las redes sociales podría ser una herramienta docente útil para los estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid, ideamos un proyecto de innovación docente que ha sido reconocido como tal en el marco de la convocatoria competitiva impulsada por el Vicerrectorado de Estudios y Educación Digital en la 14.^a Convocatoria de Apoyo a Experiencias de Innovación Docente de la Universidad Carlos III de Madrid.

Dicho proyecto, coordinado por el profesor Daniel Pérez del Prado —@dpprado—, parte del potencial de las redes sociales, singularmente Twitter, para la mejora docente. Entendíamos que no son pocos los blogs científicos especializados, ni escasas las instituciones, organismos, profesores y especialistas que cuentan con perfil en redes sociales (dos de los perfiles más activos de esta red social en nuestra disciplina, singularmente los profesores Rojo Torrecilla y

Beltrán Heredia, suelen insertar otras fuentes fidedignas de información de las cuales nuestros estudiantes podrían nutrirse¹), compartiéndose en todos ellos información de muchísima utilidad para el estudioso de las relaciones laborales. Si a ello le uníamos el generalizado uso de esta red social por nuestros estudiantes, una de las grandes virtualidades del proyecto provendría de la función de descubrimiento de nuevas fuentes a través de esta red social que, como bien es sabido, se caracteriza por permitir publicar mensajes con una extensión limitada (con un máximo de 140 caracteres). Dichos mensajes aparecerán en la pantalla (*Timeline*) de aquellos usuarios que sean nuestros seguidores, pero igualmente también podrán ser vistos por el resto de la comunidad si los localizan mediante el motor de búsqueda de la plataforma, de ahí la importancia de que los mensajes o *tuits* vinculados al proyecto contuviesen alguna clase de etiqueta que los hiciese fácilmente identificables. Son los denominados *hashtags*, un recurso no previsto inicialmente por los fundadores del servicio y que se basa en marcar alguna palabra clave o frase escribiéndola precedido del símbolo #.

Estas etiquetas permiten la función discursiva, estableciendo hilos de conversación sobre un tema e incluso pudiendo entrar espontáneamente en conversaciones ajenas. En la ejecución del proyecto aquí presentado han sido utilísimas dos etiquetas, como puede comprobarse en el *timeline* de la autora de esta comunicación (@nietopatri).

La primera de ellas #piduc3m e vehicular al proyecto en sí y permite visualizar de un único vistazo todos los materiales que han sido compartidos por los participantes del mismo sean los profesores implicados sean los propios estudiantes. Y la segunda, ya específica de la asignatura, es #marcorrl y ha sido utilizada como elemento unificador de todos los materiales que tuviesen utilidad con las sesiones magistrales y para la elaboración de los supuestos prácticos realizados por los estudiantes.

El tercer mecanismo para que nuestros mensajes ganasen repercusión y cumplieren esta finalidad divulgativa es que aquellos que los leyesen los rebotasen al resto de los usuarios. Tal acción se denomina *retweet* y consiste en copiar el contenido del *tweet* que se desee compartir y hacerlo preceder de las letras RT.

De otra parte, la propia red tiene una herramienta de organización temática y segmentada de las lecturas a través de listas en las que recopilan otros perfiles que puedan resultar de interés para el alumnado. Con ellas se ofrece a cualquier otro usuario una selección de enlaces, de modo que quien las crea ofrece su experiencia y criterio sobre determinados temas mientras que para quien las va-

¹ Sin ánimo de exhaustividad se facilitó a los estudiantes implicados un listado de profesores de Derecho del Trabajo activos en esta red (v. gr. Eduardo Rojo; Antonio Baylos; Ignasi Beltrán; Borja Suárez; Jesús Cruz), también de organizaciones públicas y privadas —@AEDTSS; @ILO; @empleo_gob— y algunas páginas webs de interés.

lora y usa obtiene una relevante fuente de información pues puede suscribirse a ellas y disfrutar de la lectura recomendada (López y Tascón, 2013: 322).

Respecto al funcionamiento de la red en sí, hay determinados tuits, guardados como favoritos, que son considerados relevantes y, por tanto, no desaparecen en el rápido fluir del *timeline* y que pueden consultarse a fondo con posterioridad. El propio buscador de la red social (y otros generalistas como Google) contemplan una función de documentación en tiempo real sobre los temas seleccionados.

Y, finalmente, el perfil personal de los participantes en el proyecto, tanto estudiantes como profesores implicados, en tanto que función identitaria, entendíamos que debía acompañarse de una foto, una breve biografía y un campo de enlace para ampliar la información (Cuadros, 2015: 5).

Con esta sucinta exposición de la red social que pretendíamos utilizar como herramienta docente, en el siguiente epígrafe haremos una breve descripción del proyecto presentado y los objetivos que pretendíamos lograr con su puesta en marcha.

2. Descripción del proyecto

Partíamos de la hiperconectividad que define a la sociedad actual y de la que no se muestran ajenos los estudiantes, pues la mayoría de ellos pasan las sesiones pendientes del teléfono móvil. Es más, el hecho de que vivamos un estado de conexión permanente, incrementado a través del uso de celulares y servicios de mensajería instantánea (*whatsapp*, *lines* y similares) introduce algunas novedades en nuestra cognición, relaciones sociales, formación de la identidad, etc. Sin embargo, se ha destacado que estos dispositivos «se usan en mayor medida en humanidades que en clases de ciencias (...) lo cual parece especialmente grave cuando probablemente sea en humanidades donde más fácil, útil y necesario resulta que los alumnos adopten el papel proactivo y crítico que nos hará más libres»².

Ante esta evidencia decidimos convertir al teléfono inteligente en un aliado, tratando de facilitar el aprendizaje autónomo del alumno y una enseñanza más participativa, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas tan ágiles que proporciona una red social como twitter. Para ello, todos los profesores implicados en la ejecución del proyecto hemos tratado de identificar qué materia-

² Sobre los cambios en nuestra cognición, véase: <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/12/30/moviles-en-clase/>

les podían ser interesantes para nuestro alumnado, de modo que vieran que los contenidos vistos en las clases presenciales tenían un correlato en la red referida.

Además de esta finalidad, la puesta en marcha de este proyecto pretendía la consecución de estos otros objetivos, diseñados por el coordinador del mismo:

- Facilitar el flujo de información general, haciéndolo más ágil y accesible y permitiendo que los temas que se traten en clase estuviesen lo más pegados posible a la realidad. Durante su ejecución, la posibilidad de «twittear» noticias de los principales diarios o instituciones permitió que todos los alumnos pudieran tener acceso a ellas, viendo en tiempo real la conexión con lo que estudian en clase.
- Facilitar también el acceso a la información especializada o técnica que estuviese disponible en internet a través de blogs especializados, webs oficiales y perfiles de instituciones, profesores, técnicos y especialistas.
- Alterar el flujo de información, permitiendo que el mismo fuese bidireccional o multidireccional, pues no solamente se trataba de que el profesor facilitase los materiales que entendiese como más adecuados, sino de permitir también que el alumno pudiese compartir con el resto de la clase sus propias fuentes de información. A su vez este elemento permitiría observar el modo en que el alumno asimila los contenidos, obtiene fuentes de información y las analiza críticamente.
- Fomentar el análisis crítico de las fuentes. El uso colectivo de las fuentes de información no solamente fomenta la cooperación, sino que conduce a una mejor selección de las fuentes, pues el resto de los participantes podrán opinar y/o criticar la información empleada.
- Propiciar el análisis crítico de la información que podrá llevar a debates virtuales a través de las redes sociales que pudiesen complementar, en su caso, los debates en clase.
- Permitir que los dispositivos móviles, considerados para muchos el gran enemigo del aprendizaje en clase, se convirtiesen en su aliado fuera de ella e incluso en algunas ocasiones también dentro.
- Facilitar la interacción entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí en lo que hace al análisis y la discusión de las materias objeto de estudio a lo largo del curso.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo y el intercambio de información y opiniones como herramientas para el crecimiento en el plano personal y académico.
- Promover la participación así como el interés por la materia objeto de estudio a través de una herramienta de sobra conocida por el alumnado pero que no suele emplearse con fines docentes. Con el uso de twitter se facilita que el alumno pueda buscar y aportar materiales sobre los temas vistos o que se van a ver en clase y facilita que pueda opinar sobre ellos.

- Impulsar la utilización de las nuevas tecnologías como instrumento docente.

3. Términos de ejecución

Respecto a su ejecución, el proyecto tenía un carácter transversal, toda vez que fue puesto en marcha en varias asignaturas distintas tanto de Grado («La Relación Laboral Individual» y «Derecho de la Seguridad Social» en los Grados de Derecho y de Derecho/Ciencias Políticas, «Análisis del Marco Regulador de las Relaciones Laborales en España» en el Grado de Relaciones Laborales y Empleo y «Derecho del Trabajo y la Seguridad Social» en el Grado en Administración y Dirección de Empresas) como en Posgrado («Empleo Público» en el Máster en Consultoría y Asesoramiento Jurídico-Laboral) y en algunos cursos de Humanidades de la Universidad Carlos III de Madrid.

En lo que hace al equipo de trabajo, en él hemos participado activamente cuatro profesores del área de Derecho del Trabajo, coordinados por Daniel Pérez del Prado (@dpprado), concretamente las profesoras Quintero Lima (@mariagamaquint1), Blázquez Agudo (@emblazq) y la autora de esta comunicación (@nietopatri).

En relación a los términos de participación, el mismo era, como no podía ser de otro modo, voluntario para los estudiantes, si bien se informaba del mismo a todos ellos en la sesión inaugural de clase en la que se explicaban los términos de evaluación y principales contenidos a tratar. De este modo, al principio del cuatrimestre, los alumnos que dispusiesen de esta red social y voluntariamente quisieran participar en el proyecto, deberían seguir al profesor y respetar las reglas mínimas de funcionamiento al objeto de facilitar el debate y la intercomunicación.

Entre estas reglas, contenidas en la propia Guía Docente de cada una de las asignaturas implicadas, se incluía un anexo con las siguientes instrucciones:

- Se utilizará el hashtag #piduc3m y/o cualesquiera otros en función de la materia que se vaya tratando.
- Cualquiera los materiales «twitteados» por el profesor y/o los alumnos (en este caso, siempre que lo indicase el profesor de la asignatura) podría constituir material docente por lo que podrán ser empleados en las clases teóricas y/o prácticas y ser objeto de examen.
- En el caso de que haya alumnos que no quieran o no puedan participar en el proyecto se colgará en el espacio docente virtual de la universidad, denominado Aula Global, el TL (*timeline*) del profesor a los efectos de que puedan contar con los mismos materiales que sus compañeros.

- La participación en el proyecto tiene carácter voluntario si bien se valorará a efectos de la nota práctica para aquellos alumnos/as que decidan acogerse.

Este mismo punto, vinculado a la participación activa en las clases, también podrá obtenerse por los cauces tradicionales, esto es, con la participación activa en los debates en el aula.

Los debates que pudieran suscitarse en las redes deberán respetar las reglas mínimas de cortesía y buenas formas.

4. Su aplicación en el Grado de Relaciones Laborales y Empleo

Habiendo desarrollado este proyecto a lo largo de este curso académico, es momento de evaluar su eficacia y valorar posibles puntos de mejora; objetivos ambos que se expondrán en el presente artículo en el que no solo se dará cumplida cuenta de cuáles han sido las potencialidades de esta herramienta como método docente, sino cuál ha sido el *feedback* obtenido de los alumnos, planteándose posibles respuestas a las dificultades detectadas.

El proyecto se ha llevado a cabo en una asignatura obligatoria de tercer curso del Grado de Relaciones Laborales y Empleo denominada «Análisis del marco regulador de las relaciones laborales en España», de la cual he sido responsable tanto de las sesiones prácticas como de las magistrales.

La actual coyuntura económica y sus efectos en el mercado de trabajo, unida a la tramitación parlamentaria de muchas reformas de calado en la materia objeto de la asignatura, hacían especialmente propicia la aplicación de Twitter como herramienta docente, toda vez que los medios de comunicación están realizando una cobertura muy amplia de la situación, lo que propicia un abundante caudal de información. Ahora bien, al igual que ocurría en otros proyectos de innovación docente en Ciencias Sociales que utilizaban esta plataforma (López y Tascón, 2013: 326), esta «repercusión mediática no está exenta de ruido y ha generado al menos en la sociedad española la curiosa sensación de que cualquier ciudadano de a pie se halle en condiciones de debatir sobre primas de riesgo, bonos basura, agencias de calificación, etc., a pesar de ser términos totalmente desconocidos para él hasta hace unos meses. Ya que el temario de las asignaturas de nuestra área de conocimiento para los primeros cursos de grado finaliza haciendo un repaso a la contemporaneidad, creemos que (como historiadores económicos) tenemos la obligación de hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre los paralelismos de esta crisis con las ocurridas en los siglos XIX y XX y también, ante todo, debemos ofrecerles herramientas para que ellos mismos sean capaces de construir su propia interpretación de lo que está aconteciendo». Esta misma

reflexión es trasladable a la materia objeto de este proyecto, habida cuenta que existe una abundantísima información sobre los debates parlamentarios y extraparlamentarios vinculados al mercado de trabajo (entre otros, conflicto de la estiba; la huelga en estructuras empresariales complejas; la emergencia de las empresas multiservicios; la degradación de las condiciones de trabajo de las camareras de piso) y considerábamos imprescindible facilitar al alumnado una lista seleccionada de recurso fiables que les permitiesen discernir entre lo importante y lo superfluo en un medio tan rápido y amplio como es Twitter.

Además, ante la pasividad detectada en años anteriores en la mayor parte del alumnado a la hora de tomar la palabra durante las sesiones prácticas, considerábamos imprescindible buscar algún mecanismo que contribuyera a romper esas barreras (visibles o invisibles) que habían impedido su participación activa en el aula. Para lograr este propósito, cada uno de los alumnos participantes tuvo que llevar a cabo diversas acciones en dos fases sucesivas.

En una primera, tuvieron que trabajar sobre la plataforma de *microblogging* la búsqueda de noticias y la publicación de contenidos propios que se relacionasen con los comentarios ya publicados por otros compañeros. Seguidamente tuvieron que identificar en Twitter las noticias más destacadas relacionadas con el tema tratado y/o emitir un tuit o *retuitear* un comentario sobre dicha noticia de alguien ajeno al grupo.

Con esta actividad, los estudiantes desarrollaban competencias de exploración y selección de hechos reales ocurridos recientemente, jerarquizando su importancia informativa así como habilidades relacionadas (Martínez y Raya, 2013: 144). Con la introducción de Twitter como recurso didáctico impulsábamos, al tiempo, un método de interacción entre profesor y alumno que es plenamente consistente con la educación promovida dentro del EEES y con las necesidades contempladas en las guías docentes de cada Grado verificadas por la ANECA.

Tras la Declaración de Bolonia, realizada el 19 de junio de 1999, con la que se crea el Espacio Europeo de Educación Superior, se modificó el sistema de cálculo de la docencia al medir esta en créditos europeos que no se basan solo en las horas docentes, sino en las horas de trabajo dedicadas por el estudiante a la asignatura, tanto en horas de clases magistrales, como en horas prácticas, trabajos tutelados, tiempos de estudio y exámenes.

Con esta decisión se instauró un modelo educativo basado en el aprendizaje y no en la enseñanza en la que el profesor es un mero tutor o director del proceso de aprendizaje; aspectos todos ellos que se visibilizan muy notoriamente en el proyecto que aquí estamos reseñando, toda vez que en su ejecución, el intercambio de información constante entre el profesor y los alumnos y entre los

propios alumnos fue fundamental a la hora de aprovechar las ventajas de este método.

El profesor, en cumplimiento de esta exigencia de renovación metodológica, ha de tener presente que, según impone también el propio modelo instaurado a través de la creación del EEES, el alumno debe ser el principal protagonista de su propio aprendizaje y que él, como profesor, debe actuar como un mero guía u orientador de su proceso de aprendizaje. Ello implica que la labor docente del profesor y por tanto, su metodología, deben estar orientadas fundamentalmente a establecer los medios necesarios y más adecuados para conseguir que el estudiante sea capaz de actuar autónomamente en su proceso de aprendizaje, es decir, que el objetivo educativo fundamental que se debe perseguir con carácter general es que el alumno «aprenda a aprender» en un contexto de continuo e incesante cambio.

Además, el profesor, en el desarrollo de su labor docente, no debe olvidar que el aprendizaje en el marco del EEES se centra en la adquisición de determinadas competencias, entendidas estas como habilidades, destrezas, capacidades, etc., y que tal proceso no queda reducido a una concreta etapa vital de las personas, sino que debe tratarse de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Martín, 2008: 493).

En este contexto, la utilización de esta red social ha supuesto una herramienta metodológica encuadrada dentro de las nuevas tecnologías de información y comunicación, cuya aplicación, como se sabe, ha resultado fuertemente impulsada en el contexto del EEES por considerarla esencial para que el nuevo modelo de educación superior pueda ser implantado de manera adecuada y cumplir efectivamente sus muy importantes objetivos.

La función más importante que he de destacar del uso de Twitter como metodología docente es que los estudiantes adquieren conocimientos de la materia objeto de estudio con el uso de una red que utilizan frecuentemente pero que nunca han percibido como una herramienta docente. La utilización de Twitter supuso, al tiempo, que el profesor (en este caso, la profesora responsable de la asignatura) dejase de ser el centro de atención para convertirse en transmisora de experiencia. Ahora bien, el hecho de que el profesor dejase de ocupar el centro, no significa que su papel no revista un carácter fundamental como facilitador del aprendizaje.

La función principal del profesor es dirigir el debate, alentando el intercambio, preguntando, cuestionando los argumentos defendidos por los alumnos, advirtiéndoles de las posibles consecuencias no queridas derivadas de los mismos, sembrando dudas, nuevos problemas, otros interrogantes. El profesor se convierte, en definitiva, en moderador del debate, coordinando las diferentes intervenciones con el propósito de llevar al grupo hacia los objetivos inicialmente propuestos aunque todo ello se haga ahora en el marco de una discusión virtual.

Al tiempo el uso de esta red social ha favorecido un método de aprendizaje más dinámico y estimulante, máxime porque los alumnos usan frecuentemente esta herramienta mejorando el aprendizaje mediante el análisis de materiales, notas de prensa, comentarios de opinión, enlaces a blogs jurídicos que abordan en tiempo real los contenidos vistos en clase.

Llegados a este punto, es importante recalcar que la asignatura en la que se ha llevado a cabo tiene además una evidente proyección política pues el análisis del sistema de relaciones laborales no puede entenderse solo con el análisis del Derecho positivo, sino que tiene que tener en cuenta el contexto, la ideología y los actores implicados. Este hecho despierta (o debiera despertar) un previo interés del alumnado que se enfrenta a una materia evidentemente condicionada por la situación socio-política y no a un supuesto de laboratorio.

El empleo de Twitter tiene la ventaja de que no solo es un medio familiar para el estudiante sino que se ha considerado como un método «*capaz de eliminar barreras psicológicas y de generar un espacio comunicativo difícil, por no decir imposible, de alcanzar en otras circunstancias*» (López y Tascón, 2013: 335). Para evidenciar la veracidad de la afirmación anterior se muestra una captura de algún debate mantenido con una alumna del Grado en Relaciones Laborales y Empleo en el que se muestran algunos de los materiales suministrados, los cuales, como se puede observar, estaban relacionados con aspectos muy candentes de la actualidad socio-política (entre otros, nulidad de los convenios de empresas multiservicios, el conflicto de la estiba y la tramitación parlamentaria del RD Ley o, *in fine*, la emergencia de nuevos actores en el marco laboral —v. gr. la asociación «las kellys»— denunciando la degradación de las condiciones laborales de las empleadas de hotel).

Otra de las ventajas del uso de esta metodología docente es una mayor capacitación de los alumnos en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Dado que esta técnica convierte a los alumnos en participantes activos de su propio aprendizaje ha coadyuvado al desarrollo de otras competencias pues han desarrollado habilidades de comunicación y la capacidad de argumentación jurídica en un espacio tan reducido como son los 140 caracteres que la red social Twitter establece para un tuit.

Al tiempo, su puesta en marcha ha sido útil para el manejo eficiente de las diversas fuentes de información y para familiarizarse con el trabajo de otros profesionales de la disciplina que también son activos en esta red social.

En definitiva, la utilización de las redes sociales como herramienta docente es un campo muy incipiente si bien ha demostrado efectos positivos en el plano educativo, favoreciendo la participación de los estudiantes en clase y mejorando los resultados al final del curso (Romero, 2016: 50-52). Sin embargo, en el ámbito universitario las experiencias de este tipo son, sin embargo, muy esca-

← #marcorrll 🔗 ⋮

DESTACADOS MÁS RECIENTES PERSONAS F

 **patricia nieto** @nietopatri · 13 feb. ▾
Efectivamente @dpprado, utilizaremos esta sentencia en la práctica 6 y más materiales relacionados con conflicto C.Cola #piduc3m #marcorrll

Daniel Pérez @dpprado
Posiblemente muy útil para #marcorrll #piduc3m twitter.com/erojotorrecill...

↩️ ↻ ❤️ 1 ✉️

 **Lorena** @Annerol89 · 13 feb. ▾
Hoy en clase de #marcorrll veíamos la precariedad en el trabajo que viven las Kellys #piduc3m

 LAS KELLYS
laskellys.wordp... 

↩️ ↻ ❤️ 1 ✉️

sas (Muñoz *et al.*, 2015: 245-247; Román, 2014: 38) y prácticamente nulas en el caso particular del Derecho del Trabajo lo cual era, a juicio del coordinador del proyecto, «*ciertamente paradójico, máxime si se tiene en cuenta que la materia es muy propicia, dadas sus evidentes conexiones con la realidad social, y de que sí se ha desarrollado por parte de la doctrina una importante presencia en las redes sociales que, sin embargo, se ha orientado más a la investigación y la divulgación*». La única excepción (al menos conocida) sería la ya referida del profesor Eduardo Rojo, catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, si bien lo ha hecho con carácter informal y a título personal, habiendo creado un espacio (<http://www.eduardorojotorrecilla.es>) de sinergia entre la docencia, la investigación y la divulgación digno de ser reseñado.

5. Una valoración final

La aprobación del proyecto de innovación docente por la Universidad Carlos III de Madrid en los términos referidos convirtió esta iniciativa en la primera experiencia docente en gozar de apoyo institucional en esta rama del Derecho, con inclusión formal en la guía docente y ejecutado entre diversos profesores del área, alcanzando a múltiples asignaturas. A la vista de lo expuesto en este artículo, creemos haber demostrado la viabilidad de utilizar las redes sociales y concretamente Twitter para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Está claro que Twitter es un recurso sobre el que aún es preciso que la comunidad educativa reflexione y aporte nuevos usos y visiones. Sin embargo, queda patente, tanto en nuestra experiencia como en otras aquí referidas, su potencial como una herramienta que se adecua exitosamente a las necesidades derivadas de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, sobre todo si la contraponemos a vías más tradicionales, y aunque sea pronto para valorar el éxito de la iniciativa, creemos que la ejecución del proyecto ha sido positiva. En la buena marcha del mismo han influido varios factores.

En primer lugar, el grupo en sí, y dentro de esta variable especialmente la actitud que han manifestado los estudiantes hacia el sistema. Además, al no ser un grupo especialmente numeroso (no más de 40 alumnos y asistiendo asiduamente se rebaja esta cifra hasta 30) era posible combinar la utilización de las redes sociales y la aportación de materiales mediante otras vías (correo electrónico o el propio espacio virtual habilitado por la Universidad a estos efectos).

Es obvio que la puesta en marcha de este sistema de aprendizaje dependía, en buena medida, del compromiso mostrado por parte de los alumnos

para participar en el sistema, pues para que el debate, ahora virtual, fuese verdaderamente enriquecedor e ilustrativo eran necesarias intervenciones, ahora en Twitter, múltiples y de calidad.

En segundo lugar, en relación a la capacitación de los profesores participantes en los términos que seguidamente analizaremos. Como apuntábamos en el anterior punto, la intervención de los alumnos en el desarrollo del proyecto ha sido determinante para el éxito de esta concreta herramienta pedagógica y la autora de esta comunicación ha tenido que alentar y canalizar esta participación (ahora, virtual) al objeto de que la misma no se desviase de la cuestión nuclear y de que fuesen los propios alumnos los que fueran incorporando el uso de esta herramienta en el desarrollo docente.

Y el tercer elemento que, a mi juicio, ha sido clave para su éxito, ha sido que su ejecución se ha desarrollado en una asignatura como «Análisis del marco regulador de las relaciones laborales en España», pues la misma tiene una evidente proyección aplicativa, de ahí que haya sido utilísimo el recurso de Twitter para facilitarles materiales que mejorasen o enriqueciesen los debates que guiaban las sesiones en el aula.

Que el alumno pudiese relacionar esta específica disciplina jurídica con otras ramas del saber científico, destacadamente con la Historia y la Sociología, pero también con otras como la Economía o la Filosofía, ha resultado muy útil a los efectos de incentivar la participación en el proyecto, logrando, al tiempo, un aprendizaje más interdisciplinar; lo cual constituye otro de los rasgos principales del nuevo modelo de formación universitaria impulsado a través de la implantación del EEES.

La norma no es lo único que un egresado del Grado de Relaciones Laborales y Empleo ha de considerar para resolver un problema jurídico, sino que es importante tener en cuenta las implicaciones de las soluciones ofrecidas y valorar otras alternativas que, dentro de la legalidad, conduzcan a un mejor resultado. Es más, con el objetivo último de verificar la comprensión de los alumnos sobre los contenidos analizados, en ocasiones he introducido en el debate circunstancias distintas o implicaciones nuevas a las referidas en los supuestos prácticos que pudieran hacer variar el resultado, habiendo resultado muy formativo para esta labor los materiales proporcionados en Twitter que incluían otros problemas colaterales del debate aunque no fuesen los que de manera central se abordasen en la sesión correspondiente.

Obviamente otro elemento que ha coadyuvado al éxito del modelo es su carácter complementario y no sustitutivo de los materiales puestos a disposición del alumnado en el espacio docente virtual de la propia Universidad.

En relación a los inconvenientes de esta metodología, cabría proyectarlos en torno a dos aspectos: en primer lugar, en lo relativo a los actores implicados en

el desarrollo de este proceso, esto es, estudiantes y profesores implicados y, en segundo lugar, en relación a la red social en sí.

Respecto al papel que debe asumir el profesor, este debe saber que los contenidos por él seleccionados condicionarán el conocimiento de la materia por el alumnado, de ahí la importancia (como, de otra parte, sucede en cualquier selección bibliográfica) de la utilización de recursos fiables, objetivos y que supongan una aportación motivada al debate en cuestión.

En relación a la red en sí, en tanto que es una herramienta potentísima de información pero, al tiempo, es amplísima, ha conllevado un esfuerzo previo en la selección de los perfiles que pudiesen ser «verificados», conscientes de que nuestra selección condicionará a la del alumnado.

Sin embargo, creemos que los inconvenientes son menores que sus ventajas. La utilización de las redes sociales como herramienta docente ha servido para captar la atención del alumnado en un medio que para ellos es muy familiar al tiempo que les ha permitido conocer diferentes recursos de información que están accesibles y que suponen una fidedigna y actualizada fuente de conocimiento (sirvan nuevamente y sin ánimo de exhaustividad los activos perfiles de twitter del profesor Rojo Torrecilla o Beltrán de Heredia).

6. Bibliografía utilizada

- CUADROS MUÑOZ, Roberto (2015): «Aprendizaje informal y construcción de PNL vía Twitter. Un estudio de caso». *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. ISSN 1135-9250, 51, pp. 1-18, [en línea]. Disponible en: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/53> (Consulta: 20/06/2017).
- LARA, Tiscar (2011): «Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. Twitter y sus funciones comunicativas», *Lenguaje y Textos*, 34, pp. 39-46 [en línea]. Disponible en: <http://tiscar.com/2012/03/11/Twitter-y-sus-funciones-comunicativas/> (Consulta: 20/06/2017).
- LÓPEZ ZAPICO, Misael Arturo; TASCÓN FERNÁNDEZ, Julio (2013): «El uso de Twitter como herramienta para la enseñanza universitaria en el caso de las ciencias sociales. Un estudio de caso desde la historia económica». *Teoría de la Educación. Universidad de Salamanca*, 14 (1), [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055014> (Consulta: 10/07/2017).
- MARTÍN HERNÁNDEZ, María Luisa (2008): «Aprender Derecho del Trabajo a través del cine», *Revista Aranzadi de Derecho de Deporte y Entretenimiento*, vol. 22, pp. 489-498.
- MARTÍNEZ-RODRIGO, Estrella; RAYA GONZÁLEZ, Pura: (2013). El microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y Comunicación Social*, 18, N.º Especial Noviembre, pp. 139-149, [en línea]. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44232> (Consulta: 20/06/2017).

- MUÑOZ GONZÁLEZ, Juan Manuel (*et al.*) (2015): «¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios?», *Revista Complutense de Educación*, 25, pp. 233-251, [en línea]. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46659/45941> (Consulta: 20/06/2017).
- ROMÁN GRAVÁN, Pedro; MARTÍN GUTIÉRREZ, Ángela (2014): «Las redes sociales como herramientas para la adquisición de competencias en la universidad: los códigos QR a través de Facebook», *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 11, pp. 27-42, [en línea]. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v11n2-roman-martin.html> (Consulta: 10/07/2017).
- ROMERO LÓPEZ, Sebastián (2016): «Redes Sociales de Refuerzo Positivo: Interacciones Sociales Online para Medir, Analizar y Mejorar Resultados Académicos», Universidad Castilla-La Mancha [en línea]. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/10931> (Consulta: 10/6/2017).

LA PROMOCIÓN DEL EMPRENDIMIENTO SOCIAL MEDIANTE METODOLOGÍAS INNOVADORAS: HACIA UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

The Promotion of Social Entrepreneurship by Means of Innovative
Methodologies: Towards a New Educational Paradigm

JOSUNE LÓPEZ RODRÍGUEZ

Universidad de Deusto (Bilbao)

Orcid: 0000-0002-3153-1547
DOI: 10.1387/lan-harremanak.18413

Recibido: 28-07-2017
Aceptado: 01-09-2017

ABSTRACT

En la actualidad, el mundo está inmerso en una grave crisis económica, social y medioambiental que demanda nuevas acciones para garantizar un futuro sostenible y socialmente justo. Ante este desafío, una de las posibles respuestas consiste en promover el emprendimiento social porque este fenómeno pretende abordar las necesidades sociales y contribuir al desarrollo social y económico. A tal fin, como paso previo, conviene crear una conciencia social sobre su alcance, para lo cual el ámbito educativo puede ser un contexto apropiado. En esta labor, más allá de las metodologías expositivas, es indispensable implantar metodologías activas e innovadoras que estimulen el espíritu crítico y emprendedor de los ciudadanos. Teniendo en consideración estas cuestiones, el presente artículo tiene por objeto verificar, desde una perspectiva teórica, la conveniencia de emplear metodologías innovadoras, como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, para promover el emprendimiento social desde la educación.

Palabras clave: Emprendimiento social, metodologías innovadoras, innovación educativa.

■ *Gaur egun, mundua ekonomia, gizarte eta ingurugiro krisi sakon batean murgilduta dago. Egoera honi aurre egiteko eta etorkizun justu eta iraunkor bat bermatzeko, beharrezkoak dira egintza berriak. Hain zuzen, gizarte-ekintzailletza bultzatzea erantzun posible bat da, izan ere, fenomeno honek helburutzat du gizarte-beharrei aurre egitea eta gizarte eta ekonomia garapena bultzatzea. Xede hau lortzeko, eta alde zuzeneko urrats moduan, fenomeno honen norainokoaren inguruan gizarte kontzientzia bat sortzea komeni da eta, horretarako, hezkuntza arloa testuinguru aproposa izan daiteke. Zeregin honetan, azalpenezko metodologiez gain, metodologia aktibo eta berritzaileak erabiltzea nahitaezkoa da hiritarren espiritu kritikoa eta ekintzailea suspertzeko. Premisa hauek kontuan izanik, artikulua honek helburutzat du, ikuspuntu teoriko batetik behintzat, metodologia berritzaileen erabilpenaren egokitasuna egiaztatzea, hala nola, ikasketa-zerbitzua, proiektu bidezko ikasketa, arazoan oinarritutako ikasketa eta ikasketa kooperatiboa, gizarte-ekintzailletza bultzatzeko.*

Hitz gakoak: Gizarte-ekintzailletza, metodologia berritzaileak, hezkuntza berritzaileak.

■ *Today, the world is immersed in a serious economic, social and environmental crisis that requires new actions in order to ensure a sustainable and socially fair future. In face of this challenge, a possible response might be the promotion of social entrepreneurship as this phenomenon pretends to address social needs and contribute to social and economic development. To that end, and as a previous step, it is convenient to foster social awareness on its scope, for which the educational field can be an appropriate context. In this regard, beyond the expositive methodologies, it is essential to implement active and innovative methodologies that encourage the critical and entrepreneurial spirit of citizens. Taking these premises into consideration, this paper aims to verify, from a theoretical perspective, the convenience of implementing innovative methodologies, such as, service-learning, project based learning, problem-based learning and cooperative learning, in order to promote social entrepreneurship from education.*

Keywords: Social entrepreneurship, innovative methodologies, innovative education.

SUMARIO

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Emprendimiento social. 2.2. Metodologías innovadoras. 2.2.1. Aprendizaje-servicio. 2.2.2. Aprendizaje por proyectos. 2.2.3. Aprendizaje basado en problemas. 2.2.4. Aprendizaje cooperativo. 3. Discusión. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. Introducción

El actual escenario mundial, caracterizado por una profunda crisis económica, social y medioambiental, está siendo testigo de constantes y sistemáticas violaciones de los derechos humanos. Esta alarmante situación exige nuevas respuestas y nuevos horizontes de actuación para avanzar hacia un futuro sostenible y socialmente justo.

En este contexto de incertidumbre, una de las posibles medidas a adoptar consiste en promover el emprendimiento social, en el marco de una Economía Social, por ser éste un fenómeno que tiene por objeto afrontar las necesidades sociales y contribuir al desarrollo social y económico. Precisamente, en los últimos años, distintas organizaciones internacionales y regionales han destacado el relevante papel del emprendimiento social en la lucha contra la pobreza y los problemas sociales y han remarcado, al mismo tiempo, su trascendencia como mecanismo de progreso social e inserción sociolaboral.

Ahora bien, tal y como afirma Batlle, «*no se nace emprendedor social*», sino que se aprende a serlo (Batlle, 2012: 2). En consecuencia, resulta indispensable construir una conciencia social acerca del significado y alcance de este fenómeno. Concretamente, la comunidad educativa, por su importancia en la formación integral de las personas, puede constituir un medio idóneo para transmitir y erigir las bases que componen el emprendimiento social. En la consecución de este cometido, el mero aprendizaje de conceptos teóricos sobre el emprendimiento social no resulta suficiente y, por eso, es necesario buscar alternativas a los métodos tradicionales de enseñanza (Pérez, 2011: 57).

En base a estas premisas, la hipótesis del presente trabajo radica en el hecho de que el empleo de metodologías activas e innovadoras como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo constituye una herramienta apropiada para transmitir

y trabajar los contenidos, los valores y las competencias que caracterizan al emprendimiento social. Partiendo de esta hipótesis, el objetivo de este artículo consiste en valorar, desde una perspectiva teórica, la idoneidad de la implantación de metodologías innovadoras como mecanismo para promover el emprendimiento social desde el ámbito educativo.

Con el fin de lograr el objetivo descrito, el presente trabajo se estructura de la siguiente forma: primero, se expone el marco teórico en el que se analiza el significado del emprendimiento social y de las metodologías innovadoras; partiendo de este marco teórico, se aborda la discusión sobre el empleo de las metodologías innovadoras como herramienta para promover el emprendimiento social; y, por último, se exponen las conclusiones más importantes del trabajo.

Para lograr el objetivo propuesto se han empleado, esencialmente, los métodos descriptivo, comparativo y exploratorio.

2. Marco teórico

Para poder examinar y valorar el empleo de metodologías innovadoras como estrategia para aprender a emprender socialmente, primero, resulta conveniente estudiar, por separado, el alcance del emprendimiento social y de las metodologías innovadoras.

2.1. Emprendimiento social

En el momento presente no hay una definición única y consensuada de la expresión «emprendimiento social», sino que coexisten numerosas definiciones.

A grandes rasgos, Ashoka, la mayor red internacional de emprendedores sociales, concibe el emprendimiento social como un pilar fundamental para promover un desarrollo sostenible. Esta organización no define el alcance del fenómeno, sino que se refiere a los «emprendedores sociales», definiéndolos como «*los individuos que formulan y presentan nuevas soluciones ante cuestiones sociales*» (Ashoka, 2016: 6)¹.

Por su parte, Mair y Martí definen el emprendimiento social como «*un proceso que integra la utilización y combinación innovadora de recursos orientados a la búsqueda de oportunidades en aras a favorecer un cambio social y/o abordar necesidades sociales*» (Mair y Martí, 2006: 37)². En concreto, estos autores conciben el emprendimiento social como un proceso; es decir, como una práctica evolutiva conformada por distintas etapas de exploración, formación, creación, cre-

¹ Traducción propia.

² Traducción propia.

cimiento, desarrollo y fortalecimiento (Moreira y Urriolagoitia, 2011: 28). Según los autores, se trata de un proceso de creación de valor basado en la combinación innovadora de recursos. A través de esta aleación de recursos, se pretende explorar, analizar y explotar oportunidades con el fin de crear valor social estimulando, de este modo, el cambio social o haciendo frente a las necesidades sociales.

Otros autores, como Austin, Stevenson y Wei-Skillern, se refieren al emprendimiento social como «una actividad innovadora de creación de valor social que puede darse en el sector no lucrativo, de negocios o gubernamental» (Austin et al., 2006: 2)³. Así, estos autores consideran que el principal propósito del emprendimiento social es la creación de valor social para el bien común.

Combinando las perspectivas teórica y práctica, Roberts y Woods definen el emprendimiento social como «la construcción, evaluación y búsqueda de oportunidades para el cambio social transformador, llevado a cabo por individuos visionarios, apasionados y entregados» (Roberts y Woods, 2005: 49)⁴. Más concretamente, los autores explican que el emprendimiento social «es un constructo que cubre un importante vacío entre los negocios y la benevolencia», esto es, «supone la aplicación del emprendimiento en la esfera social» (Roberts y Woods, 2005: 45).

Los autores Martin y Osberg precisan que el emprendimiento social es un fenómeno que engloba tres elementos principales (Martin y Osberg, 2007: 35). En primer lugar, la identificación de un equilibrio estable pero injusto que causa exclusión, marginalización o sufrimiento a una parte de la humanidad que carece de medios financieros o de influencia política para conseguir beneficios transformadores por cuenta propia; en segundo lugar, la identificación de una oportunidad en este equilibrio injusto, promoviendo una propuesta de valor social y haciendo uso de la inspiración, la creatividad, la acción directa, el coraje y la fortaleza, desafiando, de esta forma, la estable hegemonía estatal. Y, en tercer lugar, la proyección de un nuevo y estable equilibrio que lanza el potencial atrapado o alivia el sufrimiento del grupo social en el que se concentre, y que mediante la imitación y la creación de un ecosistema duradero alrededor del nuevo equilibrio garantiza un futuro mejor para dicho grupo o, incluso, para la sociedad en su conjunto⁵.

