

COMUNICACIÓN FINAL: V Jornadas internacionales de innovación universitaria. Universidad Europea de Madrid (4 y 5 de septiembre).

## **LA INTERACTIVIDAD EN EL AULA: POSIBILIDADES EN EL MARCO DE LA DOCENCIA JURÍDICO-LABORAL**

**SUSANA RODRIGUEZ ESCANCIANO**  
**Profesora Titular de Derecho del Trabajo**  
**y de la Seguridad Social. Universidad de León**

**Resumen:** La extrema complejidad del Derecho del Trabajo hace imprescindible que el docente busque los medios adecuados para despertar el interés crítico y activo de los alumnos, diseñando una secuencia didáctica marcada por los pasos siguientes: 1) El profesor explica los fundamentos, estructuras o interrelaciones difíciles de ser captadas por el estudiante, éste asimila la información y la completa a través del manejo de artículos y monografías. 2) El docente propone la realización de algún trabajo en grupo, planteando un problema real que requiere un análisis racional de ideas surgido del contraste de opiniones. 3) Con el fin de que el estudiante profundice en determinados aspectos de la disciplina desde una óptica personal, el profesor sugiere la elaboración de un trabajo individual oportunamente tutorizado. 4) La resolución de casos prácticos va a permitir al alumno estudiar, en un solo supuesto de hecho, numerosas cuestiones jurídicas implicadas. 5) Aun cuando el seminario debe ser descartado como posible técnica educativa general, ello no impide una utilización ponderada del mismo que trate de satisfacer las aspiraciones de los alumnos más aventajados. 6) En fin, un correcto planteamiento docente no puede ignorar el necesario complemento que a todo lo expuesto debe suponer la atención individualizada al estudiante, encauzando su aprendizaje y resolviendo sus dudas, labor a completar con la organización de visitas guiadas a puntos donde se puede obtener un conocimiento directo del *modus operandi* de quienes se dedican a esferas jurídico-laborales. La combinación de todos estos instrumentos conllevará un elevado índice de éxito sin rebajar el nivel de exigencia.

**Sumario: 1.- DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA. 2.- EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO COMO OBJETIVO PRIORITARIO. 3.- METODOLOGÍA DOCENTE. 3.1.- Técnicas expositivas. 3.2.- Técnicas de trabajo en grupo. 3.3.- Técnicas de trabajo autónomo. 3.4.- Clases prácticas. 3.5.- Seminario para alumnos aventajados. 3.6.- Tutorías. 3.7.- Visitas guiadas. 4.- EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS. 5.- RECURSOS Y MATERIALES DISPONIBLES. 6.- REFLEXIÓN FINAL: HACIA UNA DOCENCIA DE CALIDAD.**

### **1.- DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

En tanto el profesor de Derecho del Trabajo ha de reunir en su persona dos importantes aspectos (el de “expositor” y el de “crítico o censor”), el método docente utilizado no puede conformarse en enseñar las normas y su exégesis, sin detenerse a detectar vicios en la regulación e ignorando las proyecciones de aquéllas en la vida social y en la realidad jurídica. Antes al contrario, se debe enseñar también la crítica, que está en la base de la teoría, y la conexión de ésta con la vida social y con la actividad de la jurisprudencia, intentando racionalizar las valoraciones políticas subyacentes a las opciones normativas y a las mismas decisiones judiciales. Es más, es menester conseguir que el aprendizaje del *ius laborum* imprima un verdadero adiestramiento para la vida profesional, objetivo más amplio y

distinto de la mera preparación remota de un programa de oposiciones, o de la adquisición de técnicas jurídicas para actuar ante los Tribunales<sup>1</sup>.

La extrema complejidad del fenómeno jurídico-laboral hace imprescindible, por tanto, que el docente busque los medios adecuados para despertar el interés crítico y activo de los alumnos, evitando que la enseñanza del Derecho Social quede reducida a la mera explicación de los datos recogidos en las normas para la posterior comprobación de sus resultados a través de un examen memorístico, sino que es necesario conseguir la ansiada interactividad en el aula, diseñando una secuencia didáctica marcada por una serie de pasos tendentes a potenciar la participación activa del alumno.

Tal tarea precisa de dos tipos de conocimiento por parte del profesor universitario:

En primer lugar, el docente debe conocer y –lo que es más necesario—comprender la disciplina en su integridad. Desde luego, cada jurista muestra predilección por algunas instituciones, más que por otras, por unas parcelas más que por otras, pero tales intereses no pueden en modo alguno suponer un “encasillamiento”. Es más, unida a esta función de conocimiento global está la de investigar, “para enseñar la ciencia es preciso antes hacerla”<sup>2</sup>, evitando con la investigación el estancamiento del saber y la ausencia de inquietud e interés por la realidad circundante.

En segundo término, el docente debe ser capaz de transmitir ese conocimiento, es decir, ha de ayudar a aprender y esta actividad de enseñanza la lleva a cabo a través de una metodología pedagógica flexible, que permita en todo momento adaptar lo que enseña a las exigencias –condicionantes—de la realidad social, económica, política y cultural, sin que pierda integridad, coherencia y eficacia<sup>3</sup>, concienciando al alumno que las nuevas exigencias sociales y laborales demandan capacidad creativa, de comunicación verbal y escrita, espíritu crítico y disposición para el trabajo en equipo<sup>4</sup>. Se hace preciso, pues, fomentar estas habilidades además de los conocimientos en la materia<sup>5</sup>.

## **2.- EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO COMO OBJETIVO PRIORITARIO**

El impulso proporcionado por la convergencia con las distintas Universidades europeas avoca al profesor a asumir un nuevo paradigma educativo: el aprendizaje significativo. Resulta crucial abandonar la idea de que el alumno es un sujeto vacío al que hay que llenar de conocimientos, haciéndole desechar esa cómoda actitud pasiva que tan dañina resulta al interés que pueda despertar la disciplina. Si lo que se pretende es enseñar a aprender, la propuesta reside en ayudar a los estudiantes a pensar, proporcionándoles, a partir de un nivel mínimo de información suficiente, un conocimiento integral, funcional y crítico de una realidad jurídico-laboral sujeta a la constante presión de la variación de la realidad social sobre la que se proyecta.

Tres cuestiones es necesario tener presentes:

1.- La existencia en el Derecho del Trabajo de intereses contrapuestos y muy próximos a la sensibilidad social (salarios, desempleo, huelgas, despidos, etc.) en el seno de una compleja relación dialéctica va a plantear como objetivo fundamental enfrentar al alumno con la necesidad de efectuar valoraciones continuas sobre importantes problemas sociales y a desarrollar la

---

<sup>1</sup> RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas*, Madrid, 1985, pág. 307.

<sup>2</sup> MARTIN-RETORTILLO BAQUER, L.: *A vueltas con la Universidad*, Madrid, 1990, pág. 98.

<sup>3</sup> ROJO SANZ, J.M. *et alii*: “¿Cómo adaptar la enseñanza de la Ciencia del Derecho a las exigencias de la realidad social? (Una propuesta metodológica)”, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*, núm. 5, 1982, pág. 255.

