

LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO EN LA ASIGNATURA “DERECHO DEL TRABAJO” EN EL GRADO EN RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS: ALGUNAS CONSIDERACIONES CRÍTICAS

*Carmen Solís Prieto
María Teresa Igartua Miró
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Sevilla*

RESUMEN

El objeto de esta comunicación es señalar tanto las ventajas como los inconvenientes que, desde nuestro punto de vista, ha conllevado la implantación del crédito europeo en una de las asignaturas impartidas en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Especialmente, el foco de atención se ha centrado en las distintas vías utilizadas para el seguimiento del trabajo personal del alumno. A su vez, el trabajo se cierra con una serie de conclusiones sobre las deficiencias que el sistema puede plantear y que han de ser superadas en aras de una mayor calidad de la enseñanza.

Palabras clave: Ciencias Sociales y Jurídicas, ECTS, seguimiento, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The purpose of this communication is to mark out both the advantages and disadvantages, from our point of view, that the introduction of the ECTS in one of the subjects taught in the Degree of Industrial Relations and Human Resources has brought on. Specially, the focus of attention has centered on the different ways used to monitor the student's personal work. At the same time, the work closes with a series of conclusions about the system deficiencies that may arise and that must be overcome in order of a higher quality of education.

Keywords: Social and Legal Sciences, ECTS, monitoring, teaching, learning.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO TELÓN DE FONDO

Del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES) se deriva la necesidad de imbuir la enseñanza universitaria de una nueva filosofía que, no obstante, ni supone desterrar todo lo anterior ni veta la posibilidad de conservar aquello que ha dado resultados positivos y que debiera perdurar. En esencia, dicho esquema parece descansar en un cambio sustancial en el modo de enseñar y una modificación en la valoración del resultado de los aprendizajes que ahora vendría dado en competencias, transferibles, fácilmente medibles y equiparables.

Estos cambios parten de la sentida necesidad de un rol verdaderamente activo de toda la comunidad universitaria en la creación de este espacio de convergencia. Y ello porque la esencia del cambio se halla 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”. Ahora bien, si el paso al sistema de créditos pudo plantear ciertas dificultades, imaginemos la revolución que supone el de créditos europeos, centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Así, la labor del profesor se modifica, abandonando su función como transmisor de conocimiento para convertirse en guía o tutor para que los alumnos puedan transformar la información en conocimiento. Es por ello que el docente se encuentra inmerso en toda una serie de cambios que han hecho necesarios mecanismos de adaptación a este innovador enfoque.

Sin duda, este nuevo sistema presenta dificultades para ambos polos de la relación educativa:

- a) Las lecciones magistrales acomodaban al alumno detrás de una barrera con el consiguiente deterioro de la calidad del aprendizaje, mientras que ahora el volumen de trabajo se verá sensiblemente incrementado pues tienen que ser protagonistas de su propio proceso educativo.
- b) A su vez, el profesorado asistirá a una ampliación de sus tareas y a la exigencia de unas mayores competencias pedagógicas, competencias de las que pueden estar provistos o no, lo que supondrá una merma del tiempo dedicado a la investigación sin que, como contrapartida, la labor docente realizada tenga un reconocimiento como tal ya que, como es bien sabido, es la labor investigadora la que determina la promoción del profesorado universitario.

El horizonte del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ya ha sido alcanzado. Ya no estamos ante experiencias piloto a iniciativa de los propios centros ni ante profesores que, de forma individualizada y anticipándose al futuro inmediato, pretendían formarse e ir avanzando en el camino de los nuevos métodos de la enseñanza-aprendizaje.

