

LA SIMULACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO PROCESAL LABORAL

MOCK TRIAL AND TEACHING OF LABOR PROCESS

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 325 - 344.

Fecha entrega: 31/08/2015
Fecha aceptación: 12/03/2016

DR. LUIS ENRIQUE NORES TORRES
Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia
lenores@uv.es

RESUMEN: Este trabajo relata la experiencia de una actividad práctica realizada en el marco de la asignatura “Proceso Laboral” del grado en derecho por la Universidad de Valencia, realizada por el autor a lo largo de los últimos cursos académicos, en el marco de un proyecto de innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: derecho del trabajo; enseñanza; innovación docente, *mock trial*.

ABSTRACT: This paper describes the experience of a practical activity in the framework of the course "Labour Process" of law degree from the University of Valencia, conducted by the author throughout the last academics years, under an educational innovation project.

KEY WORDS: labour law; learning; educational innovation; mock trial.

SUMARIO: I.- UNA CUESTIÓN TRADICIONALMENTE OLVIDADA.- II. LOS OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.- 1. La transmisión de conocimientos a los alumnos.- 2. El desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos.- 3. La asunción por el alumno de los valores que subyacen en el ordenamiento jurídico.- 4. La motivación de los alumnos.- III. LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS.- 1. Las clases teóricas.- 2. Las clases prácticas.- 3. Las tutorías.- IV. LA SIMULACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL LABORAL.- 1. Ubicación sistemática y estructura de la asignatura Derecho Procesal Laboral.- 2. Explicación de la actividad propuesta en clase.- 3. Análisis de los resultados obtenidos.- V. CONCLUSIONES.

I. UNA CUESTIÓN TRADICIONALMENTE OLVIDADA.

La función docente constituye una de las claves fundamentales de la universidad como institución¹. El desarrollo de dicha función corresponde al profesorado universitario, el cual debe compatibilizar la misma con otras dos actividades adicionales, la investigadora y la de gestión². La importancia de dicha función, sin embargo, no ha ido acompañada normalmente de una excesiva preocupación por parte de los distintos sujetos implicados respecto la forma y el método de transmitir el saber en las aulas³, cuestión ésta que se configura como una de las grandes asignaturas pendientes del profesorado universitario⁴.

En efecto, las cuestiones didácticas han sido objeto de un tradicional olvido por parte de los docentes de la universidad, en gran medida debido a la generalización en los mismos de ciertas creencias erróneas⁵. En este sentido, se ha señalado que la enseñanza universitaria se ha llevado a cabo tomando una doble presunción como punto de partida: por un lado, que el profesor

¹ Así lo señalan de manera expresa PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria* (2002). <http://www.uv.es/~sfp/pdi/idocencia2002.htm>, p.1.

² DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón (1999): Publicaciones de la Universitat Jaume I, p. 25; PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria*, cit., p. 1.

³ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid (1985): MTSS, p. 381.

⁴ SANGUINETI RAYMOND, W.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de relaciones laborales”, *Relaciones Laborales-I* (1998), p. 1417.

⁵ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (1996): Marcial Pons, pp. 8-9.

llegará a ser un buen docente por el mero transcurso del tiempo y la simple práctica; por otro, que las personas con un buen conocimiento de la materia serán sin más buenos docentes. Pues bien, parece evidente que tales planteamientos resultan equivocados: en primer lugar, a pesar de que el paso del tiempo y la dedicación indudablemente permiten que las personas mejoren sus capacidades y aptitudes, éstas no son susceptibles de ser adquiridas por vía de la usucapión; en relación con la segunda idea, si bien es cierto que una buena investigación constituye un presupuesto ineludible para el desarrollo de una buena actividad docente⁶, ello no quiere decir que el buen investigador sea necesariamente un buen docente, es más, en ocasiones magníficos investigadores resultan incapaces de transmitir sus amplios y profundos conocimientos a los alumnos.

La despreocupación indicada ha tenido unas claras repercusiones negativas para la docencia universitaria, provocando unos “déficits” en este tipo de enseñanza que perduran hasta nuestros días⁷. Al respecto, se ha mencionado la tendencia a efectuar exposiciones dogmáticas, la visión del alumno como un objeto que el profesor debe colmar de conocimientos, sin potenciar el desarrollo de sus capacidades y habilidades, sin fomentar sus capacidades de autoaprendizaje ni aumentar la confianza en su valía intelectual, o la concepción de la enseñanza como una actividad exclusiva del profesor, sin provocar una interacción permanente entre el docente y el discente, ni privilegiar un aprendizaje “significativo”.

Con todo, es de justicia reconocer que en los últimos años han surgido distintas iniciativas que tratan de compensar estos históricos olvidos. Así, en primer lugar, debe hacerse mención a las actividades dirigidas a promocionar la reflexión de los propios docentes en este terreno, mediante la celebración de jornadas y congresos dedicados al análisis de la enseñanza del Derecho en general y del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en particular. Por otra parte, la propia universidad comienza a implicarse en la materia⁸. En este sentido, merecen ser destacadas las acciones formativas impulsadas desde tales instituciones, con unos programas cuyos objetivos generales se dirigen a aportar la formación básica para el desarrollo de competencias profesionales

⁶ En esta línea, entiendo, se debe interpretar la afirmación de SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político. I coloquio sobre relaciones laborales (Jaca, 1976)*. Zaragoza (1977): Universidad, p. 40, relativa a que de una investigación aceptable derivarán, naturalmente, una labor política, una labor práctica y una labor didáctica aceptables.

