

***Metodologías para optimizar el aprendizaje.
Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación
Superior***

Mario DE MIGUEL DÍAZ

Correspondencia:

Mario De Miguel Díaz

Facultad de Ciencias de la
Educación

c) Aniceto Sela s/n
E- 33005, Oviedo
Teléfono: 985103235

E-mail: mario@uniovi

Recibido: 15/12/06
Aceptado: 27/12/06

RESUMEN

La construcción del EEES implica dos tipos de retos: la reforma curricular y la renovación metodológica. En el presente estudio se exponen algunos criterios a tener en cuenta a la hora de planificar la metodología de los procesos de enseñanza a fin de optimizar el aprendizaje del alumno, y se formulan algunas recomendaciones para promover la renovación metodológica.

PALABRAS CLAVE: Modalidades de enseñanza, Métodos de aprendizaje, Renovación metodológica.

***Methodologies for optimizing learning. Second objective
of the EHEA***

ABSTRACT

The EHEA involves two kinds of challenges: curriculum reform and methodological renewal. This paper sets out several criteria to be considered when planning the teaching process methodology so as to optimize students' learning. Further, some recommendations to promote methodological renewal are offered.

KEYWORDS

Modalities of teaching, Learning methods, Methodological renewal.

1. Reforma curricular y cambio metodológico

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica que las instituciones universitarias asuman dos tipos de retos: *la reforma curricular* y *la renovación metodológica*. La reforma curricular conlleva una profunda modificación de la organización de los títulos y de los contenidos de la educación superior, con el fin de lograr, por una parte, dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad actual y, por otra, un mayor grado de *convergencia* de las enseñanzas universitarias con los países de nuestro entorno. La renovación metodológica pretende introducir cambios en los métodos y procedimientos didácticos que se utilizan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer posible que sea el propio alumno el protagonista de dicho proceso, con el fin de *optimizar el aprendizaje*.

Respecto a la reforma curricular –hasta la fecha– las preocupaciones de los gestores de las instituciones universitarias se centran casi exclusivamente sobre las implicaciones administrativas que conlleva dicha reforma, más que sobre los cambios que deben introducirse en los contenidos de los currícula. Basta leer todas las propuestas y aclaraciones formuladas desde el MEC, como los discursos y escritos de los rectores de nuestras universidades, para percibir que el núcleo de los debates y comentarios giran en torno a las modificaciones de los aspectos administrativos vinculados a la organización de los estudios universitarios (catálogo o registro de títulos, duración de los estudios, denominación de las titulaciones, directrices para la elaboración de planes de estudio, autorización y acreditación de las enseñanzas, etc.), dejando en un segundo plano las cuestiones relativas a la *delimitación de contenidos en función de competencias* que constituyen el eje principal sobre el que se debe fundamentar la reforma curricular que se propone.

Elaborar los nuevos planes de estudio en función de las competencias que debe adquirir el titulado implica, inicialmente, plantear y resolver problemas conceptuales y metodológicos –la definición del término competencia, la selección de las competencias vinculadas a una titulación, la concreción de los contenidos y las estrategias para el desarrollo de las competencias seleccionadas y, finalmente, los procedimientos para la evaluación de competencias– que hasta la fecha no han sido abordados ni tampoco constituyen el núcleo de las preocupaciones de los académicos. Aunque algunos de estos conceptos se utilizan con frecuencia en los discursos y documentos orientados a difundir la filosofía y normativa relativa al EEES, en realidad se emplean desconociendo su significado a nivel curricular y los retos que suponen a la hora de elaborar un plan de estudios.

Como ya hemos avanzado en otro momento (DE MIGUEL, 2005), la elaboración de un plan de estudios no puede limitarse a un simple reparto de materias, asignaturas y créditos. Al contrario, **un programa formativo debe centrarse en la adquisición de competencias básicas y específicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional**. De ahí que toda la planificación curricular y organizativa de la oferta que realice una institución sobre una determinada titulación deba adoptar como marco de referencia las competencias que se establecen como metas o aprendizajes a alcanzar, y que la definición y selección de estas competencias constituya el eje central de lo que denominamos cambio curricular, ya que permite definir los parámetros a partir de los cuales se deben establecer y organizar los contenidos disciplinares de un plan de estudios. En el trabajo al que anteriormente hemos hecho referencia presentamos un conjunto de propuestas y orientaciones con el fin de facilitar este proceso de *adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*.

