

LA IMPLANTACIÓN DEL ECTS: REFLEXIONES PARA DESPUÉS DE UNA LARGA EXPERIENCIA

AGUSTÍN GALÁN GARCÍA

Decano de la Facultad de Ciencias del Trabajo
Universidad de Huelva

ELENA RAMA MATÍAS

Profesora del Departamento de Economía General y Estadística
Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Huelva

ABSTRACT

■ *La participación de la Diplomatura en Relaciones Laborales de la Universidad de Huelva en la experiencia piloto para la implantación del ECTS desde el curso 2004/05 ha supuesto un cambio en la mentalidad y en las prácticas docentes del profesorado implicado.*

En este trabajo ofrecemos una visión retrospectiva de la evolución que, ha experimentado el modelo que, como docentes, venimos aplicando desde aquel momento. La elaboración de las Guías docentes en las que se definen los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento como herramienta para favorecer el autoaprendizaje, el trabajo en equipos docentes y el desarrollo de competencias de carácter transversa, han sido los hitos más destacados del proceso. Recogemos además, la percepción del alumno sobre la experiencia piloto y la evolución de los resultados académicos obtenidos por las diferentes asignaturas implicadas.

■ *2004/05 ikasturtean ECTS kredituak ezartzeko esperientzia pilotuan Huelvako Unibertsitatearen Lan Harremanen Diplomaturak izandako parte-hartzeak aldake-*

tak eragin ditu esku hartutako irakasleen pentsamoldeari eta irakaskuntza-praktikei dagokienez.

Halaber, irakasle garen aldetik, une hartatik lan horretan aplikatutako ereduaren bilakaeraren atzera begirako ikuspegia eskaini dugu. Ikaskuntza-xedeak eskumen gisa definitutako irakaskuntza-gidak egitea, informazioaren eta ezagutzaren teknologia berriak autoikaskuntzaren mesederako erabiltzea, lana irakasle-taldeetan egitea eta zeharkako eskumenak garatzea dira, hain zuzen, prozesuan gehien nabarmendu diren gertaera garrantzitsuenak. Horrez gain, ikasleak esperientzia pilotuaren inguruan izandako hautematea eta irakasgai ezberdinetan eskuratutako ikasketa-emaitzak kontuan izan ditugu.

■ *The participation of the Diploma in Labour Relations of the University of Huelva in the pilot experience for the introduction of the ECTS from the 2004/05 year onwards has brought about a change in the mentality and teaching practices of the staff involved.*

In this study, we offer a retrospective view of the evolution that the model has undergone, a model which we, as teachers, have applied since that time. The drawing up of the teaching guides defining the learning objectives in terms of skills, the use of the new information technologies and knowledge as tools for encouraging self-learning, the work in teaching teams and the development of skills of a transversal nature have been the most significant achievements in the process. We also include the pupil's perception of the pilot experience and the evolution of the academic results obtained in the different subjects involved.

«Todas las reformas universitarias en todos los países civilizados del mundo, incluso el nuestro, son reformas externas, que solo se dirigen a acomodar la institución a las crecientes exigencias del tiempo presente, olvidando casi en absoluto el tiempo universal de la universalidad. La Universidad actual no puede elaborar alta cultura; y su ideal es la formación del tipo medio y mediocre. En vano se formularan leyes para su organización, pues la cuestión universitaria no es cuestión de leyes, sino de cultura superior, de conciencia docente, de disciplina académica. Hasta ahora ninguna de las reformas universitarias ha llegado al fondo de la cuestión. Solo se han hecho reformas aparentes, que se limitan a mudar el nombre de las asignaturas, a cambiarlas de lugar y de curso, o modificar la duración de los estudios... La Universidad española no es mas que un órgano burocrático reglamentado.»

Royo Villanova, R. (1933)¹

«... Educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve necesariamente obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos.»

Gimeno Sacristán, J. (2001)²

1. Introducción

En el 2007 salieron de nuestras aulas los primeros alumnos formados íntegramente bajo la filosofía del ECTS y, aunque tratar de reflejar en unos folios el trabajo realizado a lo largo de más de cuatro cursos académicos, por profesores y alumnos, resulta poco menos que imposible, nos parece muy oportuno realizar un análisis retrospectivo; máxime si tenemos en cuenta que la implantación definitiva del sistema que dimana del proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior está tan solo a unos meses vista.

En la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva dos han sido las claves del proceso:

- Una apuesta clara y decidida por la innovación docente. Desde el equipo decanal del centro siempre se ha optado por liderar los procesos de cambio, con el objetivo de lograr una oferta docente de calidad y diferenciada. De esta forma, cuando las propuestas de innovación parten del centro y

¹ *El Siglo Médico*. 26.5.1933. Royo Villanueva fue catedrático de Medicina y Rector de la Universidad de Valladolid.

² «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas». *Revista de Educación*. Ministerio de Educación. Madrid. Número extraordinario 2001, p. 121.

cuentan con el refrendo de los órganos de gobierno correspondientes, no caben excepciones para su aplicación y las garantías de éxito son mayores.

- El trabajo como equipo docente. Este es uno de los mayores logros del nuevo modelo. La experiencia nos ha demostrado que el trabajo colaborativo enriquece considerablemente el propio desarrollo del proceso, tanto a nivel grupal como individual. Cuando el grupo de profesores responsable de un curso o de una titulación trabaja con unos objetivos claros y de una manera coordinada, la coherencia entre los objetivos del programa formativo y su desarrollo se convierte en un claro atractivo para los docentes, que además es percibido y muy bien valorado por los alumnos.

2. Un contexto favorable para la experiencia piloto (2003-2004)

La Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva, asumió la coordinación del Proyecto Piloto para la implantación del crédito europeo en la Diplomatura en Relaciones Laborales en Andalucía en el año 2003. Este proyecto debía materializarse en la elaboración de una guía común para la titulación y una guía adaptada para cada universidad, en la que se tuvieran en cuenta las diferencias existentes entre los distintos planes de estudio. Además, el proyecto fijaba el inicio de la implantación del sistema propuesto en los primeros cursos de cada titulación en octubre de 2004, y en los siguientes años académicos en los sucesivos cursos. De los nueve centros que comenzamos aquel itinerario incierto, sólo dos continuamos con la implantación efectiva. El contexto particular de cada uno de ellos y la insuficiencia de las medidas de apoyo fueron determinantes para que la mayor parte de los centros no emprendieran aquella aventura. En lo que se refiere al contexto de nuestra facultad, podemos destacar tres hechos del curso 2003-2004 que determinaron nuestra participación en el desarrollo de la experiencia. Por un lado participamos en la convocatoria de la ANECA para el diseño del Libro Blanco de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo, alcanzando un alto consenso tras un trabajo riguroso y participativo. Nuestra implicación en las sesiones de trabajo y los resultados del proceso, como la definición del perfil de los egresados y el establecimiento de las competencias profesionales a alcanzar, fueron especialmente útiles para la puesta en marcha del proyecto piloto³. Por otro lado, un grupo de profesores del centro participaba en un proyecto de la UCUA (actualmente AGAE) de formación del profesorado, orientado a implantar el sistema ECTS en la modalidad virtual de la Licenciatura en

³ Varias Universidades, *Libro Blanco del título de grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos*. 2004. Disponible en http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_rrhh_def.pdf. Finalmente el título acordado para el nuevo grado fue el de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Reunión Pleno de la Asociación Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo. Sevilla, 27.XI.2007.

