

TIC Y DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA

FCO. JAVIER CALVO GALLEGO

Profesor Titular de Universidad de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

MARÍA SEPÚLVEDA GÓMEZ

Profesora Contratada Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Tras señalar las razones por las que parece necesario introducir progresivamente las TIC en la docencia del Derecho del Trabajo, esta comunicación analiza sucintamente las herramientas disponibles para este fin en la Universidad de Sevilla, así como la experiencia personal de los autores con las mismas, tanto en cursos no presenciales, como en aquellos casos en las que han sido instrumento de apoyo en cursos presenciales, intentando destacar aquellos aspectos a nuestro juicio más exitosos, así como las causas de su escasa implantación.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE ESTA COMUNICACIÓN. I.1. Justificación y contexto de esta comunicación. I.2. Esquema y objetivo de la comunicación. II. LAS HERRAMIENTAS TIC DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO. II.1. Páginas web institucionales y personales, bitácoras y redes sociales. II.2. Open Course Ware. II.3. Mundos virtuales: Second Life. II.4. Plataformas virtuales: WebCT. II.5. Educlick. III. LA EXPERIENCIA EN EL USO DE LA WEBCT EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEL TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. IV. FACTORES QUE LIMITAN LA IMPLANTACIÓN DE ESTAS HERRAMIENTAS.

I. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE ESTA COMUNICACIÓN

I.1. Justificación y contexto de esta comunicación

Inmersos en la rápida sucesión de cambios que caracterizan la evolución social de estos últimos treinta años, resulta difícil, incluso para un profesor universitario, percibir la importancia y las importantes

posibilidades que suscita la introducción —al menos aparentemente inevitable— de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en nuestra actividad docente cotidiana. Si esta evolución tecnológica ha supuesto —y de eso no cabe duda—, cambios esenciales en la forma y posibilidades de nuestra investigación —piénsese en cómo investigaron muchos de nuestros compañeros, sin fotocopiadoras, y, desde luego, sin ordenador, con libretas para almacenar ideas y citas de sus estancias, y dejando espacio entre las líneas o en las notas a pie de de página para su posible corrección o ampliación posterior— parece razonable pensar que la generalización de estas nuevas herramientas como el correo electrónico, pero también y sobre todo, las bases y programas en la nube digital que nos rodea y la aparición de entornos virtuales específicamente creados para la enseñanza, deberían tener un notabilísimo impacto en la forma en la que enseñamos diariamente en nuestras Universidades

De hecho, creo que este impacto no sólo se justifica por su progresiva generalización social. Existen al menos tres vectores sinérgicos que coadyuvan a este proceso.

El primero su coordinación con otro proceso de transformación, no ya sólo formal, sino también material en las enseñanzas universitarias, como es la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. La implantación de este proceso supone, o debería suponer, no sólo la sustitución de las viejas Licenciaturas por esas nuevas experiencias que son los Grados y los Máster, sino también, y esto es lo más importante y complejo, un cambio metodológico¹ que, implícito en los textos legales, no siempre ha sido bien explicado y, desde luego, ha sido pésimamente fomentado². Un cambio que ejemplificado en la integración y composición del nuevo sistema de créditos --con horas que van más allá de la docencia y que “abarcarían” estudio, seminarios, trabajos, prácticas, proyectos y preparación de pruebas y exámenes--, asume, además, una forma constructivista de la docencia que coloca su centro de atención, no ya en la clase magistral o en la docencia del profesor, sino en el alumno y su aprendizaje³, en la adquisición de una serie de competencias que, en el marco del concepto didáctico de *lifelong learning*, no sólo desarrollen valores, sino también habilidades que le permitan adquirir, más que un conocimiento estático, una capacidad dinámica de progresiva asimilación de conocimientos y competencias, incluso por sí mismo --*learning to learn*— como parte de un aprendizaje permanente que es hoy realmente lo que reclama el cambiante contexto económico y social globalizado⁴. En esta tarea, que implica un mayor contacto entre profesor y

1 Sobre la metodología de la enseñanza y el establecimiento de un espacio común de educación superior, R. Palomino Lozano, “El uso de las TIC’s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos, AAVV *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, (Dir. J. Rodríguez-Arana, R. Palomino Lozano), Aranzadi, 2009, p.299, mantiene la tesis de que son dos aspectos independizables el uno del otro.

2 Sin embargo, a diferencia de otros aspectos de las enseñanzas universitarias, la conciencia de necesidad de cambios en la metodología docente no es algo nuevo que se haya planteado sólo a partir del sistema de Bolonia y la construcción del EEES; estudios sobre metodología y técnicas docentes en la enseñanza universitaria, desde hace tiempo vienen poniendo de manifiesto la necesidad de emplear técnicas docentes que hagan al alumno partícipe en el proceso de enseñanza, con el objeto de que ésta se base más en el aprendizaje del alumno que en la mera recepción pasiva de conocimientos por parte de éste, porque “...las conclusiones que aprendemos sin tener parte en ellas, pueden ser en gran número, hasta un grado increíble, porque la capacidad de nuestro espíritu para retener (por poco tiempo) esta clase de cosas tiene límites muy anchos y flexibles, probablemente, tanto más anchos cuanto más se estrecha y reduce su aptitud para pensar por sí mismo”, F. Giner de los Ríos, *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, selección y estudio preliminar de F. J. Laporta*, Santillana, Madrid, 1977, p. 161.

3 La Unión Europea ha impulsado, sin duda, la enseñanza basada en el aprendizaje como un elemento más para la consecución de los objetivos económicos fijados a nivel comunitario, como expresamente se recoge en numerosos documentos de la Comisión Europea: Comunicación de la Comisión Europea <<El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento>>, de 5 de febrero de 2003, COM (2003) 58 final. Véase también en este sentido las siguientes Comunicaciones de la Comisión Europea: <<Hacia un espacio europeo de investigación>>, COM (2000) 6 de 18 de enero de 2000; <<Espacio europeo del aprendizaje permanente>>, COM (2001) 678 de 21 de octubre de 2001; <<El Espacio Europeo de la Investigación: un nuevo impulso>>, COM (2002) 565, de 16 de octubre de 2002; <<Más investigación para Europa - Objetivo: 3 % del PIB>>, COM (2002) 499 de 11 de septiembre de 2002; Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, DO C 142 de 14.6.2002.