Los otros dos problemas relativos a la concreción de las estrategias para la adquisición de competencias y los procedimientos para su evaluación son cuestiones de carácter más didáctico y, por tanto, inciden directamente en lo que habitualmente se considera desarrollo metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El EEES no sólo promueve cambios en la organización y contenidos de las enseñanzas relativas a la educación superior, sino también sobre las metodologías a utilizar a la hora de planificar la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza. La tarea a realizar es adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de las competencias vinculadas al perfil o perfiles profesionales de una titulación con el fin de optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que implica *una revisión y actualización de toda la planificación didáctica que comúnmente se conoce como 'renovación metodológica'*.

De momento, las orientaciones oficiales respecto a cómo se debe abordar dicha renovación son muy limitadas. De los documentos y escritos elaborados por el MEC al respecto se deduce que las propuestas formuladas en relación con este punto son muy escasas e imprecisas. La cita más explícita aparece en el punto 17 del apartado "Principios generales para el diseño de títulos" en el documento de trabajo titulado *Propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y master* en el que se dice textualmente: "los métodos de enseñanza y actividades formativas que se recogen en un plan de estudios deben combinar y hacer explícitas diferentes modalidades de estudio (individual, dirigido, etc.) y actividades (en las aulas o laboratorios, en forma de prácticas externas, etc.) para favorecer el desarrollo de competencias". Como se puede comprobar se trata

de una simple recomendación que en modo alguno define los parámetros que debe contemplar una propuesta global sobre la renovación metodológica de la enseñanza en la educación superior.

Así pues, aunque uno de los objetivos del EEES es promover la renovación metodológica, las exigencias que esto conlleva no han sido suficientemente clarificadas y justificadas, por lo que la mayoría de los implicados –gestores, profesores y alumnos– ni tienen clara la dimensión real de la propuesta que se formula ni cuentan con pautas y estímulos para abordar el trabajo que ello supone. Esta es la razón por la cual, con el fin de contribuir a esta clarificación y ofrecer criterios prácticos, hemos realizado un segundo estudio (DE MIGUEL, 2006a) titulado “*Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico*”, que utilizamos como referente en la elaboración del presente artículo.

2. Finalidad de la renovación metodológica

El principio que habitualmente se formula para justificar la necesidad de proceder a una renovación metodológica se puede sintetizar en estos términos: frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el EEES promueve una orientación metodológica basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Con otras palabras, *si queremos optimizar el aprendizaje deberemos planificar los procesos de enseñanza priorizando la actividad y trabajo personal del alumno*.

Inicialmente los argumentos que justifican este principio se comprenden fácilmente. Lo difícil es asumir lo que ello comporta. La cultura académica tradicional considera que el dominio de la materia del profesor constituye la clave del éxito de la enseñanza y que las capacidades, intereses y el trabajo del alumno determinan los resultados. Este es el concepto de aprendizaje que mantienen la mayor parte de los profesores y que les lleva a planificar y desarrollar los procesos de enseñanza de acuerdo con esta lógica. Por ello, de nada sirve decirle a un profesor que tiene que cambiar los métodos de enseñanza si él no percibe con nitidez la necesidad de dicho cambio. Para que esto sea posible, una de las primeras cuestiones a revisar es la concepción que tienen los profesores sobre los mecanismos y estrategias que determinan el aprendizaje del estudiante. Si el profesor no revisa y actualiza su concepto sobre las variables que determinan el aprendizaje de los estudiantes difícilmente cuestionará la metodología didáctica que utiliza y, en consecuencia, presentará más resistencias a los procesos de renovación.

Al respecto procede recordar que, según teorías recientes (BIGGS, 2005), el aprendizaje no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se construye mediante los procesos que desarrollan los estudiantes según el tipo de actividades que realizan en cada contexto académico. Los resultados de dichos procesos, o formas particulares de responder de los alumnos a los estímulos y actividades formativas propuestas, se suelen tipificar bajo dos tipos de categorías –aprendizaje superficial y aprendizaje profundo– caracterizados por connotaciones muy diferentes. Lo importante es que el profesor conozca las claves metodológicas que determinan el aprendizaje profundo y evite que su forma de enseñar esté estimulando el aprendizaje superficial. En ello radica la calidad de su actuación como docente.

