

UNA DIATRIBA ULTRAMODERNA: LA ENSEÑANZA
PRESENCIAL DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD
SOCIAL *VERSUS* SU ENSEÑANZA *ON LINE*

ULTRA DIATRIBE: CLASSROOM TEACHING OF LABOUR AND
SOCIAL SECURITY LAW, *VERSUS* E-LEARNING/ ON LINE
LEARNING

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 96 - 114.

Fecha entrega: 26/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. MARÍA GEMA QUINTERO LIMA
Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Carlos III de Madrid
mariagema.quintero@uc3m.es

RESUMEN: Como es habitual también en el ámbito de la docencia, surgen modas potentes que se propagan muy rápidamente entre disciplinas. Lo novedoso es que el carácter pseudo-progresista de las que ligadas al *e-learning* han llegado al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, y, por ende, al de la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Se hace preciso abrir un debate intenso sobre la (im)posibilidad de implementar incondicional e incuestionadamente las nuevas tecnologías para un aprendizaje virtual que desplace la docencia presencial en esta materia básica.

PALABRAS CLAVE: enseñanza presencial; enseñanza *on line*; tutorización.

ABSTRACT: As usual, also in the field of teaching, powerful trends spreading very quickly across disciplines arise. What is new is that pseudo-progressiveness of which related to e-learning have reached the field of social sciences and law, and therefore, the teaching of Labour and Social Security Law. It is necessary, then, to open an intense debate about the (im) possibility to implement, unconditionally and un questionably, new technologies removing with virtual learning the classical learning classroom teaching in this field.

KEY WORDS: Classroom learning; on-line learning/e-learning; tutoring.

SUMARIO: I. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL: UNA OPCIÓN METODOLÓGICA.- II. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ACTORAS DEL APRENDIZAJE: EL E-LEARNING DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN ESTADO PURO.- III. LAS CLASES PRESENCIALES PLUS (NO VERSUS) EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE FÓRMULAS ON LINE: LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS.

I. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL: UNA OPCIÓN METODOLÓGICA.

Al margen de que se trate de una disciplina relativamente moderna (porque el propio Derecho del Trabajo, y el Derecho de la Seguridad Social que se le asocia, lo es), sí es verdad que se ha visto inmersa en los debates pedagógico-metodológicos sucesivos que han surgido en el ámbito universitario y que han tenido por objeto la enseñanza del Derecho Civil preclásico o el Derecho Administrativo; con mayor o menor intensidad dependiendo de la institución¹.

Así, especialmente a partir de los postulados del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la joven -si se observa su presencia en los planes de estudio- disciplina ha sido objeto de reflexiones sucesivas acerca del modo de enseñar y aprender.

Constituiría una *primera fase de formación universitaria magistral clásica* aquella en la que, 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 concreto) el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se ha enseñado y se ha aprendido en las clases magistrales, con sustento en la memorización de textos (legales, jurisprudenciales o doctrinales incluso); lo que se tradujo en un aprendizaje limitado y repetitivo, que culminaba con la acumulación, sin más, de conocimientos; lo que hacía de la clase magistral un instrumento hueco en términos pedagógicos modernos.

¹ Véanse, por todos, GARCÍA AMADO, J. A.: “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* (2009), núm. 5; PEÑUELAS Y REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (2009): Marcial Pons, 3ª ed.; QUINTERO OLIVARES, G.: *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor (2010): Cuadernos Civitas, Thomson Reuters.

A esa dase le siguió una *fase de activación del aprendizaje* a través de métodos docentes nuevos, que aunaban las clases magistrales con sesiones de distinto tipo, pero eminentemente prácticas, siempre en el aula.

Y en la actualidad se asiste a un *proceso de “tecnologización” de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*; en varias direcciones. La menos traumática se refiere a la intervención creciente de las nuevas tecnologías (TIC’s en adelante), como coadyuvantes de la docencia magistral clásica; una manifestación intermedia se refiere a la naturaleza semipresencial de las enseñanzas; y una dirección más extrema es la contención de la enseñanza completa en esquemas de *e-learning* de diversa naturaleza.