4 Según J. Nisbet y J. Shucksmith, <<Estrategias de Aprendizaje>>, Madrid, 1987, p. 135, “Hoy más que nunca es necesario que la educación no se limite a comunicar conocimientos, sino que trate de fomentar la capacidad de seguir aprendiendo”.

alumno, un menor peso de la enseñanza presencial en el aula⁵, y el ofrecimiento de nuevas posibilidades y herramientas didácticas para su uso guiado o autónomo por el alumno, el uso de las TIC debe, o debiera convertirse, en un elemento fundamental del proceso formativo que permita una relación más fluida, dinámica, biunívoca y compleja entre docente y discente⁶.

En segundo lugar, no debe olvidarse que en este mismo proceso formativo está implícita la necesidad de potenciar la conexión del alumno con el mundo profesional y productivo que nos rodea. Y hoy es evidente que este entorno es o debiera ser fundamentalmente tecnológico, en el que se imbrican de forma casi inseparable los conocimientos con la capacidad de búsqueda, selección y comprensión de una información ya básicamente electrónica. La desaparición del soporte físico del BOE es sin duda un ejemplo, pero sólo un ejemplo, de una progresiva informatización, no sólo de la Administración, sino sobre todo de la información con relevancia jurídica cada vez más amplia y con una tasa de cambio cada vez más acelerada. Los diversos cambios legales a los que hemos asistido en estos últimos meses, y que ya en septiembre pasado dejaron desfasados en algunos puntos manuales y legislaciones preparados frenéticamente en junio, demuestra la utilidad de estas herramientas siempre adaptables, sobre todo para áreas de conocimiento o ramas del Derecho como la nuestra que llevan ínsito en su código genético una extraordinaria mutabilidad y cambio.

Y finalmente, y junto a todo ello, tampoco debería olvidarse un tercer vector que también a nuestro juicio potencia o debiera potenciar esta utilización: su necesaria conexión con las nuevas realidades y perfiles del alumno con el que hoy nos encontramos. Intentaremos explicarnos. No se trata sólo del hecho de que en múltiples ocasiones nuestro alumnado presenta una mayor disposición a adquirir conocimientos mediante el uso de nuevos medios y canales, por ejemplo, audiovisuales; estos medios, en toda su diversidad, también podían integrarse en la docencia tradicional. A lo que queremos hacer referencia fundamentalmente ahora es a las posibilidades que brindan estas TIC frente a las necesidades sobre todo de flexibilidad de tiempo y lugar que caracterizan cada vez más a nuestro alumnado. Aunque ciertamente seguimos teniendo un tipo de alumno mayoritario, con disponibilidad horaria completa, que puede asistir a sesiones presenciales que ocupan las horas centrales del día, y que, por tanto, no requiere formación a distancia, lo cierto es que, junto a él aparecen, cada vez con mayor frecuencia, otro tipo o tipos de alumnos que por razones de trabajo, de estancias temporales en el extranjero –los famosos erasmus que vienen o van--, de prácticas en empresas o de simple necesidad personal no pueden temporalmente asistir regularmente a las clases presenciales. La progresiva apertura de la Universidad al mundo empresarial, el retorno parcial de personas que necesitan reciclarse o de personas en activo que intentan conciliar necesidades personales y profesionales, reclaman el uso intensivo de unas herramientas que permita esta compatibilidad y la apertura de nuestra enseñanza a estas necesidades⁷. En este sentido, la Universidad debe adaptarse a los cambios y nuevas demandas que se producen en el desarrollo cultural, científico, técnico, económico y

5 R. Palomino Lozano, "Introducción, las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones", en AAVV Enseñar Derecho en el siglo XXI..., cit. p. 32.

6 Como señala J. López Yañez, "La metodología del estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia", Revista de Enseñanza Universitaria nº 2 y 3, pp. 71 a 83, "la Universidad debe ser un lugar de construcción del conocimiento desde una doble perspectiva. Por un lado, la investigación permanente de los profesores en torno a sus disciplinas; por otro, las propias aulas deben convertirse en una plataforma de investigación y discusión con los alumnos.

7 Todo ello sin olvidar algo fundamental que ya pusiera de manifiesto Ortega y Gasset, Misión de la Universidad, 6ª edición, 1975, y es que la Universidad ofrece una enseñanza superior, que si bien se encamina principalmente al futuro ejercicio profesional y a la investigación, debe también realizar una labor de cultura, es decir, el universitario tiene que poseer una idea clara del espacio y del tiempo en los que vive. En el mismo sentido se muestra Pérez Bustamante, <<Universidad y sociedad. Educación, ciencia e investigación>>, Sevilla, 1979.

profesional; para ello deberá adaptar su sistema, estructura, métodos y recursos a las necesidades existentes en cada momento histórico, por lo que deberá ser una Universidad abierta y flexible con capacidad para responder a estas demandas⁸.

Pues bien, a pesar de todas estas razones o incluso realidades, nuestra experiencia personal es que, aun habiéndose avanzado ciertamente mucho, esta implantación de las TIC en el proceso formativo del Derecho no es tan intensa como seguramente debiera haber sido. Y, desde luego, no lo es tanto como sucede en la investigación. De hecho, hoy en día casi todos nosotros utilizamos constantemente en nuestra actividad investigadora no ya sólo la reprografía y el ordenador, sino también las bases de datos de revistas electrónicas, la biblioteca on-line, *Google Books* o *Google academics* y las páginas personales o blogs en nuestra investigación y difusión. Es más, cada vez más la información que no está en Internet no existe a efectos de impacto, y los minisites inmediatos aparecen como los medios más influyentes y de impacto ante la rapidez de su respuesta en las reformas que parecen sucederse casi sin discontinuidad en el tiempo.

En cambio, resulta llamativo que este mismo avance no se aprecie con la misma intensidad –al menos en nuestra experiencia personal– en el ámbito de la docencia. En muchas ocasiones la docencia se sigue impartiendo de una manera “tradicional”, con una muy reducida o casi ínfima utilización de estos medios electrónicos, centrada, todo lo más, en la atención y respuesta a los correos electrónicos personales que nos dirigen los alumnos o reduciendo la utilidad de complejas plataformas virtuales o páginas web en meros instrumentos para “colgar” apuntes o recordatorios, de manera unilateral y con formatos poco interactivos.

I.2. Esquema y objetivos de la comunicación

En este contexto, la presente comunicación pretende constatar las herramientas disponibles en una Universidad concreta, así como nuestra experiencia personal en este campo, señalando su importancia en el cambio metodológico al que antes nos referimos, nuestros éxitos y también nuestros fracasos, la valoración que normalmente están teniendo entre los alumnos, para concluir intentando resaltar los problemas con los que, al menos a nuestro juicio nos enfrentamos en su implantación.