En el contexto español, siguiendo la línea de Martin y Osberg, Guil y Montoya describen el emprendimiento social como un fenómeno que «procura valor social sostenible [...] a través del desarrollo de oportunidades para el cambio social [...], en aquellos sectores en donde se identifica un equilibrio estable pero injusto que causa exclusión, marginalización o sufrimiento a determinados segmentos de la

³ Traducción propia.

⁴ Traducción propia.

⁵ Traducción propia.

población» (Guil y Montoya, 2015: 182). En esta definición se incide especialmente en la creación y desarrollo de oportunidades para lograr un cambio social en determinados sectores.

En base a los conceptos expuestos, y al hilo de la idea plasmada al inicio del apartado, debe afirmarse que no existe actualmente una definición única sobre el emprendimiento social. Debe apuntarse, además, que el alcance del emprendimiento social dependerá del contexto en el que se enmarque y que, en consecuencia, estará condicionado por las circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas que lo rodeen (Austin *et al.*, 2006: 5; Mair y Martí, 2006: 42, Moreira y Urriolagoitia, 2011: 29).

No obstante estas cuestiones, puede identificarse en todas las definiciones un elemento común que caracteriza al emprendimiento social, a saber, la búsqueda de soluciones a los problemas y las necesidades sociales (Moreira y Urriolagoitia, 2011: 20). Ciertamente, el emprendimiento social implica la detección e identificación de problemas y necesidades sociales, en los que encuentra un espacio de oportunidad para conseguir un cambio social. Así, el emprendimiento social persigue de forma prioritaria un fin social, esto es, pretende lograr un beneficio para la sociedad, ello sin perjuicio de que también pueda procurar un rendimiento económico (Mair y Martí, 2006: 39).

En base a estas características, los emprendedores sociales desarrollan una serie de competencias que se convierten en «verdaderos valores éticos», a saber: la capacidad para detectar e identificar la existencia de una desigualdad, la búsqueda de una justicia social y la toma de decisiones desde una posición empática (Blanco *et al.*, 2012: 50).

2.2. Metodologías innovadoras

Durante las últimas décadas, el modelo educativo está siendo objeto de una patente transformación. Efectivamente, se está produciendo una evolución desde un modelo tradicional basado en la enseñanza hacia un modelo fundamentado en el aprendizaje (Fernández, 2006: 36). Estos cambios están reduciendo significativamente el protagonismo de los docentes y están situando a los discentes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este nuevo contexto educativo exige complementar el sistema tradicional de transmisión de conocimientos con nuevas metodologías y técnicas que fomenten la participación y autonomía de los estudiantes (Pérez, 2011: 57).

A este respecto, debe señalarse que no hay una única metodología para conseguir dicho fin (Pérez, 2011: 58). Al contrario, actualmente coexisten numerosas metodologías que, entre otras funciones, fomentan el protagonismo del alumnado. Por eso, la elección de una metodología concreta o la combinación de diversas metodologías dependerá, caso por caso, de distintos factores como

los objetivos perseguidos, el contexto, el número de alumnos, los recursos o el tiempo disponible.

Teniendo presente el propósito de este trabajo, a continuación se realizará un breve análisis del alcance de cuatro metodologías innovadoras por su especial vinculación con la promoción del emprendimiento social, esto es, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, ello sin perjuicio de que existan otras metodologías apropiadas para lograr esta finalidad. Cabe matizar que no se trata de metodologías nuevas, ya que, siquiera bajo otras denominaciones y en contextos diferentes, estas metodologías cuentan con antecedentes en épocas anteriores. Ello no obstante, las mismas están cobrando cada vez más importancia en el seno de la comunidad educativa y están adaptándose a las demandas del mundo actual, de ahí que sean consideradas metodologías innovadoras.

2.2.1. *Aprendizaje-servicio*

En el contexto educativo español, la definición del aprendizaje-servicio por excelencia es la elaborada por Puig, Batlle, Bosch y Palos, quienes lo han definido como «*una metodología que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo*» (Puig *et al.*, 2007: 20 y Puig, 2011: 11).

En términos generales, este concepto hace alusión a dos elementos principales, a saber, el proceso de aprendizaje y el servicio a la comunidad, situándolos al mismo nivel y considerándolos como elementos complementarios e inseparables. Además, estos elementos deben estar correctamente articulados en un proyecto educativo (Lucas y Martínez, 2012: 6 y Santos *et al.*, 2015: 20). Precisamente, el aprendizaje-servicio requiere una correcta planificación y programación de las actividades de aprendizaje y servicio que van a desarrollarse, así como la delimitación de un sistema de evaluación. Más aún, el aprendizaje-servicio exige el desarrollo de una reflexión constante para valorar su eficacia y considerar posibles cambios (Uruñuela, 2011: 40).

2.2.2. *Aprendizaje por proyectos*

A través del aprendizaje por proyectos, los alumnos parten de un problema o de una necesidad y, en base a los mismos, definen su propósito, que debe consistir en crear un producto final. Para alcanzar este fin, los estudiantes deben realizar un estudio de mercado, crear un plan para gestionar el proyecto y diseñar y elaborar el producto (Rodríguez-Sandoval *et al.*, 2010: 16). El elemento que caracteriza a esta metodología es el producto final que constituye, en esencia, la culminación del proyecto. Así, en la preparación, indagación y desarro-

llo del proyecto los alumnos trabajan de forma autónoma y cooperativa, manteniendo una estrecha conexión con la realidad y los problemas diarios (De la Calle, 2016: 8).

2.2.3. *Aprendizaje basado en problemas*

La metodología del aprendizaje basado en problemas conlleva la preparación por parte de los docentes de una recopilación de problemas, descritos de forma clara y sencilla, que son presentados al alumnado (Vizcarro y Juárez, 2008: 19). Así, los alumnos deben realizar un análisis crítico y estructurado del problema planteado en aras a buscar una explicación y resolverlo. A tal fin, los estudiantes deben identificar las cuestiones en las que profundizar, plantear distintas hipótesis, detectar posibles lagunas o vacíos de conocimiento, discutir sobre la información recopilada y, en base al trabajo realizado, deben resolver el problema e, incluso, poner sobre la mesa nuevos problemas detectados (Manzanares, 2008: 22-23 y Grimes, 2015: 364).

El componente central de esta metodología es el problema que se plantea al alumnado (Restrepo, 2005: 11). En consecuencia, la elección, preparación y descripción del mismo constituyen un factor fundamental para el éxito de la metodología. En esta labor, resulta esencial escoger problemas de actualidad, del mundo real, para lograr despertar el interés de los alumnos e incrementar su motivación (Romero y García, 2008: 37 y 42-43). Si bien esta metodología guarda cierta similitud con el aprendizaje basado en proyectos, la principal diferencia entre ambas radica en que, mientras en el aprendizaje basado en proyectos se otorga una especial importancia al producto final, en el aprendizaje basado en problemas se valora fundamentalmente el proceso que lleva a los alumnos a resolver el problema planteado (Del Moral y Sobrino, 2016: 5).

2.2.4. *Aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo implica la organización de los alumnos en equipos reducidos y heterogéneos para llevar a cabo una tarea concreta. Los componentes del equipo tienen un fin común y deben cooperar de forma activa y directa para conseguirlo. En el marco del aprendizaje cooperativo, los integrantes del equipo no solamente pretenden obtener un beneficio personal con su trabajo sino que también procuran un beneficio para el resto de los miembros (Johnson *et al.*, 1994: 5, Prieto, 2007: 32 y Sharan, 2014: 802).

Según Johnson, Johnson y Holubec el aprendizaje cooperativo se compone de cinco elementos básicos (Johnson *et al.*, 1994: 9-10). El primer elemento fundamental de esta metodología es la interdependencia positiva. Es decir, el equipo de trabajo tiene que tener asignado un cometido claro y un objetivo concreto, de tal forma que los miembros asuman que es indispensable la participación y contribución de todos para alcanzar el propósito planteado. El se-

gundo componente es la responsabilidad, tanto individual como grupal. Ciertamente, el equipo en su conjunto debe comprometerse a conseguir el objetivo delimitado y, al mismo tiempo, cada integrante debe asumir la responsabilidad de cumplir con las tareas que le corresponden. El tercer elemento consiste en la interacción estimuladora, en virtud de la cual cada uno de los integrantes del equipo debe promover e incentivar el éxito del resto de los miembros. El cuarto elemento implica el aprendizaje y desarrollo de técnicas interpersonales y grupales. A través de estas técnicas, los alumnos asimilan cómo ejercer labores de dirección, cómo tomar decisiones, cómo comunicarse y cómo gestionar los conflictos. Y el último componente esencial es la evaluación. En efecto, resulta imprescindible que el equipo realice una evaluación constante del trabajo realizado y se lleven a cabo las modificaciones necesarias para conseguir de forma eficaz los objetivos propuestos.

3. Discusión

En la actualidad, el emprendimiento social, en el contexto de una Economía Social, se presenta como un mecanismo esperanzador para atender las necesidades sociales, afrontar los problemas arraigados en la sociedad y recuperar el bien común (Marin *et al.*, 2012: 150 y Bravo Monge, 2016: 26). Ciertamente, el fracaso de la actuación de las instituciones públicas, los gobiernos, las entidades sin ánimo de lucro y las empresas capitalistas en la atención y solución de los problemas sociales, así como los recientes cambios demográficos, la liberalización económica, la flexibilidad del mercado laboral y los progresos en la tecnología, han favorecido e impulsado la aparición y desarrollo del emprendimiento social (Moreira y Urriolagoitia, 2011: 19 y Zahra *et al.*, 2009: 520).

En el plano internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos determinó en el Resumen Ejecutivo de los informes de base de la II Conferencia de Ministros encargados de pequeñas y medianas empresas, del año 2004, que los países son cada vez más conscientes de que el espíritu emprendedor social contribuye a reducir la pobreza y a dar voz a grupos sociales especialmente vulnerables. En dicho informe, este organismo de cooperación internacional destacó el importante papel de la educación y la formación en la promoción de la cultura emprendedora, animando a los países a introducir el espíritu emprendedor en todos los niveles educativos (OCDE, 2004: 7).

Por su parte, la Unión Europea viene manifestando en los últimos años la necesidad de afrontar los nuevos desafíos mundiales y la cambiante situación económica con la participación de ciudadanos innovadores y emprendedores (Comisión Europea, 2014: 7 y Eurydice, 2012: 5). En concreto, la Comisión

Europea declaró en la Comunicación relativa a *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*⁶, que la educación para el emprendimiento resulta fundamental. En esta línea, en la Comunicación relativa al *Plan de acción sobre emprendimiento 2020*⁷, del año 2013, la Comisión propuso tres áreas de intervención para promover el emprendimiento en Europa, entre las cuales incluyó la necesidad de educar y formar en materia de emprendimiento.

En octubre de 2016, el Grupo de expertos de la Comisión Europea sobre el emprendimiento social publicó un informe sobre las empresas sociales y la Economía Social en el que explicaba que el emprendimiento social debería integrarse de forma más efectiva en los currículos educativos (Comisión Europea, 2016: 22). En dicho informe, el Grupo de expertos insta a los Estados Miembros a promover una cultura sobre el emprendimiento social para lo cual les sugiere destinar más financiación a universidades, escuelas de enseñanza media, organizaciones de educación informal y programas educativos centrados en la empresa social, Economía Social y emprendimiento social (Comisión Europea, 2016: 23).

Estas declaraciones ponen de manifiesto el interés de las instancias internacionales y europeas por el fomento de la Economía Social, las empresas sociales y el emprendimiento social. Más aún, se percibe una clara tendencia a apoyar la promoción del espíritu emprendedor social desde el ámbito educativo, una postura que ha sido avalada por la doctrina científica y por distintas organizaciones sociales.

Desde Ashoka, Gallego sostiene que los emprendedores sociales son indispensables para el progreso y la evolución de las sociedades (Gallego, 2011: 155).

Al hilo de esta idea, Melián y Campos defienden la promoción del espíritu emprendedor y su canalización hacia empresas de Economía Social como mecanismo para afrontar el actual contexto de crisis, al tiempo que subrayan la necesidad de incrementar el conocimiento acerca de este sector (Melián y Campos, 2010: 63-64).

Asimismo, Blanco, Garín y Rodríguez declaran que, en la actualidad, la capacidad de iniciativa y la creatividad constituyen «*valores fundamentales para el desarrollo de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto*» (Blanco *et al.*, 2012: 45).

A este respecto, Del Real, Bueno y Fernández resaltan el importante papel del sistema educativo como primer contacto de la ciudadanía con los valores propios del emprendimiento y defienden que es necesario promover el empen-

⁶ COM(2012) 669 final, de 20 de noviembre de 2012.

⁷ COM(2012) 795 final, de 9 de enero de 2013.

dimiento desde las instituciones educativas para lograr un cambio social (Del Real *et al.*, 2012: 102).

Al hilo de esta idea, Batlle defiende que deben replantearse las estrategias educativas para fomentar el emprendimiento social desde la educación. En concreto, la autora señala que es indispensable desarrollar y fomentar un entrenamiento progresivo hacia el emprendimiento social (Batlle, 2012: 1).

Según Pérez, la sociedad actual exige ciudadanos responsables con capacidades «*que van más allá del mero conocimiento*», lo que implica la necesidad de desarrollar la capacidad de aprender y emprender mediante métodos que fomenten la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2011: 57).

Igualmente, la Fundación Príncipe de Girona destaca el papel de la educación en la promoción del emprendimiento y, más concretamente, en el fomento del emprendimiento social. Así, se determina que los proyectos educativos de emprendimiento que envuelven un compromiso ético con una sociedad justa no solamente implican el desarrollo por parte del alumnado de la autonomía y la iniciativa propia sino que también suponen una inversión social para garantizar un futuro socialmente responsable (Fundación Príncipe de Girona, 2013: 56). En lo que respecta al desarrollo de la competencia relativa a aprender a emprender, desde la Fundación se defiende que es imprescindible el empleo sistemático de metodologías activas y, a este respecto, se sostiene que el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo constituyen metodologías eficaces para lograr dicha finalidad. Además, se reconoce que las iniciativas que tienen una mayor repercusión en el aprendizaje del alumnado son aquellas que mantienen un vínculo con hechos, situaciones y retos reales porque, además de fomentar la iniciativa, autonomía y creatividad de los estudiantes, les ayudan a comprender la complejidad de la sociedad en la que viven, a detectar las necesidades sociales y a actuar para conseguir una transformación social (Fundación Príncipe de Girona, 2013: 49-50).

En consonancia con este planteamiento, numerosos autores han secundado que el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo constituyen metodologías motivadoras que fomentan la participación de los discentes y pueden constituir, además, una herramienta apropiada para que el alumnado desarrolle las características básicas de los emprendedores sociales, como la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la responsabilidad social, el liderazgo, el espíritu crítico, la preocupación por los problemas sociales, la búsqueda de soluciones, el trabajo en equipo, la empatía, la asunción de riesgos o los valores cooperativos (entre otros, De la Calle, 2016: 8; Marín *et al.*, 2012: 154; Puig *et al.*, 2007: 212, Vizcarro y Juárez, 2008: 34).

En base a las posturas expuestas, parece que hay un cierto consenso en la doctrina acerca de la necesidad de fomentar el emprendimiento social desde el ámbito educativo y acerca de los beneficios que puede reportar la introducción de metodologías innovadoras y activas para desarrollar las facultades propias de los emprendedores sociales. Así, en principio, las iniciativas de aprendizaje-servicio, aprendizaje por proyectos y aprendizaje basado en problemas pueden llegar a comprender los elementos propios de un proyecto de emprendimiento social. A través de estas metodologías, los alumnos pueden desarrollar sus capacidades para comprender la realidad social, detectar necesidades y problemas sociales, identificar espacios de oportunidad, proponer ideas, aportar soluciones y trabajar la creatividad (Diego, 2015: 22). Asimismo, mediante el aprendizaje cooperativo, el alumnado interioriza el valor de la diversidad, la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso (Domingo, 2008: 233 y Prieto, 2007: 109). Más aún, el aprendizaje cooperativo permite el desarrollo de la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona, de comprender sus inquietudes y de empatizar con ella, al tiempo que fomenta la capacidad para detectar y resolver problemas (Vinueza, 2002: 138-139).

Ello no obstante, existen determinados factores que pueden poner en entredicho la eficacia de este planteamiento y que, por consiguiente, deben tenerse en consideración.

A este respecto, desde la Fundación Príncipe de Girona se señala que las actividades y experiencias promovidas desde el ámbito educativo relacionadas con el emprendimiento únicamente conllevarán un aprendizaje significativo si van acompañadas de «*un tratamiento didáctico adecuado en la metodología, la reflexión y el seguimiento en el tiempo*» (Fundación Príncipe de Girona, 2013: 49).

Por su parte, Marina advierte que, en muchas ocasiones, las iniciativas didácticas orientadas a desarrollar la competencia de emprender se centran, sobre todo, en el aspecto empresarial y económico del emprendimiento y olvidan los propósitos personales y sociales del mismo. Ante esta realidad, el autor sugiere que las iniciativas didácticas para promover el emprendimiento se enmarquen dentro de un proyecto ético (Marina, 2010: 60 y 69).

Junto con estas observaciones, y en relación con las metodologías innovadoras a las que se ha hecho alusión, la doctrina pone de manifiesto una serie de causas que pueden dificultar y limitar su efectividad.

Así, algunos autores señalan que es muy común la existencia de cierta inseguridad e incertidumbre ante los cambios metodológicos e, incluso, la presencia de reticencias al respecto (Del Valle y Villa, 2008: 145). En relación con estas sensaciones iniciales, los autores inciden en la necesidad de asumir responsabilidades, tomar las cautelas necesarias y llevar a cabo acciones apropiadas para conseguir los objetivos propuestos, haciendo especial hincapié en la importancia de

planificar las estrategias metodológicas desde una perspectiva realista, esto es, teniendo en consideración el contexto, los recursos con los que se cuenta, el grado de madurez de los destinatarios y el tiempo disponible (Battle, 2013: 134-135).

Al hilo de este último apunte, el tiempo es considerado como uno de los principales obstáculos para el empleo de metodologías innovadoras. En efecto, la aplicación exitosa de metodologías en las que los alumnos se convierten en agentes activos de su aprendizaje requiere un amplio margen de tiempo para su preparación, ejecución y evaluación (Del Valle y Villa, 2008: 145 y Vizcarro y Juárez, 2008: 34).

Asimismo, tal y como se acaba de apuntar, la utilización de estas metodologías exige un alto grado de implicación, participación y compromiso por parte del alumnado. Como consecuencia, algunos alumnos pueden experimentar situaciones de ansiedad, estrés, frustración o incomodidad (Deeley, 2016: 97 y Del Valle y Villa, 2008: 143).

Otro de los obstáculos que destacan los autores es la falta de preparación y formación del profesorado en torno a estas metodologías, lo que genera un clima de desconocimiento e incertidumbre sobre su aplicación (Salinas y Osorio, 2012: 149).

4. Conclusiones

A lo largo del trabajo se ha pretendido probar la autenticidad de la hipótesis planteada en la introducción y alcanzar el objetivo propuesto.

En base al estudio realizado, cabe concluir que el emprendimiento social, enmarcado en el contexto de la Economía Social, adquiere una especial relevancia ante la preocupante realidad socioeconómica, política y medioambiental actual. Para promover y consolidar este tipo de emprendimiento es necesario, como paso preliminar, crear una conciencia social sobre su alcance y repercusión. A partir del análisis precedente, se deduce que el ámbito educativo es un espacio apropiado para despertar en los ciudadanos el interés por los problemas y las necesidades sociales. A este respecto, se ha comprobado que resulta imprescindible ir más allá de la simple transmisión de conocimientos y desarrollar estrategias innovadoras que estimulen la participación activa del alumnado. Concretamente, el estudio de las metodologías relativas al aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo demuestra que estos métodos pueden constituir un entrenamiento eficaz de las destrezas y capacidades vinculadas al emprendimiento social.

Estas conclusiones se fundamentan, sin embargo, en un análisis meramente teórico. En este sentido, la ausencia de una fundamentación práctica implica

que no se pueda corroborar su eficacia real. Esta limitación evidencia la importancia de continuar trabajando e investigando en esta línea, así como la necesidad de implementar estas metodologías para comprobar, desde una perspectiva práctica, la hipótesis planteada.

5. Bibliografía

- ASHOKA (2016): *The guide to the seven key questions that all social entrepreneurs should ask themselves to have a clearer idea, develop their project and maximize their impact*. Recuperado en https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.ashoka.org/sites/default/files/atoms/files/7qc-ashoka_switzerland-eng-web.pdf (fecha de último acceso: 28 de julio de 2017).
- AUSTIN, James; STEVENSON, Howard; y WEI-SKILLERN, Jane (2006): «Social and commercial entrepreneurship: same, different or both?», *Entrepreneurship: theory & practice*, 1 (30), 1-22.
- BATLLE, ROSER (2013): *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*, Madrid, PPC.
- (2012): *El aprendizaje-servicio como entrenamiento al emprendimiento social*. Recuperado en <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/03/aps-como-entrenamiento-al-empredimiento-social.pdf> (fecha de último acceso: 28 de julio de 2017).
- BLANCO, María Ascensión; GARÍN, Juan Alberto; y RODRÍGUEZ, Rosa María (2012). «Emprendimiento social: desarrollo de competencias y valores en el marco universitario», en Rodríguez Jiménez, Rosa María (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*, Madrid, Narcea, 45-54.
- BRAVO MONGE, Cris (2016): «Las escuelas de pensamiento del emprendimiento social», *Tec empresarial*, 10 (3), 19-28.
- COMISIÓN EUROPEA (2016): *Social enterprises and the social economy going forward. A call for action from the Commission Expert Group on Social Entrepreneurship*. Recuperado en http://www.febea.org/sites/default/files/report_geces_14.october.2016.pdf (fecha de último acceso: 28 de julio de 2017).
- (2014): *Entrepreneurship Education: a guide for educators*, Bruselas, Unión Europea.
- DE LA CALLE, Mercedes (2016): «Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.
- DEELEY, Susan J. (2016): *El aprendizaje-servicio en Educación Superior: teoría, práctica y perspectiva crítica (traducido por Sara Alcina Zayas)*, Madrid, Narcea Ediciones.
- DEL MORAL, Cristina y SOBRINO, Diego (2016): «Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales». En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 4-6.
- DEL REAL ÁLVAREZ, Hermógenes; BUENO CAMPOS, Eduardo; y FERNÁNDEZ HORRILLO, Pablo (2012): «Fomento del emprendimiento en la juventud: incubadoras, viveros de empresa y parques científicos», *Revista de estudios de juventud*, 99, 89-107.
- DEL VALLE LÓPEZ, Ángela y VILLA FERNÁNDEZ, Nuria (2008): «Visión crítica sobre el aprendizaje basado en problemas: ventajas y dificultades», en ESCRIBANO, Alicia y DEL VALLE, Ángela (Coords.). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*, Madrid, Narcea, 133-150.

- DIEGO RODRÍGUEZ, Iván y VEGA SERRANO, José Antonio (2015): *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DOMINGO, Joan (2008): «El aprendizaje cooperativo», *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo (2006): «Metodologías activas para la formación de competencias», *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- FUNDACIÓN PRÍNCIPE DE GIRONA (2013): *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Recuperado en <http://es.fpdgi.org/upload/projecte/aprender-a-emprenderesp.pdf> (fecha de último acceso: 28 de julio de 2017).
- GALLEGO GARCÍA, Conchi (2011): «Hacia una sociedad donde todos seamos impulsores de cambios», *Revista española del tercer sector*, 17, 17-40.
- GRIMES, Richard (2015): «Problem-based learning and legal education –a case study in integrated experiential study», *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 361-375.
- GUIL MARCHANTE, Concha y MONTOYA SÁNCHEZ, María Socorro (2015): «El emprendimiento social y el empleo de calidad», *Lan harremanak*, 32, 180-206.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC, Edythe J. (1994): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- LUCAS MANGAS, Susana y MARTÍNEZ ODRÍA, Arantzazu (2012): «La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior», *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1, 1-14.
- MAIR, Johanna y MARTÍ, Ignasi (2006): «Social entrepreneurship research: a source of explanation, prediction and delight», *Journal of world business*, 41, 36-44.
- MANZANARES MOYA, María Asunción (2008): «Sobre el aprendizaje basado en problemas». En Escribano, Alicia y Del Valle, Ángela (Coords.). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*, Madrid, Narcea, 17-26.
- MARÍN, Aramis; MORUA RAMÍREZ, Juan; y SCHMITT, Christophe (2012): «El emprendimiento social y el desarrollo de valores cooperativos», *Projectics/Proyèctica/Projectique*, 11-12, 147-155.
- MARINA, José Antonio (2010): «La competencia de emprender», *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- MARTIN, Roger L. y OSBERG, Sally (2007): «Social entrepreneurship: the case for definition», *Stanford Social Innovation Review*, 5 (2), 28-39.
- MELIÁN NAVARRO, Amparo y CAMPOS CLIMENT, Vanessa (2010): «Emprendedurismo y Economía Social como mecanismos de inserción sociolaboral en tiempos de crisis», *Revesco*, 100, 43-67.
- MOREIRA, Patricia y URRIOLAGOITIA, Lourdes (2011): «El emprendimiento social», *Revista española del tercer sector*, 17, 17-40.
- OCDE (2004): *Promoting entrepreneurship and innovative SMEs in a global economy: towards a more responsible and inclusive globalization. Executive summary of the background reports (Spanish translation)*. Recuperado en <https://www.oecd.org/cfel/smes/31951224.pdf> (fecha de último acceso: 28 de julio de 2017).
- PÉREZ ÁLVAREZ, María del Pilar (2011): *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*, Madrid, Dykinson.
- PRIETO NAVARRO, LEONOR (2007): *El aprendizaje cooperativo*, Madrid, PPC.

- PUIG ROVIRA, Josep María; BATLLE, Roser; BOSCH, Carme; y PALOS, Josep (2007): *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*, Barcelona, Octaedro.
- PUIG ROVIRA, Josep María (2011): «¿Por qué el aprendizaje-servicio crea humanidad?», *Aula de innovación educativa*, 203-204, 10-15.
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo (2005): «Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria», *Educación y Educadores*, 8, 9-20.
- ROBERTS, Dave y WOODS, Christine (2005): «Changing the world on a shoestring: the concept of social entrepreneurship», *University of Auckland Business Review*, 7 (1), 45-51.
- RODRÍGUEZ-SANDOVAL, Eduardo; VARGAS-SOLANO, Édgar Mauricio; y LUNA-CORTÉS, Janeth (2010): «Evaluación de la estrategia «aprendizaje basado en proyectos»», *Educación y Educadores*, 13 (1), 13-25.
- ROMERO MEDINA, Agustín y GARCÍA SEVILLA, Julia (2008): «La elaboración de problemas ABP», en GARCÍA SEVILLA, Julia (Coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Murcia, Editum, 37-53.
- SALINAS RAMOS, Francisco y OSORIO BAYTER, Lourdes (2012): «Emprendimiento y Economía Social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación», *CIRIEC-España, Revista de Economía Política, Social y Cooperativa*, 75, 129-151.
- SANTOS REGO, Miguel Ángel; SOTELINO LOSADA, Alexandre; y LORENZO MOLEDO, María del Mar (2015): *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*, Barcelona, Octaedro.
- SHARAN, Yael (2014): «Learning to cooperate for cooperative learning», *Anales de Psicología*, 30 (3), 802-807.
- URUÑUELA NÁJERA, Pedro María (2011): «Aprendizaje-servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia», *Revista Amazónica*, 6 (1), 35-61.
- VINUESA, María Pilar (2002): *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*, Bilbao, Desclée.
- VIZCARRO, Carmen y JUÁREZ, Elvira (2008): «¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?», en GARCÍA SEVILLA, Julia (Coord.). *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*, Murcia, Editum, 17-36.
- ZAHRA, Shaker A.; GEDAJLOVIC, Erik; NEUBAUM, Donald O. y SHULMAN, Joel M. (2009): «A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges», *Journal of business venturing*, 24, 519-532.

PRÁCTICUM Y PRÁCTICAS DOCENTES: LA INTERVENCIÓN DE LOS PROFESIONALES EN LA DOCENCIA*

Practicum and Teaching Practices:
The Intervention of Professionals in Teaching

JUAN CARLOS ÁLVAREZ CORTÉS

Universidad de Málaga
Orcid: 0000-0002-8082-6114

ILUMINADA ORDÓÑEZ CASADO

Doctoranda, Universidad de Málaga
Orcid: 0000-0003-0616-7680

DOI: 10.1387/lan-harremanak.18412

Recibido: 13-07-2017
Aceptado: 30-07-2017

ABSTRACT

La comunicación trata de examinar el modo en que los profesionales que intervienen en las prácticas externas pueden colaborar, además, en otros cometidos docentes, por ejemplo, prácticas en clase o codirección de Trabajos de Fin de Grado. Este proyecto se configura como un estudio de las relaciones entre las prácticas externas o prácticum y los profesionales que intervienen en las mismas, ya que muchos de los profesores que ofrecen prácticas externas son colaboradores honorarios del Departa-

* PIE 15/162, Universidad de Málaga. Comunicación presentada en el III Congreso de Centros universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo, «Los retos ante el nuevo paradigma laboral», celebrado en la Universidad de Zaragoza los días 29 y 30 de junio de 2017.

mento de Derecho del Trabajo; sin embargo, a pesar de tener venia docendi, no poseen experiencia docente, ni se han formado didácticamente para la impartición de clases prácticas.

En este Proyecto, se pretenden crear protocolos de calidad en la actividad docente práctica, centrándonos en aquellos que son profesores colaboradores honorarios de nuestro departamento o Universidad y ampliando este colectivo a otros tutores externos que sean seleccionados por los Colegios Profesionales que intervienen en el mismo.

Palabras clave: Prácticum, tutores externos, profesionales, trabajos de fin de grado, docencia práctica.

■ *The communication tries to examine how professionals involved in external practices can collaborate in other teaching tasks, for example, classroom practices or co-direction of End-of-Grade Jobs. This project is configured as a study of the relationships between external practices or practicum and the professionals involved in them since many of the professors offering external practices are honorary collaborators of the Department of Labour Law; however despite having venia docendi, they do not have teaching experience nor have they been trained didactically for the delivery of practical classes.*

In this Project, we intend to create quality protocols in the practical teaching activity focusing on those who are honorary collaborating professors of our department or University and expanding this group to other external tutors who are selected by the professional colleges that intervene in the same.

Keywords: Practicum, external tutors, professionals, End-of-Grade Jobs, practical teaching.

SUMARIO

Sumario. 1. Introducción. 2. Protocolo de actuación. 2.1 Protocolo de actuación respecto a la colaboración en la docencia de los profesionales con o sin *venia docendi*. 2.2 Protocolo de actuación respecto de la compaginación de las prácticas externas con el trabajo de fin de grado. 3. Conclusiones. 3.1 Respecto de la colaboración de los profesionales con *venia docendi* o sin ella. 3.1.1 Respecto del papel del colaborador honorario. 3.1.2 Respecto de los tutores externos que no tienen *venia docendi*. 3.2 Respecto de la compaginación de las prácticas externas con el trabajo de fin de grado.

1. Introducción

El Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga (UMA) vino a establecer en el año 2012 una nueva regulación de la figura específica de «colaborador honorario», figura que se creó a principios de los años 90 del siglo pasado en base al poder de autoorganización que le concede el derecho a la autonomía universitaria, *ex art. 27.10 Constitución Española (CE)* y los propios Estatutos de la UMA.

Por ello, los distintos Departamentos universitarios pueden proponer al Rectorado el nombramiento de «colaboradores honorarios» y en caso de ser aprobados por el Consejo de Gobierno de la Universidad, lo serán por un período de un curso académico prorrogable.

La idea o el concepto de esta figura es o se refiere a la colaboración «*de manera complementaria y accesoria en tareas docentes e investigadoras*»¹. Ello supone una colaboración en tareas docentes de carácter puntual, por lo que para que no se abuse de esta figura por parte de los docentes que pretendan «incorrectamente» hacer dejación de sus funciones, el colaborador honorario solo podrá realizar un máximo de 6 horas de carácter presencial por cuatrimestre en asignaturas adscritas al Departamento, bajo la tutela del coordinador de la respectiva asignatura.

¹ Reglamento de Colaboradores Honorarios de la Universidad de Málaga (aprobado en la sesión del Consejo de Gobierno de 25 de junio de 2012), art. 2.

El perfil de estos colaboradores honorarios es de carácter profesional, pues han de ejercer su actividad laboral fuera del ámbito académico de la Universidad de Málaga, teniendo que, por dicha labor, ser entendidos como personas de reconocido prestigio en el ámbito correspondiente.

Por su carácter honorario, esta situación «no generará derechos en materia económica, administrativa o laboral con la Universidad de Málaga»². Pero, su nombramiento implicará la concesión de la *venia docendi*, no pudiendo realizar tareas de evaluación del alumnado.

A causa de las especiales condiciones y conocimientos profesionales de los colaboradores honorarios, estamos empezando a utilizar esta figura no solo para el apoyo docente teórico práctico en las aulas, sino también en la colaboración de los mismos para la asignatura de carácter troncal y obligatorio denominada «Prácticas Externas», con una duración de 6 créditos. Por lo cual, la labor de estos colaboradores se ha incrementado de forma notable, ya que, en sus empresas, han realizado convenios específicos con la Universidad de Málaga para que el alumnado pueda realizar prácticas curriculares en sus respectivos despachos.

Este Proyecto de Innovación Educativa (15/162) se configura como un estudio de las relaciones entre las prácticas externas o prácticum y los profesionales que intervienen en la mismas, distinguiendo también en este colectivo entre tutores externos y colaboradores honorarios, ya que muchos de los profesores que ofrecen prácticas externas tienen además la condición y el nombramiento como colaboradores honorarios del Departamento de Derecho del Trabajo (son más de 20 los colaboradores honorarios que, puntualmente, intervienen de forma práctica en las numerosísimas asignaturas que imparte nuestro Departamento). En este proyecto vamos a centrarnos, por la cercanía, por el nivel de implicación y por su profesionalidad, en el colectivo profesional de Graduados Sociales, siendo el Presidente de este Colegio Profesional miembro de este PIE.

En definitiva, y por lo indicado, hemos puesto, por un lado, el foco en los tutores externos que además son colaboradores honorarios de nuestro Departamento y, por otro lado, también hemos ampliando este colectivo incluyendo a otros tutores externos que sean seleccionados por el Colegio Profesional de Graduados Sociales.

La idea u objetivo final era la creación de un protocolo de buenas prácticas en la tutorización de los prácticum, junto con la mejora las condiciones «docentes», aptitudes didácticas y habilidades docentes de estos colectivos que colaboran en la docencia universitaria (sean o no tutores externos con nombramiento de colaborador honorario).

² Reglamento de Colaboradores Honorarios de la Universidad de Málaga (Aprobado en la sesión del Consejo de Gobierno de 25 de junio de 2012), art. 8.

Pues bien, como se dijo anteriormente, y aunque tienen *venia docendi*, tales profesores no tienen experiencia docente ni se han formado didácticamente para la impartición de clases prácticas. Esta falta de experiencia y formación docente se observa igualmente respecto de los profesionales que reciben en sus empresas y despachos profesionales a los alumnos y alumnas para realizar las asignaturas prácticas o prácticum y las prácticas extracurriculares. Todo ello ha provocado diversos problemas, ya que muchos de estos tutores, por desconocimiento, por falta de tiempo o por incompetencia didáctica, incumplen las obligaciones del convenio de colaboración para realizar los prácticum (y mucho más en otras prácticas extracurriculares).

Para terminar, a modo de vuelta de tuerca a este experimento docente y con el objeto de mejorar el aprendizaje práctico y las capacidades del alumnado, hemos intentado analizar una propuesta «piloto» que supone un proceso de combinación entre las asignaturas de «Prácticas Externas» y «Trabajo de Fin de Grado», a través del cual el alumno que realiza la práctica profesional en el despacho del Graduado Social, «colaborador honorario» o no, también elija un tema de entre los trabajados de forma práctica en el despacho para realizar un estudio en profundidad que dé lugar a su Trabajo de Fin de Grado.

2. Protocolo de actuación

Se trata de analizar a ambos colectivos, los profesionales «colaboradores honorarios» y los «tutores externos» y dar la formación que sea requerida en cada caso para que puedan dar un servicio de calidad en la docencia práctica impartida (tanto en las prácticas que se realicen en las clases, como en las que se realicen fuera de las aulas) y puedan colaborar tanto en la impartición de prácticas (ya sea en la asignatura de Prácticas Externas o de prácticas en la función de colaborador honorario durante las asignaturas de Grado) como en la «codirección» de Trabajos de Fin de Grado.

A causa de la complejidad de este proyecto, hemos diseñado un doble protocolo de actuación referido a las dos cuestiones principales objeto del mismo: la colaboración en la docencia práctica de los profesionales y la compaginación de las prácticas externas con los Trabajos de Fin de Grado.

2.1. Protocolo de actuación respecto a la colaboración en la docencia de los profesionales con o sin *venia docendi*

Lo que se pretende es mejorar la docencia práctica (tanto la impartida en las aulas de la Facultad como en la impartida en la asignatura de Prácticas externas). La intención es examinar el modo de impartición de las prácticas y proponer las mejoras oportunas.

La idea es que, en cierto modo, puedan fluir las relaciones entre los docentes de la UMA y los profesionales, atrayendo a éstos a la Universidad para formarles en cómo han de realizar las prácticas de la forma más satisfactoria para que los alumnos puedan obtener el mayor rendimiento posible en los conocimientos prácticos, tanto cuando lo reciben en la empresa como cuando los reciben en la Facultad.

La primera actuación fue la creación del foro de profesores, que se compuso tanto de profesores colaboradores honorarios (con *venia*) como de tutores externos de la asignatura de prácticum del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos (sin *venia*).

Lo cierto es que ha sido una tarea difícil, puesto que contar con estas personas, que son profesionales y tienen sus propios despachos, lleva consigo el intentar cuadrar fechas y horarios para que exista un relativo quórum.

Tras dicha actividad, se ha dialogado con los mismos a los efectos de que nos muestren sus inquietudes, nos señalen los problemas más comunes y nos indiquen las preferencias a la hora de participar como docentes o tutores en las prácticas o en los prácticum.

Han sido muchas las propuestas y muy variadas. En la medida en que existían dos colectivos perfectamente delimitados, cada uno de ellos tenía una serie de preferencias o inquietudes.

Por lo que se refiere a los colaboradores honorarios, los que vienen a impartir clases prácticas en los distintos grados, nos encontramos que los mismos, todos sin excepción, desconocen las posibilidades y limitaciones que establece la regulación de la UMA al respecto. Más aún, hemos deducido que algún que otro docente de la UMA tampoco conoce las limitaciones y abusan de esta figura para la sustitución de las clases correspondientes, desatendiendo sus obligaciones legales de impartición de los créditos que le corresponden según su régimen de dedicación.