Y es respecto de este último punto, donde se pretende abrir un debate, que tenga la finalidad de revisar las virtualidades reales de las TIC’s como actores solventes de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en un nivel de formación universitaria. Es un debate ultramoderno, que sucedería al –ya superado– debate postmoderno acerca del nuevo rol del docente tras la inauguración del espíritu de la Declaración de Bolonia.

De esta manera, aquí se asume la postura de ese debate postmoderno que mantiene que 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 pedagogía². De suerte que ha de verter los contenidos jurídicos ius-sociales específicos en un continente predeterminado por el espíritu del EEES³. 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. 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, este planteamiento supuso un giro copernicano en el modo de percibir la actividad docente universitaria: ya no se trataría únicamente de exponer el Derecho; sino que el profesor universitario –ahora llamado

² QUINTERO LIMA, M^a. G.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social hoy”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2012), núm. 5 (<http://www.eumed.net/rev/rejie>).

³ Los objetivos formativos del EEES se consiguen por medio de estrategias de aprendizaje activo. El actual sistema de enseñanza de conocimientos debe transformarse en un modelo de aprendizaje utilizable y actualizable a lo largo de toda la vida; por medio de actividades formativas los alumnos aprenderán a adquirir y aplicar autónomamente sus conocimientos profesionales; esas técnicas de aprendizaje activo centrado en el alumno serán la base metodológica del nuevo sistema European Credit Transfer System propugnado por el EEES.

facilitador- 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 práctico-aplicativa-interpretativa del derecho, en la que se desarrollan las distintas competencias (los *skills* de la jerga anglosajona).

El profesor se convierte, en realidad en un sujeto secundario, que asiste al 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 y en las condiciones de orden sociológico, que limita la madurez de las nuevas generaciones) sí es posible otorgarle un nuevo rol, que le convierta en algo más que un tradicional discente 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 convertirse en un guía del aprendizaje. Las tareas de enseñar y aprender no se conciben ya separadamente, sino que se supera el modelo autocrático centrado en el profesor, para respetar la naturaleza dialéctica, con bases en la Mayéutica, incluso dialógica, del proceso de formación, en el que se ha de buscar la implicación de los estudiantes y el profesor ha de realizar una labor mediadora.

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 del Trabajo y de la Seguridad 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 Social en la sociedad; adaptando las enseñanzas a la realidad y presentando el papel que deben realizar los agentes jurídicos. 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.

En suma, si se observa, 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 global⁴. 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 jurídica. Y esto requiere asumir, simultáneamente, una postura crítico-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 sólo puede darse cuando, junto al dato de la norma -terriblemente contingente- se añade su justificación sociológica, política y económica.

II. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO ACTORAS DEL APRENDIZAJE: EL E-LEARNING DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN ESTADO PURO.

Pues bien, asumida esa postura del nuevo papel del docente del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el debate postmoderno, se hace preciso abrir ahora un debate acerca de la virtualidad/viabilidad/deseabilidad de que

⁴ Aquí se asume la idea de RIVERO LAMAS, que, con una clarividencia exquisita ya mantuvo que 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 más 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 (“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 (1985): Institución Fernando el Católico, p. 250.

el docente desaparezca presencialmente, para dar protagonismo a las TIC's en régimen de exclusividad⁵.

En efecto, como se dejó apuntado con anterioridad, proliferan en otros ámbitos, pero también en el jurídico, tendencias variadas que tienen como objetivo común transformar la adquisición presencial de conocimientos, en una adquisición virtual, *on line*, telemática, en red...

Las nuevas tecnologías, por razones diversas (económicas, ideológicas...) tratan de infiltrarse en régimen de necesidad y no solo de accesoria a los sistemas educativos⁶.