<sup>4</sup> MARTINEZ BARROSO, M.R. y RODRIGUEZ ESCANCIANO, S.: *El espacio profesional del Graduado Social y del Licenciado en Ciencias del Trabajo*, León, 2004, págs. 35 y ss.

<sup>5</sup> GARCIA SEGOVIA, R.: “Formación por competencias: factor clave de empleabilidad”, *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, núm. 6, 2005, pág. 371.

capacidad de pasar por el tamiz de la prudencia y de la técnica una serie de sentimientos individuales o sociales, que cabe estimar de alto valor formativo. De este modo, si el fin último del Derecho del Trabajo es regular la justicia social en el ámbito del trabajo por cuenta ajena<sup>6</sup>, la transmisión de este objetivo contribuye de forma indubitada a la formación general de la persona<sup>7</sup>.

Una docencia óptima requerirá, pues, que el encargado de impartirla se ocupe de desentrañar convenientemente las dificultades que plantea la disciplina científica. Es en este aspecto inicial del proceso formativo donde el estudio y la investigación que debe desarrollar el profesor universitario adquiere toda su relevancia, ya que es evidente que poco podrá transmitir quien no ha adquirido previamente. No obstante, junto a la anterior tarea, el docente debe procurar también que la transmisión de esa información se produzca de forma clara e inteligible<sup>8</sup>. De ahí que las prácticas educativas que no permitan al alumno captar el significado de la tarea del aprendizaje tampoco le concederán la oportuna confianza en su capacidad, ni incrementarán su sensación de dominio sobre los acontecimientos<sup>9</sup>.

No debe olvidarse en este contexto la necesidad de contribuir a la formación humana del alumno a través de unos objetivos no cognoscitivos ni exclusivos de una asignatura concreta, tales como el fomento del contraste de opiniones, la curiosidad intelectual, el orden y el método en el trabajo, el respeto a los demás, la tolerancia y la búsqueda de la justicia. La mejor forma en que el profesor universitario puede contribuir a la consecución de dichos objetivos es, sin duda, dando ejemplo de curiosidad intelectual, capacidad de crítica, carácter tolerante, seriedad en el cumplimiento de sus obligaciones docentes, dedicación al alumno, proposición de actividades más allá de la enseñanza reglada (seminarios, conferencias, trabajos), correcta y accesible expresión verbal en clase, racionalización de las citas de autoridad (explicando en qué contexto histórico y científico se desarrolla un determinado pensamiento), apertura a consultas o discusión de opiniones, etc<sup>10</sup>.

2.- Como toda disciplina altamente tecnificada, el Derecho en general, y el Derecho del Trabajo en particular, tiene un lenguaje propio cuyo aprendizaje es imprescindible para acometer la empresa de su aprehensión. Pero es que, además, en el Derecho, probablemente más que en ninguna otra ciencia, el dominio del lenguaje común y técnico cobra una importancia capital precisamente por la propia forma de desarrollo de las profesiones jurídicas: de un lado, muchas de ellas presentan una parte importante de oratoria pública, siendo a veces decisivo para el éxito en el ejercicio de la actividad no sólo el contenido material sino también el formal de la intervención; de otro, la casi totalidad de actividades jurídicas se enfrentan continuamente a la necesidad de redactar documentos, resultando esencial, por tanto, el correcto manejo del lenguaje (común y técnico) escrito.

---

<sup>6</sup> RIVERO LAMAS, J.: "La enseñanza del Derecho del Trabajo", cit., págs. 325-326.

<sup>7</sup> CASAS BAAMONDE, M<sup>a</sup>.E.: "Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo", en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid, 1985, pág. 391.

<sup>8</sup> AGIS DASILVA, M. y FITA ORTEGA, F.: "Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Relaciones Laborales", en AA.VV.: *I Jornadas de Derecho del Trabajo sobre la enseñanza de las Relaciones Laborales*, Huelva, 1996, pág. 12.

<sup>9</sup> NOVAK, J.D. y GOWIN, B.: *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, 1988, pág. 13.

<sup>10</sup> LOPEZ-ROMERO GONZALEZ, M.P.: "Aspectos pedagógicos en relación a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, impartidas en las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales: métodos, evaluación, problemas y visión de futuro", en AA.VV. (DUEÑAS HERRERO, L., Coord.): *I Congreso de Castilla y León sobre Relaciones Laborales*, Valladolid, 1999, págs. 847 y ss.

Al no existir entre el alumnado una suficiente base jurídica previa, muchos términos específicos de este tipo de lenguaje pueden plantear serias dificultades de comprensión. Este inconveniente no debe superarse, sin embargo, prescindiendo en general de los tecnicismos propios de la materia, sino que deberá corregirse haciendo un uso racional y gradual de los mismos, con el fin de conseguir que el alumno asuma el lenguaje jurídico y participe de él<sup>11</sup>, no en vano es evidente que una delimitación precisa de los términos jurídicos, que elimine vaguedades y ambigüedades (homonimias, sinonimias, usos extensivos, emotivos, metafóricos e ideológicos) contribuiría a la construcción de una ciencia jurídica más rigurosa<sup>12</sup>.

Justificada la enorme importancia de este objetivo, cabe aludir en este momento a algunas formas de contribuir a su consecución:

En cuanto al dominio de la expresión oral, resulta fundamental la intervención del alumno en las clases prácticas, constituyendo misión propia del docente la corrección tanto de las expresiones excesivamente vulgares como las demasiado elaboradas y, en todo caso, las técnicamente incorrectas, haciendo ver a aquél que las matizaciones no obedecen a un prurito academicista del profesor sino a la real importancia de la expresión para su futuro profesional. Para ello será preciso lograr que los estudiantes realicen las lecturas recomendadas antes de tratar los problemas en clase. Igualmente resulta conveniente habituar a los educandos a escribir (por ejemplo, aconsejando entreguen por escrito los casos prácticos), dado que, en caso contrario, se corre el peligro de que el único contacto con la utilización por escrito del lenguaje común y técnico se limite a la mera copia de apuntes (fórmula no adecuada, evidentemente, para una correcta redacción) o a la realización de exámenes escritos que, a fin de cuentas, constituyen un número limitado. Igualmente, conviene mencionar públicamente las faltas de ortografía, puntuación o expresión más frecuentemente observadas e, incluso, advertir personalmente a aquél que cometa incorrecciones especialmente graves o reiteradas.

Asimismo, las expresiones técnicas nuevas han de ser introducidas de forma progresiva y dejando bien claro su significado. Aun reconociendo su dificultad, ha de buscarse un equilibrio entre el rigor y la sencillez (apoyada, a ser posible, con la utilización de ejemplos) en la explicación de esos términos, de modo que el alumno entienda y consiga una correcta aplicación de la terminología jurídica y no un mero aprendizaje memorístico de la misma. Por fin, resulta imprescindible a este objeto fomentar en el alumno el hábito de la lectura, especializada o no (aunque por la posición del profesor universitario siempre le será más sencillo el fomento de la primera), contribuyendo con ello no sólo a enriquecer la expresión sino también su cultura general y jurídica.

