

## Género, Derecho y metodología basada en retos

### Gender, Law and a challenge based methodology

RAQUEL POQUET CATALÁ *Profa. asociada de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.  
Universidad de Valencia*  
 <https://orcid.org/0000-0001-9606-8832>

Cita Sugerida: POQUET CATALÁ, R. «Género, Derecho y metodología basada en retos». *Revista Crítica de Relaciones de Trabajo, Laborum*. nº 7 (2023): 119-138.

#### Resumen

Cada vez más la sociedad es consciente de la necesidad de garantizar una perspectiva de género adecuada, y en ella, los estudiantes son el grupo idóneo para ello. Y, especialmente, cuando se trata de estudiantes de Derecho o Relaciones Laborales y Recursos Humanos. De ahí, la necesidad de que el profesorado adopte una nueva metodología de enseñanza –aprendizaje que garantice una adecuada visión de género entre el alumnado. En este trabajo se expone la experiencia llevada a cabo mediante la utilización de la metodología de Aprendizaje Basado en Retos con perspectiva de género. La cual consiste en la presentación de retos prácticos como metodología activa donde el alumnado promueve por sí mismo su aprendizaje, con una actitud reflexiva y cívica. Desde la curiosidad y el análisis de la realidad que les rodea, el alumnado intenta buscar solución a un problema de su entorno. Todo ello sin olvidar la presente situación en la que se encuentra la mujer trabajadora, el problema real de la corresponsabilidad, la discriminación por razón de género.

#### Abstract

Society is increasingly aware of the need to guarantee an adequate gender perspective, and in it, students are the ideal group for it. And, especially, when it comes to students of Law or Labor Relations and Human Resources. Hence, the need for teachers to adopt a new teaching-learning methodology that guarantees an adequate vision of gender among students. In this work, it is exposed the experience carried out through the use of the learning methodology based on challenges with a gender perspective. In this way, it is based on the presentation of practical challenges as an active methodology where students promote their learning by themselves, with a reflective and civic attitude. From curiosity and the analysis of the reality that surrounds them, the students try to find a solution to a problem in their environment. All this without forgetting the present situation in which working women find themselves, the real problem of co-responsibility, discrimination based on gender.

#### Palabras clave

Perspectiva de género; Aprendizaje Basado en Retos; Metodología Docente; Discriminación; Género

#### Keywords

Gender perspective; Learning based on challenges; Teacher methodology; Discrimination; Gender

## 1. INTRODUCCIÓN

El actual Plan de Estudios Universitario exige nuevas metodologías educativas que sean mucho más prácticas, basadas en el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, entre otros aspectos. Se trata de responder a la realidad del mercado laboral que demanda personas con “*soft skills*”, inteligencia emocional, capacidad de trabajar en equipo y saber dar respuesta a problemas planteados.

Los métodos de enseñanza actuales se sustentan básicamente en tres principios, cuales son una mayor implicación y autonomía del estudiante; el empleo de metodologías de enseñanza más activas;

y el nuevo papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimule al alumnado<sup>1</sup>.

Los postulados y prácticas didácticas están sufriendo un proceso sistemático de renovación caracterizado por la revisión constante de la forma de cómo y cuándo están aprendiendo los estudiantes mediante la solución de problemas reales<sup>2</sup> tendentes a satisfacer los desafíos a que se enfrentan los estudiantes en la sociedad<sup>3</sup>.

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Retos es una herramienta clave. Constituye una metodología que ha empezado a tomar posiciones aventajadas especialmente en instituciones educativas de nivel superior. Además, este cambio práctico proyecta la transformación de las prácticas educativas mediante la vinculación de técnicas que involucran la mediación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en una secuencia de acciones conducentes a dar soluciones a problemas del contexto inmediato<sup>4</sup>.

Junto a ello, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 se recoge en el núm. 4 abordar el trabajo de los países para asegurar una formación educativa con excelencia, justa e imparcial para todos, que facilite el aprendizaje constante. Asimismo, el objetivo núm. 8 plantea promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, para, en definitiva, garantizar el avance en la consecución de estas metas.

Por ello, la formación de los jóvenes en competencias cognitivas o “soft skills” constituye un reto fundamental de las instituciones educativas con el fin de prepararlos para responder a los desafíos del actual mercado laboral. En este sentido, las competencias blandas o “soft skills” pueden ser definidas como “aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral”<sup>5</sup>. Constituyen un criterio relevante usado por las empresas al realizar elecciones de personal para sus empresas, significando así que, por encima de las competencias cognitivas o técnicas de las personas, se sitúan habilidades como la comunicación asertiva, el liderazgo, la flexibilidad, la adaptabilidad, la toma de decisiones o el trabajo en equipo, entre otras.

Según el informe del Foro Económico Mundial sobre competencias y empleo de 2015, los estudiantes requieren ser formados en 16 habilidades con el fin de poder enfrentarse a los desafíos del S. XXI. Estas habilidades se agrupan en tres tipos. Por un lado, la alfabetización fundamental, que son aquellas competencias orientadas a la forma en la cual el alumnado resuelve situaciones diariamente mediante el uso de destrezas esenciales en cultura, cívica, literatura, matemáticas, TIC, finanzas y ciencias. En segundo lugar, el desarrollo de competencias blandas, las cuales están orientadas al empeño del alumnado en la solución de desafíos complejos “en equipos” mediante el uso de habilidades comunicativas, colaborativas, creativas y de pensamiento analítico y disruptivo.

<sup>1</sup> TALENS VISCONTI, E.E., “El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis, 2016, p. 205.

<sup>2</sup> CUERO ACOSTA, Y.; PAREDES ESCOBAR, M.R., “Aprendizaje Basado en Retos: La Universidad del Rosario construye con NAOS Columbia soluciones empresariales”, *Reflexiones Pedagógicas Universidad del Rosario*, núm. 22, 2020.

<sup>3</sup> CUC, *iRetos UniCosta*, 2021.

<sup>4</sup> TERRADELLAS-PIFERRER, M.R., “Aprendizaje basado en retos y procesos co-creativos. Una oportunidad para abordar la diversidad familiar y los estereotipos de género en la formación inicial de maestros de educación infantil, ciencia”, *Técnica y Mainstreaming*, núm. 4, 2018; ALAYA-CALONGOS, D.M.; LIZANA CRUZ, J., “Aprendizaje basado en retos y las competencias del área de ciencias sociales de educación secundaria”, *Institución Educativa*, 2019.

<sup>5</sup> VERA MILLALÉN, F., “Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado”, *Akademía*, vol. 7, núm. 1, 2016. Disponible en <http://190.98.240.13/index.php/rakad/article/view/137>. p. 56

En tercer lugar, formación del carácter, las cuales se centran en el empeño del alumnado en ambientes alterables mediante el uso de habilidades humanas como curiosidad, toma de decisiones, perseverancia y liderazgo, pensamiento social y cultural, adaptabilidad al cambio, conciencia social y cultural.

En definitiva, como se observa, para poder insertarse en el mercado laboral se requieren no solo competencias técnicas, sino también competencias sociales y emocionales. De hecho, así lo ha señalado la OIT al recalcar la importancia del desarrollo de habilidades y la formación profesional en relación con la implementación de la Agenda 2030<sup>6</sup>.

Además, la OCDE ha señalado que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de toda la vida, tanto en espacios formales como informales. Recuerda que todas las personas, jóvenes y adultas, deben tener una educación de calidad que favorezca el desarrollo de las habilidades del S. XXI, la alfabetización digital y el fortalecimiento de capacidades para el desarrollo sostenible<sup>7</sup>.

La capacidad de saber colaborar con los otros en un proyecto común constituye una competencia clave que tiene efectos muy positivos en la adquisición de las denominadas “*soft skills*”, necesarias tanto para el propio crecimiento personal como también para el desarrollo profesional y la adaptación a las nuevas exigencias del mercado laboral.