Para ello expondremos nuestra experiencia personal y las herramientas con las que se cuenta en el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y en la Universidad de Sevilla en la utilización de las TIC y su aplicación tanto en la formación combinada (b-learning) como en la no presencial (e-learning).

Y todo ello con el objetivo de crear un marco propicio que permita compartir nuestras experiencias, mejorar nuestros posibles defectos, e impulsar cambios que mejoren nuestra actividad docente en una disciplina jurídica, como es la de Derecho del Trabajo y de la Social, cuya peculiar caracterización hace que su enseñanza no esté exenta de dificultades⁹.

8 Según el Informe elaborado por la Comisión Europea «El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento», de 5 de febrero de 2003, COM (2003) 58 final, “Habida cuenta de su papel central, la creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder”.

9 Vid. sobre la materia, entre otros, M. R. Alarcón Caracuel, “La enseñanza práctica del Derecho del Trabajo”, *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, Madrid, 1985; M. E. Casas Baamonde, “Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en *II Jornadas Hispano-luso-brasileñas de Derecho del Trabajo*, Servicio de

II. LAS HERRAMIENTAS TIC DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Las herramientas TIC de las que dispone, y pone a disposición de la comunidad docente, la Universidad de Sevilla son básicamente las ya usuales, al menos por lo que nos consta, en la mayor parte de centros universitarios españoles.

Páginas web institucionales y personales, bitácoras y redes sociales

En primer lugar la Universidad cuenta, junto con su portal web tradicional --con información de centros, departamentos y profesores, estudios, servicios, etc— con una Web 2.0 que permite disponer de blog y una Wiki colaborativa, junto con un servicio de almacenamiento de páginas web de profesores.

El problema, en este caso, es que salvo en algún centro muy concreto --la Facultad de Derecho-- la Universidad de Sevilla no ofrece --salvo error u omisión por nuestra parte-- medios técnicos y expertos para su elaboración y, sobre todo, para su mantenimiento. Esta elaboración y mantenimiento debe corresponder por tanto al profesor al que, todo lo más, se le da la posibilidad de una formación bastante limitada en la elaboración de páginas web. En éste como en otros recursos docentes virtuales, la formación previa del profesorado es esencial¹⁰, además de que el uso adecuado de estas nuevas tecnologías conlleva también que se sepan sortear los riesgos que presenta, sobre todo el acceso a información en la red; una información desbordante en la red exige saber seleccionar los contenidos que se necesitan, la veracidad de los mismos y su correcta aplicación al aprendizaje del alumno.

Esta omisión, unida a la fuerte competencia que, sobre todo a efectos docentes, suponen las plataformas virtuales de enseñanza --y, esperamos en un futuro los blogs o bitácoras disponibles en la Web 2.0-- han desmotivado ampliamente su uso y, sobre todo su uso con finalidades docentes, centrándose la misma en aspectos de investigación y exposición de curriculum y publicaciones, o en la distribución de materiales para aquellas clases o docencias en las que por diversas razones no se tenga acceso a la plataforma de enseñanza virtual.

Además, una breve cata de las mismas demuestra que en general las actualizaciones se realizan en intervalos muy largos o simplemente no se realizan. Y todo ello por no hablar de la desmotivación que puede suponer al docente el intento de mantener individualmente, y no como equipo, una información jurídica actualizada en áreas tan extensas como la nuestra.

Seguramente por todo ello, el Departamento de Derecho del Trabajo de la Universidad de Sevilla construyó, con sus propios medios, su propia página web, alojada en la Universidad de Sevilla. En ella se incluye información institucional, pero también un minisite para cada asignatura y para cada docente, además de un apartado de materiales para la docencia y otra información muy variada. De esta forma se pretendía dar la posibilidad a cada profesor de tener ambos tipos de espacios --propio y de la asignatura-- pudiendo recurrir para su gestión, bien al personal de Administración del Departamento, o al gestor del mismo que, por cierto, corrió igualmente con la formación altruista del personal de administración y ser-

Publicaciones del Ministerio de Trabajo Madrid, 1985; L. Collado, "Aproximación a la enseñanza del Derecho del Trabajo en los estudios de ciencias empresariales", *Revista de Trabajo y Seguridad Social*, nº4, 1995; García Canales, "Algunos puntos de reflexión en orden a temas troncales de la enseñanza del Derecho del Trabajo", en AAVV. "I Jornadas sobre la enseñanza del Derecho" Granada, 1992.

10 Vid. las propuestas de J. Cabero et. al., "Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en Píxel BIT. *Revistas de Medios y Educación*, nº 27, enero 2006.

vicios. Pues bien, los resultados son en parte alentadores y en parte desalentadores. La página empieza a ser utilizada por los alumnos y por los profesores, sobre todo en su apartado de calendario, noticias legislativas y eventos. Igualmente se suelen publicar en ella convocatorias de exámenes. Y en sus aspectos docentes, ha sido utilizada, sobre todo, por profesores sin página web propia y sin uso de plataforma virtual como instrumento para difundir convocatorias, o para poner a disposición de los alumnos materiales, novedades y convocatorias de exámenes. No obstante buena parte de su virtualidad se limitó por la recomendación de la Secretaría General Técnica de la Universidad de Sevilla de no publicar en ella las calificaciones, a pesar de que tanto la normativa como la propia Agencia de Protección de Datos parecen admitir esta posibilidad.

En cualquier caso, la proliferación de redes sociales seguramente nos debería hacer reflexionar sobre la necesidad de incorporar un perfil del departamento a Facebook y a Twitter sobre todo como medio de difusión de novedades, noticias y convocatorias.

Open Course Ware

Por otra parte la Universidad de Sevilla dispone igualmente de un apartado de Recursos abiertos o Open Course Ware (OCW en adelante).

Como es bien sabido, OCW no es un campus virtual o un CMS en el que se pueda cursar ningún estudio o titulación, sino una herramienta que permite la libre publicación de material docente estructurado como curso¹¹.

