



Manuel Alegre Nueno¹, Amparo Esteve Segarra²,
Mercedes López Balaguer³ y Eduardo E. Taléns Visconti⁴

Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas

Sumario

1. Introducción
2. Un método de enseñanza *online* para la asignatura Derecho del Trabajo II: redes sociales y blogs
3. El *flipped teaching* en la docencia del Derecho del Trabajo II
4. La utilización de minivideos en la enseñanza de Derecho del Trabajo II
5. Aprendizaje colaborativo en la enseñanza de Derecho del Trabajo: ABPT
6. Bibliografía

Extracto:

El presente trabajo aborda, desde una perspectiva muy práctica, cuatro ejemplos de innovación docente en la disciplina que impartimos: Derecho del Trabajo. Con el fin de plantear un estudio lo más realista posible se ha escogido una asignatura concreta, como es Derecho del Trabajo II, y se han analizado cuatro propuestas para abordar su explicación en el aula de manera innovadora y atractiva para el alumno, dado que, como es conocido, se trata de una materia en constante evolución y muy ligada a la actualidad, lo que invita, desde luego, a aplicar esas técnicas innovadoras. Se estudia, en primer lugar, el uso de redes sociales como instrumento docente –Facebook, Twitter, blogs, etc.–; en segundo lugar, se expone el recurso al *flipped teaching* o sistema de «aula invertida»; en tercer lugar, se analiza el minivideo como herramienta adecuada para el aprendizaje en el aula y fuera de la misma; y, finalmente, se aborda el aprendizaje basado en proyectos (ABPT) para ayudar al alumno a resolver problemas reales.

Palabras clave: innovación docente, Derecho del Trabajo II, redes sociales, clase invertida, minivideos, aprendizaje basado en proyectos (ABPT).

Fecha de entrada: 03-05-2017

Fecha de aceptación: 04-07-2017

Fecha de revisión: 26-03-2018

¹ M. Alegre Nueno, profesor contratado doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (Universitat de València).

² A. Esteve Segarra, profesora titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (Universitat de València).

³ M. López Balaguer, profesora titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (Universitat de València).

⁴ E. E. Taléns Visconti, profesor ayudante doctor de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (Universitat de València).

Teaching innovation in Labour Law: practical proposals

Abstract:

This paper presents, from a very practical perspective, four examples of teaching innovation in the discipline that we teach: Labor Law. In order to propose a study that is as realistic as possible, a specific subject has been chosen, such as Labor Law II. Four proposals have been analyzed to address its explanation in the classroom in an innovative and attractive way to students, given that, as it is known, it is a matter regularly updated and very linked to current situation, which invites, of course, to apply these innovative techniques. It studies, first of all, use of social networks as a teaching tool –Facebook, Twitter, blogs, etc.–; second, we exposed flipped teaching as a way of learning; third, we analyze minivideo as a tool for learning in the classroom and finally, we approach projects based learning (PBL) to help student to solve real problems.

Keywords: teaching innovation, Labour Law II, flipped teaching, minivideos, project based learning (PBL).

[...] el alumno deja de ser un mero receptor pasivo de conocimientos [...] para involucrarse de lleno en su propio proceso de formación-aprendizaje



El propósito fundamental de un curso es transmitir al estudiante un cuerpo básico de conocimientos

(idea para reflexionar de un ejercicio para docentes universitarios)

Doménech (1999, p. 60)

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha ido asentándose en nuestra práctica docente, siendo hoy en día una realidad con la que convivimos. Los métodos de enseñanza actuales se sustentan, básicamente, en tres principios (Taléns, 2016, p. 205):

- Una mayor implicación y autonomía del estudiante.
- El empleo de metodologías de enseñanza más activas.
- Un nuevo papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos.

En el ámbito relacionado con el derecho se venían utilizando unos métodos que no favorecían en absoluto la aceptación de estos estrenados principios. En este sentido, el rol del profesor consistía, básicamente, en presentar sus conocimientos en clase, y el rol del estudiante era el de aprender lo que estaba en los libros, en las leyes y en los apuntes «copiados» en el aula, fomentándose, de este modo, un aprendizaje memorístico y premiando los logros individuales por encima de los colectivos (Cobas, 2014, p. 18). La revolución en la enseñanza universitaria ha originado, entre otras cuestiones, un cambio en la figura clave de la misma, es decir, en el profesor. En consecuencia, el alumno deja de ser un mero receptor pasivo de conocimientos, que posteriormente reproducirá en un examen de la manera más fidedigna posible (Sanjurjo, 2012, p. 16), para involucrarse de lleno en su propio proceso de formación-aprendizaje (Chaparro, 2016, p. 12). En definitiva, estaríamos ante una con-

cepción de aprendizaje activo que procura que el alumnado «aprenda a aprender», aunque siempre guiado por el profesor (Blanco, 2016, p. 29).

A lo largo de las siguientes páginas plantearemos un método docente integral y adecuado a los nuevos diseños de la enseñanza universitaria sobre una asignatura troncal y de duración cuatrimestral como sería el caso de Derecho del Trabajo II en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. El proyecto es integral, puesto que abarca varias formas o métodos docentes reales, innovadores y que vendrían a reforzar la adquisición de contenidos dentro de una asignatura práctica de indudable trascendencia social.

La primera parte de este trabajo se refiere al uso de redes sociales como instrumento docente. El avance de la tecnología y las nuevas realidades sociales abren nuevos horizontes para la enseñanza, en este caso universitaria. La amplia difusión de plataformas virtuales, tales como Facebook o Twitter, despliega importantes sinergias en el ámbito educativo, al poder aprovecharse la inercia del uso cotidiano que los jóvenes hacen de las mismas. También sería una herramienta docente de indudable interés el uso de blogs educativos. Todas estas opciones presentan un importante componente dinamizador y de actualización en una disciplina muy práctica y cambiante como sería el caso del Derecho del Trabajo.

El segundo método viene representado por el recurso al *flipped teaching* o sistema de «aula invertida». Esta opción docente significa que determinados procesos de aprendizaje se desarrollan fuera del aula para que los alumnos no pierdan tiempo de clase escuchando las explicaciones. De esta forma, el tiempo presencial se puede utilizar para reforzar aspectos que requieren un contacto más directo e individualizado del docente con los estudiantes. No cabe perder de vista que el derecho no es una ciencia exacta y que se basa, en gran medida, en la argumentación y en la utilización de materiales normativos, por lo que es mucho más importante para el posterior desarrollo profesional de los alumnos que aprendan un *know-how*, es decir, un «saber hacer». Además, en el ámbito del derecho del trabajo existe una necesidad constante de actualizar conocimientos, por lo que se revela singularmente importante el hecho de enseñar habilidades y aptitudes críticas. Por esta razón, la resolución de problemas puede ser una vía efectiva

[...] en el ámbito del derecho del trabajo existe una necesidad constante de actualizar conocimientos, por lo que se revela singularmente importante el hecho de enseñar habilidades y aptitudes críticas

para completar conocimientos adquiridos mediante la técnica docente del *flipped teaching*.

El tercer método desarrollado consiste en la utilización de minivideos previamente grabados y «enlizados» con fines docentes. Un vídeo educativo ha de situarse a medio camino entre un material y un recurso curricular. En este sentido, el minivideo trata de condensar en un breve espacio de tiempo una definición o un concepto determinado, en nuestro caso, relacionado con la disciplina jurídico-laboral. Por lo que respecta al enfoque didáctico, a través de esta fórmula trataríamos de conseguir que el estudiante sea un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y no un mero receptor pasivo, pudiendo ver los vídeos cuantas veces quiera, asentando conceptos y preguntando en el aula las dudas que se le presenten.

En último término, se presenta un enfoque basado en proyectos. El Derecho del Trabajo es una disciplina íntimamente relacionada con los problemas sociales y, por este motivo, es común encontrar un interés por la búsqueda de metodologías docentes que vinculen la enseñanza con los problemas del «mundo real». De esta suerte, el ABPt consistirá en que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos adquiridos para resolver problemas reales y, por esta vía, adquieran una metodología de trabajo adecuada para resolver cuestiones complejas, similares a las que se enfrentarán más adelante en su futura actividad profesional.

En definitiva, en el presente ensayo se proponen varias alternativas docentes que favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes en una rama del derecho tan práctica como comprometida con la sociedad en la que vivimos, siendo deseable que en un mismo curso puedan practicarse todas ellas. Con todo, en ningún caso se pretende sustituir por completo la transmisión de co-

nocimientos teóricos en el aula por parte del profesor, ni vaciar de contenido el recurso a la clase «tradicional», que entendemos que también tendría que tener un espacio más o menos amplio dentro de la enseñanza de la ciencia jurídica, aunque sí que cabría desterrar que este sea el único método practicado por los docentes de esta disciplina. Por esta razón, en la siguientes páginas abordamos una serie de medidas que, combinadas entre sí, entendemos que favorecerían una adquisición de conocimientos, competencias y destrezas de gran utilidad práctica y perdurables en el tiempo.



2. UN MÉTODO DE ENSEÑANZA *ONLINE* PARA LA ASIGNATURA DERECHO DEL TRABAJO II: REDES SOCIALES Y BLOGS

La docencia a través de internet, en concreto, utilizando para ello las redes sociales y los blogs de expertos, compadece fielmente con los postulados del nuevo EEES que hemos comentado anteriormente. A través del recurso a internet se pretende fomentar el interés del alumno, actuando el profesor como dinamizador de los debates jurídicos, imprescindibles para el conocimiento del derecho y, particularmente, para la rama social. Con todo, como inmediatamente veremos, a través de este método no se buscaría, en ningún caso, sustituir la clase presencial impartida de una forma más o menos clásica, sino complementar el proceso de aprendizaje, apoyándonos en los nuevos instrumentos que el avance de la tecnología nos brinda, y, de paso, sacar partido del uso que los jóvenes hacen de los mismos. En este sentido, no cabe desconocer que los jóvenes están conectados a internet de manera casi permanente y ahí es donde debemos incidir para establecer un espacio común en la docencia y compartir sinergias (Catalán, 2016, p. 133). Estas no se producen con las herramientas asociadas a la enseñanza académica, en esencia, el

Aula Virtual. Esta última plataforma no estimula la participación de los estudiantes y su interés se reduce al planteamiento de tareas evaluables, tales como prácticas o exámenes tipo test. Efectivamente, el Aula Virtual es una herramienta necesaria y de mucha utilidad para colmar algunos fines docentes, pero casa mal con la motivación de los alumnos, puesto que se asocia, única y exclusivamente, al ámbito educativo. En este sentido, los alumnos no acceden al Aula Virtual de una forma espontánea, sino solo cuando tienen una tarea evaluable o cuando quieren descargarse los materiales que el profesor va subiendo a dicha plataforma. Además, es muy difícil estimular los debates y el aprendizaje colaborativo y, por su formato, no permiten una comunicación ágil. Por el contrario, los jóvenes se conectan a las redes sociales de manera instintiva y, por ello, estas abrirían nuevas posibilidades de notable interés dentro de la enseñanza de las relaciones jurídico-laborales. De esta suerte, por la vía de las redes sociales y de los blogs se pueden poner a disposición del alumnado un extenso volumen de información relacionada con la asignatura, con lo que fomentaríamos la autonomía del estudiante y una formación colaborativa, por lo demás, con unos contenidos totalmente actualizados.