Además, uno de los aspectos importantes en la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido el de incorporar la perspectiva de género en los diferentes estudios, es decir, la obligatoriedad de que todo el alumnado universitario reciba formación en género<sup>8</sup>. Tal y como indica un sector de la doctrina, la introducción de este nuevo parámetro “requiere transformar las conciencias de futuros profesionales y hacerlos permeables a las relaciones generalizadas que van a encontrarse en los futuros puestos de trabajo. La elección de enseñar un conjunto de valores, ideas, suposiciones e informaciones, y, al hacerlo, omitir otros valores, otras ideas, otras suposiciones y otras informaciones, se convierte en un acto político”<sup>9</sup>.

No obstante, no se ha dado indicación alguna sobre la forma y modo de llevar a cabo la implementación de la perspectiva de género y del principio de igualdad en los diseños curriculares de los diferentes grados. Como se indica, “al no ser materias incorporadas en la estructura del plan de estudios, o sea, institucionalizadas, aparecen y desaparecen en función del interés del profesorado”<sup>10</sup>. Ello es realmente importante en el caso del grado en Derecho, donde uno de los principios fundamentales es el de igualdad y no discriminación. Y, más aún, en la rama de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, donde la desigualdad por razón de género pervive en diferentes ámbitos de la relación laboral y de Seguridad Social.

Como es sabido, pese al marco jurídico que existe en torno a la perspectiva de género, su implementación en las aulas universitarias no es efectiva. Por ello, se alude a la docencia ciega al género, o la ceguera de género como la falta de reconocimiento que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y los hombres/niños se atribuyen o se imponen en contextos sociales, culturales,

<sup>6</sup> OIT, *El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: diagnósticos para su fortalecimiento*, 2017.

<sup>7</sup> DE LA ORDEN HOZ, A., “El problema de las competencias en la Educación General”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63, 2011.

<sup>8</sup> BOSCH, E., et al. *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en grado*, Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares, 2011.

<sup>9</sup> DONOSO VÁZQUEZ, T., “Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación”, en REBOLLO CATALÁN, M.A., *La Universidad en clave de género*, Barcelona, Octaedro Editorial, 2018, p. 35.

<sup>10</sup> BUQUET COLERTO, A. G., “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior”, *Perfiles educativos*, Vol. XXXIII, 2011, p. 215.

económicos y políticos específicos. Los proyectos, los programas, las políticas y las actitudes ciegas al género no tienen en cuenta estos roles diferentes y necesidades diversas y, por lo tanto, mantienen el “*status quo*” y no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género. No se puede permanecer impasible ante la docencia ciega al género, sino que la docencia en la universidad debe ofrecer al alumnado conocimientos y herramientas no solo para comprender sino también para intervenir en el mundo a través de su futuro ejercicio profesional y por ende en el conjunto de la sociedad.

Sólo teniendo presente la perspectiva de género es posible avanzar hacia una lógica antidiscriminatoria que parta de “la situación de subordinación de las mujeres respecto a los hombres a causa de los prejuicios de género”<sup>11</sup>. El carácter estructural de la discriminación de las mujeres supone que las principales instituciones económicas, políticas y culturales reproducen y amparan ese lugar devaluado, incluidas las jurídicas, las cuales forman parte de la “maquinaria simbólica”<sup>12</sup> que ha sostenido durante siglos el dominio de los hombres. La opresión que sufren las mujeres no se traduce necesariamente en un poder coactivo, sino que deriva de modos de vida, prácticas y relaciones que las sitúan en constante desventaja frente a la masculina. Esa opresión se traduce, a su vez, en una explotación, en la medida en que se produce una transferencia de trabajos y de poderes de las mujeres a los hombres: “La libertad, poder, status y autorrealización de los hombres es posible precisamente porque las mujeres trabajan para ellos. La explotación de género tiene dos aspectos: la transferencia a los hombres de los frutos del trabajo material y la transferencia a los hombres de las energías sexuales y de crianza”<sup>13</sup>. El reconocimiento del carácter estructural de la discriminación de las mujeres supone hacer visibles las múltiples violencias sistémicas que sufren, las cuales pasan también por lo simbólico y lo institucional. En muchas ocasiones, son las mismas instituciones jurídicas las que contribuyen a mantener una posición devaluada de las mujeres, dificultando, por ejemplo, su acceso a la justicia. Los operadores jurídicos también pueden contribuir pues a mantener el eje dominio masculino/subordinación femenina si al desarrollar su función amparan y consolidan estereotipos de género, si no tienen presente las relaciones de poder subyacentes a los conflictos o si siguen aplicando una visión formalista y liberal de la igualdad.

En este trabajo presento una experiencia llevada a cabo con el alumnado de tercer curso del grado de Derecho, en la asignatura de Derecho del Trabajo donde se ha aplicado la metodología del Aprendizaje Basado en Retos.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con esta experiencia de innovación metodológica son, entre otros, los siguientes:

- Potenciar el desarrollo integral del alumnado, basado en la adquisición de conocimientos y habilidades.
- Fomentar una actitud positiva hacia su propio aprendizaje, aplicando para ello la metodología docente basada en el Aprendizaje Basado en Retos.
- Desarrollar, a través de dichas metodologías, habilidades y capacidades personales y sociales del alumnado.

---

<sup>11</sup> LOUSADA AROCHENA, J. F., *El enjuiciamiento de género*, Madrid, Dykinson, 2020, p. 31.

<sup>12</sup> BOURDIEU, P., *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2018.

<sup>13</sup> YOUNG, I. M., *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid, Cátedra, 2000.

- Concienciar y sensibilizar sobre la perspectiva de género.
- Fomentar actitudes y valores para la igualdad y la lucha contra la discriminación por razón de género.
- Aumentar la motivación e interés del alumnado.

### 3. METODOLOGÍA DOCENTE BASADA EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Cabe señalar, en primer lugar, el marco normativo de esta metodología, pues, en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, destaca la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979, en cuyo art. 2 c) se establece la obligación de que “por conducto de los tribunales nacionales competentes” se haga efectiva la protección de la mujer contra todo acto de discriminación. Asimismo, la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995 permitió que los diferentes Estados firmantes se comprometen a reflejar la perspectiva de género en todas sus políticas, legislaciones, programas y proyectos públicos. A nivel comunitario, la Directiva 2006/54/CE<sup>14</sup>, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación de la UE, recoge la perspectiva de género en su art. 29 bajo el nombre de “transversalidad de la perspectiva de género”.

En el ámbito nacional, destaca la aprobación de la LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, la cual ya consideró el sistema educativo como un ámbito esencial para coadyuvar en la erradicación de la violencia contra las mujeres. Su art. 4 hace referencia a que las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación en igualdad y no discriminación de forma transversal. Posteriormente, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, supuso cambios que afectaron no sólo al ámbito social, laboral y económico, sino también al universitario, modificándose también la LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En este sentido, el art. 25 LO 3/2007 recoge que “en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres”. Además, añade en su apartado 2 que “las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres”. De ahí, que la Ley de Universidades fue modificada por la LO 4/2007, de 12 de abril, de universidades en cuya exposición de motivos se indica que “esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. (...) Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género”.

En el ámbito universitario, concretamente, es el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el que prevé la incorporación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la formación universitaria. Su art. 3.5 recoge los principios generales que deben inspirar el diseño de los títulos, indicando que los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse “desde

<sup>14</sup> De 5 de julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación (refundición).

el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos”.

La introducción de la perspectiva de género en los estudios universitarios supone “incorporar este conjunto de saberes y prácticas que reivindican el derecho de las personas a ser iguales desde la diferencia, introduciendo una agenda educativa para promover la igualdad real entre hombres y mujeres que abarca no sólo contenidos o áreas de atención sino también estrategias o formas de acción propias”<sup>15</sup>.