Éste es el contexto situacional que nos rodea a la hora de implantar el crédito ECTS en la asignatura Derecho del Trabajo, estudiada en el segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

2. LA RECONVERSIÓN DEL DOCENTE COMO OBJETIVO: SU NUEVA FUNCIÓN COMO SUPERVISOR DEL TRABAJO PERSONAL DEL ALUMNO

El EEES supone un viraje importante a la hora de planificar nuestras tareas docentes, de forma que se producirá un reparto tanto de tiempos como de sujetos implicados en la docencia. Por un lado, vamos a 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), cierta coordinación con profesores que imparten otras disciplinas, llevando a cabo un seguimiento individualizado del trabajo personal del alumno, de su planificación del proceso de aprendizaje y cuestiones análogas. Es decir, a la tarea de transmitir se añaden ahora las de dirigir, orientar, tutelar y seguir un determinado plan de trabajo que previamente hemos elaborado.

El logro del objetivo esbozado exige, lógicamente, una posición activa del estudiante. Así, asistiríamos a una nueva organización de los aprendizajes pero desde la perspectiva del mismo. En este contexto, se da por supuesto que pretendemos 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*.

Para ello hemos puesto en práctica toda una serie de actividades que pasarán a ser analizadas seguidamente.

3. HERRAMIENTAS DE TRABAJO: A LA ZAGA DEL TUTOR PANÓPTICO

Dado que en estos nuevos tiempos al profesor universitario le corresponde esa tarea de seguimiento del trabajo personal del alumno, su actividad pasa a ser la de un guía que, no sólo da las orientaciones oportunas, sino que a continuación supervisa la actividad realizada. La cuestión ha de centrarse en las herramientas a través de las cuales puede producirse la interacción entre ambos polos de la relación educativa.

No puede obviarse que las nuevas tecnologías juegan un importante papel en este campo aunque, en ocasiones, las sesiones presenciales puedan resultar más adecuadas.

3.1. Seguimiento virtual: herramientas de comunicación utilizadas.

Las nuevas tecnologías marcan sobremanera nuestro quehacer cotidiano, lo que lógicamente incide, a su vez, en nuestra faceta profesional. Así, paulatinamente dichos instrumentos se han consolidado como herramientas de trabajo.

En nuestro caso, la plataforma virtual brindada por la Universidad de Sevilla ha servido no sólo como un instrumento a través del cual acceder a materiales necesarios para el estudio de la asignatura sino como una vía a través de la cual los alumnos pueden remitirnos las actividades realizadas, de manera que se genera un portafolios electrónico de cada uno de ellos, facilitando posteriormente las consideraciones a tener en cuenta para la evaluación final.

No debe perderse de vista que la mencionada plataforma proporciona toda una serie de herramientas de comunicación, especialmente útiles en cuanto al seguimiento del trabajo personal que los estudiantes desarrollan. Sin embargo, el uso que pudiera hacerse de cada una de ellas merece un especial comentario crítico.

El espacio de enseñanza virtual nos brinda toda una serie de herramientas que pueden clasificarse en síncronas o asíncronas en función de la necesidad o no de que los distintos interlocutores se encuentren conectados al mismo tiempo a dicha plataforma.

Entre las herramientas asíncronas, cabe destacar el correo, el foro, el blog y el diario.

- a) Por lo que hace al correo, el uso del mismo proporciona indudables ventajas ya que, además de que resulta un complemento perfecto para que no se colapse el correo personal institucional, se convierte en un espacio donde se centralizan los distintos mensajes relativos a la asignatura impartida. Así, la organización de los mismos es mucho más fácil y ágil. Muchas veces los alumnos utilizan el correo para consultar alguna duda que les haya surgido asegurándose así obtener 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.
- b) El foro, si el tutor consigue hacer participar a los alumnos en el mismo, puede convertirse en un espacio dedicado al debate y discusión sobre casos reales de actualidad relacionados con la materia impartida poniendo de manifiesto distintos puntos de vista que resultan altamente importantes tanto para los alumnos como para el propio docente. A su vez, permite que los alumnos vayan soltándose en el uso de los términos jurídicos y pierdan el “miedo escénico” a hacer valer sus opiniones y fundamentaciones en público. Tampoco debemos olvidar el caso de los foros generales, no especialmente destinados a la discusión de temas de estudio, que sirven para que puedan crearse entre los distintos alumnos lazos de interrelación, tan útiles en supuestos de asignaturas optativas donde confluyen alumnos de distintos cursos, turnos y titulaciones. Así, pueden también servir de espacio donde los alumnos pidan apuntes a compañeros, busquen personas para formar parte de un grupo de trabajo, se interesen por la materia explicada un día en que no han asistido a la clase presencial...
- c) En relación con el blog y el diario, ha de decirse que no estamos muy familiarizadas con los mismos.

