

UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA “ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL”

ARTURO MONTESDEOCA SUÁREZ
Personal Investigador en Formación (ULPGC)

1. BREVE INTRODUCCIÓN LEGISLATIVA.

En el año 2009 con la “Declaración Bolonia” que estaba basada en los planteamientos de la declaración “La Sorbona” del 25 de mayo de 1998, se comenzó a fraguar un cambio en la estructura y ordenación de las enseñanzas de ámbito superior. En este sentido, la Unión Europea lideró un proceso que cobró realidad a partir del año 2010 dando lugar a un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) caracterizado por el fomento de la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos europeos. No obstante, - desde el objetivo de este estudio- entre sus objetivos también se manifestó la preocupación por la “promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables”.

Este proceso de armonización europea de los sistemas universitarios requirió la adaptación del marco legal de España hacia un nuevo modelo de enseñanza y sistema universitario. Así, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, llevó a cabo la necesaria modernización del sistema universitario español. Así, entre otros objetivos, en la exposición de motivos del señalado texto se prevé que “la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida”. Por consiguiente, desde entonces existía una preocupación del legislador respecto a un

necesario cambio de las metodologías docentes que no estaban centradas en la enseñanza-aprendizaje de las competencias que debía adquirir el estudiante al cursar estudios universitarios.

Tras más de una década de la implantación del sistema EEES, surge una necesidad de adaptar la ordenación de las enseñanzas universitarias a las nuevas demandas de la sociedad y el mercado de trabajo digital. Esta transformación del sistema educativo docente se ha llevado a cabo a través del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Esta norma hace referencia expresa, entre otras cuestiones, a la necesaria adopción por las universidades públicas de una apuesta por un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la innovación docente y que se encuentre reflejado en el plan de estudios correspondiente.

En esta ocasión y fruto de la experiencia normativa previa, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, otorga un espacio y un protagonismo especial a la innovación docente en las enseñanzas universitarias. Concretamente, el art. 21.2 habilita a las universidades para que “con el objetivo de la mejora permanente de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, podrán desarrollar unas estrategias metodológicas de innovación docente específicas y diferenciadas que vehiculen a la globalidad de un título universitario oficial y, por tanto, afecten al conjunto de materias y asignaturas que configuran el plan de estudios”. Sin embargo, si se atiende a la lectura del sentido literal de la norma el término utilizado es “podrán” que no “deberán”. La respuesta a esta redacción legislativa se encuentra en el régimen de autonomía atribuido a las Universidades ex art. 27.10 CE y que se concreta en la “la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida”, ex art. 2.2 d) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Por otro lado, el art. 21.3 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, refleja dos aportaciones interesantes, En primer lugar, la posibilidad de que las propuestas de innovación docente sean reconocidas a través de un documento acreditativo específico a fin de que obtengan un valor significativo de la calidad del plan de estudios cursado por los

estudiantes. Y, en segundo lugar, señala las propuestas de innovación docente que podrían ser implementadas en las estructuras curriculares de los planes de estudio de cada título ofertado. Así, se hace mención a “la docencia a través del aula invertida, el aprendizaje basado en el trabajo por proyectos o casos prácticos, el desarrollo del trabajo colaborativo y cooperativo, el aprendizaje basado en la capacidad de resolución de problemas, competencias multilingües, la docencia articulada en el uso intensivo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación”, dejando la puerta abierta a cualquier otra iniciativa que implemente tanto la universidad como el centro en cuestión.

