

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL HOY

M^a GEMA QUINTERO LIMA
Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
mariagama.quintero@uc3m.es

Universidad Carlos III de Madrid

Resumen: La puesta en marcha de los nuevos estudios de Grado en el marco del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior requiere que desde las distintas ramas jurídicas, se revisen los tradicionales patrones pedagógicos. De esta manera, se hace preciso reformular el papel del profesor universitario, así como se ha de reconstruir el ideario de la docencia, en particular, del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Algo que requiere, de una parte, una nueva reflexión general sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y, de otra, un nuevo diseño de herramientas y formatos docentes a partir de nuevas opciones metodológicas.

Palabras Clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Enseñanza, Aprendizaje, Pedagogía.

Abstract: The launch of the new Graduate studies in the context of the convergence process of European Higher Education Area requires from the various branches of law, a revision of traditional educational patterns. Thus, it becomes necessary to reformulate the role of university professor and has to reconstruct the ideas of teaching, in particular the Labour and Social Security Law. Something that requires, on one hand, a new general reflection on teaching and student learning and, secondly, a new design of teaching tools and formats from new methodological options.

Key words: European Higher Education Area, Labour and Social Security Law, Teaching, Learning, Pedagogy.

Sumario: 1.El proceso de convergencia europea del Espacio Europeo de Educación Superior y la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: El profesor universitario es un super-docente y/o un maestro *zen* para un alumno autodidacta, o casi. 1.1. Objetivos formativos: competencias versus contenidos. 1.2.Opciones metodológicas: el aprendizaje significativo y el aprendizaje activo. 1.3. La revisión de programas, guías docentes y cronogramas. 2. Las herramientas de aprendizaje y de enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el nuevo marco institucional. 2.1. Las nuevas tecnologías. 2.2. Una nueva herramienta docente: el trabajo en grupo. 2.3. Los –nuevos- tipos de actividades. 2.3.a) Las nuevas clases magistrales. Las tutorías. 2.3.b) Laboratorios. 2.3.c) La motivación. 2.3.d) Materiales docentes. 2.4. Los –nuevos- planteamientos en torno a la evaluación. 2.4. a) La evaluación como un proceso continuo. 2.4.b) La evaluación más allá de la calificación numérica. 2.4.c) Un sistema de evaluación mixto y formativo. 2.4.d) Nuevos –y no

tanto- retos de la evaluación. 2.5. ¿Especialidades referidas al método docente para los estudios de postgrado? 3. La calidad de la docencia: el meta-aprendizaje y la investigación en materia de docencia. 4. Algunas reflexiones últimas sobre el método docente: ¿una cuestión de metodología jurídica? 4.1. El método docente y la metodología jurídica. 4.2. ¿Una enseñanza ideológica de la materia DTSS? 5. Bibliografía.

1. El proceso de convergencia europea del Espacio Europeo de Educación Superior y la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: El profesor universitario es un super-docente y/o un maestro *zen* para un alumno autodidacta, o casi.

Como punto de partida, es preciso insistir en que el proceso de convergencia europea del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) representa, como efecto reflejo a la implantación de un nuevo contexto docente, una ampliación cualitativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje universitario. Así, el profesional de la docencia universitaria, además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente, debería desarrollar una amplia gama de competencias profesionales básicas¹, y asumir una posición activa y patente en su propia percepción de agente jurídico; de tal forma que se imponga suavemente de nuevo el modelo de universidad Humboldtiano, caracterizado por la autonomía institucional, por la libertad individual del profesor y del alumno, por la combinación de docencia e investigación

¹ Entre las que destacarían, como síntesis: conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales; uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen; organización y dirección de la enseñanza, atendiendo a la diversidad contextual, de intereses y necesidades; promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo; uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje, el estudio y la formación académica e integral; planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica; diseño curricular (estudios, cursos y programas) con el referente de las necesidades formativas específicas y globales, así como profesionales; programación de unidades didácticas, para lo que se hace necesario identificar y seleccionar de objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación; planificación de actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos, necesidades diversas de los estudiantes y recursos disponibles, desplazando el centro de referencia desde la enseñanza al aprendizaje; utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes; conocimiento profundo de métodos y técnicas didácticas, de sus potencialidades y limitaciones en los diversos contextos académicos y pedagógicos; uso flexible, eficiente e innovador de métodos, técnicas y recursos pedagógicos consolidados; introducción y evaluación progresiva de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente; relación constructiva con los estudiantes; asesoramiento, orientación y tutoría de alumnos; evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje; diseño y elaboración de planes e instrumentos de evaluación; conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante; adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a los principios establecidos por la convergencia al espacio europeo de educación superior, lo que pasa por la reconceptualización del crédito como unidad de valoración del trabajo de estudiantes y profesores; por la gestión de su propio desarrollo profesional como docente el diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación; por el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para planificar, coordinar y mejorar de forma continua su propia enseñanza. (Informe “*La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*” (Proyecto EA2003-0040, del Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, convocado por Resolución de 27 de enero de 2003; publicada en BOE de 7 de febrero de 2003).

con proyección social, por ser trasmisoras de las esencias de la sociedad, y por estar financiadas por el Estado pero con entrada de empresas en los proyectos de investigación².

Dicho de otro modo, a la especialización epistemológicas que ha venido siendo exigida en el ámbito de la docencia, y más concretamente en la universitaria, se suman nuevos requerimientos. Y el docente ya no sólo ha de ser, a lo que aquí interesa, un estudioso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sino también un experto (o cuasi-experto) en pedagogía.

De suerte que ha de verter los contenidos jurídicos ius-sociales específicos en un continente predeterminado por el espíritu del EEES. O de un modo más concreto, el profesor deja de ser la única fuente formal y material del conocimiento concreto, y pasa a ser un agente-instrumento del aprendizaje final del alumno universitario. El profesor ha de conocer en profundidad los contenidos de su disciplina, ha de seleccionar los contenidos esenciales, ha de diseñar instrumentos para su aprendizaje, así como para el desarrollo de competencias en torno a esos conocimientos y para el desarrollo de habilidades generales.

Si se observa, esto es un giro copernicano en el modo de percibir la actividad docente universitaria: ya no se trata únicamente de exponer el Derecho; sino que el profesor universitario es el encargado de conseguir, o al menos de tratar, que el alumno *aprenda* ese Derecho. Y, a ser posible, que lo haga de un modo autónomo porque, además, el docente universitario ahora tiene que enseñar al alumno a que *aprenda a aprender*; y tiene que evaluarlo de un modo constructivo-formativo. Esto pasa, ya no sólo por calificar que el alumno ha aprehendido conocimientos, sino que ha aprendido a manejarlos. De esta forma, la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de distinguir la vertiente más conceptual o teórica, de la vertiente practico-aplicativa-interpretativa del derecho, en la que se desarrollan las distintas competencias (los *skills* de la jerga anglosajona). Hasta aquí, pareciera que el profesor universitario se muta en un “súper-docente”.

Sin embargo, en realidad, podría ser que el profesor, independientemente de las labores instrumentales y gravosas de orden pedagógico y meta-cognitivo, se convierte, en realidad en un maestro *zen*, para un alumno autodidacta o casi. Porque, como se insiste, el alumno, en este cambio de paradigma que se produce en el contexto europeo, ha de asumir un nuevo papel, de suerte que se convierte en el protagonista de su aprendizaje. Si no es posible que sea autodidacta en sentido puro (por distintas razones, la mayoría derivadas de la propia estructura y carencias del sistema educativo español en los niveles pre-universitarios) sí es posible otorgarle un nuevo rol, que le convierta en algo más que un –tradicional alumno- amanuense, que solo ha de escuchar las explicaciones teóricas del profesor, tomar apuntes, estudiarlos y reproducirlos en un examen final.

Esto, en consecuencia, reformula el papel del profesor, que ha de dejar el papel de mero transmisor de conocimientos desde una posición de autoridad magistral, para

² Véase, QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Cizur Menor, p. 22.

convertirse en un guía del aprendizaje. Las tareas de enseñar y aprender no se conciben ya separadamente, sino que se superan el modelo autocrático centrado en el profesor, para respetar la naturaleza dialéctica, con bases en la Mayéutica, incluso dialógica³, del proceso de formación, en el que se ha de buscar la implicación de los estudiantes y el profesor ha de realizar una labor mediadora⁴.

Esto no tiene que derivar en que se desposea al profesor de su bagaje y de su *auctoritas* científica y docente; antes al contrario, el profesor ha de ofrecer sus conocimientos de una forma más depurada. Y las *extensivas* lecciones magistrales se convierten en *intensivas* lecciones conceptuales, y, paralelamente, se enseña al alumno a transformar los conceptos jurídicos en herramientas jurídicas. Todo ello sin perder la perspectiva del dinamismo del Derecho y la observación de la propia naturaleza móvil de la disciplina.

A lo anterior se sumaría una tercera perspectiva del nuevo docente universitario: el especialista en Derecho Social y docente universitario debe conocer y transmitir los conocimientos de la disciplina, y ha de hacerlo de un modo eficaz desde el punto de vista pedagógico, pero también ha de realizar una función social: procurando hacer conocer a los estudiantes la importancia de la disciplina, y cuál es la función del Derecho en la sociedad; adaptando las enseñanzas a la realidad⁵ y presentando el papel que deben realizar los agentes jurídicos⁶. Derivado de lo anterior, el profesor asumiría metafóricamente hablando, una cierta “función enzimática”, por cuanto ha de digerir el Derecho, metabolizarlo y transmitirlo a los alumnos, en, desde y para todas sus dimensiones.

1.1. Objetivos formativos: competencias versus contenidos.

Como una de las piezas, entonces, de este nuevo esquema de aprendizaje, se encuentra la figura del objetivo formativo, formulado de un modo plural. En efecto, en todo proceso educativo, los objetivos son esenciales para la planificación misma del aprendizaje. En el nuevo EEES el docente universitario no solo ha de conseguir el único y clásico objetivo “que el alumno aprenda (o así lo demuestren sus exámenes, que no es lo mismo) Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”. Ahora se hace

³ ARANDIA LOROÑO, M. (2010): “La metodología dialógica en las aulas universitarias”, *Revista de educación*, nº 352, p. 309-329.

⁴ J. GAIRIN, citado en SANCHEZ-RODAS NAVARRO, C. (2007): “La investigación en ciencias del trabajo y de la seguridad social y espacio europeo de investigación y de educación: retos para la universidad española del siglo XXI”. En, GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Murcia: Laborum, p.225.

⁵ GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.) (2007): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia, p. 244.

⁶ Ámbito de reflexión éste que no es nuevo, dado que desde la Historia del Derecho, eminentemente, se ha desarrollado una dilatada labor de estudio acerca de la enseñanza del derecho. Por todos, véanse, FERREIRO, J.C., MIQUEL, J., MIR, S., SALVADOR CODERCH, P (ED.) (1987) : *La Enseñanza del Derecho en España*, Madrid; GIL CREMADES, J.C. (Dir.) (1985): *La enseñanza del Derecho*. Zaragoza; MARTINEZ NEIRA, M. (2001): *El estudio del Derecho*. Madrid: Dykinson & Universidad Carlos III de Madrid; MORA, A. (ED.) (2004): *La enseñanza del Derecho en el siglo XX*. Madrid; WITKER, J. (Comp.) (1995): *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. México.

necesario incorporar un elenco de objetivos formativos, ligados a las competencias que el alumno ha de desarrollar, de un modo paralelo e imbricado al conocimiento de la asignatura⁷. Junto a los contenidos (dimensión cognitiva *amplo sensu*), el –nuevo– profesor ha de desarrollar otras dimensiones formativas, tales como la dimensión enactiva (referidas al *saber hacer*, a las habilidades, procedimientos y estrategias, que se traducen en aprender a aprender, en suma); o como la dimensión volitiva (que condensa el *querer hacer* o, de un modo mas claro, se refiere al elemento motivacional del aprendizaje). Estas dos dimensiones, la inactiva y la volitiva, han estado – paradójicamente– ausentes en la formación universitaria, y ahora, con el giro copernicano del nuevo EEES, se trasladan, desde las fases educativas previas, también hasta la enseñanza universitaria. De tal forma que ahora, el docente debe planificar el aprendizaje atendiendo a todos estos objetivos formativos.