Las herramientas síncronas, como el chat, presentan la indudable ventaja de que proporcionan una mayor interactividad entre los interlocutores pero, ¿qué ocurre si la

tecnología y las necesidades horarias no nos acompañan?, ¿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?

En conclusión y como se desprende de las reflexiones anteriores, a nuestro parecer las herramientas asíncronas proporcionan unas mayores ventajas ya que permiten una mejor distribución del tiempo dedicado al trabajo en el espacio virtual (que debería ser computado de alguna forma, al igual que al alumno le puede servir como criterio de evaluación) sin que las dificultades técnicas u horarias trastoquen el planeamiento inicialmente diseñado.

Por último, pero no por ello menos importante, estos instrumentos permiten un mayor tiempo para la reflexión en torno a la cuestión planteada lo que supone una cierta tranquilidad para los estudiantes al no encontrarse tan expuestos ante las preguntas del profesor.

3.2. Seguimiento presencial: carácter y ubicación de las tutorías.

Cualquier persona que se haya aproximado a los procesos de innovación, habrá podido comprobar que la tutoría debe cobrar un protagonismo fundamental, frente a las modalidades que ha venido adoptando tradicionalmente (burocrática, científica, docente y personal). En este sentido, podría decirse que la tarea que vamos a asumir es la de un guía/acompañante del alumno, en un espacio de aprendizaje más cercano. Además, resulta imprescindible tratar de superar el modelo centrado en la resolución de dudas para ampliarlo a ámbitos como la configuración del itinerario formativo y la orientación profesional.

En este orden de cosas, se viene a destacar la importancia del contacto directo con el alumno, el conocimiento y tratamiento personalizado, el facilitar la realización de preguntas que con frecuencia en el aula no se suscitan, la creación de pequeños grupos de trabajo que acuden juntos a tutoría y otros análogos. Obviamente, todos estos objetivos están ya en la tutoría tal y como la hemos venido concibiendo, lo que ocurre es que la figura está herida de muerte, puesto que todos sabemos que se caracteriza por su infrautilización. Por ello, si bien se mantendrá la denominación tradicional, resulta patente que se produce una sustancial alteración de su significado.

Enlazando con la autonomía del estudiante, se plantea el problema de si las tutorías deben mantener su carácter voluntario, como hasta ahora, o debe imponerse preceptivamente al alumno su utilización como parte del proceso de docencia-aprendizaje. Se viene defendiendo la conveniencia de que el alumno sea llamado a tutoría, exigiéndosele una presencia obligatoria, de forma que corresponda al profesor decidir con qué periodicidad como mínimo debe concurrir a esta convocatoria no sólo para plantear dudas sino también para dar cuenta de las actividades, tareas y trabajos que va desarrollando, siguiendo la planificación previamente propuesta por el docente. Asimismo, corresponderá también a este último concretar cómo se valora la falta de asistencia. Tutorías que, claro está, habrán de ser más continuadas si están conectadas a un trabajo concreto que en ese momento está desarrollando el alumno. En buena medida el éxito de las mismas va a depender de un adecuado sistema de organización y de

gestión del tiempo dedicado a atender a los alumnos, con independencia de que se desarrolle en escenarios más o menos formales.

De todas formas, también resulta de mucha utilidad en la práctica el uso de las nuevas tecnologías como complemento a la tutoría presencial pues es un método cómodo y rápido de puesta en contacto entre docente y alumno, sobre todo a fin de resolver cuestiones puntuales o para poder ir controlando las primeras fases de los trabajos (el proyecto, el esquema y así sucesivamente). Estas tutorías virtuales no serían sino un complemento de las presenciales por lo que entendemos que no nos resultaría de aplicación la consideración de tutor *on line*, tan en boga en la actualidad.