2. LA INCIDENCIA DEL COVID-19 EN EL MODELO PÚBLICO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Una cuestión sabida por todos es que la irrupción del COVID-19 generó un desajuste social a todos los niveles, entre ellos en el ámbito educativo. Centrando el enfoque en el ámbito educativo universitario, este proceso se caracterizó, entre otras, por ser disruptivo y brusco por cuanto fue necesario trasladar el modelo educativo presencial al online y, además, en tiempo récord (Area, 2021, p. 60). Así, el profesorado abandonó por las circunstancias sanitarias las clases magistrales en un aula presencial a afrontar su discurso a través de las pantallas de un dispositivo digital. De tal manera que, las videoconferencias mantuvieron el ritmo y la continuidad de la enseñanza, sirviendo como la alternativa o planteamiento más acorde a las circunstancias. Todo ello, generó una cierta crispación entre todas las partes (institución universitaria, profesorado y alumnado) por cuanto se ha podido comprobar que ninguna de ellas estaba preparada ni tan siquiera formada para afrontar dicho cambio.

La raíz del problema, la traslación del sistema presencial a un sistema 100% online, radicó principalmente en la falta de integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, porque las instituciones universitarias no contaban, más allá del espacio virtual de aprendizaje, de una oferta de recursos digitales alternativos que enriquecieran este proceso de enseñanza. Y, por otro lado, la escasez de conocimientos digitales y pedagógicos del profesorado puesto que recayó en

su persona la responsabilidad y el gran peso de ofrecer la continuidad de la actividad educativa.

Esta circunstancia ha sido objeto de crítica por cierta doctrina señalando directamente que el problema radica en no tomar conciencia de la experiencia vivida y aplicar una reformulación de las políticas educativas universitarias en el periodo “pospandémico”. Y es que, a pesar de estar inmersos en la sociedad de la información, de la informatización o de la industria 4.0, y pese a sufrir en reiterados momentos diferentes una reforma estructural del sistema, las universidades “siguen, en el fondo, estando ancladas en el pasado de su tradición decimonónica” (Area, Guarro, Marrero y Sosa, 2022, p.2). En pocas palabras, la crítica está centralizada en la propia institución universitaria, por cuanto debiera servir de base para reformular el cambio, la experiencia de la COVID-19 y su incidencia en el modelo educativo universitario; todo ello a fin de adaptar las estructuras a una etapa digital propia del siglo XXI.

De hecho, una de las reflexiones versa, precisamente, sobre el cuestionamiento del modelo presencial tradicional caracterizado por su rigidez e inflexibilidad que debería avanzar hacia un modelo híbrido y flexible en el que se combine el sistema síncrono y asíncrono a través de la potenciación de los espacios virtuales de aprendizaje.

3. LA INTRODUCCIÓN DE POLÍTICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

En definitiva, y tras lo anterior, la mejora de la práctica pedagógica en la universidad siempre ha ocupado un espacio de discusión. En suma, con la irrupción de la crisis del COVID-19 se pudo constatar las deficiencias del sistema e invitó a reflexionar sobre la reorientación de los planteamientos metodológicos. Y, precisamente, no ha obtenido un protagonismo tan relevante hasta la aprobación del RD 822/2021, en el que afortunadamente se ha recogido esta reclamación en su preámbulo; “una organización adaptada a las demandas de la sociedad y a los cambios disruptivos que se desarrollan en la economía y en la tecnología, así como más flexible en sus componentes y estructura, y que, al mismo tiempo, favorezca la necesaria innovación efectiva en la docencia”.

No obstante, todo este tipo de cambios requieren la participación e implicación, principalmente, de dos protagonistas: el profesorado y la institución universitaria.