3.- En fin, el objetivo fundamental que sin duda debe perseguir la enseñanza del Derecho del Trabajo es transmitir al alumno el conocimiento de las normas jurídico-positivas que integran el ordenamiento laboral, así como los instrumentos y técnicas imprescindibles para su comprensión, interpretación y aplicación. Se trata, en definitiva, de desarrollar en aquél capacidades para que en su futura actividad profesional pueda resolver problemas jurídico-laborales, esto es, habilitarle en la facultad de plantearlos correctamente, conocer las fuentes formales y materiales a que debe acudir en cada caso, identificar la norma o normas aplicable/s, valorar las distintas soluciones posibles y decidir cuál de ellas es la más satisfactoria.

Ahora bien, no debe caerse en la tentación de encaminar la docencia hacia una dinámica absolutamente práctico-funcional en la que se pretenda convertir al estudiante en un sujeto aséptico, dedicado exclusivamente a la puesta en práctica de la norma como si de una fórmula

---

<sup>11</sup> MONTOYA MELGAR, A.: "Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia", *Revista Española de Derecho del Trabajo*, núm. 58, 1993, pág. 179.

<sup>12</sup> CARRIO, G.R.: *Notas sobre Derecho y Lenguaje*, 2ª edición, Buenos Aires, 1979, págs. 28 y ss. ó HERNADEZ MARIN, R.: *Teoría general del Derecho y de la Ciencia jurídica*, Barcelona, 1989, págs. 38 y ss.

matemática se tratara. No puede olvidarse que el Derecho no es una ciencia lógica y, por tanto, el profesor de Derecho del Trabajo debe "abstenerse" de presentar a sus oyentes el razonamiento jurídico como si éste fuera producto de un encadenamiento puro y estrictamente lógico<sup>13</sup>.

A menudo se ha pretendido contraponer, e incluso considerar irreconciliables, dos modelos de enseñanza o formación, uno dirigido a la formación cultural, crítica y creativa de los estudiantes que fomente la investigación (modelo teórico), y otro orientado a proporcionar a aquéllos las bases imprescindibles para un ejercicio profesional cualificado (modelo práctico). Nada, sin embargo, más alejado de la realidad: no existe mejor enseñanza práctica que la que faculta al alumno el conocimiento de las diversas posibilidades teóricas de solución a los problemas jurídicos y, lo que es quizá más importante, le permite conocer cómo se aprende, le enseña a investigar para solucionar los problemas y le dota de un espíritu crítico capaz de adaptarse a los cambios normativos, a las modificaciones de concepciones jurídicas o a la mutable realidad social. Como se ha afirmado, el buen jurista práctico es aquél que reúne tres niveles formativos: a) la posesión de una cultura jurídica --difícilmente concebible fuera del marco de una cultura general--; b) la posesión de unos conocimientos técnicos; y c) la posesión de un criterio ético-jurídico que oriente su actividad profesional hacia la realización de un ideal de justicia<sup>14</sup>.

### **3.- METODOLOGÍA DOCENTE**

Sentados los objetivos propios de la docencia jurídico-laboral, procede analizar ahora las técnicas e instrumentos a través de los cuales se pretende su consecución<sup>15</sup>, pudiendo hacer referencia a los siguientes fundamentales:

#### **3.1.- Técnicas expositivas**

La lección magistral se ha convertido en la vía educativa por excelencia dentro de la Universidad. Concebida tradicionalmente como la transmisión oral de conocimientos a través de la exposición que sobre un tema en concreto efectúa el docente y recibe el alumno en apuntes, base ulterior de su estudio y reflexión, se han puesto de manifiesto, sin embargo, diversos inconvenientes que avalarían la necesidad de su sustitución.

Se entiende así negativa por las siguientes razones fundamentales<sup>16</sup>: a) porque favorece una actividad pasiva, acrítica en la recepción de conocimientos<sup>17</sup>, quedando convertido el alumno en "mero copista"<sup>18</sup> o en "sufrido amanuense"<sup>19</sup>; b) porque unos apuntes tomados apresuradamente en clase por el alumno nunca pueden presentar el nivel de claridad, sistematización, exactitud y riqueza que contiene la alternativa del texto escrito por un

---

<sup>13</sup> MONTOYA MELGAR, A.: "Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia", cit., pág. 178.

<sup>14</sup> MONTOYA MELGAR, A.: "Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia", cit., pág. 186.

<sup>15</sup> GOMEZ PEREZ, R.: "Prólogo", en PUJOL BACELLS, J. y FONS MARTIN, J.L.: *Los métodos en la enseñanza universitaria*, Pamplona, 1981, pág. 14.

<sup>16</sup> CAPELLA, J.R.: *Sobre la extinción del Derecho y la supresión de los juristas*, Barcelona, 1970, págs. 25 y ss.

<sup>17</sup> GARCIA DE ENTERRIA, E.: "Reflexiones sobre los estudios de Derecho", *Revista de Educación*, núm. 5, 1952, págs. 138 y ss. ó ZORRILLA RUIZ, M.M.: *Transformaciones del Derecho Social*, Bilbao, 1984, pág. 9.

<sup>18</sup> ARRUE MENDIZABAL, M., *et alii*: "La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Graduados Sociales", *Revista Técnico Laboral*, núm. 64, 1995, pág. 299.

<sup>19</sup> LOPEZ-ROMERO GONZALEZ, M.P.: "Aspectos pedagógicos en relación a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad social, impartidas en las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales: métodos, evaluación, problemas y visión de futuro", cit., pág. 848.

especialista<sup>20</sup>; c) porque genera una posición acomodada y conformista del docente quien, una vez elaborado un tema, se podría limitar a repetirlo año tras año, a lo sumo con pequeños cambios de adaptación, ignorando la necesidad de preparación y actualización continua a reflejar también en el contenido y forma de sus clases; d) porque conlleva una manifestación de un excesivo dogmatismo, una excesiva formalidad o una complicación en la materia explicada, provocados por un deseo de lucimiento personal del profesor, que sólo conseguirán ocasionar desconfianza y desánimo en el estudiante<sup>21</sup>.

No obstante la dosis de verdad que cabe reconocer en las precedentes afirmaciones y que, ciertamente, la relación establecida a través de la lección magistral es contraria a la posibilidad de diseñar una participación activa de los alumnos, cabe afirmar que la pasividad de éstos, lejos de ser estructural, admite grados de matiz o reducción si no se reduce a un monólogo del profesor, admitiendo con prudencia interpelaciones o aclaraciones y siempre procurando formulaciones atractivas o sugerentes que despierten en el alumno el interés, alejándose del mero dictado de apuntes (sin perjuicio de repetir o incidir con distintas formulaciones en las ideas que se pretenden transmitir al objeto no de que aquéllos anoten la frase concreta, la reflexión en su exacta formulación, sino la idea de base que encierra, cuyo desarrollo pueden encontrar en los manuales o trabajos científicos a los que el alumno debe acudir como complemento --no se ha de olvidar que nunca las anotaciones de clase pueden considerarse información bastante y suficiente--). La pasividad no depende tanto de la clase de expresiones que se utilicen cuanto del tipo y forma del conocimiento a transmitir que, en todo caso, ha de mantener un vehículo capaz de incorporar conocimientos menos técnicos y especializados, principalmente en sus contenidos fundamentales, no en vano una lección magistral debe ayudar a saber entender (presentación de lo que ya se conoce), a saber dudar (planteamiento de problemas) y a saber buscar (incitación a conquistar lo que podría saberse y todavía no se conoce). Por lo demás, esa participación activa no necesariamente tiene que expresarse mediante la intervención oral de los estudiantes en las discusiones, sino que el alumno puede tener un papel mentalmente activo, siguiendo los razonamientos del profesor, sin intervenir directamente en la conversación<sup>22</sup>.