De ahí, la necesidad de determinar cómo llevar a cabo una efectiva y eficaz incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios, especialmente, en la asignatura de Derecho del Trabajo del grado de Derecho.

El fundamento legal último de esta metodología se halla en la igualdad efectiva y real, en ir más allá de la igualdad real. Se pretende sensibilizar al alumnado de la necesidad de visibilizar a las mujeres, de luchar contra la discriminación en la que se encuentran, y de concienciarles sobre la necesidad de crear una nueva cultura más igualitaria.

La igualdad formal se encamina a hacer desaparecer los síntomas, pero no las causas de la desigualdad de género, pues ofrecer las mismas oportunidades a todos por igual no implica que todas las personas puedan ejercer los derechos formales de la misma manera<sup>16</sup>. De esta forma, la igualdad formal, a diferencia de la real, no atiende a las condiciones materiales que impiden a las mujeres ejercitar sus derechos y obtener un acceso en igualdad de condiciones que los hombres<sup>17</sup>.

Con este cambio metodológico se persigue concienciar a los futuros profesionales y juristas para garantizar la efectividad del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Se pretende integrar en el alumnado del grado de Derecho la perspectiva de género para que en su actividad profesional se dirijan a alcanzar la igualdad real y efectiva.

El presupuesto aplicativo de este canon hermenéutico es la existencia de una relación asimétrica entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la sociedad<sup>18</sup>. Se pretende así corregir los vestigios sexistas y los déficits en la protección de las brechas de género existentes.

De hecho, nuestro Alto Tribunal, así como la doctrina judicial han abogado por la aplicación de este principio como criterio hermenéutico que debe informar la interpretación judicial. Así, el TS ha señalado que “la interpretación que aquí se sostiene viene avalada por la aplicación del principio general contenido en el artículo 4 LOI según el que la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres es un principio informador del ordenamiento jurídico y, como tal, se integrará y observará en la interpretación y aplicación de las normas jurídicas. Ello significa, por un lado, que la igualdad entre mujeres y hombres constituye valor supremo del ordenamiento jurídico; y, por otro, que consecuentemente, la aplicación de tal principio debe considerarse criterio hermenéutico imprescindible para la interpretación de las normas jurídicas”. Por ello, concluye que “ninguna duda cabe sobre la obligación de jueces y tribunales de incorporar la perspectiva de género en lo

<sup>15</sup> REBOLLO SÁNCHEZ, E. M. “El género en los planes de estudios de los grados de Educación en las Universidades Públicas Españolas”, [Tesis Doctoral], Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2013. p. 4.

<sup>16</sup> JIMÉNEZ HIDALGO, A., *La precariedad laboral: desigualdad y discriminación*, 2018, p. 13.

<sup>17</sup> RODRÍGUEZ-PIÑERO Y BRAVO-FERRER, M., “Principio de igualdad y Derecho del Trabajo”, *XI Jornadas de Estudio El Principio de Igualdad en la Constitución Española*, Madrid, Ministerio de Justicia, 1991, p. 1091.

<sup>18</sup> MOLL NOGUERA, R., “La perspectiva de género y el Derecho del Trabajo: ¿una hermenéutica en construcción o algo más?, *Labos*, Vol. 2, núm. 2, p. 86.

que constituye su actuación como poder del Estado, esto es, en la interpretación y aplicación de las normas”<sup>19</sup>.

Así, ha declarado que “hemos dedicado atención detallada (Fundamento cuarto) a la incorporación de la perspectiva de género como criterio interpretativo de nuestras normas puesto que esa es la razón básica en que apoya su doctrina la sentencia referencial y el eje a cuyo alrededor ha girado el debate casacional (...). Como hemos puesto de relieve en anteriores ocasiones no se trata de alterar las fronteras de la protección social delineada por el legislador. Mucho menos de arribar a soluciones voluntaristas (como apunta la impugnación al recurso). Lo que sucede es que las pautas que acabamos de exponer (perfil del subsidio para mayores de 55 años, concordancia interna de la LGSS, finalidad de la LOI, mandato constitucional) convierte en razonable y deseable el resultado a que llega a la sentencia referencial. Las dudas que pudieran subsistir se disipan, precisamente, aplicado este resorte interpretativo. Esta pauta interpretativa, precisamente, tiene el máximo sentido a la hora de efectuar la interpretación normativa en relación con situaciones en que están en juego instituciones jurídicas encaminadas a la consecución de la igualdad efectiva de hombres y mujeres, como es el caso de las cotizaciones ficticias por razón de alumbamiento”.

Como defiende de forma reiterada la Comisión Europea, la introducción de una perspectiva de género hace que la investigación y la enseñanza sean más inclusivas, aportando calidad a la transferencia de conocimiento y reforzando la presencia de mujeres y hombres por igual en los espacios de desarrollo profesional e innovación científica<sup>20</sup>.

Para ello, se requiere un cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario incorporando en las diferentes asignaturas jurídicas, especialmente, en el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, la perspectiva de género y así crear un cambio de cultura entre los futuros juristas.

## **4. METODOLOGÍA: APRENDIZAJE BASADO EN RETOS**

### **4.1. Concepto**

El Derecho del Trabajo es una disciplina íntimamente relacionada con los problemas sociales, por lo que es fácil encontrar un interés por la búsqueda de metodologías docentes que vinculen la enseñanza con los problemas del mundo real.

De esta forma, el Aprendizaje Basado en Retos es una metodología de enseñanza en la que el estudiante debe proponer una solución a un problema práctico mediante la realización de forma colaborativa de un reto. La finalidad es que el alumnado aplique los conocimientos teóricos adquiridos para resolver problemas reales.

Es un enfoque de aprendizaje activo que pretende el desarrollo integral de competencias específicas y de habilidades transversales, mediante un proceso colaborativo en el cual se genera conocimiento aplicado y multidisciplinar entre iguales.

Esta metodología surge como un enfoque multidisciplinar para enseñar y aprender que estimula al alumnado a utilizar el conocimiento y las herramientas del diario vivir, para la solución de problemáticas reales, facilitando la colaboración con compañeros de equipo, docentes y otras personas

<sup>19</sup> SSTs de 26 de septiembre de 2018, rec. núm. 1352/2017; de 13 de noviembre de 2019, rec. núm. 75/2018.

<sup>20</sup> Disponible en [http://www.gender-net.eu/IMG/pdf/GENDER-NET\\_D3-11\\_Manuals\\_with\\_guidelines\\_on\\_the\\_integration\\_of\\_sex\\_and\\_gender\\_analysis\\_into\\_re-search\\_web.pdf](http://www.gender-net.eu/IMG/pdf/GENDER-NET_D3-11_Manuals_with_guidelines_on_the_integration_of_sex_and_gender_analysis_into_re-search_web.pdf)



de la comunidad, los cuales también pueden ser expertos en la temática del reto, desarrollando un conocimiento amplio del área temática que se aborda, aceptando y resolviendo retos, y compartiendo experiencias valiosas<sup>21</sup>.