Aunque se ahondará más adelante, en el nuevo EEES, ya no se evalúan conocimientos, o no sólo; ahora se evalúan las competencias⁸; que se presupone son las herramientas⁹ que al alumno le permitirán aprender autónomamente, en un proceso continuo a lo largo de la vida¹⁰.

A la vista de esos objetivos se ha de diseñar una estrategia docente, en la que, utilizando el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como flujo, se han de ejercitar habilidades y destrezas útiles para el graduado en Derecho.

1.2. Opciones metodológicas: el aprendizaje significativo y el aprendizaje activo

Desde el punto de vista estrictamente teórico, en pedagogía, de un modo simplificado, se distinguen dos tipos de métodos docentes, a saber, uno deductivo¹¹ y uno inductivo¹². Esto aplicado al ámbito universitario se traduce en dos opciones iniciales de enseñanza.

⁷ En la década de los 60, se introduce, en la British Columbia University, el término competencia como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes y se estructura el modelo curricular basado en competencias. Dicho enfoque consiste en que el diseño, desarrollo y evaluación curricular se orienta a la probabilidad de movilizar un conjunto de recursos (saber, saber hacer y saber ser), para resolver en el futuro situaciones y problemas profesionales de la titulación. Este nuevo enfoque se produce cuando se constata que los alumnos poseen un conjunto de conocimientos obsoletos (a veces obsoletos) y no saben aplicarlos, además, estos conocimientos muchas veces no responden a lo que se necesita para actuar en la realidad. Y, por ende, los alumnos carecen de la capacidad de autoaprendizaje necesaria para actualizarse continuamente.

⁸ Saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares (LASNIER, F. (2000) : *Réussir la formation par competentes*, Montreal).

⁹ Así, en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho se distinguen competencias transversales o genéricas y competencias específicas. ANECA: *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*.

¹⁰ Véase, referido con carácter general a la educación, y extrapolable obviamente a la universitaria, DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid.

¹¹ Mediante el aprendizaje deductivo (modelo de transmisión o de la cabeza parlante), el profesor enseña la teoría a los estudiantes y de ahí se deducen los usos y se hacen ejercicios, a veces con aplicación al mundo real. En este esquema, la teoría se enseña por medio de clases expositivas. El profesor transmite conocimiento a sus estudiantes que son responsables de aprenderlo, y el papel del estudiante es escuchar lo que dice el profesor, tomar notas, memorizar la información y reproducirla en un examen. La práctica (si existe) suele consistir en ejercicios de selección de formulas aplicativas y de sustitución de incógnitas

Y estas dos opciones ahora, en el nuevo contexto institucional han de ser tomadas en consideración. Porque, el nuevo modelo docente impulsado institucionalmente, al menos en teoría, debería apoyarse en opciones metodológicas docentes novedosas, respecto de las empleadas en el pasado, al menos en lo que respecta a la docencia del Derecho. Y esta opción sería punto de partida de la organización completa del –nuevo– proceso didáctico.

Ha sido habitual, por la inercia histórica universitaria española (que sigue la francesa, muy ligada a la codificación y a la cultura jurídica de cada sistema universitario en concreto¹³) que el Derecho se haya enseñado y se haya aprendido en las clases magistrales, con sustento en la memorización de textos (legales, jurisprudenciales o doctrinales incluso); lo que se traduce en un aprendizaje limitado y repetitivo, que culmina con la acumulación, sin más de conocimientos, lo que hace de la clase magistral un instrumento hueco¹⁴.

Ahora, en el nuevo contexto educativo, por el contrario, se hace necesario dejar paso a otra opción metodológica, la constructivista, que parta de un aprendizaje significativo¹⁵. Así, sobre la base de la epistemología *piagetiana*, se asume que el conocimiento se construye; y lo hace sobre las ideas y conocimientos que ya se tienen. Hay un elemento de mayor consciencia en el aprendizaje que aquel basado en la memorización. Y esto es positivo desde el momento en que el aprendizaje memorístico se almacena en la memoria a corto plazo, pero el aprendizaje significativo perdura mucho más allá (medio y largo plazo).

En el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, esta opción resulta óptima, por cuanto los alumnos ya han debido aproximarse previamente a otras disciplinas que

simples. En estos casos, la escasa conexión con el mundo real y profesional debilita la motivación intrínseca. Los aprendizajes obtenidos por esta metodología son de bajo nivel cognitivo, porque se memoriza información, esencialmente y se aplican métodos de resolución de problemas “de libro”.

¹² Por oposición el aprendizaje inductivo se sustenta en esa teoría constructivista del aprendizaje. Este método produce aprendizajes de mayor nivel cognitivo, desarrolla competencias y motiva más que la enseñanza tradicional. Se sustenta en que el profesor presenta desafíos específicos, con conexión con el mundo real a los estudiantes; al afrontarlos ellos aprenden lo que necesitan conocer para responder al desafío. En este marco el profesor ha de aportar instrucciones (señalar fuentes, sintetizar conceptos, entre otras) a los estudiantes para que aprendan por sí mismos y analizar, juzgar y resolver situaciones profesionales. Si se observa, en este método, subyace un entrenamiento metacognitivo, que permitiría al alumno saber lo ha de hacer para aprender de un modo autónomo y así poder resolver problemas, en definitiva.

¹³ Véase BARCELLONA, P., HART, D., y MÜCKENBERGER, U. (1988): *La formación del jurista (capitalismo monopolístico y cultura jurídica)*. Madrid.

¹⁴ Véase, GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p 44-47). Explica por que las clases magistrales han servido para glosar las normas y para hablar de la naturaleza teórica de las instituciones. Eso es la consecuencia de la tradición iusfilosófica continental, que trasciende a las universidades. La clase magistral es hueca, por responder a una mera exégesis, o por responder a la jurisprudencia de conceptos.

¹⁵ La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de un modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Véase, AUSUBEL, NOVAK Y HANESIAN (1989): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México.

contienen elementos esenciales para la comprensión y el aprendizaje del Derecho del Trabajo. Los conceptos de negocio jurídico, de derecho subjetivo, de obligación o de autonomía de la voluntad, por poner algunos ejemplos, pertenecen al ámbito del Derecho Civil. Así como otros conceptos tales como autoridad pública, organismo público, potestad sancionadora o procedimiento son propios del Derecho Administrativo.

En este contexto curricular, en el que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se inserta en una etapa avanzada de los planes de estudio, el aprendizaje significativo resulta operativo. Y, además, entre las distintas partes de esta materia, es posible estructurar también una docencia constructiva. Porque, en definitiva, el Derecho Laboral Colectivo tiene elementos propios esenciales, pero un contenido muy ligado al Derecho Laboral Individual; y lo mismo cabe decir del Derecho de la Seguridad Social, que se sustenta sobre el concepto de laboralidad y los elementos intrínsecos (salarios, suspensiones del contrato, extinciones del contrato etc.). Y, dentro de cada una de las asignaturas en las que se imparta la materia, esta opción permite ir construyendo conocimientos a partir de las instituciones de cada propio programa.

Es cierto que esta opción metodológica exige, -y ahí radica el principal obstáculo- que sólo se puede maximizar el aprendizaje si se detectan cuales son las ideas previas de los alumnos, sobre las que ir levantando un nuevo edificio relativo a la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Sería necesario identificar qué saben, qué saben hacer y, sobre todo, qué quieren aprender. Y todo esto encuentra tres grandes dificultades. De una parte, la dificultad (material, pero también moral y subjetiva) ligada a la revisión del aprendizaje realizado con anterioridad de otras materias, impartidas por otros profesores. De otra parte, la dificultad intrínseca de que se produzca una comunicación fluida y transparente entre docente y discente. Este puede tender a interpretar que la consulta sobre sus conocimientos previos en verdad esconde un examen de los mismos. Y a lo anterior se suma la dificultad ligada a la motivación; sobre lo que se volverá mas adelante.

A lo anterior se ha de unir otro tipo de consideraciones, referidas a cual sea el nuevo papel del alumno. En el nuevo EEES, los créditos que miden la carga lectiva de las distintas asignaturas de los planes de estudio toman en consideración el trabajo de alumno, y esto impregna la nueva orientación del aprendizaje: el alumno tiene que ser un sujeto activo, porque las horas que dedica a su aprendizaje se traducen en créditos ECTS. De ahí que la actividad del docente universitario tenga que girar en el empleo de nuevas herramientas de enseñanza.

Y, en este proceso nuevo, el docente no ha de perder de vista que el nuevo método no puede ser el único contenido de su enseñanza. O dicho de otro modo, para el docente la pedagogía no puede ser autorreferencial y no se puede imponerse a los contenidos de la materia.

1.3. La revisión de programas, guías docentes y cronogramas.

En consecuencia, conviene insistir en que en el nuevo marco de las enseñanzas universitarias instaurado por el EEES los programas de contenidos exigen una revisión. Revisión que entraña que los programas sean reducidos, y al mismo tiempo

estructurados en torno a las instituciones centrales de las distintas materias; sobreentendiendo que, parte de los contenidos que antes constaban formalmente en el programa, ahora no se consideran esenciales y se posponen a otros niveles de la enseñanza universitaria, por su especialidad. Por las implicaciones sustanciales que se derivan de la revisión de los programas, esta ha de ser desarrollada colectivamente y de un modo consensuado, integrada, además, en la planificación de itinerarios formativos de ciclos de nivel superior, so pena de que se produzcan lagunas relevantes en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Por su parte, la guía docente se convierte en el nuevo eje esencial del paso a la metodología docente del EEES. Porque en ella se condensan las líneas del nuevo método, y se hace de un modo transparente, de suerte que el alumno puede asumir el papel que le corresponde en el proceso didáctico concreto¹⁶. Así, la guía docente resulta ser el eje –formal- del cambio, en su calidad de contrato colectivo para el aprendizaje. En efecto, en la medida en que el alumno tiene información referida a la enseñanza de la materia concreta, puede responsabilizarse de su aprendizaje. Y, paralelamente, el profesor que publica los objetivos, y las herramientas para conseguirlos, y los plazos, se encuentra en disposición de evaluar al alumno de un modo nuevo.

En la guía se explicitan los objetivos, el tipo de actividades docentes a realizar, así como las reglas de evaluación. Y todos esos elementos se traducen en un calendario o cronograma, que temporiza el aprendizaje, o de un modo más concreto, los distintos hitos formativos y evaluadores. De tal forma que el aprendizaje es en realidad el resultado y el contenido de un proceso que transcurre a lo largo de distintas sesiones.

En suma, la guía docente y el cronograma ofrecen certidumbre y certeza al alumno que, de esta manera, ya solo puede participar en su aprendizaje de un modo activo; de contenidos y habilidades.