⁷ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 383; PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 10, de quienes se toman las ideas que siguen.

⁸ Al respecto, *vid.* DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., pp. 25-26.

docentes, lo que determina una serie de objetivos implicados: análisis del contexto profesional docente, estructural y funcional; desarrollo de actitudes positivas hacia la docencia como elemento central de la actuación del profesorado universitario; planificación y programación de la enseñanza en el ámbito universitario; desarrollo de métodos, técnicas y recursos didácticos para la docencia –presentación, comunicación y evaluación–; análisis de técnicas de innovación como factores básicos para el desarrollo profesional⁹.

La reforma de las enseñanzas universitarias llevada a cabo en España en los últimos años para la implantación del sistema de grado y las directrices marcadas por Bolonia ha supuesto un caldo de cultivo para la experimentación de nuevas metodologías docentes, así como para la intensificación de la preocupación del profesorado por las cuestiones pedagógicas.

En este contexto, el protocolo académico docente para los grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia planteaba entre los aspectos esenciales del modelo docente de los nuevos grados la potenciación del aprendizaje autónomo del alumno, algo que debería efectuarse a través de la adopción de diferentes medidas. Una de las medidas previstas en dicho protocolo era la consistente en incrementar las actividades que utilizasen metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, con una combinación equilibrada de actividades teóricas, actividades aplicadas y de carácter teórico-práctico que implicasen una mayor autonomía y participación de los estudiantes, así como la realización de actividades docentes externas y complementarias.

Pues bien, una de las actividades que se ajusta perfectamente a tales exigencias y objetivos es, sin lugar a dudas, la simulación de conflictos reales y de las vías para alcanzar su solución. Precisamente, la finalidad de este trabajo es dar cuenta de una experiencia de este tipo realizada a lo largo de los últimos años en la asignatura Proceso Laboral que imparto en la Universidad de Valencia. La elección de esta metodología, en realidad no tan novedosa, responde a la convicción de que la misma permite satisfacer los objetivos fundamentales de la actividad docente. Ciertamente, ello se puede lograr empleando diferentes técnicas didácticas; no obstante, entiendo que la simulación se muestra como un instrumento especialmente útil para la consecución de tales finalidades. Por esta razón, antes de exponer en qué consiste la actividad de simulación, parece necesario detenerse en recordar cuáles son esos objetivos y qué técnicas se pueden emplear para satisfacerlos;

⁹ PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria*, cit., pp. 1-2.

asimismo, resulta conveniente conocer el “contexto” en el que se desarrolla la asignatura en la que dicha técnica ha sido empleada.

II. LOS OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

La actividad docente debe perseguir la consecución de cuatro grandes objetivos¹⁰: en primer lugar, la comunicación de conocimientos; en segundo lugar, el desarrollo de las capacidades intelectuales; en tercer lugar, inculcar valores y actitudes; finalmente, motivar al alumno.

1. La transmisión de conocimientos a los alumnos.

En efecto, de entrada, la actividad docente debe perseguir la transmisión de unos conocimientos a los alumnos. La concreción de este objetivo admite diferentes posibilidades que, en el caso de las materias jurídicas, podrían sintetizarse del siguiente modo¹¹: en primer lugar, limitarse a enseñar las normas y su interpretación sin mayores pretensiones; en segundo lugar, dar un paso más y, a partir de dicho material, tratar de construir y estructurar un sistema desde una perspectiva lógico-formal; en tercer lugar, cabe optar por incidir también en la crítica de las normas, así como tratar de conectar los conocimientos teóricos con la realidad social y la actividad práctica; finalmente, cabe imaginar la posibilidad de buscar una metodología que permita un alto grado de conexión entre lo teórico y lo práctico, imprimiendo a los estudiantes un *verdadero adiestramiento* para la vida profesional en sus diferentes ramas. Pues bien, si se quiere lograr una formación crítica en los alumnos, no cabe duda de que el método docente debe discurrir por las últimas posibilidades apuntadas. Ello implica abogar por una formación integral y “significativa”¹².

A) Una enseñanza integral en el sentido de que el estudio de las normas jurídicas debe ir acompañado del análisis de su aplicación práctica, de los valores político-sociales que subyacen en las mismas, el contexto histórico en el que aparecen y se usan, su integración en el conjunto del ordenamiento jurídico y las relaciones que se entablan entre las distintas normas. Ello obliga a abandonar un modelo de enseñanza aislada *en los repertorios legislativos y*

¹⁰ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 13.

¹¹ RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas*. Madrid (1985): MTSS, pp. 307-308.

¹² Al respecto, *vid.* CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 390 y ss.; PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., pp. 13-14.