- **El profesorado:** es evidente que una de las piezas fundamentales de este proyecto lo conforma el profesorado universitario, puesto que asume la relación directa con el alumnado. En este sentido, se antoja necesario que, ante cualquier cambio pedagógico, el profesorado debe obtener una formación didáctica que pueda llevar a la práctica en su especialidad. Para alcanzar este objetivo, se reclama por parte del profesorado de sistemas de formación online sobre estas alternativas metodológicas que permitan compaginar la actividad docente diaria. Si bien es cierto que la formación constituye una piedra angular del proyecto examinado, este objetivo podría no alcanzar las expectativas deseadas puesto que se requiere un nivel de compromiso y proactividad por parte del profesorado; surgen, de hecho, ciertas reticencias o impedimentos al citado proyecto de innovación metodológico ya que no existe ningún incentivo al respecto si no más bien al contrario, redundado en mayor carga docente (Julián Clemente, Zaragoza Casterad, Castejón y López, 2010, p. 226).
- **La institución universitaria:** por otra parte, y quizás con más relevancia, en la institución universitaria recae un protagonismo singularmente mayor por cuanto debe acometer un cambio de política institucional que requiere afrontar un consenso interno (facultades, departamentos) y así contar con el apoyo suficiente y necesario en virtud de lo previsto en el RD 822/2021. Por consiguiente, hasta que no se produzca esta reflexión interna no se podrá plasmar en la práctica ningún tipo de actuación con coherencia; por ejemplo, concretar un plan de trabajo en el corto y largo plazo para la implantación de un proyecto piloto de innovación educativa así como evaluar el alcance de los objetivos propuestos. Por otro lado, el aspecto económico también ocupa un lugar en este proceso puesto que para afrontar este cambio es necesario invertir en la formación

del personal docente, la adaptación de las instalaciones, facilitar recursos digitales de calidad para el diseño de las propuestas didácticas, entre otras.

La propuesta legislativa planteada tiene como finalidad reorientar e implementar un modelo de enseñanza-aprendizaje que integre tanto las metodologías señaladas como un sistema de evaluación que esté centrado en la formación y adquisición de las competencias del título por los estudiantes. En este sentido, se reclama una reorientación del sistema tradicional implantando en el ámbito universitario, la clase magistral, caracterizado por una actitud pasiva del estudiante en pro de un sistema metodológico variado que fomente, precisamente, una actitud activa basado tanto el aprendizaje autónomo como cooperativo de los estudiantes.

En definitiva, es un reto que debe afrontarse con seriedad puesto que el ecosistema universitario, principalmente con carácter público, debe adaptarse en un corto-medio plazo para afrontar con creces las demandas de la sociedad y del propio mercado de trabajo. Por tanto, sería un grave error, no superar o desatascar los escollos de burocracia interna o de desacuerdo institucional ignorando por completo la necesaria adaptación universitaria a los cambios sociales, económicos, culturales y, propiamente, tecnológicos de este momento (Area Moreira, 2021, p. 64). Y, desafortunadamente, estas consecuencias serían asumidas por los egresados universitarios, dificultando su inserción laboral por la falta de adaptación de sus conocimientos y competencias a la realidad social actual.

4. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL.

Por consiguiente, y centrados en el marco de las ciencias jurídicas, se ha llevado a cabo en el Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social una propuesta de innovación en la redacción del proyecto docente de la asignatura “Estructura de la Seguridad Social”. Entre las propuestas, se encuentra la introducción de metodologías docentes que están orientadas a propiciar una actitud proactiva del estudiante que conlleva

una mayor implicación en su proceso de aprendizaje así como mayor responsabilidad en sus propios resultados de evaluación.

La metodología didáctica tendrá una orientación teórico-práctica desde una perspectiva expositiva-interactiva. Así mismo, se intercalarán las exposiciones teóricas con actividades que realizará el alumnado para consolidar y profundizar en los conocimientos teóricos. Y, en suma, esta propuesta de enseñanza-aprendizaje está basada en la introducción y aplicación real de herramientas tecnológicas y digitales, que pasan a ser examinadas a continuación:

- **El glosario:** la plataforma Moodle de la asignatura nos permite utilizar diferentes aplicativos, entre ellos, el glosario. La propuesta consiste en llevar a cabo una recopilación de conceptos básicos de la asignatura de tal forma que los estudiantes incorporen entradas individuales (voces). La entrada de una voz conlleva la superación de la actividad, pero, siempre y cuando se cumplan los criterios de ortografía.
- **El crucigrama:** esta actividad está conectada con el glosario. Una vez que los estudiantes incorporan las voces, se cierra el glosario. En este momento, se habilita el crucigrama que versará sobre los conceptos incorporados al glosario. Deberán resolverlo y subirlo en el apartado correspondiente para ser evaluado. La evaluación del crucigrama es la propia autoevaluación del alumnado a través de su cumplimentación.
- **El Quizzy:** con este aplicativo se pretende llevar a cabo una evaluación de los conceptos clave de los primeros 3 temas de la asignatura. Consiste en un test online con 20 preguntas con 4 opciones de respuesta y que tiene un porcentaje reservado en la calificación de la evaluación continua. A través de este recurso educativo digital el alumnado podrá autoevaluarse y comprobar la adquisición de los conceptos de la asignatura.
- **Aprendizaje basado en problemas:** esta actividad se plasma con la resolución de los casos prácticos por los estudiantes que previamente han sido agrupados en parejas para trabajar

juntos. Los casos prácticos se entregarán previamente y se expondrán en clase sin ofrecer las respuestas puesto que serán los estudiantes los que deberán resolverlos de forma colaborativa a fin de valorar la resolución y las posibles controversias que pudieran haber surgido al respecto.

TABLA 1. En la siguiente tabla se puede la rúbrica de evaluación para los casos prácticos

	0 PUNTOS	1 PUNTO	1,5 PUNTOS	2 PUNTOS
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - No cumple con los criterios formales de la actividad. - No cumple con los criterios ortográficos y las respuestas no tienen rigor jurídico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumple con alguno de los criterios formales de la actividad. - Cumple con algunos de los criterios ortográficos. - La redacción y las respuestas son muy mejorables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumple con los criterios formales de la actividad. - Cumple con los criterios ortográficos. - La redacción y las respuestas son mejorables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumple con todos los criterios formales de la actividad. - Cumple con todos los criterios ortográficos. - La redacción y las respuestas cuentan con rigor jurídico.

Fuente: Elaboración propia

- **El foro de debate:** la utilización de este recurso tiene como principal finalidad fomentar el debate jurídico sobre un tema concreto respondiendo a las cuestiones que se plantean. Para cumplir con las expectativas deseadas, se aportan unas etiquetas de funcionamiento del foro y de los criterios que deben cumplir los estudiantes al participar en el foro de discusión jurídica. Se requieren dos intervenciones, en la primera deberán dar una respuesta personal a las cuestiones que se plantean y, en la segunda, deberán intervenir y debatir alguna de las aportaciones realizadas por el resto de los compañeros, generando un debate por el que se aporten puntos a favor y en contra. Para la evaluación del foro se ha diseñado una rúbrica básica que el alumnado debe leer previamente antes de participar: extensión mínima de la primera intervención (400 palabras) y de la segunda (120 palabras), pautas de respeto (saludo, despedida),

lenguaje ortográfico apropiado, respeto en la réplica de intervenciones y respuesta con rigor jurídico.

- **La clase invertida o *flipped classroom*:** los estudiantes agrupados en parejas deberán exponer a los compañeros en formato vídeo un apartado concreto del temario de la asignatura. La intención es que profundicen sobre un tema concreto que por razones de tiempo y organización de la asignatura no sería posible abordar. Con este tipo de actividad se pretende que sepan sintetizar la información, exponerla correctamente utilizando un lenguaje correcto y técnico propio del sector profesional y, además, el manejo de las herramientas digitales.

TABLA 2. En la siguiente tabla se muestra la rúbrica de la actividad de *flipped classroom*.

	0 PUNTOS	1 PUNTO	1,5 PUNTOS	2 PUNTOS
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	- No entrega en tiempo y forma la actividad.	- Entrega en tiempo y forma. - No cumple con varios criterios de exposición. - El diseño del vídeo es muy mejorable.	- Entrega en tiempo y forma. - Cumple con alguno de los criterios de exposición (duración, voz, carácter expositivo). - El diseño del vídeo podría mejorar.	- Entrega en tiempo y forma. - Cumple con todos los criterios de exposición (duración, voz, carácter expositivo). - Emplea un diseño innovador.