2. Las herramientas de aprendizaje y de enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el nuevo marco institucional

Con carácter previo, y al margen de lo que se diga más adelante, aquí se parte de una idea: el EEES y su nueva filosofía educativa no puede desdibujar, en ningún modo la esencia de la materia jurídica en general, y la ius-laboral en particular. Dicho de otro modo, no cabe demonizar la transmisión acumulativa de contenidos, ni tampoco sacralizar una visión ultraprogresista-constructivista que cuestione de un modo radical, hasta relativizarlos, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos. De suerte que, métodos

¹⁶ La guía docente cumple las siguientes funciones: a) establece un elemento temprano de contacto y conexión entre el estudiante y el profesor, fijando los propósitos y objetivos del curso; b) ayuda a establecer el tono del curso y la docencia y las creencias del profesor sobre los propósitos de la educación-aprendizaje; c) define las responsabilidades del profesor y de los estudiantes en su aprendizaje activo a lo largo del curso, convirtiéndose en una especie de contrato o compromiso entre ambas partes; d) ayuda a los estudiantes a evaluar su grado de preparación y predisposición para el curso; e) sitúa al curso en un contexto de aprendizaje más amplio, haciendo referencia a los objetivos del departamento y de la propia universidad en la enseñanza, fijando el papel de la docencia en la formación del perfil profesional y las competencias; f) escribe los recursos de aprendizaje disponibles; g) informa sobre el papel de las nuevas tecnologías en el curso; h) en definitiva, produce certeza o seguridad a los estudiantes, aumentando la consideración del profesor y facilitando el aprendizaje de los alumnos.

docentes y herramientas aparte, se ha de buscar un equilibrio entre la formación general ligada a la capacidad de reflexión teórica, y la presentación del Derecho positivo del Trabajo y de la Seguridad Social y de sus problemas aplicativos. No se puede renunciar, ni al tratamiento de los conceptos jurídicos y de los problemas de orden general y alcance sistemático, (especialmente en un momento histórico de crisis económica que afecta a la configuración misma del Derecho Social) ni a los de aplicación práctica de las técnicas jurídicas¹⁷. Es necesario procurar una formación jurídica equilibrada que incluya componentes teóricos, críticos y técnicos. Se debe tender a un equilibrio entre el aprendizaje de jurista intelectual y crítico con la esencia del Derecho, y el jurista especialista profesional, que maneja las técnicas de uso de ese Derecho. El teórico sin práctica y el práctico sin teoría no son juristas plenos; o son ascetas o son obradores.

La propia percepción del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social conlleva una opción metodológica docente evidente: el trabajo y la protección social, y los instrumentos jurídicos que los regulan tienen que tomar en consideración la Realidad del objeto; que se puede percibir como un objeto múltiple o fraccionado, o como un objeto global.

Así, el alumno no solo ha de manejar las normas, o las decisiones judiciales sino que ha de hacerlo de un modo flexible, y ha de entender, ante todo, que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es un Derecho dúctil, en el que, a las normas, subyacen elementos axiológicos más o menos encubiertos que traducen una determinada cultura jurídica¹⁸. Y esto requiere asumir, simultáneamente, una postura crítica reflexiva, y por ende madura, del Derecho. Que se ha de abordar de un modo interdisciplinar. Porque un conocimiento real del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social éste sólo puede darse cuando, junto al dato de la norma -terriblemente contingente- se añade su justificación sociológica, política y económica. Así, junto a la docencia de conocimientos, ha de procederse a una docencia de valores, que son jurídicos en la medida en que han sido reconocidos por el sistema normativo ius-social, pero que son económicos, éticos o políticos en su origen.¹⁹

2.1. Las nuevas tecnologías

Y en este nuevo contexto, aún con una utilidad y fiabilidad dudosas, han irrumpido las nuevas tecnologías; con dos misiones: la de eliminar las barreras espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje; y la de conseguir un mimetismo de la Universidad con la Sociedad de las Técnicas de la Información y la Comunicación (TIC's). Que duda cabe de que, estos dos objetivos resultan loables y, bien entendidos, instrumentarían una enseñanza y un aprendizaje exitoso.

¹⁷ Se ha de proceder a una formación jurídica integral: de las técnicas jurídicas de resolución de los problemas de creación y aplicación del derecho, resultados de la aplicación del derecho por la admón. Y los tribunales, de los valores político-sociales y de la cultura jurídica en general. (PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª ED. Madrid, p. 61).

¹⁸ REALE, M. (1989): *Introducción al Derecho*. Madrid, p. 69 y ss.

¹⁹ PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª ED. Madrid, p. 93 y ss.

De un modo más concreto, en lo que al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se refiere, el uso de las nuevas tecnologías tiene una presencia relativamente importante, bajo distintas manifestaciones. Por una parte, Internet alberga una multiplicidad de recursos aún por explorar. No solo permite acceso a la normativa social española (actual y pasada), sino que permite alcanzar otras realidades jurídicas extranjeras. Además, permite el contacto con la visión que los distintos agentes sociales (organizaciones sindicales y empresariales, mutualidades y otros grupos sociales) tienen del Derecho Social, por cuanto es habitual que esos agentes cuenten con sitios *web* en los que traducen el derecho formal en un objeto sociológico-social. Y, recientemente, la red puede servir de soporte educativo²⁰

A los recursos de la red, como nuevo paradigma de las TIC's se suman las plataformas de educación o de *tele-educación*. Que permiten albergar, estructuradamente contenidos jurídicos, al mismo tiempo que posibilitan la comunicación síncrona (*chats*) y asíncrona (correo electrónico) entre docentes y discentes, independientemente de la ubicación espacial de cualquiera de ellos.

De un modo más concreto, en estas plataformas, el docente pone a disposición del alumno el elenco de materiales docentes (unidades didácticas, materiales de lectura de diverso tipo, pruebas de auto-evaluación, casos prácticos y otras actividades evaluables) estructurados sistemáticamente y con las vigencias y caducidades deseadas;²¹ sin restricciones de paginas, o de vigencias²². De manera que se puede articular, al menos formalmente, el proceso educativo acumulativo, sin que necesariamente el alumno haya de trabajar en el aula en todas las ocasiones²³. A lo anterior se une que se es posible ofrecer materiales accesibles casi de modo universal, modificables y adaptables a las necesidades sobrevenidas del proceso didáctico general del grupo o de colectivos del grupo.

Paralelamente a la actividad en el aula, las nuevas tecnologías permiten distintas formas de tutorización del proceso de aprendizaje, a través de las –que se podría llamar– tutorías virtuales, síncronas o asíncronas. Porque docente-discente pueden permanecer en constante comunicación para resolver eventuales dudas de contenidos, profundizar contenidos, o para concretar estrategias metodológicas a través de orientaciones sobre cómo abordar-desarrollar-completar actividades, por poner algún ejemplo

²⁰ Valga el ejemplo del Proyecto *Open Course Ware*, patrocinado por el MIT (Massachusetts Institute of Technology), que se sustenta en una visión de la Comunidad del Conocimiento y, para ello, promueve la difusión en abierto de material de apoyo a la formación (<http://ocw.uc3m.es/>).

²¹ Porque es habitual que las plataformas permitan regular los plazos de vigencia en los que los alumnos puedan visualizar materiales, entregar actividades etc.

²² Condicionantes éstos propios de los servicios universitarios de reprografía que, por necesidades organizativas publican materiales de modo temporal, y a veces con restricciones en cuanto al número de páginas.

²³ Sirva de ejemplo, la nueva plataforma docente de la Universidad Carlos III de Madrid, que está construida sobre la aplicación *Moodle*, una herramienta de software libre, orientada a dar apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje: esta plataforma, denominada, Aula Global 2 es una herramienta flexible que facilitará el aprendizaje autónomo y mejorará la calidad de la enseñanza, siendo apropiado tanto para clases en línea, como para complementar el aprendizaje presencial.

Por último, el uso de distintas herramientas informáticas en el aula, es susceptible de permitir agilizar las explicaciones teóricas de un lado, y, de otro lado, puede permitir ofrecer un visión global a todo el aula de materiales, por señalar las aplicaciones más habituales. De un modo mas concreto el uso de presentaciones a través de la aplicación *Power point*, (o análoga de software libre), posibilita ofrecer visualmente mapas conceptuales y esquemas, extractos de textos legales o de sentencias, por ejemplo, de un modo rápido y con efectos visuales (colores, movimiento, dibujos o fotografías). Se complementa así -que no se supera- la técnica expositiva apoyada en el uso de la pizarra clásica) o de las -de moda en los años 80- diapositivas.

Ligado a las bondades del uso de la pizarra (espontaneidad, principalmente), estaría por explorar el uso de la pizarra electrónica para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Y del mismo modo, queda pendiente aplicar y valorar las bondades del uso de las técnicas *Wiki*, que presuntamente podrían permitir un aprendizaje colaborativo de relativa importancia.

Sin embargo, no debe desconocerse que estas nuevas tecnologías son instrumentos al servicio de las verdaderas herramientas docentes, so pena, por ejemplo, de convalidar el trabajo del alumno plagiado de algún sitio *Web* o de elaborar extensa presentaciones *power point* para los alumnos que aglutinan todo un tema del programa en decenas de diapositivas.

2.2. Una nueva herramienta docente: el trabajo en grupo

La enseñanza, y el aprendizaje del Derecho, han presentado siempre una perspectiva estrictamente individual: cada alumno estudia personalmente la materia, y realizaba, individualmente un examen final, para ser evaluado, en consecuencia, individualmente.

Enmarcado en el nuevo contexto de EEES, se inserta, un nuevo elemento, ligado a la superación del individuo, como sujeto de enseñanza y como agente del aprendizaje. En otras palabras, el alumno universitario debe desarrollar competencias sociales, que permiten una construcción colectiva del conocimiento. Desde un punto de vista práctico, esto es lo que se demanda desde el sector profesional-empresarial, en el que se ha detectado que las organizaciones responden mejor a los retos del mercado, por simplificar, que los individuos actuando por separado. Pero, desde un punto de vista más sociológico-filosófico, ha emergido una manifestación que supera el individualismo, como es la Sociedad del Conocimiento, basada en la Comunidad del Conocimiento; algo a lo que contribuyen las nuevas tecnologías.

Pues bien, desde el punto de vista de la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, esto se traduce en que el aula debe dejar de ser un lugar en el que cohabitan sin contacto los alumnos, para convertirse en el marco de un nuevo aprendizaje cooperativo y colaborativo²⁴. En el que, el alumno es responsable de su aprendizaje, y colabora con el de los demás miembros del grupo.

²⁴ Los cinco criterios de este tipo de aprendizaje, de un modo sintético, se condensarían en: 1. Interdependencia positiva los miembros del equipo deben contar con los demás para todo lo que hagan, dependen unos de otros para completar la tarea Cada estudiante promueve el aprendizaje y el éxito de los

De este modo, el trabajo en grupo es al mismo tiempo, contenido del nuevo aprendizaje, y herramienta. Porque el alumno ha de aprender a colaborar con otros sujetos (para resolver problemas eminentemente, y eso presupone el aprendizaje de contenidos y técnicas jurídicas), y además, aprende conocimientos y procedimientos y valores con y gracias a otros sujetos que, igual que él están inmerso en el proceso de aprendizaje. Aprendizaje este que ha de ser un resultado común y colectivo por el que serán evaluados.

2.3. Los –nuevos- tipos de actividades.

Tradicionalmente las actividades²⁵ del aula universitaria se condensaban las propias de las clases magistrales. Ahora, en el nuevo marco institucional, junto a este tipo de clases universitarias conviven otro tipo de clases, con formatos docentes nuevos.

Las actividades inherentes a las clases magistrales y las que presentan otro formato, son en el nuevo modelo educativo las herramientas del aprendizaje; y han de estructurarse de un modo novedoso para alcanzar el nivel de solvencia deseado. Para ello, es indispensable, como ya se dijera, con carácter previo, cambiar un elemento central del proceso didáctico, como es el del programa de contenidos.

En efecto, en la docencia tradicional, articulada en la clase magistral entendida de un modo conservador, la principal herramienta docente era el programa, por lo general bastante extenso, que estructuraba los contenidos.

En el nuevo modelo de docencia, el programa ha de seguir siendo un elemento vertebrador de la enseñanza y del aprendizaje, especialmente porque es un elemento central de la institucionalización académica de la docencia. Pero, ahora, es un elemento más, y ha de ser un eje simplificado de contenido, dado que el elemento verdaderamente central del proceso de aprendizaje será la guía docente, como ya se ha dicho.

En otras palabras, en un modelo docente en el que los contenidos ya no son la esencia de la enseñanza y del aprendizaje, donde es necesario enseñar y aprender otro tipo de competencias, no es posible mantener programas académicos muy extensos y pormenorizados. Y a esto se une, como ya se adelantara, que la nueva organización de las enseñanzas universitarias en tres ciclos no exige conceptual y teóricamente hablando que el graduado conozca en profundidad la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en toda su complitud. Porque presumiblemente podrá completar sus conocimientos en un segundo o tercer ciclo formativo de especialización. En

demás. 2. Responsabilidad individual cada miembro es responsable de todo el trabajo del equipo y de hacer las partes que le correspondan. 3. Interacción interpersonal entre los miembros del equipo. 4. Desarrollo de habilidades interpersonales necesarias para trabajar eficazmente en equipos. Comunicación, resolución de conflictos, liderazgo, gestión del tiempo. Escucha activa y comprensión de las perspectivas de otros compañeros. 5. Autoevaluación programada frecuente del funcionamiento del grupo. Cada grupo debe analizar el grado de eficacia con el cual sus miembros están trabajando juntos.