Tampoco puede aceptarse la calificación de inútil impuesta a la clase magistral, sobre la base de que tales conocimientos podrían adquirirse mejor sistematizados y expuestos a través de cualquier texto escrito, pues tal supondría minusvalorar (y cuestionar realmente) el papel del docente, desconociendo la virtualidad operativa de un medio, el oral, que por su inmediatez facilita el inicio del proceso de comprensión, permitiendo, por ejemplo, incidir o replantear sobre la marcha cuestiones que no resulten claras, acudir a ejemplos reales o imaginados en la explicación o dar referencias concretas que en el momento se entiendan oportunas para completar la exposición de un tema. Igualmente, se ignora que el profesor no es mero instrumento de transmisión de unos conocimientos ya plasmados por escrito y sí "medio cualificado de formación que en su exposición lleva a cabo una labor de síntesis y coordinación personalísima de conceptos, interpretaciones y sistematizaciones, iniciando una aventura intelectual compartida sobre un asunto que, ya creado, vuelve a recrearse en instantes únicos e irrepetibles"<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Un debate sobre los contenidos y el papel de los manuales en la docencia del Derecho del Trabajo en CINELLI, M.: "L'insegnamento del Diritto del Lavoro e i manuali nell'opinione dei protagonisti", *Rivista Italiana di Diritto del Lavoro*, núm. 4, 1989, págs. 213 y ss.

<sup>21</sup> MARTIN-RETORTILLO BAQUER, L.: *A vueltas con la Universidad*, Madrid, 1980, pág. 113.

<sup>22</sup> BLANCO GARCIA, N. y FUENTES REBOLLO, M<sup>a</sup>. J.: "Investigar para mejorar la práctica docente: una experiencia de colaboración en la Universidad", en AA.VV.: *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza*, Málaga, 1995, pág. 52.

<sup>23</sup> GORDILLO, A.: *El método en Derecho*, Madrid, 1987, pág. 200.

Por tanto, el profesor debe elaborar sus propios temas a los que deberá añadir su propia labor investigadora o los cambios normativos o de línea jurisprudencia que puedan experimentarse, facilitando también el conocimiento, mediante su exposición, de cuestiones que sean de difícil acceso o que no sean abordadas en las obras generales<sup>24</sup>. Ahora bien, esta personalización no implica, por supuesto, que sobre todos y cada uno de los aspectos deba aportarse una visión peculiar, fruto de una labor previa de investigación o sistematización, sino que cabe perfectamente la remisión a textos con los que el profesor se identifique (o que por su grado altamente técnico hagan preferible la exposición escrita), logrando, adicionalmente, mayor disponibilidad de clases teóricas para dedicar a los temas más complejos o a aquéllos en los que el docente haya efectuado aportaciones que estime de interés conozcan con detalle sus alumnos.

La lección magistral se convierte, además, en el complemento idóneo de los manuales al uso, pues este método de enseñanza permite, en primer lugar, dar una información actualizada, que en una disciplina como la de Derecho del Trabajo en la que los cambios legislativos son lo habitual, resulta imprescindible al quedar los manuales --a pesar de las constantes revisiones y reediciones-- desfasados en ciertas partes antes de que finalice el curso. La lección puede y debe servir además para aclarar el lenguaje técnico empleado, ayudando al estudiante poco versado en el lenguaje jurídico en la comprensión tanto de los manuales como de los textos legales. Por último, la exposición oral ha de complementar a los manuales a través de la introducción del análisis racional de las normas, coadyuvando en la difícil tarea de motivar a los estudiantes en el estudio crítico del Derecho. Puesto que los manuales están normalmente consagrados a la exposición sistemática del Derecho, cuyo conocimiento deben procurar, y dado que estas exigencias de transmitir el saber positivista limitan la amplitud de los desarrollos de carácter histórico o teórico, la lección se revela como el instrumento apropiado para suplir estas carencias de los libros de texto<sup>25</sup>.

En suma, una secuencia didáctica óptima podría ser la siguiente: el profesor explica los fundamentos, estructuras o interrelaciones difíciles de ser captadas por el alumno, éste asimila la información y con dicha base la completa a través del manejo de artículos, monografías, manuales y otros elementos didácticos fijados por el profesor en la correspondiente guía del tema o temas que se estén tratando. La actividad en el aula se potencia, no sólo con un clima favorable a las intervenciones, sino también mediante un adecuado sistema de interacción sobre aquellas parcelas de la disciplina trabajadas directamente por los alumnos<sup>26</sup>. La clase magistral así considerada, complementada con las demás actividades expuestas a continuación, encuentra uno de sus principales valores en la función motivadora<sup>27</sup>.

### **3.2.- Técnicas de trabajo en grupo**

Junto a la lección magistral deben ser considerados otros instrumentos docentes que genéricamente pueden agruparse bajo la denominación de trabajos de técnica en grupo o para el grupo, cuya característica común más notable radica en su eminente intención de lograr la

---

<sup>24</sup> LOPEZ-ROMERO GONZALEZ, M.P.: "Aspectos pedagógicos en relación a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, impartidas en las Escuelas Universitarias de Relaciones laborales: métodos, evaluación, problemas y visión de futuro", cit., pág. 848.

<sup>25</sup> AGIS DASILVA, M. y FITA ORTEGA, F.: "Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Relaciones Laborales", cit., págs. 10 y 11.

<sup>26</sup> FLANDERS, N.A.: *Análisis de la interacción didáctica*, Madrid, 1977 ó GARCIA ALVAREZ, J.: *Sistema de observación de conductas docentes en interacción. La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*, Madrid, 1977.

<sup>27</sup> PUJOL BALCELLS, J. y FONS MARTIN, J.L.: *Los métodos en la enseñanza universitaria*, Pamplona, 1981, pág. 26.

participación activa del alumno<sup>28</sup>. Entre los objetivos de las técnicas de grupo podría destacarse su habilidad para enseñar a pensar activamente, respetando comprensiblemente las opiniones contrarias o distintas; desarrollar habilidades sociales básicas como la cooperación, el intercambio, la responsabilidad, etc, y potenciar habilidades cognitivas básicas como la capacidad de análisis, de razonamiento, de síntesis, de crítica, etc<sup>29</sup>.