[...] los jóvenes están conectados a internet de manera casi permanente y ahí es donde debemos incidir para establecer un espacio común en la docencia

2.1. La enseñanza a través de las redes sociales: Facebook y Twitter

Existen muchos tipos de redes sociales, algunas de ellas genéricas y otras más especializadas, pero no todas tienen el mismo potencial para incidir en el aprendizaje. En nuestra opinión, las redes sociales con voca-

ción generalista más usadas serían las más útiles para implementarlas con fines docentes. Por este motivo, desarrollaremos un método para Facebook y Twitter, por ser dos plataformas ampliamente conocidas, extensamente utilizadas y con evidentes posibilidades para completar la docencia de la asignatura Derecho del Trabajo II.

Por lo que respecta a Facebook, lo primero que podríamos resaltar sería su gran versatilidad, pues permite escribir comentarios, subir fotografías, copiar noticias, expresar un estado de ánimo, hablar de manera sincrónica a través del chat y crear grupos. Precisamente, esta última herramienta sería la que pretendemos explorar en nuestra propuesta integral de innovación docente en el ámbito de la asignatura Derecho del Trabajo II.

La actividad en cuestión consistiría en crear un grupo de carácter cerrado dentro de la red social Facebook, cuya denominación sería «Derecho del Trabajo». Consideramos que sería importante que los administradores del grupo fueran los docentes responsables de la asignatura, disponiendo en este caso de la potestad para expulsar a los miembros que adoptaran comportamientos inadecuados o que vertieran comentarios que estuvieran fuera de lugar. Otro aspecto a tener en cuenta sería el de la protección de la intimidad de los participantes. Las personas que utilizan Facebook suelen subir fotografías o aparecer en documentos gráficos «colgados» por otras personas; también publican comentarios, estados de ánimo o comparten otras publicaciones o reaccionan frente a estas. Todas estas informaciones serían irrelevantes a efectos docentes y no interesarían a terceras personas. Por esta razón, desde estas líneas proponemos que los profesores se abran una nueva cuenta, de carácter privativo, para estos fines y creen con ella un grupo cerrado titulado «Derecho del Trabajo II». Por su parte, es importante recordar a los alumnos que restrinjan al máximo su cuenta para que otros componentes del grupo, que no tienen por qué ser necesariamente sus «amigos» en Facebook, puedan acceder a toda la información de su perfil.

Una vez creado el grupo «Derecho del Trabajo II» en Facebook corresponderá a los docentes asumir el rol principal y dinamizar la participación, marcando el contenido de los debates. Ahora bien, con el tiempo, sería deseable que los propios alumnos se animaran a proponer temas para la discusión, aportando noticias jurídicas o manifestando comentarios o apostillas sobre

Una vez creado el grupo «Derecho del Trabajo II» en Facebook corresponderá a los docentes asumir el rol principal y dinamizar la participación, marcando el contenido de los debates

las informaciones subidas por otros usuarios. Junto con ello, el docente también debe reforzar las intervenciones que han realizado los estudiantes, haciendo valoraciones positivas a los comentarios que han dejado los alumnos en el muro y dando las gracias por su participación, extremo que persigue animar las respuestas por parte de estos (Álvarez y López, 2013, p. 10). A través de esta red social se pueden comentar sentencias relevantes o novedades jurídico-laborales, pero siempre desde un clima deductivo, relativamente formal y de respeto mutuo, que los docentes deberán vigilar. No cabe desconocer que el derecho del trabajo está en constante movimiento, siendo una de las disciplinas legales que más reformas legislativas padece. Asimismo, los órganos jurisdiccionales enriquecen el debate con la interpretación que realizan sobre los preceptos legales. Por su parte, Facebook también puede ser un instrumento eficaz para reproducir formularios y modelos de escritos para el desarrollo de la práctica jurídica. En este sentido, muchos despachos de abogados comentan novedades laborales; algunos profesores lo hacen en sus respectivos blogs; los agentes sociales analizan en sus páginas de Facebook cuestiones de interés, y los medios de comunicación publican algunas noticias con trasfondo para el derecho del trabajo. El Gobierno también realiza encuestas y emite comunicados oficiales que pueden afectar a esta parcela jurídica. Todas estas informaciones pueden colgarse con facilidad en el muro de nuestro grupo de Facebook y provocar la reacción de los alumnos: a través de los iconos Me gusta, Me encanta, Me asombra, Me entristece, Me divierte; comentando de forma razonada la publicación; compartiéndola en su perfil; o bien animándose a colgar otra noticia relacionada o participar en otro momento posterior. En definitiva, lo que se persigue con este sistema sería el aprendizaje

colaborativo y la implicación del alumnado, haciéndole protagonista de su propia enseñanza (Catalán, 2016, p. 141). A través de esta vía se pretende que los alumnos encuentren la asignatura más interesante, al fomentarse un intercambio de conocimientos y la retroalimentación entre compañeros, incluso, también por parte del propio profesor, es decir, incrementado el *feedback* entre los mismos estudiantes y entre el docente y los estudiantes (Álvarez y López, 2013, p. 8). Además, puede producir un «efecto llamada» a la participación de otros alumnos, que de esta forma estarían mucho más implicados en el desarrollo de la asignatura, pues ya no serían meros espectadores o sujetos pasivos que reciben información en el aula por parte del profesor, sino que también tendrían la opción de compartirla. Junto con ello, el recurso de las redes sociales de índole general más populares entre los usuarios de internet minimiza la necesidad de formación, puesto que su uso es conocido por todos y favorece una comunicación de manera bidireccional, puesto que el profesorado y el alumnado se encuentran compartiendo un mismo espacio, resultando mucho más fácil localizar a las personas dentro de la red (De Haro, 2009, p. 13). En último término, el uso de Facebook genera flexibilidad, entendida esta por favorecer un horario abierto, es decir, que lo que se cuelga en esta red social puede consultarse a cualquier hora del día, y, pese a ser un método asincrónico (diferido en el tiempo), es bastante instantáneo, sobre todo con la proliferación de los *smartphones*, donde Facebook puede consultarse desde el teléfono.

Con todo, entendemos que el uso de las redes sociales debería entenderse como un complemento de la docencia, como un espacio suplementario que debe gestionarse sin olvidar que se trata de una red personal que los alumnos valoran como un buen escenario para la reflexión y el aprendizaje (Túñez y Sixto, 2012, p. 87). En este sentido, Facebook no sería más que un complemento de la docencia presencial o incluso virtual, pero nunca puede sustituirlas. De esta suerte, como han señalado algunos autores, para que su utilización tenga éxito deben acercarse las utilidades de la red social a la asignatura y nunca vaciar la asignatura en la red social (Túñez y Sixto, 2012, p. 88). Tampoco cabría ignorar las dificultades a la hora de evaluar la participación de los alumnos en Facebook, puesto que dicha plataforma no dispone de herramientas de control de acceso o técnicas fiables de evaluación, como

sí que existen, por ejemplo, en el Aula Virtual; razón obvia si tenemos en cuenta que estamos ante una plataforma social genérica y que no está destinada al ámbito educativo. Por este motivo, entendemos que la participación de los alumnos en Facebook no debería tener carácter evaluable y el resultado de las intervenciones en dicha red social no tendría que surtir efectos en la nota final de la asignatura. Antes al contrario, lo que se pretendería con esta opción docente alternativa consistiría en fomentar el interés de los alumnos por la asignatura, acercándolos a la realidad y cotidianeidad de la misma, contribuyendo a la retroalimentación entre todos los participantes, así como a que estén puestos al día con las noticias y acontecimientos sociolaborales de nuestro entorno. Estos designios son difíciles de alcanzar en redes sociales educativas o plataformas específicas como el Aula Virtual, pero entendemos que tendrían bastante éxito en Facebook. En definitiva, se trataría de actuar donde los jóvenes tienen una presencia habitual —en muchos casos diaria— y aprovechar este espacio para fines docentes. Junto con ello, la presencia del profesor en este tipo de plataformas lo aproxima a los estudiantes y permite mantener con ellos una comunicación al mismo nivel, por lo que habría que efectuar mayores esfuerzos para que la jerarquía del profesor no quede comprometida. Para ello, habría que mantener un lenguaje adecuado y distante y no permitir a los estudiantes que recurran al chat privado.