²⁵ Desde un punto de vista pedagógico, las actividades son las tareas que se desarrollan para el aprendizaje de los contenidos, sobre la base del principio de actividad. Y se han de coordinar actividades manipulativas y actividades mentales (véase, SANCHEZ DELGADO, P. (2004): “La intervención en el aula”, en SANCHEZ DELGADO, P.: (Coord.), *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.

consecuencia, como se ha tratado de mostrar en el capítulo anterior, los programas se aligeran, se condensan y pivotan sobre instituciones centrales de la materia. Porque la profundización corresponde a una fase de postgrado especializada.

Es evidente que, esta labor requiere especial atención; dado que uno de los principales problemas de los que puede adolecer el sistema universitario del EEES es el del raquitismo formativo de los alumnos²⁶. En efecto, se ha de encontrar un –difícil-equilibrio, para evitar el paroxismo reduccionista del Derecho en el que los contenidos pierdan peso, frente a las habilidades y capacitaciones técnicas generales; especialmente en un contexto en el que, en la tensión entre el Derecho académico teórico y la práctica, primen las exigencias del mercado, y se tachen de inútil el pensamiento abstracto²⁷.

A partir de estos programas simplificados, se ha de diseñar un proceso didáctico que pivote sobre dos grandes grupos de actividades en el aula: las clases magistrales y los laboratorios. Y también, fuera del aula, es plausible que se puedan realizar actividades preparatorias de estos laboratorios; del mismo modo que cabe que, gracias a las nuevas tecnologías se puedan reproducir clases magistrales mediante *streamming*, y se puedan poner a disposición de los alumnos unidades didácticas que sinteticen el contenido de las clases magistrales.

2.3.a) Las nuevas clases magistrales. Las tutorías

En la enseñanza universitaria, sin distinción entre disciplinas, las clases magistrales, han constituido la herramienta exclusiva, especialmente en aquéllas que se consideraba que presentaban un altísimo contenido teórico²⁸. No obstante, este tipo de consideraciones se habrían de reputar erróneas, dado que la mayor parte de las disciplinas tiene una *vis* práctica inherente no desdeñable; algo que sucede con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social²⁹.

²⁶ QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor, p. 105.

En el mismo sentido, se ha criticado un nuevo modelo en el que el profesor enseña a aprender, pero no enseña nada (GARCIA AMADO, J. A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p.44).

²⁷ QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor, p. 27-29.

²⁸ Porque se entendía que la clase magistral es un método docente útil en materias muy teóricas, porque, en poco tiempo, se pueden explicar muchos contenidos, a muchos alumnos, y sin muchos recursos materiales o personales: basta un profesor. (RUBIO, E.M., PARDO, M. M. FARIAS, M. (Coords.) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia, p. 31-40).

²⁹ Independientemente de las breves reflexiones metodológicas que se hagan más adelante, aquí se asume la idea, precoz en el tiempo de J. RIVERO LAMAS (1985): según la cual, la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social plantea ciertas opciones: se puede optar por enseñar sus normas y sus exégesis, conformándose con enseñar todo lo regulado y solo lo regulado, sin detectar los vacíos de regulación, ignorando las proyecciones en la vida social y en la realidad; se puede elaborar y estructurar una sistemática de material normativo desde una perspectiva lógico-formal y aceptar resignadamente este quehacer. Y yendo mas lejos se puede 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, y a los anterior se puede sumar la idea de buscar en la metodología didáctica una mayor aproximación entre teoría y práctica profesional.

En el nuevo contexto de educación, en la que el alumno es agente activo del aprendizaje, y ha de actuar, aprendiendo no solo conocimientos, la clase magistral ha de perder el rol protagonista de la enseñanza, para constituir un formato más de articulación de la enseñanza. O dicho de otro modo, la nueva metodología docente que se corresponde a la aplicación de las exigencias derivadas de la adaptación al EEES tiene entre sus objetivos prioritarios formar estudiantes activos, que sepan comprender, valorar y enjuiciar la materia objeto de estudio, adoptando una actitud participativa y desterrando comportamientos pasivos, de mera recepción de datos. Por eso pierde sentido la clase magistral en la que el profesor transmite todo o casi todo el programa, y se demanda una –nueva- clase magistral en la que el profesor, ya no solo relatar el Derecho, sin solución de continuidad, a partir de una construcción teórica unidireccional. Ahora, por el contrario, es preciso que presente mapas conceptuales³⁰ que permitan visualizar los elementos de las distintas instituciones jurídicas, y sus interrelaciones; porque, por ejemplo, los regímenes jurídicos concretos, linealmente, ya constan en los textos legales o en la doctrina judicial, y al alumno se le enseñará a buscarlos, interpretarlos, y aplicarlos. Todo sin que pierda la conciencia de cuál sea el lugar que ocupa en la construcción jurídica global.

Esta nueva funcionalidad de la clase magistral se apoya en la teoría de la elaboración. Que se podría sintetizar en que, para aprender, hay que ver el sentido de lo que se aprende. Por eso, la acción didáctica comenzaría con la presentación en la clase magistral de una visión global o síntesis global (*view*) del tema, para después, también en sede magistral, realizar sucesivas elaboraciones graduales (*zooming*)³¹. Además, las clases magistrales permiten incorporar un elemento imprescindible en el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Porque, junto con la sistematización de conceptos, en las clases magistrales se ofrece de un modo relativamente informal, la formación técnica necesaria dirigida al manejo de la terminología y el lenguaje jurídico específico.

En todo caso, lo que es innegable es que la clase magistral no ha de ser sea unidireccional ni ha de amparar presentaciones dogmáticas y autoritarias del Derecho. Por el contrario, la clase magistral debiera servir para problematizar y plantear debates, a resolver en sede magistral o, incluso en sesiones posteriores bajo la forma de laboratorios³².

(“La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo”, En, GIL CREMADES, J.L. (Dir.): *La enseñanza del Derecho. Seminarios de profesores de la Facultad de Derecho*. Zaragoza, p. 250.)

³⁰ *Castillos de naipes jurídicos*, a partir de otros conocimientos (PENUELAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª ED. Madrid, p.65).

³¹ La secuencia didáctica seguiría, por explicarlo de un modo plástico, la aproximación al estudio, por ejemplo de un cuadro, a través del *zoom* de una cámara fotográfica. Véase FERNANDEZ PEREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, p. 659.

³² En palabras de Géné, se ha de ayudar a los alumnos a construir conocimientos, que no equivale a que se les haya de transmitir acabados. Se les ha de proponer actuaciones y debates para que puedan ir incorporándolos a su saber y a su experiencia de forma dinámica, crítica y creativa (GENÉ (1998): “¿Educar en la Universidad?”, AA. VV., *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, p. 133 y ss.)

Como una subespecie de las clases magistrales, se presentan las tutorías. Se trataría de sesiones docentes (en horario lectivo, o fuera de dicho horario; de carácter individual o colectivo) en las que, monográficamente, se profundice en la exposición de uno o varios conceptos jurídicos, a petición del alumno. Este formato, también permitiría orientar la realización de actividades evaluables, con carácter previo o con posterioridad a su realización (en el aula o fuera).

La diferencia con la clase magistral estándar radica en quién sea el sujeto que impulsa el aprendizaje. En la clase magistral sería, por simplificar, el profesor el que fijaría unilateralmente el contenido epistemológico, atendiendo a su diseño del proceso didáctico. Por el contrario, en la tutoría, sería el alumno quien propondría la temática concreta de la explicación teórica, atendiendo a cuáles sean los contenidos que le resulta difícil aprender o a qué tipo de inquietudes suplementarias le suscitan contenidos que sí ha entendido previamente.

2.3.b) Laboratorios

En los “laboratorios”, concepto este nuevo en el ámbito del Derecho, pero que resulta de imprescindible adopción, se trata ya no (o ya no solamente) de realizar ejercicios después de haber memorizado conocimientos; sino de realizar ejercicios para aprender, como punto de partida del proceso de aprendizaje, bajo distintas manifestaciones.

En efecto, en las ciencias puramente experimentales los laboratorios han sido el formato de enseñanza práctica habitual. Y este formato habría de asumirse en la docencia del Derecho, sin que esto sea algo nuevo u original del EEES³³.

Así, en este formato nuevo de clases, que han de discurrir de un modo paralelo a las clases magistrales con las que se complementan, se ha de transmitir parte del programa académico, pero de un modo activo, a través de la realización de distintos tipos de actividades con distinto tipo de tareas. Así, resulta imprescindible, al revisar el programa académico de las asignaturas que imparten la materia derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, identificar cuáles sean los elementos conceptuales esenciales de dicha materia. Porque esos serán los que darán contenido a las clases magistrales. Y a las sesiones de laboratorio se habrán de remitir, con sustento en lo expuesto en las clases teóricas de tipo magistral, aquellas partes de la materia que, bien sean accesorias, bien tengan carácter mecánico, o siendo esenciales, carecen de excesiva complejidad conceptual (porque traigan causa de instituciones ya estudiadas en otras materias curriculares (sirva el ejemplo de los derechos fundamentales), o porque estén

³³ Por el contrario, forma parte del pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza esta idea de la enseñanza práctica del Derecho. El propio Fernando Giner de los Ríos reivindicaba el carácter eminentemente práctico de los estudios jurídicos. Así, según él, “la clase debería ser *“una especie de laboratorio, donde se familiaricen el futuro abogado, el político, etcétera, con los misterios de la naturaleza de las relaciones jurídicas de todo género”* (...) en vez de *“cargar su memoria con inútiles datos”* (...) y de enseñarle, *“de buenas a primeras, el mecanismo formal de la ley misma”* (...) *el Derecho es materia tan práctica, tan cognoscible desde muchos de sus aspectos por métodos intuitivos y de observación, como la botánica y la mineralogía*” (Véase, GINER DE LOS RÍOS, F. (1916): “La reforma de la enseñanza del Derecho”, en *La Universidad Española*, Vol. II. Madrid, p. 268).

suficientemente tratadas/explicadas en las fuentes doctrinales, legales o jurisprudenciales.

Como técnica docente central de este tipo de actividades en el aula, habría de resultar útil, la técnica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, o PBL en la terminología anglosajona). Esta técnica permite dar sentido a los aprendizajes: en la medida en que se basa en la resolución de problemas, acerca al estudiante a una realidad determinada. En torno a ella ha de optar por una determinada estrategia de aprendizaje, que, en el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se simplificaría en: selección de objetivos:- identificación de nociones jurídicas esenciales- determinación de la regulación jurídica aplicable- aplicación de la norma con o sin correctivos de orden jurisprudencial. Como formato prototípico de actividad para esta técnica sirvan los –aquí denominados- talleres, así como algún tipo de caso práctico.

Además, en los laboratorios se han de poner en práctica ejercicios que permitan al alumno alcanzar objetivos formativos vinculados a competencias transversales instrumentales, así como a competencias específicas disciplinares y profesionales. O dicho de un modo más concreta, los laboratorios tiene la virtualidad de canalizar una formación que no es estrictamente cognoscitiva o de conocimientos, sino que se dirigen a que el alumno aprenda a utilizar y manejar directamente el sistema de fuentes del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (que por sus especialidades requiere un aprendizaje específico en orden a la identificación de normas, resolución de conflictos de normas y la integración de eventuales lagunas), de forma que pueda utilizar con soltura recopilaciones normativas (códigos de leyes, bases de datos, etc.) y jurisprudenciales; y para que sea capaz de buscar y discriminar materiales doctrinales pertinentes para aproximarse (y estudiar) conceptos, o para resolver problemas. A lo que une la enseñanza de modos de aproximación valorativa a la norma. Todo en un marco de meta-aprendizaje

En el formato de sesiones de laboratorio, con estos elementos comunes, se aglutinarían, sin embargo, actividades concretas diversificadas, y de distinta naturaleza. Actividades tales como: a) casos prácticos; b) talleres; c) test, o, d) seminarios, por señalar las más relevantes.

