

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL “DERECHO DEL TRABAJO”: ¿POR QUÉ?, ¿PARA QUÉ?, ¿EN BENEFICIO DE QUIÉN?

MARÍA TERESA IGARTUA MIRÓ

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

CARMEN SOLÍS PRIETO

Profesora Ayudante de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

RESUMEN

A nadie se le escapa que, cuando se habla del sistema de créditos europeos, el mismo viene descrito como una verdadera revolución metodológica en el ámbito de la enseñanza universitaria cuya finalidad estriba en alcanzar un Espacio Europeo de Convergencia. Ahora bien, esa pretendida innovación no tiene el calado publicitado pues ya muchos docentes complementaban la explicación teórica con toda una serie de instrumentos prácticos y recursos tecnológicos a través de los cuales los alumnos se implicaban más en la asignatura y su trabajo era susceptible de ser tutelado por el profesor. Por todo ello, la cuestión emergente es: ¿a quién beneficia la introducción de estas renovaciones? A lo largo de esta exposición, se analizará si realmente conlleva las ventajas que se vienen propugnando o, si por el contrario, presenta deficiencias que repercuten en la calidad de la enseñanza.

ÍNDICE

I. ¿POR QUÉ?: HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE CONVERGENCIA. II. ¿PARA QUÉ?: EL PAPEL ACTIVO DEL ALUMNO Y EL SEGUIMIENTO DE SU TRABAJO PERSONAL. III. ¿EN BENEFICIO DE QUIÉN?: UNA INCÓGNITA DE RESPUESTA MÚLTIPLE. 1. La “pedagogía de la plastilina” en la enseñanza universitaria: ¿beneficia a nuestros alumnos? 2. ¿Es beneficioso acabar con el absentismo a cualquier precio? 3. ¿Dónde se hallan los beneficios para el docente y para la tarea investigadora? IV. A MODO DE CONCLUSIÓN.

I. ¿POR QUÉ?: HACIA UN ESPACIO EUROPEO DE CONVERGENCIA

Es un lugar común entre los docentes universitarios partir de afirmaciones del siguiente tipo: del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES) se deriva la necesidad de imbuir la enseñanza universitaria de una nueva filosofía que parece descansar en un cambio sustancial tanto en el modo de enseñar como en los actores del aprendizaje y en una modificación en la valoración de sus resultados, que ahora vendrían dados en competencias, transferibles, fácilmente medibles y equiparables¹. Suele considerarse, asimismo, que estas transformaciones son precisas porque existe una “sentida” necesidad de un rol verdaderamente activo de toda la comunidad universitaria en la creación de este espacio de convergencia².

Es más, la esencia del “nuevo” sistema suele situarse en “una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa”³. De la misma forma, también es generalmente admitido que la labor del profesor se modifica⁴, abandonando su función como transmisor de saberes para convertirse en un guía o tutor que impulsa y ayuda a los alumnos a transformar la información en conocimiento.

Ahora bien, quizás, en un primer momento, no hemos sido suficientemente críticos con este punto de partida. ¿De verdad es imprescindible este cambio? ¿El proceso de aprendizaje se va a ver beneficiado por movimientos en este sentido?

Dejando al margen las dudas anteriores, lo que sí es seguro es que por estas u otras motivaciones (en especial, la importancia que para la carrera universitaria está cobrando la innovación docente) el profesor se encuentra “inmerso” en toda una serie de cambios, por los que, a veces, se encuentra “abrumado”; en ocasiones, “eufórico” y, la mayor parte del tiempo, “desmoralizado”. Pero no es sólo el docente quien encuentra dificultades en este proceso de adaptación, también los alumnos van a afrontar distintos cambios e, incluso, ciertos mecanismos de ajuste. Su opinión ya se está dejando sentir en la línea de estimar