Ciencias del Trabajo. Y además, la participación en el Proyecto Piloto para la implantación del ECTS suponía una oportunidad para poner en práctica el plan de mejora, elaborado a partir de los puntos débiles que el proceso de evaluación institucional de la Diplomatura en Relaciones Laborales, llevado a cabo por la ANECA, había puesto de manifiesto⁴.

En este escenario, con los responsables del centro y un buen número de profesores implicados de lleno en un proceso de cambio orientado hacia una mejora de la calidad docente, comenzamos la elaboración de la guía académica de la Diplomatura en Relaciones Laborales de la Universidad de Huelva con el propósito de ponerla en práctica en el curso siguiente.

2.1. La elaboración de la guía docente

En la elaboración y redacción de la parte general de la guía, referida a información relativa a la titulación, tuvimos en cuenta el libro blanco presentado a la ANECA y los resultados del trabajo sobre los contenidos de la guía común para la titulación en Andalucía.

Para la elaboración de las fichas docentes de cada una de las asignaturas, seguimos el formato común propuesto por el Proyecto de Experiencias Piloto para la implantación del ECTS en Andalucía. La ficha ECTS de cada asignatura es mucho más que el tradicional programa, ya que además del temario, la metodología, los criterios de evaluación y la bibliografía recomendada, incluye los objetivos de la materia en términos de las competencias a desarrollar, la programación de las distintas actividades teóricas y prácticas a realizar durante el curso (cronograma) y un desglose de la carga de trabajo que cada tipo de actividad supone para el alumno.

Este trabajo de elaboración de las fichas docentes, correspondió a los profesores responsables de cada una de las asignaturas de primer curso. Como la guía docente es única para cada asignatura, en esta primera fase fue necesaria la coordinación del profesorado que compartía docencia. Sin embargo, el gran cambio venía impuesto porque la experiencia piloto exigía reducir el número de horas dedicadas a la enseñanza teórica y práctica, para dedicarlas a organizar distintos tipos de actividades académicas dirigidas (AAD) para los alumnos, con el fin de que los estudiantes sean capaces de gestionar su autoaprendizaje, y de utilizar los conocimientos adquiridos en escenarios relacionados con el ámbito personal y profesional.

La necesidad de coordinar las distintas AAD propuestas por cada una de las asignaturas, de forma que el cronograma general del curso completo fuera equi-

⁴ GALÁN, A.; MIEDES, B. *et al.* (2006), *La Mejora Continua. Un estado de ánimo*. Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad. Convocatoria 2003. Diplomatura de Relaciones Laborales. Universidad de Huelva.

librado, racional y coherente, dio lugar a un verdadero trabajo como equipo docente. Es más, este equipo docente no sólo ha logrado consenso en aspectos tan importantes como el fomento de la acción tutorial, la homogeneización de los criterios de evaluación, la organización temporal y espacial de las AAD, la coherencia de las competencias sobre las que trabajar, etc., sino que, como ya hemos señalado, se ha convertido en uno de los pilares básicos para el éxito de la experiencia.

3. Comienza la experiencia piloto (2004-2005)

En el momento de su puesta en práctica, el sistema ECTS no resultaba menos novedoso para los alumnos que para el profesorado en la fase anterior. Por ello, consideramos fundamental hacer llegar al alumnado un mensaje claro y único sobre los objetivos del proyecto y sus implicaciones metodológicas. Con este fin, antes del comienzo del periodo lectivo, se les hizo una presentación formal del proyecto.

Las reticencias iniciales de los alumnos repetidores o de los que compaginaban su vida laboral con la universitaria, ante un sistema que conlleva un seguimiento continuo del trabajo del alumno a lo largo del curso, se solventaron gracias, por un lado, a la unanimidad del equipo docente en hacerles llegar el mensaje de que la participación en la experiencia piloto era una apuesta del centro a favor de la mejora del rendimiento académico y de la calidad docente y, por otro, a la habilitación de un sistema alternativo que mantenía lo tradicional y lo limitaba exclusivamente a los que justificaban su actividad laboral. Este hecho nos venía impuesto también por la propia normativa universitaria; recordemos que la experiencia piloto tenía que convivir tanto con los planes de estudio como con el marco legislativo existente.

A lo largo del curso, la Comisión de Seguimiento de la Experiencia Piloto, formada por los responsables del centro, el profesorado de primero y representantes del alumnado, sirve de foro en el que compartir experiencias, exponer las dificultades encontradas, presentar y debatir propuestas de mejora, conocer con mas detalle lo que hacen los demás colegas, el grado de receptividad de los alumnos a la propuesta, etc.

Por otro lado, la evaluación de la experiencia se lleva a cabo mediante la Encuesta de Seguimiento y Valoración de las Experiencias Piloto de ECTS⁵, realizada a los alumnos y a los profesores con carácter trimestral, y a través de unas

⁵ El modelo de encuesta empleado inicialmente fue el propuesto por la Comisión de Seguimiento de las Experiencias Piloto de la Universidad de Huelva. Posteriormente, con el fin de corregir algunas deficiencias, el modelo se modificó, lo cual enriqueció la información obtenida pero dificultó la posibilidad de realizar comparaciones con periodos anteriores.

fichas de Control de la Carga de Trabajo del Alumno, que algunos de ellos se comprometieron a rellenar semanalmente para cada una de las asignaturas.

Como resultado de lo anterior y de cara al curso siguiente, en el que se incorporó a la experiencia el segundo curso de la titulación, el equipo docente adoptó, de forma consensuada, las siguientes medidas:

- Revisar el listado de competencias a desarrollar por cada una de las asignaturas, reduciendo su número y estableciendo una cierta lógica en el proceso formativo, de forma que las más básicas se trabajen en los primeros cursos, dejando las más complejas para los últimos.
- Revisar las AAD. La sobrecarga de trabajo generada durante el curso, para profesores y alumnos, unido a la reducción de las competencias por asignatura, determinó la necesidad de reducir y reorientar el tipo de AAD a programar.