Otra red social muy extendida, sobre la que se puede desarrollar la docencia en el área del Derecho del Trabajo, sería Twitter. Nuevamente, la utilización de esta plataforma supondría la superación de los límites espaciales y temporales del aula, extrapolando los debates de los contenidos de la asignatura fuera de clase, lo cual es útil para la interiorización, identificación y socialización del aprendizaje (García, Trigueros y Rivera, 2015, p. 34). Ahora bien, en Twitter las publicaciones serán, en estos momentos, de 280 caracteres como máximo, pudiéndose incluir fotos, enlaces, audios o vídeos, extremo que favorece su aplicación docente. Estaríamos ante una de las redes sociales más significativas para estar informados, sin embargo, presenta evidentes dificultades para desarrollar una malla de comunicación arbórea, es decir, todos con todos (Túñez y Sixto, 2012, p. 90). En definitiva, Twitter no sería una plataforma desde la que impartir lecciones magistrales, sino donde las aportaciones del profesor

tendrían que ceñirse a la máxima de la red, es decir, algo breve y conciso (Túñez y Sixto, 2012, p. 90). Por este motivo, su virtualidad práctica en cuanto al fomento de un razonamiento jurídico es muy reducida, pues los comentarios se reducen, si recordamos, a 280 caracteres. En este sentido, la propuesta docente que se realiza es meramente de apoyo a la reflexión personal. A través de Twitter, el profesor dará a conocer eventos, noticias o novedades legislativas sobre el derecho del trabajo, así como propondrá pistas para la efectiva resolución de casos prácticos, recomendará lecturas complementarias o expondrá algunos recordatorios de interés. Una de las utilidades más interesantes será la posibilidad de compartir enlaces. En el caso de los eventos (seminarios, jornadas y congresos), Twitter proporcionará un modo simple para compartir reflexiones entre los asistentes, así como entre quienes no hayan asistido al evento (Toro, 2010, p. 21). También sería bastante útil para dar algunos avisos que también se tendrían que hacer llegar por el correo electrónico o a través del Aula Virtual, para que el mensaje alcance a todos, es decir, como tablón de anuncios. Los avisos por correo electrónico entendemos que no se deberían eliminar ni sustituir por los de Twitter, puesto que habrá personas que no tengan una cuenta en esta red social, pero, para los que sí que la tengan, la información les llegaría mucho más rápido por esta vía. En fin, se trata de una herramienta muy potente y efectiva gracias a su espontaneidad e inmediatez. Algunos autores han señalado que un uso adecuado de Twitter, que motive al estudiante, puede lograr la creación de un sentimiento de pertenencia e integración efectiva en la materia y, de este modo, el estudiante se considerará parte activa del proceso y se identificará con los resultados (García *et al.*, 2015, p. 42). Aunque quizá, lo más importante, en nuestra opinión, consiste en la posibilidad de conectar a los estudiantes –futuros profesionales del derecho– con el mundo real.

2.2. La enseñanza a través de blogs

Según la Real Academia Española, un blog es un «sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores». En un blog se presentan comentarios que aparecen reflejados por un orden cronológico inverso,

[...] el blog buscaría estimular el debate fuera del aula, y siempre fomentando una correcta argumentación jurídica por parte de los alumnos

es decir, de lo más reciente a lo más antiguo. Estos comentarios reciben el nombre de «entradas» o «posts» y suelen permitir a terceros interesados añadir opiniones. La creación de un blog es relativamente sencilla y, por lo general, se lleva a cabo a través de servicios de «blogging», que son gratuitos y fáciles de manejar y permiten a los usuarios administrar su propio blog⁵. Algunos profesores de derecho los utilizan para reflexionar «en voz alta» sobre aspectos jurídicos controvertidos o para comentar novedades legislativas y jurisprudenciales. Estos serían blogs profesionales y unipersonales, con reducidas intervenciones por parte de terceros y con una finalidad distinta a la docente. Lo que propondríamos desde estas líneas sería la creación de un blog educativo, que estaría compuesto por materiales didácticos –casos prácticos, doctrina, jurisprudencia–, así como algunas experiencias y reflexiones jurídicas que permitan la difusión periódica y actualizada de las actividades realizadas en el marco de la asignatura Derecho del Trabajo II. Por lo tanto, en el blog no participaría una única persona, sino un grupo de docentes, y estaría abierto a la intervención de todos los alumnos. El objetivo perseguido por este blog sería servir de elemento dinamizador de la asignatura, gracias a las aportaciones de los estudiantes. En este sentido, el blog buscaría estimular el debate fuera del aula, y siempre fomentando una correcta argumentación jurídica por parte de los alumnos. El hecho de que el debate trascienda fuera del aula ayudaría a propiciar un aprendizaje integral, donde, junto a la mera adquisición de conocimientos, se impulsaría la interacción de las relaciones sociales y una mayor motivación del alumnado.

⁵ WordPress, Blogger, Blogspot o Edublogs, entre otros.

En definitiva, se trata de implementar un blog docente que esté abierto a la participación del alumnado mediante la publicación de comentarios. Para dinamizarlo, el profesor planteará una actividad de evaluación continua que consistirá en comentar una entrada en el blog. Como no estamos ante una red social de uso cotidiano, como en el caso de Facebook o Twitter, entendemos pertinente puntuar en clave de evaluación continua la participación en dicho blog. En cuanto a su reflejo en el aprendizaje se estaría acercando a los alumnos a la lectura y comprensión de conceptos jurídicos complejos, con gran relevancia en la práctica

(Blanco, 2016, p. 39). De este modo, este blog educativo se convertiría en una herramienta útil e idónea para la implementación de metodologías docentes que potencian el aprendizaje y el trabajo autónomo del alumnado y, por ende, su capacidad de emprendimiento e incluso su empleabilidad, frente a la adquisición de conocimientos teóricos (Blanco, 2016, p. 42). Se puede potencializar esta herramienta si se implementa el uso de Twitter asociado a un blog de la asignatura, ya que puede ofrecer oportunidades para discutir diferentes tipos de discursos asincrónicos en línea (Toro, 2010, p. 21).

3. EL *FLIPPED TEACHING* EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO II

El *flipped classroom* o *flipped teaching* es un modelo de aprendizaje basado en el uso de determinados materiales, como vídeos y lecturas fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición y la práctica de conocimientos

Las reflexiones que se exponen a continuación comentan aspectos pedagógicos y de reflexión sobre el quehacer profesional en relación con una técnica pedagógica conocida como *flipped classroom*. No se intentará aportar una visión novedosa sobre este modelo pedagógico, sobre el que obviamente existen tratamientos más expertos, pero sí hacer un breve análisis de diversas técnicas interactivas que se han empleado en la docencia de esta asignatura. Por ello, más que un tono científico, se ha aprovechado la oportunidad para analizar, con un alcance moderado, la proyección de esta técnica en la docencia universitaria en general, y en la propia en particular, para exponer reflexiones más personales y problemas detectados.

El *flipped classroom* o *flipped teaching* es un modelo de aprendizaje basado en el uso de determinados

materiales, como vídeos y lecturas fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para la adquisición y la práctica de conocimientos. El término fue acuñado por dos profesores de química de enseñanza secundaria (Bergmann y Sams), quienes, en un esfuerzo por ayudar a estudiantes que perdían algunas clases por razones de enfermedad u otras causas, grabaron y elaboraron vídeos, y percibieron que, de este modo, el profesor podía utilizar el tiempo de clase para potenciar y practicar otros conocimientos, invirtiendo la dinámica típica de explicación en clase y tareas en casa. En el ámbito universitario, el movimiento *flipped teaching* ha irrumpido en la revolución estructural de la educación universitaria iniciada en centros como el MIT (Massachusetts Institute of Technology), considerada la mejor universidad del mundo en investigación aplicada, que potencia las posibilidades de cursos masivos *online*⁶. Este modelo es variación del *blended learning*, que combina el método de enseñanza presencial y virtual.

La técnica de «flippear» una clase puede partir de la edición de un vídeo sobre el contenido que se quiere exponer, de la utilización de materiales disponibles

⁶ Estos cursos, conocidos como MOOC (*massive online open courses*), están siendo copiados en otras universidades, y nacieron para cubrir la demanda de estudiantes que no podían ser admitidos físicamente en la universidad. La universidad diseñó una plataforma que cuenta con más de 2,5 millones de usuarios en todo el mundo (datos obtenidos del artículo «La educación será internacional y *online* y sustituirá a los semestres por módulos» [El Mundo, 6 de noviembre de 2013]).

en la red, o bien de la elaboración y publicación en línea de apuntes, *podcasts* u otros materiales. Las ventajas de este método son varias. En primer lugar, determinados procesos de aprendizaje se desarrollan fuera del aula, los alumnos no pierden tiempo de clase escuchando las explicaciones y el tiempo presencial se puede utilizar para reforzar aspectos que requieren un contacto más directo e individualizado del docente con los estudiantes. A su vez, ello fomenta una participación más activa del estudiante, al tener que asimilar los conocimientos fuera del aula para practicarlos dentro. En segundo lugar, permite a los estudiantes elaborar su aprendizaje mediante un método constructivo y adaptado a la diversidad. En tercer lugar, el método permite a los estudiantes reaprender contenidos, visionando, cuantas veces quieran, los contenidos elaborados. El método involucra e implica a los estudiantes, puesto que en clase se desarrollan unos contenidos trabajados fuera del aula. En cuarto lugar, la metodología se adapta a *homus videns*, esto es, a estudiantes absolutamente familiarizados con los vídeos e internet como plataforma de entretenimiento (Sartori, 1998). La interacción habitual de los estudiantes con las tecnologías de la información facilita el acercamiento a asignaturas que pueden percibirse como lejanas, y la realización de las tareas para casa se convierte en un elemento central, ya que la explicación se visiona. Finalmente, la elaboración de materiales de aprendizaje audiovisuales y su publicación en redes abiertas de información a la sociedad, mediante sencillos sistemas de grabación audiovisual y ubicación en plataformas educativas abiertas, permiten el libre acceso a las mismas por parte de la totalidad de la comunidad universitaria. Las experiencias de profesores del movimiento *flipped teaching* suelen tener en común la utilización de los materiales audiovisuales colocados en plataformas abiertas por estudiantes foráneos, que los roles de las clases y los espacios se invierten y que se asimilan mejor los conocimientos⁷.

Sin embargo, el movimiento Flipped Teaching consiste en mucho más que el empleo de vídeos en las clases para los estudiantes. De hecho, uno de los inventores de este método, como el profesor Bergmann, ha insistido en que lo más importante y relevante son

[...] la clave para el modelo del «aula invertida» no son los vídeos en sí mismos, sino dedicar el tiempo de clase a las actividades verdaderamente relevantes

las actividades que los alumnos hacen en el aula. De manera que la clave para el modelo del «aula invertida» no son los vídeos en sí mismos, sino dedicar el tiempo de clase a las actividades verdaderamente relevantes. Un buen punto de partida es reflexionar sobre las preguntas guía del movimiento Flipped Classroom: ¿qué es lo mejor para los estudiantes en clase? y ¿cómo pueden aprender de forma más útil y permanente? La respuesta a estas cuestiones depende de cada docente.