-
- 1 La Declaración de Bolonia, alcanzada de forma conjunta por los Ministros Europeos de Educación en una reunión celebrada en dicha ciudad italiana el 19 de junio de 1999, señala como principales objetivos tanto la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable que facilite la movilidad como la competitividad del Sistema Europeo de Educación Superior. La misma, cuyo texto puede consultarse en http://www.institucional.us.es/eees/legislacion/Bolonia_Declaracion.htm, vino precedida por la de La Sorbona (1998) y su espíritu se reflejó de nuevo en la de Praga (2001). Vid. también, en el ámbito nacional, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, 2003, disponible en http://www.unizar.es/eees/doc/Doc_Ministerio_12feb03.pdf. Haciéndose eco de lo allí recogido, el Preámbulo del Real Decreto 1125/2003, 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE núm. 224, de 18 de septiembre), reza: “El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece, asimismo, los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales, la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas y, en fin, fomentar el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la Unión Europea”.
 - 2 En MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, ob. cit., página 13, se afirma que “nadie puede ni debe sentirse ajeno al impulso que implicará, en nuestro sistema educativo, su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior”. Resulta asimismo interesante BRAVO, G.: “Un reto inmediato: la llamada Convergencia Europea de los estudios de educación superior”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelineas, Madrid, 2004, páginas 284-292. Vid. también CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006, cuyo texto está disponible en <http://www.uao.es/calidad/documentos-aneca-y-aqu/ministerio-de-educacion/propuestas-para-la-renovacion-de-las-metodologias-educativas-en-la-universidad/view>.
 - 3 Así se señala en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, ob. cit., página 3.
 - 4 In extenso, GAIRÍN, J.: “El profesor universitario en el siglo XXI”, en MONEREO, C. y POZO, J. I. (eds.): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial Síntesis, Madrid, 2003, páginas 119-139.

que el volumen de trabajo a asumir es sensiblemente mayor, pues teóricamente son los protagonistas de su propio proceso educativo⁵. Pero es que, a mayor abundamiento, el tiempo que emplean en realizar prácticas o trabajos, en disciplinas como el Derecho del Trabajo, nunca va a poder sustituir el necesario esfuerzo de estudio individual que la materia requiere.

Por su parte, el profesorado ve ampliadas sus tareas y, de improviso, se le exigen unas capacidades y conocimientos pedagógicos de los que puede o no estar provisto. La exigencia de dotarse de ellos supone una merma del tiempo dedicado a la investigación e, incluso, al estudio en profundidad de las materias específicas que se imparten, sin que resulte tan evidente su redundancia en beneficio de la docencia. No está tan claro que uno sea capaz de explicar mejor determinados aspectos del programa porque participe en cursos de innovación docente, tan en boga en los últimos tiempos, o asista a encuentros sobre esta temática.

No cuestionamos la necesidad de intercalar la docencia teórica con actividades de otra índole o de aprovechar los recursos tecnológicos tanto en el aula como fuera de la misma, pero ello no supone una auténtica revolución, ni implica necesariamente desterrar todo lo anterior y, por supuesto, tampoco veta la posibilidad de conservar aquello que ha dado resultados positivos y que debiera perdurar.

II. ¿PARA QUÉ?: EL PAPEL ACTIVO DEL ALUMNO Y EL SEGUIMIENTO DE SU TRABAJO PERSONAL

Teóricamente, en línea con lo señalado en el epígrafe anterior, el EEES supone un viraje importante a la hora de planificar nuestras tareas docentes. En definitiva, se trataría de facilitar determinadas orientaciones y conocimientos básicos que satisfagan los mínimos esenciales para su proceso de aprendizaje, desarrollando nuevas fórmulas y escenarios para la docencia, buscando asistencia externa (colaboración con empresas o instituciones tanto públicas como privadas), coordinándonos con profesores que imparten otras disciplinas y llevando a cabo un seguimiento individualizado tanto del trabajo personal del alumno como de su planificación del proceso de aprendizaje. Es decir, a la tarea de transmitir se añaden ahora las de dirigir, orientar, tutelar y seguir un determinado plan de trabajo previamente elaborado. En la práctica, sin embargo, no damos unas orientaciones y conocimientos puntuales sino que llevamos a cabo el mismo esfuerzo docente que antes y a todo ello sumamos la realización de diversas actividades, lo que acarrea problemas organizativos, de planificación y temporales mucho más intensos que los sufridos precedentemente.

En definitiva, si buscamos una finalidad en todo este auge de las nuevas tecnologías y de la innovación docente, aparte del triunfo de los pedagogos sobre el resto de docentes e investigadores de cualquier rama del conocimiento, parece que ésta radica en conseguir motivar al estudiante para que desarrolle una posición activa por lo que a sus estudios se refiere y controlar su dedicación a los mismos.