OCW es un ejemplo de las diversas iniciativas que en los últimos tiempos han emergido para promover el acceso libre y sin restricciones al conocimiento generado en el ámbito universitario. Su origen, generalmente aceptado fue una iniciativa del *Massachusetts Institute of Technology*, en abril del 2001, para ofrecer de forma libre y gratuita el material docente que sus profesores utilizaban en las enseñanzas junto con una guía de estudio. Esta iniciativa ha tenido un gran impacto a nivel mundial generando proyectos propios en coordinación con OCW-MIT. En España este sería el caso de *Open CourseWare – Universia* que, a través de medios digitales y en abierto, difunde los recursos docentes estructurados en asignaturas. En definitiva se concibe como un escaparate para la difusión internacional de las actividades de nuestras universidades¹².

En relación con nuestra área de conocimiento, la mencionada iniciativa recoge, en el momento de cerrar estas líneas, varios cursos de Universidades españolas, en especial, de las Universidades Carlos Tercero de Madrid, y de Valencia. En la primera se encuentran cursos sobre Derecho de la Seguridad Social de la Profª. M. G. Quintero Lima, Derecho del Trabajo del Profesor Fco. Javier Gómez Abelleira, Derecho del Trabajo I y II con varios autores dirigidos por el Prof. Mercader Uguina o Teoría de las Relaciones Laborales de los Profs. Kenneth Adam y Nieto Rojas. En la Universidad de Valencia destacan los Cursos de Derecho del Trabajo del Profesor Fita Orta.

11 Para B. Gallardo Paúls, “Docencia y libre acceso: el Open Course Ware en la Università de Valencia”, @tic revista de innovació educativa, nº 1 de 2008, p. 17, “La eclosión de las tecnologías digitales, y el progresivo incremento, durante el siglo XX, de las restricciones en el acceso al saber (básicamente por el encarecimiento de las revistas y suscripciones) explica, entre otros factores, la aparición histórica de estos movimientos” –movimientos Open-.

12 Universia destaca como ventajas de este recurso virtual: -El avance del conocimiento al liberar recursos didácticos y extender los mecanismos de localización. -La estimulación de la innovación y perfeccionamiento de los recursos docentes utilizados por los profesores. Favorecer el acercamiento de los profesores a las TIC. - Oportunidad para abordar el “ordenamiento” de la propiedad intelectual y el reconocimiento de la autoría. - Mayor proyección de la misión de la Institución. Y como algunos inconvenientes: - Obliga al profesor a revisar su material docente y estructurarlo de acuerdo al OCW. - Incremento del coste por el apoyo a profesores y prestación de nuevos servicios. - Limitación del uso exclusivo o con fines comerciales del material docente. - Posible duplicidad en la gestión de recursos al atender dos escenarios diferentes (<http://ocw.universia.net/es/razones-incorporacion-ocw.php>).

Por lo que se refiere a la Universidad de Sevilla, el uso de esta herramienta virtual parece haber tenido algún éxito en ciertas áreas como la didáctica, en cambio es escasa la presencia en el campo del Derecho; sólo están presentes en el momento de redactar estas líneas —salvo error u omisión— dos cursos: uno sobre Estatutos jurídico-privados singulares de la propiedad y otro sobre Historia y Derecho Indígenas. Por lo que se refiere al área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, no nos consta la existencia de material alguno. Este hecho puede deber a diversas razones, como pueden ser el desconocimiento de la herramienta, su utilidad —ya que nuestra área de conocimiento cuenta con una importante e intensa manualística, o por el hecho de la ausencia de mayor compensación por la cesión de derechos de autor sobre este tipo de materiales.

Mundos virtuales: Second Life

En tercer lugar, y como novedad, la Universidad de Sevilla también se encuentra presente en Second Life. Pero en este caso, tampoco parece que la experiencia haya sido especialmente exitosa en nuestra área de conocimiento, teniendo en cuenta básicamente, que, salvo error u omisión nuevamente, prácticamente casi todos sus miembros desconocían esta posibilidad.

Second life es una plataforma abierta, de acceso global, en la que se construye un mundo virtual, un metaverso, en 3D, desarrollado por la empresa Linden Lab, cuyo acceso es gratuito, donde se pueden crear objetos libremente y tener derechos de propiedad intelectual. Cuenta con un sistema monetario (PIB) y un sistema de libre mercado. Se trata de uno de los mundos virtuales más populares, con una media de 120.000 avatares conectados al día¹³. En general suele aceptarse que Second Life es el metaverso preferido por las universidades más prestigiosas del mundo para recrear entornos reales de la vida, hechos históricos, desarrollar modelos y datos 3D.

El campus de la Universidad de Sevilla consta de El campus virtual de la US está compuesto por una serie de edificios y zonas de exteriores que se sitúan en una isla cuya silueta es la ‘U’ de la Universidad de Sevilla. En él se encuentra el rectorado con 3 aulas de formación para e-learning, salón de actos, sala de reuniones: destinada para reuniones y tutorías de profesores y alumnos, Biblioteca, puntos de información y, por supuesto, cafetería, a la que debe unirse el Chiringuito. Además, dispone de Museo, Escuela de Idiomas, cine, y exteriores.

Es cierto, y son bien conocidas, las amplias posibilidades que este tipo de entorno immersivo, dinámico, tridimensional e interactivo tiene --o puede tener-- sobre todo ante las exigencias de la metodología que se pretende imponer en actuaciones como practicum o prácticas grupales, simulaciones o incluso juegos de rol a través de sus correspondientes avatares. Pero, como decimos, a pesar de estas posibilidades no parece que esta tecnología haya tenido especial éxito en nuestro campo.

Nuestra experiencia en la visita a la Isla —en horario lectivo— fue la absoluta ausencia de cualquier otro avatar, junto a la aparición de elementos cuanto menos llamativos en relación con el tipo de cursos impartidos, lo que da una sensación de casi general inactividad.

Plataformas virtuales: WebCT

El principal instrumento y el más extendido, aunque a nuestro juicio infrautilizado en buena parte de ocasiones, es la plataforma virtual de enseñanza.

¹³ Se trata de un medio ambiente telepresencial, que ofrece la posibilidad de interactuar, mediante un avatar (alter ego virtual), cara a cara (*face to face*) con otros usuarios (estudiantes y profesores), desterrando uno de los inconvenientes del tradicional *e-learning*, según E. Monterosso Casado, “Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica”, AAVV Enseñar Derecho en el siglo XXI..., cit., pp. 326 y 327.

En este campo, la Universidad de Sevilla, a diferencia de otras universidades españolas y andaluzas, ha optado por WebCT (*Web Course Tools*) o Herramientas para Cursos Web, a disposición del profesorado a partir del curso 2006/2007, como entorno virtual de aprendizaje, a pesar de que no es un software libre a diferencia de la otra opción mayoritaria como es Moodle¹⁴.