Cuando se adopta un enfoque constructivista, la variable más importante para la adquisición de aprendizajes profundos/funcionales frente a los superficiales/declarativos es centrar toda la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre metodologías que prioricen la actividad del alumno frente a la tarea del profesor, dado que este es el factor que mayor peso tiene sobre los resultados. Ello implica asumir como supuesto básico que justifica la renovación metodológica que *la clave del proceso formativo de un alumno radica en que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo priorizando fundamentalmente el estudio y trabajo autónomo del propio sujeto*. En otros términos, el modo más adecuado para obtener aprendizajes profundos es lograr la implicación, el esfuerzo y el trabajo personal del estudiante. De ahí que toda planificación didáctica de los procesos de enseñanza a utilizar en el ámbito universitario deberá asumir este principio como eje de la renovación metodológica si queremos realmente optimizar los aprendizajes.

Existe, además, otro argumento que incide sobre este mismo supuesto que tampoco debe ser olvidado, a saber: *el proceso de aprendizaje de una persona no queda circunscrito a una determinada etapa o periodo académico, ya que perdura a lo largo de toda su vida (lifelong learning)*. Uno de los objetivos prioritarios de todo programa formativo es lograr que los estudiantes *aprendan a aprender*; es decir, que asuman que el proceso de aprendizaje no acaba nunca, por lo que resulta necesario adquirir cuanto antes las competencias necesarias para ello. Frente a una enseñanza preocupada por la transmisión de conocimientos de manera fragmentada y poco personalizada sobre un determinado tópico o contenido instructivo, se considera que la metodología didáctica deberá centrar sus esfuerzos en dotar a los alumnos de los métodos y técnicas de trabajo que les permitan acceder a la información que circula en la sociedad del conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por sí mismo en su proceso formativo. De ahí que uno de los retos de toda actividad didáctica sea facilitar al estudiante las herramientas necesarias para que pueda llevar a cabo su búsqueda personal hacia

el aprendizaje, y que las nuevas tecnologías de la información –las denominadas TIC– constituyan una de las claves a tener en cuenta a la hora de proceder a esta renovación metodológica.

A modo de resumen se puede decir que la renovación metodológica depende, en buena parte, de que el profesorado proceda a reconsiderar sus concepciones sobre los factores que determinan el aprendizaje de los estudiantes y las exigencias que ello supone en la nueva sociedad del conocimiento. Lógicamente esto conlleva **un cambio en la cultura académica e implica una revisión de los principios y valores esenciales de la vida universitaria**. El profesor también tiene que adaptarse a las características –nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes, etc.– que rigen los procesos educativos en la sociedad actual y asumir los condicionantes que ello supone para todo docente. Si no se procede a esta revisión es difícil que se puedan generar actitudes favorables para asumir los compromisos que demanda la renovación metodológica.

3. Planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

De lo anterior cabe deducir que, desde un punto de vista práctico, la finalidad esencial que promueve la renovación metodológica es planificar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje tomando como criterio de referencia todo el trabajo que el alumno debe realizar, tanto de forma presencial como no presencial. Ello supone trasladar el eje de la planificación de la tarea del profesor a la actividad del alumno. Ahora bien, esta planificación no sólo implica decirle qué tiene que hacer o lograr, sino también cómo debe hacerlo y qué medios y recursos puede utilizar para ello. No se trata de sugerirle al alumno que debe cambiar el sistema de trabajo, sino de indicarle cómo debe actuar para alcanzar las competencias previstas y acompañarle en ese proceso de aprendizaje. La tarea del profesor no se centra únicamente en transmitir conocimientos, sino en gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ofrecerles pautas, herramientas y medios para que sean los propios alumnos quienes de forma autónoma desarrollen su propio proceso de aprendizaje, y acompañarles en esta tarea para orientarles y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.

Asumiendo esta nueva perspectiva de la docencia universitaria, fácilmente se deduce que los escenarios y los métodos de la enseñanza deben experimentar una profunda renovación. Frente a los posicionamientos clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, hoy se considera prioritario organizar la enseñanza utilizando modalidades y métodos que promuevan la actividad del alumno –individual y en equipo– y que permitan que un *estudiante medio* pueda conseguir

las competencias que se proponen como metas del aprendizaje en el tiempo determinado que se asigna a la materia. Para ello, tomando como referencia las competencias establecidas para una determinada materia o asignatura, *cada profesor deberá establecer el plan que considera mas adecuado para lograr la implicación de los alumnos distribuyendo su carga de trabajo en diversas modalidades organizativas, planificando su actividad con métodos didácticos adecuados para el logro de las metas propuestas y estableciendo criterios y procedimientos de evaluación que permitan verificar el grado en que estas han sido adquiridas.* Abordaremos con más detalle cada una de estas cuestiones.