También suele reiteradamente afirmarse que se trata de una nueva organización de los aprendizajes pero “desde la perspectiva del estudiante”. Esta referencia puede tener diversas interpretaciones (facilitamiento de la tarea al alumno, “sustituibilidad” de la figura del profesor...) y no todas son aceptables en el nivel de enseñanza en que nos movemos. No albergamos dudas de que el aprendizaje siempre ha girado

5 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 8.

sobre el estudiante ya que, en otro caso, cualquier planteamiento docente carece de sentido. El proceso de aprendizaje va siempre dirigido a los destinatarios del mismo. Es verdad que a lo anterior viene a añadirse la pretensión de que nuestros alumnos, al finalizar su formación, sean capaces de realizar determinadas tareas con un nivel adecuado o, lo que es tanto como afirmar que, saben hacer lo que hacen y que, además, lo hacen bien. No se trata ya exclusivamente de *saber*, sino también de *saber hacer*.⁶ Pero no olvidemos que este último descansa en el conocimiento y que difícilmente habrá un buen práctico, un buen aplicador del Derecho en cualquiera de sus facetas profesionales, que no tenga una sólida base de conocimientos teóricos⁷, no tanto adquiridos memorísticamente sino en relación con el razonamiento jurídico.

Por otro lado, se pone el acento en la tarea de seguimiento del trabajo personal del alumno. Así, la actividad del docente pasa a ser la de un guía que, no sólo da las orientaciones oportunas, sino que, a continuación, supervisa la actividad realizada. Sin entrar ahora en las herramientas que las nuevas tecnologías pueden brindarnos para este cometido (entre otras, el correo electrónico, el foro, el blog y el diario), lo que verdaderamente resulta fundamental es determinar qué buscamos con ese seguimiento, con ese control, con esa permanente supervisión (presencial y virtual) del estudiante por parte del profesor, que llega casi a convertirse en un tutor panóptico⁸.

Además, la utilización de estos instrumentos en sustitución de actividades realizadas en el aula acarrea algunos problemas. Pongamos sólo algunos ejemplos. Se ha generalizado el uso por el alumnado del correo electrónico, ya sea el personal o el de la plataforma de enseñanza virtual, para consultar las dudas surgidas durante el estudio. De esta forma se aseguran la obtención de una respuesta por escrito a su pregunta pero ello no aprovecha al resto de los compañeros pues la respuesta está personalizada, con lo que es probable que la misma cuestión vuelva a ser puesta de manifiesto por otro alumno. Por su parte, la utilización de herramientas como los foros suelen terminar sirviendo, más que para la discusión de temas de estudio, para crear entre los distintos alumnos lazos de interrelación, convirtiéndose en un espacio donde pedir apuntes a compañeros, buscar personas para formar parte de un grupo de trabajo o interesarse por la materia explicada un día en que no han asistido a la clase presencial.

No deben olvidarse los problemas temporales. Si ponemos como ejemplo una herramienta síncrona como puede ser el chat, aunque presenta la indudable ventaja de proporcionar una mayor interactividad entre los interlocutores, plantea distintos interrogantes: ¿qué ocurre si la tecnología y las necesidades horarias no nos acompañan? y ¿cómo hacer coincidir a alumnos y profesor a una misma hora sin que descuiden otras actividades cuando los primeros pertenecen a distintos cursos, turnos e, incluso, titulaciones?

6 En este sentido, CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 140, se ha afirmado que “sin menoscabo de la formación básica científico-técnica —el saber— propia del nivel de la enseñanza superior, la renovación de las metodologías debe tender a aproximar más a los estudios universitarios el ejercicio profesional real, potenciando mediante múltiples estrategias la dimensión práctica de la enseñanza: el saber hacer y el saber ser/estar”. Así, no faltan experiencias en esta línea en nuestra Universidad, pudiendo ser citadas, entre otras, SIERRA BENÍTEZ, E. M.: “La asignatura Derecho del Trabajo en la implantación del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, en MARTÍN LÓPEZ, M. Y ROLDÁN MÁRQUEZ, A. (coords.): *EEES y cambios en las metodologías docentes: reflexiones y experiencias en su aplicación a las Ciencias del Trabajo*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2011, páginas 81-102; y SOLÍS PRIETO, C.: “Aproximación a la investigación-acción educativa: una experiencia de aprendizaje basado en problemas llevada a cabo por un equipo docente jurídico”, en BUITRAGO ESQUINAS, E. M. Y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (coords.): *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2010, páginas 73-83. Con carácter general, BORRAJO DACRUZ, E.: “El método de casos con apoyo jurisprudencial en la enseñanza universitaria del Derecho del Trabajo”, *Actualidad Laboral*, núm. 7/2010, páginas 752-760.