A) Casos prácticos

En la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad Carlos III de Madrid ha sido habitual que formara parte de la carga lectiva la realización regular de casos prácticos. Que, monográficamente, tuvieran la finalidad de revisar parte de los contenidos de la clase teórica y/o sirvieran para visualizar, aplicativamente, aquellas partes accesorias del régimen jurídico de las instituciones. De esta manera, con esta vertiente de la docencia, con carácter previo a la implantación de las exigencias pedagógicas del EEES, ya se superaba la crítica *unamuniana* perenne, referida a la absurda separación de la teoría y la práctica³⁴, y se conseguía que el alumno pudiera obtener un conocimiento de la materia que le proporcione una visión conjunta de ambas dimensiones teórica y práctica.

³⁴ Citado por MONTOYA MELGAR, A. (1993): *Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia*, REDT, nº 58, p. 185.

La novedad en el nuevo proceso didáctico es que el caso práctico, en su denominación clásica, asume un nuevo contenido, una nueva finalidad y un nuevo formato. Porque posibilita mediante un planteamiento de una concreta narración de hechos (por temas o transversalmente referidos a distintos temas del programa) que se resuelvan individual (y/o grupalmente) un elenco de problemas jurídicos que sirven de canal para aprehender ciertos conceptos jurídicos sin que haya habido una exposición teórica-magistral completa previa en el aula. Bajo esta forma de actividades cabe emplear simulaciones ficticias completas o por fracciones presentadas sucesivamente en el tiempo.

Incluso, bajo la etiqueta de caso práctico, cabe articular experiencias docentes novedosas propias de la clínica jurídica (asistencia legal o asesoramiento, basadas en las técnicas anglosajonas del *lawering skills* impulsadas por Hovhanniisian o Levy)³⁵.

B) Talleres

Esta etiqueta, en puridad no responde a una actividad concreta de aprendizaje porque, por el contrario, permite aglutinar en realidad distintos tipos de actividades; que tienen en común que, a diferencia de un caso práctico (que plantea hechos, para obtener una solución argumentada en Derecho,) aquí lo relevante es aprender a hacer, realizando operaciones aplicativas del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. De un modo más concreto en los talleres pueden adoptar distintas formas, atendiendo al grado de complejidad que se desee, o atendiendo a la fase del proceso didáctico de que se trate.

En una fase didáctica inicial, en un taller se pueden articular cuestiones básicas bajo la forma de cuestionarios simples de comprensión lectora o, incluso, de un modo visual (rellenar recuadros, o tablas), o se pueden plantear búsquedas simples/dirigidas de materiales jurídicos. En una fase intermedia se puede proponer: a) el análisis de una novedad legislativa o convencional, b) el análisis de jurisprudencia³⁶ referida a aspectos jurídicos concretos (bajo la forma de comentario de una sentencia, de una línea jurisprudencial, de una doctrina judicial contradictoria o de un cambio jurisprudencial; individual o colectivamente, por escrito y/o con exposición oral) o, c) la elaboración de documentos actuantes del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (nominas, documentos de cotización, demandas). Y, en una fase final, el taller puede incorporar una simulación compleja (de una vista oral, o de un proceso de negociación convencional, por poner algunos ejemplos plásticos).

C) Test

El test o prueba de elección de respuestas múltiples, es una actividad que, tradicionalmente, se ha empleado de un modo desigual, con distinta antigüedad y con diverso grado de implantación según las disciplinas, para medir el resultado final del aprendizaje. Es decir se ha empleado como herramienta de evaluación, sin más.

³⁵ RUBIO, E.M., PARDO, M.M. FARIAS, M. (Coords.) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia, p. 143-173.

³⁶ El análisis de sentencias está en el origen del método docente norteamericano, en el que el estudio de sentencias sirve de base de un método de enseñanza caracterizado porque no se memoriza normas, clasificaciones y conceptos, sino que se dominan técnicas argumentativas, para el manejo real, efectivo y con sentido de normas y categorías doctrinales.

Aquí sería algo más, porque con este tipo de actividad es posible canalizar aquellos conocimientos esenciales de la materia, a través de un cuestionario estructurado en torno a cuestiones nucleares desde un punto de vista conceptual. En efecto, mediante la presentación de respuestas múltiples, es posible discriminar conceptos erróneos, imprecisos o incompletos. De suerte que los conceptos correctos jurídicamente se aprenden por oposición, o *a contrario*. Además también posibilita la comprobación de que el alumno ha aprendido de memoria aquellos enunciados jurídicos (por ejemplo, el Art. 1 ET) o contenidos básicos, normalmente en forma enumerativa, de las normas (causas de extinción contenidas en el Art. 49 ET, características de las Empresas de Trabajo temporal, o requisitos generales de acceso a las prestaciones del sistema español de Seguridad Social, por poner algunos ejemplos), que constituyen los –casi- únicos resquicios de permisibilidad del uso de la memorización.

D) Seminarios a partir de Trabajos Dirigidos

El seminario en sentido puro, sería la situación de aprendizaje/enseñanza donde se trabaja en profundidad para la resolución de problemas reales por medio de la elaboración de proyectos³⁷ o trabajos dirigidos.

El punto de partida es la presentación de una cuestión relevante de la materia a un grupo de alumnos que asumen el rol de especialistas sobre la materia. Después de una labor de investigación básica, dirigida mediante tutorías de número variable, los alumnos del grupo exponen las conclusiones que sean el resultado de su trabajo previo, y responden a las cuestiones que el tema pueda haber suscitado al resto del auditorio, aquí se convierte en agente en esta fase final.

Con este tipo de actividades, unos estudiantes enseñan a otros bajo la supervisión vigilante de un profesor; desarrollan su capacidad como analistas independientes e interpretes de asuntos complejos. En este tipo de actividad, el énfasis no está en los conocimientos que se adquieren sino en someter lo presentado a un análisis crítico, tanto en las tutorías con el profesor, como en el trabajo dentro del grupo de especialistas, como en la exposición durante el seminario de los resultados a los restantes alumnos del grupo.

Se consigue así que el alumno adquiriera habilidades para analizar, construir argumentos apoyándolos en datos, presentar oralmente los argumentos y defenderlos. A lo anterior se une que se fomenta un espíritu igualitario (puesto que todos los alumnos, los responsables del seminario y los demás asistentes pueden contribuir) y permite el intercambio creativo de ideas entre participantes informados.

Este tipo de actividades necesita de una labor orientadora del profesor; que ha de, no solo transmitir algunos conocimientos, sino también explicar las herramientas analíticas y cómo usarlas, al mismo tiempo que ha de fomentar el trabajo colaborativo. El inconveniente habitual de este tipo de actividad es que solo permitiría un aprendizaje

³⁷ RUBIO, E.M., PARDO, M. M. FARIAS, M. (Coords.) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia, p. 123-141.

solvente en grupos relativamente reducidos, en lo que los alumnos puedan acreditar una motivación evidente y/o una cierta madurez jurídica. A lo que se une el que los alumnos carecen normalmente de herramientas metodológicas de investigación, lo que entraña al profesor una carga considerable de tutorización.

2.3.c) La motivación

En los centros universitarios, ha sido inusual plantearse que la motivación haya de ser un elemento sobre el que se preocupe el profesor. Se ha venido considerando que *il va de soi*, que un alumno que cursa estudios universitarios esté motivado por sí mismo. Desde el momento en que ya no hay obligatoriedad en la enseñanza, se presume la volición del alumno.

A lo anterior se suma que, generalmente, la enseñanza tradicional ha usado la motivación aversiva. O dicho de otro modo: el castigo constituía la motivación para aprender, lo que se traducía, en las aulas universitarias, en que el alumno asiste a clase, participa y estudia para evitar *suspender*. Este método ha sido criticado (especialmente desde las corrientes conductistas) en la medida en que, se aplica a destiempo³⁸. Es decir, el intervalo temporal entre la respuesta y el refuerzo negativo no eran inmediatas, por lo que no se conseguía la finalidad motivadora. Y en la enseñanza universitaria esto ha sido evidente, al margen de que hayan existido dos convocatorias de evaluación separadas en el tiempo (la ordinaria al final del cuatrimestre en cuestión y la extraordinaria en septiembre). De ahí que en la nueva enseñanza adaptada al EEES, las evaluaciones extraordinarias se hayan planificado próximas en el tiempo a las ordinarias.

En el nuevo modelo educativo del EEES, sin embargo, rige una nueva idea de motivación; quizás más platónica que real, cual es la basada en que el alumno-individuo se hace consciente de su aprendizaje y es eso lo que le interesa: aprender a aprender.

Lo que no sería tan idealista, y respondería a consideraciones de orden pedagógica no conservadora, sería aplicar los principios de la motivación intrínseca, de suerte que, a través de las actividades se provoque, con carácter general, un conflicto cognitivo (mediante el planteamiento de problemas jurídicos verosímiles y de interés) que desemboque en un desequilibrio cognitivo y de ahí surja la necesidad subjetiva del alumno de resolver la cuestión³⁹; para lo que habrá de comprender y aplicar las instituciones de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

2.3.d) Materiales docentes

³⁸ SANCHEZ DELGADO, P. (2004): “Bases para el aprendizaje significativo: ideas previas, motivación, significatividad lógica y significatividad psicológica.” en SANCHEZ DELGADO, P. (Coord.): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.

³⁹ Si se produce un desequilibrio en la estructura cognitiva, se provoca la necesidad de buscar respuestas satisfactorias que permitan un reequilibrio, para lo cual si, es preciso, se aprenderán nuevos conocimientos. Véase, COLL, C. Y MARTIN, E. (1990): “Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje” en COLL, C; PALACIOS, J., Y MARCHESI, A: (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid.

Entre las nuevas exigencias metodológicas del EEES se encuentra la de revisar, y en su caso elaborar materiales docentes.

Las nuevas actividades docentes, al mismo tiempo que el nuevo enfoque dado a las clases teóricas necesita de un elenco de materiales *ad hoc*. Ya no sirven los –clásicos- apuntes presentados en el servicio de reprografía; así como tampoco son suficientes, si los hubiera, los casos prácticos estándar.

A partir del nuevo enfoque del aprendizaje y la enseñanza, es preciso renovar los materiales de apoyo a la docencia. Tanto los que emplea el profesor como apoyo a las explicaciones teóricas, como los que se ofrecen a los alumnos.

Por una parte, es preciso elaborar guías docentes para las asignaturas de grado. En ellas se contienen los compromisos formativos de profesor y alumnos. De tal forma que se publican cuales son los objetivos de la asignatura, cuales son las competencias y contenidos objeto del aprendizaje, cuales son las reglas de evaluación, los materiales y la temporización del aprendizaje. Algo sobre lo que se volverá más adelante.

Por lo que respecta a los materiales del profesor, en la medida en que se han debido reestructurar los contenidos y el modo de exposición, es necesario remodelar los –así denominados- apuntes o notas destinado a un uso interno o personal; del mismo modo que los apuntes ofrecidos a los alumnos han de ser revisados, para adoptar formas más sistemáticas y conceptuales. Para los desarrollos expositivos, lo óptimo sería, bien remitir a una selección bibliográfica, bien la elaboración de contenidos conceptuales nuevos.

A lo anterior, para canalizar las actividades del aula, es necesario elaborar materiales docentes propios de cada tipo de actividad (casos prácticos, talleres, tests, etc.); pensados para que, al mismo tiempo que incorporan contenidos, permitan el aprendizaje de métodos jurídicos y, en general, permitan el ejercicio de habilidades generales de comprensión oral y escrita y de expresión oral y escrita. La finalidad de todos estos materiales sería, con grados de dificultad creciente, aproximar gradualmente al alumno al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social más allá de las clases magistrales.

2.4. Los –nuevos- planteamientos en torno a la evaluación.

2.4. a) La evaluación como un proceso continuo.