Fuente: Elaboración propia

- **El mapa conceptual:** el objetivo es que los estudiantes aprendan a sintetizar y organizar las ideas, conectando los conceptos clave. De esta forma, se pretende favorecer la asimilación de contenidos y el aprendizaje de la materia. Para superar la actividad se valora positivamente el carácter esquemático del mapa, la simplificación de las ideas y profundidad del tema elegido.

Como se ha podido comprobar con el esquema anterior, el planteamiento señalado integra una variedad de actividades que responde al alcance de las competencias y objetivos de la asignatura. Además, se ha

priorizado la realización de actividades de evaluación que conlleven el uso de herramientas digitales por los estudiantes.

En definitiva, se ha planteado una metodología basada en un sistema combinado de actividades de enseñanza-aprendizaje de forma coherente con los contenidos de la asignatura, los objetivos y las competencias. En este sentido, se pretenden alcanzar los siguientes resultados con la implementación de este sistema pedagógico:

- Implementar técnicas de trabajo orientadas al trabajo autónomo de los estudiantes.
- Saber recabar y elaborar información sobre los elementos necesarios para resolver los problemas jurídicos en el contexto del derecho y la realidad social.
- Adquirir la capacidad de elaborar un razonamiento crítico sobre las respuestas y soluciones del derecho vigente a las situaciones y los problemas planteados en la actualidad.
- Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.
- Implementar el uso correcto de la oratoria y de la síntesis comunicativa como habilidad específica asociada al sector jurídico como habilidad específica del sector jurídico.

TABLA 3. En la siguiente tabla se puede comprobar de forma esquemática el diseño de la asignatura.

CONVOCATORIA ORDINARIA SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA		
Asistencia y participación	Tema 1-2: Elaboración de un glosario y las actividades que de él se puedan derivar como es el caso del crucigrama.	10%
	Tema 3: Kahoot o Quizzy.	10%
	Tema 4: Foro debate sobre los incentivos económicos a la creación de empleo vía reducciones/bonificaciones de cuotas empresariales a la Seguridad Social.	5%
	Tema 5: Elaboración de un mapa conceptual por parejas sobre la recaudación de cuotas en periodo voluntario/recaudación en vía ejecutiva.	5%
	Temas 6-7: Elaboración y exposición de trabajos por parejas, asignados las dos primeras semanas de clase, por riguroso orden de elección entre los/as estudiantes voluntarios/as al estilo de la clase invertida o flipped classroom y sustentada en soporte video (redes sociales).	20%
Aprendizaje basado en problemas: resolución de 2 casos prácticos	Caso Práctico 1: Tema 3	10%
	Caso Práctico 2: Tema 6	10%
Examen tipo test auto-evaluación	El/la estudiante que supere la evaluación continua, no concurrirá al examen oficial de la convocatoria ordinaria y en el acta aparecerá la calificación obtenida en la evaluación continua.	30%
		100%

Fuente: Elaboración propia

TABLA 4. En la siguiente tabla se puede comprobar la distribución de la carga de trabajo de la asignatura docente-alumnado.

MODALIDAD DE DOCENCIA PRESENCIAL DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA DOCENTE Y TRABAJO DEL ALUMNO		
INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO	CLASES TEÓRICAS PRESENCIALES	15%
	CLASES PRÁCTICAS PRESENCIALES	15%
	EXÁMENES Y PRUEBAS OBJETIVAS PRESENCIALES	20%
TRABAJO PERSONAL DEL ALUMNO	LECTURAS PREVIAS, BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE DOCUMENTOS E INFORMACIÓN	15%
	ELABORACIÓN Y EXPOSICIÓN PRESENCIAL DE TRABAJOS	15%
	ESTUDIO Y PREPARACIÓN DE EXÁMENES PRESENCIALES	20%

5. ¿QUÉ OPINA EL ALUMNADO SOBRE ESTA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE? ANÁLISIS DEL RESULTADO DE LA ENCUESTA DE VALORACIÓN DOCENTE.