4. Revisión y mejora (2005-2006)

Con la incorporación de las asignaturas de segundo al proyecto piloto y la experiencia del curso anterior, el equipo docente se enriqueció y surgieron nuevas necesidades y propuestas de mejora. Por una parte, se apuntó la necesidad de coordinar y racionalizar, no sólo competencias y AAD, sino los contenidos de las asignaturas, para evitar duplicidades innecesarias entre las asignaturas más afines. Por otro, las AAD pusieron de manifiesto carencias formativas de los alumnos en aspectos como el uso de técnicas de estudio (mapas conceptuales, resúmenes, esquemas...); la elaboración, redacción y exposición de trabajos; el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento; el dominio de una segunda lengua, etc. Al tratarse de destrezas comunes a la mayoría de las asignaturas, se acordó llevar a cabo medidas de carácter transversal, como cursos o seminarios, que garantizaran el desarrollo de las mismas.

En esta línea, a finales del curso 2005-2006, como resultado de la dinámica de coordinación adquirida y, muy especialmente, del grado de compromiso alcanzado por el profesorado del centro, decidimos dar un paso más en el camino de adaptación al sistema ECTS. Se trataba de introducir en el primer curso de la Diplomatura de Relaciones Laborales, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), una de las carencias detectadas en nuestros alumnos, de una manera organizada, coordinada y progresiva. Para ello, en el curso siguiente pondríamos en marcha el proyecto de innovación docente denominado «Virtualización de la Diplomatura de Relaciones Laborales. Un paso más en la adaptación al Crédito Europeo», apoyado por el Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva. Para la puesta en marcha de este proyecto contábamos con la experiencia y el cono-

cimiento generado en el desarrollo de la modalidad docente semipresencial de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo ofertada, junto con la clásica modalidad presencial, por la Facultad de Ciencias del Trabajo. Se trataba de trasladar sus beneficios a la Diplomatura de Relaciones Laborales, aprovechando que algunos profesores participaban en ambos proyectos. También aquí el planteamiento era muy sencillo: aprenderán a utilizar las nuevas herramientas si acordamos un uso cotidiano de las mismas. Surgieron entonces las llamadas «Semanas virtuales» a lo largo de las cuales toda la actividad docente se remitía a la plataforma de teleformación.

5. La apuesta por las nuevas tecnologías (2006-2007)⁶

El objetivo inicial del proyecto de virtualización era adaptar, de forma progresiva, las asignaturas que se imparten en la Diplomatura en Relaciones Laborales a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, reduciendo el porcentaje de presencialidad y virtualizando contenidos y AAD sin que esto supusiera una merma en la calidad de la docencia. En concreto, se llevó a cabo una reducción de las clases presenciales al 80%, virtualizando el 20% de las materias de las asignaturas participantes.

Con esta experiencia pretendimos:

- promover la aplicación de metodologías, herramientas y recursos que favorezcan el aprendizaje en un contexto virtual;
- mejorar la calidad docente a través del uso de recursos didácticos virtuales;
- potenciar la coordinación entre distintas asignaturas;
- facilitar el seguimiento de las asignaturas por parte de los alumnos;
- incrementar el rendimiento académico de los estudiantes,
- formar a nuestros alumnos en el dominio de las nuevas tecnologías
- y dotar al alumno de una mayor autonomía, de forma que pueda establecer su propio ritmo de aprendizaje, dedicando en cada momento el tiempo necesario para asimilar cada concepto.

Para garantizar la transparencia y el compromiso institución-alumno, que debe presidir todo este proceso de convergencia, utilizamos la Guía de la Titulación. Creemos que este instrumento debe ser entendido como un contrato que firman el alumno (con su matrícula) y la propia universidad (que fija los servicios que va a ofrecer al alumno matriculado). Al tratarse de una innovación metodológica que surge desde el Centro, refrendada por los máximos órganos de

⁶ ORTEGA, M. y GALÁN, A. (2007), «La enseñanza virtual en Ciencias del Trabajo» en FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I (Dir.): *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas de docencia universitaria*. A Coruña, Netbiblo.

gobierno de la universidad⁷ no admite excepciones para su desarrollo. Esto último cobra especial relevancia, ya que para alcanzar los resultados esperados es necesario que todo el equipo de profesores trabaje en la misma dirección.

Las asignaturas participantes en la experiencia, durante el curso 2006-2007, constituyen el 100% de las de primer curso de la Diplomatura en Relaciones Laborales. Destacar, una vez más, como pilar importante del proyecto, que el profesorado responsable de dichas asignaturas se trata de un grupo bastante estable y con un largo recorrido en lo que se refiere a trabajar de forma coordinada.

Tabla 1
**Relación de asignaturas y distribución
de las «semana virtuales» en el curso 2006-07**

Asignatura	Periodo de docencia	«Semana virtual»
Introducción al Derecho Privado Organización y Métodos del Trabajo Introducción a la Economía del Trabajo	Anual Anual Anual	6/11/06 - 10/11/06 22/01/07 - 26/01/07 19/03/07 - 23/03/07 30/04/07 - 04/05/07
Contabilidad I Historia Social y Política Contemporánea Introducción a la Sociología	1.º Cuatrimestre 1.º Cuatrimestre 1.º Cuatrimestre	6/11/06 - 10/11/06 22/01/07 - 26/01/07
Introducción al Derecho del Trabajo Introducción al Derecho Público Técnicas de Investigación Social	2.º Cuatrimestre 2.º Cuatrimestre 2.º Cuatrimestre	19/03/07 - 23/03/07 30/04/07 - 04/05/07

Como fase previa, se desarrollaron una serie de acciones formativas dirigidas expresamente a los profesores participantes en la experiencia. Dichas sesiones formativas fueron impartidas, tanto en grupo como de forma individual, por los integrantes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza Virtual del centro, que hasta el momento se dedicaban a la Licenciatura de Ciencias del Trabajo en exclusiva, y estuvieron coordinadas por el Vicedecanato de Enseñanza Virtual del propio Centro. El que este tipo de formación fuera impartida por docentes-compañeros resultó ser un hallazgo que proporcionó aún más cohesión al proyecto. Al mismo tiempo permitió ir a lo concreto, prescindimos de la carga teórica que suele preceder a todas estas actividades cuando son impartidas por especialistas de

⁷ Tras la previa reflexión interna del equipo responsable de la Diplomatura en Relaciones Laborales, el proyecto fue sometido a la consideración de la Comisión de Seguimiento del Plan de Estudios, para posteriormente ser aprobado en Junta de Facultad. De aquí pasó a la Comisión de Ordenación Académica de la Universidad de Huelva y, por último, al Consejo de Gobierno de la misma. Esta tramitación, aunque larga, otorga mayores garantías al proyecto.

aquel área. Particularmente nos interesaba conocer las herramientas, las opciones y las posibilidades que nos ofrecían para el proyecto que estábamos desarrollando. La formación del profesorado se completaría con los cursos organizados por el Servicio de Innovación Docente de nuestra universidad, en el marco del Plan de Actualización Docente y del Master en Docencia Universitaria.