Por otro lado, por lo que se refiere a los tutores externos, son fundamentalmente dos los problemas que nos indican: el primero de ellos es respecto al papel o tarea que han de asignar a los alumnos para que puedan superar la asignatura de los 6 créditos de Prácticas; la otra preocupación es, debido a las posibles sanciones de la Inspección de Trabajo y de la Seguridad Social (ITSS), cómo distinguir entre actividad de aprendizaje práctico de actividad puramente laboral. En algunas ocasiones, cuando el tutor externo es un trabajador de un despacho profesional, y no titular profesional del mismo, que realiza de forma directa tal tarea, se nos indica que es más que posible que se desconozca el convenio que ha firmado su propia empresa y las obligaciones a las que se ha comprometido respecto de la formación del alumnado.

Se ha diseñado un protocolo de actuación de ambos tipos de tutores, los que gozan de la condición de colaborador honorario y *venia docendi* y los que no, basado en el objetivo que supone el aprendizaje en la asignatura Prácticas Externas, esto es, el conocimiento práctico de las materias que han sido impartidas a lo largo de la carrera universitaria.

Dicho protocolo pasaba, de forma común para ambos grupos, por explicar las necesidades de aprendizaje práctico que tenía el alumnado:

- A) Para el colectivo de tutores externos se exigía enseñarles el mejor modo de compaginar su actividad en la empresa con la tutorización de los alumnos en sus empresas, haciéndoles ver que los alumnos en prácticas no son mano de obra barata y, también, que el tiempo invertido en la formación práctica de los mismos es una oportunidad de mejora de las empresas en las que realizan sus prácticas.
- B) Para el colectivo de colaboradores honorarios, además de lo anterior cuando cumplan funciones de tutores externos, se añadía un objetivo adicional que es el referido de forma exclusiva al papel de la colaboración en la parte práctica de la docencia de los colaboradores honorarios. Para ello, además de la formación didáctica común para todos los tutores, se ha diseñado de una experiencia piloto en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social de 6 créditos de duración (de ellos, 1,2 prácticos). En la misma, se deja la primera parte del curso para explicar todos los conocimientos teóricos de la misma y, previa evaluación de los conocimientos para obligar a fijar los contenidos de la materia, se comienzan a realizar las actividades prácticas, ya en el último mes, es entonces cuando los colaboradores honorarios han venido, junto con el docente, a explicar la resolución de diversos supuestos prácticos sobre la materia objeto de esta asignatura.

2.2. Protocolo de actuación respecto de la compaginación de las prácticas externas con el Trabajo de Fin de Grado

Se realizó una ronda de contactos con los profesionales para el diseño un protocolo de actuación.

El protocolo consistía básicamente en:

- A) Adjudicar, tras conocer de forma particularizada la disponibilidad y la temática en la que podían participar los profesionales, los despachos donde los alumnos iban a realizar sus Prácticas Externas; en los que, además de las tareas generales de experiencia práctica o aprendizaje del oficio, iban a desarrollar una especialización práctica en la materia que finalmente iba a ser el objeto de su Trabajo de Fin de Grado.

- B) Se solicitó al Decanato de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo permiso para establecer reglas de adjudicación de despachos y de Trabajos de Fin de Grado específicas para determinados alumnos, esto es, los que fueran a realizar la experiencia piloto de conformidad a los objetivos que se pretendían en este Proyecto de Innovación Educativa. No fue muy complicado pues que la experiencia se hizo con un número muy limitado de alumnos.
- C) En este periodo tuvo lugar también el desarrollo de una sub-fase del proyecto consistente en dar formación a los tutores externos (normalmente, colaboradores honorarios) para que conocieran tanto sus funciones como el método de trabajo didáctico que tendrían que llevar a cabo. Para ello se contó con la colaboración de profesionales de Ciencias de la Educación, y las actividades formativas realizadas fueron dos seminarios: el primero, sobre a regulación de las prácticas externas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y el segundo sobre el papel del tutor en los Trabajos de Fin de Grado.
- D) La siguiente actividad a realizar fue seleccionar a los alumnos que entrarían a formar parte del proyecto, para ello se reunió a los alumnos que eligieron realizar un Trabajo de Fin de Grado con profesores del Departamento de Derecho del Trabajo y se les explicó la posibilidad de enlazar el Prácticum con el mismo, ofertándoseles en dicho momento un catálogo de posibles trabajos a realizar que, repetimos, estaban muy relacionados con las actividades prácticas a realizar durante sus Prácticas Externas en los despachos en los que iban a desarrollarlas.
- Fueron cinco los alumnos que inicialmente aceptaron formar parte del proyecto y han pasado por este protocolo. Durante sus prácticas en los despachos profesionales, su Trabajo de Fin de Grado debía centrarse en uno de los siguientes temas, que serían objeto de práctica en tales despachos:
- Autoempleo y trabajo autónomo.
 - El fraude y la Inspección de Trabajo.
 - Aplicación de medios telemáticos en la Seguridad Social.
 - La protección por desempleo.
 - El trabajo de los extranjeros en España.
- E) Iniciada la actividad, se procedió a realizar un seguimiento individual de cada uno de ellos, tanto en relación con el Trabajo Fin de Grado como de las prácticas externas, así como de los profesionales que actuaban de tutores externos.
- F) Realización de una evaluación de la propuesta y exponer los resultados. Esto es, finalizadas las anteriores actividades, se procedió a una doble evaluación: la del trabajo realizado por los alumnos y la de los alumnos respecto al sistema para comprobar si realmente la labor realizada su-

pone una mejora en la preparación de dichos alumnos de cara a su vida profesional.

3. Conclusiones

3.1. Respeto de la colaboración de los profesionales con *venia docendi* o sin ella

El proyecto ha tenido una distinta repercusión o éxito, por decirlo de algún modo, con mejor incidencia en los colaboradores honorarios que en los tutores externos. Y es que, sin duda, es más fácil de controlar la actividad de los primeros que la de los tutores externos, ya que la actividad práctica se desarrolla en las aulas de forma muy cercana a los profesores de la Universidad con los que colaboran, es por eso que las conclusiones se van a presentar por separado para los dos grupos de profesionales.

3.1.1 *Respeto del papel del colaborador honorario*

A) *En su papel de colaboradores en la docencia de las asignaturas*

Se ha podido demostrar, que tras una cierta formación en técnicas y métodos didácticos, los profesionales con *venia docendi* que acuden a las aulas para realizar complementos prácticos de la docencia, aumentan la calidad en la impartición y llegan mejor a los alumnos que aún no tienen su formación completada. Además, se ha comprobado que el nivel de aceptación por parte de los alumnos (y también de la calidad de la actividad docente realizada) aumenta cuando el profesor coordinador de la asignatura acompaña en clase al colaborador honorario.

B) *En su papel de tutores externos de prácticas curriculares.*

Tras una evaluación de las actividades realizadas, ha podido concluirse que estos tutores desempeñan su actividad de forma más adecuada y con mayor calidad, quizás por el interés que prestan en la colaboración y también, parece, por estar más relacionados con el Departamento y con los profesores con los que hay un cauce fluido. Además están más motivados por encontrar el sentido a la docencia en aplicación de la teoría recibida en las aulas, con la práctica de apoyo que supone la actividad realizada en el despacho profesional; de ahí que los informes finales presentados por este colectivo sean bastante clarificadores y descriptivos de las actividades realizadas por el alumno así como de los objetivos que se pretendían obtener con las prácticas externas en la empresa, lo que a la postre facilita la valoración de la práctica realizada por el tutor académico.

3.1.2. *Respecto de los tutores externos que no tienen venia docendi*

Muy pocos de ellos se han interesado en acudir a la formación (los que normalmente han acudido han sido los más relacionados con el Departamento de Derecho del Trabajo, bien colaboradores honorarios o bien miembros de la Junta de Gobierno del Colegio de Graduados Sociales), pero los que han acudido han mejorado su desempeño y han sido, curiosamente, mejor valorados por los alumnos.

Y es que, en la mayoría de los casos, la labor de los tutores externos, se limita a la tutorización del alumno durante las prácticas externas en la empresa y es casi imposible de controlar: primero porque el tutor interno al que se encuentran emparejados suele desentenderse, en no pocos casos, de esta labor y, por tanto, no realiza un seguimiento activo, salvo queja importante del alumno, y se limita a dar el visto bueno a la Memoria del alumno y al Informe del tutor externo; y, segundo, porque no tenemos la capacidad de acudir a los centros de trabajo donde se realizan las prácticas a los efectos de realizar algún tipo de control del grado de cumplimiento de los objetivos que se pretenden con las mismas.

Solemos enterarnos *a posteriori*, con las memorias presentadas por los alumnos en las que nos cuentan su experiencia, que junto con el informe del tutor externo, sirven para evaluar la actividad. El problema es que ambas, memoria e informe, son opacos, se rellenan de forma formalista para cumplir los requisitos exigidos para la obtención de los 6 créditos correspondientes a la asignatura, pero sin mucha descripción de la valoración de la práctica externa realizada. Y por supuesto, con el miedo de los alumnos a quejarse, ya que piensan que ello puede perjudicarles en la obtención de esos 6 créditos.

3.2. **Respecto de la compaginación de las prácticas externas con el trabajo de fin de grado**

Una de las cosas que no pudo tenerse en cuenta al elaborarse el cronograma de actuación de este Proyecto de Innovación Educativa fue que no todos los alumnos defendieron sus trabajos de fin de grado en el mes de junio. Algunos de ellos lo realizaron entre septiembre y diciembre, por lo que el proyecto se disparó en el tiempo. Aun así, pudo realizarse la correspondiente evaluación y exposición de los resultados

Los problemas que se encontraron en la ejecución del protocolo han sido importantes. Pero pueden resumirse en dos:

1. Los profesionales Graduados Sociales, aunque muy interesados en la cuestión, son profesionales muy ocupados que no pueden emplear todo su tiempo en la doble tutorización, siendo la más perjudicada la de co-

dirección del Trabajo de Fin de Grado. Los alumnos, además, se fiaban más del tutor «oficial» del Trabajo de Fin de Grado, el profesor de la UMA, que del tutor externo. No ha podido encontrarse, a pesar de intentarse, un cauce de comunicación adecuado entre el tutor interno y el externo.

2. La segunda cuestión es que los alumnos no han aprovechado suficientemente el caudal de información práctica ofrecida por los «codirectores» externos para volcarlas en sus Trabajos de Fin de Grado. Y es que ello les suponía, según nos dicen, una mayor carga de trabajo respecto del resto de sus compañeros que no habían utilizado este sistema experimental.

No obstante, respecto al trabajo realizado por los alumnos, se comprueba que las calificaciones obtenidas por ellos en las prácticas externas y en los Trabajos de Fin de Grado, son más altas que la media.

Respecto a la evaluación realizada por los alumnos en relación al sistema tenemos que indicar que los alumnos se han quejado del escaso número de horas prácticas del Prácticum y de la aplicación de criterios en los Trabajos de Fin de Grado, respecto de los que dicen que se les «exige un trabajo de investigación», cuando a lo largo del Grado no han hecho ningún trabajo de este tipo y, por supuesto, porque esta exigencia supone un esfuerzo muy superior a los 6 créditos que supone la asignatura de Trabajo de Fin de Grado.

Para finalizar, se procedió a realizar unas Jornadas para tratar sobre los resultados y poder adoptar medidas de mejora en el protocolo establecido.

En dichas Jornadas, los profesionales fueron los que expusieron sus quejas: los alumnos, además de no estar bien preparados, tenían poca voluntad de esforzarse para realizar un trabajo de calidad. Además, consideraban que el plan de estudios estaba mal diseñado y los alumnos tenían importantes carencias de formación en materia de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Para terminar, había una cuestión compleja y a la que temían: la Inspección de Trabajo podría no entender la implicación del estudio de los alumnos en los despachos de los profesionales (para hacer los TFG) fuera del tiempo específico de los Prácticum que habían de realizar.

Con esta iniciativa podemos concluir que la realización conjunta de las prácticas y el Trabajos de Fin de Grado, integrando actividades que permitan la especialización del alumno, combinando aptitudes y destrezas para la profesión de jurista con las de estudio e investigación en materias que posteriormente le sirvan para el ejercicio profesional, da al alumno una visión más completa de lo aprendido en la carrera y le prepara para su etapa futura post universitaria.

No obstante ello, el diseño del Proyecto Académico del 4.º curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, que deja en el segundo cuatri-

mestre ambas asignaturas, impide que pueda llevarse a cabo de forma adecuada esta experiencia conjunta. Lo ideal sería que los alumnos comenzaran su Trabajo de Fin de Grado al inicio de cuarto curso (junto con las prácticas y no al final) o, en su caso, realizar las Prácticas Externas durante el primer cuatrimestre, para que tuvieran tiempo suficiente de realizar las lecturas que les permitieran madurar sus conocimientos y escribir sus conclusiones sobre la materia elegida. Al no hacerse así, las prisas y las ganas de terminar hacen que se acuda a técnicas no deseables para realizar un trabajo de fin de grado.

En cambio, los alumnos sí están muy satisfechos del Prácticum, ya que ponen en aplicación muchos de los conocimientos del Grado y adquieren otros nuevos, de hecho, les gustaría que esta asignatura fuese de mayor dedicación que la actual ya que les «reporta más» que los TFG. Es decir, quieren más horas de prácticas externas en la creencia, ingenua desgraciadamente en la inmensa mayoría de los casos, de que con ello tienen más posibilidades de ser seleccionados en los despachos donde han realizado las prácticas. No quieren la realización de Trabajos de Fin de Grado a modo de trabajo de investigación, como se dijo anteriormente, ya que indican en las encuestas que les resulta muy complicado porque son muy diferentes a los «trabajos» que presentan en las distintas asignaturas a lo largo del Grado. Es decir, a lo largo de 4 años no se les han enseñado a realizar trabajos de investigación, de hecho no han hecho ninguno (doy fe de ello como director de TFG de las dificultades que tienen los alumnos en la realización de los mismos). Además, creen que como está diseñado (es una asignatura de 6 créditos ECTS, de trabajo autónomo), la mayoría de los TFG exigen más horas de trabajo, más esfuerzo, para el número de créditos al que se refiere la asignatura).

Por último, nos gustaría destacar el agradecimiento al Excmo. Colegio Oficial de Graduados Sociales de Málaga y Melilla por su disponibilidad e interés para la ejecución de este Proyecto de Innovación Educativa así como a los tutores participantes en el mismo por la dedicación de su tiempo y la colaboración a la hora de extraer conclusiones válidas para posibles mejoras.

**EXPERIENCIA EN METODOLOGÍAS ACTIVAS:
PROYECTO PARA LAS ASIGNATURAS
INTRODUCCIÓN A LA CONTABILIDAD Y
CONTABILIDAD FINANCIERA EN EL GRADO
DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS
HUMANOS DE LA UPV/EHU**

**Experience in Active Methodologies: Project for Introduction
to Accounting and Financial Accounting Subjects
in the Grade of Labor Relations and Human Resources
of the University of the Basque Country (UPV/EHU)**

AINHOA SAITUA IRIBAR

UPV/EHU

Orcid: 0000-0002-6937-1753

ISABEL VÁZQUEZ ARIAS

UPV/EHU

Orcid: 0000-0003-2028-3813

DOI: 10.1387/lan-harremanak.18414

Recibido: 24-07-2017

Aceptado: 04-09-2017

ABSTRACT

Este artículo presenta los resultados de la experiencia en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) para las asignaturas de Contabilidad en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Hemos podido comprobar que el alumnado puede aprender de forma alternativa a la tradicional. La formulación de una pregunta motriz como eje de un proyecto ayuda a visualizar la utilidad de cada

una de las asignaturas en la vida real y, por lo tanto, entendemos que fomenta la motivación del alumnado. Sin embargo, desde el curso 2013/2014, en el que se produjo la primera implantación de la metodología de ABPy, hasta el curso 2016/2017, la tasa de rendimiento ha disminuido en todos los grupos. Así, creemos que por mucho esfuerzo pedagógico que realice el profesorado, es el alumnado quien finalmente determina con sus capacidades iniciales y, después, con su asistencia, actitud y esfuerzo continuado en el tiempo, el mayor o menor éxito en su proceso de aprendizaje y, finalmente, su nivel de éxito en la superación de las materias correspondientes.

Palabras clave: metodologías activas, Relaciones Laborales, Contabilidad, rendimiento académico.

■ *Artikulu honek Lan Harreman eta Giza Baliabideetako graduan kontabilitateko irakasgaietan Proiektuan Oinarritutako Ikaskuntza (POI) metodoa ezartzearen esperientziaren emaitzak aurkezten ditu. Ikasleek modu tradizionalaren alternatiba baten bidez ikas dezaketela aurkitu dugu. Proiektua gidatzeko galdera-gako bat aurkezteak irakasgai bakoitzak bizitza errealean duen erabilgarritasuna ikus-tarazten laguntzen du eta, hortaz, ikasleen motibazioa bultzatzen laguntzen duela ulertzen dugu. Hala ere, POI metodologia ezartzearen lehen ikasturtea 2013/2014 geroztik eta 2016/2017 arte, etekin-tasak talde guztietan jaitsi dira. Horrela, irakasleek hezkuntza lanetan ahalegin asko eginda ere, uste dugu ikasleak direla, azken finean, beren hasierako gaitasunekin eta, ondoren, beren bertaratzearekin, jarrerarekin eta denboran zehar egindako ahalegin iraunkorrarekin, euren ikaskuntza prozesuan eta, ondorioz, ikasgaiak gainditzearen prozesuan, arrakasta handiagoa edo txikiagoa lortzea baldintzatzen dutenak.*

Hitz gakoak: metodologia aktiboak, Lan Harremanak, Kontabilitatea; errendimendu akademikoa.

■ *This article presents the results of the the implementation of Project Based Learning (PjBL) for the subjects of Accounting in the degree of Labor Relations and Human Resources. We have verified that students can learn in an alternative way to the traditional one. The formulation of a driving question as the axis of the project helps to visualize the usefulness of each one of the subjects in the real life, and therefore, we understand that it promotes the student's motivation. However, since the 2013/2014 course of first implementation of the PjBL methodology, until the 2016/2017 academic year, the rate of performance has decreased in all groups. Thus, we believe that although teachers make a lot of pedagogical effort, it is the students it is the students who finally determine with their initial abilities, and then with their assistance, attitude and continuous effort over time, the greater or less success in their learning process, and consequently, their level of success in overcoming the corresponding subjects.*

Keywords: active methodologies, Labor relations, Accounting, academic performance.

SUMARIO

Sumario. 1. Introducción. 2. Formación sobre Aprendizaje Basado en Proyecto (ABPy) en el marco del programa ERAGIN. 3. Diseño del proyecto para las asignaturas Introducción a la Contabilidad y Contabilidad Financiera. 3.1. Contexto de las asignaturas y formulación general del proyecto. 3.2. Metodología y evaluación. 4. Implantación en el aula, seguimiento y resultados del proyecto. 4.1. Puesta en marcha. 4.2. Seguimiento y resultados de la primera implementación. 4.3. Evolución posterior de los resultados académicos, implicaciones y nuevas tareas. 5. Conclusiones y reflexiones finales.

1. Introducción

En el siglo xx se fueron produciendo importantes cambios en los entornos económicos, sociales y culturales que dibujan el tránsito de una sociedad industrial a la de la información, el conocimiento y/o el aprendizaje; en definitiva, una sociedad en la que la capacidad individual y colectiva para conocer y para aprender es el elemento sustancial (Domínguez, 2009). Pero en el siglo xxi los modos de producción y transmisión del conocimiento se están viendo sensiblemente modificados debido, en gran medida, a la expansión de las nuevas tecnologías y muy especialmente de internet, de forma que en la actualidad es posible el acceso en tiempo real a gran cantidad de información inabarcable por la mente humana, de modo que en este parámetro de fuerte transformación, resulta necesario preguntarse en qué dirección hay que dirigir el cambio en la formación superior, para qué, por qué y cómo materializarlo en la práctica. Las universidades, como instituciones responsables de la producción y transmisión de conocimiento científico, tratan de adaptarse resultando en cambios que afectan a la vida de las aulas y al quehacer docente. En el caso de las universidades europeas el primer detonante del cambio vino de la mano del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha acentuado la presión por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria y uno de cuyos cambios más tangibles consistió en la introducción del ECTS (*European Credit Transfer System*), que mide el trabajo realizado por la o el estudiante dentro del sistema (Fernández y Alkorta, 2014: 14).

Siguiendo la exposición de motivos que realiza la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea en su página web (UPV/EHU, 2011), en

la actualidad el profesorado universitario ya se ha familiarizado con términos como competencias, evaluación continua, modalidades docentes, etc., pero no puede conformarse con considerar la educación universitaria como un proceso de transmisión de la información del profesorado al alumnado, sino que debe proporcionar oportunidades para un aprendizaje significativo y crítico, que sirva para construir nuevo conocimiento. En concreto, la UPV/EHU ha desarrollado una reflexión sobre cómo afrontar estos retos en el marco del modelo educativo denominado IKD, que establece una interacción entre diferentes niveles co-responsables de su materialización: i) desarrollo curricular, ii) desarrollo social y territorial, iii) desarrollo profesional, iv) desarrollo institucional, y v) educación activa. Este modelo aspira a formar personas conscientes y sensibles con lo que ocurre en su entorno, que sean capaces de adaptarse a los cambios continuos y que puedan responder de forma creativa y ética a problemas nuevos.

En lo que respecta a los métodos de enseñanza-aprendizaje, las denominadas metodologías activas se han desarrollado en numerosas universidades europeas e internacionales, que las han utilizado con evidencias de buenos resultados porque contribuyen a enfrentar el reto de formar en competencias (UPV/EHU, 2011). Entre las ventajas de utilizarlas estarían: la mayor motivación, interés e implicación del alumnado; menor tiempo de finalización de los estudios y menor tasa de abandono; mayor retención de los conocimientos adquiridos; mayor desarrollo de habilidades y competencias profesionales; mayor conexión entre la teoría y la aplicación, entre el conocimiento previo y el que se va aprendiendo; y mayor integración de los conocimientos entre diferentes disciplinas.

En general, estas metodologías activas comparten algunos aspectos que las caracterizan: el punto de partida del proceso de aprendizaje es un *problema*, *proyecto* o *caso*. Durante el mismo se pone el énfasis en la formulación de preguntas, en lugar de mostrar directamente las respuestas. Así, son los/as estudiantes quienes deben deducir los objetivos de aprendizaje y los contenidos implicados para resolver el problema, caso, o desarrollar el proyecto. El problema es el contexto en el que se relacionan o integran los contenidos necesarios para resolverlo. La metodología implica una reducción sustancial de las exposiciones docentes en el aula porque los/as estudiantes toman parte activa en la búsqueda de información para aprender los contenidos implicados, sin que tengan que ser expuestos en el aula por el profesor/a. Y es en la relación entre práctica y teoría donde los/as estudiantes aprenden a relacionar la experiencia concreta con la teoría. No se imparte en primer lugar la teoría para luego ponerla en práctica en la resolución de algún ejercicio, sino que se analiza en primer lugar un problema para deducir los objetivos de aprendizaje que, luego, son trabajados por el grupo de estudiantes con la guía del profesorado, favoreciendo el aprendizaje auto dirigido. La mayoría de los procesos de aprendizaje en estas metodologías tiene lugar en grupos de estudiantes, trabajando cooperativamente, y en interacción continua con el/la docente. Los/as estudiantes reciben retroalimentación continua e inmediata du-

rante el proceso de aprendizaje, lo cual conlleva la utilización de un sistema de evaluación continuada que valore el progreso en el desarrollo de competencias, y permita reorientar y adaptar la planificación docente a las necesidades que van surgiendo. De este modo, implementar una enseñanza basada en metodologías activas supone algo más que ser un/a especialista en una rama de conocimiento científico: supone desarrollar competencias docentes específicas que se orientan a conseguir que el/a estudiante participe activamente en su aprendizaje.

Con estos antecedentes, el objetivo de este artículo consiste en presentar los resultados de la experiencia en la primera implementación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABPy) para las asignaturas de *Introducción a la Contabilidad* y *Contabilidad Financiera* en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, así como su evolución, analizando las tasas de rendimiento académico de un periodo total de 5 años a partir del curso anterior a la primera implantación del ABPy. Tras esta introducción, el apartado dos explica cómo fue el proceso de diseño del proyecto para las dos asignaturas a partir de la formación recibida en el programa ERAGIN de la UPV/EHU, el tercero explica cómo se diseñó el proyecto, el cuarto da cuenta de la primera implementación en el curso 2013/2014 y de los resultados obtenidos en los años posteriores. Por último, el apartado quinto se dedica a las reflexiones finales.

2. Formación sobre Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) en el marco del programa ERAGIN

En 2010, por iniciativa del Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación de la UPV/EHU y bajo la dirección y supervisión del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE), se propuso el programa ERAGIN para asesorar en el diseño, desarrollo y evaluación de una enseñanza basada en metodologías activas, en particular, en estrategias fundamentadas en el *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP), en el *Método del Caso* (MdC) y en el *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABPy), junto con el *aprendizaje cooperativo* (AP). El programa pretendía profundizar en la utilización sistemática y coherente de las metodologías mencionadas, incorporando a la experiencia previa de las personas docentes nuevas estrategias y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje más inductivo y más cercano a la resolución de situaciones profesionales reales de carácter abierto (UPV/EHU, 2011). El programa, del que se han llevado a cabo 5 ediciones, tenía carácter voluntario mediante convocatoria anual para todo el profesorado, si bien tenía un número limitado de plazas (75), debido a la disponibilidad de recursos humanos.

ERAGIN se planteó con los siguientes objetivos generales: 1) formar profesores y profesoras de la UPV/EHU en metodologías activas de enseñanza para

que, en un futuro, fueran referente en la práctica de excelencia de estas estrategias y pudieran formar y asesorar a otro profesorado de su centro y/o área de conocimiento; 2) promover durante la formación una actitud reflexiva ante la enseñanza de la asignatura, el desarrollo de competencias basadas en la innovación y la evolución de procesos y resultados; 3) poner en marcha un centro de recursos digitales que se convirtiera en un referente de la documentación y la divulgación de nuevas experiencias en la enseñanza con las tres metodologías mencionadas. En concreto, el programa de formación tenía como objetivo mediar las concepciones que tenía el profesorado sobre su actividad docente y modificar su práctica hacia metodologías activas de enseñanza. En este caso, se decidió recurrir a la mentoría de larga duración como forma de acompañar al profesorado tanto en el diseño de una propuesta activa como en su implementación en el aula (Guisasola y Garmendia, 2014: 32).

Entre las posibles modalidades, debido al carácter progresivo de los conocimientos que se trabajan en estas asignaturas de contabilidad en las que se reproduce el ciclo real de la contabilidad a elaborar durante el ejercicio económico de cualquier empresa, nuestra opción fue la de *Aprendizaje Basado en Proyectos* (APBy). En este caso, el proceso de aprendizaje se basa en el desarrollo de un proyecto que establece una meta determinada como producto final (Solomon, 2003) y cuya metodología está relacionada con el trabajo en equipo (Cullen *et al.*, 2004; Carrasco *et al.*, 2009). Las características más importantes de la metodología ABPy son las siguientes (Aliane, 2006: 2):

1. El ABPy se desarrolla en un entorno real y experimental. Esto ayuda al alumnado a relacionar los contenidos teóricos con el mundo real, lo cual recae en una mejor receptividad para aprender los conceptos teóricos.
2. El alumnado toma un papel activo en el proyecto, ya que tiene que marcar el ritmo y la profundidad del aprendizaje.
3. Es una metodología que motiva al alumno/a por lo que puede constituir una herramienta para la mejora del rendimiento académico.
4. Permite desarrollar competencias específicas de la asignatura pero también competencias generales, como el trabajo en equipo.
5. El rol de la persona docente no es el de un/a observador/a pasivo/a. Toma el rol de un/a tutor/a y consultor/a. Tiene que suministrar los conocimientos necesarios en los momentos adecuados para estimular el proceso de aprendizaje.

Las fases del programa ERAGIN se desarrollaron como estaba previsto. En primer lugar, las profesoras, que ya habíamos trabajado coordinadamente tanto en la docencia de las asignaturas que impartimos como en la reflexión sobre las innovaciones que está suponiendo la adaptación a los nuevos grados (Saitua y Vázquez, 2007a y 2007b), recibimos la formación en talleres de iniciación en

metodologías activas de enseñanza, con una duración de 20 horas repartidas a lo largo de 3 días en una semana. El propio taller era un modelo de ejemplo en la utilización de la metodología. Seguía una secuencia de actividades que favorecerían la reflexión y la discusión grupal. Como participantes experimentábamos la metodología en las actividades diseñadas asumiendo el rol de estudiantes para a continuación analizar, debatir las estrategias desde el punto de vista docente. En las tres primeras ediciones los talleres fueron impartidos por personas externas a la UPV/EHU, pero en la cuarta edición, en la que participamos, se realizó mediante recursos propios. Después, a lo largo de 4 meses, realizamos el diseño de la asignatura, con apoyo de una mentoría colaborativa, para integrar la metodología activa e investigación del caso, problema o proyecto en una propuesta que abarcara al menos el 25 % de la asignatura elegida y para la que se debían entregar diversos documentos. La persona mentora debía tener experiencia previa en la metodología y su papel no era el de obligar, sino el de hacernos reflexionar sobre estrategias de enseñanza alternativas y sus implicaciones en la práctica educativa. En el curso siguiente tuvo lugar la implementación de la propuesta en el aula y validación externa de la propuesta metodológica, también con acompañamiento de mentoría colaborativa que incluía, al menos, una observación directa en el aula. Por último, tuvo lugar la evaluación de resultados y divulgación. Una vez que la propuesta fue evaluada como positiva, fue objeto de publicación en el correspondiente repositorio de la UPV/EHU (Saitua y Vázquez, 2014).

3. Diseño del proyecto para las asignaturas *Introducción a la Contabilidad y Contabilidad Financiera*

Tras la fase de formación en los talleres presenciales en febrero de 2013, el diseño del proyecto tuvo lugar durante los meses de marzo a junio de ese mismo año.

3.1. Contexto de las asignaturas y formulación general del proyecto

Las asignaturas en las que propusimos implementar el programa ERAGIN fueron *Introducción a la Contabilidad* (IC) y *Contabilidad Financiera* (CF), que se imparten en 2.º curso del Grado del Relaciones Laborales y Recursos humanos, en el 1.º y 2.º cuatrimestre respectivamente. Son las únicas asignaturas obligatorias del área contable en esta titulación y cuentan con 6 créditos presenciales (4 horas de clase presencial por semana) cada una. En ambas asignaturas se imparten 3 grupos docentes (1 en euskera por la mañana y dos de castellano: uno de mañana y otro de tarde). El número total, aproximado, de personas matriculadas en cada materia es de 125.

3.1.1. *Pregunta motriz y escenario del proyecto*

El objetivo que se plantea es que parte del proceso de enseñanza aprendizaje se adquiera mediante un proyecto con una pregunta motriz a la que habrá que dar respuesta al finalizar la segunda asignaturas: «La empresa de la que llevamos la contabilidad ¿repartirá dividendos al cierre del ejercicio?». Por lo tanto, se trata de un único proyecto dividido en dos fases, con dos escenarios que se corresponden con las dos asignaturas.

- *Introducción a la Contabilidad (IC)*. En la asesoría laboral-fiscal-contable en la que desempeñáis vuestra labor de experto/a en Derecho Laboral, el/la contable ha caído de baja, por lo que debéis hacer os cargo de la contabilidad de un cliente (una empresa comercial), desde el comienzo del periodo 20X1. Como nunca habéis llevado la contabilidad de este cliente, tenéis que iniciar el proyecto buscando los documentos de partida del ejercicio 20X0 en el Registro Mercantil de la provincia donde tenga su domicilio social. Además, habréis de contabilizar las operaciones normales del ciclo de explotación (compras y ventas de existencias con descuentos y anticipos, pago de nóminas, etc.).
- *Contabilidad Financiera (CF)*. Una vez que el ciclo de explotación estaba en marcha, la empresa también ha realizado operaciones de inversión en inmovilizado técnico e inversiones financieras, así como operaciones de financiación y creación de provisiones de pasivo, etc. Finalmente, se decide sobre la propuesta correspondiente a la aplicación del resultado neto de impuestos.

3.1.2. *Competencias, temario y resultados de aprendizaje*

Para poder definir las tareas y su evaluación, en primer lugar es necesario establecer las competencias y los objetivos de aprendizaje. Así, las guías docentes de las asignaturas IC y CF, adaptadas a los criterios de la memoria de la ANECA y publicadas en la página web del centro, especifica, las competencias, resultados de aprendizaje, temario, etc.

En cuanto a las competencias a desarrollar, el equipo de coordinación del Grado en su día realizó un esfuerzo para elaborar la guía docente de las competencias transversales y las específicas de la titulación. Así, en un principio, se quedó que, al menos, cada asignatura valore una competencia transversal (aunque pueda también trabajar otras), y a las asignaturas IC y CF les corresponde valorar la competencia «Adaptación al entorno». De modo que a lo largo del proyecto se desarrollarán las siguientes competencias:

Tabla 1
Competencias de las asignaturas *Introducción a la Contabilidad* y *Contabilidad Financiera*

Introducción a la Contabilidad (IC)	Contabilidad Financiera (CF)
COMPETENCIAS TRANSVERSALES (CT)	
CT: Adaptación al entorno: Afrontar los cambios técnicos, sociales, laborales y culturales de la sociedad a través de un proceso de formación continuado a lo largo de su vida.	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE GRADO (CG)	
CG: Gestionar y asesorar de modo eficaz en cuestiones relativas a fiscalidad y contabilidad.	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE ASIGNATURA (CA)	
<p>IC_CA1. Comprender activamente, esquematizar, memorizar y utilizar información sobre el sistema de información contable, su metodología y sus normas básicas.</p> <p>IC_CA2. Recoger información contable de una empresa real, para elaborar un informe e interpretar de forma oral o escrita su situación patrimonial y su resultado.</p> <p>IC_CA3. Registrar contablemente y explicar de forma oral o escrita las operaciones básicas del ciclo de explotación de una pequeña empresa, utilizando el Libro Mayor y el Libro Diario para realizar el seguimiento del valor del patrimonio y sus componentes, tanto mediante trabajo cooperativo como individual.</p> <p>IC_CA4. Elaborar el Balance de Situación y la cuenta de Pérdidas y Ganancias de una empresa según el orden y formato establecidos, para representar su patrimonio y su resultado, tanto mediante trabajo cooperativo como individual.</p>	<p>CF_CA1. Comprender la necesidad de la planificación y normalización contable para aumentar la eficacia de la información financiera, de forma que pueda satisfacer las necesidades de los usuarios en la toma de decisiones, y entender y aplicar el PGC como máxima expresión de la normalización contable en España.</p> <p>CF_CA2. Conocer los aspectos de la regulación contable referidos a los plazos relativos a la elaboración, auditoría, aprobación y depósito de los Estados Contables que se publican, para que cualquier usuario pueda acceder a la información contable.</p> <p>CF_CA3. Aplicar las normas de contabilidad vigentes específicas para valorar y registrar ciertas operaciones de inversión, financiación y explotación de las empresas, así como identificar su efecto en el patrimonio y en el resultado de la empresa.</p> <p>CF_CA4. Elaborar el Balance de Situación y la cuenta de Pérdidas y Ganancias de una empresa según el orden y formato establecidos, para representar su patrimonio y su resultado, tanto mediante trabajo cooperativo como individual.</p> <p>CF_CA5. Interpretar y explicar, tanto de forma individual como cooperativa, las operaciones registradas en base a los principios y normas de contabilidad, identificando la sustancia del hecho económico que se refleja, para que, ante posibles modificaciones de normas en el futuro, pueda adaptar todo el proceso contable (valoración, registro, presentación) a esa nueva normativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de este proyecto se desarrollan los siguientes 15 temas.