En nuestro caso, la experiencia como docentes se ha situado en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, que ha sido considerado como uno de los campos experimentales más fértiles para la renovación metodológica de la ciencia jurídica (Rivero, 1985, p. 304). Existe consenso entre los autores de este artículo a la hora de tomar como opción un determinado modelo de enseñanza del derecho, basado no solo en la didáctica de las normas y su exégesis, desde una perspectiva positiva, sino también centrado en mostrar razonamientos críticos, las conexiones de lo regulado con la vida social, mostrando los valores políticos y económicos subyacentes en el sistema jurídico. Esto último es de suma importancia en una disciplina como la nuestra, con frecuentes cambios legislativos, donde los contenidos teóricos pueden quedar obsoletos, por lo que, además de la necesidad constante de actualizar conocimientos, es importante enseñar habilidades y aptitudes críticas.

Tenemos el convencimiento de que deberían invertirse los papeles para que la mayor parte del tiempo de la clase no se dedicara a la exposición de contenidos, sin desmerecer la idea de que la mejor herramienta para una buena práctica es un excelente saber teórico.

⁷ Para obtener más información, véase <https://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2015/05/Monografico_Flipped_Classroom_FundacionTelefonica.pdf>.

En la mejor literatura pedagógica se ha insistido en la idea de que los estudiantes aprenden profundamente «haciendo», con sesiones basadas en problemas

En la mejor literatura pedagógica se ha insistido en la idea de que los estudiantes aprenden profundamente «haciendo», con sesiones basadas en problemas. En este sentido, Bain (2006, p. 38), en su libro sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios, insiste en esta idea con un gráfico ejemplo:

«Sandel compara este método de enseñanza con las maneras de enseñar a jugar al béisbol a cualquiera de sus hijos: les podría dar instrucciones detalladas sobre la manera de coger el bate, dónde colocarse, cómo mirar la pelota que ve el lanzador y cómo hacer el movimiento; no dejarles coger un bate hasta que hayan escuchado las diversas lecciones sobre el tema. O les podría dar un bate y permitirles hacer unos cuantos *swings*; después de eso me podría dar cuenta de algo que no hace el bateador y que, si ajusta, le haría mejor bateador».

Pues bien, muchos profesores universitarios de derecho enseñamos derecho, «las reglas del juego», pero los estudiantes pueden pasar por nuestras aulas «sin haber jugado una sola vez».

Para permitirles practicar, es necesario y elemental que el estudiante asimile unas explicaciones teóricas, que necesariamente no tienen por qué impartirse total y completamente en el aula. La técnica del *flipped teaching* sería instrumental para conseguir este objetivo. El despejar parte del tiempo permite un *practicum* real de una materia. Pese a que el esfuerzo hecho por incorporar contenidos prácticos ha sido continuo en el diseño curricular de todas las titulaciones, creemos que existe aún la percepción entre los profesores de la necesidad de dar conocimientos teóricos previos, reduciendo los «casos prácticos» a un papel secundario frente a las

clases teóricas, con una cierta correspondencia con el esquema anterior a Bolonia de trasladar créditos separados de teoría y práctica. Sin embargo, diversos estudios científicos atacan esta «construcción» del saber (Finkel, 2000) y confirman, en cambio, que el desarrollo de la comprensión se consigue no tanto escuchando o estudiando, sino intentando resolver problemas o responder a preguntas consideradas como bellas o importantes. En este sentido, los contenidos audiovisuales no deberían limitarse a la exposición de conocimientos puramente teóricos, sino también a preparar al estudiante para objetivos educacionales, ligados al desarrollo de habilidades profesionales.

Trazado este marco general, procede abordar la estrategia de invertir una clase como un recurso didáctico adecuado para desarrollar un aprendizaje más participativo en las clases y fomentar la capacidad crítica del estudiante sobre el sistema jurídico, de sus valores sociales y políticos. Se analizarán algunas inercias y dificultades para su implementación. Finalmente, a modo de ejemplo, se expondrán técnicas sencillas que sortean el obstáculo de elaborar vídeos.

3.1. ¿Cómo invertir una clase?

La utilización de materiales audiovisuales como método de aprendizaje puede favorecer un aprendizaje más reflexivo y activo, y ayudar a los estudiantes más ocupados y a los que necesitan rebobinar ciertos conocimientos. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, pero, para que resulte completa, en clase se han de desarrollar otras técnicas, como la del método del caso, clases socráticas o técnicas de grupo que permitan una mayor motivación. Se trata de que no se produzca únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparezca un componente de intriga y desafío que luego se traslade a la hora de resolver los supuestos. Hay que tener en cuenta que el derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, la resolución de problemas puede ser una vía para completar conocimientos adquiridos mediante el *flipped teaching*; por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

[...] en este tipo de clases, donde una parte del conocimiento se adquiere fuera del aula, el papel protagonista del aprendizaje lo asume el estudiante; paralelamente, el papel del profesor es distinto, al preparar, elaborar o seleccionar los materiales audiovisuales y focalizar la atención en el desarrollo de otras técnicas en la clase

Evidentemente, en este tipo de clases, donde una parte del conocimiento se adquiere fuera del aula, el papel protagonista del aprendizaje lo asume el estudiante; paralelamente, el papel del profesor es distinto, al preparar, elaborar o seleccionar los materiales audiovisuales y focalizar la atención en el desarrollo de otras técnicas en la clase.

En la clase presencial, el profesor puede dedicar un tiempo para resolver dudas sobre el material adicional y luego realizar actividades prácticas (simulaciones de conflictos o juicios, resolución de problemas, debates, actividades grupales, etc.). Se evita el problema de tratar de tomar apuntes con rapidez mientras el profesor dicta, y, por otra parte, el aprendizaje en la clase presencial a través de casos prácticos o debates permitiría, en conexión con los diversos contenidos del aprendizaje, fomentar habilidades y conocimientos que faculten al estudiante para enfrentarse a casos nuevos.

3.2. Obstáculos principales del método: las inercias

En el ámbito universitario, las clases magistrales ocupan un lugar preponderante que ha pervivido desde las lejanas universidades medievales «en las que los profesores leían sus propias notas y manuscritos». De hecho, aunque se destacan sus defectos, han sido ciertamente las más empleadas para transmitir información, por lo que parece utópico pretender que pue-

dan ser sustituidas por métodos más activos en unas clases masificadas, aun después del proceso de Bolonia. Además, no puede desconocerse que uno de los principales riesgos de la clase invertida es limitarse a grabar o reproducir una clase magistral o editar materiales audiovisuales de alta calidad técnica, pero obviando que el objetivo principal de la clase invertida no son los vídeos. Otros obstáculos para los docentes que pretendan utilizar el método didáctico es la propia resistencia de muchos estudiantes al mayor trabajo y a las destrezas que supone esta estrategia de aprendizaje. En este sentido, es preciso cambiar una realidad en la que el aprovechamiento de las clases se reduce a una mera copia mecánica de los apuntes; donde el alumno acaba siendo un simple repetidor del contenido de las clases, tomando apuntes, que luego estudia en casa; donde se fomenta, en definitiva, un aprendizaje memorístico; y donde existe una comunicación unidireccional profesor-alumno. La clase invertida, como recurso didáctico, se sitúa en un contexto donde se exige que el profesor no solo elabore o seleccione los materiales audiovisuales para la exposición parcial o total de contenidos teóricos, sino que también asuma su tarea de ayudar al alumno y facilitarle el aprendizaje de otros objetivos en las clases presenciales. Los expertos apuntan a la necesidad de introducir cambios, de modo que el papel protagonista corresponda al estudiante, que no ha de configurarse como mero espectador. El profesor actuaría, de este modo, como guía y asesor del aprendizaje del alumno. Se exige un esfuerzo adicional no solo en la preparación de los supuestos, sino en la propia impartición de las clases. Se trata de evitar que los materiales audiovisuales no acaben convirtiéndose en un sucedáneo de las viejas clases magistrales.

El objetivo es buscar clases presenciales más abiertas, donde, *a priori*, la propia actividad y participación de los alumnos puede generar situaciones nuevas. En este sentido, es necesario, primero, estimular la participación, lo que conecta con el conocimiento por parte del profesor de algunas técnicas grupales para dinamizar y orientar. Hay que hacer notar que, en el derecho, la existencia de dos partes, con intereses claramente diferenciados, permite «jugar» sobre casos o supuestos de hecho, dándoles la vuelta y haciendo que el alumno argumente sobre las dos posturas.

3.3. Tres ejemplos sencillos de cómo implementar una clase invertida en la docencia de Derecho del Trabajo II

En la asignatura de Derecho, una primera vía sencilla para implementar la técnica del *flipped teaching* es utilizar vídeos de juicios. En la facultad se dispone de un pequeño banco de juicios grabados con las autorizaciones correspondientes de todos los participantes conforme a la Ley orgánica de protección de datos. En lugar de visionarlos en el aula y consumir tiempo de clase presencial, se pueden colgar en aulas virtuales o plataformas como Moodle y pedir al estudiante que los visiona y conteste una serie de preguntas, que

se corrigen en clase. Otra vía es decirle al estudiante que visiona un juicio, facilitarle la sentencia y pedirle que realice el recurso de la sentencia. Este método puede combinarse con otras técnicas relacionadas con el aprendizaje con proyectos (por ejemplo, a través de la simulación de juicios, *mock trials*, un día en la Ciudad de la Justicia de Valencia, etc.), o con otras más clásicas (tales como las clases magistrales y la resolución de casos prácticos con diferentes niveles de dificultad).

Ejemplo 1. Práctica con una grabación de un juicio (dimisión vs despido)

- a) El estudiante visiona la grabación fuera del aula.
- b) Debe responder a un pequeño cuestionario que está colgado en el aula virtual.
- c) El cuestionario se corrige en el aula, lugar donde se aprovecha para comentar diversos aspectos teóricos y prácticos de un juicio de despido, práctica de la prueba, etc.

Cuestionario sobre el juicio

1. Diga la proposición de medios de prueba que realiza cada parte:
 - Demandante.
 - Demandado.
2. ¿Cómo se fijan los hechos controvertidos? ¿Hay en el caso hechos conformes?
3. ¿Se impugna algún documento por alguna de las partes? ¿Qué efecto provocaría dicha impugnación?
4. Si el juez hubiera rechazado un testimonio (por ejemplo, el tercero) por considerarlo reiterativo, ¿puede combatirse la resolución del juez? ¿De qué forma?
5. ¿Por qué en este caso no se admite la prueba de confesión?
6. La juez pide a una de las partes que concrete bien las fechas relativas a los hechos controvertidos. Si no, en su caso, ¿qué medidas dice que adoptará? ¿En qué podrían consistir?
7. La juez insta al letrado de la parte demandante a no insistir en pedir a los testigos la interpretación de la voluntad de la trabajadora despedida sobre si realmente quería cesar en su relación laboral. ¿Por qué razón se produce esta corrección?
8. Imagine que contra todo pronóstico se falla que se ha producido un despido y que este es improcedente. ¿Qué recurso se plantearía y ante qué órgano? ¿Podría fundamentarse que existe un error en la valoración de la prueba por parte de la juez sobre la base de las testificales? ¿Serviría como prueba documental el acta o la grabación del juicio?