*jurisprudenciales y en las construcciones doctrinales para mostrar el fenómeno jurídico en su realidad de elemento constitutivo y factor institucional de la vida económica y social, ligado a los cambios, transformaciones y contradicciones de la misma*¹³.

B) Pero además, debe tratarse de una enseñanza significativa, entendida como un sistema en el que el alumno, desde lo que ya sabe y gracias a la forma en la que el profesor presenta la información nueva, reorganiza su conocimiento de la realidad, ya que encuentra nuevas dimensiones, transfiere el conocimiento a otras situaciones, descubre el principio y los procesos que lo explican, lo que le proporciona una mejora en su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias nuevas, ideas, valores y procesos de pensamiento que va adquirir académica o extracadémicamente¹⁴. Se trata, en definitiva de una enseñanza y un aprendizaje donde el alumno produce una integración racional y coherente de lo nuevo con lo que ya conoce y que comporta múltiples beneficios para el mismo: permite una mejor comprensión, una retención de los conceptos más prolongada en el tiempo y un incremento de la motivación con la que afrontar la siempre ardua tarea del estudio¹⁵.

2. El desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos.

En segundo lugar, la actividad docente debe potenciar el desarrollo de las aptitudes y capacidades intelectuales de los alumnos. En este sentido, el proceso de aprendizaje debe favorecer que el alumno finalice los estudios moviéndose con comodidad en la búsqueda de las normas vigentes aplicables a los conflictos que se le puedan plantear, así como en su interpretación y en el uso de la argumentación para la defensa de sus posturas y opiniones¹⁶. Para ello, el recurso a las clases prácticas, mediante el planteamiento de casos o supuestos que obliguen a desarrollar tales técnicas, o la propuesta de análisis de decisiones jurisprudenciales, constituye una vía apropiada para llevar a cabo este objetivo¹⁷.

¹³ CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., p. 390.

¹⁴ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., p. 125, tomando las ideas de AUSUBEL.

¹⁵ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 125.

¹⁶ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., pp. 84 y ss.

¹⁷ PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*, cit., p. 83.

3. La asunción por el alumno de los valores que subyacen en el ordenamiento jurídico.

En tercer lugar, la enseñanza debe contribuir a desarrollar el conocimiento de los valores subyacentes en el ordenamiento jurídico. La superación de las corrientes metodológicas formalistas en el estudio y, derivadamente, en la enseñanza del Derecho, así como la dulcificación de las mismas gracias a los embates “realistas” proporcionan una clara ayuda en este sentido¹⁸. El docente debe fomentar la capacidad de evaluar las decisiones y orientaciones legislativas en términos de política-jurídica. Y es que, a fin de cuentas, *parte integrante del cometido del teórico profesor del Derecho del Trabajo (es) el ejercicio de su función crítica, no sólo en el plano técnico-jurídico, sino también en el más amplio de la valoración de los fines y efectos de las instituciones jurídicas*¹⁹; pues bien, dicha capacidad debe ser también objeto de transmisión a los alumnos.

4. La motivación de los alumnos.

Finalmente, otro de los objetivos de la actividad del docente debe ser el motivar a los estudiantes. Ciertamente, se trata de una labor difícil, sobre todo en unas aulas en las que, a menudo, impera la apatía, llegándose al extremo de que el profesor deba sugerir a los señores de las últimas filas que imiten la conducta pacífica de aquéllos que juegan al tres en raya en los bancos intermedios, evitando así que sus voces despierten a los estudiantes que dormitan en las primeras²⁰. En realidad no es un problema solamente de actitud por parte de los alumnos. El propio profesorado es responsable de no encontrar la vía de llegar a los mismos, como lo es también la propia organización académica cuando satura los horarios de clases presenciales continuadas desde primera hora de la mañana hasta la de la comida. Con todo, creo que no basta lamentarse y asumir la porción de culpa correspondiente, sino que se impone la necesidad de actuar al respecto. En este sentido, la puesta en práctica de los métodos de aprendizaje significativos anteriormente apuntados o la mayor implicación de los

¹⁸ La tensión formalismo-antiformalismo en el método científico puede reconstruirse, desde la óptica laboral, a través de diferentes estudios. Así, cabe mencionar SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 39 y ss.; RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, cit., pp. 320 y ss.; MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1993), núm. 58, pp. 173 y ss.; PÉREZ DE LOS COBOS ORIHUEL, F.: “Algunas reflexiones metodológicas sobre la investigación del iuslaboralista”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1994), núm. 68, pp. 873 y ss.; GOERLICH PESET, J. M^a: “Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo”, *Revista de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (1997), núm. 2, pp. 131 y ss.

¹⁹ MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, cit., pp. 182-183.

²⁰ La anécdota se la debo a GARCÍA-VALDECASAS y ANDRADA-VANDERWILDE, J. G., rector del Real Colegio de España en Bologna.

estudiantes en el desarrollo de las clases debería servir para ir depurando, poco a poco, tales males. A ello deben contribuir igualmente las técnicas didácticas que se empleen para impartir la docencia.

III. LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS.

Para la consecución no sólo del último objetivo mencionado, sino también de los relatados con anterioridad, el profesorado universitario tiene a su servicio diferentes instrumentos conocidos como técnicas didácticas. Entre las mismas, merecen ser destacadas las clases teóricas, las clases prácticas y las tutorías, tanto por su importancia “cuantitativa” real como por su carácter tradicional.

1. Las clases teóricas.

Las clases teóricas se pueden afrontar desde una perspectiva tradicional, en la que el profesor explica de forma expositiva mientras el estudiante asume un rol de mero receptor de la información, tomando apuntes de un modo casi mecánico, o desde otra más moderna, utilizando un método que favorezca la participación y atribuya al aprendiz un protagonismo más activo²¹.

Probablemente, teniendo en cuenta los objetivos docentes anteriormente marcados y los condicionantes derivados del número de alumnos por curso, el planteamiento más adecuado pase por combinar ambas líneas de tendencia. En definitiva, se trataría de continuar haciendo uso de la clásica lección magistral, basada en el método expositivo, pero compaginándola con unas mayores dosis de participación.

En cuanto a su desarrollo, la primera sesión debería servir para dar un repaso general del programa a desarrollar durante el año académico, a efectos de ofrecer una visión global sobre los contenidos de la asignatura.

Una vez puesto en marcha de manera efectiva el curso, los primeros momentos de cada lección también se deberían destinar a presentar los contenidos principales de la misma e indagar en los conocimientos que sobre el tema en cuestión puedan tener los alumnos. A partir de tales presupuestos, se estará en condiciones de comenzar la exposición con unas mejores garantías de seguimiento por parte de los estudiantes y con una mayor conciencia respecto los puntos en los que habrá que incidir con superior cuidado.

²¹ DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*, cit., p. 78.

El manejo de los materiales legislativos en el aula se presenta como indispensable. El uso de los mismos por los alumnos puede servir para lograr el objetivo de incrementar la participación. En este sentido, se trataría de ir formulando cuestiones sencillas a las cuales se pueda responder acudiendo a las normas objeto de análisis. Con ello se alcanza también otro objetivo derivado: acostumar a los estudiantes a la utilización de tales materiales y a comprender el lenguaje jurídico. Asimismo se logra la recomendación pedagógica de que el profesor no se exceda con los tiempos empleados para la exposición.

2. Las clases prácticas.

Un segundo pilar esencial de la labor docente son las clases prácticas. Y es que éstas, por un lado, posibilitan asentar ciertos conocimientos manejados en sede teórica, así como una mejor comprensión de los mismos; por otra parte, cumplen la función de acercar al estudiante a lo que en el futuro la actividad profesional le va a exigir.

El modo de articular este tipo de enseñanzas puede partir de una labor coordinación por parte de los diferentes profesores responsables de la asignatura. En este sentido, parece conveniente programar antes de iniciar el curso los posibles temas en los que se va a incidir con las clases prácticas a lo largo del mismo. Una vez efectuada la selección de los aspectos a tratar, se puede proceder a concretar los diferentes casos prácticos que después se propondrán en las aulas para que sean resueltos por los estudiantes. Antes de cada sesión, resulta conveniente que los encargados de esta docencia mantengan algún contacto para discutir las dificultades que hayan podido encontrar en la solución del caso, así como para tratar de aunar criterios en la solución que se propondrá.

Ya en el aula, los casos prácticos deben servir para abrir el diálogo y la discusión entre los alumnos, incidiendo, más que en la solución, en el camino recorrido para llegar a la misma. El papel del profesor en estas sesiones debería limitarse a servir de moderador entre las distintas posiciones y a la corrección de las posibles “desviaciones” en que hayan podido incurrir los alumnos. El sistema descrito, soy consciente de ello, no constituye ninguna originalidad; de hecho, se mueve en la línea descrita por ciertos autores de la doctrina científica²².

²² ALARCÓN CARACUEL, M. R.: “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS, pp. 358-359.

3. Las tutorías.

Finalmente, resta por referirse a las tutorías. Esta técnica permite resolver las dudas que se le puedan plantear al alumno en el momento de afrontar el estudio de la asignatura. Por otra parte, posibilita que aquellos estudiantes que tienen un mayor interés puedan ahondar en ciertos temas que el frenético ritmo impuesto en las clases -por la necesidad de dar cumplimiento al programa- impide que sean tratados con un mayor grado de profundidad. Igualmente, facilita que aquellos alumnos cuya timidez les dificulta formular cuestiones en público puedan en un ámbito más reducido vencer dicho problema y satisfacer su curiosidad. Asimismo, el profesor a través de las mismas entra en un contacto más directo con las necesidades e inquietudes de sus alumnos y se hace una idea de en qué líneas puede mejorar su actividad docente.

El panorama descrito es un tanto utópico, pues las tutorías vienen siendo planteadas por los estudiantes, en un alto porcentaje, para preguntar por otro tipo de cuestiones académicas –fechas de exámenes, posibles modificaciones en las mismas, problemas con las actas, etc.-. Ello debería servir para reflexionar sobre si se ha sido capaz de transmitir al “usuario” la utilidad de esta técnica didáctica.