Tabla 2

Temario de las asignaturas *Introducción a la Contabilidad y Contabilidad Financiera*

Introducción a la Contabilidad (IC)	Contabilidad Financiera (CF)
<p>Tema 1. La empresa y la contabilidad</p> <p>1.1. La actividad económica y la empresa. 1.2. El sistema de información contable.</p> <p>Tema 2. El balance: el estado de la información empresarial</p> <p>2.1. El Patrimonio. 2.2. El Estado de la posición económico-financiera. El Balance de Situación. 2.3. Cambios patrimoniales.</p> <p>Tema 3. El resultado: el indicador de la eficiencia empresarial</p> <p>3.1. Concepto de Resultado. 3.2. El reconocimiento del gasto. 3.3. Transacciones que generan ingreso. 3.4. El modelo de representación del Resultado: la Cuenta de Pérdidas y Ganancias.</p> <p>Tema 4. El método contable</p> <p>4.1. Introducción. 4.2. La cuenta como instrumento de representación y sus tecnicismos. 4.3. Funcionamiento de las cuentas de acuerdo con la partida doble. 4.4. Registro de los hechos contables.</p> <p>Tema 5. El ciclo contable</p> <p>5.1. Introducción. 5.2. Orden de las operaciones en el Libro Diario y Libro Mayor. 5.3. El Balance de Comprobación de Sumas y Saldos. 5.4. La elaboración de las Cuentas Anuales.</p>	<p>Tema 1. Comunicación de la información contable</p> <p>1.1. Introducción. La información contable disponible según la legislación actual. 1.2. La información sobre Responsabilidad Social Corporativa y el uso no sexista del lenguaje.</p> <p>Tema 2. Marco conceptual</p> <p>2.1 La Regulación Contable. 2.2 El Marco Conceptual. 2.3 Inventario de Principios Contables.</p> <p>Tema 3. El inmovilizado afecto a la explotación</p> <p>3.1. El activo no corriente o inmovilizado: definición y presentación. 3.2. Inmovilizado Material: Definición y valoración. 3.3. Valoración posterior: Correcciones valorativas. 3.4. Inmovilizado Material en curso. 3.5. Operaciones posteriores a la puesta en condiciones de funcionamiento. 3.6. Ayudas a la inversión: Subvenciones para la adquisición de inmovilizado. 3.7. El Inmovilizado Intangible.</p> <p>Tema 4. Las inversiones financieras</p> <p>4.1. Las inversiones financieras y sus clases. 4.2. Inversiones financieras temporales y su cuadro contable. 4.3. Valores negociables. 4.4. Créditos no comerciales.</p>

Introducción a la Contabilidad (IC)	Contabilidad Financiera (CF)
<p>Tema 6. La normalización contable</p> <p>6.1. El fenómeno de la normalización contable. 6.2. Efecto de las normas internacionales en España. 6.3. La regulación contable española. 6.4. El Plan General de Contabilidad.</p> <p>Tema 7. El tratamiento contable de almacén</p> <p>7.1. Introducción: El ciclo de explotación. 7.2. Clases de existencias. 7.3. Tratamiento contable de las existencias. 7.4. Tratamiento del IVA.</p> <p>Tema 8. Personas y entidades deudoras y acreedoras por operaciones del tráfico</p> <p>8.1. Operaciones del tráfico versus operaciones financieras. 8.2. Anticipos a personas y entidades proveedoras y de clientas. 8.3. Tratamiento contable del riesgo de cobro. 8.4. Los efectos comerciales. 8.5. Otras formas de gestión de créditos: el <i>factoring</i>.</p> <p>Tema 9. Los recursos humanos</p> <p>9.1. La nómina. 9.2. Otros gastos sociales.</p>	<p>Tema 5. Los fondos propios</p> <p>5.1. Introducción a los Fondos propios. 5.2. Cálculo del resultado neto del impuesto sobre beneficios. 5.3. Aplicación del resultado del ejercicio.</p> <p>Tema 6. El pasivo</p> <p>6.1. Las fuentes de financiación ajenas. 6.2. Valoración de los pasivos. 6.3. Provisiones: concepto y valoración.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Y los resultados de aprendizaje que se esperan obtener son los siguientes:

Tabla 3
Resultados de aprendizaje de las asignaturas *Introducción a la Contabilidad*
y *Contabilidad Financiera*

Introducción a la Contabilidad (IC)	Contabilidad Financiera (CF)
IC_R1. Identifica los conceptos básicos del sistema contable, así como del patrimonio y del resultado en las cuentas de una empresa (CA2).	CF_R1. Enuncia y explica cuáles son los documentos disponibles en el Registro Mercantil, a disposición de cualquier interesado en la sociedad, una vez que se hayan cumplido los plazos legales de formulación, verificación, aprobación y depósito (CA1; CA2) (CT9).
IC_R2. Maneja los instrumentos principales del sistema contable: Libro diario y libro mayor (CA1; CA3).	CF_R2. Identifica el criterio de reconocimiento y valoración específico para cada elemento patrimonial, según las circunstancias de la operación, dentro de las alternativas que proponga la norma contable correspondiente (CA3) (CT5).
IC_R3. Contabiliza, de acuerdo a las normas de registro y valoración correspondientes, las operaciones básicas relacionadas con existencias, riesgo de cobro, IVA, anticipos, efectos a cobrar y gastos de personal, así como las operaciones de cierre de ejercicio, tanto en el Libro diario como en el libro mayor (CA1; CA3) (CT).	CF_R3. Calcula el valor por el que se reconocerá el cargo o abono en la cuenta patrimonial correspondiente (ya sea el coste histórico o precio de adquisición, el coste amortizado, la amortización devengada en el ejercicio, etc.) (CA3) (CT5).
IC_R4. Elabora los documentos de síntesis de la información contable: el Balance de Situación, y la Cuenta de Pérdidas y Ganancias, de acuerdo a los modelos oficiales (CA1; CA3; CA4) (CT).	CF_R4. Contabiliza la operación de acuerdo con la normativa vigente y muestra su efecto final en el Balance y la Cuenta de Resultados (CA3; CA4) (CT5).
IC_R5. Interpreta, de forma oral o escrita, tanto las operaciones contabilizadas como los distintos documentos de síntesis (CA3, CA5) (CT).	CF_R5. Interpreta de forma oral o escrita, tanto las operaciones contables como los diferentes documentos de síntesis (CA3; CA5) (CT5).

Fuente: Elaboración propia.

En la asignatura IC, que consta de 9 temas, propusimos trabajar mediante esta nueva metodología (en principio, sin que la profesora expusiera nada en el aula) únicamente los temas 2, 3, 7 y 8; y en la asignatura CF, los temas 3, 4 y 5. En todo caso, el proyecto se plantea desde el inicio, y todos los temas están, de alguna manera, relacionados con él.

3.1.3. *Tamaño de los grupos y criterios para formarlos*

Para el desarrollo del proyecto, los equipos/grupos de trabajo son de 3 personas. Los y las estudiantes son libres para formar los grupos y únicamente intervendrá la profesora cuando el/a alumno/a no sea capaz de introducirse en algún grupo en situaciones especiales. Los equipos/grupos de trabajo se conforman desde la segunda semana de clase, ya que el proyecto se plantea desde el inicio. Otras actividades de trabajo cooperativo en el aula, que no tengan relación con el proyecto, se desarrollarán en grupos formados al azar.

3.1.4. *Carga de trabajo del proyecto*

Cada asignatura tiene una carga de trabajo de 6 créditos, lo que supone 150 horas de trabajo para cada alumno/a, de las que 60 horas son presenciales y 90 no presenciales (tanto individuales, como grupales). Por lo tanto, las dos asignaturas suman 300 horas de trabajo por cada alumno/a. En cada asignatura, la carga estimada dedicada al proyecto son 2,4 créditos (40% de la asignatura), lo que supone alrededor de 60 horas de trabajo para el o la estudiante: 24 horas son de trabajo en el aula y 36 horas no presenciales, tanto de trabajo individual como de trabajo cooperativo. Por lo tanto, el proyecto global (teniendo en cuenta las dos asignaturas) suma un total de 120 horas para cada estudiante (48 presenciales y 72 no presenciales), repartidas en dos cuatrimestres del 2.º curso. Siendo los equipos/grupos de 3 personas, el proyecto conjunto requiere una dedicación total de 360 horas por cada equipo de trabajo.

3.2. *Metodología y evaluación*

El desarrollo de las competencias relacionadas con las dos asignaturas del proyecto requiere la búsqueda, análisis, síntesis y aplicación de información a través de diversos tipos de actividades. Para comprobar que se alcanzan los objetivos de aprendizaje, los y las estudiantes realizarán mapas conceptuales y resúmenes sobre algunos conceptos, registrarán operaciones en los libros contables y elaborarán los documentos de síntesis que informan sobre el patrimonio y el resultado, todo ello de forma presencial o bien fuera del aula, en ocasiones en grupo, y otras mediante trabajo individual. Se planifican actividades cooperativas desde el comienzo a fin de que las y los estudiantes se acostumbren a esta metodología y se impliquen en su proceso de aprendizaje.

3.2.1. *Entregables*

La realización de una actividad de aprendizaje en grupos de trabajo sitúa directamente al alumno/a en el centro del escenario, dejando a un lado al profesor/a que, únicamente, acompaña y guía al alumno/a en este proceso (Casasola *et al.*, 2012). En nuestro caso, el alumnado debe presentar una serie de entregables: los *entregables de aula* (EA) están relacionados con la asignatura en

su conjunto y el resto son *entregables de proyecto* (EP). Todos los entregables de proyecto se realizan en grupo. Cada grupo está obligado a trabajar de forma colaborativa, en el sentido de que todos los y las integrantes deben intervenir en todas y cada una de las tareas programadas en el proyecto.

En las actividades presenciales que realizamos en el aula, se aplican metodologías colaborativas que consisten en que cada miembro del grupo prepara una parte del tema y, después de explicar su parte al resto de miembros del grupo, completan colaborativamente la actividad correspondiente. Dicha actividad es corregida y evaluada, en la mayoría de los casos, por sus compañeros/as de otro grupo. Por ejemplo, los entregables de la asignatura IC son:

Tabla 4
Entregables en la asignatura *Introducción a la Contabilidad*

Entregables de asignatura (EA)	Entregables de proyecto (EP)
IC_EA 1. Elaboración de un mapa conceptual del tema 1 (grupal).	IC_EP1. Informe sobre la constitución del grupo, reflexión sobre posibles disfuncionalidades, y normas de funcionamiento consensuadas (grupal).
IC_EA 2. Resolución de ejercicios: Elaboración de un Balance de Situación (grupal).	IC_EP 2. Presentación del escenario del proyecto. Reflexión y puesta en común para el desarrollo del proyecto (grupal).
IC_EA 3. Resolución de ejercicios: Elaborar la Cuenta de Pérdidas y ganancias (grupal).	IC_EP 3. Recogida de información de unas cuentas anuales reales (los datos que se desprenden de estas cuentas constituirán la situación de partida del proyecto). Copia del Balance y Cuenta de Resultados (grupal).
IC_EA 4. Control individual de contenidos mínimos (temas 1-5).	IC_EP 4. Interpretación preliminar sobre el estado de la situación: actividad de la empresa, el periodo sobre el que se informa, la situación patrimonial y el resultado (grupal).
IC_EA 5. Control individual de contenidos mínimos (temas 6-9) y repesca del primero.	IC_EP 5. Esquemas conceptuales tipo poster sobre las operaciones de existencias (grupal).
	IC_EP6. Esquemas conceptuales tipo poster sobre las operaciones de riesgo de cobro, efectos, anticipos y nóminas (grupal).
	IC_EP 7. Relación de las operaciones a realizar por la empresa en el ejercicio siguiente (grupal).
	IC_EP 8. Informe del proyecto que incluirá tanto el análisis de los datos de la empresa real y de las operaciones propuestas en el ejercicio y su contabilización, como la elaboración de las cuentas anuales al cierre del ejercicio (grupal).
	IC_EA 9. Encuesta individual sobre el desarrollo del trabajo en equipo y coevaluación de las aportaciones del resto de miembros del equipo/grupo de trabajo (individual)
	IC_EP 10. Exposición oral del proyecto (grupal).

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. *Sistema de Evaluación*

La evaluación no debe basarse únicamente en calificar al alumnado, sino que debe ser, ante todo, una práctica reflexiva propia del/a docente, un control de calidad sobre lo que se hace, para después tomar decisiones que faciliten la mejora del aprendizaje (Gessa, 2011). De ahí que en los últimos años se hable de «evaluación orientada al aprendizaje» (*Learning Oriented Assessment*), que se apoya en tres aspectos (Álvarez, 2008): plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje, involucrar a las y los estudiantes en la evaluación y ofrecer los resultados de la evaluación a modo de *feedback*.

En nuestro caso, algunas de las actividades (EP5 y EP6) son evaluadas por otro grupo de alumnos/as, o bien por otro grupo y además por la profesora (EP10), o bien realizando una autoevaluación así como coevaluación de sus compañeros/as del trabajo aportado al grupo durante el proyecto (EP9). En general, el sistema de evaluación es el siguiente: las actividades del proyecto califican un 50 % y el resto otro 50 %, de los cuales, los controles individuales de contenidos mínimos suponen un 40 %. Para aprobar los controles es necesario obtener un 60 % de la nota, tanto en la parte teórica como en la parte práctica. Se realizan dos en cada asignatura. Si no se supera el primero habrá una repesca de esa parte en el segundo control. Los otros entregables de la asignatura valen un 10 % en total. Para evaluar la calidad de los entregables se facilitan rúbricas que tienen en consideración tanto aspectos formales como de aplicación técnica de los conocimientos y procedimientos de contabilidad requeridos en cada caso.

3.2.3. *Los cinco ingredientes para el aprendizaje cooperativo*

Las y los estudiantes cooperan para aprender porque deben presentar entregables que son grupales, porque la exposición oral que haga una persona supondrá parte de la calificación de todo el grupo, porque en algunos casos corregirán el trabajo de otros grupos y, finalmente, porque se verán obligados/as a valorar las aportaciones de los otros miembros de su grupo (y serán igualmente valorados/as). Garantizamos que el alumnado ha adquirido los conocimientos o competencias mínimas mediante la realización de los exámenes individuales. Si no obtienen un 60 % de la nota de cada control (ni en la repesca), irán al examen final con la parte que les quede por liberar.

Por lo tanto, ésta es la forma en que se incorporan al proyecto los cinco ingredientes para el aprendizaje cooperativo:

1. Exigibilidad individual: además de aportar en el trabajo del grupo, cada estudiante debe preparar su aportación a los entregables grupales, debe corregir los entregables de otros/as y debe superar los exámenes individuales.

2. Interacción cara a cara: la interacción positiva se dará en todas las sesiones que trabajan en grupo, ya sea en clase o en horario no presencial.
3. Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo: las habilidades de responsabilidad, cumplimiento de las responsabilidades, negociación a la hora de tomar decisiones, etc. serán necesarias para poder cumplir con las tareas en los plazos especificados.
4. Interdependencia positiva: deben asegurarse de que aportan al trabajo del grupo, ya que sus compañeros/as les evaluarán por su aportación, y deben asegurarse que la persona que haga la exposición oral del trabajo (cualquier miembro al azar) tenga un adecuado conocimiento de lo que han hecho entre todos/as.
5. Reflexión del grupo: la reflexión se inicia la 2.^a semana, al poner en común las posibles disfuncionalidades del trabajo en equipo y firmar un contrato de normas propio. Además, cada vez que realizan la entrega de partes del trabajo del proyecto deben reflexionar sobre cómo han planificado y realizado el trabajo, si todos los miembros del grupo han colaborado y valorar el trabajo en equipo de cada uno de ellos, así como proponer acciones de mejora.

4. Implantación en el aula, seguimiento y resultados del proyecto

La primera implantación de este proyecto se inició en septiembre de 2013 y finalizó en mayo de 2014. Las aulas disponen de mobiliario fijo (en filas de 3 o 4 asientos cada una) que no facilita especialmente el trabajo en equipo, pero lo utilizamos así. En el diseño inicial se detalló qué temas se iban a relacionar específicamente con el proyecto, pero realmente todos los temas se impartieron en base a metodologías cooperativas, siendo necesaria la preparación de algún tipo de entregable, de asignatura o de proyecto, para cada uno de ellos.

4.1. Puesta en marcha

Una vez que el material básico para la asignatura se había puesto a disposición del alumnado en el Centro de Publicaciones de la UPV/EHU (incluida la Guía Estudiante con el listado de entregables y sus fechas aproximadas de entrega, que también estaba en la plataforma virtual eGela, tipo Moodle), en la primera sesión de la asignatura se presentó la metodología y sistema de evaluación general que iba a tener lugar a lo largo de las dos asignaturas (el resumen de la presentación se facilita en una hoja fotocopiada y también se dispone en Moodle). Por otra parte, se les indicó que debían ir definiendo voluntariamente los grupos fijos de 3 personas en los que iban a desarrollar el proyecto. El primer día se preguntó en general sobre los conocimientos previos. Como en años anteriores, se observó que había una parte menor del alumnado que había cursado

alguna optativa de Economía en el Bachillerato y que podía tener cierta idea de elaborar Balances de Situación, pero el punto de partida de la asignatura es considerar que inicialmente no saben nada de contabilidad.

En la segunda sesión, a partir de las lecturas facilitadas en el taller ERAGIN, se realizó una reflexión sobre posibles disfuncionalidades de los grupos (incluyendo una puesta en común general), y se preparó un entregable con la reflexión de cada grupo de proyecto y sus normas firmadas. La metodología general consistió en que cada miembro del grupo preparaba una parte del tema y, después de explicar su parte al resto de miembros del grupo, completaban colaborativamente la actividad correspondiente. Así, se empezó a trabajar en el tema 1 con la preparación de su entregable que consistía en completar un mapa conceptual sobre la Contabilidad: qué es, para qué sirve, principales personas y entidades usuarias, tipos de decisión para la que necesitan información, etc. El «planteamiento del proyecto» (explicación por parte de la profesora de la pregunta motriz, así como formulación de las preguntas guía, planificación de objetivos por parte de cada grupo, etc.) se dejó para la segunda semana, una vez que ya tenían unos conocimientos mínimos sobre contabilidad.

La participación general fue de 3 personas por grupo. Por lo tanto, se formaron entre 7 y 12 equipos en cada grupo de matrícula, si bien algunos equipos se fueron mermando por abandonos, quedando en 2 personas por grupo. En un grupo el éxito fue total: todas las personas que comenzaron el proyecto lo finalizaron. En cambio, en los otros dos grupos, cuatro personas no finalizaron el proyecto, ya que lo abandonaron en su fase inicial o en la final, según la situación personal de acumulación de asignaturas del curso anterior, motivos de salud, etc. Pero, en general, se trabajó de forma homogénea mediante el desarrollo del proyecto a lo largo de toda la asignatura.

4.2. Seguimiento y resultados de la primera implementación

El ambiente de trabajo en general fue bueno en todos los grupos. También es cierto que algunas personas mostraron ciertas reticencias sobre las metodologías empleadas, sobre todo, al inicio. Parte del alumnado prefería la clase magistral, porque los conceptos se explican desde el principio y es el sistema al que se habían acostumbrado. Aunque se aceptara el hecho de que la profesora no iba a explicar el tema de forma tradicional, sino que lo preparan en grupo, algunos/as alumnos/as se quejaban del «estrés» que produce estar contando el tiempo (5 minutos de lectura individual, 10 minutos para explicarlo en grupo, etc.), o bien de que el nivel de asimilación de las distintas partes puede ser diferente, según le haya tocado preparárselo o no, los distintos ritmos de aprendizaje, etc.

En todo caso, valoramos positivamente la realización de actividades de co-evaluación en las que un grupo de estudiantes, a partir de la documentación que incluye la teoría y los criterios de corrección correspondientes, califica la activi-

dad realizada por otro grupo y, en su caso, discute y reclama supervisión de la profesora respecto de la calificación de su actividad propia, que le ha sido otorgada también por otro grupo. Las principales dificultades en la implementación se relacionan con la falta de asistencia ocasional (especialmente si se trata de finalizar una actividad en grupo comenzada la sesión anterior) o con la entrada en clase una vez iniciada la sesión, etc., unida a la falta de trabajo no presencial individual (estudio pre- y post-sesión, realización de supuestos prácticos, etc.). Al final del primer cuatrimestre, observamos que, aunque el alumnado/a en general ya se había acostumbrado al nuevo sistema de trabajo, todavía quedaban reticencias sobre el sistema (algunos recomendarían volver a la enseñanza tradicional, que se explique más en clase, etc.), reconociendo que es una materia difícil para su preparación de forma autónoma. El programa se implementó sin apenas modificaciones respecto al plan diseñado inicialmente, tanto en las actividades presenciales como en las no presenciales, incluidas las actividades de evaluación.

Las actividades de evaluación de las dos asignaturas se implementaron tal como estaban previstas, relacionadas con las competencias para las que se diseñaron, en la semana en la que se había especificado al inicio del curso, y en las condiciones de retroalimentación que se habían previsto: por un lado, las de coevaluación se califican por otro grupo en el aula y en caso de reclamación, el grupo de origen tiene ocasión de discutir la nota en ese mismo momento con la profesora (normalmente para subirla, porque el grupo calificador es muy exigente), por otro lado, las que corrige la profesora se enseñan calificadas en clase en la sesión posterior o en un plazo breve de tiempo y en otros casos, los menos, acuden a tutorías a revisar la actividad.

En cuanto a los resultados, en primer lugar podemos decir que fueron positivos tanto en IC como en CF, ya que la mayoría del alumnado que terminó el proyecto (se mantuvo en evaluación continua hasta el final) aprobó en la convocatoria ordinaria y con buenas calificaciones. Pero a la hora de analizar las tasas de éxito y rendimiento en ambas asignaturas, es necesario tener en cuenta las características de los grupos docentes existentes. La mayor parte del alumnado del grupo 01 (de la mañana en castellano) es de primera matrícula, ya que quienes repiten asignatura o curso se matriculan en el grupo 16 (de tarde). En el momento de matricularse eligen el turno (de mañana o tarde) en el que quieren estudiar por orden de nota en el expediente académico, de modo que son los/as mejores alumnos/as quienes eligen primero. Así, el grupo 16 está formado por alumnado que trabaja en actividades remuneradas fuera de la universidad o por personas que repiten asignatura o curso, de forma que algunas o no asisten a clase y no se presentan, o cuando asisten lo compaginan con asignaturas de primer curso, lo que aumenta su carga de trabajo global y hace que su rendimiento en nuestra asignatura sea menor que la del grupo 01. En el grupo 31, de euskera, no hay posibilidad de elección de turno, por lo que se mezcla alumnado de

primera matrícula con personas repetidoras, teniendo parte de los condicionantes del grupo 16.

4.2.1. *Resultados de la implantación del proyecto en la asignatura Introducción a la Contabilidad*

Al término del proyecto, cada estudiante debe ser capaz de obtener los resultados de aprendizaje relacionados con las competencias específicas de la asignatura, que se han obtenido mediante la realización de tareas que incluyen los entregables tanto de asignatura como de proyecto. Pensamos que quien ha realizado los entregables y otras tareas no evaluables, tanto en el aula como de forma no presencial, con la finalidad de lograr los resultados de aprendizaje prefijados, debería obtener buenos resultados globales al término de cada asignatura. En todo caso, los resultados del primer curso de implantación en Introducción a la Contabilidad fueron los siguientes:

Tabla 5
Comparación del rendimiento académico en el primer año de implementación del proyecto respecto del curso anterior en la asignatura *Introducción a la Contabilidad*

Tasas	Grupo 01		Grupo 16		Grupo 31	
	2012/13	2013/14	2012/13	2013/14	2012/13	2013/14
Evaluación =Present./matr.	81%	92%	70%	67%	78%	73%
Éxito =Aprob./present.	89%	89%	68%	75%	82%	68%
Rendimiento =Aprob./matr.	72%	82%	48%	50%	63%	50%

Fuente: Elaboración propia.

El grupo 01 de la mañana, que parecía que era el que más retenciones presentaba ante la nueva metodología, obtuvo mejores resultados, con un porcentaje de presentación del 92% sobre matrícula, y una tasa de aprobado sobre presentación del 89%. En el grupo 16 se presentó un 67% del alumnado y aprobó el 75%. Sigue siendo un buen resultado, pero es cierto que es una diferencia de 15 puntos que no atribuimos a la metodología utilizada, sino a las características de este grupo antes mencionadas. Y si comparamos estos resultados con los resultados del curso anterior, vemos que mejoran los resultados en algunos indicadores y en otros se mantienen. En el grupo 01 aumentó el porcentaje de presentados 11 puntos y aunque la tasa de éxito se mantiene, lógicamente aumenta la tasa de rendimiento, pasando del 72% al 82%. En el grupo 16, sin embargo, el aumento de la tasa de rendimiento se debe al incremento del porcentaje de superación sobre matrícula, ya que el porcentaje de presenta-

ción desciende 3 puntos. Los resultados del grupo 31 de euskera empeoraron en todos los indicadores, pero creemos que se debió fundamentalmente a que en el curso anterior se observaba una mejor capacidad inicial y motivación para el estudio en el grupo de personas matriculadas (que incluso obtuvieron algunas Matrículas de Honor).

Para hacernos una idea de lo que opinaba el alumnado sobre la metodología utilizada, analizamos los resultados de la encuesta facilitada por el programa ERAGIN que cumplimentaron los y las estudiantes de la primera implantación del proyecto al término de la asignatura del primer cuatrimestre. Las valoraciones negativas se concentraron en dos aspectos: en cuanto a la organización de grupos y sobre todo del tiempo de trabajo en el aula; y en cuanto a poner en relación el trabajo autónomo grupal respecto de las explicaciones de la profesora en un método tradicional, decantándose por esta última opción. Así, obtuvimos las siguientes valoraciones negativas:

- Se pierde mucho tiempo al establecer los grupos.
- Cronometrar cada paso no lo encuentro lógico.
- Los tiempos de lectura y comprensión son muy breves.
- Trabajar todos juntos en clase bien, pero estaría bien explicar la lectura en clase.
- Más explicaciones en clase y que no se base todo en resolver y explicar entre nosotros.
- Aprendemos trabajando pero se echan en falta más explicaciones.
- Hay demasiados entregables.
- No logro entender la materia con esta metodología.

Con la pregunta de si cambiarían algo, obtuvimos las siguientes propuestas:

- Dar más tiempo para no tener tanta presión al realizar los ejercicios.
- Realizar entregables de aula en casa para hacerlos con más tiempo.
- Más casos prácticos.
- Hay muchas prácticas que cuentan poco. Preferiría hacer menos prácticas pero más difíciles y que contaran más.
- La actividad del poster parecía de la ESO.
- Preferiría hacer los entregables solo/a.
- Que el/a profesor/a recalque las cosas importantes después de poner en común.
- Que la profesora explique, que no nos mande leerlo a nosotros.
- Mantener prácticas grupales pero la teoría con ayuda de la profesora.
- No cambiaría nada porque se estimula la participación y se dan todos los aspectos para aprender y entender la materia dada.

Pero también encontramos valoraciones positivas con los siguientes argumentos:

- Muy práctica. Hay trabajo individual y nos obliga a trabajar en equipo.
- Al principio me parecía un mal método, pero ahora me doy cuenta que el método nos ayuda a asentar más los conocimientos porque lo tengo que trabajar yo.
- La metodología facilita el aprendizaje.
- El material facilita el aprendizaje y la disponibilidad en tutorías.
- Trabajamos en grupo y las prácticas hacen que entendamos los temas por nosotros mismos.
- Clase más amena al realizar más tareas.
- Te obliga a trabajar en clase.
- Metodología buena para el desarrollo de competencias.
- Se va aprendiendo poco a poco en clase y consiguiendo puntos.
- Me ha venido bien a la larga para «sacarme las castañas del fuego».
- Con las prácticas y el trabajo en equipo es más fácil comprender la materia.

Por lo tanto, aunque había quien opinaba que cronometrar cada paso resulta agobiante, que no logran entender la materia con esta metodología y que estaría bien explicar la lectura en clase (que no se base todo en resolver y explicar entre ellos/as), en general, reconocen que aprenden trabajando.

4.2.2. *Resultados de la implantación del proyecto en la asignatura Contabilidad Financiera*

La asignatura CF es una continuación de la asignatura Introducción a la Contabilidad, por lo que resulta fundamental haber comprendido y adquirido las habilidades básicas en la primera asignatura (elaboración del Balance de Situación y Cuenta de Pérdidas y Ganancias, registro de las operaciones contables tanto en el Libro Diario como en el Mayor, etc.) para poder afrontar la segunda con garantías. En ocasiones, esto no se cumple y la segunda les resulta más difícil, de ahí que los resultados tradicionalmente hayan sido peores, porque suele haber más abandonos y peores tasas de rendimiento, de modo que existe mayor cantidad de personas que repiten la asignatura (cursando además otras del curso siguiente) que en el primer cuatrimestre.

Los resultados del curso 2013/2014 fueron positivos en el grupo 01. La mayoría de quienes aprobaron obtuvieron calificaciones de Notable y Sobresaliente, e incluso hubo tres Matrículas de Honor. El grupo 16 de tarde, que como ya hemos mencionado elige este turno porque trabaja por las mañanas, porque está cursando asignaturas de primero por las mañanas, o simplemente porque tiene peor expediente académico, es lógico que obtenga peores resultados.

Tabla 6
Comparación del rendimiento académico en el primer año de implementación del proyecto respecto del curso anterior en la asignatura
Contabilidad Financiera

Tasas	Grupo 01		Grupo 16		Grupo 31	
	2012/13	2013/14	2012/13	2013/14	2012/13	2013/14
Evaluación =Present./matr.	71%	60%	39%	44%	57%	41%
Éxito =Aprob./present.	89%	74%	80%	45%	74%	71%
Rendimiento =Aprob./matr.	63%	53%	31%	20%	43%	29%

Fuente: Elaboración propia.

En todo caso, los resultados de los tres grupos fueron peores que en el 2012/2013 en todos los indicadores, excepto un ligero aumento en la tasa de evaluación en el grupo 16. En el grupo 01 y 16 disminuye la tasa de rendimiento debido a la disminución de la de éxito (en el grupo 01 pasa del 89% al 74%, y en el 16 del 80% al 45%), mientras que la tasa de evaluación se mantiene en el grupo 01 e incluso aumenta en el grupo 16. En cambio, en el grupo 31 la disminución de la tasa de rendimiento se debe a la disminución de la tasa de evaluación (16 puntos) mientras que la tasa de éxito disminuye de forma poco significativa.

En definitiva, los resultados cambiaron, pero no podemos determinar en qué medida influyó el cambio de metodología puesto que en cursos anteriores, aunque no utilizábamos una metodología tan activa, sí se hacía evaluación continua (2 trabajos en grupo y 2 controles individuales) tal como explicamos en trabajos anteriores (Vázquez y Saitua, 2007). Además, en el curso 2012-2013, habíamos incorporado como novedad el hecho de que no fuera necesario acudir al examen final si aprobaban en el 2.º control, lo que ya había promovido la mejora de resultados respecto de cursos anteriores.

4.2.3. *Discusión de los primeros resultados y sus implicaciones para el futuro*

a) *Aspectos que salieron bien en la implementación*

La metodología implementada en clase mediante el desarrollo del proyecto ayuda a ver el interés profesional que tiene la materia que se imparte, si bien anteriormente ya realizaban la búsqueda de las cuentas anuales en el Registro Mercantil como parte de un trabajo en grupo y, por lo tanto, esta actividad no era tan novedosa. Por otra parte, tenemos claro que las asignaturas de contabilidad no son centrales en la formación del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, por lo que la motivación del alumnado puede ser menor al pen-

sar que su desempeño profesional no va a ir por ese camino. Pero en el pasado, cuando se ha encuestado a nuestro alumnado sobre las distintas asignaturas, sí responden que estas asignaturas pueden ser de utilidad, ya que, por ejemplo, al trabajar en una asesoría que abarque distintas áreas de actividad (laboral fiscal-contable, etc.) puede ser que terminen llevando a cabo tareas relacionadas con nuestras asignaturas. En todo caso, el alumnado de grupos de tarde que ya trabaja en alguna empresa (aunque sea en otro tipo de tareas como soldador, etc.) suele reconocer en mayor medida el interés por conocer la información financiera para poder evaluar mejor la evolución de la situación de la empresa en la que están interesados/as.

En el primer cuatrimestre el alumnado se acostumbró a trabajar con la nueva metodología y en el segundo hubo menos problemas. A pesar de algunas reticencias, finalmente reconocieron muchas ventajas de su implementación. Reconocieron que trabajando en equipo es más fácil la comprensión de un determinado tema. Se consigue que la clase sea más amena porque están siempre ocupados/as y los conocimientos se van asentando porque ellos/as aportan de forma individual desde el primer momento y con su aportación al grupo se van haciendo dueños/as de su aprendizaje.

b) *Aspectos para reformar*

Los aspectos considerados negativos por parte del alumnado nos llevaron a las siguientes reflexiones:

- Control de tiempos en tareas presenciales. Al principio también a las profesoras nos supuso una novedad tener que estar controlando los minutos. Con el tiempo hemos aprendido a flexibilizarlo y adaptarlo a las necesidades de los grupos, si bien el límite está determinado por el nivel de objetivos que se pretenda lograr. Es decir, que si se espera al grupo más retardado se corre el riesgo de disminuir el nivel de cumplimiento del programa. En todo caso, una vez que el alumnado superó la experiencia del 1.º cuatrimestre (incluida la valoración final), en la asignatura del 2.º cuatrimestre observamos que el alumnado ya está acostumbrado desde el principio y las posibles reticencias que puedan surgir en este sentido se resuelven más fácilmente. De hecho las quejas sobre este aspecto disminuyeron.
- Trabajo autónomo-individual *vs* explicación previa de la profesora. Consideramos normal que existieran reticencias sobre la forma de enfrentarse a los temas por primera vez, puesto que, en general, a lo largo de su vida académica anterior habían estado acostumbrados/as a un sistema más tradicional, en el que el profesor/a era la pieza fundamental. Sin embargo, en general, van siendo conscientes de que el proceso de aprendizaje es, sobre todo, responsabilidad del alumnado. En ocasiones, aún dudan de

la metodología porque requiere del compromiso del grupo y en el 2.º cuatrimestre se han dado cuenta de las diferencias que hay entre ellos/as y han surgido problemas. Pero no puede responsabilizarse tanto a la metodología, sino a la falta de compromiso individual.

- Las calificaciones grupales diluyen los esfuerzos individuales. Como en todo sistema que incluya calificaciones grupales, puede ocurrir que un/a estudiante con un examen de Sobresaliente vea minorada su nota final a causa de las notas medias de entregables de grupo. También se da, y más frecuentemente, el caso contrario de alumnado que en el examen no pasa de un 6, pero que llega al Notable gracias a las tareas de grupo. Creemos que es un aspecto de «injusticia valorativa» que no se puede olvidar, que debemos saber transmitir al alumnado desde el principio que esto puede ocurrir, y en algunos casos en que consideremos necesario, aplicar cierta «flexibilidad» (más subjetiva en base a la valoración global que hacemos del/a estudiante en cuestión) a la hora de poner la nota final. Debemos dejar claro que el grupo puede ayudar o perjudicar en la nota final. En todo caso, es necesario trabajar en el grupo y sacar adelante las tareas, tanto por compromiso hacia los compañeros/as, como por el propio rendimiento individual.

c) *Conclusiones y valoración global de la primera implantación*

Para las profesoras la experiencia resultó enriquecedora en el sentido de que hemos comprobado que el alumnado puede aprender de forma alternativa a la tradicional, que se basa en la lección magistral y en la resolución de ejercicios prácticos. La formulación de una pregunta motriz como eje del proyecto ayuda a visualizar la utilidad de cada una de las asignaturas en la vida real y, por lo tanto, entendemos que fomenta la motivación del alumnado para su implicación en el esfuerzo individual y grupal que se exige para poder superar dichas asignaturas. Por otro lado, el hecho de realizar entregables que califican en horario presencial nos evita tener que «pasar lista» para controlar la asistencia. Aunque todavía hay parte del alumnado que no asiste a algunas sesiones, y otros/as que estando matriculados/as, no asisten en todo el cuatrimestre (repetidores/as que se están dedicando a otras asignaturas y dejan ésta para más adelante) y/o que habiéndose encuadrado en el proyecto terminan abandonando. Sin embargo, la asistencia de los inscritos/as en los grupos de trabajo es generalizada. En cuanto al nivel de adquisición de competencias por parte del alumnado, entendemos que fue igual o mayor a cursos anteriores debido a la mayor intensidad de puesta en común de los conocimientos (en grupo pequeño para realizar el entregable, en grupo grande cuando la profesora resume o comenta algo, en grupo pequeño al calificar el trabajo de otros, y después al comprobar la calificación recibida...), habiéndose desarrollado el 100% del temario.

4.3. Evolución posterior de los resultados académicos, implicaciones y nuevas tareas

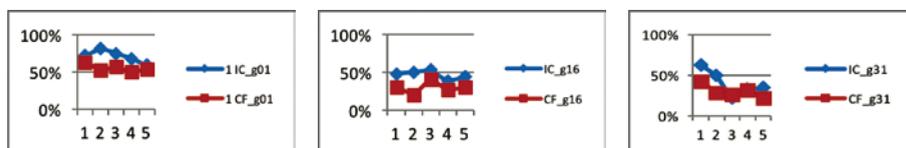
En el curso 2013/2014 pusimos en práctica la metodología basada en proyecto y la dinámica posterior ha sido similar durante todo el periodo analizado, esto es, continuamos realizando las mismas actividades, el sistema de evaluación también es el mismo, las profesoras que impartimos la materia somos las mismas y la coordinación en la docencia es total.

Sin embargo, a partir de la experiencia de la primera implantación, en el curso 2014/2015 se dieron algunos cambios que se mantienen en la actualidad. Buscando garantizar que individualmente se consiguen las competencias y visto que parte del alumnado asistía a clase, pero en los controles únicamente respondía las preguntas teóricas, o incluso solo venía a firmar, decidimos incorporar un nuevo requisito de nota mínima para seguir en la evaluación continua (3/10 puntos en los controles individuales), con el objetivo de que asumiesen que el trabajo de clase (entregables que califican en grupo) solo vale si se le añade un mínimo trabajo individual no presencial. En todo caso, tanto en el grupo 16 como en el grupo 31, se va acumulando cierta cantidad de personas que repiten asignatura o curso, de modo que normalmente empeoran la tasa de rendimiento del grupo, ya sea en forma de disminución de la tasa de evaluación (porque en ocasiones dejan la asignatura para examinarse en otro curso posterior) o de la de éxito (porque cuando se examinan lo hacen en peores condiciones de preparación que las personas que acuden de forma continuada y que cumplen con los requisitos de la evaluación continua).

4.3.1. Análisis de los resultados de un periodo de cinco cursos académicos

Si comparamos los datos de 2013/2014 (de primera implantación de la metodología de ABPy), con los del curso 2016/2017, observamos que la tasa de rendimiento ha disminuido en todos los grupos excepto en CF en el grupo 01 y 16, pero si analizamos el periodo total desde el curso 2012/2013 sí se cumple el descenso global en todos los indicadores. En todo caso, la mayoría de aumentos

Gráfico 1
Evolución de las tasas de Rendimiento de IC y CF en cada grupo desde 2012/2013 hasta el 2016/2017



Fuente: Elaboración propia.

o disminuciones en las tasas de rendimiento que se dan en una asignatura se dan también de forma similar en la otra asignatura del mismo curso académico, ya que la mayoría del alumnado que forma el grupo de matrícula es el mismo.

En *Introducción a la Contabilidad*, el grupo 01 que partía de la tasa más alta de rendimiento en 2012/2013 (72 %) y que mejoró con la implantación del ABPy, ha ido reduciendo progresivamente hasta llegar en 2016/2017 a una tasa del 59 %. Las razones han sido la disminución de la tasa de evaluación (8 puntos, del 81 % al 73 %), así como la de éxito (quien aprueba tras presentarse) que se ha reducido en la misma medida (del 89 % al 81 %), pero manteniéndose con porcentajes elevados de éxito. En el grupo 16, la tasa de rendimiento (48 %), que también mejoró con la implantación del ABPy, se ha reducido 4 puntos (del 48 % al 44 %) y el motivo también es la disminución de la tasa de evaluación en el último curso, si bien en los cursos intermedios se había incrementado. Al igual que en el grupo 01, la tasa de éxito ha aumentado (del 68 % al 83 %) remontando una tasa muy reducida que se produjo en el curso 2015/2016. En este sentido, destaca la elevada tasa en el grupo 16 (83 %) que supera la tasa del grupo 01, tradicionalmente más elevada. Por último, en el grupo 31 de euskera, que partía de una tasa de rendimiento del 63 % y que empeoró con la implantación de la metodología ABPy, se reduce hasta el 35 % en 2016/2017, si bien se

Tabla 7
Evolución de las tasas de Evaluación, Éxito y Rendimiento
desde 2012/2013 hasta el 2016/2017

Tasas	Grupo	IC					CF				
		2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Evaluación = Present./matr.	01	81%	92%	84%	84%	73%	71%	60%	65%	66%	70%
	16	70%	67%	71%	72%	53%	39%	44%	52%	48%	46%
	31	78%	73%	48%	67%	62%	57%	41%	27%	32%	39%
Éxito = Aprob./eval	01	89%	89%	89%	81%	81%	89%	74%	88%	76%	76%
	16	68%	75%	76%	53%	83%	80%	45%	78%	57%	65%
	31	82%	68%	46%	50%	57%	74%	71%	100%	100%	56%
Rendimiento = Aprob./matr.	01	72%	82%	75%	68%	59%	63%	53%	57%	50%	54%
	16	48%	50%	53%	38%	44%	31%	20%	41%	27%	30%
	31	63%	50%	22%	33%	35%	43%	29%	27%	32%	22%

Fuente: Elaboración propia.

observa que su evolución es más irregular, quizá porque la menor cantidad de alumnado matriculado hace que cualquier variación de personas que se presenten, aprueban, etc. supongan mayores porcentajes en las tasas. Al igual que en los grupos de castellano, uno de los motivos de esta reducción ha sido el descenso de la tasa de evaluación (16 puntos, del 78 % al 62 %), aunque en este caso también se ha producido una disminución importante de la tasa de éxito del 82 % al 57 %.