7 MONTOYA MELGAR, A.: “Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia”, en *Derecho y Trabajo*, Civitas, Madrid, 1997, página 111.

8 SOLÍS PRIETO, C. E IGARTUA MIRÓ, M. T.: “La implantación del crédito europeo en la asignatura Derecho del Trabajo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: algunas consideraciones críticas”, en BUITRAGO ESQUINAS, E. M. Y SÁNCHEZ FRANCO, M. J. (coords.): *III Jornadas de Investigación e Innovación Docente*, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2010, página 120, hacen referencia al modelo de vigilancia ideado por BENTHAM.

En esta tarea de seguimiento personal del alumno también suele darse un papel fundamental a las tutorías⁹. Las mismas, también teóricamente, deben apartarse de las notas que las han venido caracterizando (burocrática, científica, docente y personal). Así se contribuye, de nuevo, a resaltar la tarea de guía/acompañante del alumno¹⁰, que habrá de desarrollarse en un espacio de aprendizaje más cercano. Es más, también aquí se nos imponen nuevas exigencias, que seguramente tampoco son las propias de la disciplina a impartir, en ámbitos como la configuración del itinerario formativo y la orientación profesional¹¹.

En este orden de cosas, se viene a destacar la importancia del contacto directo con el alumno; su conocimiento y tratamiento personalizado; el hecho de facilitarles la realización de preguntas que, con frecuencia, en el aula no se suscitan y la creación de pequeños grupos de trabajo que acuden juntos a tutoría, entre otros. Ahora bien, teniendo en cuenta que todas estas posibilidades ya se cubrían por las tutorías, si se nos permite la expresión, “tradicionales”, sistemáticamente infrautilizadas por los alumnos, los planteamientos suelen pasar por cuestionarse el carácter de la tutoría. De esta forma, se viene defendiendo la conveniencia de que el alumno sea llamado a tutoría, exigiéndosele una presencia obligatoria, correspondiendo al profesor decidir su periodicidad y su contenido: en especial, para dar cuenta de las actividades, tareas y trabajos que se van desarrollando, siguiendo la planificación previamente propuesta por el docente. Asimismo, corresponderá también a este último concretar cómo se valora la falta de asistencia. Ahora bien, de nuevo aquí las dudas asaltan, como es patente, al docente, que se ve “arrastrado” por las nuevas corrientes pedagógicas y que, además, no quiere convertirse en un mero tutor de los estudiantes.

III. ¿EN BENEFICIO DE QUIÉN?: UNA INCÓGNITA DE RESPUESTA MÚLTIPLE

Además de plantearnos la justificación de estas nuevas corrientes centradas en la innovación docente, sin duda, el interrogante más importante de cuántos se suscitan es la de si, realmente, estamos logrando algún beneficio, no ya tanto para los docentes, sino para nuestros estudiantes, verdadero centro del aprendizaje.

Como hemos apuntado, la renovación de las metodologías docentes centradas en tanto en la realización de trabajos y actividades como en la tutorización de éstos, suelen venir acompañadas de una valoración positiva de la asistencia a clase. Ello tiene claramente una razón de ser: la pretensión apuntada de que los alumnos no sólo sepan, sino sepan “hacer”, es difícilmente compatible con una docencia no presencial. Ahora bien, aunque acarrea algún beneficio, seguramente son más notables los problemas. La utilidad es incuestionable teniendo en cuenta que se pone freno, en buena medida, a los abultados índices de absentismo que venían detectándose en nuestras aulas. Ahora bien, la mayor presencia de alumnos en la clase no siempre conlleva un cierto interés por las cuestiones a tratar sino, más bien, una suerte de “cumplimiento del expediente”. Ello hace que surjan inmediatamente una serie de dudas: ¿estamos ante la vía más adecuada para luchar contra el absentismo?, ¿resulta más favorable un aula repleta de alumnos con un escaso interés o una concentración sensiblemente inferior pero más motivada y participativa?