3.1. Delimitación de las modalidades de enseñanza

La primera cuestión a decidir a la hora de establecer la metodología sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje es concretar las distintas modalidades organizativas de enseñanza que se van a tener en cuenta a la hora de impartir una materia para que los alumnos adquieran los aprendizajes establecidos. Consideraremos como modalidades organizativas de la enseñanza los *distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesor y los alumnos a lo largo de un curso, y que se diferencian entre sí en función de los propósitos de acción didáctica, el número de alumnos que participan, las tareas a realizar y los recursos y tiempos que se necesitan para su ejecución.* Lógicamente, diferentes modalidades de enseñanza (presenciales, semipresenciales, a distancia, etc.) permiten distintos tipos de agrupamientos y facilitan determinados tipos de actividades didácticas, a la vez que exigen diversos trabajos para profesores y alumnos, y requieren la utilización de herramientas metodológicas también diferentes.

En las enseñanzas presenciales la práctica más habitual es utilizar mayoritariamente las clases teóricas en gran grupo, dadas las ventajas que ofrece esta modalidad organizativa. Sin embargo, el uso exclusivo de esta estrategia no es recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los alumnos. Por ello es importante tener en cuenta otras modalidades que puedan ser más idóneas para promover la atención y participación activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza y que, a su vez, les faciliten otras *experiencias de aprendizaje.* Inicialmente deberemos efectuar una distribución del trabajo del alumno entre las modalidades que se denominan presenciales y no presenciales. ***Se consideran presenciales las clases teóricas, los seminarios, las clases prácticas, las prácticas externas y las tutorías. Entendemos como modalidades no presenciales aquellas donde los alumnos pueden realizar de forma independiente su trabajo, bien individualmente o en grupo.***

Frente a un modelo de la enseñanza que centra la mayor parte de las actividades sobre clases teóricas y clases prácticas, el EEES pretende impulsar un enfoque más plural dando un mayor peso a las otras modalidades presenciales (seminarios, prácticas externas y tutorías) y potenciando especialmente las no presenciales (trabajos dirigidos individuales y en grupo) con el fin de que el sujeto tenga más oportunidades de ser él mismo el protagonista en su búsqueda del conocimiento. Esto conlleva una decisión que resulta clave para el cambio metodológico: **la organización de la actividad académica debe contemplar modalidades diversas más allá de la simple dicotomía teoría y práctica**. Ello requiere planificar la carga de trabajo del alumno, vinculada a los créditos de cada asignatura, en distintas actividades distribuidas adecuadamente entre las diversas modalidades organizativas presenciales y no presenciales descritas anteriormente; es decir, ajustar el trabajo a realizar a los tiempos disponibles y estimar la carga de los profesores y los estudiantes en cada materia y cada curso.

De lo anterior se deduce que la concreción de las modalidades organizativas a tener en cuenta y el peso de cada una de ellas implica abordar cuestiones que habitualmente superan la capacidad de decisión de un profesor y requiere la coordinación de criterios y planteamientos didácticos con otros profesores que imparten la misma materia o materias afines dentro de la misma área de conocimiento, y a su vez con el resto de profesores que imparten el resto de materias en el mismo curso o ciclo. Lógicamente, el profesor no debe imponer libremente las modalidades y tareas que estime oportunas, ya que necesita contrastar y adecuar sus planificaciones a los criterios y propuestas que se establezcan mediante coordinación intradepartamental e interdepartamental con los colegas que forman el equipo docente. Por ello, **la renovación metodológica supone pasar de un modelo autocrático y de excelencia individual al modelo de la colegialidad**. Lo importante es ofrecer al alumno un planteamiento coherente y coordinado del trabajo que debe realizar en el conjunto de las asignaturas y que las decisiones al respecto sean colegiadas.