Con todo, en el último curso en todos los grupos se ha reducido la tasa de evaluación, debido a que parte del alumnado ha abandonado la evaluación continua y luego no se ha presentado al examen final (convocatoria ordinaria). Esta podría ser la razón de que la tasa de éxito mejore con respecto al curso anterior (2015/2016), en el sentido de que las personas que han continuado en evaluación continua son las personas interesadas y motivadas, de forma que superan la asignatura en un porcentaje más elevado, si bien no llegan a las tasas que existían en el momento de la primera implantación de la metodología ABPy en 2014/2015. Pero, en todo caso, entendemos que las razones se dan en el propio colectivo de alumnado. En la medida en que otras asignaturas implementan sistemas que exigen un trabajo más continuado, hay parte del alumnado que «gestiona» su currículum eligiendo a qué asignaturas se presenta y decide no hacerlo a contabilidad. A ello contribuye la mayor libertad y facilidad para la renuncia de las convocatorias que la que había, por ejemplo, en las antiguas titulaciones de licenciatura y diplomatura. O puede ser que acceda a la universidad ya con un nivel de preparación y cultura del esfuerzo menor que las generaciones anteriores.

En CF, el grupo 01, que también partía de la tasa más alta de rendimiento (63 %) y que empeoró con la implementación del ABPy en 2013/2014, ha ido reduciendo progresivamente hasta llegar, en 2016/2017, a una tasa del 54 %. En este caso, la razón principal ha sido la disminución de la tasa de éxito (13 puntos, del 89 % al 76 %), en tanto que la de evaluación (70 %) vuelve a ser similar a la de 2012/2013. En el grupo 16 la tasa de rendimiento (30 %) se redujo al 20 % con la implementación ABPy y en el último curso vuelve a ser similar a la de 2012/2013, si bien en los cursos intermedios se había incrementado. Por último, en el grupo 31 de euskera la tasa de rendimiento se reduce 21 puntos (del 43 % al 22 %). Al igual que en los grupos de castellano, uno de los motivos de esta reducción ha sido el descenso de la tasa de evaluación (18 puntos, del 57 % al 39 %), aunque, en este caso, también se ha producido una disminución de la de éxito del 74 % al 56 %.

4.3.2. *Implicaciones para el futuro y nuevas tareas*

Basándonos en la experiencia de más de 20 años de docencia en las asignaturas, podemos decir que el alumnado que asiste a clase y lleva la materia al día,

que está dentro de este proceso y tiene interés por aprender, en general, aprueba la asignatura. Pero dados los resultados académicos posteriores a la implantación del proyecto ERAGIN, observamos que, a pesar de nuestro esfuerzo, los mejores resultados ante una metodología novedosa no son indefinidos. Independientemente de que cada grupo docente es diferente, resulta difícil mantener la atención y motivación de todas las personas matriculadas, si bien en nuestras asignaturas deben estar realizando actividades constantemente. Por lo tanto, creemos necesario continuar realizando acciones que busquen concienciar al alumnado para que se mantenga en la evaluación continua y realice todas las actividades del proyecto hasta el final. Así, para el curso 2017/2018 plantearémos dos nuevas tareas.

Tabla 8
Nuevas actividades a realizar en
Introducción a la Contabilidad y Contabilidad Financiera

Contexto	Visita a empresa	Búsqueda de artículos sobre temas contables
	«Introducción a la Contabilidad»	«Contabilidad Financiera»
Problema detectado	El alumnado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos tiene como salidas profesionales preferentes el asesoramiento y gestión de relaciones laborales (aplicación del Derecho del Trabajo a la determinación del tipo de contrato, las remuneraciones que corresponden, las altas y bajas en la Seguridad Social, etc.) así como el asesoramiento y gestión de los recursos humanos (aplicación de los conocimientos de Psicología del Trabajo y Organización de Empresa a la selección de personal, acogida, formación y desarrollo, etc.) y no tanto la llevanza de la contabilidad, de forma que algunas personas la toman como una asignatura alejada de su posible perfil profesional futuro, a lo que se añade que otras la consideran difícil (por tratar con números). Esto hace que parte del alumnado afronte la asignatura con cierta desmotivación y predisposición al fracaso.	
Objetivo general perseguido	Concienciar al alumnado de la importancia de la contabilidad y los datos que se obtienen de ella (resultado del ejercicio, saldo de tesorería, impuestos a pagar, dividendos a repartir, etc.), tanto para poder realizar valoraciones de la situación económico-financiera de una empresa a la hora de tomar decisiones del tipo de contratar personal o no, aumentar salarios o no, etc., como de la relación que tiene la actividad de asesoría laboral con la de asesoría contable y fiscal en la realidad práctica de las empresas.	

Contexto	Visita a empresa	Búsqueda de artículos sobre temas contables
	«Introducción a la Contabilidad»	«Contabilidad Financiera»
Objetivo concreto perseguido	Facilitar el aprendizaje del alumnado mediante una actividad grupal, de encuentro con profesionales del sector del asesoramiento laboral-contable o de la gestión de recursos humanos, en el que podrá formular preguntas, para fomentar su motivación en el aprendizaje de la asignatura, al sentirse protagonista del mismo y tener valor en la calificación final.	Facilitar el aprendizaje del alumnado mediante una actividad on-line en grupo, de búsqueda de información externa a los materiales y fuentes facilitados por las profesoras, para fomentar su motivación en el aprendizaje de la asignatura, al sentirse protagonista del mismo y tener valor en la calificación final.
Intervención educativa	<p>Una vez que se ha estudiado el ciclo contable y su normalización básica (temas 1-6), se realizará una visita voluntaria a empresa (en grupo reducido, seleccionando de entre las personas interesadas, según la nota que hayan obtenido en el primer control individual) que les dará la oportunidad de ver (no en un puesto de trabajo concreto, sino en una sala de reuniones), cómo se crearon las empresas, cuál fue la formación académica y experiencia profesional de quien las creó, cuáles son los principales servicios que ofrecen (asesoramiento y/o gestión laboral, contable, etc.), cómo han ido evolucionando a lo largo del tiempo, cuáles son algunos de los programas informáticos que utilizan para ello, los problemas que suelen surgir en el día a día, etc.</p> <p>La actividad se realizará en grupos de 5-10 personas (según restricciones impuestas por la empresa a visitar) y será voluntaria. Cada estudiante rellenará un cuestionario que tendrá una valoración máxima añadida de 0,5 puntos en la calificación final, una vez que se haya superado la asignatura.</p>	<p>En la asignatura que trata las normas de reconocimiento y valoración de temas específicos (adquisición de inmovilizado, inversiones financieras, provisiones de pasivo, distribución del resultado, etc.), las profesoras diseñarán una base de datos, que aparecerá en la plataforma virtual «eGela» (Moodle) en cada uno de los temas elegidos. Se trata de que el alumnado busque y cite un recurso (prensa, artículo académico, capítulo de libro, reseñas de libro, enlaces web, etc.) relativo a alguna operación/tema del programa, insertando en la base de datos, además de los datos correspondientes a la cita (título, autoría, etc.), el archivo en pdf, la imagen de la reseña en cuestión, o la URL de la página web cuando sea posible. Además, en un campo de texto libre, deberán comentar brevemente las normas de valoración y registro relacionadas con la operación estudiada, así como incorporar la referencia bibliográfica correspondiente.</p> <p>La actividad se realizará en grupos de 2 personas y será obligatoria. Tendrá una valoración máxima de 1 punto en la calificación final de la asignatura. Cada grupo elaborará la tarea en un único tema, lo que supone una labor previa de la docente para distribuir un tema a cada grupo/equipo de trabajo.</p>

Contexto	Visita a empresa	Búsqueda de artículos sobre temas contables
	«Introducción a la Contabilidad»	«Contabilidad Financiera»
Resultados esperados	<p>Durante la visita el alumnado rellenará un cuestionario que se le facilitará antes de la visita para poder recoger las informaciones que les explican en la misma. Se espera que reconozcan la importancia de la gestión de contabilidad en la empresa ya sea interna o externalizada, ver los programas informáticos que usan para llevar la contabilidad, saber que se utiliza la información contable para asesorar en la negociación de convenios colectivos, que la empresa puede pedir certificado de antecedentes por tema de prevención de responsabilidad empresarial, reconocer la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional, etc. En definitiva, que conozcan experiencias reales relacionadas con lo que estudian y lo que se van a encontrar en el futuro profesional.</p>	<p>Se espera motivar al alumnado mediante la utilización de herramientas colaborativas (Moodle, en este caso), que facilitan realizar la actividad on-line y también su corrección on-line por parte de la profesora. Una vez que se ha realizado la entrega y se ha evaluado, el alumnado podrá visualizar el trabajo de sus compañeros/as.</p> <p>Por una parte se pretende que mejore el desarrollo de competencias específicas (asimilación de conceptos, visibilización de su relación con la realidad empresarial, etc.) de la asignatura. Además, se desarrollan competencias transversales como el trabajo en equipo o el tratamiento de la información, este último imprescindible para realizar un TFG de calidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar se les pasará una encuesta en la que se les preguntará por su nivel de valoración de la actividad (1-Nada, 2-Poco, 3-Regular, 4-Bastante, 5-Mucho): si les ha gustado, si creen que han aprendido algo útil para la asignatura, para la titulación, para su futuro profesional, y con un campo de texto para preguntas sobre si habían realizado alguna actividad similar en otra asignatura (en cuál), qué es lo que más les ha llamado la atención (sorprendido), gustado, resultado difícil, o no han entendido, etc.

5. Conclusiones y reflexiones finales

El objetivo de este artículo consistía en presentar la evolución de los resultados de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABPy) para las asignaturas de *Introducción a la Contabilidad* y *Contabilidad Financiera* en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, analizando las tasas de rendimiento académico en un periodo de 5 cursos. Nuestra opinión como docentes es que el alumnado puede aprender de forma alternativa a la tradicional basada

en la lección magistral y en la resolución de ejercicios prácticos. La formulación de una pregunta motriz como eje del proyecto ayuda a visualizar la utilidad de cada una de las asignaturas en la vida real y, por lo tanto, entendemos que fomenta la motivación del alumnado para su implicación en el esfuerzo individual y grupal que se exige para poder superar dichas asignaturas.

Los resultados de la primera implantación de la metodología ABPy fueron positivos, ya que la mayoría de quienes terminaron el proyecto aprobaron las asignaturas con buenas calificaciones. Sin embargo, en varios de los grupos se obtuvieron peores resultados si atendemos a las tasas de rendimiento académico. Posteriormente, desde el curso 2013/2014, de primera implantación de la metodología de ABPy, hasta el curso 2016/2017, la tasa de rendimiento ha disminuido en casi todos los grupos, tanto en *Introducción a la Contabilidad* como en *Contabilidad Financiera*, y este descenso se confirma si tomamos como partida para el análisis el curso 2012/2013, anterior a la primera implantación de la metodología ABPy. Este descenso en el rendimiento se debe fundamentalmente a una reducción en la tasa de evaluación. Teniendo en cuenta que durante todos los años analizados las profesoras que hemos impartido las asignaturas hemos sido las mismas, que hemos aplicado la misma metodología en todos los grupos y que llevamos a cabo la planificación, desarrollo y evaluación diaria de todas las tareas académicas del alumnado perfectamente coordinadas, entendemos que el descenso en la tasa de evaluación debe atribuirse al colectivo del alumnado. Además, como es lógico, la mayoría de aumentos o disminuciones en las tasas de rendimiento que se dan en una asignatura se dan también de forma similar en la otra asignatura del mismo curso académico ya que la mayoría del alumnado que forma el grupo de matrícula es el mismo. Por lo tanto, entendemos que la clave reside en que cada vez una mayor parte del alumnado decide abandonar la evaluación continua (así como la final) de las asignaturas de contabilidad, ya sea porque otras asignaturas también implementan sistemas que exigen un trabajo más continuado y en un momento dado interpretan que la carga es excesiva, o bien porque acceden a la universidad ya con un nivel de preparación y cultura del esfuerzo menor que las generaciones precedentes. Como limitaciones, resaltamos el hecho de que los datos que se utilizan para realizar los informes sobre el desarrollo docente del centro y que han servido como base para este análisis corresponden a la convocatoria ordinaria, si bien es verdad que hay quien aprueba posteriormente en la convocatoria extraordinaria, resultando las tasa finales ligeramente superiores.

Finalmente, entendemos que este artículo supone una contribución en varios sentidos. Por un lado, da cuenta de los esfuerzos de la UPV/EHU por actualizar los métodos docentes en un marco de adaptación a la nueva realidad sociocultural actual y, en concreto, de la realizada en estas asignaturas que pueden servir de ejemplo tanto para otras asignaturas en los grados relacionados con las relaciones laborales y recursos humanos, como para otros grados en los que se

imparten las asignaturas de contabilidad analizadas. Así, creemos que el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje formulado en forma de proyecto mejora la adquisición de algunas de las competencias que más demandan las empresas hoy en día, como son la gestión de la información, la adaptación a nuevas formas de crear conocimiento y la capacidad de colaboración en equipo.

A futuro, el profesorado deberá seguir formándose y aplicar innovaciones docentes con el objetivo de mantener la motivación por el aprendizaje por parte del alumnado. Sin embargo, estamos convencidas de que, por mucho esfuerzo pedagógico que realice el profesorado, es el alumnado quien finalmente determina con sus capacidades iniciales y, después, con su asistencia, actitud y esfuerzo continuado en el tiempo, el mayor o menor éxito en su proceso de aprendizaje y, a la postre, su nivel de éxito en la superación de las materias correspondientes. Futuros estudios podrán continuar analizando la implantación de esta y otras metodologías activas en otras asignaturas y grados, de otras universidades y contextos geográficos, para avanzar en el conocimiento sobre cómo afectan las decisiones en el planteamiento educativo sobre el rendimiento académico y la satisfacción global obtenidos, de forma que se pueda continuar tomando las decisiones de gestión universitaria más adecuadas para obtener la mejor preparación posible de las personas que van a egresar en las distintas titulaciones.

6. Bibliografía

- ALLIANE, Nouridine (2006): «Una experiencia de aprendizaje basado en proyecto en una asignatura de robótica». *Jornadas de Innovación Universitaria*, 3. Obtenido de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3426> (último acceso 14/07/2017).
- ALVÁREZ, Ibis (2008): «Evaluación del aprendizaje: unas miradas retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica», *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa - Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (1), 235-272. E-ISSN: 1696-2095, Universidad de Almería. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121940013.pdf> (último acceso 14/07/2017).
- CARRASCO, Amalia; DONOSO, José Antonio; DUARTE, Teresa; HERNÁNDEZ, José Julián; LÓPEZ, Rosario y NÚÑEZ, Carmen (2009): «Aprendizaje Basado en Proyectos versus Aprendizaje Basado en Actividades: una experiencia en la elaboración y análisis de estados financieros», *ASEPUC, VI Jornadas de Docencia y Contabilidad*. https://www.researchgate.net/publication/255623535_APRENDIZAJE_BASADO_EN_PROYECTOS_VERSUS_APRENDIZAJE_BASADO_EN_ACTIVIDADES_UNA_EXPERIENCIA_EN_LA_ELABORACION_Y_ANALISIS_DE_LOS_ESTADOS_FINANCIEROS (último acceso 14/07/2017).
- CASASOLA BALSELLS, María Araceli; PÉREZ CHAMORRO, Vicente Antonio; GARCÍA ÁLVAREZ DE PEREA, Juan (2012): «Aprendizaje basado en proyectos y trabajo en equipo: innovando en la docencia de la asignatura Sistemas contables informatizados». *Revista de Innovación Docente UPO INNOVA*, 1, 107-122. <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/89> (último acceso 14/07/2017)

- CULLEN, John; RICHARDSON, Sue y O'BRIEN, Rona (2004): «Exploring the teaching potential of empirically-based case studies». *Accounting Education* 13 (2): 251-266 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639280420001676648> (último acceso 14/07/2017).
- DOMÍNGUEZ ALFONSO, Rocío (2009): «La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos». *Etic@net*. Publicación en línea. Granada (España). 7 (8), 1-19, ISSN: 1695-324X. Obtenido de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.html> (último acceso 07/06/2017).
- FERNÁNDEZ, Idoia y ALKORTA, Itziar (2014): «Capítulo 2, El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV/EHU», en GUIASOLA, Jenaro y GARMENDIA, Mikel (Ed.): *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*, 31-87. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) Disponible en <https://addi.ehu.es/handle/10810/12368> (último acceso 05/07/2017).
- GESSA PERERA, Ana (2011): «La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: análisis y reflexión en las aulas universitarias», *Revista de Educación* 344, 749-764. ISSN 0034-8082. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10762/La_coevaluacion_como_metodologia.pdf?sequence=2 (último acceso 14/07/2017).
- GUIASOLA, Jenaro y GARMENDIA, Mikel (2014): «Capítulo 1, El programa ERAGIN de formación en metodologías activas de la UPV/EHU», en GUIASOLA, Jenaro y GARMENDIA, Mikel (Ed.): *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*, pp. 13-30. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) Disponible en <https://addi.ehu.es/handle/10810/12368> (último acceso 05/07/2017).
- SAITUA, Ainhoa y VÁZQUEZ, Isabel (2014): «Elaboración de la contabilidad de una empresa comercial». *IKD baliabideak* 8. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). <http://cvb.ehu.es/ikd-baliabideak/saitua-08-2014.htm> [Fecha de acceso 14/07/2017]
- SOLOMON, Gwen (2003): «Project-based learning: a primer» http://pennstate.swsd.wikispaces.net/file/view/pbl-primer-www_techlearning_com.pdf (último acceso 14/07/2017).
- UPV/EHU (Universidad del País Vasco) (2011): Convocatoria ERAGIN. Servicio de Aseoramiento Educativo. Vicerrectorado de Estudios de grado e Innovación. Obtenido de <http://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/eragin-deialdia> (último acceso 07/06/2017).
- VÁZQUEZ, Isabel y SAIUA, Ainhoa (2007a): «El desarrollo de competencias. Propuesta para la formación en el área contable del nuevo Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UPV/EHU». *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales. Los estudios y las prácticas profesionales en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*. 17(2), 139-162. Servicio Editorial Universidad del País Vasco/EHU, Bilbao, ISSN 1575-7048 http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/view/3078 (último acceso 14/07/2017).
- VÁZQUEZ, Isabel y SAIUA, Ainhoa (2007b): «Iniciativas para la introducción del Sistema Europeo de Créditos: la experiencia de la asignatura 'Introducción a la Contabilidad' en la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de la Universidad del País Vasco/EHU». *Revista Trabajo*, Universidad de Huelva, 19, 115-136, Huelva, ISSN 1136-3819 <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/trabajo/article/view/93> (último acceso 14/07/2017).

LAS NUEVAS NECESIDADES FORMATIVAS
EN EL MARCO DE LA DIGITALIZACIÓN
Y DEMÁS AVATARES 4.0
(LA AGENDA 2030 Y LOS OBJETIVOS
DE DESARROLLO SOSTENIBLE
COMO HERRAMIENTAS DOCENTES)

The New Training Needs in the Framework
of Digitalization and Other Avatars 4.0
(Agenda 2030 and Sustainable Development Goals as Teaching Tools)

M.^a GEMA QUINTERO LIMA

Universidad Carlos III de Madrid

Orcid.org/0000-0002-0014-2709

DOI: 10.1387/lan-harremanak.18409

Recibido: 20-07-2017

Aceptado: 28-08-2017

ABSTRACT

En apariencia, los primeros análisis de la digitalización y la robotización de la economía parecen coincidir en que tendrá efectos negativos para el empleo: en la medida en que ciertas actividades puedan ser sustituidas totalmente por procesos digitales o por sujetos robotizados, se hace prescindible ya la presencia total o parcial de trabajadores en las empresas. Solo indirectamente se hace referencia a la incidencia de esos nuevos procesos en el estatuto jurídico del trabajador, en las relaciones laborales colectivas y en la revisión de los sistemas de protección social.

Desde septiembre 2015 se han activado desde las Naciones Unidas los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que pueden ser las nuevas directrices de inspiración para nuevas herramientas de gestionar el cambio, o para nuevos contenidos de herra-

mientas clásicas. La legislación y la negociación colectiva son destinatarias de algunos mandatos (referidos a regulaciones de salarios y demás condiciones decentes, son los ejemplos más inmediatos), de ahí que sea preciso insertar nuevas vías de reflexión en la docencia del Derecho Social 4.0. Al mismo tiempo, los ODS son susceptibles de actuar como acelerantes del aprendizaje, por lo que de estimulantes tienen en el ámbito material del Trabajo Decente y del Desarrollo Sostenible.

Palabras clave: Innovación Docente, Cuarta Revolución Industrial; Agenda 2030, trabajo decente, necesidades formativas.

■ *The first analysis of digitalisation and the robotization of the economy seem to converge in the idea that Revolution 4.0 will have negative effects on employment: if certain activities can be completely replaced by digital processes or by robotic subjects, then it is possible that workers in companies are totally o partially replaced. There are just only indirect references to the impact of these new processes on the legal status of the worker, on collective labor relations and on the revision of social protection systems.*

Since September 2016 the Sustainable Development Goals (SDG) have been activated from the United Nations, which may be new inspiration guidelines for new tools to manage change, or for new contents of classic tools. Legislation and collective bargaining are the recipients of some mandates (referring to salary regulations and other decent conditions, are the most immediate examples) hence it is necessary to insert new ways of rethinking the teaching of Social Law 4.0. At the same time, the SDG are likely to act as accelerators at learning processes, so that they are stimulating frameworks in the material scope of Decent Work and Sustainable Development

Keywords: Teaching Innovation, Fourth Industrial Revolution; 2030 Agenda, decent work, training needs.

SUMARIO

Sumario. 1. Los cambios en el Paradigma del Trabajo como punto de partida. 1.1. La Revolución Tecnológica 4.0. 1.2. Los interrogantes sobre la validez de los conceptos clásicos del Derecho Social. 2. El marco de reflexión internacional sobre el Futuro del Trabajo: el Trabajo Decente y Sostenible. 2.1. Un *prius*: el escenario de la Europa Digital. 2.2. El debate sobre el futuro del Trabajo a iniciativa del Director de la Organización Internacional del Trabajo. 2.3. La Agenda ONU 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible como Axiomas duraderos de gestión necesaria del cambio. 3. El papel de las Universidades como catalizadores de la investigación y de la formación en Objetivos de Desarrollo Sostenible en y para el Trabajo Decente. 4. Los estudios de Relaciones Laborales y los ODS. 4.1. Los estudiantes como Agentes. 4.2. Los ODS como marcos éticos del aprendizaje de los estudiantes. 4.3. Los ODS como herramientas de Innovación Docente. 4.3.1. Nuevos contenidos: la afectación de los programas. 4.3.2. Fundamentos profesionales éticos. 4.3.3. La motivación de los estudiantes. 5. Bibliografía.

1. Los cambios en el Paradigma del Trabajo como punto de partida

1.1. La Revolución Tecnológica 4.0

Desde una percepción cíclica de la organización del trabajo desde la perspectiva socio-jurídico-económica, se inserta la idea de que se avizora (o ya llegó) la Cuarta Revolución Industrial. Que parece que, superada la revolución geográfica de la Globalización, ahora se conforma como una nueva era de Robotización y Digitalización de la Economía y, por ende, del Trabajo.

Sin que se hayan resuelto aún completamente las cuestiones jurídicas ligadas a la evaporación de las territorialidades del Derecho y la necesaria efectividad de las normas mínimas del trabajo en un mundo global con agentes multinacionales y estados de dispar protección jurídico-laboral (Lantarón, 2017), se ha venido llamando la atención en los últimos meses sobre la posibilidad de que el trabajo deje de ser eminentemente humano, de que el trabajo humano quede obsoleto y de que el desempleo se convierta en la regla general de las sociedades modernas (Ford, 2016).

En el debate amplio, desde disciplinas muy dispares, se discute, en síntesis, sobre si en la actualidad se produce la destrucción, la creación o la mutación del

empleo (López, 2016), si se produce una destrucción creativa o si, por el contrario, se está generando una situación inusitada, dado que los avances tecnológicos se aplican ahora a todo el espectro profesional, en todos los niveles formativos, sin que los procesos de reconversión industrial vayan a ser ahora posibles.

En efecto, y sin que sea posible profundizar demasiado en ese debate, desde sectores experimentales (ingeniería robótica, computación) y económicos de cierto signo, se avanza una visión determinada del futuro del trabajo, que pivota sobre el potencial destructor de empleo de los robots y de la Inteligencia Artificial (IA).

En efecto, varios estudios enjundiosos desde las perspectivas económica y de la administración de empresas, con o sin *lobbies* presentes, proclaman el fin del trabajo humano y su sustitución por la Inteligencia Artificial (IA), el trabajo robotizado, en distintas manifestaciones (cadenas de robotización sofisticada, presencia de *Bots* humanoides, procesos digitales de producción de servicios, sistemas de fabricación a partir de impresión 3D...) (McKinsey Institute, 2017; WEF, 2017; Frey, 2017).

En ese esquema, fluye una idea catastrófica, la de que se ha de producir un cambio en el modelo económico clásico.

De una parte, habrá un mundo hiperautomatizado, en el que se producirán excedentes ingentes de mano de obra que conducen a un escenario de crisis social de dimensiones aún desconocida a partir de niveles de desigualdad extremos (propietarios, inversores y empleados de alto nivel versus desempleados descualificados que se encuentran por debajo del umbral de pobreza).

De otra parte, se provocaría una fuerte deflación económica porque, si bien la robotización genera un alto nivel de productividad, no hay consumidores suficientes (máquinas/robots/algoritmos no son consumidores) y los trabajadores no tienen capacidad adquisitiva. En síntesis, se produciría la quiebra del modelo de economía de mercado, que solo sería superable a partir de nuevas formas de protección social ancladas sobre algún género de renta mínima universal (Ford, 2016).

Esa posición, no obstante, en ese mismo sector de pensamiento en el campo de la ingeniería y de las organizaciones, encuentra también freno. Porque se estima que la incidencia de la robotización y del desarrollo de la IA no es cuantitativamente clara aún, y tampoco pueden apuntarse certeramente sus ámbitos temporales (Freeman, 2015). En este sentido, si bien es cierto que los avances tecnológicos son imparables y se acumulan exponencialmente en ciertos sectores, también es cierto que afecta de modo desigual a los distintos Estados, dentro de cada país a los distintos sectores productivos, a los distintos tipos de empresas y a las distintas regiones geográficas, y en todo caso es intrínseca a los distintos procesos productivos. De suerte que los datos sobre la afectación del empleo

agregado, sobre la sustitución de trabajadores, sobre el engrose de las bolsas de desempleados tecnológicos han de ser tomados con mucha cautela jurídica. Porque se entiende que hay un proceso de cambio amortiguado que será especialmente pausado en España, en la medida en que presenta, desde un punto de vista estructural, ciertas resistencias a la Digitalización/robotización acelerada (Berger, 2016; Ministerio de Industria, 2015).

Por esta razón, merecen mayor atención otras líneas de pensamiento. Porque, en paralelo a las anteriores, sin tanta parafernalia de ciencia ficción, hay ciertos trabajos doctrinales (Mercader, 2017) que aventuran la afectación de la realidad del trabajo y la necesaria revisión de su regulación, como consecuencia de la plausible sustitución total/parcial, inmediata/progresiva, de procesos manuales por procesos digitalizados o robotizados, en los que ha de convivir el trabajo humano con las distintas formas de Inteligencia Artificial, como compañeras o como instrumentos (herramientas o mecanismos de sustitución de ciertas tareas); como coadyuvantes en suma (Kaplan, 2016).

En esta segunda visión menos sensacionalista, tiene sentido adelantar la necesidad de cambios conceptuales referidos al Trabajo y a su regulación jurídica como ha venido siendo construida desde la Revolución Industrial clásica. Y se ha de admitir como hipótesis de partida que en las reflexiones desde el Derecho Social no cabría dejarse llevar por la falacia de los tres determinismos del Futuro del Trabajo (Barreto, 2017)¹.

1.2. Los interrogantes sobre la validez de los conceptos clásicos del Derecho Social

A partir de esas cautelas, sí parece poco discutible, a partir de la observancia empírica, que, en primer lugar, los conceptos nucleares de trabajador y empresario en la relación laboral se desdibujan cuando las plataformas digitales permiten una oferta de bienes y servicios directa en la que los agentes presentes son el cliente y el oferente. En este sentido, pareciera que el esquema jurídico-laboral clásico se desdibuja y se reconduce a formas tradicionales de Derecho Privado de arrendamientos de obra o servicio.

El fenómeno *Uber*, pero también todas aquellas nuevas iniciativas de puesta a disposición de los usuarios finales, a través de aplicaciones digitales (*Apps* di-

¹ El primer determinismo consiste en considerar a la tecnología como un factor novísimo de cambio radical, una «disrupción»; el segundo se traduce en la idea de que la implantación de las nuevas tecnologías demanda que deba prescindirse de toda regulación para que no sea enervado su proceso explosivo; y el tercero, tiene que ver con la opción metodológica misma, que entiende que el futuro del trabajo solo puede revisarse desde el punto de vista del efecto tecnológico en el Trabajo.

Algún autor (Barreto, 2017) considera incluso que la exigencia de incidir en el aspecto tecnológico no es más que una estrategia conspirativa, más o menos hábil, para «obtener márgenes más amplios de libertad de mercado, todo lo cual no tendría nada de novedoso e innovador».

versas), de prestaciones más o menos profesionalizadas, han abierto un debate principal acerca de cuál haya de ser la forma jurídica que asuman esos intercambios, y de cuáles hayan de ser los derechos y obligaciones de los prestadores de servicios y de las eventuales plataformas digitales de intermediación. Los conceptos de ajeneidad y subordinación se invisibilizan, pero la demanda de derechos sociales se convierte en un objetivo finalista para categorizar esas nuevas relaciones jurídicas. O lo que es lo mismo; cuando la consecuencia de remitir a la autonomía de la voluntad la conformación jurídica de los derechos (referidos a tiempos de trabajo, remuneración o a las responsabilidades en caso de accidente o inactividad del prestador, por poner ejemplos) es la nihilización de la protección social individual, entonces se produce un esfuerzo conceptual por la reconducción al trabajador asalariado clásico, o al trabajador autónomo clásico, o al semi-nuevo Trabajador Autónomo Dependiente Económicamente (el TRADE de la Ley 20/2007, de 11 de julio del Estatuto del Trabajador Autónomo) (Toldi, 2017).

En segundo lugar, desde el punto de vista de relaciones laborales indubitadas, es decir, cuando se mantiene el esquema y contornos *ex art.* 1.1 ET, la introducción de las nuevas tecnologías dentro del objeto del contrato, o como contexto de la prestación de servicios, plantea nuevos interrogantes referidos al propio contenido de la relación laboral estatutaria y convencionalmente establecido; pero también referidos al control empresarial de la prestación laboral. Y con efectos ambivalentes, de mayor garantía jurídica de los derechos sociales o de debilitamiento potencial de los mismos.

En efecto, habría ciertos derechos laborales susceptibles de verse afectados: el tiempo de trabajo, y el salario y los sistemas de remuneración como efecto reflejo, son los elementos más obvios (1). Porque si hay nuevos procesos de producción favorecidos y optimizados a través de las nuevas tecnologías, las exigencias laborales ligadas a tiempo de trabajo pueden reducirse debido a distintas razones: porque la automatización de procesos posibilita tiempo de no-presencia de trabajadores, o porque cabe generalizar sistemas de teletrabajo estándares y nuevas formas de teletrabajo. Estas y otras manifestaciones, pueden favorecer procesos de conciliación de la vida laboral y personal/familiar, pero también puede provocar excedentes objetivos de trabajo disponible, o, en otro sentido, pueden ahondar en las cuestiones jurídico problemática ligadas a la (extra)territorialidad de la prestación de servicios transnacionales.

Por lo que respecta al salario, conectado con tiempo de trabajo, puede producirse la ruptura de ciertos ligámenes conceptuales entre el estatus de trabajador y el de sujeto protegido por las estructuras de Seguridad social. Desde el punto de vista de la redistribución, si cambian los sistemas de remuneración, los ingresos no son distribuidos uniformemente y siguen modelos de *winner-takes-all*, esto tendría un reflejo importante en la financiación, primero, de los siste-

mas públicos de protección, y condicionaría eventuales nuevos mecanismos de garantía de recursos alejados del principio de contributividad/ proporcionalidad, en aras de un nuevo protagonismo al principio de suficiencia.

Pero el propio objeto de la prestación (2) también toma especial presencia, en la medida en que: 1.º se hace precisa una nueva (o antigua) formación continua en el uso de nuevas tecnologías, y en la inserción en nuevos procesos productivos digitalizados o automatizados; del mismo modo la recualificación de trabajadores desempleados se erige como condiciones *sine qua non* de la adaptabilidad al cambio, 2.º la productividad de cada trabajador tendría nuevos patrones de referencia, no humanos necesariamente; 3.º en consecuencia, las causas económicas, técnicas, organizativas y de producción se desdibujan y se vuelven aún menos corpóreas, con lo que ello entraña en términos de flexibilidad interna y externa en las relaciones laborales.

Por otra parte, los derechos fundamentales se exponen a nuevos riesgos (3), tanto los ligados a la seguridad y salud en el trabajo (donde hay nuevos riesgos, como los compañeros *bots* y la intensificación de la robotización, y las nuevas formas de riesgos psico-sociales ligados a la hiperconexión², como los más propiamente inherentes a la personalidad (intimidad, honor, propia imagen, o libertad ideológica, de expresión), en la medida en los Big Data y ese *Ojo del Gran Hermano* permitirían un control biométrico complejo, por señalar un ejemplo³.

En ese sentido, paradójicamente, las nuevas tecnologías también tienen virtualidades positivas; porque esos *Big Data* y su gestión especializada, podrían servir para el control del cumplimiento de la normativa legal y convencional laboral. Y las herramientas digitales *amplo sensu* podrían ser herramientas inclusivas e integradoras de las diversidades clásicas, porque no tienen género y tienen el potencial de aminorar los efectos de distintas discapacidades físicas e intelectuales.

Además, las distintas aplicaciones en las que se sustentan las Redes Sociales se convierten en maximizadoras de la expansión de la autonomía colectiva, y de

² Una reacción ya inmediata es el derecho a la desconexión (*droit à la déconnexion*) ya en vigor en Derecho francés desde el 1 de enero de 2017. Fue instaurado en el artículo L. 2242-8, 7.º del Código de Trabajo, tras la reforma introducida por el art. 55 de la Ley n.º 2016-1088 de 8 de agosto de 2016 relativa al trabajo, a la modernización del dialogo social y al aseguramiento de los itinerarios profesionales.

³ Si bien las propias aplicaciones simples de los dispositivos electrónicos (ordenadores, móviles...) y el rastreo sencillo de los perfiles de los trabajadores en las redes sociales ya permiten supervisar sus comportamientos y ya han suscitado algunos problemas jurídicos en el ámbito del poder de dirección del empresario en el ámbito de la video-vigilancia (por ejemplo STS de 2 de febrero de 2017 (n.º Recurso: 554/2016), o en el ámbito del despido fundado en el mal uso de los medios digitales que la empresa proporciona al trabajador y/o ligados a información obtenida de dispositivos informáticos en sentido amplio (por todas, STS de 6 de octubre de 2011 (n.º Recurso: 4053/2010).

la organización de formas participadas de transmisión de información (sustitutivos del tablón sindical clásico), de gestión de conflictos, o de prevención de los mismos.

Del mismo modo, la Administración Electrónica (de Seguridad Social, Servicios Públicos de Empleo, Agencia Tributaria, Sistemas Públicos de Salud, o Servicios Sociales) que comenzó en España su andadura hace ya una década, podría desenvolver nuevas funciones y maximizar las que ya realiza con mayor garantía para los usuarios (empresarios, trabajadores, representantes de ambos, gestores...) y mayores posibilidades de interacción con ciertos sujetos privados estratégicos (mutuas, fundaciones, colegios profesionales...).

Esta no es sino una panorámica vertiginosa de eventuales vicisitudes jurídicas de las nuevas realidades de la Industria 4.0 en clave de Empleo.

En este ámbito el Derecho Social (como concepto omnicomprendivo de las ramas clásicas reconocidas como Derecho Laboral, Derecho Sindical, Derecho de la Seguridad Social, Derecho Administrativo Laboral, Derecho de la Prevención de Riesgos laborales, Derecho Procesal Laboral etc.) habría de proceder a revisar conceptos clásicos, para visitarlos y actualizarlos.

Pero, también, en su *autopoiesis*, puede incorporar una nueva composición utópica con nuevos esquemas de *lege ferenda* para la adaptación a los cambios que la Cuarta Revolución demanda. Y desde 2015 parece haber nuevas inspiraciones.

2. El marco de reflexión internacional sobre el Futuro del Trabajo: el Trabajo Decente y Sostenible

2.1. Un *prius*: el escenario de la Europa Digital

De un modo inespecífico, independientemente de las líneas reflexivas que se verán enseguida, se ha de llamar la atención sobre un hecho. Desde 2010, la Comisión Europea, en el Marco del Horizonte 2020, ha diseñado estratégicamente una Agenda Digital para Europa⁴. En el marco de un Mercado Único Digital se pretende universalizar la ciudadanía digital. Y en ese contexto general, el Mercado de trabajo, las Empresas y empleadores, los trabajadores y las Administraciones laborales y de Seguridad Social no quedan ajenos al proceso regionalizado de desarrollo tecnológico aplicado.

Siendo ésta una cuestión preliminar, sin embargo, interesan más el discurso internacional sobre el Futuro del Trabajo, que vas más allá de esa visión tecno-

⁴ http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.9.3.html

céntrica/ robótocéntrica, y se escora hacia el Trabajo en sí mismo considerado, si bien en su contexto revolucionado 4.0.

2.2. El debate sobre El futuro del Trabajo a iniciativa del Director de la Organización Internacional del Trabajo

La necesidad de diseñar nuevas líneas de abordaje del Trabajo no es algo inherente a la digitalización ni al siglo XXI. Es mucho anterior. Puesto que la Globalización ya puso de manifiesto que los Estados no podían contener la *vis expansiva* de las empresas cuando éstas deciden fraccionar sus procesos productivos y descentralizarlos más allá de las fronteras iniciales de la actividad empresarial. Y tampoco alcanzaban a proteger los derechos de los trabajadores de la empresa de origen matriz, ni los de los trabajadores de destino. Ni los Estados de destino en ocasiones alcanzaban tampoco a hacerlo respecto de sus trabajadores asentados en su territorio nacional.

El Derecho del Trabajo nacional se ha encontrado, desde hacer bastante tiempo entonces, preso de sus fronteras. Si bien, regionalmente, en el caso de España y la Unión Europea, se había venido diseñando ciertas fórmulas de determinación de la ley aplicable al contrato y a eventuales procesos judiciales (los Reglamentos (CE) de Roma, y Bruselas, en sus versiones sucesivas, respectivamente, I y II, y I, II y *IIbis*), de idéntico modo las fronteras de la región han frenado la efectividad universal de estándares de protección relativamente altos, más allá del ámbito comunitario y de su área de influencia.