De hecho, los precursores principales de la metodología de Aprendizaje Basado en Retos son el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Orientado a Proyectos, metodologías activas en las que los equipos de estudiantes desarrollan un proyecto o dan solución a un problema de diagnóstico, diseño o investigación. Todos ellos tienen sus bases en el aprendizaje vivencial, el cual tiene como principio fundamental que el alumnado aprende mejor cuando participa de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participa de manera pasiva en actividades estructuradas. El aprendizaje vivencial ofrece oportunidades al alumnado para aplicar lo que aprende en situaciones reales donde se enfrenta a problemas, descubre por sí mismo, prueba soluciones e interactúa con otros estudiantes dentro de un determinado contexto<sup>22</sup>. No obstante, el aprendizaje vivencial implica mucho más que simplemente que el alumnado “haga algo”, pues para poder crear un aprendizaje vivencial efectivo se requiere tener en cuenta unos determinados aspectos. Por un lado, las experiencias de aprendizaje diseñadas o seleccionadas deben implicar actividades de reflexión, análisis crítico y síntesis. En segundo lugar, las experiencias de aprendizaje deben estar estructuradas de tal forma que promuevan en el alumnado tomar la iniciativa, decidir y ser responsable de los resultados. En tercer lugar, el alumnado participa activamente en el planteamiento de las preguntas, la solución del problema y es creativo a lo largo de la experiencia. En cuarto lugar, el alumnado se involucra intelectual, creativa, emocional, social y físicamente. En quinto lugar, el profesorado y el alumnado pueden experimentar éxito, fracaso, incertidumbre y tomar riesgos, porque los resultados de la experiencia pueden no ser totalmente predecibles. En sexto lugar, el profesorado reconoce y promueve las oportunidades espontáneas de aprendizaje, y tiene entre sus funciones, el planteamiento del problema, el establecimiento de límites, facilitar el proceso de aprendizaje, dar apoyo al alumnado, y asegurar la integridad y emocional del alumnado. Por último, los resultados del aprendizaje son personales y la base de la experiencia y el aprendizaje futuro.

Y, basándose en este fundamento, surge el Aprendizaje Basado en Retos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. El Aprendizaje Basado en Retos comparte con el Aprendizaje Basado en Proyectos en que ambos involucran al alumnado en problemas del mundo real y lo hacen partícipes del desarrollo de soluciones específicas. No obstante, el Aprendizaje Basado en Retos ofrece problemáticas abiertas y generales sobre las cuales el alumnado debe determinar el reto a abordar<sup>23</sup>. En relación con el Aprendizaje Basado en Problemas también comparte similitudes, pero este último tiene como eje plantear una situación problemática relacionada con el entorno físico o social, pudiendo crear escenarios ficticios, y su objetivo último no es resolver el problema en sí, sino usarlo para el desarrollo del aprendizaje<sup>24</sup>. La diferencia fundamental entre todos ellos es que la metodología de Aprendizaje Basado en Retos eleva el nivel de dificultad, ya que aborda desafíos reales y sociales, es multidisciplinar y tiene como elemento base que las soluciones no son solo propuestas, sino que también han de aplicarse.

<sup>21</sup> NICHOLS, M.H.; CATOR, K., *Challenge Based Learning: Take action and make a difference*, 2008.

<sup>22</sup> MOORE, D., *For interns, experience isn't always the best teacher. The Chronicle of Higher Education*, 2013.

<sup>23</sup> GASKINS, B.; JOHNSON, J.; MALTBI, C.; KUKRETI, A., “Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning”, *International Journal of Engineering Pedagogy*, núm. 5, 2015.

<sup>24</sup> LARMER, J., *Project-Based Learning vs Problem-Based Learning Vs X-BL*, 2015. Disponible en <https://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>



**Tabla 1. Análisis comparativo entre el Aprendizaje Basado en Proyectos, Problemas y Retos**

| Característica   | Aprendizaje Basado en Proyectos                                                                                                                          | Aprendizaje Basado en Problemas                                                                                                                                                    | Aprendizaje Basado en Retos                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendizaje      | El alumnado construye su conocimiento a través de una tarea específica. Los conocimientos adquiridos se aplican para llevar a cabo el proyecto asignado. | El alumnado adquiere nueva información a través del aprendizaje auto dirigido en problemas diseñados. Los conocimientos adquiridos se aplican para resolver el problema planteado. | El alumnado trabaja en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Es el propio reto lo que detona la obtención de nuevos conocimientos y los recursos o herramientas necesarias. |
| Enfoque          | Enfrenta al alumnado a una situación problemática relevante y predefinida, para la cual se demanda una solución.                                         | Enfrenta al alumnado a una situación problemática relevante y normalmente ficticia, para la cual no se requiere una solución real.                                                 | Enfrenta al alumnado a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real.                                                                                                                            |
| Producto         | Se requiere que el alumnado genere un producto, presentación, o ejecución de la solución.                                                                | Se enfoca más en los procesos de aprendizaje que en los productos de las soluciones.                                                                                               | Se requiere que el alumnado cree una solución que resulte en una acción concreta.                                                                                                                                                            |
| Proceso          | El alumnado trabaja con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje.                                             | El alumnado trabaja con el problema de manera que se ponga a prueba su capacidad de razonar y aplicar su conocimiento para ser evaluación según su nivel de aprendizaje.           | El alumnado analiza, diseña, desarrolla y ejecuta la mejor solución para abordar el reto en una manera que pueda, tanto el alumnado como otras personas, verlo y medirlo.                                                                    |
| Rol del profesor | Facilitador y administrador de proyectos                                                                                                                 | Facilitador, guía, tutor o consultor profesional                                                                                                                                   | Coach, co-investigador y diseñador                                                                                                                                                                                                           |

Fuente: EduTrens, 2015.

Se presenta, por un lado, como una estrategia curricular, ya que esta metodología forma parte del modelo educativo siendo un enfoque central que articula la planificación de la docencia del Curriculum. Y, por otro lado, actúa como una técnica didáctica, ya que esta metodología comprende un conjunto de acciones de un punto específico del programa, con una duración y alcance que se estructura en una secuencia de pasos dirigida al logro de objetivos concretos<sup>25</sup>.

Además, se trata de un modelo de aprendizaje centrado en el alumnado, y donde este no solo adquiere conocimientos, sino también habilidades, “soft skills” y actitudes. En esta metodología, el alumnado asume el compromiso de ayudar, apoyar y liderar el aprendizaje de sus compañeros.

En definitiva, el Aprendizaje Basado en Retos parte de presentar un problema práctico real, es decir, un reto real, para que el alumnado, organizado en equipos de trabajo y de forma cooperativa, lo resuelva. Supone un cambio considerable en el modelo de docencia universitaria, pues la docencia no se centra ni en el docente ni en los contenidos como en la docencia tradicional, sino en la sociedad y en sus necesidades, siendo el alumnado, quien, organizado en equipos, a través de una necesidad de la sociedad convertida en reto debe aplicar el conocimiento adquirido y ofrecer una solución.

Con esta metodología, el alumnado adquiere nuevas capacidades y habilidades que contribuyen al desempeño eficiente de diferentes funciones, ya que obtienen una mayor precepción de contexto real en el que se involucran, y así pueden diseñar alternativas de solución más creativas

<sup>25</sup> AYALA AGUIRRE, F.; *Aprendizaje Basado en Retos*, [webinar] Monterrey, 2018.

y acertadas mientras ejecutan procesos de investigación<sup>26</sup>. Es decir, se persigue que el alumnado adquiera competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero desde el saber conocer, lo que les permite mejorar en comprensión, diagnóstico y definición de problemas.

El alumnado, pues, no solo adquiere conocimientos, sino también una metodología de trabajo adecuada para resolver los problemas complejos que se le presentarán en su futura actividad profesional, permitiéndole apreciar la relación existente entre diferentes disciplinas, pues el desarrollo del proyecto puede requerir de la aplicación de conocimientos de diferentes disciplinas<sup>27</sup>.

Se trata, en definitiva, de un modelo de aprendizaje centrado en el alumnado y dirigido por él mismo. El objetivo no es solo adquirir conocimientos, sino también habilidades y actitudes.