De forma que desde la perspectiva de los actores, hay un proceso de diseminación de experiencias docentes centradas en la potenciación de las TIC's (en su presencial multiforme y plurifuncional) como vehículos de enseñanza y aprendizaje exclusivos, en las que los docentes no se relacionan en régimen de inmediatez/proximidad, sino que son eminentemente creadores de contenidos y sus gestores a través de distintos instrumentos telemáticos. Bien es cierto que esa opción por dotar al profesor de ese rol no es novedosa, sino que se inscribe en las tradicionales enseñanzas a distancia (de distintos niveles formativos, con distintas temáticas).

Lo novedoso ahora es la intensidad y extensión (tendencia a la generalización) de esas nuevas manifestaciones docentes que hacen bascular el papel del docente desde un papel secundario (o incluso desde el papel central de la docencia clásica) al papel de instrumento de las TIC's. Porque son las nuevas tecnologías las que se erigen como las actoras del aprendizaje; y el docente es solo su ayudante. Y se pretende hacer extensivo a cualquier tipo de formación (de cualquier materia, de cualquier nivel formativo) y a cualquier estudiante (independientemente de su formación previa, de su motivación, de sus aptitudes y actitudes para con las materias y las nuevas tecnologías).

Y esto es lo que constituiría una nueva diatriba: la que opondría la enseñanza presencial a la enseñanza *on line* o *e-learning*, entendido aquí como concepto

⁵ Véanse, por todos, AREA, M. y ADELL, J.: "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales", en DE PABLOS PONS, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga (2009): Aljibe, pp. 391-424; BAELO ÁLVAREZ, R.: "El e-Learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI", *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (2009), núm. 35, pp. 87-96.

⁶ Sirva de ejemplo la proliferación, por ejemplo, de congresos internacionales que vinculan indisolublemente los términos educación, tecnología y desarrollo; uno archiconocido sería el International Technology, Education and Development Conference, INTED.

ancilar, como un concepto único, aunque bajo la forma de una tipología muy diversa⁷.

En una nueva dimensión de las tecnologías ligadas a la educación, se suceden los estudios acerca del modo en que el aprendizaje es posible a través de las TIC's. Porque se entiende que permiten articular distintos métodos docentes. Así, se asume que el proceso de aprendizaje no es ajeno a los cambios tecnológicos, y, es más, el aprendizaje a través de las TIC's (e-learning) proporciona la oportunidad de crear ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante⁸. No obstante, esa postura deja traslucir una presunción errónea, como la de que el método docente centrado en el estudiante no puede desarrollarse sin las TIC's.

En efecto, desde una perspectiva constructivista, se admite, de acuerdo con las teorías actuales de la psicología cognitiva, que la información por sí misma no propicia conocimiento, y es necesario proveer una serie de condiciones que favorezcan el proceso de aprendizaje. No se trata simplemente de entregar información para que el aprendizaje se produzca. Es necesario propiciar las “transacciones didácticas fundamentales que se presentan entre docentes y estudiantes o estudiantes entre sí, y que contribuyen a la circularidad comunicativa indiscutible en la construcción de los saberes”⁹. Pues bien, yendo más allá, se asigna a las TIC's, en algunas de esas corrientes docentes centradas en ellas, la función excluyente de propiciar los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

Así, el proceso de aprendizaje se da en dos etapas: en la primera, el aprendiz adopta los significados del contexto social; en la segunda, los significados son interiorizados. En sendas etapas, hay una diferencia entre lo que un individuo es capaz de hacer de manera autónoma (desarrollo efectivo) y lo que es capaz de hacer con la guía de otros individuos (desarrollo potencial). De forma que se ha de destacar la importancia del facilitador/facilitadores en el proceso de aprendizaje, puesto que, en el proceso de adquisición de instrumentos mediadores o significados, la interacción social es fundamental¹⁰. Pues bien, con estos anclajes pedagógicos se mantiene que las nuevas tecnologías pueden proveer los estímulos sensoriales necesarios y participar en la mediación cognitiva, unidireccional o multidireccional cuando hay una

⁷ Sobre los distintos tipos de *e-learning*, véase, BONEU, J. M.: “Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos”, *RUSC: Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2007), vol. 4, núm. 1, pp. 2-3.