9 GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: “El sistema de tutorías”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelíneas, Madrid, 2004, página 222, hace unas interesantes reflexiones sobre las características de este nuevo modelo de tutor.

10 En este sentido se manifiesta GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordenadas del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, núm. 11 (2006), página 4, haciéndose eco de ANECA: *Programa de Convergencia Europea: el crédito europeo*, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid, 2003, página 15.

11 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 40.

Casi las mismas consideraciones pueden hacerse en relación con las actividades de carácter práctico propuestas por el profesorado, pues se pone de manifiesto que el entusiasmo inicial mostrado por los alumnos ante esta nueva metodología, a corto plazo, decae. La calidad de las actividades desarrolladas va en descenso a medida que avanza el curso ya que las diferentes asignaturas se han sumado a este sistema y el estudiante cada vez tiene menos tiempo disponible para la preparación de las materias, sobre todo cuando se trata de personas que compatibilizan los estudios con su actividad laboral o profesional.

1. La “pedagogía de la plastilina” en la enseñanza universitaria: ¿beneficia a nuestros alumnos?

Cada vez nos parecen más certeras las palabras de FRANCESC DE CARRERAS, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuando afirmaba que “la pedagogía de la plastilina ha llegado a la universidad”, siendo el plan de Bolonia la mejor de las vías para su sólida implantación¹². Y es que no nos cabe la menor duda, a la vista de las consideraciones realizadas y de la experiencia cotidiana con los estudiantes en las aulas, de que asistimos a un proceso acelerado de “infantilización” de la educación superior. No se puede perder de vista que los grandes problemas a los que se debe enfrentar el profesor universitario están relacionados con las notables carencias del alumnado. A muchas de estas manifiestas lagunas relativas tanto a los conocimientos previos como a las técnicas de estudio, a la falta de iniciativa y autonomía¹³, así como al escaso valor otorgado al esfuerzo personal, trata de darse solución a través del control del estudiante, de la simplificación de las materias y de la sustitución de exámenes por trabajos y actividades. Lo anterior seguramente casa mal con un estudiante mayor de edad que asiste voluntariamente a la Universidad movido por un deseo de adquirir conocimientos y destrezas y, que en un período relativamente corto de tiempo, deberá afrontar las responsabilidades del desempeño de una actividad profesional.

Es más, en determinados supuestos nos vemos obligados a realizar una serie de actividades encaminadas a suplir estas deficiencias totalmente ajenas al nivel superior de enseñanza y que, en muchos casos, llevan al alumno a recurrir a un esfuerzo meramente memorístico¹⁴. El lenguaje y la metodología jurídica se convierten en una barrera, en ocasiones infranqueable, en titulaciones no estrictamente jurídicas como el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, entre otras.

Ahora bien, basándonos en este planteamiento, es cierto que debieran buscarse nuevos enfoques y soluciones a las enunciadas carencias pues, entre otros factores, conducen al fracaso y al abandono de un nutrido grupo de estudiantes. Sin embargo, ni tenemos en nuestra mano la panacea para tales dificultades ni los remedios que se proponen y comparten por otros profesores en distintos foros se alejan mucho de los que ya venimos empleando en las aulas.

Aunque parte del problema puede radicar en nosotros, muchas veces más interesados en los conte-

12 DE CARRERAS, F.: “Plastilina en la universidad”, artículo aparecido en el diario La Vanguardia el 29 de mayo de 2008, página 23, cuyo texto puede ser consultado en <http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/plastilina.pdf>.

13 PALAO TABOADA, C.: “La enseñanza del Derecho en la Universidad: presente y futuro”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 6 (2002), página 127, y LEÓN BENÍTEZ, M. R. Y LEAL ADORNA, M. M.: *El aprendizaje del Derecho en el nuevo Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*, Mergablum, Sevilla, 2006, página 54.