Para hacer frente al incremento del volumen de trabajo generado, dicha unidad de apoyo se reforzó con la incorporación de dos becarios con formación en el modelo docente ECTS. Su trabajo resultó fundamental: apoyo a los docentes en la generación de materiales didácticos y/o actividades accesibles vía Internet, coordinación de las distintas actividades virtuales programadas, elaboración de los informes de seguimiento de la experiencia, etc.

Para cada una de las asignaturas implicadas se discutieron y acordaron las siguientes actuaciones:

- Adaptación de los contenidos de las asignaturas presenciales al entorno virtual, mediante mapas conceptuales, unidades de aprendizaje, vinculación de contenidos e incorporación de recursos multimedia adaptados.
- Diseño de actividades que favorezcan la asimilación de contenidos a través del uso de las TIC (foros de discusión, actividades de auto evaluación,...)
- Complementar la tutoría tradicional con el uso de herramientas de comunicación como: correo, foros, chats, agenda,...
- Utilizar las nuevas tecnologías como instrumento para evaluar el trabajo continuo del alumno, a través de autoevaluaciones, trabajos, exámenes, cuestionarios,...

Finalizadas cada una de las semanas virtuales previstas, a partir del informe de seguimiento elaborado por la Unidad de Apoyo, el equipo de profesores participantes analizó el grado de seguimiento por parte de los alumnos, las dificultades encontradas, los logros, etc. garantizándose de esa manera, la retroalimentación de la experiencia.

El carácter marcadamente positivo de los resultados, se acordó ampliar el proyecto a las asignaturas de segundo en el curso siguiente.

6. Desarrollo transversal de competencias (2007-2008)

Como ya hemos indicado, la planificación, desarrollo y evaluación de las AAD, durante los tres cursos de experiencia, pusieron de manifiesto necesidades formativas de los alumnos en aspectos que escapan del ámbito de nuestras asignaturas (técnicas de estudio, búsqueda y tratamiento de la información, elaboración de trabajos, dominio de un segundo idioma,...), pero que consideramos imprescindibles para un estudiante universitario. Siendo conscientes de que di-

chas competencias debían ser trabajadas conjuntamente, el equipo docente de primer curso organizó dos seminarios de carácter transversal.

En el primer cuatrimestre, todas las asignaturas de primero participaron en la elaboración del programa de un curso denominado «Cómo elaborar un trabajo», con el objetivo de que los alumnos conocieran las diferentes partes que deben configurar la estructura de un trabajo científico, las normas para citar y hacer referencias bibliográficas, cómo abordar la redacción del mismo, etc. Este seminario sería impartida por profesores del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Para el segundo cuatrimestre, las asignaturas de orientación jurídica (cuatro de un total de seis), organizaron e impartieron el curso «Bases de datos electrónicas y desarrollo de competencias en el aprendizaje del Derecho», con la finalidad de introducir a los alumnos en el manejo de bases de datos legislativas y jurisprudenciales.

Las dificultades derivadas de la realización de actividades transversales fueron de dos tipos: problemas con los alumnos repetidores, no matriculados en todas las asignaturas de primero y problemas relacionados con la evaluación de dichas actividades. Con respecto a la evaluación, ya que los cursos iban dirigidos a la adquisición de competencias instrumentales, consideramos hasta qué punto el nivel competencial alcanzado por el estudiante debía formar parte de la calificación final de las distintas asignaturas o, más bien, debería ser considerado como un valor añadido que permite al estudiante obtener un mayor rendimiento académico. En este caso, surge el problema de la falta de «recompensas tangibles» que incentiven la participación de los alumnos en este tipo de actividades.

En cualquier caso, el equipo docente de primer curso consideró que la adquisición de competencias transversales (medida a través de la participación y la calificación obtenida en las pruebas realizadas en cada uno de los cursos) debería ser tenida en cuenta en la evaluación de las distintas asignaturas, aunque con un peso poco significativo. En esta línea, para el presente curso (2008-2009) se ha acordado que las competencias transversales trabajadas (elaboración de trabajos y manejo de recursos electrónicos de carácter jurídico) sean consideradas como requisitos necesarios para realizar determinadas AAD.

Además, durante el curso 2007-2008 se desarrollaron las siguientes actuaciones:

- Continuamos profundizando en el trabajo como equipo docente poniendo en marcha un proyecto de innovación docente denominado «Equipo docente RR.LL.» con el apoyo del Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva.
- Ampliamos el proyecto de virtualización del 20% de la docencia a las asignaturas de segundo curso.
- Fomentamos la formación continua del profesorado, organizando cursos en colaboración con la Dirección de Innovación Docente (uso de NTICs,

métodos docentes alternativos,...) y facilitando la asistencia a congresos y jornadas relativas al Espacio Europeo de Educación Superior.

- El equipo docente de primero participó en el proyecto de innovación docente denominado «Estudio para la adaptación del proyecto CIDUA al primer curso de la Diplomatura en RR.LL.», convocada por la Consejería de Innovación Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Dicho proyecto proponía agrupar a los alumnos en función del tipo de actividad a desarrollar, lo cual posibilitaría un seguimiento más individualizado del trabajo del alumno. Como contrapartida supondría el empleo de más recursos: personales (docente y PAS) y materiales (más aulas y de menor tamaño). El proyecto, uno más, se olvidó por parte de los convocantes. Ni los cálculos realizados sobre el número de horas que le supondría al profesor el nuevo sistema, sobre el modo de organizar el trabajo de los alumnos, ni los esfuerzos por establecer una coordinación docente a nivel andaluz, etc. fueron utilizados, ni siquiera reclamados para tenerlos presente a la hora de planificar el nuevo grado. No obstante, la experiencia de «soñar» que sí podía hacerse y estimar cuales serían sus necesidades ha sido positiva.