De ahí que se haya de prestar atención a otro núcleo normativo que circunscribe al anterior: el Derecho Internacional del Trabajo *stricto sensu*, el gestado y promocionado desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Así, el Trabajo, si bien ha sido objeto recurrente de regulación en los distintos ordenamientos nacionales, también ha sido en paralelo, aunque paradójicamente con menor visibilidad, objeto del Derecho Internacional del Trabajo gestado por y emanado de, desde 1919, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Desde entonces la idea de la *Paz Mundial a partir de la Justicia Social* ha regido la actividad normativa internacional relativa al trabajo en sus distintas vertientes.

No obstante su apariencia de ordenamiento supranacional potente, la mayor fortaleza del sistema económico-financiero mundializado, supone un límite, ya no territorial, sino estructural, referido a la coercitividad limitada de las normas reguladoras de la OIT. Coercitividad que se ha reputado relativamente innecesaria en la medida en que el Tripartismo y los mecanismos de control inherentes tienen ciertos recorridos posibles en el control del cumplimiento de las normas.

No obstante lo anterior, sí es cierto que la OIT ha comenzado a desplegar nuevas formas de influencia, especialmente a partir de la Declaración relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adop-

tada por la Conferencia Internacional del Trabajo en su octogésima sexta reunión, Ginebra, 18 de junio de 1998 (Anexo revisado, 15 de junio de 2010).

A partir de esa fecha, desde la Organización Internacional del Trabajo se ha encontrado el modo de juridificar ciertos contenidos esenciales, que no son sino la rematerialización de contenidos ya presentes en el haber jurídico internacional (convenios OIT y derechos contenidos en el articulado de la Declaración Universal de Derechos Humanos). Y en este sentido, al margen de la aprobación de nuevos convenios sectoriales de gran relevancia (trabajadores del mar, servicio doméstico, son paradigmáticos) deviene singularmente trascendente la versión revisada en marzo 2017 de la Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social⁵.

Pues bien, de un modo particular, pero genéricamente centrado en el Trabajo y su Futuro, y próxima la fecha de su Centenario, la OIT ha impulsado a nivel mundial (a partir de la Memoria del Director General, presentada en la Conferencia Internacional del Trabajo, 104.^a reunión, 2015) un amplio debate sobre el Futuro del Trabajo como respuesta a las dificultades que se plantean para abordar todas las repercusiones derivadas de un proceso en continua transformación en el mundo del trabajo (OIT, 2015).

Se constata que el mundo del trabajo hoy se caracteriza por varias circunstancias, a saber: una nueva relación entre empleo-pobreza y protección social, un fenómeno multiforme de internacionalización de la producción, y un retroceso en la calidad del trabajo (trabajo informal, vulneración de derechos humanos, explotación infantil y discriminaciones por razón de género). De una manera explícita, sin embargo, no se mencionan expresamente los nuevos cambios tecnológicos de la Industria 4.0; si bien están implícitas algunas intuiciones en la proyección reflexiva que se plantea.

En ese escenario la Memoria que presentara Guy Ryder en 2015 proponía cuatro conversaciones para ordenar el debate: 1) *Trabajo y sociedad*; 2) *Trabajo decente para todos*; 3) *La organización del trabajo y de la producción*; y 4) *La gobernanza del trabajo*. Conversaciones que provocan múltiples sendas discursivas acerca de los retos que el siglo XXI planteará para el Trabajo, y por ende para la OIT como organismo especializado de Naciones Unidas. Pero en paralelo, también en la OIT discurren otras seis iniciativas, como son: la Iniciativa para poner Fin a la Pobreza, la Iniciativa Verde, la Iniciativa relativa a las Mujeres en el Trabajo, la Iniciativa relativa a las Normas, la Iniciativa relativa a las Empresas y la Iniciativa sobre la Gobernanza.

⁵ Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social, Adoptada por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo en su 204.^a reunión (Ginebra, noviembre de 1977) y enmendada en sus 279.^a (noviembre de 2000), 295.^a (marzo de 2006) y 329.^a (marzo de 2017) reuniones, (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/documents/publication/wcms_124924.pdf).

De lo anterior se pueden atisbar cuáles son los ámbitos de las indefiniciones y vicisitudes actuales, en los que se está reclamando un proceso discursivo-reflexivo nuevo e intensificado. Que se remite a los Estados, en su conformación tripartita (gobiernos-representantes empresariales y representantes sindicales) pero que ha de ser observada y participada por las Universidades; y, consecuentemente, por estudiantes, e investigadores-docentes.

2.3. La Agenda ONU 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible como Axiomas duraderos de gestión necesaria del cambio

Coetáneamente, desde la Organización de Naciones Unidas, con menor incidencia (puesto que su Organismo especializado es la OIT) también se ha empezado a prestar atención a cuestiones ligadas al Trabajo, especialmente en tanto es objeto y sujeto de los fenómenos de globalización económica, y en la medida en que los derechos laborales guardan una relación estrecha con los Derechos Humanos.

Estos, por su vis expansiva, se erigen en contenidos obligatorios no solo de los estados, sino también de las Empresas.

De esta forma, resultan relevantes son iniciativas. De una parte, el Informe del Representante Especial (John Ruggie) del Secretario General para la cuestión de los derechos humanos y las empresas transnacionales y otras empresas presentado en la Asamblea General de Naciones Unidas (2011)⁶. De otra parte, los Diez Principios Rectores del Pacto Mundial de Naciones Unidas (*UN Global Compact*⁷); de los cuales cuatro (principio 3-6 son principios específicamente laborales) si bien los demás inespecíficamente pueden tener incidencia laboral en la actividad de las Empresas.

En paralelo a lo anterior, y siempre de un modo lato, también se han de resaltar otros instrumentos internacionales con incidencia tangencial o directa sobre la reflexión del Futuro del Trabajo.

De un modo más concreto, dentro del primer objetivo de los Ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que conformaban la agenda 2015 (ODM 2015) de Naciones Unidas (del año 2000) el empleo y el trabajo decente ocupaba un

⁶ Asamblea de Naciones Unidas, *Informe del Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los derechos humanos y las empresas transnacionales y otras empresas*, John Ruggie. *Principios Rectores sobre las empresas y los derechos humanos: puesta en práctica del marco de las Naciones Unidas para «proteger, respetar y remediar*, 2011, A/HRC/17/31),

⁷ Cuyo objetivo es el de movilizar a un movimiento global de empresas sostenibles; de forma que apoya a las empresas para hacer negocios de manera responsable al alinear sus estrategias y operaciones con diez principios en materia de derechos humanos, trabajo, medio ambiente y lucha contra la corrupción; así como, desde 2015 también les ayuda a tomar acciones estratégicas para avanzar en los objetivos generales de la sociedad, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, con énfasis en la colaboración y la innovación (<https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc>)

lugar primordial como instrumento de la erradicación del hambre y de la pobreza, especialmente referida al colectivo de mujeres; de un modo más potente desde el momento en que el Tercer ODM se dedicaba a la promoción de la igualdad por razón de género y el empoderamiento de la mujer. Y, en paralelo, la idea-fuerza de la Sostenibilidad también se encontraba presente en los trazados axiológicos internacionales, si bien circunscrita con cierta relación de esencialidad a la conservación del Medio Ambiente (7.º ODM, 2015).

A partir de esos presupuestos, para 2030, la Asamblea General de Naciones Unidas ha aprobado, bajo el título *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* un proyecto de acción, anclado en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS, 2030).

Entre los Objetivos del desarrollo sostenible se encuentra uno directamente relacionado con el Trabajo (Objetivo 8 *Trabajo decente y crecimiento económico*); algunos con conexión tangencial pero no por ello menos relevantes⁸, alguno fuertemente transversales⁹, ciertos que se centran en ciertos sectores en los que el elemento jurídico-laboral tendría una *vis expansiva* muy importante¹⁰; y, por último, otros multivectoriales e instrumentales.¹¹

Esa Agenda fue adoptada por unanimidad en la Asamblea General, y se sustenta en ciertos ejes conceptuales potentes: a saber: 1) A pesar de las formulaciones genéricas y aparentemente dispersas, los ODS y sus 163 Metas plantean compromisos efectivos a los Estados, 2) ODS y Metas se van a monitorizar y están sujetos a verificaciones cuantitativas regulares en términos de cumplimiento¹²; 3) en la medida que los ODM ya pusieron de manifiesto la ineficacia de una visión clásico-estadista del cumplimiento internacional del Derecho Internacional Clásico¹³ y del *Soft Law*, desde la Agenda 2030 se hace una llamada a los Gobiernos/ Estados, pero también a la Sociedad Civil en general (Empresas, Tercer Sector...) y a la Comunidad Científica y Académica en particular.

⁸ ODS 1 Fin de la pobreza; ODS 3 Salud y Bienestar ; ODS 4 Educación de calidad; ODS 10 Reducción de las desigualdades; ODS 12 Producción y consumos responsables.

⁹ Como es el ODS 5 Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas,

¹⁰ ODS 6 Agua limpia y saneamiento; ODS 7 Energía asequible y no contaminante; ODS 9, Industria, innovación e infraestructura, ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles, ODS 13 Acción por el clima, ODS 14 Vida submarina, ODS 15 Vida de ecosistemas terrestres.

¹¹ Como los ODS 16 Paz, Justicia e Instituciones sólidas y ODS 17 Alianzas para lograr objetivos.

¹² Ya se han formalizado en el Consejo económico y social de Naciones Unidas, a finales de 2016, los primeros indicadores. *Data and indicators for the 2030 Agenda for Sustainable Development: Report of the Inter-agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators.* (E/CN.3/2017/2*).

¹³ En lo que se refiere, por ejemplo, monográficamente a los convenios y recomendaciones OIT, es muy descriptivo el elenco de ratificaciones por convenio y país. Que pone de manifiesto un cierto desdén por la normativa internacional (vid al respecto, http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:10011:0::NO::P10011_DISPLAY_BY,P10011_CONVENTION_TYPE_CODE:1,F).

De ahí que desde la Universidad (Sachs, (2015)), desde los planos docente y de investigación, quepa contribuir a esos objetivos mundiales, en un primer momento de una forma modesta, y quizás más adelante, de un modo más ambicioso.

3. El papel de las Universidades como catalizadores de la investigación y de la formación en Objetivos de Desarrollo Sostenible en y para el Trabajo Decente

La Implicación de la Universidad puede ser polimorfa, si bien está presente en el germen mismo del Desarrollo Sostenible.

Es en las universidades (centros Politécnicos de d todo el Mundo, con MIT a la cabeza, por señalar algún ejemplo) donde, paradójicamente, se ha gestado el desarrollo mismo de la Robotización y la Computerización y sus aplicaciones industriales. Y ha de ser en ellas donde, en tanto en cuanto son centros de investigación, pensamiento y desarrollo de conocimiento, se haya de llevar a cabo una actividad de reflexión sobre el Futuro del Trabajo.

Y aún más allá, a lo que aquí interesa, desde las Universidades, cabe avanzar en la investigación y clarificación de los ODS 2030 en las distintas ramas epistemológicas, por separado (Derecho, Economía, Ingeniería, Sociología etc.), pero también a través de redes de trabajo inter-multidisciplinares.

En momentos de transformación, como los que se están produciendo en un contexto de Revolución Industrial 4.0, la Universidad también es centro de difusión del conocimiento y de formación de profesionales. No solo en la faceta intrínsecamente sustantiva y adjetiva del Derecho Social, en lo que aquí interesa, sino también en la faceta ético-axiológica de la maestría jurídica. Y el Trabajo Decente y el Desarrollo Sostenible encajan perfectamente en esa faceta.

En efecto, si se observa, subyace al Desarrollo Sostenible una idea que supera la mera filantropía para construir una obligación moral en torno a la coherencia del Desarrollo/ Crecimiento Económico con la Sostenibilidad entendida de un modo que supera la clásica de la sostenibilidad medioambiental porque incorpore una visión omnipotente de Equidad y Justicia social, que, por ejemplo, se materializa en la idea del Trabajo Decente/Digno. O dicho de otro modo, en la medida en que los ODS 2030 y sus metas son realidades jurídicas indeterminadas y difusas, desde la Universidad cabe corporeizarlas y reconducirlas a los esquemas jurídicos existentes.

Los ODS no crean necesariamente instituciones jurídico-económicas nuevas, sólo ofrecen un nuevo formato de la idea del Trabajo —Sostenible porque es Decente— que permite reformular derechos y obligaciones socio-laborales,

de Derecho Laboral privado, pero de Derecho de Protección Social público. Pero también cabe inferir nuevos principios meta-jurídicos, capaces de servir de criterios interpretativos y aplicativos para la conformación de un Derecho Social crítico. Por poner algunos ejemplos:

- a) La Sostenibilidad como no-afectación-omnímoda, puede aumentar el potencial del principio de la igualdad y la prohibición de discriminación de mujeres trabajadoras, de trabajadores jóvenes y maduros, de trabajadores migrantes; pero también se expande como axioma antidiscriminatorio en la condición de ciudadano de un eventual Estado de Bienestar.
- b) La Sostenibilidad como no-abuso-de-poder imprime nueva fuerza a las demandas de lucha contra la pobreza en el trabajo, pero también en el uso/explotación de recursos naturales materiales diversos. La Sostenibilidad como Contrapartida para el progreso daría forma a las iniciativas de formación inclusiva o recualificadora de calidad, o al diseño de políticas públicas y privadas de protección de la salud, reparadora o preventiva, en el trabajo/fuera del trabajo/ para el trabajo; femenina/infantil/de personas mayores...
- c) La Sostenibilidad como fin-colectivo-último permitiría organizar las relaciones colectivas bajo nuevas formas. Cabría revisar la recuperación de zonas y ámbitos materiales negociales para los interlocutores sociales representativos (antiguos y/o nuevos), cabría establecer nuevas alianzas entre interlocutores sociales y poderes públicos, dentro de los esquemas ya existentes (pero bastante huecos), o proceder a la revisión de las formas arcaicas de responsabilidad social corporativa para reformular una Nueva Responsabilidad Social Empresarial.

La tarea de estudio y difusión de los ODS, y de formación sustantiva y ética a partir de ellos puede ser objeto de la labor investigadora individual y colectiva de los docentes, pero también puede ser objeto del aprendizaje consciente, mancomunado, colaborativo y sumativo de los estudiantes en el aula y fuera de ella, coadyuvados por aquéllos docentes investigadores.

En síntesis, en un contexto de cambio de paradigma del trabajo, los ODS son susceptibles de ser aproximados, en términos pedagógicos en los estudios universitarios, desde las perspectivas cognitiva (son contenidos), enactiva (es preciso actuarlos para comprobar su eficacia) y volitiva (son elementos externos de una nueva forma de motivación intrínseca). Y esas tres vertientes encuentran un campo natural perfectamente claro, cual es el de los estudios de Relaciones Laborales.

4. Los estudios de Relaciones Laborales y los ODS

Es cierto que los ODS son continentes de muchas materias extrajurídicas, y aun siendo jurídicas, de materias extra-laborales. Sin embargo, sí es verdad que, paralela y paradójicamente, el Trabajo y los aspectos ligados a él, a partir de una óptica laboro-céntrica son transversales a los 17 ODS y están presentes en una multiplicidad de las 163 Metas contenidas en la Agenda 2030.

4.1. Los estudiantes como Agentes

El Trabajo es el mimbres de las sociedades, de las empresas, de los Estados. Los ciudadanos lo son por pertenencia a una institución geopolítica, hoy nacional o con raigambre geográfica pero supranacional.

Y los Profesionales, los del Derecho y aquéllos con otras líneas de actividad de Gestión de Recursos Humanos, siempre han de estar ligados al Trabajo. Porque sea su obra personal, o porque gestionan obras ajenas (de las distintas maneras posibles, al ordenar, vender, transformar, conservar etc.). En esa visión Laboro-céntrica, desde la Universidad cabe insembrar capacidades de observación, y de construcción de realidades ligadas al Trabajo, ahora desde las líneas del Desarrollo sostenible.

De ahí que, quizás, entre los Grados más permeables a la contribución al Debate del Futuro del Trabajo, ensamblando los ODS como acelerantes, se encuentra el Grado en Relaciones Laborales y Empleo / y Recursos Humanos (en sus distintas terminologías universitarias). Porque los actuales estudiantes han de ser eventuales futuros profesionales del Trabajo y del Empleo¹⁴. Y eso les demandaría una nueva óptica sensible a los desafíos jurídico-laborales y de la protección social, y un nuevo conocimiento crítico del Derecho Positivo vigente a partir de los ODS y de los Retos el Futuro del Trabajo.

En efecto, en el imaginario social general, hay hoy ciertos temas de actualidad que son aún un desafío en la práctica, pero también en el debate doctrinal, y que tienen un espacio natural universitario de composición teórico-práctica solvente en estos Grados de Relaciones Laborales. Temas como puedan ser los que se refieren a distintos aspectos del Estado del Bienestar genéricamente considerado (Renta Social Básica y trabajadores pobres, reformas de los sistemas de pensiones de jubilación y viudedad, protección por desem-

¹⁴ En la Universidad Carlos III el grado se caracteriza por ser fuertemente multidisciplinar que proporciona herramientas conceptuales, técnicas y prácticas provenientes de una amplia variedad de materias, que habilitarán a los graduados a intervenir profesionalmente en importantes campos de actividad en todo tipo de empresas (dirección de recursos humanos, consultoría laboral, etc.), organizaciones no lucrativas (integración mediante el empleo, sindicatos, etc.) y sector público (oposiciones como la de Inspección de Trabajo o Subinspección de Empleo y Seguridad Social).

pleo, protección de la dependencia, promoción de la atención a la infancia...); o como pudieran ser los que se refieren a aspectos más propios del Derecho Laboral Individual (control del tiempo de trabajo, regulación de salarios mínimos y /o dignos, eliminación de brechas de todo tipo por género y edad, integración de las diversidades en las empresas, la formación continua para el empleo, la protección contra la temporalidad en la contratación, el respeto de la intimidad, el afloramiento del trabajo Informal, prevención de riesgos laborales y promoción de la salud y el bienestar en la empresa, etc.); o del Derecho Laboral Colectivo (incidencia de las nuevas tecnologías en el ejercicio de los derechos de representación (legitimación, negociación colectiva, medidas de conflicto colectivo).

A la comprensión de esos desafíos se puede contribuir desde la docencia en el Grado de Relaciones Laborales y Empleo.

4.2. Los ODS como marcos éticos del aprendizaje de los estudiantes

Además se hace preciso desencadenar en los estudiantes de este grado un pensamiento crítico, en torno a la Realidad del Trabajo y a su Regulación Jurídica, que resulta cualitativa y cuantitativamente marginal. Y es necesario porque el conocimiento crítico del Derecho Social les permitiría desempeñar su actividad profesional futura de un modo *sosteniblemente responsable*, es decir, sobre la óptica de la evaluación cuasi-automática de las implicaciones que la aplicación, interpretación, revisión de sus competencias y conocimientos profesionales tienen sobre el —clásicamente llamado— Capital humano presente, pero también futuro (trabajadores implicados en régimen de contratación directa o trabajadores presentes por efecto de la composición de cadenas de subcontratación, o por cesión legal, cadenas de contratación en fraude de ley con rotación subjetiva, por poner algunos ejemplos).

El diseño de condiciones de trabajo decentes y de derechos sociolaborales fortalecidos, la adecuada gestión de la diversidad, el respeto por la interiorización del Trabajo sin género, la pretensión de la justicia social *como conditio sine qua non* de progreso de cada una de las Naciones y del conjunto de Naciones (y por tanto del Estado español, de las Comunidades Autónomas o las Corporaciones Locales), la eliminación de barreras artificiales incardinadas en las cadenas de valor, la promoción de la salud integral (física y mental) personalizada según actividad, género y edad, o la formación continua, son ejemplos de buenos efectos que podrían emanar de la cualificación universitaria de profesionales del /con el Derecho Social anclado en la Sostenibilidad entendida en ese sentido omnicompresivo que la haría efectiva en el medio-largo plazo.

4.3. Los ODS como herramientas de Innovación Docente

4.3.1. *Nuevos contenidos: la afectación de los programas*

En este contexto se hace, entonces, necesario pensar en la revisión en mayor o menor profundidad de los programas de las distintas asignaturas del Grado y, en todo caso, en la necesidad de que los docentes actualicen, primero, sus conocimientos a través de investigaciones sustantivas concretas. Pero, segundo, actualicen sus competencias digitales y de aprehensión de los retos de la digitalización. Porque los estudiantes ya son profesionales potenciales de la nueva revolución industrial. Y pueden ser agentes de cambio, y de consolidación de derechos.

En la medida en que los calendarios del Espacio Europeo de Educación Superior en las distintas Universidades indican de éste se encuentra aún en fase de primera conformación y primeras evaluaciones por las Agencias autonómicas especializadas competentes, no sería deseable alterar significativamente los planes de estudio de los distintos grados y postgrados, ni ofertar aun nuevos títulos cuyo contenido exclusivo pudieran ser los ODS; algo que sí sería el objeto de una contribución universitaria ambiciosa. Pero sí es factible, aunque quizás menos impactante, la imbricación de los ODS en todos los Grados. Y por ello también en el de Relaciones Laborales y Empleo.

Así, desde la prudencia, sí cabe llevar a cabo algunas modificaciones en la enseñanza del Derecho Social, en orden a contribuir a optimizar los efectos de la Agenda 2030. En dos líneas, esas que ya se han avanzado más arriba, a saber: una más objetiva, ligadas a las conexiones jurídico-técnicas con las instituciones actualmente estudiadas en las distintas asignaturas de los planes de estudio. Y una más subjetiva, ligada a los aspectos ético-filosóficos emanantes del Derecho social considerado como un producto histórico social.

Desde una perspectiva objetiva, cabría, sin necesidad de modificar esencialmente los programas/fichas de las asignaturas, infiltrar conceptos de los ODS en los contenidos. Del mismo modo que se han hecho permeables los textos legales a actividades docentes que traspasan las labores meramente exegéticas y de aplicación mecánica-forense, y ahora las instituciones jurídicas se contextualizan en planos jurídicos, pero también socio-políticos y socio-económicos, cabría trasladar los contenidos de los Objetivos y metas de Desarrollo sostenible a las instituciones jurídicas existentes. Para valorar sus niveles de coincidencia, distancia, afinidad; en suma para valorar el recorrido que la regulación laboral y de protección social preexistentes presentan hacia la consecución de los desiderátums fijados por Naciones Unidas.

Desde un punto de vista subjetivo, desde las aulas universitarias cabe formar una nueva conciencia de la conformación actual del Mundo del Trabajo y de las distintas Alianzas que podrían conformarlo de un modo diferente, más equita-

tivo, a partir de la consideración de los mandatos de los distintos ODS, 2030, pero erguidos sobre el pilar esencial del Trabajo Decente y Sostenible.

Cabe, una vez más, señalar algún ejemplo, y sirvan los siguientes. De un lado, a realidad de los trabajadores pobres ya está verificada y cuantificada desde hace algún tiempo (Blázquez, 2015 y Calvo, 2017), así como algunas de sus causas, casi todas ligadas a la última crisis económico-financiera, pero con raíces estructurales en el caso español (retrocesos de la negociación, bajos salarios, alta rotación laboral, déficits formativos, alta tasa de contratación temporal, abusos en la gestión empresarial del tiempo de trabajo, desinversión en políticas pública de protección social y retroceso en derechos prestaciones...). Los estudiantes del Grado en Relaciones Laborales han de adquirir conocimientos jurídicos sobre contratación, gestión de derechos salariales, regulación del tiempo de trabajo, régimen sancionador en casos de incumplimiento de normativa legal o convencional etc. En ese proceso, cabe infiltrar direccionamientos hacia diagnósticos de situación (como causa *del status quo* que estudian), y hacia metas de eventuales reformas legislativas (como efectos deseables en cumplimiento de ODS). En otras palabras habría un proceso reflexivo paralelo al del aprendizaje del Derecho Positivo vigente, en el que activarían los principios subyacentes que conducen la idea del Trabajo Decente, que sirva para huir de las situaciones de pobreza, porque hay salarios y cotizaciones dignas y, por reflejo, cotizaciones suficientes para estándares de protección alejados también del umbral de pobreza. En definitiva porque más allá de la *compliance* (que ya es deseable en este ámbito) se mejora el estatuto laboral de los trabajadores.

De otro lado, la igualdad de género es un ODS también transversal, y concomitante con un mandato constitucional español. De ahí que en la mayoría de las asignaturas, jurídicas y no estrictamente jurídica, queda adoptar una perspectiva de género en lo que se refiere a la intersección Trabajo (de hombres y mujeres)- Empresa, en orden a dar el máximo cumplimiento potencial de las normas existentes o, en su caso, minimizar el impacto de su aplicación en el incremento de las brechas distintas presentes (Sáez, 2016: 93 y ss. y Blázquez, 2017).

El Trabajo ha devenido una realidad múltiple (asalariado, por cuenta propia, asociativo, colaborativo...), susceptible de desplegarse como actividad más allá de la empresa tradicional, ubicada geográficamente en un único lugar; susceptible de organizarse de un modo tan flexible que se diluyen las coordenadas temporales clásicas. Pero, además, el Trabajo se concreta en actividades sujetas a un dinamismo desconocido, como consecuencia de las nuevas tecnologías *amplo sensu* y de sus potencialidades multivectoriales (nuevas tecnologías como objeto del Trabajo, como instrumento del Trabajo, como gestor del Trabajo...). Y todo eso ya se ha ido integrando, como contenido, en los programas universitarios. Sería entonces el momento de hacer lo propio con los contenidos de los

ODS, 2030, para que los estudiantes puedan visualizar y comprender nuevas zonas de eventual avance futuro de las instituciones presentes.

Así, en la Universidad Carlos III de Madrid, ya hay algunos embriones en esa línea. Por un lado, en el curso 2016-17, en el marco de una asignatura de Humanidades, titulada *Género y protección social tras la crisis*¹⁵, ya se ha introducido, como instrumento de análisis transversal del diagnóstico, de los contornos de la situación actual de la protección de la mujer (trabajadora o no) desde las distintas políticas públicas y de los comportamientos empresariales, el ODS 5. Y los estudiantes han auditado ciertas materias (salario, formación, conciliación, pensiones) desde las ópticas normativas internas y autonómicas, pero también con las metas incluidas en este Objetivo.

Por otro lado, ya ha sido aprobado un curso MOOC titulado *Strategies for the implementation of sustainable Work at companies*, para el próximo curso 2017-2018, en el que se pretenden afrontar los modos en que los distintos ODS, 2030 pueden ser implementados en el marco de empresas socio-laboralmente responsables. Y habría de actuar como actividad docente piloto en este sentido.

De la misma manera, en las fases de revisión de los distintos grados de la Universidad Carlos III de Madrid, y también entonces del Grado en Relaciones Laborales y Empleo, se está produciendo un debate en torno a la necesidad de revisar títulos y contenidos de ciertas asignaturas, en orden a incluir en las fichas oficiales conceptos y contenidos ligados los objetivos internacionales (ODS. 2030 y nuevos retos del Futuro del Trabajo), tales como la Gobernanza Social como nuevo marco del Dialogo social, la Responsabilidad Social Corporativa como contenido de la actividad profesional/empresarial más allá del mero beneficio económico; la revisión de los conceptos de Necesidad ligados a la Pobreza dentro de los esquemas de protección social pública y complementaria, como primeros paradigmas.

4.3.2. *Fundamentos Profesionales éticos*

Junto a esa vertiente más objetiva, de los nuevos contenidos docentes en distintos grados, también cabría definir un objetivo ambicioso en términos subjetivos. En orden a conformar profesionales sensibles a los ODS, 2030, que actúen como agentes reales de su implementación, siquiera a pequeña escala.

En suma, se trataría de que la enseñanza universitaria, con sustrato en actividades de investigación ligadas al desarrollo (socio-económico-político-cultural) sostenible fuera un instrumento germinal de futuros profesionales comprometi-

¹⁵ Inicialmente prevista para 2.º cuatrimestre, para estudiantes de 1.º Economía, quedo abierta a estudiantes del Grado en Relaciones Laborales y Empleo, de 1.º, 2.º y tercer Curso.

dos con una visión Global del Trabajo y, en suma, del futuro de derechos sociales subjetivos, efectivos, polivalentes, transnacionales. Porque habrá que gestionar una Transición /Revolución Digital con efectos en el empleo, y los ODS pueden ser guías para hacerlo en el medio/largo plazo.

4.3.3. *La Motivación de los estudiantes*

La Agenda 2030 de Naciones Unidas contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que, además de ser líneas directrices para los Estados, demandan la intervención de la sociedad civil en su consecución. Y las Universidades se encuentran allí llamadas a colaborar en la difusión e implementación de los ODS y sus 163 metas. Y los —hoy— estudiantes son los ciudadanos, profesionales, empresarios, empleados públicos del futuro, de ese horizonte 2030.

Como se ha venido reiterando, los ODS son marcos ambiciosos, pero difusos, lo que supone tanto un riesgo en orden a su efectividad, cuanto una ventaja atractiva de cara a su potencial desarrollo. No están sujetos a definiciones preconceptualizadas o preconcebidas. Solo tienen un elemento relativamente rígido en la medida en que, a diferencia de los ODM, en la Agenda 2030 se ha incluido una garantía relativa de eficacia, concretada en la definición de indicadores (referentes cuantitativos) de impacto/medida del grado de consecución de objetivos y metas. De un modo inespecífico, habría entonces una cierta definición de los resultados comprometidos respecto de los Estados para con Naciones Unidas, pero no hay exigencias de los modos de conseguir alcanzar los índices previstos.

Esa ductilidad/versatilidad/potencialidad de los ODS resulta óptima como elemento innovador de motivación. Especialmente si se entiende que el aprendizaje más potente se produce a partir del sistema límbico (Maclean, 1990), y como ha ido quedando acreditado desde la neurociencia y la neuropsicología (sin que sea posible en este trabajo mayor detenimiento), la emoción contribuye a un mayor aprendizaje significativo (Mora 2013).

Esto es muy relevante porque, en un determinado contexto político, social y económico, los estudiantes universitarios, con excepciones siempre, no quedan ajenos a una relativamente frecuente apatía / descreimiento, tedio, desmotivación en suma, respecto de ciertas materias de estudio. De ahí que, como Experiencia Piloto, algunas asignaturas ligadas al Derecho Social podrían servir para testar si esos ODS sirven para provocar reflexión sobre el objeto de estudio, a la vez que dinamiza a los estudiantes y los hace partícipes de la creación de un nuevo foro de acción y pensamiento en torno a los ODS y su potencial social.

Los Trabajos Fin de Grado o las asignaturas ligadas a la igualdad de las mujeres (ODS 5) y al Trabajo *amplo sensu* (ODS 3,4,8,10) serían continentes óptimos para insertar un nuevo modo de motivación a los estudiantes: el de poder,

desde el Grado en Relaciones Laborales, en el marco de los ODS, confrontarles la *lege data*, para proponer una nueva construcción. En efecto, con distintos formatos, en distintos foros posibles (en las distintas actividades universitarias), cabría que pudieran construir, desde la Universidad, como estudiantes y potenciales ciudadanos, algo real que proponer a la academia universitaria, a los poderes públicos (distintas administraciones), a los agentes políticos y a los interlocutores sociales. Como estudiantes podrían verter conocimiento *lege ferenda* a la sociedad. En la medida en que la Agenda 2030 necesita difundirse, pensarse, y transformar la realidad actual —la del Trabajo a lo que aquí concierne— cabe que los estudiantes se puedan sentir estimulados por la posibilidad de generar conocimiento/reflexiones disruptivas. Tanto más cuando las distintas reformas laborales han ido alejando al Derecho Social de ciertos ODS, en una deriva regresiva, cuasi expropiatoria de derechos sociolaborales.

Especialmente estimulante podría resultar la actividad clínica como método docente, porque ofrece posibilidades de activación, a través del desarrollo de actividades de auditoría, elaboración de informes, difusión de resultados ligados a los ODS.

De esta forma, de un modo sobrevenido quizás, los ODS puedan estar presentes en las tres dimensiones del aprendizaje, en tanto son contenido material, referente ético e instrumento de motivación. Profesores, profesionales, empresas y universidad han de hacer su papel en este proceso, se supone.

5. Bibliografía

- ATKINSON, Robert & WU, John (2017): «False Alarmism: Technological Disruption and the U.S. Labor Market, 1850-2015», *ITIF @work series*, mayo.
- BARRETO, Hugo (2017): «Tres determinismos tecnológicos sobre el futuro del trabajo», <http://hugobarrettooghione.blogspot.com.es/2017/07/tres-determinismos-tecnologicos-sobre.html>.
- BLÁZQUEZ AGUDO, Eva María (2015): *El trabajador pobre como centro de gravedad de la prevención de la exclusión*. Albacete, Bomarzo.
- BLÁZQUEZ AGUDO, Eva María (Coord.) (2017): *Prestaciones de la Seguridad Social y género*. Madrid: Organización Iberoamericana De Seguridad Social (OISS). 2017. E-archivo. http://www.oiss.org/IMG/pdf/PRESTACIONES_DE_LA_SEGURIDAD_SOCIAL_Y_GENERO.pdf.
- CALVO GALLEGO, Francisco Javier y GÓMEZ ÁLVAREZ, María Rosario (Dirs.) (2017): *Trabajadores pobres y pobreza en el trabajo*. Murcia, Laborum.
- FREY, Karl Benedikt y OSBORN, Michael A. (2017): «The future of employment: How susceptible are jobs to computerization?», *Technological Forecasting & Social Change*, 114, 254-280.
- FREEMAN, Richard B. (2015): «Who owns the robots rules the world», *IZA World of Labor*, 5.

- FORD, Martin (2016): *El Auge de los robots*. Madrid, Paidós
- KAPLAN, Jerry (2016): *Artificial Intelligence*, Oxford, Oxford University Press.
- LANTARÓN BARQUÍN, David (2017): «Estándares laborales en la era de la globalización», *Trabajo y Derecho*, 4 (35-56).
- LÓPEZ GARCÍA, Pedro (2016): «La digitalización en el mundo del trabajo». *Estudios, Fundación 1.º Mayo*, 9, julio (1-16).
- MACLEAN, Paul D. (1990): *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. New York, Plenum Press.
- MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE (2017): A Future that Works: automation, employment and productivity (enero) (<http://www.mckinsey.com/global-themes/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works>).
- MERCADER UGUINA, Jesús R. (2017): *El futuro del trabajo en la era de la digitalización y la robótica*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- MINISTERIO DE INDUSTRIA, ENERGÍA Y TURISMO (2015): *Industria Conectada 4.0. La transformación digital de la industria* (<http://www6.mityc.es/IndustriaConectada40/informe-industria-conectada40.pdf>).
- MORA, Francisco (2013): *Neuroeducación*. Ed. Alianza Editorial.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2015): *La iniciativa del centenario relativa al futuro del trabajo*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- ROLAND BERGER & SIEMENS ESPAÑA (2016): *España 4.0. El reto de la transformación digital de la economía* (http://w5.siemens.com/spain/web/es/estudioidigitalizacion/Documents/Estudio_Digitalizacion_Espana40_Siemens.pdf).
- SACHS, Jeffrey (2015): *The Age of sustainable Development*, Columbia University Press.
- SÁEZ LARA, Carmen (Coord.) (2016): *Igualdad de género: estrategias y propuestas*. Murcia, Laborum.
- SCHWAB, Klaus (2016): *La cuarta revolución industrial*. Madrid, Debate.
- TODOLI, Adrian (2017): *El trabajo en la era de la económica colaborativa*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2016): *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, enero (http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf).

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA METODOLOGÍA EFICAZ PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL LABORAL

Collaborative learning:
an effective technique for teaching Procedural Labour Law

ANA SÁNCHEZ-RUBIO

Profesora interina de Derecho Procesal
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
asanrub@upo.es

Orcid: 0000-0002-2027-8232
DOI: 10.1387/lan-harremanak.18415

Recibido: 17-07-2017
Aceptado: 09-10-2017

ABSTRACT

El Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos no posee un campo de conocimiento único sino que está configurado de manera híbrida, dado que engloba por igual conocimientos jurídicos y de gestión del personal. En concreto, en lo que respecta al Derecho procesal, el plan de estudios no contempla ninguna asignatura introductoria que permita a los alumnos establecer una primera toma de contacto con la terminología y la dinámica de esta disciplina. Por ello, a los estudiantes les resulta especialmente complejo enfrentarse a asignaturas como Derecho procesal laboral. Con el propósito de mitigar dicha sensación de dificultad, en las siguientes líneas se expondrán distintas técnicas docentes enfocadas hacia un modelo de clase colaborativa, en la que tanto los alumnos como el docente construyen la materia objeto de estudio al unísono, ya que hacer partícipe al alumno es el modo más eficaz de aprendizaje.

Palabras clave: educación universitaria; aprendizaje colaborativo; técnicas didácticas; Derecho procesal laboral.

■ *The Degree in Labour Relations and Human Resources has not a unique field of knowledge. On the contrary, this bachelor is configured in a hybrid way due to it includes both legal and management knowledge. Specifically, with respect to Procedural Law, the study program does not cover an introductory subject that allows students to establish a first contact with the procedural terminology and the discipline. For these reasons, students find particularly complicated to face subjects like Procedural Labour Law. In order to mitigate this sensation of difficulty, the following pages explain different teaching techniques focus on a sort of collaborative lesson. In these sessions both students and professors build the matter together and their participation is a very effective way to learn.*

Keywords: University education; collaborative learning; teaching techniques; Procedural Labour Law.

SUMARIO

Sumario. 1. El alumno de Relaciones Laborales y el binomio enseñanza-aprendizaje. 2. Una aproximación conceptual al aprendizaje colaborativo. 3. El aprendizaje colaborativo en asignaturas jurídicas impartidas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. 3.1. Formación del profesorado para aplicar de manera exitosa las técnicas de aprendizaje colaborativo. 3.2. El aprendizaje colaborativo a través de las TICs. 3.3. El aprendizaje colaborativo en los trabajos de fin de grado. 3.4. Aprendizaje colaborativo y educación inclusiva. 3.5. La rotación en las técnicas de aprendizaje colaborativo. 4. A modo de conclusión. 5. Bibliografía.

1. El alumno de Relaciones Laborales y el binomio enseñanza-aprendizaje

Cuando un profesor de Derecho ha de impartir clase en un grado distinto a la Licenciatura que él cursó suele explicar la materia a impartir dando por sabido conceptos, terminologías, funcionamientos del sistema, etc., que los alumnos desconocen. Esto es lo que sucede en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos al momento de impartir la asignatura de Derecho Procesal Laboral. Y, esto es, precisamente, lo que provoca que muchos de los estudiantes de esta titulación sientan rechazo hacia las asignaturas pertenecientes a la rama del Derecho. Además, en el ámbito jurídico, parece que utilizar latinismos o una jerga sumamente artificiosa da al jurista un mayor renombre o un aire de sabiduría superior del que tiene quien utiliza un lenguaje claro y sencillo. Sin embargo, mi experiencia me dice que, al menos en lo que respecta a la docencia, esto provoca el efecto contrario: el receptor del mensaje, en este caso el estudiante, no admira más al profesor por este hecho, sino que pierde el interés en la asignatura porque se siente perdido desde el primer día.