Se alude así a trabajo en grupo no necesariamente porque la preparación del núcleo de la actividad se realice por aquél, sino porque todo el grupo interviene en su desarrollo<sup>30</sup>. Dentro de esta metodología es posible además distinguir técnicas diversas que van desde el planteamiento de un problema real que requiere soluciones imaginativas a facilitar por el estudiante, que deberá trabajar en grupos reducidos; métodos de conferencia, en los que un sólo orador (alumno) expone ante un auditorio un tema, sometiéndose al final a las preguntas aclaratorias o argumentativas de los asistentes; conferencia seriada, donde se da una división secuencial de la exposición a fin de intercalar entre cada paso espacios de participación para el alumnado; o bien conferencia colectiva ante la totalidad del aula, que consiste, en esencia, en la discusión o desarrollo de un tema a cargo de un grupo reducido, que actúa como experto ante sus compañeros, dada su previa autoformación y profundización en el tema<sup>31</sup>.

En cuanto método docente presenta aspectos indudablemente enriquecedores cuales son, por ejemplo, los derivados del reparto de funciones o puesta en común y armonización del conjunto, pero, desgraciadamente, supone con demasiada frecuencia el trabajo de unos pocos y el aprovechamiento del resto, por lo que su uso siempre debe ser medido y controlado, a riesgo de que se opere su transformación en real abuso. Ello sin olvidar que tal técnica no quiere significar sino la aportación a las actividades citadas de quien o quienes se ocupan de la elaboración y exposición para el resto de los alumnos del núcleo del trabajo realizado, sin ignorar que el primer beneficiado es el alumno que la prepara y ejecuta.

Por tales razones, este sistema puede ser aprovechado como técnica a intercalar en determinados momentos del curso para romper la monotonía y ofrecer distintos puntos de vista sobre alguna institución polimórfica, potenciando en el alumno la flexibilidad de pensamiento y el análisis racional de las ideas surgido del contraste de opiniones<sup>32</sup>.

### **3.3.- Técnicas de trabajo autónomo**

Cabe distinguir dentro de este apartado dos tipos de actividades distintas<sup>33</sup>:

---

<sup>28</sup> Para un estudio más detallado de estas técnicas, GIBB, J.R.: *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, 1964; TERY, G.: *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*, Barcelona, 1972; CIRIGLIANO, C.F.: *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, 1976; ANTONS, K.: *Práctica de la dinámica de grupos*, Barcelona, 1978; SBANDI, P.: *Psicología de grupos*, Barcelona, 1976; SHAW, M.E.: *Dinámica de grupos*, Barcelona, 1980; SALVADOR, L.: *Técnicas de trabajo en grupo aplicadas a la educación*, Santander, 1989 ó TSCHORNE, O.: *La dinámica de grupos aplicada al trabajo social*, Barcelona, 1990.

<sup>29</sup> CASQUETE PRADO, A.; UGALDE GONZALEZ, J.; CALVO GALLEGO, F. y RODRIGUEZ-PIÑERO ROYO, M.: "La enseñanza del Derecho del Trabajo en la Diplomatura en Relaciones Laborales: balance provisional de una investigación", *RL*, núms. 15-16, 1995, pág. 186.

<sup>30</sup> LOPEZ-ROMERO GONZALEZ, M.P.: "Aspectos pedagógicos en relación a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, impartidas en las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales: métodos, evaluación, problemas y visión de futuro", cit., pág. 850.

<sup>31</sup> AGIS DASILVA, M. y FITA ORTEGA, F.: "Algunas reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho del Trabajo en las Escuelas de Relaciones Laborales", cit., pág. 13.

<sup>32</sup> LOPEZ-ROMERO GONZALEZ, M.P.: "Aspectos pedagógicos en relación a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, impartidas en las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales: métodos, evaluación, problemas y visión de futuro", cit., pág. 850.

<sup>33</sup> Por extenso, SAENZ BARRIO, O. *et alii*: "El trabajo autónomo", *Didáctica General*, Madrid, 1983.



a) El trabajo obligatorio, a partir del cual el alumno profundiza en determinados aspectos de la disciplina desde una óptica personal, desarrollando todo el proceso de recogida de información, de materiales, diseño del trabajo y elaboración del mismo a partir de una guía preparada por el profesor. El objetivo principal de este método es que los alumnos tomen contacto con asuntos específicos o instituciones determinadas del Derecho del Trabajo, a la vez que adquieren unas mínimas habilidades investigadoras. Esta técnica encierra un alto grado de motivación para el alumno.

b) El trabajo opcional, entendido como una serie de actividades que se pueden sugerir al alumnado o bien sobre las que exista por su parte un interés especial en realizarlas. Pueden ser objeto de este tipo de tareas las recensiones de libros, artículos de revistas, rastreo y producción bibliográfica de un determinado tema, etc. El alumno que realice este elenco de trabajos debe ver compensados sus esfuerzos con un reconocimiento tanto de tipo personal como de carácter evaluativo. Para que el trabajo autónomo tenga éxito es importante que el profesor diseñe una guía adecuada por la que el alumno se rija y que establezca una serie de fases para desarrollar el trabajo.

### **3.4.- Clases prácticas**

Sin necesidad de profundizar en sus ventajas<sup>34</sup>, que aparecen obvias y directamente vinculadas al objetivo reseñado de ejercitar una labor fundamental en la docencia jurídica cual la de interpretar y aplicar las normas en la resolución de un supuesto específico<sup>35</sup>, sí conviene insistir en su correcta articulación si se pretende dotarlas de real funcionalidad.

A tal fin procede sentar que no se trata de resolver una mera sucesión de supuestos reales o imaginarios, sino que para que tenga lugar una opción metodológica de gran utilidad para la formación del alumno, se deben incorporar verdaderos dictámenes o pareceres razonados mediante interpretaciones doctrinales y jurisprudenciales. Para la realización de los supuestos prácticos, el alumno debe acudir a las fuentes informativas de la disciplina, investigando las cuestiones planteadas y así lograr la adquisición de conocimientos suficientes para conseguir la solución correcta a cada caso. Abogar por la enseñanza práctica del Derecho quiere significar, ante todo, "familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones jurídicas en la vida real y, desde ahí, iniciar el conocimiento y la construcción de la teoría jurídica de un modo activo, superando definitivamente la postura memorista y abstracta que caracteriza los estudios de Derecho"<sup>36</sup>.

Para experimentar con casos el estudiante ha debido necesariamente "aprehender" los hechos concretos y propios del supuesto, "investigar" las posibles alternativas de solución, "pensar" por cuál de ellas va a optar y, finalmente, realizar el "razonamiento jurídico" necesario para fundamentar su opción<sup>37</sup>. Estas clases prácticas presentan la virtualidad adicional de permitir al alumno estudiar, en un sólo supuesto de hecho, numerosas cuestiones jurídicas implicadas, lo que les exige relacionar diferentes temas del programa y estudiarlos de un modo activo, y no mediante una memorización estéril.