Por otra parte, debe dejarse constancia del incremento por la vía de hecho de las tutorías *on line*. En efecto, el desarrollo de las tecnologías ha repercutido también en la actividad docente de diferentes maneras. Interesa ahora destacar como cada vez resulta más frecuente que los estudiantes se dirijan al profesor a través del correo electrónico para plantearle aquellas cuestiones que anteriormente formulaba en directo. El sistema es de gran utilidad para aquellos estudiantes cuyo horario, sea docente y/o laboral, les impide acudir a las tutorías “corrientes”. Asimismo, la apertura de foros de debate sobre las dudas que van surgiendo o sobre temas de actualidad, se presenta como un instrumento de apoyo de gran importancia.

IV. LA SIMULACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL LABORAL.

Así las cosas, se puede entender fácilmente que la simulación de conflictos constituye una metodología activa de aprendizaje que presenta una gran utilidad, ya que permite aunar las diferentes técnicas didácticas y coadyuvar a la consecución de los diferentes objetivos docentes es. En efecto, la utilización de la misma a lo largo de los últimos años en la enseñanza del Derecho Procesal Laboral me ha permitido comprobarlo y a ello me voy a referir en las próximas páginas; en todo caso, antes de describir la actividad,

analizar su desarrollo y comprobar los resultados alcanzados, me parece conveniente referirse al contexto en el que se enmarca, esto es, los estudios de grado de la Universidad de Valencia.

1. Ubicación sistemática y estructura de la asignatura Derecho Procesal Laboral.

La asignatura “Proceso laboral” está presente en los planes de estudio de la Universidad de Valencia en dos titulaciones diversas. Por un lado, se trata de una materia optativa de carácter semestral que se puede cursar en los estudios de Grado en Derecho, en el cuarto curso dentro del itinerario litigación, donde tiene asignados 4,5 créditos ECTS. Por otro lado, aparece en el plan de estudios del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos como asignatura obligatoria del tercer año, si bien en este caso tiene asignados 6 créditos ECTS.

El plan de estudios del grado en Derecho, como he indicado, sitúa esta asignatura en el cuarto año de carrera, por lo que el alumnado debería llegar con unos conocimientos previos adquiridos en otras disciplinas que le van a resultar de gran utilidad. En este sentido, las asignaturas Derecho del Trabajo I y II, cursadas en 2º y 3º, le habrán proporcionado un conocimiento profundo sobre el contenido sustantivo de las relaciones laborales en sus aspectos individuales y colectivos, así como un cierto acercamiento a la Seguridad Social y al propio proceso. Por otra parte, las asignaturas Derecho Procesal (introducción) y Derecho Procesal-II, también cursadas en 2º y 3º respectivamente, le habrán acercado a la teoría general del derecho procesal, así como a la regulación del proceso civil, un proceso cuya normativa reguladora es supletoria en el terreno laboral.

La asignatura se articula en ocho unidades temáticas a lo largo de las cuales se estudian un conjunto de cuestiones generales (los órganos del orden social de la jurisdicción y sus competencias, los principios que inspiran sus actuaciones y el proceso, las partes en el proceso laboral y las especialidades que presentan la realización de los actos procesales ante los órganos de este orden); los actos previos y preparatorios; el proceso ordinario; las modalidades procesales o, al menos, las principales (despido; seguridad social; conflicto colectivo; tutela de los derechos fundamentales); los medios de impugnación; y el proceso ejecutivo, tanto el ordinario como los especiales.

En fin, según indica la guía docente de la asignatura, la enseñanza de esta disciplina ha de estar orientada a que el estudiante obtenga los siguientes resultados de aprendizaje:

En primer lugar, con carácter general, el conocimiento de las vías que arbitra el ordenamiento jurídico para la solución de los conflictos laborales tanto en sede judicial como extrajudicial.

En segundo lugar, el conocimiento de los órganos que componen la jurisdicción social, sus competencias y los criterios de distribución de las mismas.

En tercer lugar, el conocimiento de las singularidades del proceso laboral y sus principios informadores, los sujetos que intervienen en el mismo y el tipo de actuaciones que se desarrollan en esta sede.

En cuarto lugar, adquirir una visión clara del desarrollo tanto del proceso ordinario como de las principales modalidades procesales, del sistema de recursos y del proceso de ejecución.

Finalmente, la adquisición de destreza en la redacción de los principales escritos procesales –papeleta de conciliación, reclamación administrativa previa, demanda, recursos, etc.-, en la realización de los diferentes actos procesales, en la exposición oral y en la toma de decisiones sobre la estrategia procesal más eficaz.

2. Explicación de la actividad propuesta en clase.

Pues bien, teniendo en cuenta este contexto, la actividad propuesta ha tenido un carácter complejo, ya que ha consistido en simular todas las actuaciones que en la vida real desarrollarían empresario y trabajador y/o sus asesores desde que se adopta la decisión de despedir a un sujeto y se impugna esta decisión, hasta el momento en que se dicta sentencia. En definitiva, se trataría de una variante del *moot court* o, más exactamente, del *mock trial* propio de las universidades anglosajonas.