La nueva filosofía docente que subyace al proceso EEES, entraña, sin duda un cambio de enfoque de la actividad evaluadora del profesor. En la enseñanza universitaria previa, el profesor, había de transmitir los contenidos del programa de la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, y, al final del cuatrimestre, había de valorar cuantitativamente, mediante un examen final (teórico, o teórico y práctico, según los departamentos universitarios) si el alumno había aprendido esos contenidos.

Simplemente se evaluaba si, al final del cuatrimestre, un alumno sabía, total o parcialmente, los contenidos del programa. Como una novedad relativa, en algunos supuestos, simultáneamente, se evaluaba si un alumno sabía resolver casos prácticos, presentados regularmente a lo largo del cuatrimestre. Con esta novedad, se introducía un

peldaño en la evolución de los sistemas de evaluación universitaria de los conocimientos jurídicos. Porque, junto a la evaluación final, se permitía que un alumno fuera evaluado, parcialmente (con un porcentaje menor de calificación final) a través de una actividad regular durante el cuatrimestre, mediante la realización de casos prácticos.

Pues bien, ahora, el diseño de los objetivos formativos y la evaluación se convierten en las dos caras de la misma moneda. Porque se ha de concebir el proceso didáctico de un modo global o integrado: al diseñar los objetivos formativos, se ha de diseñar cómo se presentan los contenidos y cómo se aprender los contenidos; lo que pasa por el diseño de las distintas actividades del aula. Paralelamente, cada actividad debe llevar vinculado un lugar en el sistema de evaluación. O lo que es lo mismo: el diseño de las actividades se ha de realizar concomitantemente con la estructura de la evaluación.

En este nuevo enfoque, ya no se evalúa un resultado único final (con o sin excepciones mínimas en las que hay una calificación ligada a la realización de casos prácticos durante el cuatrimestre), sino que el proceso de evaluación de fracciona, porque el aprendizaje se concibe como un proceso en el que se evalúa la consecución, individualiza y progresiva de los distintos objetivos formativos.

Desde un punto de vista externo, esto se traduce en un sistema de evaluación continua, en el que cada actividad lleva aneja una fracción de la calificación final. De suerte que, al final del cuatrimestre, el alumno obtendrá un valor numérico agregado de las distintas actividades realizadas (en las clases magistrales, en los laboratorios y en el eventual examen final).

2.4.b) La evaluación más allá de la calificación numérica

Aquí, si se presta atención, aparece un elemento tan distorsionante como necesario de la evaluación. Hasta ahora, al hablar de enseñanza y aprendizaje se ha dejado de lado el concepto de calificación (la –comúnmente llamada- nota), como traducción numérica o cuantitativa del aprendizaje. En efectos la calificación del aprendizaje se ha venido traduciendo en la “notación” del mismo. Calificar se traduce en dar una nota, un valor numérico. Y ese ha sido el objetivo esencial de la evaluación.

Esta concepción de la evaluación resulta muy distorsionante porque la enseñanza y el aprendizaje no siempre es susceptible de ser medido a través de parámetros cuantitativos. Especialmente porque aquí se asume que el objetivo final que ha de plantearse y alcanzar un profesor universitario es que el alumno “aprenda”, siguiendo una lógica binaria, sin lugar para las zonas de lógica borrosa. Dicho en otros términos, no puede asumirse como objetivo didáctico que el alumno “aprenda un poco” o “lo suficiente”; algo que se traduciría en la obtención de una calificación numérica de 5 puntos sobre 10.

Por el contrario, el objetivo docente ha de ser que el alumno “aprenda”, todo lo previsto (contenidos y habilidades), y de un modo completo. Porque los aprendizajes parciales, son por ende, defectuosos, y aquí se mantiene que en la docencia universitaria se ha de proseguir el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como un proyecto completado y completo. De suerte que, en esta filosofía docente, no tendrían

cabida las calificaciones (numéricas de 1-10 o de 1-20; o cualitativas suspenso-aprobado-notable-sobresaliente-MH), sino que, al final del proceso didáctico sería oportuno obtener, por objetivos formativos o de un modo global una valoración del tipo “alcanzado-conseguido/no alcanzado-no conseguido”⁴⁰.

Al mismo tiempo que distorsionante, y al margen de lo anterior, la calificación numérica es un mal menor necesario porque a falta de otro modo de medir los conocimientos (sirva algún ejemplo de la ciencia ficción en el que la tecnología permite medir por resonancias magnéticas los contenidos y habilidades albergadas en sede neurológica), la calificación permite cuantificar el aprendizaje completo-parcial. Pero, habría de introducirse algunos correctores.

2.4.c) Un sistema de evaluación mixto y formativo

Así pues, si se han de cuantificar los aprendizajes del alumno de la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, ha de hacerse superando el sistema de evaluación final clásico. Ahora, la evaluación ha de dejar de ser un proceso de tracto único, en el que se comprueba que se han adquirido (o memorizado, en realidad, al menos en apariencia) unos conocimientos. Y se convierte en un proceso de tracto continuo, compuesto de micro-procesos de evaluación. Se evalúan así, por separado, las distintas actividades del proceso didáctico, desde el principio, de un modo constante, regular y retroalimentado. Se evalúan, además, el saber, el saber hacer y querer saber y querer hacer. Y se hace de un modo formativo. Porque en esta óptica evaluadora tan importante como la cuantificación del aprendizaje (que se vuelve transparente al alumno cuando el profesor le devuelve supervisadas las actividades realizadas), es la presentación de errores en el aprendizaje y alternativas para alcanzar el aprendizaje correcto de contenidos y habilidades. Así, desde un punto de vista metodológico, la evaluación –formativa- es una herramienta más del proceso didáctico, y no solo un elemento aversivo (mala calificación si no se superan los objetivos formativos) o de refuerzo positivo (buena calificación si se superan dichos objetivos).

Con el sistema de evaluación clásico que aquí se pretende superar, en realidad, no se puede realizar una cuantificación real del aprendizaje. Con un examen final, un profesor no puede verificar cuanto sabe el alumno en realidad. Es más no puede saber cuánto ha aprendido. Solo puede comprobar cuánto conocimiento ha podido memorizar con éxito porque lo traslada con éxito a un papel el día preciso, a la hora precisa, en el lugar preciso del examen. Y, paralelamente, no puede valorar cuanto ha aprendido un alumno que el día del examen, a la hora del examen en el lugar del examen no consigue trasladar al papel lo que ha aprendido en realidad. En otros términos, el profesor puede atribuir por exceso o por defecto aprendizajes a los alumnos a los que evalúa mediante un examen. Y esa función desagradable no debería constituir la función evaluadora del

⁴⁰ Es más, por excéntrico no sería descabellado trasladar los mecanismos de evaluación constructiva propios de otros niveles educativos previos, de primaria incluso, en los que el alumno es evaluado, competencia a competencia, atendiendo a si “progresa adecuadamente” o si “necesita mejorar”. Elementos de la evaluación que no están connotados negativamente, pero que reflejan si el aprendizaje es completo o solo parcial.

profesor universitario; profesor que, sí ha de enseñar y verificar que los alumnos aprenden⁴¹.

No obstante lo anterior, no deja de ser posible, en determinados momentos, realizar a lo largo del proceso evaluador, verificaciones más intensas de la consecución de los objetivos; o lo que es lo mismo, a lo largo del proceso de evaluación siguen teniendo cabida los –tradicionales- exámenes parciales o finales. Pero como un elemento más, no como elemento central de la evaluación. Así, en definitiva, en el proceso de adaptación de la Educación Superior al Espacio Europeo se puede optar por los sistemas de evaluación mixtos, que combine los aspectos característicos de los sistemas de evaluación clásicos de examen final y los de la evaluación continua.

2.4.d) Nuevos –y no tanto- retos de la evaluación

Entre los retos, que no serían nuevo, pero si de renovada importancia, esta el de la búsqueda de la objetivación del aprendizaje, ligada a su cuantificación. En los planteamientos que se han expuesto hasta ahora subyace la preocupación por el modo óptimo, al tiempo que equitativo de objetivar *qué* se aprende y *cuánto* se aprende.

El profesor-evaluador esta imbuido en su subjetividad, compuesta, a lo que aquí interesa, por los conocimientos que sabe, los que pretende transmitir, los que cree que ha transmitido, ligado a la percepción que pueda tener de los alumnos (están motivados, trabajan, estudian o todo lo contrario). Si a lo anterior se une la falta de recursos formativos (de técnicas de evaluación⁴²), y de recursos materiales (aulas de grupos pequeños) y personales (asistencia a la docencia) de apoyo a la docencia-evaluación, el profesor no puede objetivar realmente el aprendizaje de *cada* alumno. Y realiza una objetivación global de la consecución de los objetivos formativos para la colectividad

⁴¹ En los términos, por resumir, propugnados por la Institución Libre de Enseñanza. Fernando Giner de los Ríos afirmaba que la Universidad, debido a los exámenes se ha convertido en “...un cuerpo, cuyos miembros se ocupan, respectivamente, no en estudiar, sino en examinar, o ser examinados, con los necesarios intervalos para prepararse a ello y para olvidarlo todo en cuanto pasa. El atiborramiento cuantitativo de pormenores ordenados (...) reemplaza la dirección científica y pedagógica del maestro para los estudios personales del discípulo, que es la obra de la enseñanza universitaria (...) como el cuaderno de apuntes, para tomar notas de ese “preparador”, sustituye a la atención intensa, a la comunicación entre ambos y a la lectura, ya individual, ya en común, de los grandes autores...” (Véase, GINER DE LOS RÍOS, F. (1924): “O educación, o exámenes”, en *Pedagogía Universitaria: problemas y noticias*, Madrid, Vol. X, pp. 90 y 91).

Por esta razón, frente al instrumento de los exámenes, Giner de los Ríos proponía la evaluación continua, con la que se permitía conseguir una valoración más justa del trabajo diario del alumno. Consideraba que, “...cada vez se va reconociendo más y más profundamente que la única sólida garantía para la sociedad es el testimonio, no de un examinador que desconoce al candidato (donde precisamente ven tantos la perfección del sistema) sino del maestro y demás personas capaces de formular seriamente un diagnóstico sacado de la observación continua del discípulo y su estado. De donde puede quizás sospecharse si no está lejos el día en que (...) los diplomas y los títulos, mientras existan, sólo representarán el testimonio honorable de un aprendizaje real que dio su fruto práctico, y no de una vana apariencia, apoyada en unas cuantas contestaciones a un programa, después de las cuales es tan incierto, o más que antes, el valor de la formación del candidato...”. Véase, GINER DE LOS RÍOS, F. (1916): “Sobre reformas en nuestras Universidades”, en, AAVV. *La Universidad Española*, Vol. II. Madrid, p. 79 y 80.

⁴² Véase, una síntesis en FERNANDEZ PEREZ, M. (2004): “La evaluación como proceso continuo”. En SANCHEZ DELGADO, P. (Coord.): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.

del grupo. Ya no es cada alumno el que es evaluado en su proceso de aprendizaje, sino que se evalúan todos los alumnos al mismo tiempo.

Como nuevo reto, yendo más lejos aún, en una fase avanzada, el modelo docente del EEES, en lo que respecta a la evaluación, abre la vía a innovaciones de lo más variadas. Entre ellas, por nuclear, sería la de que en el proceso de evaluación intervinieran no solo los docentes de la materia, sino los discentes. Porque sería previsible establecer mecanismos de auto-evaluación, así como sistemas de evaluación *inter pares* (*peer review*). Obviamente, para ello, como presupuesto *sine qua non*, el EEES ha debido implantarse plenamente, con alumnos autodidactas o casi, concienciados de sus procesos personales de aprendizaje. Hasta que esta vertiente meta-cognitiva no esté presente, no tendría mayor sentido insistir en la intervención de nuevos agentes evaluadores. Y en esta nueva percepción del proceso didáctico tendría incluso, sentido, que los discentes pudieran evaluar el propio papel del docente.

2.5. ¿Especialidades referidas al método docente para los estudios de postgrado?