Por lo que hace a esta tutoría llevada virtualmente *on line*, entendemos que no se ajusta al rol que debe asumir el docente pues más bien pasaría de ser un transmisor de conocimiento a transformarse en un dinamizador socio-cultural. Para desempeñar esta función *on line* resulta imprescindible estar en posesión no sólo de toda una serie de competencias (investigativas, pedagógicas, personales y tecnológicas) sino de una predisposición específica en materia de relaciones sociales para la que no todos estamos dotados.

4. RESULTADOS PROVISIONALES DE ESTA NUEVA ORIENTACIÓN: LUCES Y SOMBRAS

Los resultados obtenidos derivados de esta nueva orientación metodológica dada a la asignatura Derecho del Trabajo del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos podrían medirse en base a tres cuestiones principales y básicas: asistencia, implicación y calificaciones.

Por lo que hace a la asistencia, el hecho de que una parte de la nota final se derive de la misma (en concreto, entre 10-20%) ha hecho que se haya frenado sobremanera el índice de absentismo detectado en los últimos años en la antigua Diplomatura en Relaciones Laborales. Sin duda, el control de la asistencia lleva aparejado un mayor número de alumnos en el aula. Ahora bien, dicha presencia 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 planteamientos: ¿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?...

La implicación de los estudiantes con el nuevo sistema propuesto podría calcularse a través de la entrega de las diferentes actividades de carácter práctico propuestas por el profesorado. Repasando las que a día de hoy han sido consignadas, se pone de manifiesto que el entusiasmo inicial mostrado por los alumnos ante esta nueva metodología va decayendo. La calidad de las actividades desarrolladas va en descenso a medida que avanza el curso pues las diferentes asignaturas se han sumado a este nuevo sistema y el estudiante cada vez tiene menos tiempo disponible para la preparación de las asignaturas, tanto más cuando se trata de personas que compatibilizan los estudios con su actividad laboral o profesional.

En materia de calificaciones es todavía pronto para entrar ya que la primera de las pruebas escritas de evaluación tendrá lugar en un futuro inmediato. Sin embargo, a medida que la misma se acerca, los estudiantes están más desconcertados pues, en tanto el contenido teórico es muy limitado dadas las tempranas fechas del curso en que nos encontramos, auguran que la dificultad y el detalle exigible en las cuestiones a desarrollar será inversamente proporcional a la reducida materia objeto de control.

Por todo lo expuesto, estos resultados provisionales derivados de la implantación del ECTS resultan todavía insuficientes para la formulación de conclusiones respecto a si son realmente tan satisfactorios como pudiera esperarse o, por el contrario, la bondad de los mismos no depende tanto del sistema como del concreto grupo y de sus características.

5. BALANCE CONCLUSIVO: “EL SUEÑO DE LA RAZÓN PRODUCE MONSTRUOS”

5.1. ¿Ha llegado a los estudios universitarios la pedagogía de la plastilina?

Permítasenos titular este apartado haciendo uso de las certeras palabras de Francesc de Carreras, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad Autónoma de Barcelona, según el cual “la pedagogía de la plastilina ha llegado a la universidad”, siendo el plan de Bolonia la mejor de las vías para su sólida implantación.

Y es que, en buena medida, pudiera pensarse que estamos infantilizando la educación superior pues, entre otras cuestiones, actualmente el profesor universitario se encuentra obligado a afrontar manifiestas carencias del alumnado en relación con las técnicas de estudio, falta de iniciativa y autonomía y otras análogas, así como el escaso valor dado al esfuerzo personal. Ello, a su vez, conduce a la necesidad de poner en marcha fórmulas de evaluación inicial encaminadas al diagnóstico de la situación para determinar las condiciones y posibilidades del aprendizaje.