El momento elegido para llevar a cabo esta actividad ha sido a partir de la mitad del curso, una vez han sido explicadas las cuestiones más relevantes de la asignatura, incluido el proceso ordinario y las modalidades procesales.

La puesta en marcha de la misma requiere de varias sesiones en el aula de duración diversa, así como la realización de trabajo fuera de ella.

a) En este sentido, con carácter previo, han tenido en clase un encuentro con un abogado de la sección laboral del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia (ICAV), quien les ha explicado el modo de preparar un despido y un juicio por despido. La explicación se ha efectuado desde las dos perspectivas

con las que se van a poder encontrar en el ejercicio profesional, esto es, la empresarial y la del trabajador afectado.

Así, a lo largo de una sesión de dos horas, el profesional externo les ha recordado ciertos aspectos importantes de la regulación del despido, tanto sustantivos como procesales: las causas que lo legitiman, el procedimiento para su adopción, los plazos de ejercicio de las acciones, las especialidades de la modalidad procesal existente para su impugnación, etc. A él le han podido preguntar dudas sobre cómo redactar una carta de despido, el cálculo de un finiquito, la redacción de un escrito de conciliación o una demanda, la determinación de los plazos de presentación, etc., que les han surgido a lo largo de sesiones prácticas anteriores en las que se han trabajado estos aspectos.

Asimismo, se les ha ilustrado sobre la manera de preparar el pleito, tanto de forma preventiva por parte de la empresa, como reactiva por parte del trabajador, una vez se le ha notificado el despido, en particular, el tipo de prueba a emplear, cómo preparar un interrogatorio de parte o de testigos, etc.

b) Por otra parte, a lo largo del cuatrimestre, han ido asistiendo a los juzgados de lo social para presenciar diferentes tipos de juicios. Para ello, se les ha distribuido en grupos de seis personas, asignando a cada grupo un juzgado y unas fechas para que asistieran a las vistas.

En este caso, se ha contado con la colaboración de los jueces titulares que celebraban vistas los lunes con quienes se entra en contacto previamente para anunciarles la asistencia de los alumnos a su juzgado. La elección de los lunes como día de visita respondía al hecho de constituir el día que los alumnos tenían asignado para las actividades.

El hecho de advertir previamente a los jueces y magistrados de la asistencia de los alumnos, además de una cuestión de deferencia, favorece que aquellos se impliquen en el desarrollo de la actividad. En este sentido, todos han colaborado en el éxito de las visitas. Así, antes de iniciar los juicios, les han explicado los asuntos que iban a presenciar y al finalizar se han puesto a su disposición para responder a sus dudas.

c) En tercer lugar, tras estas experiencias previas, les he proporcionado un supuesto real. Para ello he aprovechado de un juicio por despido cuya grabación consta en el repertorio del decanato. El asunto no era muy complejo y se reprodujo sólo una parte del mismo, en concreto, las alegaciones de las partes, para que los alumnos pudiesen reconstruir los hechos. Así, si bien la grabación del juicio era de unos 50 minutos, las

alegaciones tan sólo consumían alrededor de 20 minutos. A grandes rasgos, añadiendo datos personales ficticios, el asunto sería el siguiente:

Primero. D. Maruja Pérez Morales, con DNI 12112100, mayor de edad, domiciliada en Castellón, C/ Mayor nº 7, fue contratada el 10 de febrero de 2010 por la empresa “Hornos Atelier”, cuyo domicilio social radica en Alicante, Avd. Alfonso X, para prestar servicios como dependienta en un espacio comercial que la empresa en cuestión tiene alquilado en el interior de una tienda de conveniencia de la ciudad de Valencia.

Segundo. El contrato de trabajo suscrito entre las partes señalaba que el salario mensual de la trabajadora sería algo superior al fijado en el convenio colectivo aplicable (convenio de la Comunidad Valenciana de panadería y pastelería) para los trabajadores de su categoría profesional, en concreto, percibiría 1250 euros al mes, incluida la parte proporcional de pagas extraordinarias.

Tercero. La trabajadora fue elegida miembro del Comité de Empresa en el año 2012, condición que mantiene en la actualidad.

Cuarto. El pasado 6 de mayo, cuando D^a Maruja llegaba a su puesto de trabajo, la encargada le comunicó que la dirección de la empresa “Hornos Atelier”, debido a su comportamiento, había decidido prescindir de sus servicios por motivos disciplinarios, por lo que se le rogaba recoger sus efectos personales y abandonar el recinto a la mayor brevedad posible en ese mismo día.

Cinco. La explicación ofrecida por la encargada de “Hornos Atelier” fue que el día anterior se había constatado como la trabajadora, contraviniendo las previsiones fijadas en la normativa interna, al finalizar su jornada de trabajo y pasar por caja, presentó justificante de compra de dos panecillos tipo Viena, cuando en realidad en la bolsa se apreciaba claramente como el número de panes era sensiblemente superior (hasta seis).

d) En cuarto lugar, los alumnos han sido distribuidos en diferentes grupos, aprovechando la distribución realizada para las visitas a los juzgados. Los grupos impares tenían asignada la representación de la empresa, los grupos pares la del trabajador. El método de trabajo es el de pares enfrentados (el grupo uno con el dos; el tres con el cuatro; el cinco con el seis) y la vía de comunicación, al margen de la oral realizada en clase, habitualmente es el correo electrónico institucional.