Algunos de los elementos esenciales de la nueva metodología docente requerida por el EEES, tales como el desarrollo de las capacidades autodidactas del alumno, o la construcción del aprendizaje de conocimientos a través de una aproximación más práctica que teórica, han venido constituyendo la diferencia entre la docencia de grado y la de postgrado. En aquella, la finalidad –antropológica- esencial perseguida por el alumno era la de obtención de un título universitario, de ahí que, como se ha dejado entrever más arriba, el objetivo final del estudio universitario era la obtención de una calificación de aptitud en lugar de la aprehensión de los distintos programas académicos jurídicos en sí mismos considerados.

Por el contrario, en los estudios de postgrado, esta visión utilitarista –clásica por otro lado- generalizada se diluye, y deja paso a objetivos más complejo y de mayor madurez académica: el alumno que opta por continuar sus estudios en un nivel de postgrado, tiene la intención, ya no solo de contar con otro título favorable a su proyección curricular, sino obtener conocimientos suplementarios, de cierta especialización, que le permitan el ejercicio profesional deseado. De ahí que lo habitual sea que el alumno de postgrado presente una mayor disposición al trabajo autónomo, de investigación personal, así como de desarrollo de un cierto espíritu crítico-reflexivo y práctico del Derecho.

En consecuencia, desde el punto de vista metodológico ha sido propio de la docencia de postgrado el emplear métodos docentes por proyectos, basados en problemas, en los que la búsqueda de materiales en las distintas fuentes documentales, y la elaboración de construcciones teóricas de extensión limitada han permitido una formación más allá de contenidos básicos.

Obviamente, en esta enseñanza de postgrado no han dejado de estar presentes las clases magistrales; clases que aquí sí han podido desplegar su virtualidad intrínseca de magisterio; dado que por el propio formato de los programas académicos, permiten una profundización suficientemente amplia en los contenidos, que son impartidas ahora por distintos profesores especialistas en la materia.

Pues bien, en el EEES, todo esto cobra mayor sentido. Por dos motivos; a saber: en primer lugar porque estos métodos docentes ya han sido puestos en práctica en la fase de grado, y el alumno de postgrado ya cuenta con un bagaje instrumental competencial. Por otro lado, porque, desde el punto de vista de los contenidos, la construcción de los propios programas académicos percibe que la fase de grado requiere una segunda fase de postgrado, para completar conocimientos básicos de un modo especializado y, viceversa, en el postgrado se construyen contenidos a partir de los básicos del grado.

De tal forma que en las clases magistrales del postgrado se puede profundizar en ciertos aspectos teóricos que presuponen los contenidos esenciales que ya se han estudiado en la fase de grado. Se puede pensar en el desarrollo del régimen jurídico de algunas instituciones; en la presentación de la evolución histórica de instituciones y sus contornos jurídicos; en la presentación de ejemplos de otros ordenamientos jurídicos, o en la resolución jurisprudencial de ciertas vicisitudes aplicativas, por poner algunos ejemplos).

Y, paralelamente, en esta fase de postgrado se pueden depurar las competencias instrumentales anejas a esos contenidos especializados, mediante actividades de mayor dificultad técnica. Actividades, por otro lado que, en su estructura y configuración no van a resultar nuevas, porque en la fase de grado ya se han podido realizar, en formatos simplificados: Sirva aquí el ejemplo de la elaboración de escritos procedimentales o procesales, la resolución de casos prácticos de envergadura, o el comentario de líneas jurisprudenciales, o la elaboración de ensayos/memorias acerca de cuestiones jurídicas concretas.

En consecuencia, en el postgrado, las únicas especialidades reales desde el punto de vista metodológico pivotarían sobre los contenidos, así como en la depuración de ciertas competencias instrumentales de índole profesional, eminentemente.

3. La calidad de la docencia: el meta-aprendizaje y la investigación en materia de docencia

Como elemento esencial de este proyecto docente e investigador, se ha de introducir un nuevo elemento de análisis, que denota la nueva impronta dada a la docencia en el EEES. Se trata de la introducción de la Calidad en el proceso docente.

En realidad no es algo nuevo, tanto menos en la universidad Carlos III de Madrid, que los alumnos valoren la docencia de sus profesores, asignatura por asignatura, cuatrimestre tras cuatrimestre. La consolidación de este tipo de actividad evaluadora traduce una preocupación nueva en la docencia universitaria: la de la calidad de la enseñanza. No es menos cierto que, si se observa, el interés por la calidad puede ser el simple reflejo de que a los alumnos se les considera administrados-clientes de un servicio publico-mercancía. A los que se les pregunta por su nivel de satisfacción por la docencia recibida.

Pues bien, cuando aquí se defiende la idea de que es preciso prestar interés a la calidad de la enseñanza, no subyace la consideración anterior. Por el contrario, aquí la calidad

se concibe, no tanto como una finalidad en sí misma, sino como un elemento más de la enseñanza y el aprendizaje y a su servicio. De la misma manera, aquí se desmercantilizan enseñanza y aprendizaje, que ya no son un mero producto al servicio del alumno-cliente; y a éste, se le da cabida en el proceso de evaluación de la calidad únicamente en la medida en que puede acreditar que se trata de un agente de su propio aprendizaje.

En la medida en que la evaluación de la calidad de la docencia, desde un punto de vista institucional, trasciende al profesor universitario individualmente considerado, porque constituye una competencia de los órganos de gobierno universitarios, poco más se ha de decir en este sentido.

No obstante, la calidad tiene múltiples vertientes, más allá de las referidas a la evaluación del profesor por el alumno. Y la que aquí interesas son aquéllas ligadas a la mejora de la docencia. Aunque en el marco institucional del EEES se ha dejado solo latente, sería preciso que el profesor universitario adoptase un nuevo posicionamiento ante sí mismo, más auto-crítico y reflexivo. Y la calidad, entonces, se traduce en: primero, un ejercicio de análisis del proceso didáctico, para proceder a cuantas revisiones, ajustes, o reenfoques sean necesarios, dentro de cada proceso, o entre procesos. En otras palabras, a lo largo del cuatrimestre, el profesor debería introducir ciertos hitos temporales de auto-evaluación de la actividad docente, para corregir las eventuales disfunciones en aras de la consecución de los objetivos pedagógicos planteados a los alumnos. Con o sin protocolización de ese análisis.

En segundo lugar, la calidad se traduce en que el profesor habría de insertar en su planificación de la actividad investigadora, una línea de investigación más allá de la especialización epistemológica. Y habría de investigar en docencia⁴³; es decir, en nuevas técnicas de docencia, nuevas herramientas en el aula o fuera, nuevas actividades de evaluación, nuevos modos de comunicación eficaz con los alumnos, por señalar algunas posibilidades.

El alumno, en el nuevo EEES, como objetivo nuclear, ha de “aprender a aprender”, y en paralelo, el profesor ha de aprender a enseñar, de suerte que doble faceta del investigador-docente, pueda quedar unida a través de la investigación de métodos docentes. Y la investigación universitaria no debe reducirse al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sino que debe dirigirse también a un objeto como el de la docencia, para evitar que la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se convierta en una mera repetición del contenido de libros de texto y se torne rápidamente vacía⁴⁴.

⁴³ Véase BENITO, A. Y CRUZ, A. (2006): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, p 125 y ss.

⁴⁴ SANCHEZ-RODAS NAVARRO, C. (2007): “La investigación en ciencias del trabajo y de la seguridad social y espacio europeo de investigación y de educación: retos para la universidad española del siglo XXI” en GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia, p.224.

4. Algunas reflexiones últimas sobre el método docente: ¿una cuestión de metodología jurídica?

El profesor universitario de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de asumir que el modo de abordar la materia jurídica predetermina el modo de enseñarlo, y ha de tomar conciencia de ello. Especialmente porque, no siempre será fácil, incluso no será deseable, que el profesor universitario lleve a cabo una enseñanza neutra del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Por el contrario, se ha de partir de que el docente universitario cuenta con una ideología concreta referida al objeto de estudio, y eso se plasma en el modo que tiene de investigar y, cómo no, de enseñar el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Lo deseable no es que el profesor universitario carezca de ideología alguna respecto de su objeto de enseñanza/investigación; lo deseable es que sea consciente de ello y lo transmita así a los alumnos, sin despotismo; de tal manera que los alumnos puedan, a partir de una idea –la que a modo de ejemplo transmite el docente– del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a través de su aprendizaje, desarrollar su propia percepción del objeto estudiado.

4.1. El método docente y la metodología jurídica

Hoy, en resumen, la enseñanza discurre entre la pugna entre el positivismo y el principialismo, que es el resultado de la historia de las universidades. De un modo más concreto, es el resultado de la preponderancia de una u otra escuela del Derecho⁴⁵.

No obstante, estas dos principales teorías fueron quedando superadas enseguida, de suerte que se abre la vía la intervención de nuevos agentes jurídicos, y con ello, a nuevas perspectivas del objeto de estudio. Desde el sociologismo (Ehrlich) se mantuvo que el derecho no tiene sentido si está divorciado del derecho que las sociedades viven

⁴⁵ Así, en los periodos de expansión de las doctrinas de la Escuela de la Exégesis francesa: se ha impuesto el iusnaturalismo racionalista. De esta forma, el sistema jurídico se percibe como un espejo en la sociedad ordenada de un esquema racional predeterminado del mundo; y, por eso, la naturaleza racional del ser humano le permite conocer los principios del orden social. De esta forma, se desarrolla, en el marco de las revoluciones burguesas, un movimiento codificador guiado por la convicción de que se han logrado traducir los ideales del conocimiento en normas positivas. El código es la razón legisladora, y es un producto nacional. En la medida en que el Derecho es lógico, la ciencia del Derecho es una ciencia pura, y no puede ser interpretado por ningún operador jurídico. En este contexto el profesor universitario ha de enseñar al alumno la letra de la ley, que ha de memorizarla. El profesor solo glosa la ley. Función docente ésta que ha sido generalizada en las facultades de derecho españolas de modo mayoritario durante décadas.

Como contraposición, allí donde han sido preponderantes las escuelas jurídicas próximas a, o herederas de la Pandectística y a la Jurisprudencia de Conceptos, se creía que existía un sistema jurídico racional, que no puede estar cristalizado en un código porque los componentes básicos del derecho están en los principios, de tal manera que el sistema jurídico se organiza en un entramado de conceptos ordenados por grados de generalidad y, así, las instituciones y normas reguladoras no son el producto de opciones políticas contingentes y coyunturales. Aquí, entonces, el profesor ha de enseñar al alumno a organizar las instituciones mediante prelacones conceptuales. Véase, GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p.42 y ss.

y practican⁴⁶; desde la Escuela del Derecho libre se sostuvo que el derecho tiene mas lagunas que normas, que el juez siempre ha de colmar, con relativa discrecionalidad ((Kantorowicz, Fuchs); desde la Jurisprudencia de intereses se sostiene que toda norma responde a una ponderación hecha por el legislador de los intereses en litigio⁴⁷, que ha de ser reproducida por el juez (Heck); desde el Marxismo se afirma que las normas jurídicas no son un instrumento neutral en el contexto de sociedades desiguales, ni puede entenderse una practica del derecho desideologizada, puramente técnica y profesional (Marx); desde la sociología se hace ver la necesidad de una legislación y una praxis aplicativa del Derecho desde la conciencia de que el Derecho empíricamente está ligado a las interrelaciones sociales; o por poner un ultimo ejemplo, desde la Teoría de la argumentación jurídica se establece que el centro del Derecho es la praxis argumentativa, y cualquier modelo de racionalidad jurídica ha de partir de la toma de consideración de las reglas de formación y presentación del discurso jurídico (Perelmann). Y cada una de estas opciones metodológicas ha sido susceptible de plasmarse en un modo de concebir el Derecho, y de, por ende, enseñarlo en el ámbito universitario.