14 En torno a los nuevos enfoques de la docencia que persiguen una motivación de los alumnos hacia un estudio significativo, GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *ob. cit.*, página 2.

nidos que pretendemos desarrollar que en la forma de desarrollarlos, aspecto en el que la atenta programación docente y un adecuado cronograma pueden ayudarnos¹⁵, en puridad parece que se está imponiendo la idea de un nuevo tipo de profesor universitario, que no sólo conoce la disciplina que imparte, sino que debe tener una concreta formación psicopedagógica que le permita afrontar con garantías de éxito el logro de mejores procesos de aprendizaje para los estudiantes. La anterior afirmación nos suscita muchas dudas. La primera en relación con nuestra propia competencia y capacidad a nivel pedagógico, pues la formación como jurista en manera alguna comporta una soltura y destreza en dicho ámbito¹⁶. Pero la segunda, de mayor calado, gira en torno a si, efectivamente, para ser un buen profesor de Derecho del Trabajo son realmente necesarios tales conocimientos o estamos ante una moda pasajera, un banco de pruebas para la experimentación y el debate, pero que, en definitiva, supondrá cambiar todo para que todo siga igual¹⁷.

Pero es que, incluso aunque el planteamiento pudiera parecer acertado, no es tan fácil saber si los sujetos a quienes se encomienda este cambio (docentes y estudiantes) están preparados para ello. De esta forma, no se trata de una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino de alcanzar al núcleo de la actividad universitaria, que radica en la interacción de ambos sujetos para la generación del aprendizaje¹⁸. Y ello no depende sólo de unos supuestos conocimientos de tipo pedagógico. A todo lo anterior han de sumarse otras espinosas cuestiones, a las que nos hemos referido en otros momentos, relacionadas con la dedicación que tal esfuerzo va a requerir y con el posible solapamiento de las tareas ligadas a la docencia con los tiempos necesariamente dedicados a la investigación, actividad crucial en la vida académica.

2. ¿Es beneficioso acabar con el absentismo a cualquier precio?

Como hemos apuntado con anterioridad, el alto índice de absentismo y/o abandono observado en las aulas de las universidades españolas, como se desprende de las numerosas investigaciones llevadas a cabo al respecto en el seno de las mismas¹⁹, supone un escollo para la efectiva implantación del ECTS. Sin entrar en criterios de rentabilidad, ambos fenómenos chocan frontalmente con la presencialidad exigida por la formación en competencias.

La premisa descrita hace surgir inmediatamente una serie de cuestiones: ¿cuáles son los posibles factores que ocasionan estos dos fenómenos?, ¿qué vías resultan más adecuadas para atajar el problema? y ¿cómo puede dársele respuesta a ambas dos interrogantes si precisamente esos alumnos no asisten a las aulas y no ponen de manifiesto las razones que les llevan a no acudir a clase o, en su caso, a abandonar directamente la asignatura?

15 Esta propuesta se encuentra en GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Discentes, docentes y crédito europeo. Coordenadas del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior”, ob. cit., página 3.

16 SOLÍS PRIETO, C.: “El sistema de créditos europeos: ¿el definitivo freno a la mortalidad académica?”, en GARCÍA SAN JOSÉ, D. (coord.): *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, 2007, páginas 88-89.

17 Vid. las interesantes reflexiones al respecto de SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO, C.: “Bologna y Ciencias Jurídicas: todo tiene que cambiar para que todo siga igual”, páginas 3-8, texto de la comunicación presentada al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas “Innovación y calidad en la docencia del Derecho”, celebrado en Sevilla los días 17 y 18 de septiembre de 2009, que se halla disponible en <http://www.innovaciondocentejuridica.es/Comunicaciones%20pdf/S%C3%A1nchez-Rodas%20Navarro,%20Cristina.pdf>.

18 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., página 7.

19 En SOLÍS PRIETO, C.: “El absentismo en el aula de Derecho del Trabajo en los estudios de Turismo: posibles causas y vías de solución”, en JIMÉNEZ CABALLERO, J. L. y RODRÍGUEZ DÍAZ, Á. (COORDS.): *El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Grupo Editorial Universitario, Granada, 2010, página 194, puede encontrarse un elenco de las Universidades donde dicho fenómeno se ha estudiado e información respecto a los resultados publicados.

En esta lucha contra el absentismo, atendiendo a los métodos de docencia adoptados, suele incluirse en los sistemas de evaluación cierta valoración de la asistencia como uno más de los componentes de la calificación global obtenida. Ello ha conllevado que el aula se convierta en el “cautiverio de las presencias ausentes”²⁰, es decir, en el caldo de cultivo de aquellos estudiantes que se apoltronan tras la banca sin ningún tipo de interés en busca de la superación del control de asistencia y, a su vez, de unas décimas que les sirvan de red de seguridad para el supuesto de no obtener en las pruebas de evaluación una calificación especialmente meritoria.