3.2. Determinar las estrategias metodológicas a utilizar

Una vez establecida la distribución de la carga de trabajo del alumno en diversas modalidades organizativas procede efectuar una segunda decisión: *determinar los métodos de trabajo a utilizar en la ejecución de las actividades a realizar en cada una de estas modalidades, especificando las tareas propias del profesor y las que le corresponden al alumno*. Los procesos de enseñanza-aprendizaje a realizar en cada una de las modalidades organizativas establecidas pueden llevarse a cabo de distintas formas, organizándolos con diferentes actividades formativas en función de las competencias que se intentan conseguir y de los recursos disponibles; es

decir, en cada modalidad organizativa se pueden emplear distintos métodos para su ejecución. Así, por ejemplo, las actividades a desarrollar en la modalidad de *seminarios* se pueden realizar mediante estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos, o trabajo cooperativo. La utilización de uno u otro método dependerá del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo y las posibilidades que nos ofrece el escenario donde vamos a realizar la actividad.

De ahí que lo que conocemos como método se concreta en una gran variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje que difícilmente pueden ser presentados bajo una única clasificación, ya que para su determinación se pueden utilizar pluralidad de enfoques y criterios organizativos. No obstante, aún siendo conscientes de las limitaciones que tiene cualquier propuesta al respecto, consideramos importante presentar un conjunto de métodos o formas de organizar en el trabajo de profesores y alumnos que entendemos pueden ser valorados como los más representativos y adecuados para el desarrollo de la actividad académica en la enseñanza universitaria. ***Nuestra propuesta en relación con los métodos se estructura en torno a siete tipos: método expositivo o lección magistral, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo y contratos de aprendizaje.*** Lógicamente la finalidad didáctica de cada una de estas formas de planificar y desarrollar las actividades es distinta, requiere estrategias y recursos diferentes y exige, igualmente, tareas diversas a profesores y alumnos, como ya hemos señalado en otro momento (DE MIGUEL, 2006b).

La elección del método a utilizar sí constituye una decisión del profesor. Establecidas las modalidades organizativas vinculadas al desarrollo de una asignatura, el profesor deberá decidir qué método o métodos va a utilizar para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada una de ellas, en función de las competencias que debe adquirir el estudiante. Ahora bien, su tarea no puede limitarse a señalar cuál o cuáles de estos métodos va a utilizar ya que, independientemente de la opción elegida, deberá concretar las actividades a desarrollar especificando las tareas a realizar tanto por el profesor como por los alumnos antes, durante y después de la ejecución de cada una de ellas. Cualquiera de los métodos que se utilice –tanto sea el método expositivo como los contratos de aprendizaje– exige en mayor o menor grado que profesores y alumnos realicen tareas de preparación, ejecución y revisión de la actividad. De ahí la importancia de precisar cuáles son estas tareas y estimar el tiempo para su realización con el fin de orientar el trabajo personal del alumno.

Es conocido que las decisiones en relación con los métodos de trabajo en el aula están condicionadas a variables muy diversas (número de alumnos, recursos, horarios, etc.) que no siempre puede controlar el profesor. Sin embargo es igualmente cierto que, en la mayoría de las ocasiones, existen más posibilidades y opciones estratégicas que pueden ser utilizadas y no se utilizan. En ocasiones se opta por aquellas que se consideran más ventajosas para el alumno cuando en realidad al que aportan realmente beneficios es al docente. Por ello es muy importante que el profesor asuma que el objetivo final de cualquier decisión sobre los métodos debe considerar como principio fundamental que *la tarea esencial del profesor en la educación superior es tutorizar las actividades y experiencias que llevan a cabo los estudiantes en su proceso de aprendizaje*. Si el profesor no asume este nuevo papel sobre su función docente difícilmente optará por la utilización de métodos que cuestionen su liderazgo instructivo.

3.3. Selección de criterios y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes

El tercer componente que define la metodología de trabajo en la enseñanza universitaria es el sistema que se utiliza para la evaluación de los aprendizajes. La experiencia nos dice que la mayoría de los alumnos estudian para aprobar, por lo que el sistema establecido para evaluar una materia es, en última instancia, el factor que modula la metodología de estudio que utiliza el alumno. ***De nada sirve hablar retóricamente sobre cambio o renovación metodológica si no cambiamos también los criterios y procedimientos de evaluación que utilizamos para comprobar si el alumno ha adquirido las competencias que pretendemos adquiera***. Más aún, si tenemos en cuenta que la finalidad primordial de toda evaluación debe ser la mejora, parece evidente que debemos cuidar el planteamiento que se hace de este proceso para que pueda incidir de forma positiva sobre los aprendizajes de los alumnos.