⁸ BONEU, J. M.: “Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos”, cit., p. 1.

⁹ FAINHOLC, B.: *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina (1999): Ed. Paidós, pp. 64-65.

¹⁰ Siguiendo a VYGOTSKY, véase HERRERA BAUTISTA, M. A.: “Las Nuevas Tecnologías y sus funciones cognitivas en el aprendizaje”, *Anuario de nuevas tecnologías* (2007), Edición Digital, p. 9.

comunidad de aprendizaje a través de las TIC's¹¹; y pueden hacerlo de un modo autónomo, sin la presencia física y contigua, del docente.

Si se observa, es posible estar de acuerdo en lo anterior, pero se habría de ser consciente de que el método de aprendizaje/docencia es una cuestión al margen del debate acerca de la participación de las TIC's en la docencia, e incluso de la intensidad, en régimen de exclusividad o no, de dicha participación.

Es cierto en verdad que el proceso de aprendizaje no es ajeno a los cambios tecnológicos, así pues el aprendizaje a través de las TIC es el último paso de la evolución de la educación a distancia, que no es algo en absoluto novedoso.

Sin embargo, se ha producido una confusión esencial, la de la asimilación entre enseñanza magistral, y enseñanza presencial. Cuando en realidad corresponden a categorías diferentes (método docente/instrumento).

De hecho, en el ámbito de la educación a distancia tradicional la instrucción ha venido siendo deductiva. Y ese carácter lineal se ha transpuesto a las versiones *on line* de enseñanza a distancia en distintos formatos¹². Aún más allá, cabría que a través de las nuevas tecnologías se arbitrara la herramienta precisa que pueda hacer posible una enseñanza magistral remota (vídeos expositivos grabados, o videoconferencia), con o sin interacción en tiempo real/pseudo-real entre profesor-estudiante. Y eso no sería objeto del debate que se suscita aquí. Porque lo que aquí se dirime es si, a través de las TIC's, cabe conformarse íntegramente un método de enseñanza y aprendizaje como el que se articula en régimen de docencia presencial.

Como ejemplos más evidentes de esa nueva metodología de enseñanza *on-line* sirven de un modo más preciso los cursos online tradicionales (propios de la

¹¹ HERRERA BAUTISTA, M.: "Las nuevas tecnologías en el aprendizaje constructivo", *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 15.

¹² La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que nació en 1972 y sigue siendo la única que depende del Estado, y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), fundación privada compuesta por organismos públicos y creada en 1995 fueron las pioneras y hoy son las que están mejor asentadas, con 57.000 y 225.000 estudiantes respectivamente. A ellas se suman otras que han nacido en un determinado momento en el que se puso en evidencia un nicho de mercado emergente muy importante (empleados en activo que no pueden desplazarse a clase en horarios universitarios estandarizados, estudiantes interesados en una titulación que no se imparte en su región, personas con curiosidades especiales que deciden comenzar estudios nuevos divergentes de los que cursaron anteriormente o de especialización. Así se han desarrollado otras iniciativas como las de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), la Universidad Privada Internacional de Burgos (antes Universidad Internacional de Castilla y León, Unicyl) o la Valencian International University (VIU).

tele-formación de los años 90), y las nuevas experiencias desarrolladas con denominación MOOCs (Massive Open Online Courses), o SPOCs (Small Private Online Courses)¹³, incluso en cierto modo, con matices, los OCW (Open Course Ware).

En estas experiencias, las plataformas de aprendizaje son esenciales como contenedores de conocimientos, con o sin actividades diversas; de carácter abierto o cerrado, pero sin incidencia en el modelo de aprendizaje.