Una vez que se ha decidido cómo llevar a cabo el planteamiento pedagógico innovador resulta interesante conocer, una vez finalizada su puesta en práctica, cuál ha sido el grado de aceptación o disconformidad por parte del alumnado. Todo ello, en aras de aglutinar información que permita enriquecer el modelo planteado, bien manteniendo su continuidad, o bien planteando correcciones de mejora para rectificar posibles deficiencias no identificadas en su planteamiento. Por tales motivos, se diseñó por el profesorado de la asignatura una encuesta de satisfacción que permitiese recabar esta valiosa información. Esta encuesta fue realizada en formato online por el alumnado de la asignatura a través del aplicativo *Microsoft Forms*, cuenta con 22 preguntas, con una escala del 1 al 5, representando 1 la puntuación mínima y/o en absoluto desacuerdo y 5 la máxima y/o totalmente de acuerdo, con una duración máxima de realización de 30 minutos y que fue respondida por un total de 55 estudiantes.

TABLA 6. En la siguiente tabla se encuentran las preguntas que conforman la encuesta de satisfacción docente.

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN ESTRUCTURA DE LA SEGURIDAD SOCIAL	
1.- Grado de interés por la asignatura al matricularse	5 (40%)
2.- Grado de interés por la asignatura a mitad del cuatrimestre	4 (41,8%)
3.- Frecuencia con la que ha asistido a las clases presenciales de la asignatura	5 (70,9 %)
4.- Frecuencia con la que ha participado activamente en las clases	3 (41,8%)
5.- Las horas de estudio y trabajo autónomo que requiere esta asignatura para ser superadas son las contempladas en el proyecto docente	3 (34,5 %)
6.- La comunicación previa de la información contenida en el proyecto docente fue suficiente	5 (58,2%)
7.- La información sobre el sistema de evaluación ha sido suficiente	5 (78,2 %)
8.- La información sobre el tipo de actividades y su puntuación fue suficiente	5 (61,8%)
9.- El material aportado para el estudio de la asignatura ha sido adecuado	5 (49,1%)
10.- La planificación de la asignatura ha sido correcta	5 (54,5%)

11.- El método de evaluación refleja tanto el esfuerzo del estudiante como la adquisición de contenidos, habilidades y competencias contempladas en el proyecto docente	5 (49,1 %)
12.- El contenido de las pruebas de evaluación se corresponde con lo explicado en las clases presenciales y con lo previsto en el proyecto docente	5 (61,8 %)
13.- Los contenidos y metodología de la asignatura han sido seleccionados para que contribuyan a la adquisición de las competencias previstas	5 (47,3 %)
14.- En general, en contenido de la asignatura se ajusta a las expectativas creadas	5 (47,3%)
15.- Las estrategias de enseñanza implementadas han facilitado el aprendizaje	5 (42,6%)
16.- El profesorado de la asignatura es experto en la materia	5 (88,1%)
17.- El profesorado de la asignatura muestra habilidades docentes	5 (81,8%)
18.- El profesorado de la asignatura responde adecuadamente a las cuestiones planteadas	5 (81,8%)
19.- El profesorado de la asignatura ha sido capaz de solucionar las incidencias planteadas a lo largo del cuatrimestre	5 (78,2 %)
20.- En su opinión, ¿qué destacaría positivamente sobre la asignatura?	*
21.- En su opinión, ¿qué destacaría negativamente sobre la asignatura?	**
22.- En general, estoy satisfecho/a por haber cursado esta asignatura	4,36/5

Fuente: Elaboración propia

* En general, las respuestas positivas del alumnado se han agrupado en varios bloques y ordenadas por orden decreciente: características del modelo educativo, perfil docente y relevancia práctica de la asignatura.