De este modo, resultará fundamental coordinar las enseñanzas teóricas y las prácticas evitando repeticiones inútiles pero, al tiempo, procurando una necesaria conexión para que lo

---

<sup>34</sup> Por extenso, DE LOS MOZOS, J.L.: "El Derecho como ciencia práctica", en AA.VV.: *Enciclopedia Jurídica*, Ed. F. Jex, Vol. XVI, págs. 288 y ss.

<sup>35</sup> PANERO, L.: *El Derecho Romano y la formación del jurista*, Barcelona, 1988, págs. 83-84.

<sup>36</sup> LAPORTA, F.J.: "Notas sobre el estudio y la enseñanza del derecho", *Sistema*, núms. 24-25, 1978, págs. 11-112.

<sup>37</sup> TEJERA GARCIA, M<sup>a</sup>. S.: "Una visión particular sobre la enseñanza teórica del Derecho del Trabajo", en AA.VV.: *I Jornadas sobre la enseñanza en las Relaciones laborales*, Huelva, 1996, pág. 12.

aprendido a través de aquéllas pueda ser aplicado en éstas<sup>38</sup>. Tal coordinación amén de temporal, en el sentido de que los conocimientos teóricos transmitidos mantengan una simultaneidad mínima con los casos que se someten a análisis, debe resultar también material, evitando planteamientos o pronunciamientos contradictorios que distorsionen las ideas o impresiones a transmitir por ambas vías<sup>39</sup>.

El docente encargado (idealmente ayudado por un profesor asociado, profesional de reconocido prestigio que podrá aportar su rica experiencia normalmente obtenida en otros ámbitos distintos de la Universidad; o por un colaborador honorífico, con igual función enriquecedora, siempre ateniéndose a unas directrices mínimas para que su función docente resulte tanto más provechosa)<sup>40</sup> habrá de proporcionar los supuestos a los alumnos con una antelación mínima a fin de que éstos los puedan preparar suficientemente, resultando conveniente su entrega y corrección con idea no sólo de motivar su realización sino también poder detectar los fallos más frecuentes, dando cuenta de los mismos ulteriormente para que puedan ser corregidos<sup>41</sup>.

El diseño de una clase práctica puede partir del nombramiento previo de uno o varios ponentes quienes, tras una más intensiva preparación, expondrán sus soluciones al conjunto de la clase para, a continuación --o incluso, siempre dentro de unos límites, interrumpiendo a los ponentes--, intervenir cuantos alumnos lo deseen, entablándose una discusión dirigida e incluso fomentada por el profesor (provocando intervenciones a través de preguntas, apuntando soluciones alternativas, cuestionando afirmaciones realizadas, etc), quien, tras la discusión de cada problema, e idealmente al final de la clase, intervendrá para corregir eventuales defectos de método y comprensión observados en la exposición o discusión y, en todo caso, para ofrecer la que se entiende solución más correcta al problema discutido o al conjunto del caso, sin olvidar mencionar otras posibles y las ventajas e inconvenientes de las mismas respecto de la personalmente defendida. Por fin, producida su intervención, debe facilitarse el planteamiento de consultas, críticas o solicitud de información complementaria<sup>42</sup>.

Respecto de los casos a proporcionar, deben evitarse aquéllos "de laboratorio" (que originarían la conversión de una clase práctica en otra teórica más, cuando no provocar una visión tergiversada de la aplicación de las normas) en favor de aquellos contemplados por la jurisprudencia ("casos forenses")<sup>43</sup> y que respondan a las preocupaciones reales del momento --modificándose ligeramente si conviene, y, en su redacción, proporcionando al alumno muchos datos, unos importantes y otros irrelevantes para su resolución--, siempre con la precaución de

---

<sup>38</sup> BURGOS GONZALEZ, J.: *Estado actual de la Universidad española*, León, 1980, págs. 24 y ss.

<sup>39</sup> ALARCON CARACUEL, M.R.: "La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo", en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, cit., pág. 360.

<sup>40</sup> ARRUE MENDIZABAL, M., *et alii*: "La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Graduados Sociales", cit., pág. 300.

<sup>41</sup> MONTOYA MELGAR, A.: "Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia", cit., pág. 178.

<sup>42</sup> GARCIA VIÑA, J.: "Las prácticas integradas y la enseñanza del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en las Escuelas de Relaciones Laborales", *Revista Técnico Laboral*, núm. 82, 1999, págs. 735 y ss. También, ELIAS ORTEGA, A.: "Un nuevo reto: las prácticas en centros de trabajo"; LUCAS MANGAS, S.: "Formación de actitudes cooperativas desde Escuelas-Taller" y LAMOCA PEREZ, M. y ORTEGA ALVAREZ, A.: "La formación en organización de empresas para el titulado en relaciones laborales: nuevos horizontes", todos en AA.VV (DUEÑAS HERRERO, L.J., Dir.): *I Congreso de Castilla y León sobre Relaciones Laborales*, cit., págs. 769 y ss., 799 y ss. y 819 y ss., respectivamente.

<sup>43</sup> DE LA VILLA GIL, L.E. y DESDENTADO BONETE, A.: *Casos prácticos de Derecho del Trabajo*, Madrid, 1977, pág. 1.

acomodar su dificultad al desarrollo de las clases teóricas, por lo cual, hasta aproximadamente la primera mitad de la explicación del programa, habrían de buscarse casos simples reducidos a cuestiones específicas y sólo ulteriormente, conforme se aumenta el bagaje de conocimientos teóricos, alcanzar el grado de complejidad que la realidad muestra normalmente<sup>44</sup>.

Por último, y en cuanto al modo en que se deben solucionar los casos (tema objeto de continua preocupación para los alumnos) cabe afirmar la inexistencia de un esquema o fórmula segura de resolución. Sin embargo, parece lógico tratar de descubrir, en primer lugar, los núcleos de problemas en presencia (evitando en todo caso que los alumnos repitan el esquema completo de la sentencia, frustrando el fin pretendido de reflexión a partir de un texto) para, a continuación, abordar críticamente su solución --o plantearla si se desconoce-- y formular las alternativas que el supuesto admitiría, buscando, en definitiva, que el alumno demuestre que conoce, comprende y es capaz de valorar y aplicar en el caso concreto lo que se le ha enseñado a nivel teórico.

Por lo que hace a los recursos utilizados, varias son las técnicas capaces de cumplir los objetivos propuestos: así, el flash, el juego de rol en parejas, el puzzle de grupos, el método del caso, o métodos derivados de éste, como el incidente crítico.

a) El método del caso, tradicionalmente empleado por Universidades estadounidenses<sup>45</sup>, consiste en una descripción breve con palabras y cifras de una situación real de gestión, dejando libertad para elegir las acciones que sería necesario emprender. “Se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que van a emprender y después discutan el caso en sesión conjunta y/o describan y defiendan su plan de acción por escrito”<sup>46</sup>.

b) La técnica del incidente crítico representa una aportación sobre el método del caso realizada por Pigors, profesor en el M.I.T. Dicho método se desarrolla en grupos, teniendo como objetivo fundamental la toma de decisiones y con las siguientes etapas y objetivos de cada una: 1) Comienza con la descripción dramática del incidente; 2) La finalidad del incidente descrito es hacer buscar activamente informaciones suplementarias útiles; 3) Los procesos individuales hacia la decisión son puestos de manifiesto por la búsqueda de la solución al incidente; 4) El incidente recogido en un caso y su estructura culmina con esa pregunta final que obliga al individuo a posicionarse ante una cuestión crucial; si no consigue que el alumno se sitúe con fuerza ante el suceso, perderá efectividad el método.