De esta forma, surge la necesidad de 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 memorístico. 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.

Deben buscarse nuevos enfoques y soluciones a las enunciadas carencias que, entre otros factores, conducen al fracaso y al abandono de un nutrido grupo de estudiantes. Sin embargo, dichas enmiendas no se alejan demasiado de técnicas que ya se vienen empleando por muchos de nosotros en las aulas. Ello lleva a volver la vista hacia las metodologías y su trascendencia en el desarrollo de la enseñanza. Solemos mostrarnos mucho más interesados en los contenidos en sí que pretendemos desarrollar, lo que nos lleva a sobrecargar los programas y a una excesiva preocupación por impartirlos en su totalidad, dejando de lado la forma de desarrollarlos. Una atenta programación docente y un adecuado cronograma pueden ayudar a paliar esta situación, si bien la planificación temporal de los contenidos siempre termina siendo adaptada a las necesidades del grupo.

A nuestro juicio, se está requiriendo 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. En este intento va a resultar esencial “construir un sistema, en el que se busque más la consistencia y la eficacia pedagógica que la originalidad”. Por ello, siempre nos surgirá la duda sobre la competencia y capacidad a nivel pedagógico pues la formación como jurista en manera alguna comporta una soltura y destreza en dicha materia.

El reto es apasionante pero suscita ciertas cuestiones importantes. Aunque el planteamiento, como línea de principio, parece 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 meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción de ambos sujetos para la generación del aprendizaje. Además, se plantean espinosas cuestiones 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.

5.2. La lucha contra el absentismo: ¿el cautiverio de las presencias ausentes?

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 mismas, 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.

Esta premisa descrita hace surgir inmediatamente una serie de cuestiones: ¿Cuáles son los posibles factores que los ocasionan? ¿Qué vías resultan más adecuadas para atajar el problema? ¿Cómo puede dársele respuesta a estas 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?

En la lucha contra el absentismo, el sistema de evaluación adoptado tiene en consideración la asistencia como una más de las cuestiones a computar para la determinación de la calificación global obtenida. Ello ha conllevado que el aula se convierta en el cautiverio de las presencias ausentes, es decir, 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.

5.3. En busca del tiempo perdido: ¿dónde se halla el tiempo para investigar?

Varios trabajos anuales, numerosas prácticas y algunas pruebas de evaluación que corregir multiplicados por el elevado número de alumnos que sigue manteniéndose en algunos grupos del Grado hacen un total de cero publicaciones. De ahí la referencia a

la obra de Marcel Proust. ¿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 no deben lograrse sólo a costa del esfuerzo individual y personal del profesor sin dotaciones económicas o personales nuevas. El seguimiento personalizado del trabajo del alumno, la supervisión de tareas, la elaboración y corrección de supuestos prácticos... suponen un incremento sustancial en el número de horas de dedicación 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 de los profesores incluya no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

Debemos partir de que el tiempo dedicado a la docencia ha de redistribuirse: la lección magistral se reserva para las instituciones nucleares del programa, la explicación de los conceptos básicos y su necesaria relación con otras instituciones y con la realidad social subyacente. Además, cambia de orientación ya que, en la medida de lo posible y siempre que el interlocutor esté dispuesto, debe 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”.

Aunque no es algo absolutamente novedoso, se centra de manera más relevante la atención en la necesidad de formación permanente del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías y en el desarrollo y experimentación de nuevas metodologías docentes. Resulta patente que vamos a tener que dedicar más tiempo a la docencia y ello, tanto como consecuencia de las nuevas metodologías docentes que van a implicar actuaciones tales como las tutorías personalizadas, la tutorización de trabajos, la corrección y valoración del trabajo personalizado del alumno, la realización de actividades fuera de las aulas, visitas, sesiones de trabajo en bibliotecas, seminarios y otras análogas que van a requerir nuestra presencia continuada en la Universidad 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 nuestra labor investigadora, y sin repercusión en nuestra carrera profesional.