WebCT, es una plataforma informática de teleformación (*e-learning*) que permite construir y administrar cursos en línea, esto es, se trata de un software que permite a las instituciones educativas crear y alojar cursos en internet. Los cursos creados con el software de WebCT pueden servir como cursos en línea completos o como un complemento a los cursos magistrales tradicionales¹⁵.

Como casi todos los entornos virtuales de enseñanza, puede ser utilizada con una distinta intensidad y para distintos tipos de enseñanza, esto es, ya sea como apoyo a una formación básicamente presencial o combinada, ya sea como instrumento de una auténtica formación virtual, interactiva y a distancia. Y, además, permite una muy distinta intensidad de utilización: desde aquella en la que se limita a ser un mero tablón de anuncios para la publicación y distribución electrónica de documentos de actualización, con una mensajería sólo disponible para alumnos y profesores y menores y ningún problema de protección de datos en la publicación de calificaciones; a una utilización mucho más intensa que abarca una enorme gama de posibilidades incluyendo, por ejemplo, la de introducir una clase virtual con los alumnos o elementos multimedia.

En este sentido se trata de un recurso virtual flexible que permite una organización clásica de los contenidos docentes por temas, o una clasificación más moderna y adecuada a la nueva metodología, que cifre objetivos –normalmente conectada con el concepto de competencias– y que ligue a los mismos los distintos instrumentos formativos que están a su disposición en la plataforma, conectándolo así con el proyecto docente que también se incorpora como parte de la misma

Entre las herramientas de las que dispone la plataforma WebCT¹⁶, es posible distinguir entre las que canalizan el núcleo de la transmisión y adquisición de la información, las de apoyo de esta transmisión, las de comunicación y las de evaluación.

Por lo que se refiere a las primeras, las de transmisión de información, destacan sin duda los módulos de aprendizaje, ya sean éstos un texto en html a partir de un documento en Word tratado con *Course Genius*, --especialmente pensada para lo que sería el texto de los apuntes tradicionales-- o como elemento interactivo mediante la incrustación de una presentación de *power point* transformada en flash a través de programas gratuitos como *Ispring*. En estos módulos las posibilidades de hipervínculos y ventanas emergentes o pop-up hacen mucho más fácil la conexión con legislaciones on-line o con jurisprudencia relevante extraída a su vez del Centro de Documentación Judicial (CENDOJ); del mismo modo que los

14 Un análisis sobre este programa de gestión de contenidos educativos (Moodle), puede verse en E. Monterroso Casado, "Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica", *AAVV Enseñar Derecho en el Siglo XXI...*, cit., pp. 320 y siguientes.

15 Como ponen de manifiesto A. J. García González, Y. Troyano Rodríguez, L. Currel y M. J. Chambel, "Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma webct en la tutorización de estudiantes universitarios dentro del espacio europeo de educación superior" *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* nº 37 de 2010, p. 162, quienes llevan a cabo un estudio detallado de este recurso educativo virtual.

16 Para A. J. García González, Y. Troyano Rodríguez, L. Currel y M. J. Chambel, "Aplicación de herramientas de comunicación de la plataforma webct en la tutorización de estudiantes universitarios dentro del espacio europeo de educación superior" cit., p. 163, "Cuando hablamos de herramientas en entorno WebCT, nos estamos refiriendo a los medios que designan las aplicaciones del software que permiten la comunicación a través del ordenador entre los usuarios del sistema por medio de las redes. Son aplicaciones que facilitan la comunicación interpersonal a nivel individual o en grupo, el acceso, la búsqueda de documentación y la distribución de información. Todas ellas suponen un amplio abanico de opciones y recursos comunicativos que el diseñador debe movilizar para facilitar la consecución de los objetivos planteados al inicio del curso académico".

distintos estilos permiten establecer diversos niveles de lectura para el discente. Pero sin duda uno de los aspectos más interesantes es la posibilidad de incrustar o embeber dentro del propio documento otras páginas web de extraordinaria relevancia en nuestro sistema y que se integran así dentro del propio discurso. De esta forma, por ejemplo, se logra que el alumno, a la vez que conoce el origen y la regulación de la red EURES navegue por su página, busque trabajo en otros países o elabore su curriculum personal, sin salir siempre de la propia plataforma; o que el alumno acceda directamente a la página web del Servicio Andaluz de Empleo o a la red trabaja para poder descargarse directamente los modelos de contrato o acceder a información actualizada sobre la misma; que entre en la página web del Fondo de Garantía Salarial y en su programa de simulación, o que, finalmente, visite la página web de la Seguridad Social, en donde podrá encontrar casi todos los recursos o documentos necesarios para la gestión en este ámbito. Si a todo ello unimos otras posibilidades bastante más tradicionales como las fichas de preguntas –ahora denominadas *flash cards*– o de introducir más elementos multimedia, tendremos las razones que explican el éxito y la versatilidad de esta herramienta.

Un segundo elemento clave en este esquema es la posibilidad de articular a través de los mismos la gestión de las tareas prácticas. En este caso, la principal virtud de la plataforma es la eliminación del papel y de las confusiones y pérdidas que puede suponer la gestión de éstos a través del correo electrónico, al mismo tiempo que permite conectar todo con un portafolios electrónico de calificaciones que permite un seguimiento contante del alumnado o de los grupos de alumnos a los que haya sido encargada la tarea. Su uso supone, eso sí, una gestión personalizada de cada caso y de cada alumno, al que debe justificarse la nota y los errores, lo que, como veremos, puede ser un obstáculo ciertamente grande en grupos muy numerosos. En cambio, tiene la ventaja de que el alumno se siente identificado personalmente –a ello ayuda la incorporación de una foto a través de su perfil–, se solventan errores de cada uno de ellos y se puede ejercer también una función de tutorización constante del alumnado.