Mientras en la fórmula del caso se presentan a los estudiantes determinados escenarios con los cuales practicar la toma de decisiones y se acompaña el máximo de información para la resolución del mismo; en la técnica del incidente crítico, la información es aportada por los alumnos para mejorar la toma de decisiones, haciendo que se enfrenten con una redacción más breve, concisa e importante, obligándoles a obtener más información adicional por medio de otras fuentes, como por ejemplo, consultado libros, artículos u otros recursos jurídicos.

c) El aprendizaje basado en problemas, y su variante, el aprendizaje basado en proyectos, es uno de los métodos renovadores del proceso de enseñanza-aprendizaje que más se ha consolidado en las instituciones de educación superior del mundo occidental en los últimos años, pues permite una excelente aproximación al replanteamiento de la enseñanza desde la óptica de los créditos ECTS. En el caso del aprendizaje basado en proyectos, el procedimiento es el siguiente: primero el docente presenta el problema, los alumnos identifican las necesidades de

---

<sup>44</sup> ALARCON CARACUEL, M.R.: "La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo", en AA.VV.: *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, cit., pág. 358.

<sup>45</sup> DA SILVA OCHOA, J.C.: "La transformación de las profesiones jurídicas y la adecuación de las enseñanzas del Derecho", *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*, núm. 5, 1982, pág. 237.

<sup>46</sup> REYNOLDS, J.I.: *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*, Valencia, 1992, pág. 19.

aprendizaje, buscan la información necesaria y finalmente regresan al problema. En el recorrido que viven los estudiantes desde el planteamiento original del problema hasta su solución trabajan de manera cooperativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades y competencias genéricas de carácter transversal, y de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podría poner en acción.

### **3.5.- Seminario para alumnos aventajados**

El seminario debe ser descartado como posible técnica educativa general a emplear en el primer ciclo de enseñanza (grado). Ello no empece una utilización ponderada que trate de satisfacer las aspiraciones de los alumnos más aventajados o interesados en la disciplina, supliendo carencias imposibles de cubrir en la docencia ordinaria y sirviendo como primera introducción a la investigación<sup>47</sup>.

Necesariamente limitado y selectivo en sus participantes, su esquema operativo puede arrancar de una sesión preliminar (en la que el profesor encargado efectúe una introducción general y presente el programa y calendario de ponencias, exponiendo los problemas básicos que se presentan en cada una de ellas y efectuando su distribución acompañada de una reseña bibliográfica), para continuar con una supervisión de su elaboración (a través de instrucciones de introducción a la investigación y aclaración de dudas y problemas generales o puntuales) y concluir con la celebración de las sesiones correspondientes, en las que se expondrán, por quien corresponda, las conclusiones fundamentales a que el estudio le ha conducido, abriéndose posteriormente un coloquio moderado --que no monopolizado-- por el director del seminario.

La exigente labor de documentación, el esfuerzo de redacción y presentación sistematizada y el intercambio de opiniones con otras personas interesadas e ilustradas en el tema convierten al seminario probablemente en el medio ideal de formación dentro del limitado ámbito apuntado. Este tipo de docencia se presenta como una valiosa experiencia didáctica que, por un lado, posibilita al profesor la superación del modo de enseñar "didascálico" --entendido como un mero transmitir de su propio aprendizaje-- a favor del "entitativo" --como educación intelectual en la que se muestra a los alumnos su condición de *hombre volcado al descubrimiento y a la posesión de la verdad*--; y que, por otro, facilita a los discentes, a la vez, información y formación ya que si bien les proporciona, como hemos visto, la posibilidad de profundizar y madurar en el conocimiento de diferentes aspectos de la disciplina, también, y quizá ahí está lo más importante, les permite un primer acercamiento a la metodología investigadora.

### **3.6.- Tutorías**

Un correcto planteamiento docente no puede ignorar el necesario complemento que a todo lo expuesto debe suponer la atención individualizada al alumno. Un profesor debe disponer preceptivamente de ciertas horas semanales, al margen de las dedicadas a la impartición de clases, para recibir a sus alumnos en las llamadas horas de tutoría, mostrando su disponibilidad para escuchar sus peticiones o quejas, encauzar su aprendizaje, resolver sus dudas y problemas, orientar el estudio individual de la asignatura, sirviendo, al tiempo, para comprobar el nivel de conocimientos alcanzado. Entendiéndolas como lo que son, tiempo de atención preferente al alumno<sup>48</sup> que tome en consideración no sólo aspectos del aprendizaje, sino también extracurriculares o incluso relacionados con técnicas de trabajo intelectual<sup>49</sup>, las tutorías pueden

---

<sup>47</sup> ARRUE MENDIZABAL, M., *et alii*: "La enseñanza del derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Graduados Sociales", cit., pág. 301.

<sup>48</sup> URRUTIKOETXEA BARRUTIA, M.: "Consideraciones en torno al curriculum del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social", en AA.VV.: *Jornadas sobre la enseñanza de las Relaciones Laborales*, Huelva, 1996, pág. 26.

<sup>49</sup> PALLARES, E.: *Mejora tu modo de estudio*, Bilbao, 1984.

cumplir una cierta funcionalidad, aunque básicamente los estudiantes acudan a ellas en las fechas anteriores a los exámenes<sup>50</sup>.

Sin necesidad de insistir en la importancia de un cumplimiento serio en tal función, sí conviene reseñar y justificar sus límites temporales --siempre moderados por la necesaria flexibilidad--, en tanto si no se ordenase y acotase tal medida en favor de alumnos singulares se podrían ver sustancialmente afectadas otras tareas también fundamentales en el quehacer del profesor, cual la docente y, sobre todo, la investigadora, perjudicando indirectamente al resto de la comunidad universitaria.

### **3.7.- Visitas guiadas**

No cabe menospreciar, en fin, el valor de la organización de visitas guiadas a puntos donde se aplica y actúa el Derecho vivo del trabajo: asistencia a juicios laborales, presencia de conciliaciones o procedimientos arbitrales o de negociación colectiva, visitas a centros de trabajo para presenciar evaluaciones de riesgos que pudieran estar llevándose a cabo... o, si esto no fuera posible por las circunstancias que fueran, siempre será posible simular esas actividades en la propia facultad, pudiendo alcanzarse grados de realismo muy elevados que permitan al alumnado sumergirse en el asunto como si se tratara de verdaderos supuestos reales, con la ventaja adicional de que serán ellos mismos quienes “interpreten” los papeles correspondientes a los distintos operadores jurídicos.