3. ¿Dónde se hallan los beneficios para el docente y para la tarea investigadora?

Varios trabajos anuales, numerosas prácticas y sucesivas pruebas de evaluación que corregir multiplicados por el elevado número de alumnos que sigue manteniéndose en algunos grupos de las enseñanzas impartidas hacen un total de cero publicaciones. ¿De dónde se saca tiempo para investigar cuando el profesor se halla inmerso en una vorágine de correcciones que se acumulan semana tras semana?

La pretendida mejora de la calidad de la docencia y los cambios en las metodologías, con resultados además aún inciertos como hemos apuntado, no deben lograrse sólo a costa del esfuerzo individual y personal del profesor ante la falta de nuevas dotaciones económicas o personales. El seguimiento personalizado del trabajo del alumno, la supervisión de las tareas, la elaboración y corrección de supuestos prácticos... suponen un incremento sustancial en el número de horas dedicadas a cada estudiante que debería verse compensado con una disminución del número de alumnos de que cada profesor es responsable o con la asignación de una persona que le asista para no verse desbordado por su carga docente. En este sentido, existen propuestas que exigen que el reconocimiento de la labor docente incluya no sólo las horas dedicadas a impartir clases, sino también las dedicadas a organizar, orientar y revisar el trabajo de los alumnos²¹.

A la luz de las consideraciones que hemos ido realizando, en realidad, más que otra cosa, estaríamos intentando lograr una redistribución del tiempo dedicado a la docencia. Sobre el papel, al menos, la lección magistral se reservaría para las instituciones nucleares del programa, la explicación de los conceptos básicos y su necesaria relación tanto con otras instituciones como con la realidad social subyacente. Además, cambiaría de orientación ya que, en la medida de lo posible y siempre que el interlocutor estuviera dispuesto, debería ser más participativa. De esta forma, las nuevas metodologías docentes pretenden incluir ingredientes de “colaboración” y “participación” por parte de los estudiantes. En realidad, se trataría de combinar de una forma equilibrada los espacios que corresponden a cada uno de los sujetos implicados, de forma que, aunque el profesor siga siendo el primer sujeto “que crea el ambiente de aprendizaje, da oportunidades para aprender”, el estudiante desempeña también un papel importante en la medida en “que utiliza esas oportunidades y aprende”²². Ahora bien, nuestro esfuerzo muchas veces no se ve premiado con la adecuada respuesta estudiantil.

Aunque no es algo absolutamente novedoso, se centra de manera más relevante la atención tanto

20 SOLÍS PRIETO, C. E IGARTUA MIRÓ, M.T.: “La implantación del crédito europeo en la asignatura Derecho del Trabajo en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: algunas consideraciones críticas”, ob. cit., página 125.

21 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*, ob. cit., página 7.

22 Así se manifiesta MORALES VALLEJO, P.: “Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno”, texto de la conferencia impartida en la Universidad Pontificia de Comillas el 15 de marzo de 2005, página 2, que se encuentra disponible en red para su consulta en http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/enseñanza_centrada_%20aprendizaje.pdf.

en la necesidad de formación permanente del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías como en el desarrollo y experimentación de originales metodologías docentes. Todo ello supone que tengamos que dedicar más tiempo a la docencia como consecuencia tanto del hecho de que las nuevas metodologías docentes van a implicar actuaciones (tutorías personalizadas, tutela de trabajos, corrección y valoración del trabajo del alumno, visitas, sesiones de trabajo en bibliotecas, seminarios y otras análogas) que requieren nuestra continua disponibilidad como de la necesidad de recibir formación docente, de la que en muchos casos nuestro *curriculum* adolece. Pues bien, aquí se plantea un nuevo problema porque esto puede trastocar el ya de por sí difícil equilibrio entre docencia e investigación en detrimento de esta última y sin repercusión en nuestra carrera profesional.