En estos escenarios, el docente se ve abocado a ser un experto en la gestión de las TIC's, independientemente de su formación académica. Es más, en aras de la solvencia formativa, es preciso que multiplique sus actividades para crear, gestionar contenidos, dirigir el aprendizaje, tutorizar y, en su caso, evaluar la adquisición de conocimientos por los estudiantes.

Habría un cambio de paradigma del docente autónomo (que puede asumir de un modo integral la docencia de una materia) a la necesidad de creación de grupos de trabajo, en los que distintos docentes asuman distintos roles en una nueva organización de la enseñanza. Serían precisos docentes creadores (encargados de elaborar los materiales, como ya había en la educación a distancia, si bien ahora hay una multiplicidad de materiales, dado que se incluyen los de tipo audiovisual); actores (encargados de grabar los vídeos formativos que sustituirían a las clases magistrales clásicas en una transmisión de conocimientos), facilitadores (que dirigen y planifican el aprendizaje de los estudiantes), tutores (resuelven dudas, evalúan y redirigen los procesos imperfectos).

Ese nuevo docente, individualmente considerado, pierde el control del aprendizaje inmediato y presencial. Y la inmediatez y la contigüidad físico-espacial son esenciales. Y no sería subsanable de un modo realista a través de la conectividad máxima entre docente y estudiante a través de instrumentos

¹³Se basan principalmente en redes de comunicación. Este es el ejemplo de los MOOCs originales impartidos por Siemens, Downes y Cormier a partir de 2008. Bien es cierto que no desarrollan sus actividades en el marco de las ciencias jurídicas, y eso les permite centrarse no tanto en los contenidos y la adquisición de competencias, sino en conversaciones, construyendo el conocimiento mediante redes sociales, en un entorno de aprendizaje utilizando medios distribuidos. La pedagogía de este modelo de MOOC es conectivista. Se aportan recursos, pero la exploración y análisis adquieren más importancia que cualquier contenido específico. En consecuencia, es difícil llevar a cabo una evaluación tradicional. Este modelo conectivista se conoce comúnmente por el término cMOOC. Junto a este tipo, habría otros, los Content-based MOOCs o xMOOC, que son aquellos con un registro masivo de estudiantes, impartidos por profesores de grandes universidades, y utilizan métodos automáticos de evaluación. En esta modalidad el usuario suele seguir el curso de manera independiente y aquí sí la adquisición de contenido adquiere más importancia que la participación en redes y se suele seguir una metodología pedagógica instructivista. Se emplean métodos tradicionales de evaluación, tanto formativa como sumativa.

TIC's, ni tampoco mediante el establecimiento de una red/comunidad de docentes coordinados de un modo más o menos imperfecto.

En este sentido, parte del proceso de aprendizaje pivota sobre la retroalimentación del conocimiento teórico y práctico; lo que se ve interferido por la separación tecnológica entre el sujeto docente y el sujeto que aprende, así como por la pluralidad de docentes en *off* implicados. Todo ello al margen de la multitud de intentos desde la tecnología que pretenden una conectividad inaudita basadas en redes con sustento en la neurociencia y disciplinas similares.

A lo anterior se sumarían argumentos relativos a otra de las piedras angulares del aprendizaje, a saber, la motivación¹⁴. En dos direcciones: a) de una parte, las TIC's pueden constituir interferencias en el propio proceso de aprendizaje, a saber: en el modo de proveer los estímulos sensoriales (colores, sonidos, imágenes que molestan, disturban), en modo de diseñar y planificar las actividades, o en la operación y el manejo mismo de las TIC's. Las nuevas tecnologías pueden desmotivar, distraer la atención, fatigar, y en suma dificultar el aprendizaje; b) de otra parte, a falta de la presencia del docente, el aprendizaje queda muy condicionado a altos niveles de motivación intrínseca del estudiante, que se convierte en el único actor continuamente presente en su aprendizaje. Y el docente como agente motivador extrínseco no puede ejercer influencia oportuna y real alguna.