Una segunda vía para implementar la técnica del *flipped teaching* es utilizar materiales audiovisuales ya existentes. En la web pueden localizarse *podcasts* con programas de radio sobre temas laborales, videos de programas de televisión en plataformas o YouTube o consultas sobre temas de debate en materia laboral. Nuevamente, es importante el papel del docente como guía, elaborando elementos que permitan un debate en clase sobre estos programas, ya que es importante que el estudiante adopte un papel no meramente pasivo a la hora de visionar o escuchar estos programas. Además, se

debe aprovechar estos videos o programas para pedirle al estudiante que lea un texto científico sobre el tema y luego debata. En relación con temas polémicos, puede ser útil crear tertulias dialógicas, con normas precisas para fomentar un buen desarrollo de la tertulia (Arandia, Alonso-Olea y Martínez, 2010, pp. 309-329). Se trata de combinar un elemento audiovisual, con la construcción del conocimiento a través de la lectura, y de buscar, a través del debate, otros objetivos complementarios, con un diálogo igualitario, un aprendizaje instrumental y el desarrollo de una inteligencia cultural.

Ejemplo 2. Trabajo con videos existentes y tertulias dialógicas

- a) El estudiante visiona/escucha el programa fuera del aula. Debe seleccionar de uno a cuatro aspectos para su posterior comentario.
- b) El estudiante debe leer un texto relacionado con el contenido del programa. La instrucción es que señale frases o párrafos que le resulten interesantes o llamativos.
- c) En clase se desarrolla un tertulia dialógica sobre el tema.

Ejemplos de programas utilizados en clase

- Programa *Salvados* («Parados y defraudados»). Temporada novena.
<http://www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-9/capitulo-3-fraude-cursos-formacion_2014103000431.html>.
- Programa *Salvados* («La justicia a juicio»). Temporada octava.
<www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-8/capitulo-14-debate-justicia_2014053000397.html>.
- Programa *Salvados* («Precariado: la nueva clase social»). Temporada séptima.
<http://www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-7/capitulo-3-precariado_2013110800802.html>.
- Programa *Salvados* («Jubilando a las pensiones»). Temporada sexta.
<http://www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-6/capitulo-21-jubilando-pensiones_2013072500368.html>.
- Programa *Salvados* («Cuestión de educación»). Temporada sexta.
<http://www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-6/noticia-episodio-salvados_2013020300123.html>.
- Programa *Salvados* («Parados en la espera»). Quinta temporada.
<http://www.atresplayer.com/television/programas/salvados/temporada-5/capitulo-31-parados-espera_2012060300139.html>.
- Programa de radio *Julia en la onda*. Tema de la jornada «Doble escala. Principio de igualdad» (emitido el 9 de diciembre de 2014).

Una tercera vía sencilla para implementar técnicas de *flipped teaching* es aprovechar la exposición de una conferencia o una ponencia previamente grabada para plantear preguntas. La experiencia nos ha demostrado que es mejor que el formato de la charla no sea el de una conferencia meramente teórica, sino la exposición de un caso real por un letrado, un juez, etc. El expediente del caso se facilita previamente a los estudiantes, junto con un vídeo donde se explica el asesoramiento que se realizó al cliente, qué estrategia se siguió y los problemas en la redacción

de los escritos administrativos o judiciales. El estudiante puede visionar el vídeo del caso y consultar el expediente cuantas veces quiera. Para forzar su consulta, debe responder un cuestionario o resolver casos prácticos relacionados con el caso; por ejemplo, redacción de escritos complementarios. Como ya se comentó anteriormente, dentro de la clase presencial, el profesor puede dedicar algo de tiempo a la resolución de dudas sobre el material adicional, a conocimientos que requieren una enseñanza directa, etc., y, posteriormente, puede realizar actividades

Ejemplo 3. Cuestionario sobre la exposición de un caso práctico por parte de un abogado

1. Expediente administrativo

- a) ¿Quién puede iniciar una declaración de incapacidad permanente?
- b) ¿Quién la instó en este caso?
- c) ¿Por qué insiste la letrada en que es importante incluir en el expediente administrativo de incapacidad permanente un índice de la documentación presentada y que se cuñe con un sello?
- d) ¿Qué le aconseja la letrada al trabajador cuando el empresario rechaza readmitir al trabajador?

2. Expediente judicial

- a) ¿Qué documentos acompañaban a la demanda judicial?
- b) ¿Cuánto tiempo transcurrió entre la presentación de la demanda y la celebración del juicio?
- c) ¿El cliente de la letrada estaba obligado a acudir al juicio si la letrada tenía poderes de representación de este? ¿Por qué decidió que era mejor que acudiera a la vista oral?
- d) ¿Qué explica la letrada sobre la preparación de los interrogatorios que se realizan en el juicio?
- e) ¿La parte que ha propuesto practicar una prueba puede renunciar a ella durante la celebración del juicio antes de que se practique?
- f) ¿Es la prueba pericial importante en los pleitos de incapacidad permanente?
- g) ¿Qué diferencia hay entre presentar un perito o un perito testigo?
- h) La letrada criticó la prueba presentada por la mutua como prueba pericial. ¿Qué adujo?
- i) La letrada invirtió mucho tiempo en realizar un vídeo sobre el trabajo desempeñado por el trabajador. ¿Se aceptó esta prueba? ¿Por qué? ¿Cómo reaccionó la letrada?
- j) ¿Qué son las diligencias finales o las diligencias para mejor proveer?
- k) ¿Qué es una «instructa»? ¿Se presenta junto con la prueba documental?

3. Expediente de reintegro de prestaciones

- a) ¿Por qué el trabajador hubo de reintegrar la prestación de incapacidad permanente parcial?
- b) ¿Hubo alguna otra prestación que tuvo que devolver? ¿Cómo se hizo la devolución?

prácticas (simulaciones de conflictos o juicios⁸, resolución de problemas, debates, actividades grupales, etc.). De esta manera, y como también hemos mencionado previamente, se evita el inconveniente de tomar apuntes con rapidez mientras el profesor dicta. Por otra parte, el aprendizaje en la clase presencial, a través de casos prácticos o debates, permitiría, en conexión con los diversos contenidos del aprendizaje⁹, fomentar habilidades y conocimientos que permitan al estudiante enfrentarse a casos nuevos.



4. LA UTILIZACIÓN DE MINIVÍDEOS EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEL TRABAJO II

Desde hace ya algunos años la revolución tecnológica a la que asistimos en el mundo es imparable. En el ámbito laboral ya se habla de la industria 4.0 en referencia a la cuarta revolución industrial, que va a imponer sistemas automatizados a través de la digitalización, la conectividad y la información digital que incidirán en los procesos productivos¹⁰. En la docencia, como es lógico, ocurre lo mismo; esto es, se está generalizando el recurso a diferentes herramientas que implican la incorporación de nuevas tecnologías al día a día de las clases tradicionales y cuya implementación se está valorando muy positivamente¹¹.

Entre estas herramientas, por ejemplo, destacan Moodle, Wikis, YouTube, foros, blogs, mundos virtuales, mapas conceptuales, *podcastings* y *vodcastings*, entre otros (Guzmán, Molina, Jiménez, Ruiz y Fernández-Pacheco, 2011, pp. 1.069-1.083). En las páginas que siguen haremos una breve reflexión sobre una herramienta concreta como es el minivideo, que, tal y como se ha definido¹², podría considerarse como un video educativo al alimón entre un medio material y un recurso curricular.

Tal y como han destacado Guzmán *et al.* (2011), el video, como técnica didáctica, puede resultar fundamental como apoyo a las clases presenciales¹³ o

⁸ Sobre la implementación de este método en disciplinas jurídicas, véase Esteve (2011).

⁹ Los contenidos del aprendizaje pueden clasificarse en contenidos conceptuales («saber») y contenidos procedimentales («saber hacer»). Algunos autores incluyen también contenidos actitudinales (Doménech, 1999, p. 67).

¹⁰ En esta materia es muy interesante el informe Industria 4.0: Una Apuesta Colectiva, publicado por Comisiones Obreras, porque desde un enfoque sindical se apuntan los trascendentales retos que tendremos que afrontar en la próxima década <www.industria.ccoo.es/Publicaciones/YoIndustria/Propuestas>.

¹¹ En todo caso, tal y como ha señalado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004, p. 13), para aprovechar de manera efectiva el poder de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), deben cumplirse las siguientes condiciones esenciales:

- Alumnos y docentes deben tener suficiente acceso a las tecnologías digitales y a internet en los salones de clase, escuelas e instituciones de capacitación docente.
- Alumnos y docentes deben tener a su disposición contenidos educativos en formato digital que sean significativos, de buena calidad y que tomen en cuenta la diversidad cultural.
- Los docentes deben poseer las habilidades y los conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y herramientas digitales.

¹² Pérez, Rodríguez y García (2015, p. 56) señalan que han de distinguirse los siguientes componentes en el minivideo educativo aplicado al aprendizaje de la asignatura Didáctica General en el grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén:

- El soporte material es el video que se realiza en el entorno de un aula virtual creada en la Universidad de Jaén.
- El contenido lo integran los conceptos de didáctica y currículo, casos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La forma simbólica de representar la información es mediante presentaciones en formato PowerPoint.
- La finalidad o propósito educativo es reforzar y fomentar el proceso de aprendizaje de aquellos conceptos que, a lo largo de la experiencia como docentes, se ha detectado que son los que presentan más dificultades en su comprensión y asimilación por parte de los estudiantes.

¹³ Concretamente, Guzmán *et al.* (2011, p. 6) señalan que en este tipo de metodología se comentan los contenidos de las clases impartidas a los alumnos a partir de las presentaciones en PowerPoint que se han utilizado durante el desarrollo de las mismas. Posteriormente, se suben al Aula Virtual estas videoclases con los siguientes propósitos:

- Refuerzo (los alumnos pueden visualizar los contenidos de las clases tantas veces como consideren necesario).
- Seguimiento (en el caso de no poder asistir a clase, los alumnos podrán seguir la asignatura sin quedarse rezagados).