Para paliar este efecto considero que debe sacarse partido de la faceta eminentemente práctica que tiene el Derecho Procesal, lo que debería facilitar el abandono de los tradicionales métodos de enseñanza basados en la presentación de diapositivas y el discurso del profesor, y optar por una enseñanza colaborativa, en la que el centro sea el papel participativo del alumno. En este sentido, sostiene Alonso (2014:126-127), que:

El Derecho Procesal permite, por su propio ámbito objetivo, una visualización de las implicaciones prácticas de muchos de los temas abordados. Y en esta misma lí-

nea, propone los Moot Courts a modo de juicio simulados como la mejor opción, una simulación en la que todos los operadores jurídicos estén cubiertos por los alumnos, incluido, el Tribunal. Esta cuestión sitúa al profesor fuera de una situación supra-partes para convertirlo en una suerte de observador «casi» no participante, apostando así por otorgar margen de libertad al alumnado y estimulando de modo sano el ambiente competitivo para servir así de incentivo al alumnado.

Y ello, no solo permitiendo que intervenga para preguntar aquello que no sabe o que no entiende, sino para que lo construya él mismo.

Esas técnicas de innovación docente serán las que nos ocupen de aquí en adelante, pero antes de adentrarnos en su funcionamiento conviene recordar la importancia que revisten para el ámbito docente, pues la innovación educativa es en la actualidad un marco de referencia en la educación universitaria, que ha cobrado especial relevancia desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Este espacio propugna, entre otras cosas, una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, donde la misión del profesorado es la de guiar dicho proceso; una formación fundamentalmente práctica, orientada a la consecución de competencias y a la incorporación, de forma destacada, de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje del alumnado. En este contexto, los métodos y procedimientos docentes adquieren tanta importancia como los propios contenidos de las materias de estudio, en lo que respecta a la consecución de los objetivos de la educación general.

En concreto, en relación con el trabajo cooperativo, argumenta San José Cabezudo, *et. al.* (2008:386) que:

Ante el desafío que supone la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la capacidad de cooperar es, sin duda, una de las principales competencias que deben adquirir los futuros trabajadores de la sociedad del conocimiento y de la información. El aprendizaje colaborativo emerge, pues, como un paradigma prometedor en la educación universitaria que implica un nuevo rol del docente: facilitar a los estudiantes una ruta de aprendizaje a través de un proceso de descubrimiento colaborativo.

Ante este nuevo reto de docencia universitaria, el profesor se ha visto obligado a desarrollar nuevas estrategias didácticas, lo que implica rediseñar cómo enseña el docente y cómo aprende el alumno. En relación con ello afirma Kindelán (2013:28) que:

Este nuevo paradigma se centra en el discente, en el aprendizaje como eje en torno al cual gira todo el proceso educativo, haciendo a los estudiantes responsables de su formación, ofertándoles la posibilidad de elegir sus propias metas y las opciones que consideren más oportunas en función de sus necesidades y las demandas del mercado laboral. Mientras tanto, los profesores y formadores ya no son la única

fuelle de conocimiento, sino que funcionan como «tutores» que guían a los discentes en su camino único e individual hacia el conocimiento (cfr. European Commission, 2001, p. 6). Es en este ámbito donde la universidad ha de concebir una nueva forma de «enseñanza» que responda a este sistema basado en el aprendizaje.

Los métodos que están ganando posiciones en este contexto son aquellos a través de los cuales los estudiantes aprenden a pensar y a participar activa, reflexiva y creativamente. En tal sentido, las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y las formas con los que se enseña, sino que además incluyen acciones que tienen en cuenta el repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los alumnos para aprender, acercando, así, los métodos de enseñanza a los métodos actuales de aprendizaje.

Así las cosas, la convergencia hacia este escenario educativo ha supuesto un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se exigen a los alumnos nuevas habilidades interpersonales que faciliten la interacción social y la cooperación. Todo ello implica introducir perspectivas diferentes en los métodos docentes y, en este sentido, las técnicas de colaboracionismo tienen una relevancia fundamental.

En lo que sigue se tratará de ofrecer un enfoque del aprendizaje colaborativo aplicado a las materias de contenido jurídico en el Grado de Relaciones Laborales. Con tal propósito se comenzará explicando al lector el concepto actual de aprendizaje colaborativo, para continuar proponiendo varias recomendaciones que, consideramos, incrementarían el valor didáctico de estas asignaturas y, en concreto, del Derecho Procesal Laboral. Por último, se finalizará con algunas conclusiones sobre la materia objeto de estudio.

2. Una aproximación conceptual al aprendizaje colaborativo

En una primera aproximación al concepto de aprendizaje colaborativo, y como paso previo a su aplicación al Grado de Relaciones Laborales, podría afirmarse que tal expresión remite a la existencia de una tarea grupal, es decir, de un objetivo que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo. Por tanto, la situación debe implicar no solo hacer cosas al unísono, sino afrontar y resolver una tarea o problema común y, como consecuencia, aprender juntos. De este modo, las metodologías de aprendizaje colaborativo se caracterizan porque el éxito y el fracaso se reparten entre los participantes, aportando cada alumno al grupo el beneficio de sus características más adecuadas. Es decir, el aprendizaje colaborativo es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo

que aprendería por sí mismo debido a la interacción con otros miembros de su grupo.

En ello conviene Lucero (2003: 4), al destacar que:

El aprendizaje es un proceso individual que puede ser enriquecido con actividades colaborativas tendientes a desarrollar en el individuo habilidades personales y de grupo. El aprendizaje en ambientes colaborativos busca propiciar espacios en los cuales se dé la discusión entre los estudiantes al momento de explorar conceptos que interesa dilucidar o situaciones problemáticas que se desea resolver; se busca que la combinación de situaciones e interacciones sociales pueda contribuir hacia un aprendizaje personal y grupal efectivo.

Por consiguiente, puede convenirse en que los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio. En estas situaciones la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en cuanto al rendimiento y a la productividad de todos los participantes. Además, este hecho se muestra independiente de la naturaleza del contenido (ciencias sociales, ciencias de la salud, arquitectura, ingeniería, informática, etc.), de las diferencias de edades y de los niveles educativos. Y es que las técnicas de aprendizaje colaborativo mejoran la calidad de las estrategias docentes desde perspectivas generales. Por ejemplo, desarrollan estrategias de procesamiento de la información, favorecen el pensamiento crítico y constructivo y mejoran la capacidad de comunicación y expresión.

Respecto al concepto de aprendizaje colaborativo cabe puntualizar que, pese a que los términos aprendizaje «cooperativo» y «colaborativo» han sido utilizados indistintamente entre ellos, ambos están separados por una línea divisoria muy sutil: el aprendizaje cooperativo apunta a crear una estructura general de trabajo donde cada uno de los miembros es responsable de una tarea específica, en favor de organizaciones óptimas; por su parte, el aprendizaje colaborativo hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, cuidando especialmente la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de cada uno de los miembros del equipo. En realidad, se trata de dos conceptos complementarios para conseguir un aprendizaje en colaboración de calidad.

En concreto, mediante la utilización del aprendizaje colaborativo se ha demostrado que los estudiantes pueden tener más éxito que el propio profesor para hacer entender ciertos conceptos a sus compañeros. La razón de este hecho estriba en que los compañeros se relacionan en un entorno más cercano, en lo que respecta a su desarrollo cognitivo y a la experiencia en la materia de estudio. De esta forma, no solo el compañero que aprende se beneficia de la experiencia,

sino también el estudiante que explica la materia a sus compañeros consigue una mayor comprensión. En este sentido, destaca Maldonado (2007: 265) el carácter social de aprender y sostiene que:

Ya el esquema que establecía al profesor como el que enseña y al estudiante como el que aprende de forma exclusiva, no tiene cabida. En su lugar se presenta el aprendizaje como un proceso social que se construye en la interacción no sólo con el profesor, sino también con los compañeros, con el contexto y con el significado que se le asigna a lo que se aprende.

En definitiva, de aquí en adelante aludiremos a técnicas de aprendizaje en las que el grupo de clase es considerado un agente social, cuya función esencial es enseñar, transmitir conocimientos, es decir, educar. Por lo tanto, el grupo deja de ser un mero entorno ambiental, como lleva siéndolo en la enseñanza tradicional, y pasa a cumplir la categoría de foco de interacción social, lo que exige que se tenga en cuenta la dinámica interna, los procesos de influencia recíproca y las habilidades sociales de los estudiantes.

3. El aprendizaje colaborativo en asignaturas jurídicas impartidas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos

La interdisciplinariedad que caracteriza al Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos hace especialmente idóneo el uso de las técnicas de aprendizaje colaborativo. El principal motivo de ello es que habrá alumnos interesados más en el ámbito de gestión y otros más en el ámbito jurídico, por lo que una interacción entre todos ellos enriquecería su aprendizaje exponencialmente. No obstante, aplicar estas técnicas con las limitaciones de tiempo y de recursos materiales que tienen las universidades públicas puede ser algo inalcanzable. En lo que sigue se tratará de evidenciar tanto las carencias que dificultan su implantación como los remedios para suplir dichas carencias y los beneficios que he obtenido de su aplicación en los alumnos de la titulación que nos ocupa.

3.1. Formación del profesorado para aplicar de manera exitosa las técnicas de aprendizaje colaborativo

Entre algunos docentes universitarios aún existe la creencia reminiscente de que para saber enseñar basta con saber el contenido de las disciplinas y que, por consiguiente, la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesorado y los recursos materiales disponibles. Sin embargo, la realidad ha demostrado que ello no es así. En este sentido, diversas investigaciones han concluido una baja correlación (0.21) entre las valoraciones que los estudiantes hacen de

sus profesores y la producción científica de éstos, llegándose a la conclusión de que la productividad científica y la eficacia docente son dimensiones independientes una de la otra (León y Latas, 2005: 46). Ante estos resultados, quizás, la todavía presencia de este pensamiento en el panorama universitario actual sea debida a que la universidad prefiere pertenecer al sistema científico en lugar de considerarse parte del sistema educativo, lo cual repercute negativamente en la actividad y en la calidad docente.

Si bien es cierto que la educación universitaria ha evolucionado mucho en este sentido, no es menos cierto que aún queda mucho por hacer en lo que respecta a la formación del profesorado en el ámbito estrictamente didáctico. Uno de los campos que necesitan un mayor desarrollo es el de las competencias que ha de adquirir el docente para aplicar de manera exitosa el aprendizaje colaborativo. En aras de alcanzar este propósito sería conveniente incluir en los planes de formación del profesorado diversas áreas psicosociales.

La primera de ellas englobaría, por ejemplo, trabajar en las habilidades de comunicación profesor-alumno, de percepción social, de formación de impresiones y de atribuciones causales o expectativas del profesor en su asignatura, es decir, en aspectos centrados en las destrezas del profesor como comunicador y responsable del grupo. La segunda área implicaría el aprendizaje por parte de los docentes en la formación y estructura de los grupos, en la cohesión grupal y en los conflictos más comunes dentro de este método de enseñanza, es decir, en los métodos y en las técnicas del aprendizaje colaborativo. No obstante, no es suficiente con crear un clima de trabajo adecuado y que el profesor esté instruido en la didáctica del aprendizaje colaborativo para que éste pueda ser aplicado correctamente, sino que es necesario trabajar en una tercera área: la relativa a la motivación de los alumnos. Esto es, se requiere que el docente esté formado en técnicas de coaching e inteligencia emocional para que incite a los alumnos a aprender en grupo. En relación con ello, señala Sánchez (2013: 175) que:

La investigación científica ha podido demostrar la alta efectividad del coaching como filosofía reflejada, tanto en su forma de gestionar el desarrollo de las personas, como en el proceso de cambio organizacional. De hecho, se empieza a contemplar que podría ser una herramienta clave para formar docentes líderes transformacionales, capaces de explorar y detectar las reales motivaciones de sus estudiantes. Docentes que puedan gestionar y enseñar a gestionar las creencias y emociones, las cuales, en definitiva, son el punto diferenciador entre la simple transmisión de conocimiento y la formación de excelentes seres humanos.

De nada sirve que el profesor sea un buen comunicador y que conozca a la perfección las metodologías del trabajo en equipo si no toma conciencia de cómo ha de dirigirse ese aprendizaje. Para que el aprendizaje colaborativo sea

exitoso es imprescindible una actitud proactiva por parte de los alumnos, y procurar esa actitud es tarea del profesor. No obstante, ello no quiere decir que con la aplicación de estos métodos didácticos el profesor pase a un segundo plano, limitándose a guiar y acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Eso es lo que perciben los alumnos en el aula y esa es la intención, que perciban que son los dueños de su aprendizaje. Pero el profesor tiene siempre un papel protagonista en este proceso, no solo en lo que se refiere a los contenidos sobre los que se trabaja sino a aspectos relativos al desarrollo personal de los alumnos.

Es por ello por lo que, trabajar la inteligencia emocional se convierte en una pieza esencial para el aprendizaje colaborativo. La misión de buscar la mejora del rendimiento individual a través del trabajo en grupo requiere de dotes psicológicas y pedagógicas que hemos de aprender los docentes antes de pretender que lo aprendan los alumnos. Además, para que del trabajo en grupo se obtengan resultados de calidad es necesario que los integrantes del mismo sepan adjudicar el rol que mejor casa con cada uno, comprender las limitaciones y los puntos fuertes de los otros e interactuar de la manera más equitativa posible. Si el docente encargado de supervisar estas competencias no las posee, o no las ha trabajado previamente, difícilmente va a conseguir llevar al grupo de alumnos en la correcta dirección.

Por todo lo expuesto, dedicar tiempo en clase a trabajar de forma prioritaria aspectos como la autocrítica o la comprensión del comportamiento de otros, aunque es una tarea prácticamente inabarcable en las escasas horas de docencia que tenemos asignadas actualmente, se convierte en algo casi tanto o más importante a la hora de aplicar el aprendizaje colaborativo que lograr explicar todo el temario.

3.2. El aprendizaje colaborativo a través de las TICs

En la Universidad los docentes tenemos a nuestra disposición los sistemas informáticos y tecnológicos más avanzados de nuestros tiempos, sin embargo, en la mayoría de los casos no se les saca el máximo rendimiento. Ello es debido, principalmente, a que a través de ellos se emplean métodos didácticos tradicionales. De este modo, el mayor uso que se hace del aula virtual se resume en adjuntar documentos, que posteriormente serán trabajados en una clase magistral, y en poner anuncios que informen al alumnado de cualquier noticia o incidencia (el cambio horario de una clase, el recordatorio de un seminario extraordinario, etc.).

En relación con el tema que nos ocupa, el aprendizaje colaborativo, tan solo los profesores más innovadores utilizan la herramienta de los foros de discusión. En este sentido, lo más frecuente es que el profesor responsable de la asignatura

recomiende una lectura o lance una pregunta relacionada con el temario y establezca un espacio temporal para que los alumnos intercambien opiniones a través de la página del foro de la clase sobre dicho asunto. Sin duda, este instrumento facilita al alumno que no pueda/quiera acudir a clase la participación en la asignatura, e incluso llega a ser una herramienta *sine qua non* para cursos *online*. Las ventajas de estas herramientas son señaladas por García-Valcárcel *et al.* (2012: 162) al sostener que:

Las herramientas tecnológicas colaborativas pueden generar nuevos escenarios de aprendizaje derivados del impacto que la evolución de las comunicaciones ha tenido sobre el modo en que trabajan las personas y sobre la estructura de las organizaciones. La contribución de las TIC al trabajo colaborativo es todavía reciente, pero sigue una marcada tendencia de crecimiento y desarrollo que vincula fuertemente la tecnología con la innovación y el constructivismo social.

Por ejemplo, en la asignatura de Derecho procesal se producen debates muy ricos, pues tras poner un caso de estudio cada alumno enfoca la solución desde una perspectiva diferente —posicionándose del lado del empresario o del trabajador—, y ello da lugar a un intercambio de opiniones que, en muchas ocasiones coinciden con los debates doctrinales, por lo que los alumnos aprenden la teoría porque ellos la están explicando, incluso sin ser conscientes de este hecho. En el ámbito jurídico esta técnica de innovación docente es conocida como el método del caso. Ordeñana (2014: 291) se refiere a ella apuntando que:

Este nuevo método, al igual que todos los denominados activos, cambia el rol del docente en la enseñanza universitaria: ya no es el artífice y protagonista del proceso de transmisión de conocimiento. Ahora, el aprendizaje se basa o centra en el estudiante, quien lejos de limitarse a copiar —sin estímulo y espíritu crítico alguno—, el contenido transmitido por el docente, construye su conocimiento. En términos psico-pedagógicos, se pasa de un aprendizaje conductivista a otro constructivista.

Otra vía para fomentar el aprendizaje colaborativo a través de las TICs, es acercarnos al entorno virtual en el que interactúan los alumnos, es decir, crear estos mismos foros fuera de las páginas de la universidad y trasladarlos a las redes sociales, como Facebook o Twitter. Ello nos permitirá estar más presentes en el día a día de los alumnos y compartir con ellos noticias de actualidad que les susciten interés y de las que se hable en las redes, en lugar de trabajar sobre autores o lecturas recogidos en una revista científica o en una monografía. Por ejemplo, con noticias jurídicas de actualidad o sentencias especialmente controvertidas.

Garcimartín (2014:19) también aboga por este método al sostener que:

Son muchas las razones que avalan este nexo entre actualidad informativa y Derecho: la habitual aparición de crónica jurídica en los medios de comunicación,

su impacto social así como el hecho de que la prensa es el medio por el que el jurista conoce de forma más inmediata los problemas sociales a los que ha de responder y los cambios en el ordenamiento. Por eso uno de los objetivos de esta metodología es fomentar en los estudiantes un hábito de seguimiento crítico de las noticias jurídicas de actualidad, que les permita enfrentarse a los problemas que se plantean de forma razonada y analizar cómo son expuestos por los profesionales de la información.

3.3. El aprendizaje colaborativo en los trabajos de fin de grado

En buena parte de las titulaciones universitarias la implantación de una asignatura cuyo contenido consiste en la elaboración de un trabajo final ha significado una novedad. La mayoría de estos trabajos consisten en el desarrollo de un proyecto, más habitual en las carreras técnicas, o en la realización de un trabajo de investigación, opción más frecuente en las carreras de ciencias sociales. Ambas modalidades de trabajos de fin de grado suelen desarrollarse de manera individual, por lo que si durante los años de duración del grado se han estado trabajando técnicas de aprendizaje colaborativo, en uno de los momentos más decisivos para los estudiantes, todo este esfuerzo por parte de los docentes y de los propios alumnos no obtiene sus frutos: los alumnos vuelven a la enseñanza tradicional y a mirar únicamente por sí mismos y su calificación y no es así como se trabaja en el mercado laboral.

Precisamente por ello, queremos proponer aquí que los trabajos de fin de grado de los estudiantes de Relaciones Laborales se realicen en grupo. Para este cometido los grupos no deben tener muchos integrantes, entre 3 y 5 se situaría el tamaño óptimo, ya que a más estudiantes más probabilidades de que haya alguno de ellos que se beneficie del trabajo del resto sin aportar nada propio, bien porque se aproveche de la situación bien porque el grupo decida que no es una pieza clave y no tenga en cuenta sus contribuciones. Además, en grupos grandes es muy difícil que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar equitativamente y en parejas un estudiante puede dominar.

Lo esencial es que cada alumno desempeñe un rol vital dentro del grupo, de manera que el trabajo no pueda seguir sin él. Para el cumplimiento de este objetivo será el profesor el que decida la composición del mismo, según la evolución de los alumnos a lo largo de los años del grado. También será cometido del profesor insistir en que trabajar en equipo no significa repartirse el trabajo, sino que todos han de participar de la totalidad de la investigación o del proyecto, creando una sinergia. Una de las maneras de controlar que el trabajo ha sido realizado por todos y entre todos los integrantes de cada grupo es que el presidente del tribunal que ha de evaluar el trabajo elija al azar y en el mismo acto de la defensa quien o quienes lo expondrán.

Además, estos trabajos no tienen por qué consistir siempre en una investigación de un punto del programa docente. En este sentido, en la titulación de Relaciones Laborales sería especialmente importante que, en función de la especialidad por la que opte el alumno el TFG sea la redacción de una sentencia, la elaboración de nóminas, la creación de un convenio colectivo, etc. Es decir, crear un aprendizaje colaborativo con subgrupos de intereses comunes que favorezcan la especialización de los estudiantes.

3.4. Aprendizaje colaborativo y educación inclusiva

Una de las grandes ventajas del aprendizaje colaborativo es que todos los alumnos de un equipo deben tener la oportunidad y la «obligación» de expresar su punto de vista y discutir y dialogar con los demás hasta llegar a un acuerdo. Esta gran ventaja se convierte en un enorme beneficio para los alumnos que, por diversos motivos, no se sienten integrados con plenitud en la clase a la que asisten. Dicha falta de integración puede deberse a razones muy diferentes: falta de habilidades sociales, ausencia de motivación académica, marginación por parte de la mayoría de los alumnos de la clase o, incluso, padecer algún tipo de discapacidad que impida al estudiante adaptarse al ritmo del grupo.

La utilización de grupos colaborativos en clase es un mecanismo ideal para aprovechar el potencial del aprendizaje entre compañeros, especialmente si esta heterogeneidad posibilita una integración social. Con relación a ello, se ha comprobado que el uso de grupos en clase aumenta la probabilidad de que los estudiantes se reúnan fuera de la universidad para continuar estudiando juntos o realizar actividades de ocio. Ello repercute directamente en un incremento de la motivación de los estudiantes que no se sentían cómodos en clase y, consecuentemente, en un descenso del absentismo.

En estas situaciones se acentúa aún más la necesidad de que el profesor desarrolle sus habilidades de inteligencia emocional para que estimule al estudiante desmotivado e inserte al tímido, e incluso al discapacitado, teniendo en cuenta sus limitaciones. Para ello recomendamos, en un principio, la creación de grupos de trabajo heterogéneos y, posteriormente, rotatorios. Esto es, los equipos deben estar compuestos al principio del curso por personas que no tengan características ni intereses comunes. Pero, este equipo debe diluirse cuando, pasadas unas clases, ya hayan alcanzado la confianza y cohesión esperada y deben formarse nuevos equipos, de manera que se promueva una rotación que permita que los estudiantes hayan trabajado con todos sus compañeros al final del curso.

Por último, para que el aprendizaje colaborativo funcione como estrategia para la inclusión de alumnos es fundamental retomar las diferencias entre cola-

boración y cooperación, y apostar por que las dos metodologías de aprendizaje interactúen al unísono. Es decir, para lograr una universidad inclusiva los docentes debemos trabajar en que se practique la cooperación y no solo la colaboración. Ello implica que no basta con que los alumnos trabajen juntos, sino que han de ayudarse mutuamente en sus respectivas carencias.

3.5. La rotación en las técnicas de aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo puede practicarse a través de múltiples técnicas que tienen como denominador común la creación de grupos de trabajo. Entre las más destacadas se encuentran, el *brainstorming*¹, la técnica Philips 6/6², el *jigsaw*³, la pecera o la rejilla. En particular, merecen ser destacados los resultados obtenidos tras la aplicación de estas dos últimas técnicas que parecen ser las menos utilizadas, ya que cuando las implanté en clase los estudiantes me aseguraron no haberlas trabajado antes.

Por un lado, la pecera se trata de una técnica en la que un círculo exterior de estudiantes se sienta alrededor de otro círculo interior más pequeño de alumnos. Los estudiantes del círculo interior participan en un diálogo en profundidad, mientras los que están en el círculo exterior examinan lo que se dice y cómo se dice. Lo que se pretende es que los estudiantes del círculo exterior critiquen el contenido, la lógica y la interacción del círculo interior, por lo que es un buen método de evaluación P2P⁴. Esta técnica la he llevado a cabo con resoluciones de judiciales contradictorias sobre la misma materia, lo que ha dado lugar a que una parte de los alumnos apoyen un pronunciamiento y otra parte el pronunciamiento contrario. De este modo, el círculo interior ha interactuado activamente,

¹ Conviene recordar que el *brainstorming*, cuya traducción literal es «lluvia de ideas» es una técnica de creatividad en grupo, donde los miembros del grupo aportan, durante un tiempo previamente establecido el mayor número de ideas posibles sobre un tema o problema determinado. Interesa, en primer lugar, la cantidad de ideas; conviene que las aportaciones sean breves, que nadie juzgue ninguna, que se elimine cualquier crítica o autocrítica y que no se produzcan discusiones ni explicaciones. Sin embargo, tras esta recepción de ideas sí que se elegirán solo las de mayor calidad.

² Puede decirse, resumidamente, que esta técnica consiste en la división de la clase en diversos grupos de seis personas a los que se les da la oportunidad de hablar durante un minuto cada uno, de manera que en seis minutos hayan participado todos los integrantes y pueda extraerse una conclusión común.

³ Esta metodología también conocida como rompecabezas, es una técnica de aprendizaje colaborativo que crea una interdependencia positiva grupal, ya que cada equipo de trabajo solo tiene una parte de la información sobre la que se va a trabajar, que es diferente a la que tienen otros grupos, de modo que se hace necesaria una colaboración entre los miembros de un mismo grupo y entre los de grupos diferentes para alcanzar a comprender la información proporcionada como un todo.

⁴ Peer to peer (P2P) es una corrección entre iguales, dónde un estudiante corrige los trabajos de otros compañeros que se le asignen como parte del aprendizaje. Al ponerse en el sitio de un redactor y de un corrector, se pretende que el estudiante sea más consciente de todos los aspectos de su aprendizaje y asimile los conocimientos de una forma más crítica.

mientras que los alumnos del círculo exterior con su posición de escucha se han nutrido de las opiniones del resto y han creado la suya propia. Al finalizar el debate del círculo interior, los del círculo exterior han criticado los errores de contenido o de expresión de quienes habían dialogado.

Por otro lado, cabe resaltar la técnica de la rejilla. En este método de aprendizaje colaborativo cada grupo de alumnos tendrá una información diferente del mismo tema a tratar, y las personas integrantes de los mismos van a ir rotando, de manera que la misma persona va a formar parte primero de un grupo y después de otro. De este modo se pretende que la información pase de un grupo a otro por medio del cambio de miembros de grupos, sin proporcionarle el informe correspondiente. Se trata de una técnica claramente dirigida a trabajar las habilidades de memoria y comunicación e integración de los alumnos.

Cada una de las técnicas mencionadas potencian habilidades diferentes de los estudiantes, por ello, cuando se opta por el aprendizaje colaborativo los docentes debemos aplicar todas las metodologías que conozcamos a lo largo de un curso. Con esta propuesta se pretende que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades de aprendizaje y, especialmente, de aprendizaje en grupo. Esta rotación ha de ser efectuada junto con la rotación de miembros de grupos citada *supra*. Además, con la variación de técnicas y de integrantes de equipos comprobaremos si cada uno de ellos mantiene el mismo rol, es decir, si el alumno que era líder en el *brainstorming* sigue siéndolo con la técnica del *jigsaw* o ha perdido este papel al no tener habilidades sociales para interactuar con personas de fuera de su propio grupo.

El motivo por el que abogamos que se debe potenciar esta rotación reside en que la misma da lugar a situaciones que el estudiante va a experimentar en el mundo laboral, cuando cambie de empresa o cuando entren nuevos trabajadores en la empresa de la que forma parte. Y, precisamente, la principal tarea del docente universitario es preparar al alumno, profesional y personalmente, para su inserción laboral.

4. A modo de conclusión

Como ha quedado de manifiesto, en virtud de estas nuevas técnicas didácticas, no solo el profesor, sino también el alumno es responsable de su aprendizaje debiendo tomar un papel activo y participativo. Ello acerca al alumno a materias áridas, como puede ser la del Derecho procesal, y fomenta el interés de los estudiantes en las asignaturas de esta disciplina, no tanto por su contenido como por la forma de enseñarlos y de aprenderlos. Es ahí donde reside el beneficio que ofrece esta técnica docente.

En concreto, tras aplicar esta metodología en la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Laboral en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos los resultados de un curso para otro fueron muy superiores. De sobra es conocido que pueden haber influido otras variables, como un curso compuesto de alumnos más aplicados o más interesados en la rama jurídica, pero lo cierto es que los beneficios de utilizar esta técnica no fueron únicamente académicos. En el aspecto social también se materializó el éxito de este tipo de aprendizaje pues, gracias al trabajo en equipo, un alumno aislado por sus compañeros por ser diferente a ellos —padecía el síndrome de Asperger— logró integrarse en el grupo de clase, lo que redundó en un mayor rendimiento académico también para el resto de asignaturas.

Ahora bien, para poder obtener estos buenos resultados de manera continuada en el tiempo se hace necesario demandar a las universidades mayor disponibilidad de espacios, recursos, medios y horarios para adaptar la enseñanza universitaria a la metodología del aprendizaje colaborativo. Y, sobre todo, se hace necesario un cambio de actitud por parte del profesorado universitario hacia la docencia, consistente en una mayor preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje y por el alumno. La Universidad y las instituciones vinculadas a la misma deben apoyar al profesorado para que pueda adquirir la práctica suficiente. De igual manera, debe plantearse la necesidad de proporcionar a sus profesores la información y los recursos necesarios para la correcta aplicación de las metodologías de aprendizaje colaborativo.

5. Bibliografía

- ALONSO SALGADO, Carlos (2014): «Simulación de roles y juego de Edwards para la evaluación de competencias en el Derecho procesal», en *Reduca (Derecho)*. Serie Derecho Procesal, 5.
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana; Hernández Martín, Azucena; Recamán Payo, Adriana (2012): «La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos», en *Revista Complutense de Educación*, 23-1.
- GARCIMARTÍN, Regina (2014): «Análisis crítico de actualidad jurídica como método docente», en *Reduca (Derecho)*. Serie derecho procesal, 5.
- KINDELÁN, María Paz (2013): «Una perspectiva sobre el binomio enseñanza-investigación en la universidad del siglo XXI», en *Revista Complutense de Educación*, 24-1.
- LEÓN DEL BARCO, Benito y LATAS PÉREZ, Carlos (2005): «Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8.
- LUCERO, María Margarita (2003): «Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 4.

- MALDONADO PÉREZ, Marisabel (2007): «El trabajo colaborativo en el aula universitaria», en *Revista de Educación*, 13-23.
- ORDEÑANA GEZURAGA, Ixusko (2014): «La enseñanza-aprendizaje de las bases del Derecho procesal civil mediante el case method: una experiencia y su lectura crítica», en *Reduca (Derecho). Serie derecho procesal*, 5.
- SÁNCHEZ-TERUEL, David (2013): «El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos», en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15-2.
- SAN JOSÉ CABEZUDO, Rebeca; ANTÓN MARTÍN, Carmen; CAMARERO IZQUIERDO, Carmen; DE LA CUESTA DE DIEGO, Borja; GUTIÉRREZ CILLÁN, Jesús; HERNÁNDEZ CARRIÓN, Carlos; RODRÍGUEZ ESCUDERO, Ana Isabel; RODRÍGUEZ PINTO, Javier; SAN MARTÍN GUTIÉRREZ, Sonia; SILVA GARCÍA, Rebeca (2008): «Nuevos retos en innovación docente: uso de foros y aprendizaje colaborativo», en GUILLARTE MARTÍN-CALERO, Cristina (coord.), *Innovación docente: docencia y TICs*, Universidad de Valladolid, Valladolid.

LOS PODCAST COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN EL ÁREA DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/ EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA*

Podcast as a Method of Autonomous Learning in Labour and Social Security Law Issues at the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea

MIREN EDURNE LÓPEZ RUBIA

TEU de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
UPV/EHU

Orcid: 0000-0002-9461-2483

DOI: 10.1387/lan-harremanak.18415

Recibido: 00-00-2017

Aceptado: 00-00-2017

ABSTRACT

En este artículo trataré de explicar en qué ha consistido el Proyecto de Innovación Educativa «Los podcast como método de aprendizaje autónomo en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea» (PIE 25, 2015-2017) —en el que hemos participado profesorado de dos Universidades¹—, cómo se ha implementado, cuáles

* Este artículo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) 25-2015/2017, coordinado por la profesora Olga Fotinopoulou Basurko, dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa 2015-2017 del Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

¹ De la UPV/EHU: Olga Fotinopoulou Basurko (coord.), María Aránzazu Martínez Balmaseda, Amaya Martínez de Viegol Lanzagorta, Koldo Irurzun Ugalde, Elisabet Errandonea Ulazia, Eider

son las dificultades con las que nos hemos encontrado en ese proceso, resultados obtenidos y cuáles son las conclusiones a las que hemos llegado.

Palabras clave: podcast, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, innovación educativa, aprendizaje autónomo.

■ *Artikulu honetan «Los podcast como método de aprendizaje autónomo en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea» (HBP 25, 2015-2017) izenburua duen Hezkuntza Berrikuntza Proiektuaren berri emango dut: zertan datzan proiektua, nola ezarri dugun, ezartze-prozesuan izan ditugun zailtasunak, lortutako emaitzak eta ondorioak.*

Hitz gakoak: podcast, Lan eta Gizarte Segurantzaren Zuzenbidea, hezkuntza berrikuntza, ikaskuntza autonomoa.

■ *In this article I will try to explain what has been the Educational Innovation Project «Podcast as a method of autonomous learning in the subject of Labour Law and Social Security at the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea» (PIE 25, 2015-2017) —in which people of two Universities have participated—, how it has been implemented, what difficulties we have encountered in this process, the results obtained and the conclusions we have reached.*

Keywords: podcast, Labour and Social Security Law, education innovation, autonomous learning.

Larrazabal Astigarraga, Miren Alazne Odriozola Landeras, Ana Isabel Zapirain Bilbao, Marta Arrue Mendizabal, María Nieves Martínez Gayoso, Garbiñe Biurrun Mancisidor y Miren Edurne López Rubia; y de la Universidad Jaime I de Castellón: Aranzazu Vicente Palacios, Sara Ruano Albertos e Inmaculada Ballester Pastor.

SUMARIO

Sumario. 1. Introducción. 2. ¿Qué es un podcast? 3. Metodología (fases de actuación). 3.1. Seminario sobre podcast. 3.2. Elaboración y contenido de los podcast. 3.3. Implementación de los podcast. 3.3.1. Asignaturas que participaron en el Proyecto de Innovación Educativa. 3.3.2. Implementación por asignatura. 3.3.2.1. Derecho del Trabajo. 3.3.2.2. Derecho Sindical. 3.3.2.3. Lan eta Gizarte Politikak (Políticas Socio Laborales). 3.3.2.4. Prácticas Integradas I. 3.3.2.5. Ikasgelako Praktikak (Prácticas Integradas II). 3.3.2.6. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II. 3.3.2.7. Seguridad y Salud Laboral. 3.4. Evaluación de la experiencia. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. Introducción

La idea con la que un grupo de profesores solicitamos, primero, e implementamos, después, el Proyecto de Innovación Educativa titulado «Los podcast como método de aprendizaje autónomo en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea» (ref. 25) durante los cursos académicos 2015 a 2017 y del que ahora damos cuenta, era la de crear y emplear los podcast como herramienta metodológica para la enseñanza de la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la UPV/EHU. El objetivo principal perseguido era el de ir suprimiendo poco a poco las clases magistrales y las explicaciones de la asignatura y, de esa manera, poder dedicar el tiempo de clase presencial a cuestiones o a la realización de actividades o tareas que supusiesen un valor añadido para la asignatura y, consecuentemente, para el aprendizaje del alumnado de la misma. También se pretendía traducir el material al euskera, para que se pudiese cursar la asignatura en los dos idiomas oficiales en la CAV. El tercero de los objetivos que nos habíamos planteado se refería al fomento de la semipresencialidad y al aprendizaje autónomo del alumnado, en cuanto que competencia transversal en las distintas titulaciones en las que las asignaturas correspondientes al área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social tienen presencia.

Sin embargo, casi desde la puesta en marcha del proyecto, nos dimos cuenta de que el planteamiento no había sido del todo correcto: en primer lugar, porque los y las participantes en el mismo impartimos diferentes asignaturas dentro del área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, por lo que el pro-

yecto lo teníamos que haber enfocado desde el área de conocimiento y no desde una única asignatura dentro del área. En segundo lugar, porque impartimos docencia en diferentes Grados y Posgrados, de forma que las características de las asignaturas y, sobre todo, del alumnado no son las mismas. En tercer lugar, porque algunos/as de nosotros/as damos la misma asignatura en euskera y español, otros y otras solo en español, otras imparten diferentes asignaturas en diferentes lenguas..., lo cual ha dado lugar a que cada participante haya optado por implementar las actividades correspondientes al proyecto en la asignatura y en el idioma que le ha parecido mejor (no solo por contenido e idioma, también por el número de alumnos/as). Por último, y más importante, porque nos hemos dado cuenta de que facilitar por medio de podcast la materia que constituye «el grueso» de las diferentes asignaturas, lejos de facilitar el aprendizaje autónomo, lo que proporciona es mayor comodidad al alumnado y la tentación de no asistir a clase cuando las actividades previstas no sean evaluadas y se realicen «simplemente» para aumentar el conocimiento del alumnado y la autonomía en el aprendizaje.

Del mismo modo, el haber partido de situaciones tan diferentes en cuanto a las asignaturas, Grados y Posgrados en que se impartían, grupos de características diversas... nos ha hecho ver también las múltiples posibilidades que ofrecen los podcasts bien planteados y bien adaptados a cada una de las circunstancias.

Así pues, a lo largo de este artículo, intentaré explicar en qué ha consistido nuestro proyecto de innovación educativa (PIE) a través de las diferentes fases de desarrollo del mismo, cuáles son las dificultades que hemos encontrado y a qué conclusiones hemos llegado. Para todo ello, el punto de partida lo constituye el podcast.

2. Qué es un podcast

La palabra o término podcast deriva de la contracción de otros dos términos ingleses: «*iPod (reproductor de música en formato digital comercializado por Apple Computer...)* y *broadcasting (radiodifusión en inglés)*» (Leiva, 2007: 163)². Así, el podcast es una colección de archivos de audio con un formato concreto, mp3, al que la persona interesada puede acceder previa suscripción al mismo mediante canales RSS (Really Simply Syndication), de tal manera que esa persona lo recibe directamente en su ordenador cuando ejecuta un programa de gestión de música y podcast (Ballester *et al.*, 2013: 103). Como se trata de un formato muy accesible y sencillo de manejar, pensamos que podíamos utilizarlo para la docencia como una herramienta más.

² Sobre el origen del *podcasting* léase Piñeiro (2011: 29-30).

En nuestro caso, cada profesor/a ha ido colgando los podcast en eGela (plataforma *on line* de apoyo para la docencia en la UPV/EHU) en cada una de las asignaturas que imparte. Ha sido precisamente cada docente el/la que ha decidido el contenido y la finalidad del podcast, tal como veremos posteriormente.