Pues bien, todo lo anterior dicho en abstracto es asumible en concreto respecto de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como asignatura básica que aglutina los conceptos esenciales de la vertientes individual y colectiva de las relaciones laborales, así como la articulación de los sistemas administrativos de protección social y los sistemas jurisdiccionales que soportan el cumplimiento de derechos y obligaciones.

O dicho de otro modo, no se trata de constituir un argumento en contra de la docencia *on line* en régimen de exclusividad, sino que el cuestionamiento de ese modelo solo se hace de modo cuasi-incondicionado cuando se refiere al aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social como contenido de un currículo formativo-institucional universitario básico.

Pero no se prejuzga en absoluto que las TIC's puedan ser llamadas a desarrollar contenidos de rango superior. Y se está pensando en ámbitos de formación especializada (como Postgrado o formación complementaria de

¹⁴ La motivación es un impulso a la acción y para la obtención de resultados (CASTAÑEDA, S., ALMAGUER, M.: *Manual para el curso de Psicología cognitiva*. México (1993): Ed. ITESM, p. 50.

Grado), dirigida a determinados estudiantes que, por sus características particulares (de edad, formación previa, motivación, por señalar algunas) no requieren insertarse en un proceso básico de aprendizaje universitario. De hecho, los contenidos que traducen una especialización, que se refieren a aspectos en desarrollo, de actualidad, sujetos a debate, que se destinan a personas con base suficiente que acceden al proceso formativo con una motivación intrínseca muy potente, serían, posiblemente, objetos potenciales de una enseñanza exitosa a través de las TIC's y el e-learning *stricto sensu*.

III. LAS CLASES PRESENCIALES *PLUS* (NO *VERSUS*) EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE FÓRMULAS *ON LINE*: LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO HERRAMIENTAS.

Retomando el punto de partida inicial, en el nuevo contexto europeo del EEES (que habría que distinguirse del marco general de acceso libre a la formación y a la Educación en un mundo Global) se hace necesario, entonces, 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 asignatura, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en este caso.

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 la dimensión volitiva (que condensa el querer hacer o, de un modo más claro, se refiere al elemento motivacional del aprendizaje). A lo anterior se añadiría que en ese nuevo contexto educativo, por el contrario, se hace necesario dejar paso a otra opción metodológica, la constructivista, que parta de un aprendizaje significativo¹⁵.

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 contienen elementos esenciales para la comprensión y el aprendizaje del Derecho del Trabajo. Pues bien, ese camino metodológico, centrado en el estudiante, es muy difícil diseñarlo y hacerlo sin Presencia.

¹⁵ Se asume ya sin cuestionamiento alguno que el docente universitario ha de ayudar a los alumnos a construir conocimientos, lo 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 DUCH, A. M^a.: “¿Educar en la Universidad?”, en AA. VV.: *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid (1998): Alianza, pp. 133 y ss.).

No obstante lo anterior, es cierto, sin embargo, que las TIC's pueden ser coadyuvantes privilegiadas del aprendizaje en el ámbito de la nueva Sociedad Digital. Ahora bien, respecto del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, el docente ha de estar presente, y se ha de producir la contigüidad física con sus estudiantes, y los estudiantes deben interactuar presencialmente con los demás estudiantes con los que comparten proceso formativo.

Esta es una de las opciones metodológicas mayoritarias y, así, las universidades presenciales (y no solo las universidades a distancia) están usando plataformas virtuales como complemento de las clases tradicionales, al tiempo que ofrecen cursos a distancia, ciertas formaciones semipresenciales, e incluso fracciones de conocimiento a través de formatos MOOC, SPOC u OCW.

Resulta muy simplista, pues, oponer clase magistral- TIC's. Porque puede haber clases magistrales presenciales pero también virtuales (por videoconferencia, contenidas en video que se emiten en streaming, etc.).