A partir de lo anterior comenzó propiamente la actividad. El rol del docente aquí es complejo: se trata de un mero transmisor de datos y no debe interferir

en nada, pero al mismo tiempo actúa como testigo, como órgano de conciliación, como juez, como secretario...

Lo primero que se les pide a los grupos impares es que procedan a despedir al sujeto en cuestión. Ello debería implicar que cumplieren las formalidades exigidas en el Estatuto de los Trabajadores (ET) –carta de despido con causas y fecha de efectos; en su caso, expediente contradictorio y audiencia al delegado sindical- y procediesen a preparar la liquidación de haberes, es decir, el finiquito.

En este punto, deberían saber, por un lado, cómo redactar la carta, la necesidad de que en ésta consten los hechos que justifican el despido de forma detallada, pues en juicio sólo se les va a permitir que aleguen los hechos que en dicho documento mencionen; por otro, cómo efectuar la liquidación de haberes. Además, deben tener en cuenta que los hechos sean sancionables, las previsiones del convenio colectivo aplicable (y determinar cuál es ese convenio colectivo), que no estén prescritos, que tengan pruebas...

En fin, debe insistirse en que el docente actúa como mero transmisor. Ello implica que aunque aprecie la existencia de errores en la carta o en el finiquito, no debe indicar nada, pues es algo que se espera detecte la otra parte. Así, por ejemplo, un error frecuente consiste en que la carta no detalle suficientemente los hechos que justifican el despido o que se haga de manera genérica, invocando las causas del ET, pero sin precisar los hechos, lo que conducirá a la improcedencia del despido. Otro error habitual ha sido el de confundir la cualidad de empresario y atribuírsela erróneamente al titular del local comercial, redactando la carta en su nombre, lo que ha “reconducido” la actividad por senderos inicialmente no previstos, ya que ello constituye un indicio importante de la existencia de cesión ilegal.

Las cartas y liquidaciones se envían por los grupos impares al profesor vía correo electrónico. Este a su vez, adoptando la personalidad del despedido, se pone en contacto con los grupos pares para que asuman su representación. A partir de ahí, se espera de los destinatarios lo siguiente:

Uno, que le citen para hablar del asunto, en una fecha en que la acción no haya caducado todavía.

Dos, que valoren con el “despido” si van a impugnar el despido o no, si la liquidación está bien efectuada, si sólo van a impugnar el despido o, por el contrario, hay alguna reclamación de cantidad, etc.

Tres, que redacten y presenten el escrito de conciliación previa obligatoria. El órgano al que se dirigen, es el SMAC... cuya personalidad asume el docente de nuevo.

Una vez recibido el escrito de conciliación (siempre vía correo electrónico), el docente fija una fecha para el acto de conciliación. Para ello se aprovecha parte de una sesión presencial (alrededor de los quince minutos finales de una clase). Se les cita usando el correo electrónico.

Al acto de conciliación, los grupos acuden para tratar de alcanzar un acuerdo que haga innecesario el pleito.

Una vez finalizado el acto, si no lo han preparado debidamente, se les recuerda que para acudir a la conciliación deberían tener calculado previamente qué podrían ganar (p.e., el montante de la indemnización), qué están dispuestos a ofrecer y qué posibilidades de éxito tienen.

Una vez fracasado el intento de conciliación, se espera que los grupos pares preparen y presenten la demanda judicial en el juzgado competente.

Si hubiese defectos subsanables, se les requiere para la subsanación.

Se da traslado a la otra parte y se fija una fecha para la conciliación y juicio.

La simulación finaliza ahí. El día del juicio se escuchan las alegaciones de ambas partes, de los diferentes grupos y se acaba de visionar la grabación.

A partir de ahí, como trabajo individual, se les insta a que redacten el fallo de la sentencia y lo fundamenten. Con posterioridad se contrasta con la sentencia real y se debate en clase.

3. Análisis de los resultados obtenidos.

Los resultados alcanzados con esta actividad, que permite conjugar diferentes tipos de técnicas docentes, han sido muy satisfactorios para los estudiantes. Asimismo, a mi juicio, coadyuva a la consecución de todos los resultados de aprendizaje que se prevén en la Guía docente de la asignatura.

En efecto, de entrada, les ha reforzado el conocimiento teórico previsto en los cuatro primeros bloques (conocimiento de las vías de solución de conflictos laborales, órganos y competencias, principios informadores, sujetos que intervienen, actos procesales, trámites procesales, desarrollo del

proceso ordinario y de una de las modalidades procesales más importantes como es la de despido, etc.).

Por otra parte, también se ha cubierto la vertiente más práctica de esos resultados, esto es, la prevista en el quinto bloque:

La adquisición de destreza en la redacción de los principales escritos: además de la preparación de toda la documentación propia de un despido (carta de despido y liquidación de haberes), han redactado papeletas de conciliación, demanda y otros escritos adicionales.