Por ello, se hace preciso insistir en la necesidad de incentivar también y no sólo económicamente al docente que se preocupa por estos aspectos, que innova, dedica tiempo a la docencia y se forma en este campo. Sin duda, nuestra docencia debe venir sometida a procesos de innovación que lleven aparejados una mejora en la profesionalidad del enseñante. Es prácticamente unánime la opinión consistente en afirmar que si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones e incentivos,

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 pedagógica.

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 LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre) 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”. La trascendencia de este cometido hace que deba acompañarnos a lo largo de toda la carrera profesional, con independencia del *status* administrativo alcanzado.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2003). **Programa de Convergencia Europea: el crédito europeo**. Madrid. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

BLÁZQUEZ, F. Y GONZÁLEZ, M.P. (2002). **Materiales para la enseñanza universitaria. Las nuevas tecnologías en la Universidad**. Badajoz. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.

BRAVO, G. (2004). Un reto inmediato: la llamada Convergencia Europea de los estudios de educación superior, en **Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro**. F. PARRA (comp.). Madrid. Entrelíneas Editores.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006). **Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad**. Madrid. Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Extraído el 23 de octubre, 2010, de <http://www.uao.es/calidad/documentos-aneca-y-aqu/ministerio-de-educacion/propuestas-para-la-renovacion-de-las-metodologias-educativas-en-la-universidad/view>.

GAIRÍN, J. (2003). “El profesor universitario en el siglo XXI”, en **La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender**

para la autonomía. C. MONEREO Y J.I. POZO (eds.). Madrid. Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial Síntesis.

GARCÍA, D. (2006). Discentes, docentes y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza aprendizaje significativo del Derecho Internacional público en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 11, 1-7. Extraído el 26 de octubre, 2010, de <http://www.reei.org>.

GUTIÉRREZ, I. (2004). El sistema de tutorías, en **Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro.** F. PARRA (comp.). Madrid. Entrelíneas Editores.

LEÓN, M.R. Y LEAL, M.M. (2006). **El aprendizaje del Derecho en el nuevo Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.** Sevilla. Mergablum.

LINDE, E. (2010). **El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla.** Madrid. Civitas.

LINDE, E. (2010). **Ideas para la reconstrucción de la Universidad española tras el proceso de Bolonia.** Colex. Madrid.

LÓPEZ, J.A. (2008). **La Universidad (y el Proceso de Bolonia: EEES).** Hergué Editorial. Huelva.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Extraído el 3 de noviembre, 2010, de http://www.unizar.es/eees/doc/Doc_Ministerio_12feb03.pdf.

MONEREO, C. Y POZO, J.I. (2003). La cultura educativa en la Universidad: nuevos retos para profesores y alumnos, en **La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.** C. MONEREO Y J.I. POZO (eds.). Madrid. Universidad Autónoma de Barcelona-Editorial Síntesis.

MONTOYA, A. (1997). **Derecho y Trabajo.** Madrid. Civitas.

MORALES, P. (2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Extraído el 2 de noviembre, 2010, de http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/enseñanza_centrada_%20aprendizaje.pdf.

PALAO, C. (2002). La enseñanza del Derecho en la Universidad: presente y futuro. **Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid**, 6, 127-140.

ROJO, J. (2004). El papel de la investigación, en **Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro**. F. PARRA (comp.). Madrid. Entrelíneas Editores.

ROMERO, A. (2004). Actuaciones para potenciar la investigación, en **Ante los problemas de la Universidad española: 65 propuestas para conectarla con el futuro**. F. PARRA (comp.). Madrid. Entrelíneas Editores.

ROWLAND, S. (2008). El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia, en **Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia**. R. BARNETT (ed.). Barcelona. Octaedro.

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

SOLÍS, C. (2010). El absentismo en el aula de Derecho del Trabajo en los estudios de Turismo: posibles causas y vías de solución, en **El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla**. J.L JIMÉNEZ Y Á. RODRÍGUEZ (coords.). Granada. Grupo Editorial Universitario.