El segundo grupo de herramientas, al que antes hacía referencia, es de comunicación y, como el anterior, también en este caso, la plataforma virtual muestra también una enorme potencia y versatilidad. En primer lugar, WebCT abre la posibilidad de enviar avisos a todos o algún usuario, ya sea mediante su colocación en este tablón y/o su aparición como ventanas emergentes al iniciar la sesión. En segundo lugar, incorpora un correo interno realmente útil al filtrar el tráfico de otros posibles usuarios, al que se une, en tercer lugar, la sala de conversación –normalmente muy escasamente utilizada– pero, sobre todo dos herramientas de las que, al menos a mi juicio, no se saca en la inmensa mayoría de ocasiones todo el provecho que se debiera. La primera es el foro, que permite la evaluación o no de su utilización por parte de los alumnos y que puede ser usado como fuente y cauce de discusión o aclaración de dudas generales entre los propios alumnos o entre estos y el profesor. El segundo es el chat entre los distintos miembros de la comunidad educativa que se encuentren en ese momento activos dentro de la plataforma. Pero sobre ello volveremos más tarde. Finalmente, el uso del calendario permite una clara organización docente y el recordatorio de los alumnos de sus tareas y compromisos y de los plazos finales establecidos para cada uno de ellos, adaptándolos según las circunstancias.

El tercer tipo de herramientas, centrada en la aportación de mayor información al alumnado, abarcaría no ya sólo el tradicional listado de enlaces ordenado por categorías y, en su caso, conectado a competencias u objetivos concretos, sino también una biblioteca de medios que permite elaborar, de un lado, un glosario de términos que se conecta con los módulos de aprendizaje --estableciendo un hipervínculo cada

vez que dicho término es usado--, y una librería de lecturas extraordinariamente útil como bibliografía de cada módulo y como lugar donde el alumno podrá encontrar lecturas recomendadas.

Finalmente la plataforma cuenta con una herramienta muy útil de evaluación que permite la realización de evaluaciones a través de muy distintos tipos de preguntas y respuestas. Su corrección es automática y el profesor puede decidir la liberación o no de la calificación al alumno, el tiempo disponible y, --aunque pueda en principio resultar extraño, en realidad no lo es-- el número de intentos autorizados, así como su relación con la nota final. Probablemente la inmensa mayoría de profesores opten por las preguntas cerradas tipo test. Pero más que esto, nos interesa destacar que este tipo de evaluaciones no es el único instrumento de calificación, ya que junto al mismo pueden también usarse otros elementos como los trabajos, tareas o casos prácticos que, por su carácter reflexivo unido al tiempo limitado, se ajustan especialmente a la enseñanza virtual de competencial y al examen a distancia.

Educlick

Finalmente, y aunque no es una herramienta disponible para todos los centros de la Universidad de Sevilla, varios de ellos --por ejemplo las Facultades de Ciencias Económicas y Contabilidad y Fianzas en la que imparte docencia este Departamento-- ya disponen de este método articulado a través de unos mandos, un receptor de radiofrecuencia y su conexión con el ordenador.

En esencia, se trata de un sistema pensado para su uso como instrumento de apoyo y dinamización en las clases presenciales. Se basa en la entrega a cada alumno, al principio de la sesión, de un mando personalizado con el que debe responder a diversas preguntas tipo test cerrado incorporadas a una presentación de *power point*.

El método permite analizar y evaluar las respuestas dando lugar finalmente a una de Excel en la que aparece la calificación del alumno. Así mismo permite conocer los porcentajes de respuesta a cada pregunta y otros elementos de su participación

En nuestro caso, la utilización de Educlick estuvo motivada, más que en un intento de dinamizar las clases, por la necesidad de gestión ordenada de un grupo de clases prácticas extraordinariamente amplio --algo más de 140 alumnos, en nuestro caso--. Las ventajas en este caso son claras: el simple control de asistencia mediante un portafolio electrónico se agiliza extraordinariamente. Pero es sobre todo la corrección del caso y la gestión de la evaluación continua la que se hace mucho más rápida y segura en la medida en la que gestión se hace casi en tiempo real, comprobando con los alumnos los resultados de la prueba.

En contra de esta herramienta, debe señalarse, en primer lugar, que parte de una metodología de evaluación centrada en preguntas tipo test que en muchas ocasiones no se ajustan al perfil y a las necesidades de un caso práctico. Y, en segundo lugar, el coste del hardware, ciertamente alto, y que sólo se compensa frente al posible uso de WebCT, por el hecho de que resulta imposible exigir en grupos tan numerosos o bien que cada alumno acuda a clase con un ordenador, o tener disponible permanentemente un aula de informática para estas clases. En grupos reducidos, o en cursos de postgrado en donde es posible la disposición de un ordenador por persona, las funciones más usuales de Educlick pueden desarrollarse por WebCT sin mayores problemas --al menos esa es nuestra experiencia, y sin la pérdida de tiempo que significa la distribución inicial de mandos.

No obstante, parece que en su última versión WebCT logra integrar la herramienta de Educlick. Pero aún estamos a la espera de mayor información sobre este punto.

III. LA EXPERIENCIA EN EL USO DE LA WEBCT EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO DEL TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Pues bien, en este contexto, nuestra experiencia docente puede reflejarse básicamente en la coordinación de la página web del Departamento, y, sobre todo, en el uso de WebCT en dos tipos de cursos que reflejan las distintas posibilidades. El primero, un Título Propio de la Universidad de Sevilla sobre Responsabilidad Social on-line, básicamente no presencial, y el segundo, su uso como herramienta de apoyo en la docencia presencial de las asignaturas cuatrimestrales sobre Derecho del Trabajo que nuestro Departamento imparte en la Facultad de Ciencias Económicas, en las licenciaturas de Administración y Dirección de Empresa y en la de Economía, así como en asignaturas anuales que imparte en la Facultad de Ciencias del Trabajo, Prácticas Integradas –Diplomatura de Relaciones Laborales- y Derecho del Trabajo –Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Junto a este matiz diferencial en base al carácter presencial o no de la docencia, nos interesa destacar igualmente la existencia de otras dos diferencias básicas. En el primero se trataba de reproducir en formato on-line un previo curso presencial, que, además, contaba con la financiación del Consejo Andaluz de Relaciones Laborales. En el segundo, no ha habido coordinación con otros docentes y, evidentemente, no ha existido financiación alguna.

Pues bien, comenzando por el curso de postgrado no presencial, antes mencionado, la organización docente se basó en una estructuración por competencias u objetivos, desarrollados en cada caso por un módulo al que se unían un esquema mediante presentaciones en power point –mostradas tanto como flash, como mediante pdf-- un glosario de términos, una tarea voluntaria y un test de autoevaluación. A ello se añadieron los ya tradicionales listados de enlaces y las lecturas recomendadas por cada tema. Se articuló un tutor por cada veinte alumnos, y una evaluación final en la que, en esencia, se pedía al alumno la elaboración de una política de responsabilidad social en una determinada empresa. Para cada tarea se dispuso una duración de una semana y, por obligaciones impuestas por el Instituto Andaluz de Administración Pública, de una sesión inaugural, en la que se abordaron temas colaterales al programa, y una sesión final para la prueba.