La adquisición de destreza y práctica en la preparación de juicios, con preparación de interrogatorios de parte y de testigo, documentales, pruebas video-gráficas, detectives, etc., así como en la realización de los actos preprocesales y procesales.

La adquisición de destreza y práctica en la exposición oral y en la toma de decisiones sobre estrategia procesal. Al respecto, en algún caso incluso han alcanzado acuerdos satisfactorios y de interés (v. gr., rebajar la sanción de despido por una suspensión de empleo y sueldo).

Finalmente, han constatado la unidad del ordenamiento jurídico y cómo el derecho no son compartimentos estancos. En este punto, la actividad propuesta les hace estar en contacto no sólo con las cuestiones estrictamente procesales, sino con una pluralidad de materias:

Así, del Derecho del Trabajo, han tenido que repasar el régimen del despido disciplinario: las causas que lo legitiman, en particular, la transgresión de la buena contractual, y su interpretación jurisprudencial; el procedimiento extintivo; los efectos del despido, incluido el cálculo de indemnizaciones.

Por otra parte, en relación con el Derecho Sindical, la especial protección con que cuentan los representantes de los trabajadores, así como el valor de los convenios colectivos en la prelación de fuentes. En este sentido, téngase en cuenta que debían ser conscientes de la aplicabilidad del convenio colectivo de panaderías de la provincia de Valencia, proceder a su localización y hacer uso del mismo.

En fin, del régimen procesal laboral, al margen de la modalidad procesal del despido, hay cuestiones que entroncan con otros sectores del ordenamiento jurídico: la utilización de las pruebas video-gráficas y de detectives, su conexión con los derechos fundamentales, la protección de la intimidad, etc.

V. CONCLUSIONES.

La utilización de la simulación de conflictos en la enseñanza del Derecho Procesal Laboral permite alcanzar una serie de conclusiones relativamente sencillas.

En primer lugar, merece la pena destacar que se trata de una técnica que permite alcanzar los cuatro objetivos docentes a los que se ha aludido en el inicio de este trabajo: transmitir conocimientos de una forma integral y significativa; desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos; inculcar valores y actitudes; finalmente, motivar al alumno. Y se logra de una forma sencilla; además, el resultado será más positivo si se seleccionan adecuadamente los conflictos que van a tratar de resolverse, pues algunos de ellos presentan aristas que abren mucho el debate más allá del mero formalismo (por ejemplo, la lucha contra la discriminación, la protección de la intimidad, los poderes empresariales, etc.)

En segundo lugar, la puesta en práctica de esta metodología pone de relieve la necesidad de contar con la colaboración de profesionales externos, tanto del mundo de la abogacía como de la judicatura para aprovechar al máximo este tipo de experiencias. Hasta ahora, esa colaboración se mueve en el plano informal, recurriendo a amistades y conocidos, pero no estaría demás con algún tipo de convenio que facilitase y favoreciese este tipo de experiencias. Eso es lo que perseguía en España la figura del profesor asociado, si bien el recurso a este tipo de profesorado ha derivado en muchas ocasiones en una perversión de la figura.

En fin, la simulación absoluta de un juicio resulta compleja, pues en un proceso como el laboral basado en la oralidad, en realidad, lo que podríamos simular son las alegaciones y las conclusiones, pero faltaría todo lo relativo a las pruebas, singularmente las de testigos y las periciales, salvo que el profesor asumiera todos esos roles, algo ciertamente complejo; no obstante, no creo que ello reste interés a este tipo de actividades, pues en todo caso el alumno se sitúa en un terreno muy próximo a la realidad a la que va a enfrentarse al salir de las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN CARACUEL, M. R.: “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*. Madrid (1985): MTSS, pp. 355-369.

CASAS BAAMONDE, M^a. E.: “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, *II Jornadas hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid (1985): MTSS, pp. 379-394.

DOMÉNECH BETORET, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón (1999): Publicaciones de la Universitat Jaume I.

GOERLICH PESET, J. M^a.: “Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo”, *Revista de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (1997), núm. 2, pp. 131-147.

MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1993), núm. 58, pp. 173-188.

PEÑUELAS I REIXACH, Ll.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid (1996): Marcial Pons.

PERALES MONTOLÍO, M^a. J.; SÁNCHEZ DELGADO, P.; CHIVA SANCHÍS, I.: *Curso de iniciación a la docencia universitaria* (2002).

<http://www.uv.es/~sfp/pdi/idocencia2002.htm>.

PÉREZ DE LOS COBOS ORIHUEL, F.: “Algunas reflexiones metodológicas sobre la investigación del iuslaboralista”, *Revista Española de Derecho del Trabajo* (1994), núm. 68, pp. 873-886.

RIVERO LAMAS, J.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas hispano-luso-brasileñas*. Madrid (1985): MTSS, pp. 371-378.

SALA FRANCO, T.: “El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo”, en *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político. I coloquio sobre relaciones laborales (Jaca, 1976)*. Zaragoza (1977): Universidad, pp. 39-70.

SANGUINETI RAYMOND, W.: “La enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de relaciones laborales”, *Relaciones Laborales-I* (1998), pp. 1417-1430.