** Respecto a los comentarios negativos, también han sido agrupados en varios bloques y ordenados de forma decreciente: nada que aportar, la duración de las clases sin descanso intermedio, mucha materia considerando su inclusión como obligatoria, mucha carga de trabajo para ser una asignatura optativa.

Y, una vez finalizado el semestre y con las actas de la asignatura depositadas, se ha comprobado lo siguiente: en el listado de matriculados de la asignatura figuran un total de 95 alumnos de los cuales 88 lograron superar el sistema de evaluación continua frente a 7 personas que no lograron alcanzar el aprobado y, por tanto, deberán acudir a la convocatoria ordinaria. Un total de 28 sobresalientes, 47 notables y 13 aprobados. La nota media de la asignatura fue de 7,88.

4. CONCLUSIONES

La experiencia ha retratado que el modelo universitario español ha visto mermadas sus expectativas de amoldarse a las nuevas circunstancias económicas, sociales y culturales demandadas por la sociedad y por el mercado de trabajo en cada momento histórico. Por tales motivos, hace más de una década que se emprendió una reforma estructural del sistema a nivel europeo. Así, a través de la armonización europea se pretendió crear un sistema universitario europeo más competitivo que permitiera la movilidad universitaria, el reconocimiento de títulos, aprendizaje multilingüe, entre otros. En definitiva, este tipo de actuaciones auspiciaba alcanzar el estándar de calidad deseado en este tipo de enseñanzas con el que capacitar a los jóvenes de cara a su inserción laboral.

En la actualidad nos encontramos inmersos en una nueva reformulación legislativa del sistema universitario español. A tenor del RD 822/2021, se pretende, por un lado, transitar definitivamente hacia un modelo de docencia más activa en el que se priorizan metodologías de enseñanza-aprendizaje apoyadas en el uso de las tecnologías de la información y, por otro lado, que el alumnado asuma un mayor protagonismo y autonomía en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, a raíz de la entrada en vigor del RD 822/2021 se ha estimado oportuno plantear una reorientación del sistema de enseñanza en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad que se ha plasmado en este estudio. Así, el objetivo final que se ha pretendido trasladar con este cambio de planteamiento metodológico consiste en aportar un ambiente más dinámico como atractivo para los estudiantes que propicie la participación, la motivación y captar el interés por la asignatura. Por tanto, se ha llevado a cabo una apuesta por un modelo pedagógico paidocéntrico (Area, 2019, p. 18) por el cual el docente asume la figura de guía o tutor del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, quienes están llamados a asumir mayor esfuerzo, implicación y responsabilidad en el proceso de aprendizaje que repercute directamente en la adquisición de las competencias y que se ven reflejadas en los resultados de la evaluación. De esta manera, el alumnado se

implica en el proceso de aprendizaje de forma activa en actividades que se orientan a un sentido eminentemente práctico.

Y, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es posible congratularse de que la apuesta de innovación docente ha sido acogida satisfactoriamente por el alumnado. No obstante, ciertos datos sugieren realizar una serie de cambios como puede ser la duración de las sesiones o efectuar una medición más exacta de la carga que asume cada actividad en número de horas y comprobar que no se sobrepasa del número de horas atribuido a la asignatura optativa (3 créditos).

En definitiva, ha sido una experiencia sumamente gratificante por la que se ha podido comprobar que es posible conjugar la adaptación del modelo de enseñanza con apoyo en nuevas metodologías a través del uso de las TIC y obtener resultados académicos satisfactorios sin mermar el estándar de calidad docente universitaria.

5. REFERENCIAS

- Area, M. (2019). “Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”, en AA.VV.: Competencias digitales docentes, Alonso Hernández, J. B. (coord.), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp.18-21.
- Area M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 56, 57 – 70.
- Area, M., Guarro, A., Marrero, J., y Sosa, J. (2022). La transformación digital de la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 1-5.
- Julián Clemente, J.; Zaragoza Casterad, J.; Castejón Oliva, F.J. y López Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 10 (38) pp. 218- 233.