7. La opinión de los alumnos

Desde el segundo cuatrimestre del curso académico 2004-2005, hemos venido realizando una encuesta de «*Seguimiento y Valoración de la Experiencia ECTS*», al término de cada cuatrimestre; lo cual nos ha permitido obtener información relativa a la percepción del alumnado de la Diplomatura en Relaciones Laborales sobre la implementación del crédito europeo⁸.

La Comisión de Seguimiento de las Experiencias Piloto de la Universidad de Huelva diseñó inicialmente un cuestionario común para las titulaciones participantes en el proyecto. No obstante, durante este periodo, dicho cuestionario ha sido modificado con el fin de corregir deficiencias y ofrecer una información más útil. Para el curso 2007-2008 la mencionada Comisión de Seguimiento aprobó un protocolo para la realización de las encuestas, según el cual la recogida de datos correspondía a los centros, mientras que el tratamiento y análisis de los mismos se haría de forma centralizada con el objetivo de realizar un análisis comparativo de las 26 titulaciones participantes en la experiencia piloto en nuestra Universidad.

En el presente apartado, pendientes de recibir el informe correspondiente al pasado curso académico 2007-2008, analizamos la evolución de la opinión de

⁸ MARÍN MATEO, P.; ORTEGA MORENO, M.; CARRASCO GONZÁLEZ, A. M. y GALÁN GARCÍA, A. (2007), «La traslación al crédito ECTS de la Diplomatura de Relaciones Laborales: análisis y propuestas de mejora». *VII Jornadas Nacionales de Enseñanza en las Relaciones Laborales*, Pamplona.

los alumnos desde el segundo cuatrimestre del curso 2004-2005, hasta el segundo cuatrimestre de 2006-2007; es decir, durante cinco cuatrimestres seguidos.

En la tabla 2 indicamos el tamaño de la muestra para cada período.

Tabla 2
Tamaño muestral por curso académico, año de estudio y cuatrimestre

Curso		Cuatrimestre	Tamaño muestral
Curso Académico 2004/05	Primero	Segundo	52
	Curso Académico 2005/06	Primero	Primero
Segundo			56
Segundo		Primero	25
		Segundo	151
Curso Académico 2006/07	Primero	Primero	61
		Segundo	29
	Segundo	Primero	37
		Segundo	44
	Tercero	Primero	34
		Segundo	27

Hemos de señalar que los resultados obtenidos para las asignaturas de tercer curso no son significativos por dos razones. En primer lugar, la mayoría de las asignaturas son de carácter optativo, por lo que el número de observaciones para cada una de ellas es muy reducido. En segundo lugar, por tratarse del primer curso académico que participa en la experiencia, no disponemos de datos anteriores para realizar comparaciones.

A continuación analizamos la evolución de diversas variables que recogen la percepción del alumno sobre la utilización de recursos, valoración de las AAD y del trabajo realizado para el estudio de las asignaturas, como consecuencia de la implantación del crédito europeo.

- *Necesidad de consulta de manuales*: al inicio de la experiencia el uso de manuales era escaso, observándose un incremento en la necesidad de utilizarlos para la preparación de la mayoría de las asignaturas. También observa-

mos un descenso para aquellas asignaturas en las que el uso de manuales era excesivo y una estabilidad en las que la consulta de los mismos era aceptable.

- *Necesidad de hacer uso de los recursos informáticos*: durante el curso 2006-2007 se observa un gran incremento en el uso de los recursos informáticos por parte de los alumnos de primero, no así en los de segundo. Este aumento se debe, sin duda, a la experiencia iniciada por el centro, descrita en el epígrafe 5, consistente en la virtualización del 20% de las asignaturas de primero y que implica el uso de las nuevas tecnologías.
- *Necesidad de consultar apuntes de la asignatura*: los alumnos continúan dando gran importancia a los apuntes tomados en clase para la preparación de la asignatura. Por tanto, los resultados nos indican que sigue vigente el modelo tradicional y los apuntes son considerados como la piedra angular en la preparación de las asignaturas.
- *Valoración de las AAD para afianzar los conocimientos de la asignatura*: los alumnos perciben que las AAD les ayudan en gran medida a afianzar conocimientos y superar con éxito las diferentes asignaturas. Consideramos, por tanto, que estos resultados suponen un gran logro derivado de la implementación del proyecto del crédito europeo, que promueve una mayor planificación previa del trabajo del alumno en el conjunto de las asignaturas y una cuidada selección por parte del profesorado de las actividades propuestas al alumnado.
- *Valoración de las AAD para desarrollar destrezas*: para el alumnado, la introducción de las AAD ha supuesto un mayor desarrollo de destrezas, tales como hablar en público, preparar presentaciones, trabajar en equipo, etc. Esta valoración ha significado un cambio pronunciado en la mayoría de las materias, no obstante, en otras la evolución es más lenta. Para el curso 2006-2007, los alumnos de primero valoraron muy positivamente esta variable en todas las asignaturas, en el caso de segundo la valoración mejoró con respecto al curso académico anterior⁹.
- *Necesidad de estudio previo de la teoría para la realización de las AAD*: la realización de AAD, en distintos momentos de la asignatura, ha supuesto para el alumno la necesidad de estudiar de una forma más continuada. El alumno manifiesta que necesita dominar ciertos conocimientos teóricos para desarrollar con éxito las actividades y asegurarse, de esta forma, un porcentaje de la nota final de la asignatura.
- *Necesidad de consultar con el profesor de la asignatura*: según las respuestas de los alumnos, se incrementa la necesidad de consultar al profesor para llevar la asignatura adelante. Las AAD necesitan el apoyo del profesor mediante las tutorías personalizadas o grupales.

⁹ Este hecho pone de manifiesto la importancia de la experiencia acumulada por parte del profesorado en el diseño de las AAD.

- *Valoración del trabajo realizado para el estudio de la asignatura:* hemos de destacar que aunque el alumno considera, en promedio, que el trabajo desarrollado para el estudio de la asignatura es aceptable, observamos que la consolidación del nuevo modelo ha supuesto que el alumno perciba que necesitaba desarrollar una mayor carga de trabajo para superar de forma exitosa cada una de las materias.
- *Valoración del trabajo desempeñado para la realización de las actividades de la asignatura:* por regla general el alumno percibe que el trabajo realizado afecta positivamente en el estudio y comprensión de las asignaturas, aunque dicha valoración es más destacada en algunas asignaturas que en otras. Quizás esto último se deba a que las actividades encomendadas a los alumnos no se ajusten a las exigencias últimas de la asignatura.