En suma, a la vista –a vuelo de pájaro- de la evolución de las distintas teorías sobre la metodología jurídica, aquí se asume una idea sincrética del Derecho. Porque no se puede perder de vista que el acercamiento al conocimiento del Derecho sólo se puede hacer desde una perspectiva plural. Se rompe con el monismo metodológico y se admite, de forma creciente, que en la actualidad la ciencia jurídica necesita de un pluralismo metodológico integrador de la diversidad de dimensiones que concurren. La tendencia actual se encamina hacia la progresiva aceptación de una síntesis de corrientes que permitan la comprensión del Derecho como hecho normativo y como hecho social. La comprensión del Derecho por la Ciencia jurídica, exclusivamente normativista o exclusivamente realista, está viciado de unidimensionalidad y resulta inapropiado. Se necesitan métodos que den explicación del Derecho, de “lo que es” y también del “por

⁴⁶ El sociologismo jurídico parte de la idea de que la aproximación al Derecho debe hacerse desde métodos sociológicos; se basa en el estudio de la realidad social puesto que, el objeto del Derecho, son las pautas sociales y no los conceptos jurídicos ni los intereses en juego. Si pudiera resumirse en pocas palabras habría que decir que el Derecho es una realidad social, fruto de unas determinadas estructuras e instituciones sociales que modelan o determinan sus contenidos y sus formas. La concepción sociológica de la ciencia jurídica no se limita al análisis de interpretación del derecho vigente sino que, también, engloba la modificación del Derecho en vigor. Esto implica que no se limita a aceptarlo como producto dado inmutable, sino que intenta contribuir a su evolución. El conocimiento integral del Derecho se alcanza conectándolo con la realidad social. Para ello se requiere una permanente labor de conexión de la norma con la realidad social que viene a regular u ordenar (MONEREO PEREZ, J.L. (1996): *Introducción al nuevo Derecho del Trabajo*, Valencia. Tirant lo Blanch, p. 359).

⁴⁷ Desde el punto de vista de la dimensión analítica de la ciencia jurídica la denominada jurisprudencia de intereses - desarrollada en la llamada escuela de Tubinga con Ihering y posteriormente con Heck-, implicó un cambio que se mantiene interno al positivismo legislativo al oponer una nueva dogmática jurídica (la jurisprudencia de intereses) a la clásica (jurisprudencia de conceptos) entre las que, en realidad, no existen grandes diferencias, salvo el significado de reacción anticonceptualista que rechaza la pretensión de universalidad del método sistemático-deductivo. La jurisprudencia de intereses abandona el culto al mundo de la lógica y de los conceptos y desarrolla la noción del interés protegido. Las normas jurídicas nacen cuando los intereses sociales mueven al legislador a protegerlos, son reflejo de esas realidades y de los valores vitales que en ella se encuentran. Sobre un análisis critico de la evolución histórica del discurso Metodológico en la Ciencia Jurídica, véase, LARENZ, K (1994): *Metodología de la Ciencia del Derecho*. Barcelona, p. 39 y ss.

qué” de un determinado Derecho positivo. Esto nos permite afirmar que el derecho es tanto, un conjunto de normas como una realidad histórico-social⁴⁸.

De tal suerte que conocer el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social implica saber cuáles son las normas positivas vigentes; implica dominar su lenguaje específico y sus claves lógicas y sistémicas de interrelación entre sus normas, y sus instituciones; pero, junto a lo anterior, también exige el ser capaz de incorporar esos elementos estáticos a la práctica, mediante, esencialmente, el conocimiento de sus claves interpretativas y argumentativas⁴⁹, contextualizadas en su momento histórico, económico, político y social. Porque, es indiscutible que el método generalizado de enseñanza del Derecho esté, *de facto*, ligado al sistema jurídico del país⁵⁰. En efecto, no ha sido equiparable la labor del docente universitario en un sistema de *Civil Law*, al del docente del *Common Law*; de hecho las técnicas docentes han sido muy distintas⁵¹.

4 2. ¿Una enseñanza ideológica de la materia DTSS?

Independientemente de consideraciones ulteriores, aquí se parte de una opción metodológica: la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social ha de partir de la concepción de cuál sea, eminentemente, la función del Derecho en general y de la rama social en particular. Partiendo, en todo caso, que sea posible que la opción uno u otro método jurídico subyazca una u otra ideología.⁵²

Cabría interrogarse cuál es la trayectoria metodológica que ha de seguir el profesor universitario docente: *¿La concepción del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social trasciende desde la faceta investigadora del profesor universitario y llega a su faceta docente?; ¿cabem dos concepciones distintas, de forma que tenga cabida una percepción desideologizada y neutra en un caso, y subjetiva en otro?*

En todo caso, parece que el método jurídico es el nexo de unión, de ahí que se haya de valorar si al alumno se le han de transmitir conocimientos, ya no solo de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, sino también nociones metodológicas. Y esto no es

⁴⁸ Es más, aquí se asume la idea de que las dimensiones del Derecho como orden de vida y como orden normativo, no se excluyen entre sí; más bien el Derecho *vigente* es siempre ambas cosas (LARENZ, K. (1994): *Metodología de la Ciencia del Derecho*. Barcelona, p.88.

⁴⁹ Véase, GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5, p. 48.

⁵⁰ Mantiene que el papel del jurista puede ser distinto según el sistema jurídico en el que se encuentre actuando y según la sociedad estable o en transformación en la que desarrolle su función. Véase BOBBIO, N. (1990): *Contribución a la teoría del Derecho*. Madrid., 406 p.

⁵¹ En un sistema de *Common Law*, los profesores americanos consideran que su función no es tanto informar sobre las normas jurídicas vigentes en el país, numerosas y en constante cambio, cuanto formar a los estudiantes en una serie de técnicas y habilidades (*skills*, del *legal reasoning*, que les permitirá salvar los defectos de los sistemas normativos (antinomias y vacíos) y les permitirá moldear y manipular las normas para conseguir determinadas finalidades...técnicas que permitirán utilizar el Derecho para resolver los problemas jurídicos de sus profesiones. (PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009); *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª Ed. Madrid, p. 45 y ss.).

⁵² WILHELM, W. (1980): *La metodología jurídica en el siglo XIX*. Madrid, p. 146 y 147.

cuestión baladí, en la medida en que, compartimentados los conocimientos jurídicos en los planes de estudio, es habitual que haya asignaturas dedicadas al estudio de la metodología jurídica, que discurren en paralelo con asignaturas con contenidos jurídicos sustanciales, como es el caso del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Y ese recorrido paralelo entraña el peligro de que aquellos conocimientos abstractos no se llenen de contenidos, ni los alumnos aprehenden el modo en que los conocimientos sustantivos puedan ser aprehendidos desde distintas perspectivas.

Es innegable que el profesor universitario, que es investigador de la materia, tiene una idea acerca del objeto de estudio (de sus contornos y características, de sus elementos esenciales, de sus reglas de creación normativa, de su contextualización y de su interrelación con otras ramas del ordenamiento etc.); idea de la que no puede/ no debe prescindir. Y aquí ya se traslada una concreta concepción del Derecho mismo: el Derecho es un elemento vivo de la sociedad, que se explica en y para la sociedad. De suerte que ha de aprehenderse como un sistema completado, pero mudable, nunca terminado, sino en movimiento. De suerte que, desde una enseñanza crítica del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social el docente tiene que mostrar los ejes conceptuales del engranaje jurídico, así como las herramientas para su manejo, desde un modo aparente y relativamente objetivo, que no neutro⁵³. Y con esto, ya está trasladando, mediante una opción metodológica, una idea de cuál sea la función del Derecho. El jurista ya no es mero custodio y transmisor de un cuerpo normativo que recibe sino un sujeto con un papel integrador, innovador y crítico del cuerpo de normas recibido, que ha de contribuir a transformar mediante la labor de estudio, interpretativa y de aplicación⁵⁴, en sus facetas docente e investigadora.

En realidad, si se observa, en esta opción por una enseñanza ideologizada del Derecho del Trabajo están subyaciendo ciertas corrientes metodológicas próximas a la corriente francesa de la Crítica del Derecho⁵⁵ a su vez próxima al materialismo histórico. Se ha de proceder, entonces al análisis político-jurídico, rescatando la importancia de la dimensión histórica, y al análisis político social de la disciplina. Muy sintéticamente, puede afirmarse que el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es Derecho del capitalismo. Este, ligado históricamente a la dominación capitalista, se constituye en una condición del dominio de las relaciones capitalistas de producción y no un mero reflejo de la estructura económica. El Derecho del Trabajo expresa las relaciones de producción, las enmascara y posibilita su reproducción. Al mismo tiempo, la lucha de clases determina contradictoriamente la formación y el contenido del Derecho del Trabajo en el seno del

⁵³ Porque la docencia crítica del derecho, ha de pretender abjurar de una línea docente neutra y objetiva, para que los estudiantes obtengan una visión del derecho como instrumento dinámico de política económica, social y gubernamental, y no como un cuerpo de doctrina autoritario separado del contexto social (PENUÉLAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª Ed. Madrid, p.97 y ss.

⁵⁴ RIVERO LAMAS, J. (1985): “La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo”, En, GIL CREMADES, J.L. (Dir.): *La enseñanza del Derecho. Seminarios de profesores de la Facultad de Derecho*. Zaragoza, p. 249.

⁵⁵ Véase MIAILLE, M. (1982): *Une introduction critique au droit*. París, 383 p. y SUPPIOT, A. (1996) : *Crítica del Derecho del Trabajo* (Trad. Cast. J. L. Gil y Gil). Madrid, 309 p.

ordenamiento burgués, teniendo en consecuencia una naturaleza contradictoria⁵⁶. O dicho de otro modo, el fin permanente y genérico del Derecho del Trabajo es la defensa de la seguridad y estabilidad del régimen social en cada momento histórico y la posibilidad de su pacífica evolución⁵⁷. Esto, en una formulación menos obsoleta se traduciría hoy, en que la consideración de que el Derecho del trabajo y de la Seguridad Social se enmarca en un contexto en el que hay que tener en cuenta que existe un Mercado, que es un sistema social efectivo, que funciona con la racionalidad de la maximización de la riqueza, que arrastra al Derecho mismo. Pero, para frenar este potencial mercantilizador del trabajo, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social habría de asumir un papel mediador.

5. Bibliografía

- ARANDIA LOROÑO, M. (2010): “La metodología dialógica en las aulas universitarias”, *Revista de educación*, nº 352.
- BARCELONA, P., HART, D., y MÜCKENBERGER, U. (1988) : *La formación del jurista (capitalismo monopolístico y cultura jurídica)*. Madrid.
- GARCIA AMADO, J.A. (2009): “Bolonia y la enseñanza del Derecho.” *El Cronista del Estado Social y Democrático del Derecho*, nº 5.
- GARCIA SAN JOSE, D. (Coord.) (2007): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia.
- GINER DE LOS RIOS, F. (1916): “La reforma de la enseñanza del Derecho”, en, AA.VV. *La Universidad Española*, Vol. II. Madrid.
- PENUELAS Y REIXACH, L. (2009): *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. 3ª Ed. Madrid.
- QUINTERO OLIVARES, G. (2010): *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor.
- RIVERO LAMAS, J. (1985): “La formación del jurista y la enseñanza del Derecho del Trabajo, en, GIL CREMADES, J.L. (Dir.) *La enseñanza del Derecho. Seminarios de profesores de la Facultad de Derecho*. Zaragoza.
- RUBIO, E.M., PARDO, M. M. FARIAS, M. (Coords) (2010): *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Murcia.
- SANCHEZ DELGADO, P. (Coord.) (2004): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, 2004.

⁵⁶ El Derecho del Trabajo, al legalizar la clase obrera, expresa la explotación de la fuerza de trabajo y la represión de la acción obrera y, al mismo tiempo, expresa y legaliza esta lucha y las ventajas que ha permitido conquistar (LYON-CAEN, G.: "A propos de quelques ouvrages de doctrine", *Droit Social*, 1978, p. 292). En el mismo sentido, véase JEAMMAUD, A. (1982): "Propuestas para una comprensión materialista del Derecho del Trabajo", *Anales de la Cátedra F. Suárez*, nº 22, p. 101 y ss.

⁵⁷ Por todos, véase, DE LA VILLA GIL, L. E., y PALOMEQUE LÓPEZ, M. C. (1977): *Introducción a la economía del Trabajo*. Vol. I. Madrid.