En la docencia [...] se está generalizando el recurso a diferentes herramientas que implican la incorporación de nuevas tecnologías al día a día de las clases tradicionales

también a la hora de realizar prácticas tutorizadas o supervisadas por un profesor¹⁴.

Desde nuestro punto de vista, en el marco de la asignatura Derecho del Trabajo II, del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, sin duda estos pueden ser perfectamente los objetivos a alcanzar con la utilización del minivideo, porque, tal y como veremos más adelante, se trata de una herramienta muy adecuada para completar los contenidos de las clases en algunas materias o para hacer un seguimiento de algunos temas prácticos.

4.1. El minivideo como recurso educativo

Antes de entrar en el ejemplo práctico de la utilización del minivideo como recurso de aprendizaje de la materia que nos ocupa en este trabajo –Derecho del Trabajo II–, conviene puntualizar cómo podemos definir el minivideo, en el sentido de que se trata de un recurso que se diferencia del video educativo como tal.

Siguiendo a Pérez *et al.* (2015, p. 56), autores expertos en esta materia, se ha de distinguir entre minivideo y video educativo porque, aunque ambos son recursos técnicos utilizados en el ámbito docente, cabe inferir diferencias entre ambas herramientas que se refieren

tanto a la duración como al enfoque adoptado en cada uno de los casos. Sobre la duración hay que tener en cuenta que es una de las variables más importantes, puesto que en el minivideo se trata de condensar en un breve espacio de tiempo una definición o un concepto determinado. Por lo que respecta al enfoque didáctico se trata de conseguir que el estudiante sea un sujeto activo en el proceso de aprendizaje y no un mero receptor pasivo.

En conclusión, para estos autores, el minivideo se puede definir como un video de corta duración (no más de 10 min) que constituye un material didáctico de tipo tecnológico para transmitir una determinada información que ayude a consolidar cierto aprendizaje (Pérez *et al.*, 2015, p. 57).

La elaboración del minivideo ha de llevarse a cabo teniendo en cuenta varios elementos que nos parecen muy importantes (Ortega, 2013, citado por Pérez *et al.*, 2015, p. 57):

- La audiencia a la que va dirigido.
- Apoyo visual con el que se cuenta (estructurar bien el contenido, textos breves, una diapositiva por minuto, utilizar tablas y gráficos siempre que se usen datos estadísticos, hablar con una diapositiva de fondo que sintetice lo explicado, etc.).
- El contenido: hay que introducir qué se les va a decir y siempre hay que cerrar resumiendo lo explicado.

Pues bien, podemos trasladar estas pautas al ámbito que nos ocupa para que el uso del minivideo sea útil y pueda servir a su fin, que no es otro que permitir al alumno acceder a una nueva forma de aprender que le ofrezca la posibilidad de llegar libremente a la información, cuando lo necesite y tantas veces como quiera. En todo caso, si nos gustaría plantear en nuestro caso concreto una utilización del minivideo como recurso de apoyo a la docencia presencial. Lo que queremos decir con esto es que, en el caso concreto que aquí se expone, el uso del minivideo tiene la finalidad clara de servir como herramienta de trabajo que facilite en clase el debate, la apreciación del alumno, la participación crítica o, simplemente, la exposición de dudas. No se trata, en modo alguno, de utilizar en general la técnica del minivideo como sustitutivo de la clase de tipo presencial, salvo, como se verá seguidamente, en el caso de la exposición de temas sencillos.

¹⁴ En relación con esta finalidad, Guzmán *et al.* (2011, p. 6) indican que es bien conocido entre los docentes que, durante el desarrollo de las prácticas, el progreso de los alumnos difiere entre ellos, provocando una de las siguientes situaciones:

- El profesor intenta reducir los contenidos para que los alumnos más rezagados puedan realizar las prácticas con éxito. Esta situación conlleva que los alumnos «adelantados» se aburren, hablen y acaben por distraerse y perturben al resto de compañeros, reduciendo notablemente el éxito de la práctica.
- El profesor sigue el ritmo previsto. En tal caso, solo una parte de los alumnos consigue finalizar correctamente la práctica.

4.2. El minivideo como recurso de aprendizaje de la asignatura Derecho del Trabajo II

Comenzando con el primero de los elementos señalados, se ha de tener en cuenta que el minivideo se va a utilizar para alumnos del segundo curso del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Dato este muy importante porque se trata de grupos que ya han superado la primera parte de la asignatura –Derecho del Trabajo I– y también la asignatura de Derecho Sindical. Ello es relevante porque el hecho de que ya conozcan ambas materias hace que se trate de una audiencia del minivideo que está totalmente familiarizada con los conceptos, con el lenguaje jurídico y con las instituciones básicas del derecho del trabajo, lo que facilita mucho la labor de elaboración del contenido del mismo.

En segundo lugar, por lo que respecta al apoyo visual y a los contenidos, lo cierto es que a nosotros, como docentes, nos parece muy interesante explorar el uso de esta técnica como recurso útil al menos en tres sentidos diferentes:

- Por un lado, para la ampliación de algún tema concreto y puntual que pueda reconducirse a algún caso real de cierta actualidad.
- Por otro lado, para la exposición de alguna cuestión sencilla que pueda llevarnos a invertir un cierto tiempo en la clase presencial y que pueda perfectamente amortizarse remitiendo a los alumnos al vídeo.
- Finalmente, para la introducción de algunos temas antes de verlos en la clase presencial, con exposición de ejemplos y preguntas que conduzcan al alumno a la reflexión y a la investigación para darles respuesta en la clase presencial siguiente.

En concreto, en el caso de la asignatura de Derecho del Trabajo II, para cubrir estos tres objetivos, podríamos poner como ejemplos concretos los siguientes (desde luego, podríamos pensar en muchos otros, pero, basándonos en nuestra experiencia docente en esta asignatura, pensamos que estos son bastante indicados):

- En primer lugar, podría recurrirse al minivideo en la explicación del tema del despido colectivo, que siempre resulta complejo para el alumnado de segundo del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, pero, en la actualidad, por desgracia, podría reconducirse con cierta facilidad a algún caso real que se esté produciendo y que tenga cierta cobertura mediática.

A través del minivideo se pueden trasladar todos los elementos del caso real a la regulación legal y ello puede servir al alumno para entender el alcance de las medidas. Por ejemplo: en muchas ocasiones, para explicar los periodos de consultas en clase, aunque recurrimos a ejemplos, los alumnos no siempre llegan a entender con claridad cómo se desarrollan y la importante finalidad que con ellos se persigue. En general, los alumnos siempre se quedan con la idea de que, dado que el empresario puede tomar la decisión del despido colectivo, al margen del acuerdo, el periodo de consultas «no sirve para nada». En un minivideo dedicado exclusivamente a un caso, se les puede hacer ver cómo han evolucionado las consultas en un caso real, siguiendo las noticias sobre su desarrollo, para comprobar que, en muchas ocasiones, la gestión de los representantes en el periodo de consultas ha llevado a adoptar medidas mucho menos drásticas de lo planteado como punto de partida inicial por parte de la empresa¹⁵.

- En segundo lugar, como ejemplo práctico, podríamos referir la explicación del tema de los permisos de trabajo. Es un tema sencillo, sin embargo, en clase, la simple enumeración y concreción de los mismos nos lleva tiempo. Su explicación a través de un minivideo puede resultar muy práctica porque normalmente no presenta problemas. En este caso es importante que durante la clase presencial se invite a los alumnos a plantear las dudas que puedan tener tras la visualización de la explicación. En este tema, además, en el minivideo se puede incluir alguna referencia real a convenios colectivos que mejoren los permisos en un sector o en una empresa –a través de PowerPoint–, abriendo la posibilidad al final de que los alumnos puedan completar una práctica de relación ley-convenio que siempre resulta mucho más interesante cuando se ve desde una perspectiva práctica real.

¹⁵ Por poner un ejemplo en relación con otra asignatura, como Derecho Sindical, esta técnica sería perfecta para explicar un tema como el de la huelga, con un minivideo en el que se incluyera alguna referencia a una convocatoria real y coetánea con el curso. En el vídeo podría incluirse alguna noticia sobre la misma en la que aparecieran ambas partes –sindicatos y patronal– exponiendo sus posiciones. Sin duda, sería una forma extraordinaria de dar a exponer un tema desde su perspectiva jurídica, pero siempre vinculándolo a la realidad.

- En tercer lugar, antes de tratar el tema en la clase presencial, sería interesante exponer en un minivídeo una situación que fuera algo compleja, como, por ejemplo, el posible incumplimiento de obligaciones por parte del trabajador, quien es descubierto por el empresario mediante una cámara de videovigilancia instalada en la empresa. Al finalizar el minivídeo se podría plantear una cuestión para que fuera discutida en la clase presencial: ¿puede la empresa despedir al trabajador?

La gran ventaja del recurso al minivídeo es que el alumno puede visualizarlo tantas veces como quiera y, de esa manera, consigue, por una parte, asegurarse de que entiende bien la explicación y, por otra, atender a detalles concretos que, obviamente, siempre se escapan en la clase presencial. Por más que

los profesores estén seguros de que repiten todas las ideas mil veces, lo cierto es que no es así. No obstante, la utilización de minivídeos resulta una herramienta muy útil para que el alumno pueda escuchar una explicación tantas veces como lo considere necesario.

Por otro lado, esta técnica es muy adecuada para incorporar a la docencia del Derecho del Trabajo la perspectiva práctica y real que muchas veces los alumnos no son capaces de ver porque les resulta difícil trasladarla a la teoría jurídica. Sin embargo, incluyendo noticias, entrevistas, declaraciones, etc., les puede resultar mucho más interesante el estudio de una asignatura que es esencial en el grado universitario que han escogido, puesto que los alumnos serán especialistas en la rama laboral del derecho.

5. APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEL TRABAJO: ABP^t

5.1. El reto de un aprendizaje significativo del Derecho del Trabajo

Como ya señalara el pedagogo estadounidense Dale (1946), se recuerdan más aquellas actividades que parten de la propia experiencia que aquellas otras que responden a la mera lectura, escucha o visión.