A modo de resumen, en cuanto al material utilizado por los alumnos para estudiar, los apuntes continúan siendo la fuente principal; aunque se observa un incremento en la necesidad de recurrir a manuales y en el uso de recursos informáticos. Este último comportamiento está directamente relacionado con la experiencia a la que hemos hecho referencia en apartados anteriores, consistente en la virtualización del 20% de las asignaturas de primer curso durante el curso 2006-2007 y que implica el uso de las nuevas tecnologías (semanas virtuales).

Con respecto a las AAD, los alumnos estiman que les suponen un mayor esfuerzo, pero a su vez reconocen que les resultan de una gran utilidad a la hora de afianzar conocimientos, a desarrollar destrezas tales como hablar en público, preparar presentaciones, trabajar en grupo, etc. Además, al necesitar conocimientos teóricos para su realización, están favoreciendo el estudio de la teoría de una forma más continua y aplicada.

Por cursos, los resultados de las encuestas ponen de manifiesto que la experiencia acumulada por el profesorado, con su participación en la experiencia piloto durante años académicos consecutivos, es determinante. La valoración de los alumnos mejora en el primer curso de la Diplomatura de Relaciones Laborales (tercer año de participación), mientras que para tercero (primer año de participación) los resultados no son concluyentes.

8. Los resultados académicos

En este apartado ofrecemos las principales conclusiones obtenidas del análisis de los resultados académicos de cada una de las asignaturas, para el periodo que va desde el curso 2002-03 hasta el pasado curso 2007-08. Teniendo en cuenta que la implantación del crédito europeo se inició en 2004-05, podemos comparar los resultados obtenidos antes y después de dicha implantación.

En primer lugar, los datos facilitados por la secretaría del centro nos indican la disminución del número de alumnos de nueva matrícula, tendencia no exclusiva de nuestra titulación que afecta al conjunto de las titulaciones de la Universidad de Huelva.

Para poder realizar comparaciones entre asignaturas hemos trabajado con tasas de presentados y tasas de aprobados en relación a los presentados. Con respecto a la tasa de presentados, para todo el periodo analizado (incluido antes de la implantación del ECTS), los valores más bajos corresponden a asignaturas de primero (30%-70%), aumentan para asignaturas de segundo (40%-78,5%) y tercero (57%-93%), alcanzando valores máximos en las tres optativas de segundo (70%-93%). La explicación de estas diferencias podemos encontrarla en la normativa de matriculación, que obliga a los nuevos alumnos a matricularse de todas las asignaturas de primero; en las tasas de abandono, mínimas en los últimos cursos de las titulaciones y la madurez progresiva de los alumnos que les lleva a «racionalizar» sus matrículas en los cursos superiores.

Las tasas de aprobados sobre presentados, alcanza unos valores muy dispersos en la mayoría de las asignaturas de primero, oscilando, durante todo el periodo analizado, entre el 20 y el 80%. En segundo el porcentaje mínimo de aprobados sube por encima del 50%, llegando hasta el 100% en las optativas y en Derecho Sindical. La tasa mínima de aprobados vuelve aumentar en las asignaturas de tercer curso hasta el 60%, salvo para dos asignaturas¹⁰. La progresiva madurez de los alumnos, mencionada anteriormente, unida a la disminución del número de alumnos por asignatura en segundo y tercero y al hecho de que la mayoría de las asignaturas de tercero son optativas justifican estos resultados.

En cuanto a los efectos del crédito europeo sobre las tasas analizadas, observamos un incremento en el porcentaje de presentados durante el primer año de implementación en todas las asignaturas de primero y en la mayoría de las de segundo, aunque para las asignaturas de tercer curso las tasas disminuyen. En los años posteriores no se observa una tendencia clara.

De igual forma no hemos obtenido resultados concluyentes con respecto a la influencia de la metodología ECTS sobre las tasas de aprobados. La evolución de estas tasas no muestra una tendencia definida, ni antes ni después de la puesta en marcha de la experiencia piloto. Por ello, habremos de recurrir a las encuestas de los egresados para valorar en qué medida el nuevo sistema facilita la adquisición de competencias a nuestros alumnos.

¹⁰ Derecho Procesal I y Procedimiento Administrativo presentan tasas de aprobados inferiores al resto de las asignaturas de tercero; con intervalos de variación 20-77,5% y 44-76%, respectivamente.

9. Reflexiones desde la experiencia y hacia la esperanza

En términos generales pues, buenas perspectivas por lo tanto y una buena valoración tanto por parte del profesorado como por parte de los discentes. No obstante, hay que matizar algunas cuestiones, especialmente si lo que se pretende es aprovechar lo aprendido a lo largo de estos años de experiencia y, sobre todo, afianzar con garantías de éxito el nuevo modelo. Personalmente, no parece que se estén dando los pasos adecuados desde las administraciones educativas, para dejar constancia de que se quieran conseguir aquellos objetivos.

Vayamos pues a los matices y maticemos con orden.

El proceso de convergencia atañe al conjunto de la Universidad¹¹. Sin embargo, hasta este momento los cambios se están introduciendo únicamente en el interior de las aulas, ó, en un sentido más extenso, en todo lo que tiene que ver con la relación discentes-docentes. Después de la experiencia adquirida, consideramos que, al menos, deben producirse cambios significativos en los siguientes ámbitos:

Desde el punto de vista de la organización docente, parece necesario ir introduciendo una mayor dosis de flexibilidad, tanto en horarios como en metodología y herramientas puestas a disposición de los profesores y de los alumnos. Asistimos y participamos en esta cuestión de una contradicción flagrante; es decir, por un lado pretendemos implantar un sistema de organización docente flexible, que permita el ir y venir de manera continuada a la universidad para la formación complementaria, el reciclaje profesional, mejorar la empleabilidad, etc. y por otro lado, estamos desarrollando sistemas organizativos demasiados rígidos y que, sobre todo, requieren de la presencia casi permanente del alumno en el centro. Tal vez, tengamos que empezar a pensar en reducir las actividades presenciales y en conceder más importancia al trabajo tutorizado. Tampoco se olvide, que si lo que pretendemos potenciar es el aprendizaje autónomo, tendremos que ir introduciendo paulatinamente este elemento en la práctica docente. Además, un sistema como éste para ser realmente eficaz y poder centrarse en el aprendizaje del estudiante, implicaría necesariamente una reducción del número de alumnos por curso, como es el caso en la mayor parte de las universidades europeas. De hecho, estamos convencidos de que si nuestra experiencia concreta está resultando positiva es porque nuestras aulas no están masificadas y el número de grupos no es muy elevado, lo que sin duda faci-

¹¹ Con mucha frecuencia se habla de la Universidad como si fuera una y homogénea. Ya sabemos que la realidad no es así y que cada una de ellas, cada centro, cada departamento, etc. es «un mundo». Esta pretendida homogeneidad beneficia al legislador y a los responsables políticos del ramo, sean del signo que sean, que casi ninguno le ha prestado a la Ecuación Superior la atención que merece, y perjudica claramente a sus usuarios, ya sean alumnos, docentes y personal de administración y servicios.

lita la coordinación. No olvidemos, por otro lado, la articulación de sistemas alternativos para aquellos alumnos que compaginan su vida laboral con su formación universitaria.