## 4.2. Objetivos y beneficios

Los objetivos, por tanto, de la metodología del Aprendizaje Basado en Retos son los siguientes. En primer lugar, aprender a resolver problemas complejos y desarrollar tareas difíciles desarrollando también el pensamiento creativo. En segundo lugar, producir soluciones viables a problemáticas vinculadas a una comunidad, para posteriormente compartirlas. En tercer lugar, utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para solucionar problemas reales. En cuarto lugar, desarrollar habilidades de aprendizaje colaborativo, lo cual permite al alumnado compartir ideas, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones. En quinto lugar, promover la responsabilidad por el propio aprendizaje, donde el profesorado deja de ser la fuente principal de acceso a la información, ya que el alumnado debe investigar, recopilar y analizar información. Por último, aumentar la motivación y la autoestima, ya que el alumnado se enorgullece al lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o a la comunidad.

El Aprendizaje Basado en Retos comporta la consecución de considerables beneficios para el alumnado. En primer lugar, el alumnado logra una comprensión más profunda de los temas, aprende a diagnosticar y definir problemas antes de proponer soluciones, y desarrolla su creatividad<sup>28</sup>.

En segundo lugar, el alumnado se involucra tanto en la definición del problema a ser abordado como en la solución que desarrollará para resolverlo.

En tercer lugar, el alumnado se sensibiliza ante una situación dada, desarrolla procesos de investigación, logra crear modelos y materializarlos, trabaja de forma colaborativa y multidisciplinar<sup>29</sup>.

En cuarto lugar, el alumnado fortalece la conexión entre lo que aprende en la escuela y lo que percibe del mundo que los rodea<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> MALMQVIST, J.; KOHN-RADBERG, K.; LUNDQVIST, U., *Comparative analysis of challenge-Based Learning Experiences*, 2015.

<sup>27</sup> GARRIGÓS SABATÉ, J.; VALERO GARCÍA, M., "Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia", *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 10, 2012.

<sup>28</sup> ICAZA, J., *Huasipungo*, Madrid, Cátedra, 2019.

<sup>29</sup> OLMOS GÓMEZ, M.C.; ELIZABETH ARIAS DE VEGA, G., *Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador*, Melilla, Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 2015

<sup>30</sup> JOHNSON, L. F.; SMITH, R.S.; SMYTHE, J.T.; VARON, R.K., *Challenge-Based Learning: An Approach for our Time*, 2009.

Por último, el alumnado tiende a desarrollar habilidades de comunicación de alto nivel, a través del uso de herramientas sociales y técnicas de producción de medios, para crear y compartir las soluciones desarrolladas por ellos mismos<sup>31</sup>.

### 4.3. Fases

Las fases para su desarrollo son las siguientes<sup>32</sup>. En primer lugar, el diseño del reto, donde el profesorado debe delimitar el reto que el alumnado debe resolver. Para su diseño, el profesorado debe asegurarse que el alumnado dispone de todos los recursos necesarios y que con ello adquirirán las habilidades que se plantean. Además, el proyecto que se diseñe debe presentar un equilibrio entre la habilidad y el desafío, de modo que el alumnado perciba el aprendizaje como una experiencia agradable y no como algo frustrante<sup>33</sup>.

En segundo lugar, la presentación del reto práctico, donde el profesorado presenta el reto que el alumnado debe resolver explicando los objetivos, el método de evaluación y el plazo. Primero debe definirse el objetivo general del reto, siendo fundamental que todo el alumnado tenga claro los objetivos. Es decir, se debe describir el problema a resolver a través del proyecto a desarrollar por el alumnado, así como delimitar claramente el objetivo último del proyecto. Posteriormente, se entregará una guía con la metodología de trabajo y una rúbrica con los criterios de evaluación. Junto a ello, se realiza el listado de participantes en el proyecto y de los roles que se le asigna a cada uno.

En tercer lugar, el desarrollo del reto, donde se formarán los equipos de trabajo, debiendo ser estos heterogéneos, es decir, formados por personas con perfiles, titulaciones y culturas distintas. Durante esta fase, el alumnado debe trabajar de forma cooperativa para proponer una solución al reto.

Por último, la presentación del proyecto y la evaluación. Una vez finalizado el plazo fijado por el profesorado, los equipos de trabajo presentan y explican su proyecto al resto de estudiantes y el profesorado. En este momento, tras la presentación del proyecto se les da una retroalimentación constructiva, a partir de la cual pueden revisar su proyecto y en su caso, la presentación realizada. De esta forma, puede evaluarse el proceso de aprendizaje o solamente el producto final, esto es, el proyecto, como base para calificar al alumnado. No obstante, lo más habitual es evaluar ambos aspectos. Debe tenerse en cuenta que un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar las conductas de ensayo y error, y no castigarlas. Por ello, es recomendable utilizar un proceso permanente en el que el profesorado evalúe las tareas y el progreso del alumnado, dándoles siempre una retroalimentación constante, y permitiéndoles participar en su propia calificación a través de la autoevaluación y de la evaluación mutua entre los miembros del equipo, de modo que aprendan a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros. Esta evaluación formativa ayuda al alumnado a comprender cómo mejorar el proyecto que está desarrollando y en su caso modificar su plan de trabajo. Finalmente, es recomendable que el profesorado, después de consultar las notas que ha tomado, reflexione sobre lo que ha funcionado bien y sobre los aspectos a mejorar.

En cuanto a la evaluación, cabe matizar que es importante tener en cuenta no solo la evaluación sumativa, sino también la formativa. En este sentido, es importante realizar un seguimiento continuo del trabajo realizado a lo largo de las diferentes sesiones y reuniones llevadas a cabo durante el reto.

<sup>31</sup> JOHNSON, L. F.; SMITH, R.S.; SMYTHE, J.T.; VARON, R.K., *Challenge-Based Learning... op. cit.*

<sup>32</sup> ALEGRE NUENO, M.; ESTEVE SEGARRA, A.; LÓPEZ BALAGUER, M.; TÁLENS VISCONTI, E.E., “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”, *Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 10, 2018, p. 131.

<sup>33</sup> JOHARI, A.; BRADSHAW, A., “Project-Based Learning in an Internship Program: A qualitative Study of Related Roles and Their Motivational Attributes”, *Educational Technology Research and Development*, núm. 56, 2008.

Por su parte, la evaluación sumativa implica la presentación e implementación de una solución. La solución debe ser validada en el mundo real y ofrecer al alumnado una retroalimentación.

Para llevar a cabo la evaluación existen diversos instrumentos y herramientas, desde los más tradicionales hasta otros más recientes. De hecho, aunque los métodos de evaluación tradicionales pueden ser útiles para ello, es mucho más eficaz el uso de herramientas alternativas, ya que proporcionan una fuente de información que permite valorar la profundidad de los aprendizajes logrados y la evolución de los mismos. Así, por ejemplo, se puede utilizar el diario de campo, el blog, presentaciones a compañeros, presentaciones a personas externas, autoevaluación o rúbricas, entre otros. En este sentido, el portafolio, o también el e-portafolio, como colección digital de evidencias, demostraciones, recursos y logros, constituye una herramienta muy útil. El e-portafolio permite llevar a cabo un registro del progreso del aprendizaje, evidenciar logros, documentar autoevaluaciones y valorar lo que el alumnado hace. Tal y como señala la doctrina, esta herramienta permite al profesorado lograr que el plan de estudios valore tanto procesos como productos del aprendizaje; evidenciar el desarrollo de habilidades transferibles; incorporar herramientas de evaluación acordes a experiencias de aprendizaje vivencial; valorar al alumnado como pensador global y participantes críticamente activos; y evaluar diferentes momentos en el proceso de resolución de retos<sup>34</sup>.

#### 4.4. Rol del profesorado

En la metodología del Aprendizaje Basado en Retos el profesorado se convierte en más que experto de información, pues se transforma en colaborador de aprendizaje, buscando nuevos conocimientos junto con el alumnado, al mismo tiempo que moldea hábitos.