Las conclusiones de aquella experiencia fueron en su mayoría positivas. En la valoración global la nota media se situó por encima del ocho, similar o incluso superior al presencial. El grado de abandono fue muy inferior al del curso presencial que requería la asistencia cuatro tardes a la semana, durante cuatro horas, tres semanas. Y la solicitud de plazas fue también muy superior en el curso on line que en el presencial. De hecho, el carácter experimental de aquella experiencia sirvió, creemos, para el desarrollo posterior de una amplia gama de actividades y cursos conjuntos entre el CARL y otras Universidades andaluzas, lo que confirma la efectividad, al menos a nuestro juicio de esta fórmula.

Entre los handicaps o decepciones, destacamos el apego de nuestros discentes al papel –se reclamó insistentemente los módulos en pdf al no estar habituados al estudio on line--, la poca utilización de enlaces y documentos en html y, sobre todo, la casi nula utilización de las clases del curso presencial, que fueron grabadas con un alto coste y con excelente calidad. En el lado positivo, la alta participación en foros y en enlaces, sobre todo, en los aspectos cooperativos. En este punto, la apertura de la plataforma a los enlaces proporcionados por los propios alumnos fue todo un éxito que igualmente hemos podido comprobar en los supuestos de apoyo a las clases presenciales. Y como dato curioso, nuestra experiencia con el

IAP. Como ya hemos comentado, cometimos el error de solicitar su homologación, que desgraciadamente nos fue concedida. Los problemas vinieron después cuando se nos impuso que la prueba final para su reconocimiento como curso con aprovechamiento fuera presencial. A pesar de nuestras indicaciones sobre las dificultades que tendrían alumnos matriculados en Iberoamérica para “asistir” a esta prueba, el IAP se mostró inflexible alegando, básicamente la necesidad de que los alumnos no tuvieran o pudieran acceder a la documentación mientras realizaban la prueba. A pesar de indicarles que la prueba estaba pensada para que el alumno tuviera y utilizara los materiales durante la misma; que con ella se buscaba más que constatar la memorización de datos, la adquisición de la competencia fundamental que se buscaba con el curso, o incluso llegar a señalarles que ya en nuestra época de alumnos, habíamos realizado igualmente este tipo de exámenes con asignaturas “serias” como Derecho Civil, el resultado fue negativo. Como negativo fue el resultado de la prueba ya que ninguno de los alumnos quiso asistir, por lo que sólo obtuvieron el título de asistencia. En cualquier caso, el perfil profesional de muchos de ellos provocó que el daño no fuera muy intenso.

La experiencia en el segundo caso, en el que la plataforma ha sido usada como apoyo a la docencia presencial, ha sido igualmente valiosa. En primer lugar, y esto es algo que nos interesa destacar por el temor de alguno de nuestros compañeros, es que la ubicación de esquemas, apuntes, legislaciones, tareas y evaluaciones on-line no ha provocado en absoluto un descenso en la asistencia a las clases presenciales. Más bien lo contrario. El alumnado agradece –sobre ello volveremos más tarde-- verse liberado de la tarea taquigráfica a la que está tan habituado para, con los esquemas y apuntes por delante, poder prestar atención a comprender el funcionamiento del Derecho del Trabajo a través de la práctica de su comprensión y aplicación. Además, la personalización de la plataforma y de los casos prácticos libera tiempo docente para plantear otras cuestiones, avanzar más en la explicación, salvo cuando los problemas detectados en la tarea son tan generales que recomiendan dedicar a las mismas una parte pequeña del tiempo presencial. Y todo ello sin olvidar que este tratamiento permite detectar aquellos alumnos que mayores dificultades tienen con la metodología de casos prácticos –que es esencial en el examen de las asignaturas, fuente central de la calificación final—permitiendo un tratamiento personalizado mediante tutorías específicas, éstas ya normalmente presenciales.

En general llama la atención que en las asignaturas de tercer curso de las todavía Licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas o de Economía, y la de tercer curso de la Diplomatura de Relaciones Laborales, los alumnos lleguen con muy escasos conocimientos de la plataforma y debemos dedicar el primer día a enseñar su utilización; en cambio, el alumnado de Grado –segundo curso- accede y usa la plataforma con bastante soltura, debido probablemente al hecho de que en el primer curso de Grado se imparten cursos de preparación y orientación al alumnado sobre esta materia, a cargo del personal de biblioteca de las Facultades de Derecho y de Ciencias del Trabajo. Por otro lado, el amor por el papel se detecta intensamente, siendo muy pocos aquellos que estudian on line o utilizan las posibilidades de los hipervínculos o de los pop-up mediante los que se muestran notas de mayor profundidad en temas no nucleares. El alumno suele limitarse al primer nivel de lectura aunque, eso sí, muestra mucho interés por las webs incrustadas, sobre todo con aquellas en las que puede acceder directamente a información oficial, como los ya mencionados EURES, trabaja, SAE, FOGASA o Seguridad Social.

En cuanto a los resultados, de los datos extraídos de la encuesta de calidad se observa una alta valoración de los alumnos a este tipo de apoyo a la docencia presencial. En la última asignatura impartida y con

datos de evaluación, esta valoración ascendió a más de 4.7 sobre 5. Y también el porcentaje de aprobados parece más alto, del mismo modo que ha resultado especialmente atractivo para alumnos que deben coordinar esta asignatura con estancias en el extranjero o actividad profesional.

En cualquier caso, nos interesaría resaltar dos aspectos del uso de la plataforma. El primero, el éxito que ha tenido la plataforma como instrumento para formar un cierto sentimiento de grupo en clases muy desestructuradas –nadie conoce a nadie y no comparten más asignaturas, como son las de LADE y ECO--. A ello ha ayudado, creemos, en primer lugar los foros, en uno de los cuales el profesorado se compromete a no entrar; en los foros, además, se permite plantear y resolver dudas de los compañeros que serán tenidas en cuenta a la hora final de valorar la asignatura. Hay un foro para dudas de cada caso práctico y en algunos de ellos ha existido una auténtica discusión jurídica, diríamos incluso de altura para el nivel previo de nuestros alumnos, que ha culminado con la presentación de una propuesta prácticamente común por parte de buena parte de ellos, en ocasiones con voces discrepantes. Se nos podrá decir entonces que cómo se valora la aportación individual, lo que resolvemos poniendo en cuestión las aportaciones de cada cual en el foro.