### **4.- EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS**

La combinación de todos estos instrumentos conllevará, como lógica consecuencia, un elevado índice de éxito sin rebajar el nivel de exigencia. Para valorar el grado de conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo del curso deviene necesario comprobar con rigurosa periodicidad su rendimiento a través de la participación e intervención en las clases teóricas y prácticas, de las exposiciones efectuadas en el ámbito de los seminarios, de la postura mantenida en las discusiones en grupo o de la elaboración de trabajos supervisados. Todo ello deberá de ir ponderado con la realización de un examen final, en el que se deberán contestar preguntas básicamente teóricas, que abarquen el conjunto del programa y tengan un desarrollo moderado en su respuesta, con otras abiertas a una vertiente más interpretativa o aplicativa cifrable en comentarios a textos legales, jurisprudenciales o doctrinales o en la directa resolución de casos prácticos, valorando siempre un necesario límite temporal en su realización. Además, es necesario facilitar el acceso del alumno al examen evaluado a fin de que pueda verificar las circunstancias y criterios que han podido inducir al profesor a establecer una determinada calificación.

Con el fin de formar una suerte de verdadero “historial” del alumno, capaz de permitir al profesor valorar el trabajo desarrollado en su conjunto, es necesario acompañar la realización del correspondiente examen con la consideración de cara a la nota final de las otras actividades, que tendrán un peso importante. Así, el estudiante se ve alentado tanto a mantener un nivel de estudio constante para superar el examen, como a participar día a día, de diversas formas, en las clases y en las actividades propuestas, sabiendo que su trabajo será oportunamente recompensado<sup>51</sup>.

### **5.- RECURSOS Y MATERIALES DISPONIBLES**

Un buen profesor no puede pretender desempeñar su labor sin recurrir a cuantos recursos encuentre adecuados para reforzar sus explicaciones o constituir la materia de las mismas. Entre los materiales didácticos imprescindibles para el aprendizaje del Derecho del

---

<sup>50</sup> LOPEZ-ROMERO GONZALEZ, M.P.: "Aspectos pedagógicos en relación a las asignaturas de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, impartidas en las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales: métodos, evaluación, problemas y visión de futuro", cit., págs. 854-855.

<sup>51</sup> SASTRE IBARRECHE, R.: “La enseñanza del Derecho de la Seguridad Social en el marco de las Escuelas Universitarias de Graduados Sociales”, *Revista Técnico Laboral*, núm. 42, 1989, pág. 634.

Trabajo, cabe mencionar, en primer lugar, la bibliografía recomendada (pues, sin duda y por mucho que hayan avanzado otras técnicas como las audiovisuales o informáticas, el libro continúa siendo el instrumento de transmisión por excelencia de la cultura --o de la mayor parte de sus ámbitos, entre los que se encuentra el jurídico--). Dentro de ésta deben distinguirse dos núcleos de importancia diversa: de un lado, los denominados textos-guía, entendiendo por tales aquellas obras de carácter general que sirvan al universitario para preparar el conjunto del programa, sin que parezca procedente imponer (sí, por contra, aconsejar) un determinado manual y privar de la opción formativa deseable de comparación entre los que se hayan sugerido; de otro, la bibliografía complementaria, que puede serlo en diferentes grados. Así, en algún sentido, lo es ya la compuesta por todas las obras generales mencionadas como textos-guía, pues normalmente serán una o dos únicamente las que el alumno utilice con carácter general, en tanto el resto servirá para completar o comparar opiniones en algunos temas que aquéllas no traten suficientemente o en los que el alumno se muestre especialmente interesado. Otro nivel de bibliografía complementaria lo constituyen las obras que, sin ser estrictamente generales, sí se pueden considerar claves para el estudio y análisis de problemas centrales de la disciplina. Por fin, debe considerarse la ya mucho más específica que se recomienda a algún alumno para la elaboración de un trabajo, de una ponencia en un seminario o simplemente para satisfacer su interés en una concreta cuestión jurídico laboral.

De importancia trascendental resulta inculcar al alumno la necesidad del manejo directo de textos legales. Al efecto (y además de aconsejar aquellas compilaciones que se estimen más completas y de manejo más sencillo e insistir en la necesidad de su utilización continua en clase y, por supuesto, en el estudio) debe contemplarse como objetivo propio y sumamente instructivo la enseñanza, si fuera procedente, en el manejo del Boletín Oficial del Estado, Comunidad Autónoma o Provincia y de las principales colecciones legislativas. Igual reflexión cabe efectuar en torno al carácter fundamental que adquiere el habituar a los alumnos a la utilización directa de las colecciones jurisprudenciales, no sólo como elemento de formación actual sino como imperiosa necesidad de futuro en la medida en que su profesión se vincula al ámbito jurídico.

Sin entrar en la discusión sobre la posibilidad y utilidad de los medios intuitivos y programados, cabe apuntar la existencia de otros medios que, con carácter normalmente secundario --a veces por la propia dotación en infraestructuras de la Universidad española--, son utilizados en la docencia de la disciplina tales como esquemas o anotaciones fotocopiadas, utilización de transparencias o presentaciones como apoyo a la exposición o, incluso --y ello resulta imprescindible--, la puesta a disposición de los alumnos de una base de datos legal y jurisprudencial<sup>52</sup>. Del mismo modo, ha de informarse a los estudiantes sobre los recursos ofrecidos por las páginas web institucionales, las pertenecientes a los sindicatos y asociaciones empresariales o cuantas puedan resultar de interés para la concreta materia.

Destaca sobre todas la página web de la propia Universidad, la cual cada vez más incorpora instrumentos que permiten la comunicación y el intercambio entre el docente y el estudiante, bien a través de correo electrónico, foros, blogs, o mediante la puesta a disposición de material docente a modo de Aula Virtual, permitiendo un aprendizaje más activo y una mejor comunicación entre ambos. Pero siempre incorporando todas estas herramientas como lo que son, no un fin sino un medio, que debe ser adecuado a lo pretendido.

## **6.- REFLEXIÓN FINAL: HACIA UNA DOCENCIA DE CALIDAD**

Siguiendo las pautas enunciadas, la docencia del Derecho del Trabajo no va a quedar reducida a una mera inyección de información para la posterior comprobación de sus resultados a través de un examen memorístico. Antes al contrario, el modelo seguido es el de una enseñanza de calidad, necesariamente teórico-práctica, si bien ciertamente resaltado este

---

<sup>52</sup> ARRUE MENDIZABAL, M., *et alii*: "La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en las Escuelas de Graduados Sociales", cit., pág. 291.

último aspecto siempre que no se refiera en exclusiva a la forma en que se ejerce la profesión vinculada a la esfera laboral (pues no cabe olvidar que determinados alumnos no se dedicarán a ámbitos relacionados con el Derecho del Trabajo e, incluso, que algunos no ejercerán siquiera profesión jurídica alguna), sino en la constante aplicación de lo que se aprende a supuestos posibles en la realidad social, labor que, en la hipótesis óptima, debería ser completada con el conocimiento directo del *modus operandi* de quienes se dedican a esferas jurídico-laborales (visitas a juzgados o fábricas, análisis de formularios laborales, procesales y de Seguridad Social, etc).