En este sentido, sus funciones se centran en presentar y explicar el reto al alumnado; en asegurarse que exista una relación clara entre los objetivos de aprendizaje, el reto y todas sus etapas. Por otro lado, también tiene como fin integrar las competencias claves que desarrollará el alumnado a través del reto, promover en el alumnado la responsabilidad de su propio aprendizaje, su compromiso e involucramiento en el desarrollo de los retos. Asimismo, es un facilitador durante el desarrollo de los retos, supervisando actividades y revisando avances de los equipos, y colabora con el profesorado de diferentes áreas en equipos de especialistas para apoyar al alumnado. En fin, actúa como mentor en todo el proceso de aprendizaje, busca orientar a los equipos de trabajo, canalizar los esfuerzos y retroalimentar las propuestas del alumnado, apoyando en la resolución de conflictos y motivando al alumnado a trabajar y promover el pensamiento creativo.

Sin embargo, la implementación del Aprendizaje Basado en Retos requiere que el profesorado renuncie a tener el control habitual de la clase con el fin de guiar al alumnado en todo el proceso, así como que permita que el alumnado cometa errores para que posteriormente pueda descubrirlos y corregirlos, y saber trabajar de forma colaborativa y sea consciente de que este enfoque implica un mayor compromiso de tiempo en comparación con las actividades académicas más tradicionales.

En definitiva, el profesorado es considerado como un colaborador del aprendizaje, quien tiene la disposición para seguir aprendiendo al mismo tiempo que genera oportunidades para moldear hábitos y nuevas formas de pensamiento. El profesorado es colaborador y actúa como guía y acompañamiento en la actividad llevada a cabo por los equipos de trabajo. Y, para todo ello, el profesorado debe tener una mente abierta al camino, y una disposición incondicional con el aprendizaje del alumnado.

---

<sup>34</sup> REESEM M., LEVY, R., "Assessing the future: E-portfolio trends, uses, and options in higher education", *Educause Center for Applied Research*, 2009.

## 5. EXPERIENCIA PRÁCTICA: RETO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Esta experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura de Derecho del Trabajo I del grado de Derecho, impartida concretamente en el tercer curso. Dentro del ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, las asignaturas de Derecho del Trabajo I y II resultan idóneas para la puesta en práctica de esta metodología, pues no cabe duda de la vertiente práctica de muchos contenidos de los planes formativos de estas materias.

De esta forma, se ha planteado un reto consistente en una situación de discriminación en el acceso al empleo, basado en el caso real de la STS de 14 de julio de 2022, que anula el requisito de estatura mínima exigido a las mujeres para ingresar en el cuerpo nacional por considerarlo discriminatorio. Se analiza el caso de una mujer que fue excluida del proceso selectivo de ingreso en la Escala Básica de la Policía Nacional por no reunir el requisito de la estatura mínima (1,60 m). El TS declara que constituye una discriminación indirecta de las mujeres respecto de los hombres. Esta sentencia va íntimamente ligada a la del TJUE de 18 de octubre de 2017, asunto Kalliri, C-409/2016, que analiza el caso de una candidata al concurso para el ingreso en la Escuela de Policía, a la que se le deniega su acceso por no contar con la estatura de 1,70 metros, requisito indispensable para todas las personas que se presenten como candidatas a dicho proceso de selección.

Para hacer frente al reto se han formado grupos de 5 personas en los que el alumnado debía resolver el reto haciendo frente al análisis del requisito de la estatura mínima exigido a las mujeres, así como el de hombres; las estadísticas de altura de hombres y mujeres; la normativa reguladora; así como la doctrina en torno a la no discriminación entre hombres y mujeres en el acceso al empleo.

Las fases para desarrollar el reto han sido las siguientes. En primer lugar, la presentación del reto, donde el profesorado ha explicado, en la primera sesión, cuál es el reto, así como cuáles son los objetivos que se persiguen con ello, los criterios de evaluación, el sistema de evaluación, y la rúbrica, la cual ha sido puesta a disposición del alumnado. Asimismo, se ha presentado la metodología de trabajo a seguir y se han dado unas indicaciones sobre los recursos disponibles.

En segundo lugar, se han constituido los equipos de trabajo. Para desarrollar el reto se han formado equipos de trabajo formados por cinco miembros. Aunque, para la formación de los grupos, el alumnado ha tenido libertad, no obstante, se ha tratado de garantizar que sean equipos de trabajo heterogéneos, con diferentes niveles de conocimientos y habilidades, así como también, en la medida de lo posible, de diferentes culturas y nacionalidades. Los equipos de trabajo han nombrado a un coordinador, un portavoz y un secretario, encargándose cada uno de ellos de las tareas asociadas a tal rol. Los equipos de trabajo han trabajado en clase durante las sesiones habilitadas a tal efecto, aunque también se les ha puesto a su disposición herramientas de la plataforma virtual para poder debatir y compartir sus tareas, así como realizar reuniones virtuales y videoconferencias.

En tercer lugar, el reto a desarrollar por el alumnado debe contemplar, por un lado, la concurrencia y acreditación de las causas justificadoras del despido colectivo, así como su pertinencia; el desarrollo del proceso negociador, donde para el periodo de consultas, el alumnado se ha repartido los roles de las partes negociadoras –empresa y representación de las personas trabajadoras–; la elaboración de la negociación necesaria para llevar a cabo dicho proceso negociador; y, en su caso, la redacción de las cartas de despido.

En esta fase, el profesorado debe actuar como guía y asesor de los equipos de trabajo, siguiendo en todo momento el desarrollo del trabajo de los diferentes equipos, y proponiéndoles sugerencias y propuestas de mejora.

Por último, llega la fase de exposición de los proyectos y la evaluación. En esta última fase, los diferentes equipos de trabajo exponen sus proyectos ante el resto del alumnado y del profesorado. El alumnado que está escuchando debe llevar a cabo una valoración del trabajo expuesto por el equipo, dándoles una retroalimentación, críticas constructivas y propuestas de mejora.

En cuanto a la evaluación, cabe señalar que existe tanto una autoevaluación por parte de los miembros de cada equipo de trabajo, como una evaluación cruzada entre los diversos grupos de trabajo, y la evaluación llevada a cabo por el profesorado. El profesorado evaluará el contenido teórico, la expresión escrita, la utilización del lenguaje técnico y la presentación final de los resultados, así como la exposición oral.

Concretamente, para la evaluación se utilizaron los siguientes medios. En primer lugar, el trabajo individual, cuya evaluación se lleva a cabo con la entrega de un informe-resumen de las actividades desempeñadas dentro del equipo de trabajo durante todas las sesiones hasta llegar a la solución del reto. En segundo lugar, la evaluación de las actas de las reuniones seguidas, pues un aspecto relevante para el éxito de este método es seguir las fases predefinidas, así como las actividades realizadas, el cumplimiento de los roles asignados... En tercer lugar, la autoevaluación y valoración del resto de personas del equipo, para lo cual se utilizó una rúbrica para que el alumnado pudiera valorar la actitud, toma de responsabilidad y contribuciones durante las sesiones, así como el grado de cumplimiento de los objetivos. En cuarto lugar, el informe colectivo final, es decir, el trabajo escrito y la solución defendida y presentada oralmente por el grupo de trabajo. No cabe duda de que este informe tiene un peso significativo, ya que con él se puede verificar si el reto planteado ha sido resuelto correctamente. Para valorar este informe se tiene en cuenta una rúbrica que, a continuación, se indica.

La rúbrica, entendida como el conjunto de estándares o criterios relacionados con objetivos de aprendizaje asociados a competencias que se utilizan para evaluar un nivel de desempeño en la realización de trabajos, individuales o grupales, proyectos y tareas en general, que se utilizó tuvo en cuenta diversas competencias transversales como la capacidad de análisis y síntesis, la comunicación oral, las habilidades en las relaciones interpersonales, las habilidades para trabajar en grupo y la habilidad para trabajar de forma autónoma.