De lo que aquí se trata es de oponer la enseñanza/docencia exclusivamente virtual (en la que se elimina la presencialidad) y la enseñanza presencial (en la que cabe introducir recursos propios de las TIC's, que están al servicio del docente que interactúa presencial y contiguamente).

Aunque la enseñanza exclusivamente *online* pueda ser válida para los aprendizajes superficiales o estratégicos por el contrario, para un aprendizaje profundo (en el que los estudiantes asumen el desafío de dominar la materia, metiéndose dentro de su lógica y tratando de comprenderla en toda su complejidad)¹⁶, la ausencia de presencia, valga la paradoja, no es asumible. Porque no es tanto el instrumento docente elegido como el estilo de docencia lo que marca la diferencia para llegar a conducir a los estudiantes hacia el aprendizaje profundo.

Tradicionalmente las actividades del aula universitaria se condensaban las propias de las clases magistrales. Ahora, en el nuevo marco institucional,

¹⁶En el aprendizaje superficial el estudiante “van tirando” a base de memorización de lo que cree que va a ser probablemente objeto de examen y sólo es capaz de reproducir cierto tipo de ejercicios o cuestiones. En el aprendizaje estratégico los estudiantes están interesados en sacar las mejores notas, pero sin esforzarse en llegar hasta formarse una percepción propia de la materia. Aprenden toda la materia, realizan el examen y luego la “borran” de su memoria, para dejar sitio al estudio de nuevas asignaturas. Para este tipo de aprendizajes, la construcción de la enseñanza a través de TIC's exclusivamente no plantea demasiados inconvenientes (véase BRAIN, K.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia (2005): Publicaciones de la Universidad de Valencia).

junto a este tipo de clases universitarias conviven otro tipo de clases, con formatos docentes nuevos. En efecto, las clases magistrales, han constituido la herramienta exclusiva, especialmente en aquellas materias que se consideraba que presentaban un altísimo contenido teórico. No obstante, este tipo de consideraciones se habrían de reputar erróneas, dado que la mayor parte de las disciplinas jurídicas tiene una *vis* práctica inherente no desdeñable; algo que sucede con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Se ha de diseñar un proceso didáctico que pivote sobre dos grandes grupos de actividades en el aula: las clases magistrales y los laboratorios.

Junto a las clases magistrales, ha de diseñarse un formato nuevo de clases, llamado por extrapolación del método de las ciencias experimentales, *laboratorios*, que han de discurrir de un modo paralelo a las clases magistrales con las que se complementan. Así, 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.

En la docencia del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social 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. 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.

Por otro lado, habría un segundo tipo de actividades, los –denominados– talleres que 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 jurisprudencia 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 (nóminas, 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).

Pero también se han de diseñar fracciones del proceso didáctico que acontezcan fuera del aula. Sería plausible, entonces, realizar actividades preparatorias de estos laboratorios; del mismo modo que cabría que, gracias a las nuevas tecnologías se puedan reproducir clases magistrales mediante *streaming*, y se puedan poner a disposición de los alumnos unidades didácticas que sinteticen el contenido de las clases magistrales, se puedan realizar tutorías, síncronas o asíncronas, resolver debates a través de foros/chats o completar cooperativamente contenidos a través de instrumentos wiki, por poner algunos ejemplos.

En definitiva, es imposible negar que en la docencia universitaria han irrumpido (aún con una utilidad y fiabilidad dudosas, como ponen de manifiesto algunas vicisitudes, como el plagio y las herramientas de control¹⁷), las nuevas tecnologías. Y lo hacen con dos misiones claras: la primera, la de eliminar las barreras espacio-temporales de la enseñanza y el aprendizaje; y la segunda: la de conseguir un mimetismo de la Universidad con la Sociedad de las Técnicas de la Información y la Comunicación.

Qué duda cabe de que estos dos objetivos resultan loables y, bien entendidos, instrumentarían una enseñanza y un aprendizaje exitoso. 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 sólo 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.