La organización de la docencia, desde el punto de vista institucional, requiere así mismo de un cambio radical. No tiene sentido la distancia existente entre centros y departamentos. Es necesario superar la dicotomía existente y potenciar la coordinación de una manera estable con acuerdos en lugar de enfrentamientos, de colaboración en lugar de indiferencia. El terreno común, eso parece evidente, debe ser el plan de estudios de la titulación en cuestión. Tampoco conviene olvidar aquí las profundas implicaciones que tiene esta cuestión en relación con la evaluación institucional. Esta es una falla que no podemos pasar por alto y sobre la que conviene reflexionar aunque sea brevemente. Por un lado, tenemos que el responsable de la titulación es el centro; sin embargo, el peso más importante de cara a los resultados del proceso de evaluación, recae sobre las actuaciones del profesorado, sobre los que el centro no tiene competencia alguna. De tal manera que se le exige responsabilidad sobre algo en lo que no puede intervenir. En este punto el cambio de mentalidad que se debe producir, apenas si se ha iniciado. Esta concepción dualista y heredada de la LRU, según la cual a los centros sólo han de ocuparse de la coordinación de la docencia, poco más o menos que hacer el horario- y los departamentos son los responsables de todo lo demás, si nunca tuvo sentido tal y como se ha entendido en la práctica, ahora mucho menos. Aquel reparto de papeles se ha demostrado pernicioso. En este punto el papel de los equipos rectorales se torna vital. Es necesario establecer canales de comunicación efectivos, mucho más hasta que el conjunto del profesorado haya adoptado de una manera real la nueva metodología¹².

Ahora desde el punto de vista de los alumnos. Aunque en nuestro caso los resultados de los alumnos nos parecen positivos, consideramos que es necesario insistir, el menos en dos cuestiones. En primer lugar y especialmente a los alumnos de nuevo ingreso, clarificarles en que consiste el nuevo modelo, cuáles son sus ventajas y, en segundo lugar, hacerles ver que dicho modelo no termina en el aula, debe terminar en Europa. Este es el objetivo y en nuestro caso es especialmente preocupante dado el bajo índice de movilidad que presentamos. Venimos

¹² Esta propuesta se nos antoja realmente difícil. Todos conocemos no ya ejemplos de departamentos o áreas que guiados por no se qué tradición eluden cualquier propuesta metodológica que se plantea desde los centros. También conocemos ejemplos de colegas docentes que amparados en la libertad de cátedra eluden igualmente aquellas propuestas. Ya sabemos que no se lleva, pero es necesario formularlo. Falta un principio claro de autoridad que permita soslayar intereses particulares en beneficio del interno general, y en este caso el marco en el que debe desarrollarse dicho interés general es el que viene establecido por la propia titulación. Raros son los equipos rectorales o los responsables autonómicos que toman alguna medida en esta dirección. También para ellos la autonomía universitaria es un salvavidas al que no están dispuestos a renunciar.

realizando un esfuerzo considerable en este sentido pero hemos de profundizar aún más.

En cuanto al papel del profesorado en este proceso ya se ha escrito bastante aunque se ha hecho muy poco. Nos parece necesario intervenir al menos en tres direcciones.

Primero. Es necesario abrir un cauce de participación para el profesorado, aunque solo sea por salvar dos circunstancias que se nos han presentado sin posibilidad de respuesta. Nos referimos, por un lado, a que el modelo nos ha venido impuesto, y por otro, a que el protagonismo del proceso de enseñanza se vence ahora hacia el lado del discente. Ni para lo uno ni para lo otro se ha tenido en cuenta la opinión de los que tendrán que aplicar el nuevo modelo. El docente seguirá siendo el agente de cambio necesario, en esta fase inicial, y el conductor natural del mismo una vez consolidado. Aún estamos a tiempo de generar los debates necesarios para escuchar su opinión, conocer sus inquietudes, temores, expectativas, etc. si realmente queremos que su implicación sea efectiva, y no un cambio exclusivamente formal como ya ocurrió en otras ocasiones.

Segundo. No obstante la imposición y una vez que la dimensión pedagógica ha adquirido un protagonismo inédito en la vida universitaria, no debemos caer en el error de reducir el cambio de modelo a un cambio únicamente metodológico. La metodología debe responder a la filosofía del proyecto y no convertirse en un fin en si misma. Innovar por innovar nos puede llevar al absurdo. El paso al nuevo modelo debe venir precedido por una acción formativa dirigida a los docentes y al personal de administración y servicios. Esta estrategia formativa deberá orientarse, al menos, en tres direcciones:

- Diversificación; ajustada a diferentes perfiles docentes y que se corresponda también con las tradiciones existentes en las distintas áreas de conocimiento¹³.
- Formación en competencias. Esta es una de las grandes novedades que aporta el proceso de convergencia y es donde estriba una de las mayores dificultades. Hemos de ponernos de acuerdo en el lenguaje y asumir la filosofía que este conlleva. Falta formación necesaria para organizar la programación, ajustar los contenidos, organizar las actividades académicas di-

¹³ ALBA PASTOR, C. y CARBALLO SANTAOLALLA, R., «Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación». *Revista de Educación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, N. 337, Madrid 2005, p. 92. En la misma dirección la propia ALBA PASTOR en «El Profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, n.º 337, p. 22. En el mismo número y más contundente aún MICHAVILA, Fco., «No sin los profesores», pp. 37-49.

rigidas y sobre todo, desarrollar sistemas de evaluación de conformes con los nuevos objetivos.