De esta forma, la rúbrica utilizada para la autoevaluación y valoración de los miembros del equipo fue la siguiente:

**Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación y valoración del trabajo en equipo**

| CATEGORÍA                                        | 4 EXCELENTE                                                                                                                                                                                                        | 3 SATISFACTO-<br>RIO                                                                                                                                                                            | 2 MEJORABLE                                                                                                                                                                           | 1 INSUFICIENTE                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN</b>              | Todos los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.                                                                                          | La mayor parte de los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.                                                           | La mitad de los miembros del equipo ha participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudándose entre sí.                                                         | Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha participado de forma activa en las tareas propuestas y no ha habido colaboración ni ayuda entre ellos.                            |
| <b>DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS</b>                | Las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.                                                                                                                               | La mayor parte de las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.                                                                                          | Solo la mitad de las tareas se ha repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.                                                                                  | Ha habido un reparto muy desigual de las tareas entre los diferentes miembros del equipo.                                                                                   |
| <b>INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO</b> | Durante la realización de todas las tareas, los miembros del equipo han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido capaces de llegar a un consenso. | Durante la realización de la mayor parte de las tareas, los miembros del equipo han expresado sus opiniones con libertad, han escuchado a los demás y han sido capaces de llegar a un consenso. | Durante la realización de las tareas, solo la mitad de los miembros del equipo ha expresado libremente sus opiniones, ha escuchado las de los demás y han logrado ponerse de acuerdo. | Durante la realización de las tareas, solo un miembro del equipo ha expresado su opinión, no ha habido diálogo y se ha terminado imponiendo la opinión de una sola persona. |
| <b>ASUNCIÓN DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES</b> | Todos los miembros del equipo han ejercido muy bien sus funciones y han cumplido a la perfección sus responsabilidades.                                                                                            | La mayor parte de los miembros del equipo ha ejercido sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.                                                                                    | Solo la mitad de los componentes del equipo ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.                                                                   | Solo un miembro del equipo (o ninguno) ha ejercido bien sus funciones y ha cumplido con sus responsabilidades.                                                              |

**Fuente: CEDEC**



Por otro lado, en cuando a la rúbrica para la valoración del informe final y su presentación fue la siguiente:

**Tabla 3. Rúbrica para la valoración del informe final y su presentación**

| ASPECTOS                      | 4 EXCELENTE                                                                                                                                                                                                                                              | 3 SATISFACTORIO                                                                                                                                                                                       | 2 MEJORABLE                                                                                                                                                                                                       | 1 INSUFICIENTE                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Estructura</b>             | El informe cuenta con todos los aspectos de la estructura:<br>- Título ilustrativo.<br>- Introducción (objeto de la investigación e hipótesis).<br>- Cuerpo (procedimiento, muestra, resultados).<br>- Conclusión (conclusión argumentada y propuestas). | El informe cuenta con todos los aspectos de la estructura pero falla en aspectos como el título (no ilustrativo) o la introducción (no señala el objeto), el cuerpo (carece de muestra).              | El informe carece de algún aspecto importante de la estructura (título, introducción, cuerpo y conclusión) o bien, en uno de los apartados no se desarrollan los aspectos requeridos.                             | El informe carece de estructura y/o su contenido no se ajusta a la estructura requerida.                                                                                                                                      |
| <b>Redacción</b>              | No hay errores de gramática, ortografía o puntuación.                                                                                                                                                                                                    | Casi no hay errores de gramática, ortografía o puntuación.                                                                                                                                            | Unos pocos errores de gramática, ortografía o puntuación.                                                                                                                                                         | Muchos errores de gramática, ortografía o puntuación.                                                                                                                                                                         |
| <b>Calidad de Información</b> | La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además, es abundante y se halla argumentada a lo largo de todo el informe.<br><br>Se responde a todas las preguntas planteadas: qué, para qué, por qué, cómo...                    | La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además, es abundante y se halla argumentada a lo largo de todo el informe.<br><br>Falla al no responder a una de las preguntas. | La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además, es suficiente pero no se halla bien argumentada a lo largo de todo el informe.<br><br>Falla al no responder a una de las preguntas. | La información presentada no es rigurosa con la investigación realizada. Además, no es suficiente o bien no se halla bien argumentada a lo largo de todo el informe.<br><br>No responde a varias de las preguntas planteadas. |
| <b>Propuestas de mejora</b>   | Se realizan varias propuestas para mejorar la realidad. Las propuestas están fundamentadas en la investigación, se hallan bien explicadas y son realistas.                                                                                               | Se realiza una propuesta para mejorar la realidad. Las propuestas están fundamentadas en la investigación, se hallan bien explicadas y son realistas.                                                 | Se realiza una o varias propuestas, pero no se hallan bien fundamentadas en la investigación. Son realistas y están bien explicadas.                                                                              | No se realiza ninguna propuesta o bien es irreal, o está mal explicada. Si hay propuesta, ésta no se fundamenta en la investigación.                                                                                          |
| <b>Exposición oral</b>        | La información está bien organizada, de forma clara y lógica.                                                                                                                                                                                            | La mayor parte de la información se organiza de forma clara y lógica, aunque de vez en cuando alguna diapositiva está fuera de lugar.                                                                 | No existe un plan claro para organizar la información, cierta dispersión.                                                                                                                                         | La información aparece dispersa y poco organizada.                                                                                                                                                                            |
| <b>Expresión oral</b>         | Habla claramente durante toda la presentación. Su pronunciación es correcta. Su tono de voz es adecuado.                                                                                                                                                 | Habla claramente durante la mayor parte de la presentación. Su pronunciación es aceptable, pero en ocasiones realiza pausas innecesarias. Su tono de voz es adecuado.                                 | Algunas veces habla claramente durante la presentación. Su pronunciación es correcta, pero recurre frecuentemente al uso de pausas innecesarias. Su tono de voz no es el adecuado.                                | Durante la mayor parte de la presentación no habla claramente. Su pronunciación es pobre, hace muchas pausas y usa muletillas. Su tono de voz no es adecuado para mantener el interés de la audiencia.                        |

Fuente: CEDEC

## 6. RESULTADOS

Los resultados han sido totalmente positivos, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Para ello, se ha valorado el trabajo realizado por el alumnado y expuesto al resto de la clase, como así también una encuesta de satisfacción.

Los resultados son totalmente positivos, pues sólo un 2 % no consiguió superar la actividad, mientras que un 78 % obtuvo una calificación de notable e, incluso, un 8 % una calificación de sobresaliente.

**Gráfico 1. Porcentajes de la evaluación del trabajo final realizado por los equipos**



Fuente: elaboración propia

Se tuvo en cuenta no sólo el producto final presentado por el grupo, sino también la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para resolver conflictos, la capacidad para comunicarse oralmente delante del público, y la capacidad de razonamiento y emitir juicios críticos.

Los resultados de la encuesta de satisfacción son también totalmente favorables, ya que el 77 % se muestra muy satisfecho con la actividad realizada, así como con la aplicación del método de aprendizaje cooperativo, y un 12 % manifiesta estar satisfecho. Sólo un 4 % indica que está poco satisfecho y un 2 % nada satisfecho.