¹⁷ El desarrollo de una herramienta como *Turnitin* (<http://turnitin.com/es/>) es una manifestación clara.

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, tableros digitales) 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; sin restricciones de páginas, o de vigencias. 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 ocasiones.

A lo anterior se une que 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.

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 una visión global a todo el aula de materiales, por señalar las aplicaciones más habituales. De un modo más concreto el uso de presentaciones a través de la aplicación pps. (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. Y 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.

Paralelamente a la actividad en el aula, las nuevas tecnologías permitirían 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 (ahora a través de las *Apps*, y los nuevos instrumentos de comunicación móviles incluso) 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.

Sin embargo, no debe desconocerse que estas nuevas tecnologías son instrumentos al servicio de las verdaderas herramientas docentes, que requieren el contacto presencial, continuo o periódico, incluso puntual. Que no puede ser sustituido mediante las nuevas tecnologías; por cuanto hay elementos del aprendizaje que siguen poniendo de manifiesto, una característica de la condición humana que tiene que ver con la interacción social presencial (docente-estudiantes y entre estudiantes, incluso).

Y en este ámbito ha de volver a insistirse en que es un elemento central la motivación. En el nuevo modelo educativo del EEES, 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. Idea que descansa sobre los principios mismos 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 cuestión; para lo que habrá de comprender y aplicar las instituciones de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Y en esa transición el docente debe estar presente, tutelando presencialmente, retroalimentando, clarificando presencialmente y en tiempo real del modo más permanente posible.

Con la presencia, además, se resuelven algunas vicisitudes que, aunque de orden menor, son esenciales si se asume la óptica de la evaluación del aprendizaje. Y a un lado quedarían los problemas ligados a la obtención de una identidad digital fiable y a la individualización real del aprendizaje de cada sujeto, que, mediatizado por las nuevas tecnologías no sería plausible, salvo esfuerzos tecnológicos ingentes.

En síntesis, las nuevas tecnologías, sin ser demonizadas, sí han de ser reconducidas a su lugar, el de la caja de herramientas del docente, que le ayudan, pero no le pueden sustituir; porque el aprendizaje es una actividad humana, por ahora, dejando a salvo del avance de las inteligencias artificiales...

BIBLIOGRAFÍA

AREA, M. y ADELL, J.: “eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales”, en DE PABLOS PONS, J. (coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga (2009): Aljibe.

BAELO ÁLVAREZ, R.: “El e-Learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (2009), núm. 35.

BONEU, J. M.: “Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos”, *RUSC: Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* (2007), vol. 4, núm. 1.

BRAIN, K.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia (2005): Publicaciones de la Universidad de Valencia.

CASTAÑEDA, S., ALMAGUER, M.: *Manual para el curso de Psicología cognitiva*. México (1993): Ed. ITESM.

FAINHOLC, B.: *La interactividad en la educación a distancia*. Argentina (1999): Ed. Paidós.

GARCÍA AMADO, J. A.: “Bolonia y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* (2009), núm. 5.

GENÉ DUCH, A. M^a: “¿Educar en la Universidad?”, en AA. VV.: *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid (1998): Alianza.

HERRERA BAUTISTA, M. A.:

- “Las nuevas tecnologías en el aprendizaje constructivo”, *Revista Iberoamericana de Educación*.

- “Las Nuevas Tecnologías y sus funciones cognitivas en el aprendizaje”, *Anuario de nuevas tecnologías* (2007), Edición Digital.

PEÑUELAS Y REIXACH, L.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (2009): Marcial Pons, 3^a. ed.

QUINTERO LIMA, M^a. G.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social hoy”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (2012), núm. 5 (<http://www.eumed.net/rev/rejie>).

QUINTERO OLIVARES, G.: *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Cizur Menor (2010): Cuadernos Civitas, Thomson Reuters.

RIVERO LAMAS, J.: “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 (1985): Institución Fernando el Católico.

ÍNDICE