Entre los enseñantes del Derecho del Trabajo, disciplina íntimamente relacionada con los problemas sociales, es común encontrar un interés por la búsqueda de metodologías docentes que vinculen la enseñanza con los problemas del «mundo real». El profesor universitario se encuentra ante el reto de evolucionar hacia un modelo de enseñanza en el que las competencias constituyan el eje de la práctica educativa, entendiendo por tales los saberes elementales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que los sujetos precisan para enfrentarse a los nuevos retos sociales (González y Wagenaar, 2003).

Este nuevo enfoque de la enseñanza en los centros de educación superior exige un cuestionamiento no solo de los contenidos sobre los que se debe formar al alumnado, sino también sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando nuevas

propuestas metodológicas, como las metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en problemas [ABPm], ABP^t, estudios de casos, etc.), que tienen como objetivo potenciar las capacidades de autoaprendizaje de los estudiantes, y donde estos son los protagonistas del proceso formativo. De ahí la importancia de las actividades que permitan un aprendizaje significativo, esto es, aquel que permite aprender haciendo. Ahora bien, estas actividades de aprendizaje deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y tienen que estar dotadas de un carácter de autenticidad, es decir, han de reflejar la complejidad de la realidad.

[...] se recuerdan más aquellas actividades que parten de la propia experiencia que aquellas otras que responden a la mera lectura, escucha o visión

5.2. ¿Qué es el ABPt y qué finalidad tiene?

El denominado ABPt es una metodología de enseñanza con la que el estudiante debe proponer una solución a un problema práctico, a través de la realización, de forma autónoma y colaborativa, de un proyecto. La finalidad del ABPt es que los alumnos apliquen los conocimientos teóricos adquiridos para resolver problemas reales (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010).

Con el ABPt, el alumno no solo adquiere conocimientos, sino también una metodología de trabajo adecuada para resolver los problemas complejos que se le presentarán en su futura actividad profesional, permitiéndole apreciar la relación existente entre diferentes disciplinas, pues el desarrollo del proyecto puede demandar la aplicación de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, logrando, de este modo, una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias profesionales (Garrigós y Valero-García, 2010, pp. 125-151).

Se trata, por otro lado, de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y dirigido por él mismo, que resulta muy útil para trabajar con alumnos que tengan estilos de aprendizaje y habilidades diferentes, ya que estos pueden ajustar el proyecto a sus propios intereses y habilidades, favoreciendo una mejor atención a la diversidad.

De este modo, el objetivo del ABPt no es solo la adquisición de conocimientos, sino también la de habilidades y actitudes, favoreciendo que el alumno tome conciencia de la utilidad de lo que aprende. Por ello, con el ABPt se consiguen alcanzar objetivos concretos de aprendizaje, relacionados con el conocimiento del derecho del trabajo, pero también otros que, siguiendo a Blank (1997, pp. 15-21), son los siguientes:

- Aprender a resolver problemas complejos y desarrollar tareas difíciles, desarrollando el pensamiento creativo.
- Desarrollar las capacidades mentales de orden superior (investigación, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, investigación, etc.) en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión.
- Adquirir habilidades básicas, como la búsqueda de información, la gestión del tiempo, la toma de decisiones, la comunicación oral y escrita.

El denominado ABPt es una metodología de enseñanza con la que el estudiante debe proponer una solución a un problema práctico, a través de la realización, de forma autónoma y colaborativa, de un proyecto

- Desarrollar habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones. Aprenden a aprender el uno del otro y también la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan.
- Fomentar el respeto de otras culturas, lenguas y personas, desarrollando la empatía de los estudiantes.
- Promover la responsabilidad por el propio aprendizaje. El profesor deja de ser la fuente principal de acceso a la información, pues los alumnos deben investigar, recopilar y analizar información, informando sobre los descubrimientos y resultados obtenidos. De esta forma, cada alumno construye su conocimiento, característica propia del modelo pedagógico constructivista en el que se encuadra el ABPt.
- Aumentar la motivación y la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase y de realizar contribuciones a la escuela o a la comunidad. Los estudiantes se motivan intrínsecamente en la medida en que dan forma a sus proyectos para que estén acordes a sus propios intereses y habilidades.
- Crear un concepto integrador entre diferentes áreas de conocimiento o, incluso, de disciplinas distintas.
- Aumentar el conocimiento y la habilidad en el uso de las TIC.

5.3. ¿Cuál es la metodología que se utiliza en el ABPt?

Como se ha indicado, el ABPt consiste en la presentación de un problema práctico real para que los alumnos, organizados en grupos y trabajando de un modo

cooperativo, lo resuelvan mediante el diseño de un proyecto y en el que las sesiones de formación deben emplearse para ofrecer a los estudiantes los conocimientos y directrices básicas con los que desarrollar, por sí mismos, competencias personales y profesionales a lo largo de su vida, como las de ser capaz de plantearse preguntas, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones y expresarse adecuadamente, de manera oral y escrita.

El éxito de este método de aprendizaje exige, sin embargo, que se cumplan dos condiciones ineludibles:

- La primera es que exista un alto nivel de motivación interna y de compromiso por parte de los alumnos.
- La segunda es que el docente, además de una buena formación previa en esta metodología, realice una adecuada preparación del proyecto.

En el ABPt, el alumno es el responsable último de su aprendizaje y asume el compromiso de ayudar, apoyar e, incluso, liderar el aprendizaje de sus compañeros; por su parte, al profesor le corresponde crear un clima de participación y colaboración entre los estudiantes, asesorarles en la investigación, impulsar el proceso y ayudarles en la elaboración de argumentos para favorecer el crecimiento y el desarrollo del alumno.

Las fases para el desarrollo del APBt son las siguientes:

a) Diseño del proyecto que se va a desarrollar

En esta fase, el profesor debe seleccionar y delimitar el problema que los alumnos deben resolver e identificar los perfiles que deben reunir los estudiantes implicados en el proyecto.

A la hora de diseñar el proyecto que deberán elaborar los alumnos, el profesor tiene que asegurarse de que estos dispondrán de todos los recursos necesarios para resolverlo y de que con su elaboración desarrollarán todas las habilidades y adquirirán todos los conocimientos que figuran como objetivos de aprendizaje en la guía docente de la asignatura.

Por otro lado, el proyecto que se diseñe debe presentar un equilibrio entre la habilidad y el desafío, de modo que los alumnos perciban el aprendizaje como una experiencia agradable y no como algo frustrante (Johari y Bradshaw, 2008). El proyecto puede abarcar un único curso lectivo o varios y puede incorporar contenidos de una única disciplina científica o de varias.

b) Presentación del problema práctico que se va a resolver

Al comienzo del curso, el profesor presentará el problema práctico que los alumnos deberán resolver, explicará los objetivos perseguidos, el método de evaluación, y fijará los plazos que hay que cumplir.

El primer aspecto importante de esta fase es la determinación clara del objetivo general del proyecto y de los objetivos específicos de cada alumno. Es necesario que todos los estudiantes tengan claros los objetivos para que el proyecto llegue a buen término y no resulte frustrante para ellos. En esta fase, el profesor deberá realizar las siguientes tareas:

- Descripción del problema que tratará de resolverse a través del proyecto que van a desarrollar los alumnos.
- Explicación clara y concisa del objetivo último del proyecto y de qué manera este atiende al problema práctico planteado.
- Entrega de una rúbrica con los criterios que el proyecto debe cumplir.
- Entrega de una guía en la que se describa la metodología de trabajo que deben utilizar los estudiantes para desarrollar el proyecto.
- Identificación de los recursos que deberán utilizar los estudiantes para resolver el problema, así como los conocimientos y habilidades que van a necesitar para realizar el proyecto y, en su caso, dónde adquirirlos.
- Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignen.

c) Desarrollo del proyecto

En esta fase se procederá, en primer lugar, a la formación de los equipos de trabajo. Cuando sea posible, los grupos de estudiantes deberán estar integrados por personas con perfiles, titulaciones, idiomas y culturas distintas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para trabajar en equipos multiculturales e internacionales.

Dentro de cada grupo, serán los propios estudiantes quienes organicen la forma en la que trabajarán para entregar el proyecto que diseñen, siguiendo las direc-

trices previamente fijadas y explicadas por el profesor, teniendo en cuenta el rol que se les haya asignado y los objetivos individuales que deberán alcanzar cada uno de ellos.

Durante esta fase, los estudiantes colaborarán para buscar y proponer una solución al problema práctico que se les haya planteado, mientras van realizando las tareas asignadas en las que se divide el proyecto, con el objetivo de alcanzar las metas parciales fijadas por el profesor. A tal fin, los alumnos trabajarán con plena autonomía, haciendo uso de diversos recursos, aunque siempre con la supervisión del docente, que es quien establece los límites, orienta y estimula.

d) Presentación del proyecto y evaluación

Una vez finalizado el plazo fijado por el profesor, los distintos equipos de alumnos presentarán y explicarán su proyecto ante el resto de estudiantes y el profesor, para que les den retroalimentación constructiva, a partir de la cual podrán revisar su proyecto y, en su caso, la presentación realizada. Por último, el profesor realizará una evaluación general de la actividad y del trabajo de los distintos equipos.

En el aprendizaje por proyectos, puede evaluarse el proceso de aprendizaje o solamente el producto final (el proyecto), como base para calificar al estudiante, si bien lo más habitual es evaluar tanto el desarrollo del proceso como el producto final, porque la evaluación, en esta modalidad de enseñanza, debe ser una «valoración del desempeño».

Un buen sistema de evaluación debe estimular y premiar las conductas de ensayo y error, en lugar de castigarlas. Por ello, es recomendable utilizar un proceso permanente en el que el profesor evalúe las tareas y el progreso de los alumnos, dándoles retroalimentación (evaluación formativa) y permitiéndoles participar en su propia calificación a través de la autoevaluación y de la evaluación mutua entre los miembros del equipo (evaluación por pares), de modo que aprendan a evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros. Esta evaluación formativa ayuda al estudiante a comprender cómo mejorar el proyecto que está desarrollando y, en su caso, modificar su plan de trabajo. Ahora bien, para poder llevarla a cabo, los estudiantes deben contar con unas guías que permitan su autoevaluación y

En el ABPt, el alumno es el responsable último de su aprendizaje y asume el compromiso de ayudar, apoyar e, incluso, liderar el aprendizaje de sus compañeros

la evaluación por pares, y deberá realizarse utilizando evidencias de aprendizaje objetivas, como el portafolio del estudiante o los diarios, en los que anotará los objetivos individuales, sus logros y las dificultades que encuentre en el aprendizaje.