**Gráfico 2. Encuesta de satisfacción**



Fuente: elaboración propia

La encuesta de satisfacción aplicada es la siguiente:

**Tabla 1. Encuesta de satisfacción**

|                                                                                                           | <i>No sabe /<br/>no contesta</i> | <i>Nada satis-<br/>fecho</i> | <i>Poco satis-<br/>fecho</i> | <i>Satisfecho</i> | <i>Muy satisfe-<br/>cho</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| La actividad me parece adecuada.                                                                          |                                  |                              |                              |                   |                             |
| La carga de trabajo en relación con la puntuación de la evaluación continua es adecuada.                  |                                  |                              |                              |                   |                             |
| La actividad me ha permitido afianzar y entender la aplicación práctica y real de los conceptos teóricos. |                                  |                              |                              |                   |                             |
| La actividad me ha permitido mejorar mi capacidad de trabajar en equipo.                                  |                                  |                              |                              |                   |                             |
| La actividad me ha permitido mejorar mi capacidad de exposición oral.                                     |                                  |                              |                              |                   |                             |
| La actividad me ha permitido mejorar mi capacidad de análisis crítico.                                    |                                  |                              |                              |                   |                             |
| La actividad me ha permitido mejorar mi capacidad de argumentación jurídica.                              |                                  |                              |                              |                   |                             |
| Todos los miembros del equipo han asumido su rol.                                                         |                                  |                              |                              |                   |                             |
| Todos los miembros del equipo han llevado a cabo la tarea asignada.                                       |                                  |                              |                              |                   |                             |
| Todos los miembros del equipo han participado activamente.                                                |                                  |                              |                              |                   |                             |
| Todos los miembros han respetado y tratado correctamente al resto de compañeros.                          |                                  |                              |                              |                   |                             |

**Fuente: elaboración propia**

**7. CONCLUSIONES**

La asignatura de Derecho del Trabajo, como muchas otras, es una asignatura compleja por las instituciones que comprende y sus continuas reformas legislativas. Supone un reto importante para el alumnado, pero con una buena planificación y preparación de actividades estimulantes, motivadoras y reales, se pueden conseguir los objetivos propuestos, así como una satisfacción recíproca, tanto de alumnado como de profesorado.

Por un lado, la metodología de aprendizaje basado en retos coadyuva a incrementar la motivación del alumnado y, por consiguiente, su interés y potenciar así una actitud positiva en la asignatura. Con ello se consigue, asimismo, que el alumnado pueda enfrentarse a problemas a los que

se verá sometido cuando finalice los estudios universitarios para pasar al mundo laboral. De hecho, en algunas ocasiones, las respuestas proporcionadas por el alumnado han llegado a superar las esperadas por el docente, encontrando sentencias que han desgranado las zonas grises.

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Retos fomenta el desarrollo y adquisición de las habilidades sociales y personales del alumnado, necesarias, cada vez más, para la actual sociedad. Con esta metodología se consigue potenciar la capacidad de trabajar en equipo, la solución de conflictos, las habilidades comunicativas, la escucha activa y el respeto mutuo.

Por último, con esta metodología se consigue romper con la tradicional estructura de las clases basadas en la mera información unidireccional, cumpliéndose así con las premisas de los nuevos planes de estudio basados en el aprendizaje significativo y cooperativo, que tiene como fin no únicamente desarrollar los conocimientos, sino también las habilidades sociales y personales.

No debe olvidarse tampoco la potenciación de las habilidades y competencias relacionadas con la búsqueda y síntesis de información, pues a partir de la investigación jurídica y legislativa realizada, el alumnado ha debido analizar, revisar, clasificar y reflexionar sobre la indagación llevada a cabo, para lo cual se requiere una capacidad de síntesis y reflexión crítica en el ámbito jurídico.

En definitiva, esta experiencia metodológica ha resultado totalmente satisfactoria, por lo que será implementada en el próximo curso a los diferentes grupos-clase.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE NUENO, M.; ESTEVE SEGARRA, A.; LÓPEZ BALAGUER, M.; TÁLENS VISCONTI, E.E., “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”, *Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 10, 2018.
- AYALA AGUIRRE, F.; *Aprendizaje Basado en Retos*, [webinar] Monterrey, 2018.
- BOSCH, E., et al. *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en grado*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares, 2011.
- BOURDIEU, P., *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2018.
- BUQUET COLERTO, A. G., “Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior”, *Perfiles educativos*, Vol. XXXIII, 2011.
- CUC, *iRetos UniCosta*, 2021.
- CUERO ACOSTA, Y.; PAREDES ESCOBAR, M.R., “Aprendizaje Basado en Retos: La Universidad del Rosario construye con NAOS Columbia soluciones empresariales”, *Reflexiones Pedagógicas Universidad del Rosario*, núm. 22, 2020.
- DE LA ORDEN HOZ, A., “El problema de las competencias en la Educación General”, *Revista de Pedagogía*, núm. 63, 2011.
- DONOSO VÁZQUEZ, T., “Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación”, en REBOLLO CATALÁN, M.A., *La Universidad en clave de género*. Barcelona: Octaedro Editorial, 2018.
- GARRIGÓS SABATÉ, J.; VALERO GARCÍA, M., “Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia”, *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 10, 2012.
- GASKINS, B.; JOHNSON, J.; MALTBI, C.; KUKRETI, A., “Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning”, *International Journal of Engineering Pedagogy*, núm. 5, 2015.
- ICAIZA, J., *Huasipungo*, Madrid, Cátedra, 2019.
- JIMÉNEZ HIDALGO, A., *La precariedad laboral: desigualdad y discriminación*, 2018.
- JOHARI, A.; BRADSHAW, A., “Project-Based Learning in an Internship Program: A qualitative Study of Related Roles and Their Motivational Attributes”, *Educational Technology Research and Development*, núm. 56, 2008.

- JOHNSON, L. F.; SMITH, R.S.; SMYTHE, J.T.; VARON, R.K., *Challenge-Based Learning: An Approach for our Time*, 2009.
- LARMER, J., *Project-Based Learning vs Problem-Based Learning Vs X-BL*, 2015.
- LOUSADA AROCHENA, J. F., *El enjuiciamiento de género*. Madrid: Dykinson, 2020.
- MALMQVIST, J.; KOHN-RADBERG, K.; LUNDQVIST, U., *Comparative analysis of challenge-Based Learning Experiences*, 2015.
- MOLL NOGUERA, R., “La perspectiva de género y el Derecho del Trabajo: ¿una hermenéutica en construcción o algo más?”, *Labos*, Vol. 2, núm. 2.
- MOORE, D., *For interns, experience isn't always the best teacher. The Chronicle of Higher Education*, 2013.
- NICHOLS, M.H.; CATOR, K., *Challenge Based Learning: Take action and make a difference*, 2008.
- OIT, *El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: diagnósticos para su fortalecimiento*, 2017.
- OLMOS GÓMEZ, M.C; ELIZABETH ARIAS DE VEGA, G., *Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador*, Melilla, Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 2015.
- REBOLLO SÁNCHEZ, E. M. “El género en los planes de estudios de los grados de Educación en las Universidades Públicas Españolas”, [Tesis Doctoral], Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2013.
- REESEM M., LEVY, R., “Assessing the future: E-portfolio trends, uses, and options in higher education”, *Educause Center for Applied Research*, 2009.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO Y BRAVO-FERRER, M., “Principio de igualdad y Derecho del Trabajo”, *XI Jornadas de Estudio El Principio de Igualdad en la Constitución Española*, Madrid, Ministerio de Justicia, 1991.
- TALENS VISCONTI, E.E., “El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4 bis, 2016.
- TERRADELLAS-PIFERRER, M.R., “Aprendizaje basado en retos y procesos co-creativos. Una oportunidad para abordar la diversidad familiar y los estereotipos de género en la formación inicial de maestros de educación infantil, ciencia”, *Técnica y Mainstreaming*, núm. 4, 2018.
- ALAYA-CALONGOS, D.M.; LIZANA CRUZ, J., “Aprendizaje basado en retos y las competencias del área de ciencias sociales de educación secundaria”, *Institución Educativa*, 2019.
- VERA MILLALÉN, F., “Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado”, *Akademéia*, vol. 7, núm. 1, 2016.
- YOUNG, I. M., *La justicia y la política de la diferencia*, Madrid, Cátedra, 2000.