Además, muchos de nuestros esfuerzos no están bien encaminados puesto que en ocasiones los cursos a que acudimos para formarnos en materia de innovación docente resultan reiterativos y no pasan de ser un mero intercambio de buenas (y no tan buenas) experiencias entre compañeros, una suerte de sesión de terapia de grupo donde todos nos vemos reflejados en la experiencia narrada por los demás. El incentivo para llevar a cabo estas tareas actualmente está en los procesos de acreditación donde este aspecto es especialmente valorado, pero en los que no se puede distinguir entre un mal o un buen docente. Seguramente es verdad que nuestra docencia debe venir sometida a procesos de innovación que lleven aparejados una mejora en la profesionalidad del enseñante, pero quizás no son estos los procedimientos más adecuados. Es prácticamente unánime la opinión consistente en afirmar que si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones y alicientes, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado, que supone la piedra angular, en busca de una mejora tanto de su formación como de su práctica pedagógica²³.

Lo que queremos decir es que la docencia requiere una alta especialización en las materias propias de la disciplina y ésta, y la evolución en el conocimiento de la misma, sólo se consigue a través del desarrollo de la labor investigadora. Así el artículo 29.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, viene a recalcar que ésta constituye “fundamento de la docencia, medio para el progreso de la comunidad y soporte de la transferencia social del conocimiento”. Por ello mismo, y de forma casi innecesaria, su artículo 40 nos recuerda que la investigación es un “derecho-deber” del profesorado universitario. Es más, la interconexión entre docencia e investigación resulta más que evidente y puede coincidir con quien certeramente ha venido a afirmar que “una enseñanza superior que no esté sustentada por una investigación de calidad se reduce a una mera repetición de los contenidos de los libros de texto y se torna rápidamente vacía”²⁴. La trascendencia de este cometido hace que deba acompañarnos a lo largo de toda la carrera profesional, con independencia del *status* administrativo alcanzado, y que resulte ineludible que estén especialmente salvaguardados los tiempos necesarios para desarrollar una investigación de excelencia, pues de ella se verá beneficiada la labor docente²⁵.

23 CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., páginas 8 y 135.

24 ROJO, J.: “El papel de la investigación”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelíneas, Madrid, 2004, página 71. Sobre la necesidad de fomentar la investigación, ROMERO SALVADOR, A.: “Actuaciones para potenciar la investigación”, en PARRA LUNA, F. (comp.): *Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro*, Entrelíneas, Madrid, 2004, páginas 80-87.

25 Vid. el trabajo de ROWLAND, S.: “El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia”, en BARNETT, R. (ed.): *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Octaedro, Barcelona, 2008, páginas 125-138. También resulta interesante consultar el documento “Hacia un Espacio Europeo de Investigación”, Comunicación de la Comisión, COM (2000) 06, de 18 de enero de 2001 y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre), cuyo Preámbulo hace especial mención a que “otro objetivo importante es establecer vínculos adecuados entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación”.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

El tono pesimista o, mejor dicho, realista que sobrevuela este trabajo conlleva que la conclusión no pueda sino centrarse en recalcar de nuevo, como se ha puesto de manifiesto en las páginas precedentes, que la innovación docente propugnada por el proceso de Bolonia, a la que, por cierto, nuestros compañeros del *Alma Mater Studiorum* se encuentran completamente ajenos, no es la panacea contra todos los problemas que encontramos en nuestras aulas.

El sueño de la razón ha producido un monstruo con el que ahora nos toca lidiar y no son pocas las voces que señalan que lo que nació como un sueño ahora es una pesadilla para los sujetos implicados en él²⁶, tanto profesores como alumnos.

En definitiva, la finalidad de todo este experimento es que el alumno no sólo sepa el régimen jurídico de una concreta institución sino que se halle en condiciones de desarrollar, tras la adquisición de las correspondientes competencias y destrezas, ciertas actividades propias de la futura profesión para la cual se está formando en el presente. ¿Resulta esto una innovación como se viene propugnando? ¿Qué hemos estado haciendo todos los docentes hasta el momento en que los pedagogos nos abrieron los ojos al respecto?

Permítansenos cerrar nuestra contribución haciendo uso de una frase de William Arthur WARD: “*The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires*”. ¿Dónde queda dicho que este último se haya sometido al yugo de la innovación docente?

²⁶ In extenso, LINDE PANIAGUA, E.: *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*, Civitas, Madrid, 2010 e *Ideas para la reconstrucción de la Universidad española tras el proceso de Bolonia*, Colex, Madrid, 2010, donde pueden encontrarse fuertes críticas a esta supuesta renovación metodológica y a sus bondades.