3. Metodología (fases de actuación)

3.1. Seminario sobre podcast

La primera fase del proyecto consistió en la realización de un seminario sobre los podcast y su utilización en el marco de la docencia universitaria, que se celebró en la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia), en mayo de 2016.

Las encargadas de dirigir el seminario fueron las profesoras Inmaculada Ballester Pastor y Arantza Vicente Palacio, procedentes de la Universidad Jaume I de Castellón, quienes ya habían realizado un proyecto similar en su propia Universidad y tenían implementado el podcast como herramienta docente desde el curso 2012-2013. Ellas nos explicaron en qué consistían sus podcast, cómo se elaboraban, qué programas informáticos utilizaban, cómo se implementaban, cuáles eran los resultados obtenidos, etc.

3.2. Elaboración y contenido de los podcast

No resultó nada sencillo arrancar con la elaboración de los podcast, debido, en primer lugar, a las dificultades técnicas para poder «bajar» el programa Audacity desde internet, ya que los ordenadores corporativos están sujetos a autorización. Esto es, para poder acceder a los programas gratuitos existentes *on line*, hay que solicitar el desbloqueo del ordenador para el programa concreto en cuestión para que, con posterioridad, alguna persona del propio Centro de Atención al Usuario (CAU) de la UPV/EHU sea quien «baje» el programa a cada ordenador. Además, una vez realizada la grabación mediante el programa Audacity y para poder guardarlo en formato Mp3, tuvimos que volver a solicitar autorización para conseguir el programa que hacía la conversión a Mp3. Si bien ello es así, no es menos cierto que alguna profesora del grupo de docentes asociado a este PIE pudo solucionar este inconveniente guardando el archivo en Google drive y compartiendo, después, el link correspondiente al archivo en eGela, para poder escucharlo.

Superadas las dificultades técnicas, abordamos la segunda dificultad, relacionada con el contenido del propio podcast. Parte del profesorado optó por hacer alguna práctica mediante podcast; otra parte se decantó por hacer las presentaciones de las diferentes lecciones y, por último, hubo quien, mediante podcast, grababa en audio artículos de opinión para incitar al alumnado a par-

participar en el foro de debate o discusión de la asignatura. Tal y como se verá posteriormente, el hecho de no haber establecido un único tipo de contenido ha dado lugar a que la evaluación del proyecto realizado no sea, para nada, concluyente; aunque cada profesor/a ha podido valorar su aportación particular al proyecto.

3.3. Implementación de los podcast

3.3.1. *Asignaturas que participaron en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE)*

La realización de tareas mediante podcast se implementó, durante el curso 2016-2017, en las siguientes asignaturas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos:

- Derecho del Trabajo, obligatoria de 9 créditos (anual), grupos 01 y 16 de primero;
- Derecho Sindical, obligatoria de 9 créditos (anual), grupo 16 de segundo;
- Lan eta Gizarte Politikak (Políticas Socio Laborales), obligatoria de 6 créditos (cuatrimestral), grupo 31 de tercero;
- Prácticas Integradas I, obligatoria de 6 créditos (cuatrimestral), grupo 01 y 31 de tercero;
- Ikasgelako Praktikak II (Prácticas Integradas II), optativa de 6 créditos (cuatrimestral), grupo 31 de cuarto.

También se implementó en la asignatura obligatoria Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II, de 6 créditos, del Grado de Derecho³ y en la asignatura optativa «Seguridad y Salud Laboral» del Máster en Gestión de Recursos Humanos y el Empleo (UPV/EHU), durante el mismo curso (3 créditos).

3.3.2. *Implementación por asignatura*

3.3.2.1. *Derecho del Trabajo (Dº T)*

Derecho del Trabajo es una asignatura obligatoria de 9 créditos de carácter anual que se imparte en primer curso de Grado.

La tarea consistió en la realización de un supuesto práctico con una exposición teórica previa y se propuso a 80 alumnos/as de los dos grupos de castellano, el 01 (mañana) y el 16 (tarde). Se trataba de una tarea «semiobligatoria» en palabras de la profesora encargada de la docencia en ambos grupos, ya que, aunque la realización de la misma era voluntaria, realizarla suponía tenerla en cuenta en

³ Facultad de Derecho, Sección Bizkaia.

la nota práctica. Participaron en la tarea 54 alumnos/as, es decir el 67.5 % del alumnado (el 75 % en el grupo 01 y el 60 % en el grupo 16).

La profesora valoró la experiencia como positiva, porque le permitió aprender el uso de una nueva herramienta. Sin embargo, en su opinión, la utilización del podcast habría sido más útil y eficaz si lo hubiera usado solo para explicaciones teóricas.

3.3.2.2. *Derecho Sindical (Dº S)*

La asignatura Derecho Sindical es una asignatura obligatoria de 9 créditos de carácter anual y que se imparte en segundo curso de Grado. Habitualmente son dos los profesores encargados o responsables de la asignatura y el reparto docente entre ellos es por cuatrimestres.

En esta ocasión, fue el profesor que imparte docencia en el primer cuatrimestre quien planteó la resolución de un caso práctico a través de podcast. Sin embargo, lo hizo en el segundo cuatrimestre, cuya docencia está en manos de otra profesora del departamento. Ambos comparten la asignatura en eGela, por lo que todo el alumnado tuvo acceso a la práctica, que se planteó de forma voluntaria. Nadie hizo la práctica, de lo cual podrían extraerse algunas conclusiones, entre las que se pueden destacar, en primer lugar, que, al tratarse de una actividad voluntaria en la que no se ha previsto una valoración concreta de la misma, no tiene la entidad suficiente como para atraer la atención del alumnado y, menos, cuando se trata del «otro» profesor (que ya ha evaluado su parte, aunque la han podido superar o no); y, por último, que la novedad del sistema empleado para la práctica, junto con la voluntariedad, no ha sido suficiente motivación para suscitar el interés por aprender del alumnado.

3.3.2.3. *Lan eta Gizarte Politikak (LGP) (Políticas Socio Laborales)*

Esta asignatura obligatoria se imparte en tercer curso de Grado, concretamente en el segundo cuatrimestre y la implementación de la tarea mediante podcast se hizo en el grupo de euskera, el 31, que cuenta, habitualmente, con un número menor de alumnado.

La tarea consistió en la realización de un ejercicio práctico. En la primera parte del podcast se proporcionó al alumnado información teórica para, a continuación, plantear una serie de cuestiones sobre dicha información. En palabras de la profesora que lo llevó a cabo, el tema era especialmente adecuado para este tipo de tarea, ya que se trataba de un tema novedoso, que no necesitaba de mucha explicación, fácilmente comprensible y que posibilitaba el planteamiento de diversos ejemplos. Se trataba, además, de una materia propia de otra asignatura del Grado, pero no impartida por falta de tiempo, por lo que daba lugar también a establecer relaciones entre distintas asignaturas del Grado; aspecto este

que también valoramos como positivo, ya que el planteamiento de la docencia de cada asignatura tiende a hacerse como si de un compartimento estanco se tratara.

La explicación de la tarea se llevó a cabo en el aula, durante la hora de clase, y también la posterior corrección de las preguntas planteadas y las dudas surgidas, por lo que participó todo el alumnado presente en la misma (12 personas, el 66.66% del alumnado matriculado en la asignatura). Ni siquiera se planteó expresamente la obligatoriedad o no de realizar la tarea, sino que se asumió como otra más de las tareas que se hacen en clase, pero como algo novedoso en la forma de realizarla. La profesora tuvo en cuenta esta tarea en la valoración final de la asignatura.

En cuanto a la valoración del podcast como instrumento docente, el alumnado lo valoró de forma positiva, lo mismo que la profesora encargada de elaborar y dirigir la tarea, quien vio en el podcast un gran potencial para realizar diferentes actividades.

3.3.2.4. *Prácticas Integradas I (PI I)*

Se trata de una asignatura obligatoria, que se imparte en tercer curso de Grado durante el segundo cuatrimestre y cuyo contenido gira en torno a prácticas de Seguridad Social.

Mediante podcast publicado en eGela, se plantearon algunas cuestiones sobre maternidad. Para ello, el podcast constaba de dos partes: la primera de ellas era una introducción teórica sobre el tema y la segunda contenía preguntas sobre el contenido teórico.

La actividad se propuso a la totalidad del alumnado del grupo 01, 41 alumnos/as, y del grupo 31 (euskera), 20 alumnos/as. Además, se configuró como una tarea de ejecución obligatoria dentro del sistema de evaluación continua de la asignatura y, por tanto, computaba, como el resto de tareas, en la evaluación.

3.3.2.5. *Ikasgelako Praktikak II (IP II) (Prácticas Integradas II)*

Ikasgelako Praktikak II (Prácticas Integradas II) es una asignatura optativa de cuarto curso de Grado, que se imparte en el segundo cuatrimestre y cuyo contenido gira en torno a prácticas de Derecho Procesal Laboral. La dinámica habitual de la asignatura consiste en la realización de casos prácticos que se corrigen en clase. Para ello, el alumnado cuenta con todos los casos prácticos desde el comienzo de curso, ya que la profesora los «cuelga» en eGela desde el principio.

El planteamiento del caso práctico a través del podcast fue algo diferente a lo que habitualmente hacen. En esa ocasión, tenían que escuchar el podcast

fuera del horario de clase, para hacerse una idea de las cuestiones sobre las que versaban los dos casos propuestos, pero no tenían que ir más allá.

Una vez en clase, la profesora dividió a los/as estudiantes en dos grupos diferentes, asignando a cada grupo uno de los casos propuestos. A partir de ahí, cada grupo se tenía que organizar para decidir quién sería el cliente que planteara sus preguntas/dudas/cuestiones y quiénes los que resolvieran o dieran solución a las mismas, mediante la utilización de argumentos jurídicos (normativa, jurisprudencia, doctrina).

La práctica se planteó como algo voluntario, lo cual dio lugar a que se tuviera que retrasar una semana, porque el día previsto para hacer la práctica en clase el alumnado llegó sin haber escuchado el podcast, a pesar de que la profesora les había advertido de que lo hicieran. Una semana más tarde, el alumnado presente en clase lo había escuchado y se pudo llevar a cabo. Sin embargo, las dos horas y media que duró la clase no fue suficiente para terminar la actividad, ya que, si bien entregaron por escrito cómo se habían organizado, las bases jurídicas para la resolución del caso y los documentos, la posible o posibles soluciones del caso y los comentarios del alumnado los tuvieron que dejar para otra clase.

Esta actividad, aunque voluntaria, se tuvo en cuenta en la valoración final de la asignatura.

3.3.2.6. *Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social II (Dº T y SS)*

En esta asignatura del Grado de Derecho, se llevaron a cabo dos tipos de actividades: por un lado, se utilizó el podcast como marco teórico para potenciar la búsqueda de información y, por otro lado, para hacer casos prácticos.

La realización de las tareas fue totalmente voluntaria y del total del alumnado matriculado, 100 personas, 70 participaron en la actividad, es decir, la totalidad del alumnado que asistía habitualmente a clase, lo que supone un 70% de participación.

La profesora valoró la experiencia de forma positiva. Son varias las razones que ofrece para llegar a dicha conclusión. Por un lado, además de usar una nueva herramienta —lo que ayuda a que el profesorado siga innovándose y adecuándose al uso de las nuevas tecnologías—, cree que, mediante el podcast, se puede ayudar a fomentar el aprendizaje autónomo del alumno/a, ya que tienen que trabajar también fuera del aula. Por otro lado, se ven obligados/as a hacer un esfuerzo extra, comprendiendo y sintetizando los datos que escuchan en el audio; esfuerzo que no se les exige cuando trabajan en formato escrito. Por último, considera que este proyecto le ha ayudado a crear unos materiales útiles e interesantes para la materia en cuestión.

Ahora bien, sin perjuicio de la valoración positiva que se extrae de su utilización, esta profesora estima que el uso del podcast es, sobre todo, recomendable,

para la realización de prácticas o resolución de casos en los que no se requieran muchos datos; y cree que puede resultar especialmente indicado para realizar reseñas jurisprudenciales, comentarios de noticias de actualidad y profundizar en casos prácticos ya expuestos, entre otros.

3.3.2.7. *Seguridad y Salud Laboral (SSL)*

Esta es la asignatura en la que quien suscribe estas páginas implementó el podcast como herramienta metodológica. Lo hice porque creí que, aunque se trataba de una asignatura optativa de un Máster y no de Grado, el número de alumnos/as era el adecuado (18 personas) y, sobre todo, porque me pareció que el alumnado estaba especialmente interesado y motivado⁴ para el seguimiento de la propia asignatura.

Utilicé el podcast para dinamizar el foro de participación a través de eGela. Durante tres semanas consecutivas, les di a conocer, a través de podcast, artículos —que podrían calificarse como científicos—, con la finalidad de que, semanalmente, comentasen su contenido, lo criticasen o aportasen sus propias opiniones sobre el tema que se trataba. La participación en el foro era obligatoria: cada alumno/a debía participar, al menos, una vez por cada uno de los temas; participación que debía hacerse por escrito. Ciertamente es que, en la mayoría de los casos, se limitaron a una única participación semanal, pero el contenido de cada una de las participaciones fue extensísima, es decir, superó con creces mis expectativas.

3.4. Evaluación de la experiencia

Además de la evaluación de la experiencia por parte del profesorado participante en el proyecto, estimamos oportuno que el alumnado que había realizado las diferentes tareas también emitiese su valoración.

Al profesorado le pedimos que completase un cuestionario (8 cuestiones), de forma que nos facilitase datos objetivos sobre la actividad (asignatura en la que has utilizado el podcast; número de grupos en la que lo has implementado; idioma/s del grupo; número de alumnado al que has propuesto la tarea; si la participación ha sido obligatoria o no; si ha sido una tarea voluntaria, cuántos/as han participado; y para qué tarea has utilizado el podcast: para presentar parte teórica, para realizar ejercicios prácticos, para dinamizar el foro...) y, también que valorase la experiencia.

En virtud de las valoraciones recibidas por parte del profesorado participante, la valoración es, fundamentalmente positiva.

⁴ También podía haber elegido la asignatura Salud Laboral y Prevención de tercero de grado, concretamente la que imparto en euskera, que es similar a la del Máster en cuanto a contenido y número de alumnos/as, sin embargo el interés y la motivación de ambos grupos difiere bastante, por no decir, mucho.

Para poder evaluar el grado de satisfacción del alumnado, elaboramos una breve encuesta o cuestionario, que tenían que contestar vía eGela. Este fue el cuestionario (Crespo y Polo, 2009: 10-12):

Responda a cada pregunta con una valoración del 1 al 5. El 1 significa el valor mínimo, y el 5 el máximo.

1. Valore si la metodología estimula la asistencia las clases.
2. Valore si la metodología incentiva la participación del alumnado en clase.
3. La metodología empleada facilita el conocimiento y comprensión de los aspectos estructurales de la asignatura.
4. Valore si la metodología empleada fomenta el aprendizaje autónomo del/a alumno/a.
5. Valore su participación general en el proceso de aprendizaje (autoaprendizaje y aprendizaje compartido de esta asignatura).
6. La metodología empleada permite adquirir y/o perfeccionar habilidades y competencias genéricas de utilidad en otros ámbitos sociales y/o laborales (uso de herramientas TIC's, búsqueda y captura de información, tratamiento de la información, realización de síntesis, etc.).
7. Valore si la metodología empleada es mejor que la tradicional.
8. ¿Qué valoración global realiza de la metodología utilizada?

Lo cierto es que, como se verá en los datos, no todo el alumnado participante respondió a la encuesta. De hecho, a la vista del bajo número de respuestas obtenidas, podemos adelantar que, seguramente, habría sido más prudente y, sobre todo, más eficaz, haber entregado la encuesta en papel, para cumplimentarla durante las clases.

Cuadro 1
Participación alumnado

Asignatura	Propuesta 100 % alumnado	Participantes	Encuestas
Dº T	80	54 (67,5%)	17 (31,48%)
Dº S	71	0	0
LGP	18	12 (66,66%)	8 (66,66%)
PI I	61	61 (100%)*	61 (100%)
IP II	18	14 (77%)	3 (21,42%)
Dº T y SS	100	70 (70%)	25 (35,71%)
SSL	18	18 (100%)*	8 (44,44%)
Total	366	229 (63,08%)	122 (53,27%)

* Tanto la asistencia a clase como la realización de la tarea eran obligatorias.

Fuente: elaboración propia.

A la vista de los datos, podemos afirmar que la mayor participación del alumnado depende de la obligatoriedad o de la valoración de la actividad dentro del sistema de evaluación continua. Además, para la obtención de las encuestas de la totalidad del alumnado participante, tal vez habría sido necesario incluir la entrega de la encuesta como condicionante de cara a obtener la valoración o puntuación correspondiente. Tal vez no sea lo más apropiado, pero, sin duda, nos habría dado mejor resultado.

En cuanto al grado de satisfacción del alumnado, según los datos obtenidos de las encuestas, podemos decir que, si bien en casi todas las cuestiones y asignaturas se ha superado el 2.5 (que supondría el aprobado) y que la valoración global obtenida es de 3,16, lo cierto es que las valoraciones obtenidas han sido, en general, peores de lo esperado, salvo en las asignaturas Derecho del Trabajo del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Grado de Derecho.

Sin embargo, como dato positivo, hay que destacar que las valoraciones promedio más altas coinciden con los indicadores o cuestiones 4, 5 y 6, es decir con la valoración de la utilización del podcast como metodología que fomenta el aprendizaje autónomo (3,28), con la participación general en el proceso de aprendizaje (3,47) y con la valoración de la utilización del podcast como metodología que permite adquirir y/o perfeccionar habilidades y competencias genéricas de utilidad en otros ámbitos sociales y/o laborales (uso de herramientas TIC's, búsqueda y captura de información, tratamiento de la información, realización de síntesis, etc.) (3,49). Todo ello nos hace pensar que el podcast es un instrumento o una herramienta totalmente válida que puede utilizarse en el proceso del aprendizaje autónomo.

Cuadro 2
Respuestas de la encuesta. Grado de satisfacción del alumnado*

	C. 1	C. 2	C. 3	C. 4	C. 5	C. 6	C. 7	C. 8	Promedio
Dº T	2,33	3,83	3,35	3,90	3,48	3,80	2,30	3,28	3,28
Dº S	—	—	—	—	—	—	—	—	—
LGP	2,37	3	2,5	2,87	2,75	2,87	3,37	3,00	2,84
PI I **	—	—	—	—	—	—	—	—	—
IP II	3,00	3,00	2,66	2,66	3,66	3,33	2,66	3,00	2,99
DºT y SS	3,80	3,48	3,68	3,88	3,88	3,84	4,04	3,64	3,77
SSL	2,25	2,25	2,76	3,12	3,62	3,62	2,87	2,87	2,92
Valoración global	2,75	3,11	2,79	3,28	3,47	3,49	3,04	3,15	3,16

* Se presenta la nota media obtenida por cada cuestión en cada una de las asignaturas y la valoración promedio en cada grupo.

** No se han podido recuperar los datos de eGela 2016-2017.

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Puedo adelantar, sin ningún lugar a dudas, que este último epígrafe bien podía haberse titulado «errores de los que aprender» en vez de «Conclusiones»⁵.

La primera conclusión a la que hemos llegado es que no se puede abordar un proyecto de innovación docente con profesorado que, si bien comparte la misma área de conocimiento, no comparte ni la misma asignatura, ni el mismo Grado o Postgrado. Ello ocurrió por querer presentar un proyecto en el que participaran muchos profesores y profesoras, dado que en su momento se consideró que un mayor número de experiencias nos aportarían más y mejores resultados y conclusiones. Nos equivocamos. Habría sido más prudente hacer un planteamiento más restringido, más limitado, que en el futuro se pudiera extender. De haberlo planteado así, se podrían haber extraído algunas conclusiones de las que poder partir, para ir ampliado el proyecto en el futuro.

Otra cuestión que no tuvimos en cuenta fue el hecho de querer implementar el proyecto tanto en grupos de castellano como en grupos de euskera, sin tener en cuenta que las características de esos grupos difieren; sobre todo en cuanto al número de alumnado. Tampoco se tuvo en cuenta que el proyecto se iba a implementar en diferentes cursos del Grado e, incluso, en un Máster oficial. Hay que reconocer que el alumnado de Grado y de Postgrado no es comparable, y tampoco lo es el alumnado de primero y el alumnado de tercero —dentro del mismo Grado—, ni en cuanto al número, ni en cuanto al interés demostrado respecto del aprendizaje. Por tanto, la segunda conclusión obtenida de nuestra experiencia es que los grupos en los que se implementa un proyecto de este tipo deben compartir un mínimo de características, de forma que luego se puedan analizar y valorar los resultados.

La tercera conclusión a la que hemos llegado está directamente relacionada con la tarea o contenido del podcast. Después de la experiencia que hemos tenido, queda claro que, si se quiere llegar a poder valorar los resultados, es necesario que la tarea sea igual o similar.

También hemos concluido que no fue un acierto dejar al arbitrio de cada docente la decisión de que la tarea a realizar fuera obligatoria o no. Aunque lo cierto es que, en este caso, la diferencia en los resultados sí ha podido valorarse, lo cierto es que la participación en la realización de la tarea ha sido mayor en aquellos grupos en los que dicha realización ha sido obligatoria o en aquellos en los que, no siendo obligatoria, la valoración de la tarea formaba parte de la nota final.

A pesar de que este planteamiento tan abierto y amplio del proyecto ha supuesto dificultades para su valoración, también hemos de admitir que ha servido

⁵ Me refiero a las conclusiones respecto del proyecto en sí.

para ver las diversas y variadas utilidades del mismo. De tal forma que podemos decir que se trata de una herramienta, que bien planteada y adaptada a cada circunstancia, viene a ser un instrumento útil de aprendizaje y de trabajo autónomo para el alumnado.

5. Bibliografía

- BALLESTER PASTOR, Inmaculada; VICENTE PALACIOS, Arántzazu y RUANO ALBERTOS, Sara (2013): «Los podcast aplicados a la docencia universitaria: una experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social», *Trabajo*, núm. 29, págs. 101-117, disponible en http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10843/Los_podcast_aplicados.pdf?sequence=2 (último acceso: 12.07.2017).
- CRESPO GONZÁLEZ, Jorge y POLO VILLAR, César (2009): «La evaluación de las metodologías de aprendizaje en la universidad: una experiencia desde la Universidad Complutense de Madrid», Ponencia presentada en *Univest 09, II Congreso Internacional, Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad*, Girona 12 y 13 de noviembre de 2009, disponible en http://eprints.ucm.es/11551/1/PONENCIA_232_PRESENTADA.pdf (último acceso: 16.10.2017).
- LEIVA AGUILERA, Javier (2007): «Podcast», Anuario ThinkEPI, págs. 163-166, disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/49178/30215> (último acceso: 11.07.2017).
- PIÑEIRO OTERO, Teresa (2011): «La utilización de los podcast en la universidad española: entre la institución y la enseñanza», *Hologramática. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, Año VII, núm. 15, V4, págs. 27-49, disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=1621&tipo=A&eid=15&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Ver> (último acceso: 11.07.2017).
- RUIZ MIGUEL, José Luis: «Una ¿nueva? tecnología para el aula: el podcast», *CALANDA Revista didáctico-cultural*, núm. 6, 2011, págs. 75-82, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/revista/23656/A/2011> (último acceso: 16.10.2017). <http://www.mecd.gob.es/francia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Egin-asmo ditugun aztergaiak

Argitaratutako aleak

1. zbk.: Lan-denbora.
2. zbk.: Lana xxi. mendean.
3. zbk.: Ekoizpen harremana eta ekoizpen artikulazioa.
- Berezia: Mintegia: Lan Zientzietako lizentziatura erantzera UPV/EHU-n.
4. zbk.: Enplegu beterantz? Lan-politikak Europan.
5. zbk.: Lan-harremanak garapen bidean. Aldaketak enpleguan eta gizarte-babesean.
- Berezia: Lan osasuna.
6. zbk.: Desindustrializazioa eta birsortze sozioekonomikoa.
7. zbk.: Laneko jazarpen psikologiko edo mobbing-ari buruzko gogoetak eta galderak.
- Berezia: UPV/EHU ko Lan Harremanen Unibertsitate Eskolak ematen duen Lan eta Gizarte Segurantzaren Zuzenbideari buruzko egungo eztabaiden Bigarren Jardunaldiak.
8. zbk.: Lan-merkatua eta inmigrazioa.
9. zbk.: Etika eta enpresa.
10. zbk.: Pentsioak.
11. zbk.: Lan merkatua eta ijitoen ingurunea.
12. zbk.: Globalizazioa eta Lan Merkatua.
13. zbk.: Emakumeak eta Lan Merkatua.
- Berezia: Beste Globalizazio baterako tokiko proposamenak. Globalizazio ekonomiko, Eskubide Sozial eta Lan Arauei buruzko seminarioa.
14. zbk.: Enpresen gizarte-erantzukizuna.
15. zbk.: Dependentiaren inguruko eztabaida.
16. zbk.: Malgutasuna *versus* Egonkortasuna.
17. zbk.: Lan harremanetako eta giza baliabideetako ikasketak eta lan-praktikak.
18. zbk.: Lanbidea eta Familia Zaintza.
19. zbk.: Espainiko enpresa transnazionalak eta Korporazioen Erantzukizun Sozialak.
- 20-21. zbk.: Krisiaren eraginak arlo soziolaboralean.
22. zbk.: Gizarteratzea eta enplegu politikak.
23. zbk.: Emakume langileen Laneko Segurtasun eta Osasuna.
24. zbk.: Adina, erretiroa eta lan merkatuan irautea.
25. zbk.: Berdintasuna eta diskriminaziorik eza lan harremanetan, generoa dela medio.
26. zbk.: Lan eta gizarte eskubideak krisi garaian.
27. zbk.: Negoziazio kolektiboa: lehiakortasuna eta soldatak.
28. zbk.: Antolakuntzak erronka globalaren aurrean.
29. zbk.: Gizarte inklusiboa lortzearen erronka. *Sarturen 25. urteurrena.*
30. zbk.: Udal Ekonomiko-Administratibo Auzitegien IX. Topaketa.
31. zbk.: Langile pobrezia.
32. zbk.: Lan-harremanen erronka gizarte ekonomia solidarioaren aurrean.
33. zbk.: Enpresa transnazionalen boterearekiko erresistentzia eta bestelako proposamenak.
34. zbk.: Lan denboraren murrizketa. Langabezia murrizteko proposamena.
35. zbk.: Negoziazio kolektiboa, langileen parte-hartzea eta enpresaren alderdi ekonomikoen eta kontabilitate alderdien sindikatu-kontrola.
36. zbk.: Administrazio Publikoetan laneko alderdi juridikoak.
37. zbk.: Hezkuntza berrikuntza Lan Harreman eta Giza Baliabideetako graduan.

Próximos temas previstos

Números publicados

- N.º 1: El tiempo de trabajo.
N.º 2: El trabajo en el siglo XXI.
N.º 3: Relación productiva y articulación de la producción.
Especial: Seminario sobre la implantación de la licenciatura en Ciencias del Trabajo en la UPV/EHU.
N.º 4: ¿Hacia el pleno empleo? Políticas de empleo en Europa.
N.º 5: Las relaciones laborales en evolución. Cambios en el empleo y la protección social.
Especial: Salud laboral.
N.º 6: Desindustrialización y regeneración socioeconómica.
N.º 7: Reflexiones y preguntas sobre el acoso psicológico laboral o *mobbing*.
Especial: Segundas Jornadas sobre cuestiones de actualidad del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de la UPV/EHU.
N.º 8: Mercado de trabajo e inmigración.
N.º 9: Ética y empresa.
N.º 10: Pensiones.
N.º 11: Mercado de trabajo y mundo gitano.
N.º 12: Globalización y mercado de trabajo.
N.º 13: Mujeres y mercado de trabajo.
Especial: Propuestas locales para otra Globalización. Seminario sobre Globalización Económica, Derechos Sociales y Normas Laborales.
N.º 14: Responsabilidad social empresarial.
N.º 15: El debate sobre la dependencia.
N.º 16: El debate sobre la flexiseguridad.
N.º 17: Los estudios y las prácticas profesionales en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.
N.º 18: Empleo y cuidados familiares.
N.º 19: Las empresas transnacionales españolas y la Responsabilidad Social Corporativa.
N.º 20-21: Aspectos sociolaborales de la crisis.
N.º 22: Inclusión social y políticas de empleo.
N.º 23: La Seguridad y Salud Laboral de las mujeres trabajadoras.
N.º 24: Edad, jubilación y permanencia en el mercado de trabajo.
N.º 25: Igualdad y no discriminación por razón de género en las relaciones laborales.
N.º 26: Derechos laborales y sociales en tiempos de crisis.
N.º 27: Negociación colectiva: competitividad y salarios.
N.º 28: Las organizaciones ante el reto global.
N.º 29: El reto de una sociedad inclusiva. *25 aniversario de Sartre*.
N.º 30: IX Encuentro de Tribunales Económico-Administrativos Municipales.
N.º 31: Pobreza trabajadora.
N.º 32: Las relaciones laborales ante el reto de una economía social y solidaria.
N.º 33: Propuestas y resistencias al poder de las empresas transnacionales.
N.º 34: La reducción del tiempo de trabajo. Una propuesta para reducir el desempleo.
N.º 35: Negociación colectiva, participación de los trabajadores y trabajadoras y control sindical de los aspectos económicos y contables de la empresa.
N.º 36: Aspectos jurídicos-laborales en el marco de las Administraciones Públicas.
N.º 37: Innovación educativa en el grado Relaciones Laborales y Recursos Humanos

Eraikuntza Hastapenak

Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales Euskal Herriko Unibertsitateko Lan Harremanetako Ueren ekimenez sortu zen eta gaur egun Lan Harreman eta Gizarte Langintza Fakultatearen (Bizkaiaiko Campusa) ardurapean dago. Bere helburuak hauek dira:

1. Lanaren fenomenoaz aztertzea jakintzagai askoren ikuspuntutik.
2. Hausnarketa- eta elkarrakzio-topagunea sortzea, non administrazio-, gizarte- zein ekonomia-sektore ezberdinak ideia bateragarriak sortu eta elkarrekin aldatzeko aukera izango duten.
3. Ideien bidez enplegua eta gizarte inklusioa hobetzea.

Principios Fundacionales

Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales nació por iniciativa de la EU de Relaciones Laborales (UPV/EHU) y actualmente es la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social (Campus de Bizkaia) la encargada de la misma. Los objetivos de la revista son:

1. Estudiar el fenómeno del trabajo desde una perspectiva interdisciplinar.
2. Crear un espacio de encuentro y reflexión donde los distintos sectores económicos, sociales y de la Administración puedan intercambiar y generar ideas convergentes.
3. Contribuir por medio de las ideas a la mejora del empleo y de la inclusión social.

Artikuluak bidaltzeko arauak

Baldintza orokorrak

Artikuluak originalak eta argitaragabeak izan behar dira. Autoreak, bere identifikazio datuekin batera, bere orcid kodea jarri behar du.

Artikuluak gehienez 25 orrialdeko luzera izango dute (Times New Roman, 12, lerroarteko espazio sinplea).

Artikuluaren izenburua idatzitako hizkuntzan eta ingelesez idatziko da. Horrekin batera, artikuluaren laburpena bidaliko da jatorriko hizkuntzan eta ingeles, eta egileak Euskal Autonomia Erkidekoak direnean, euskaraz ere bai. Horren gutxi beherako luzera 150 hitzekoa izango da.

Artikuluak 3 eta 5 arteko hitz gako izango dituzte (gaztelaniaz, euskaraz eta ingelesez), lanaren edukiaren ideia azkarra eman eta haren katalogazioa erraztuko dutenak.

Sumarioa ere aurkeztu behar da. Bertan eta artikuluan zehar, atalak eta azpiatalak zenbaturik azaldu behar dira ((1.; 1.1.; 1.1.1; a) b)).

Genero berdintasunaren ikuspuntutik, hizkuntza inklusiboa erabiltzea gomendatzen da.

Jatorrizko artikulua Word formatuan bidaliko da honako helbide elektronikora: mirenedurne.lopez@ehu.eus.

Estiloari buruzko oinarritzko arauak

Arau orokor gisa, eta jarraian adieraziko diren salbuespenak salbu, artikulua testu normalean idatziko da oso-osorik. Hori dela eta, kontzeptu edo ideia bat nabarmentzeko hizki lodiak, azpimarratuak edota larriak erabiltzea baztertzen da.

Siglak eta akronimoak hizki larriz idatziko dira eta horien arteko banaketarako ez da punturik erabiliko (EEBB, EE.BB.-ren orde; CCOO, CC.OO.-ren orde; LANE, L.A.N.E.-ren orde).

Kakotxen arteko hizki etzanak hitzez hitzeko adierazpen eta esaldietarako bakarrik erabiliko dira.

Aipamen luzeak, bi lerro baino gehiagokoak arau orokor gisa, kakotxik gabe egongo dira, hizki zuzenean eta testu normala baino gorputz bat baxuago. Goian eta behean bazterrearekiko 3 milimetroko espazioa utziko da paragrafo osoan.

Kakotxik gabeko hizki etzanak egunkari edo liburuen izenburuetarako, beste hizkuntza bateko hitzetarako, edota hitz edo adierazpenen bat nabarmentzeko erabiliko dira.

Hizki zuzenean eta kakotxen artean, ohiko hizkuntzaren arabera (hitzaren hitzez hitzeko esanahiarekiko aldea adierazteko).

Taulak, laukiak eta irudiak hurrenkera jarraituz zenbakituko dira, arabiar zenbakiak erabiliz. Idazpuru labur bat izango dute eta testuan haiei aipu egingo zaie (1 taula, 1 laukia, 1 irudia, etab.).

Erreferentzia bibliografikoarentzat formatua

Testuan sartutako erreferentzia bibliografikoak bi eratan aurkeztuko dira, testuinguruaren eta paragrafoaren idazkeraren arabera:

- a) Autorearen izena parentesi artean, urtea eta orrialdearen zenbakia, adibidez, (White, 1987: 43) edo (Guerin *et al.*, 1992: 23-34).
- b) Autorearen izena, eta parentesi artean, urtea, adibidez, White (1987) edo Guerin *et al.* (1992).

Erreferentzia bibliografikoak alfabeto hurrenkeraren arabera sartuko dira lanaren amaieran, eta kronologikoki egile beraren lan bat baino gehiago dagoenean. Aldizkarien izenak eta liburuen izenburuak hizki etzanetan jarriko dira. Genero berdintasun eremuko gomendioak betetzearren, ahal den neurrian, egileen izen osoa jarriko da eta ez hasierako hizkia bakarrik.

- Aldizkarietako artikulua: Arnull, Anthony (2006): «Family reunification and fundamental rights», *European Law Review*, 5, 611-612.
- Liburuak: Villoria, Manuel eta Del Pino, Eloísa (1997): *Manual de Gestión de los Recursos Humanos en las Administraciones Públicas*, Madril, Tecnos
- Liburuetakoko kapituluak: Domínguez, Fernando (1996): «Gestión planificada de Recursos Humanos (Modelo de una empresa multinacional)», Ordóñez, Miguel (arg.), *Modelos y Experiencias Innovadoras en la Gestión de los Recursos Humanos*, Bartzelona, Gestió 2000, 343-357.

Normas para la entrega de artículos

Condiciones generales

Los artículos deben ser originales e inéditos. Junto con los datos personales cada autor o autora debe proporcionar su código orcid.

La extensión de los artículos no deberá sobrepasar las 25 páginas (Times New Roman, cuerpo 12 e interlineado sencillo).

Los artículos se acompañarán del título en la lengua original y en inglés y de un *abstract* o resumen en castellano e inglés, además de en euskara cuando los autores o autoras sean de la Comunidad Autónoma del País Vasco, con una extensión aconsejada próxima a las 150 palabras.

Los artículos deberán incluir entre 3 y 5 palabras clave (castellano, euskara e inglés) que proporcionen una idea rápida del contenido del trabajo y faciliten su catalogación.

El artículo debe contener un sumario. Tanto en el sumario como en el texto del artículo, los apartados y subapartados deberán ir numerados (1.; 1.1.; 1.1.1.; a) b)...)

Se recomienda la utilización de lenguaje inclusivo desde la perspectiva de igualdad de género.

El artículo original será enviado en formato Word por correo electrónico a la dirección mirenedurne.lopez@ehu.eus.

Normas básicas de estilo

Como principio general, y salvando las excepciones que se comentarán a continuación, el cuerpo del artículo se escribirá íntegramente en texto normal. Por ello, se rechaza la utilización de negritas, subrayados y/o palabras en mayúsculas para resaltar un concepto o idea.

Las siglas y acrónimos se escribirán en letras mayúsculas sin que medien puntos de separación entre las mismas (EEUU en lugar de EE. UU.; CCOO en lugar de CC.OO.; OIT en lugar de O.I.T; etc.).

Las cursivas con comillas se utilizarán exclusivamente para expresiones y frases literales.

Las citas extensas, de más de dos líneas como norma general, irán sin comillas, en letra recta, un cuerpo más bajo que el texto normal, dejando un espacio arriba y abajo y poniendo un espacio en todo el párrafo de tres milímetros hacia el margen.

Las cursivas sin comillas se utilizarán para títulos de periódicos, libros, palabras en idiomas distintos al castellano, que no sean de uso aceptado, o para destacar una palabra o expresión.

Las palabras entre comillas en letra recta, según el uso en el lenguaje cotidiano (para expresar una distancia con el significado literal de la palabra).

Las tablas, cuadros y figuras irán numeradas consecutivamente con caracteres arábigos, llevando un encabezamiento conciso, haciendo referencia a ellas en el texto como (tabla 1, cuadro 1, figura 1, etc.).

Formatos de referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas incluidas en el texto se presentarán de dos formas, dependiendo del contexto y de la redacción del párrafo en el que se incluyen:

- a) Indicando entre paréntesis el nombre del primer autor o autora, seguido del año y del número de página, por ejemplo (White, 1987: 43) o (Guerin *et al.*, 1992: 23-34).
- b) Indicando el nombre del autor o autora y, entre paréntesis, el año, por ejemplo: White (1987) o Guerin *et al.* (1992).

Las referencias bibliográficas se incluirán ordenadas alfabéticamente al final del trabajo, y cronológicamente en el caso de varios trabajos del mismo autor o autora. Se pondrán en cursiva el nombre de las revistas y el título de los libros. En cumplimiento de las recomendaciones en materia de igualdad, se identificará, en la medida de lo posible al autor o autora con el nombre completo y no únicamente con la inicial del nombre.

- Artículos en revistas: Arnull, Anthony (2006): «Family reunification and fundamental rights», *European Law Review*, 5, 611-612.
- Libros: Villoria, Manuel y Del Pino, Eloísa (1997): *Manual de Gestión de los Recursos Humanos en las Administraciones Públicas*, Madrid, Tecnos.
- Capítulos de libros: Domínguez, Fernando (1996): «Gestión planificada de Recursos Humanos (Modelo de una empresa multinacional)», en Ordóñez, Miguel (ed.), *Modelos y Experiencias Innovadoras en la Gestión de los Recursos Humanos*, Barcelona, Gestió 2000, 343-357.