- Trabajo en equipo. Este es uno de los mayores hallazgos del nuevo modelo. Por lo que la experiencia nos ha deparado en estos años y conscientes de que debemos seguir profundizando en este sentido, podemos afirmar con rotundidad que este es quizás el logro más importante. El trabajo colaborativo enriquece considerablemente el propio desarrollo del proceso, enriquece también a nivel individual, permite salvar y olvidar diferencias académicas «injustificadas e inútiles y, por el contrario, lleva a pensar en términos de titulación, perfil profesional, etc. Por otro lado, resulta obligado este trabajo en equipo para la consecución de las llamadas competencias transversales. Así, cuando el grupo de profesores responsables de un curso o de una titulación trabajan con unos objetivos claros y de una manera coordinada, la coherencia entre los objetivos del programa formativo y su desarrollo se convierten en un claro atractivo para los docentes, que además es percibido y muy bien valorado por los alumnos. Por lo tanto, el trabajo individual del profesor ha de continuar, pero ahora, en estrecha vinculación con lo que hace el resto de sus colegas. Un auténtico milagro en el reino del individualismo. Desde el punto de vista de los alumnos y esto lo podemos certificar, los resultados obtenidos serán mejores.

Tercero. Todo esto ha de ser perfecta y necesariamente compatible con la otra actividad inherente al profesor universitario que es la investigación. Aquí topamos con una circunstancia realmente casi esquizoide; es decir, como vamos a pedir al profesorado mayor implicación en la docencia si la promoción le va a venir casi exclusivamente por los méritos alcanzados en el ámbito de la investigación. «No compensa» es la expresión repetida hasta la saciedad y con razón. Y aún a riesgo de ser repetitivo, se da aquí otra circunstancia que no debemos permitir. Todos estamos de acuerdo en que esto no debe ser así y todos lo aceptamos como inevitable. En definitiva, la incorporación a este nuevo modelo requiere de un esfuerzo adicional que debe ser reconocido de manera suficiente. Este es otro de los momentos en los que la institución debe demostrar su voluntad de cambio. Aunque parece que se atisban algunos cambios «Recomendamos que para la selección y promoción del profesorado universitario se tengan en cuenta los criterios de calidad y pertinencia de los méritos docentes en medida similar al menos a los méritos investigadores y profesionales»¹⁴, es hora ya de formalizarlos y de garantizarlos. En estos momentos, cuando estamos ya planificando los nuevos grados, organizando el trabajo de los alumnos, desconocemos, por ejemplo, aún cual será el régimen de dedicación del profesorado.

¹⁴ Comisión para la innovación de la docencia en las universidades andaluzas. UCUA. 2005. p. 65. Más Recientemente, el Seminario *Estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad*. Valladolid, 26 de abril de 2006.

Por otro lado, necesitamos también plataformas virtuales y personal técnico que apoye al profesorado en la enseñanza on-line como medio de descargar la presencialidad y liberar tiempo de estudiantes y profesores para sus procesos de aprendizaje. Este desarrollo es imprescindible para hacer frente al objetivo de que la universidad se convierta en vehículo de aprendizaje para toda la vida. Si a lo que tendemos es a que cualquiera en cualquier momento de su vida pueda volver a la universidad a formarse en lo que necesite, tenemos que flexibilizar los sistemas y hacerlos compatibles con las vidas profesionales y familiares de alumnos que no son estudiantes a tiempo completo. Las nuevas tecnologías ofrecen multitud de oportunidades en este sentido que es necesario aprovechar.

Desde el punto de vista de los centros la sensación en estos momentos es, cuando menos, de desconfianza y tristeza. Por un lado observamos que los resultados obtenidos son prometedores, por primera vez se trabaja en equipo, existe coordinación, los puntos débiles se transforman en fortalezas, etc. y sin embargo un mar de dudas enturbian aquel panorama alentador cuando pensamos en el futuro: ¿Más servicios con los mismos presupuestos?, ¿Se van a consolidar las ayudas que ha dispuesto la experiencia piloto? ¿Y la aportación del Ministerio? ¿Se piensa mantener el mismo sistema a través e programa de libre concurrencia a nivel de universidad en el que no se tiene la seguridad de los fondos que se van a recibir? ¿Dónde está aquí el papel de las centrales sindicales? Por otro lado, ¿De donde procederán los recursos para garantizar el desarrollo de las competencias transversales mediante la realización de cursos y seminarios específicos especializados. De cara al profesorado a la hora de tratar de implicar a los más reacios y teniendo en cuenta que el Departamento en esto no suele ayudar en exceso ¿Se seguirá entendiendo como suficiente la ridícula gratificación que se obtiene a partir de los Complementos Autonómicos? ¿Cómo se piensa reconocer el trabajo de gestión que supone la coordinación de proyectos de esta envergadura?. Todas estas preguntas requieren de una respuesta que venga a demostrar de manera inequívoca que la administración responsable está firmemente decidida a apoyar con todas sus consecuencias el proceso de convergencia.

En definitiva, los resultados obtenidos hasta aquí con claramente esperanzadores. El trabajo en equipo, pensar en términos de titulación, de competencias profesionales, etc. son avances importantes y que indican el camino a seguir. No obstante, la fase voluntarista ha terminado. Es el turno ahora de que la institución reconozca y garantice que el trabajo realizado tendrá continuidad y que las condiciones vana mejorar. Hemos demostrado una vez más, nuestra vocación docente de cara a la mejora continúa y a la implicación en un proceso que nos ha venido impuesto. Corresponde ahora a las autoridades académicas y a los responsables políticos ser coherentes con el esfuerzo realizado y demostrar que también ellos están interesados en una universidad publica de calidad.

Bibliografía

- ALBA PASTOR, C. y CARBALLO SANTAOLALLA, R. (2005), «Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación». *Revista de Educación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, n. 337, Madrid 2005.
- ALBA PASTOR C. (2005), «El Profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n.º 337, Madrid 2005.
- GALÁN, A.; MIEDES, B. *et al.* (2006), *La Mejora Continua. Un estado de ánimo*. Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad. Convocatoria 2003. Diplomatura de Relaciones Laborales. Universidad de Huelva.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001), «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas». *Revista de Educación*. Ministerio de Educación. Madrid. Número extraordinario 2001.
- MARÍN MATEO, P.; ORTEGA MORENO, M.; CARRASCO GONZÁLEZ, A. M. y GALÁN GARCÍA, A. (2007), «La traslación al crédito ECTS de la Diplomatura de Relaciones Laborales: análisis y propuestas de mejora». *VII Jornadas Nacionales de Enseñanza en las Relaciones Laborales*, Pamplona.
- MICHAVILA, Fco. (2005), «No sin los profesores». *Revista de Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n.º 337, Madrid 2005, pp. 37-49.
- ORTEGA, M. y GALÁN, A. (2007), «La enseñanza virtual en Ciencias del Trabajo» en FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I (Dir.), *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas de docencia universitaria*. A Coruña, Netbiblo.