Finalmente, para cerrar el proceso, es recomendable que el profesor, después de consultar las notas que haya ido tomando durante el desarrollo del mismo, reflexione sobre lo que ha funcionado bien y sobre los aspectos que debe mejorar la próxima vez que utilice el método del APBt.

5.4. Caso práctico de utilización del ABPt en la asignatura Derecho del Trabajo II

A continuación, expondremos una experiencia en la utilización del ABPt para la enseñanza de la asignatura denominada Derecho del Trabajo II. Se trata de una asignatura anual, de carácter obligatorio, que se cursa, entre otras titulaciones, en el tercer curso del grado en Derecho de la Universitat de València.

En el desarrollo de esta asignatura, dentro de la unidad didáctica dedicada a la extinción del contrato de trabajo, el profesor plantea a los alumnos un caso real, en el que una empresa ha tomado la decisión de llevar a cabo un despido colectivo, que los estudiantes deben resolver a través de la elaboración de un proyecto.

Los problemas a los que deben dar respuesta los estudiantes a través del proyecto son los siguientes: análisis de los costes y beneficios de llevar a cabo el despido colectivo, estudio de otras medidas alternativas de flexibilidad interna (movilidad funcional o geográfica, modificaciones sustanciales de condiciones de trabajo, etc.), justificación y negociación de la decisión, ejecución del despido e impugnación del mismo.

Las fases en las que se desarrolla el proyecto son las que enumeramos a continuación:

a) Presentación del caso práctico y explicación de los objetivos

El caso práctico (despido colectivo) es presentado por el profesor en la primera sesión presencial, en la que también explicará los objetivos perseguidos (generales y específicos); el método de evaluación, a través de una rúbrica a la que pueden acceder los estudiantes en todo momento porque se encuentra depositada en un Aula Virtual; la metodología de trabajo; y los recursos a disposición del alumnado, que también resultan accesibles de modo permanente por encontrarse en una plataforma informática.

b) Constitución de los grupos de trabajo

Para la elaboración del proyecto, los alumnos constituyen grupos de trabajo, con un máximo de cinco personas. En la selección de las mismas los estudiantes tienen plena libertad, si bien el profesor velará por que en cada equipo haya estudiantes con distintos niveles de conocimientos y de habilidades, y, cuando sea posible, con culturas y lenguas distintas. Dentro de cada grupo de trabajo, los estudiantes deben acordar y designar un secretario y a un portavoz; cargos que pueden ser ostentados por el mismo alumno. Los demás compañeros tendrán que repartirse el resto de roles: responsable de personal, responsable financiero y económico, representantes de los trabajadores, delegados sindicales, asesores, trabajadores y abogados.

Para trabajar de forma colaborativa, los grupos de estudiantes disponen, además del tiempo y el lugar en el que se desarrollan las sesiones formativas presenciales, de un espacio en la plataforma virtual donde pueden debatir y compartir sus tareas. Se trata de un espacio individual al que solo pueden acceder los miembros de cada grupo, pero no el resto de alumnos.

c) Desarrollo del proyecto

El proyecto que vayan a desarrollar los estudiantes debe contener la acreditación de las causas que justifican el despido colectivo y el razonamiento sobre su pertinencia; el desarrollo de una negociación (período de consultas) entre los alumnos que asuman el rol de representantes de la empresa y los que asuman el de representantes de los trabajadores; elaboración de toda la documentación necesaria para negociar el



despido, así como de las cartas de despido individuales, la redacción de demandas impugnatorias de los mismos y la simulación de un juicio por despido.

Durante el desarrollo del proyecto, el profesor actuará como facilitador del proceso y a modo de guía, asesorando a todos los equipos con los que se reunirá durante las sesiones presenciales para escucharles, responder a sus preguntas y ofrecerles sugerencias. Además, los alumnos deberán consultar a aquellos otros expertos (por ejemplo, economistas) que puedan necesitar para alcanzar los objetivos perseguidos.

Cuando no estén programadas sesiones de formación en un aula, el asesoramiento y la resolución de dudas se realizará a través de los distintos sistemas de comunicación que se encuentran en la plataforma virtual (chat, correo electrónico, etc.).

d) Exposición de los proyectos y evaluación

Una vez finalizado el proyecto, los distintos grupos expondrán sus proyectos ante el resto de estudiantes y del profesor, de quienes recibirán retroalimentación, entablándose debates muy enriquecedores.

En cuanto a la evaluación, los alumnos integrantes de cada grupo se autoevaluarán y evaluarán a los otros componentes del grupo de manera cruzada, en relación al trabajo realizado y al contenido práctico del proyecto. La autoevaluación y la evaluación por pares se realizará a través del portafolio que cada estudiante tiene a su disposición en la plataforma virtual, y en el que los alumnos relatarán las tareas que irán realizando y las metas alcanzadas.

Por su parte, el profesor evaluará el contenido teórico, la expresión escrita, la utilización del lenguaje técnico y la presentación final de los resultados, además de las tareas realizadas por cada estudiante, que, como se ha indicado, están reflejadas en el portafolio de cada uno de ellos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, G. y López, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, 1-15.
- Arandia, M., Alonso-Olea, M.^a J. y Martínez Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors d'universitat* (traducción de A. Torcal). Salvador Company, València: Universitat de València.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *The Flip Your Classroom Workbook: Making Flipped Learning Work for You*. International Society for Technology in Education.
- Blanco García, A. I. (2016). El uso de blogs en la innovación docente: un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 27-44. Monográfico *La aplicación de nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho* (De Vera, J. R. [Dir.] y Chaparro, P. y Taléns, E. [Coords.]).
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W. E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Catalán Chamorro, M.^a J. (2016). ¿Cómo utilizar las redes sociales para la docencia en el grado en Derecho? *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 131-153. Monográfico *La aplicación de nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho* (De Vera, J. R. [Dir.] y Chaparro, P. y Taléns, E. [Coords.]).
- Cobas Cobiella, M.^a E. (2014). Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y enseñanza del derecho. Reflexionando sobre el tema. En E. Cobas Cobiella y A. Ortega Giménez (Coords.), *Mapas conceptuales & aprendizaje cooperativo: aprender haciendo*. Cizur Menor: Aranzadi.
- Chaparro Matamoros, P. (2016). La enseñanza online en los estudios universitarios. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 9-26. Monográfico *La aplicación de nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho* (De Vera, J. R. [Dir.] y Chaparro, P. y Taléns, E. [Coords.]).
- Dale, E. (1946). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Dryden Press.
- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *DIM. Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13, 1-8.
- Doménech Betoret, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón de la Plana: Universitat.
- Esteve Segarra, A. (2011). El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa. *Jornada sobre la enseñanza del derecho del trabajo en el espacio europeo de enseñanza superior*. Recuperado de <<http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Esteve.pdf>> (consultado el 25 de marzo de 2017).
- Finkel, D. (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. Servei de Formació Permanent, Publicación de la Universitat de València.
- García Suárez, J., Trigueros Cervantes, C. y Rivera García, E. (2015). Twitter como recurso para evaluar el proceso de enseñanza universitario. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 12(3).
- Garrigós, J. y Valero-García, M. (2012). Hablando sobre aprendizaje basado en proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria-REDU*, 10(3), 125-151. Recuperado de <www.red-u.net> (consultado el 25 de marzo de 2017).
- González, J. y Wagenaar, R. (Ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guzmán, I., Molina, J. M., Jiménez, M., Ruiz, L. y Fernández-Pacheco, D. G. (2011). *Adaptando el método de enseñanza-aprendizaje mediante herramientas vodcast: Camtasia Studio*. Congreso Internacional de Innovación Docente, Universidad Politécnica de Cartagena.
- Johari, A. y Bradshaw, A. C. (2008). *Project-Based Learning in an Internship Program: A Qualitative Study of Related Roles and Their Motivational Attributes*. Educational Technology Research and Development.
- Ortega Tudela, J. M. (2013). *Preparación de material y planificación de contenidos*. Curso de Taller de Minivideos. Universidad de Jaén.
- Pérez Navío, E., Rodríguez Moreno, J. y García Carmoña, M. (2015). El uso de mini-videos en la práctica docente universitaria. *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 51-70.

Rivero Lamas, J. (1985). La enseñanza del derecho del trabajo. *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de derecho del trabajo* (p. 304). Madrid: Instituto de Estudios Laborales y de la Seguridad Social, Madrid.

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia «aprendizaje basado en proyectos», *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>> (consultado el 2 de febrero de 2017).

Sanjurjo Rivo, V. A. (2012). El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres. *Revista de Derecho UNED*, 10, 585-609.

Sartori, G. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Taléns Visconti, E. E. (2016). El aprendizaje cooperativo como vehículo de innovación docente en ciencias jurídicas. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 203-2016. Monográfico *La aplicación de nuevas metodologías docentes en el grado en Derecho* (De Vera, J. R. [Dir.] y Chaparro, P. y Taléns, E. [Coords.]).

Toro Araneda, G. (2010). Usos de Twitter en la educación superior. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 53.

Túñez López, M. y Sixto García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Uruguay: Editorial Trilce.

PUBLICIDAD



máster oficial

INICIO
OCTUBRE y FEBRERO
de cada año

La UDIMA, con este máster, pretende formar a profesores, investigadores y educadores para que conozcan, asuman y adapten las nuevas tecnologías a sus necesidades docentes e investigadoras. Este máster oficial [60 créditos ECTS] se inicia en **octubre y febrero de cada año** y su duración normal es de 12 meses.



MÁSTER EN

Educación y Nuevas Tecnologías

PRESENCIAL **P** ON LINE **OL**

DIRIGIDO A: Titulados universitarios de las distintas ramas del conocimiento que deseen especializarse en el correcto desempeño de las funciones de un experto en educación y nuevas tecnologías. No exige experiencia previa en el ámbito educativo.

OBJETIVOS: Capacitar a profesores, investigadores y educadores en el conocimiento y empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, así como de los nuevos modelos formativos *e-learning* y *b-learning*, en beneficio de las acciones formativas en los nuevos contextos educativos. Al mismo tiempo, trata de profundizar en el conocimiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías actuales y emergentes para encontrar nuevas formas de obtención y manejo de información en ámbitos educativos.

Más información en: www.cef.es • 914 444 920 / www.udima.es • 918 561 699