El otro aspecto a resaltar es el éxito progresivo y sorprendente que han tenido dos herramientas de la plataforma. La primera es la de Chat, de carácter sincrónica. Evidentemente no el de la sala de conversación, sino el que pueden dirigirse los usuarios en línea. Al principio, los alumnos se muestran sorprendidos por la ventana emergente del profesor preguntándoles cómo llevan el tema o el examen. El problema es que al final, son los propios alumnos los que atosigan al profesor cuando todos las mañanas entra en la herramienta –acaban conociendo tus hábitos que aparecen incluso publicados en el foro—sobre todo en las fases cercanas al examen, momento éste en donde los foros, por otra parte, hierven de actividad. En relación con este tema, uno de los efectos más llamativos de esta herramienta ha sido la sensación que muchos de ellos nos han comentado de que al igual que ocurría en cierto campo de football inglés, también ellos sentían, en esos últimos días y horas previos al examen, que nunca estarían solos.

La otra herramienta a destacar por su sorpresivo éxito ha sido la de autoevaluación. En primer lugar, como herramienta colaborativa. Los test de autoevaluación están abiertos, como si de una Web2.0 se tratara, a la inclusión de preguntas que elaboran los propios alumnos. En este caso, suele ser sorprendente para ellos comprobar las dificultades que se le presentan en su elaboración y la necesidad de profundizar mucho en el estudio del tema para realizar buenas propuestas de preguntas.

Pero, en segundo lugar, estas autoevaluaciones presentan otras dos finalidades. La primera es que el alumno realice una valoración previa de sus conocimientos. Para ellos resulta sorprendente comprobar que el nivel de estudios que consideraban adecuado no lo es tanto, o no lo es en absoluto. Pero más allá de esto, hemos preferido abrir las autoevaluaciones a tres intentos, sin límite temporal, con otra finalidad; la de servir igualmente como vía de estudio. Como ya hemos comentado, el alumno puede acceder a cada uno de sus intentos, y comprobar sus errores antes de realizar la siguiente evaluación; ello hace que revise sus errores, busque las causas y aprenda de los mismos, ya que normalmente aspiran a sacar la mayor calificación. De esta forma el alumno estudia, no ya un tema por epígrafes largos y complejos, sino por ítems más reducidos en los que debe encontrar el error en cada una de las tres respuestas que son erróneas.

La experiencia indica que esta forma de aprendizaje, que ya no de evaluación, es realmente útil. La repetición de exámenes hace que el alumno lea y resuelva como correcta al menos dos, pero usualmente, tres veces, las mismas veinticinco preguntas de las que consta cada módulo/objetivo docente, consiguien-

do así destacar las cuestiones esenciales y obtener no sólo un *feed back* sino también un estímulo constante para la realización de esta tarea. De hecho, es sintomático que casi todos los alumnos que agotan los intentos y obtienen la máxima calificación en los doce módulos/objetivos, suelen superar la asignatura, si bien en este caso, científicamente hablando, no es posible saber con exactitud si esto sucede así al ser estos alumnos los más interesados o si el sistema de autoevaluación les ayuda realmente al estudio. En cualquier caso, el tiempo normalmente necesario para cada evaluación supone un número importante de horas que sin duda repercute en el éxito del curso.

IV. FACTORES QUE LIMITAN LA IMPLANTACIÓN DE ESTAS HERRAMIENTAS

Para terminar, quisiéramos cerrar esta comunicación retomando en parte la cuestión con la que la iniciábamos: las razones que han llevado a un uso docente quizás no muy extendido y desde luego no muy intensivo de estas herramientas.

A nuestro juicio las razones son varias, pero hay dos fundamentales. La primera, y sin duda la central, la ausencia de un auténtico apoyo institucional –al menos en el caso de la Universidad de Sevilla— y el consiguiente esfuerzo que la gestión y desarrollo de estas herramientas supone para docentes que, además, en ciertos sectores, sufren una cierta brecha digital. La Universidad de Sevilla únicamente pone a disposición de los docentes cursos sobre WebCT y su material didáctico –con el que muchos aprendimos sin ayuda de nadie-- y un técnico que colabora en la elaboración de la misma, pero sólo durante el primer año. A partir de ese momento, el docente se encuentra sólo, olvidando que la construcción real de una plataforma nunca se realiza completamente durante el primer año, y que los nuevos elementos requieren habilidades no conseguidas durante el curso o sin la ayuda del tutor. Es cierto que estos tutores, por amistad, te ayudan en ocasiones a solventar ciertos problemas, a veces menores como denominaciones inapropiadas, etc. Pero la sensación del docente es que en ocasiones debe saber más de informática que de la propia área de conocimiento.

Y la segunda, y estrechamente conectada con la anterior, el escaso o casi nulo reconocimiento de esta actuación. Como hemos señalado, desarrollar realmente una plataforma virtual requiere un trabajo, si se me permite, ciertamente brutal. Deben elaborarse apuntes, esquemas, trabajos, glosarios, bibliotecas y bibliografías para cada curso. Y debe atenderse diariamente las cuestiones planteadas en el foro, dinamizándolo y resolviendo alumno por alumno las dudas y los casos que nos presenten. Esta labor con veinticinco alumnos o un grupo de profesores estables en cada asignatura durante un cierto periodo de tiempo podría ser medianamente viable. Pero sin esta estabilidad, sin este trabajo en grupo y con cursos de un centenar de alumnos, la gestión se vuelve casi imposible. Máxime cuando, creo, todo el reconocimiento, más allá del aprecio de tus alumnos, es uno de los famosos documentos tan necesarios por lo que parece en la actualidad, y, por ejemplo, se te sigue exigiendo tres horas de tutoría presencial olvidando las horas que dedicas todos los días a atender problemas y consultas por vía telemática –horas que por cierto, tienen que colgarse en el tablón físico del propio Departamento--.

En definitiva, la ausencia de apoyo y de reconocimiento, el ingente trabajo que supone, y quizás, la falta de una planificación y un necesario trabajo en grupo son, seguramente, las causas de este limitado desarrollo; un limitado desarrollo que, sin embargo, contrasta con los beneficios que, al menos en nuestra experiencia, se deducen de la utilización de estas herramientas.