En el momento de establecer el sistema de evaluación que vamos a utilizar deberemos tener en cuenta dos criterios muy importantes. Por una parte, que nuestro objetivo es evaluar la adquisición de competencias observables a través del desempeño que los sujetos manifiestan en la ejecución de tareas vinculadas al mundo profesional. Ello supone implícitamente centrar los procesos de evaluación sobre actividades prácticas que permiten estimar cómo el sujeto aplica los conocimientos, las destrezas y las actitudes adquiridas para la resolución de problemas reales o simulados que tienen que ver con el ejercicio de una función o trabajo profesional. Por otra que, en la medida en que la metodología didáctica potencie el trabajo personal del alumno, deberemos planificar estrategias de

evaluación que nos permitan estimar cómo éste organiza y ejecuta sus tareas. Ello supone abordar no sólo el producto o resultados del aprendizaje, sino también los procesos que el alumno desarrolla para la adquisición de los aprendizajes. Evaluar procesos conlleva a su vez abordar procedimientos de evaluación más cualitativos y personalizados que permitan que sean los propios sujetos quienes se autoevalúen, analicen sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, se propongan nuevos retos ante el estudio. Sin la implicación personal del alumno en la evaluación difícilmente se puede incidir en la mejora de los procedimientos que utiliza para la adquisición de los aprendizajes.

Centrar la evaluación sobre estos dos elementos –competencias y procesos– exige un nuevo enfoque sobre los criterios y procedimientos de evaluación. No sólo se necesita ampliar el repertorio de instrumentos que se pueden utilizar para evaluar los aprendizajes, sino que también es necesario acomodarlos al tipo de competencia y tarea del proceso que en cada caso pretendemos evaluar. No es lo mismo evaluar conocimientos que actitudes, ni tampoco se deben utilizar de igual modo los resultados de una prueba objetiva que la información que nos aporta un portafolio elaborado como herramienta de aprendizaje. Igualmente es distinto diseñar un proceso evaluativo sobre un materia o asignatura que establecer un plan global para evaluar el progreso y los resultados alcanzados por los estudiantes al final de un curso, ciclo o título académico.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, fácilmente se deduce que la renovación metodológica también implica una revisión de los planteamientos y procedimientos del sistema de evaluación, ya que exige precisar de forma detallada los criterios que se van a utilizar para estimar la adquisición de las competencias, especificando el distinto peso o ponderación entre ellos, así como los procedimientos e instrumentos que se van a emplear tanto para evaluar procesos como resultados. De manera especial se deberán precisar los procedimientos para la autoevaluación de alumnos y profesores con el fin de que toda tarea de evaluación pueda incidir en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Propuesta de síntesis: tres modelos didácticos

En el apartado anterior hemos abordado de forma separada los conceptos de modalidad organizativa, método didáctico y sistema de evaluación, a pesar de que entre estos tres elementos metodológicos existen relaciones evidentes de interdependencia. Una modalidad organizativa como el agrupamiento en gran grupo/clases teóricas conlleva habitualmente la utilización del método expositivo para el desarrollo de la actividad académica y, a su vez, condiciona

los procedimientos que se pueden utilizar en la evaluación. De ahí que proceda indagar las relaciones que se establecen entre todas variables que intervienen en estos tres elementos metodológicos, con fin de poder detectar algunas dimensiones subyacentes que pudieran considerarse como modelos didácticos dominantes.

En la investigación de referencia de este trabajo a la que ya hemos aludido, hemos efectuado este estudio utilizando un análisis dimensional mediante una técnica de jueces, y hemos podido detectar que *todas las variables contempladas se agrupaban en torno a tres ejes, que hemos denominado como modelos didácticos centrados sobre la teoría, la práctica y los proyectos*. De nuestro trabajo se concluye que estos tres modelos constituyen los enfoques dominantes que orientan las decisiones de los profesores universitarios a la hora de establecer sus propuestas didácticas. Las principales características que definen estos tres modelos son las siguientes:

4.1. Modelos didácticos centrados en la teoría

Situáramos dentro de este enfoque todas las estrategias metodológicas que centran la actividad didáctica sobre el contenido teórico de las disciplinas, entendiendo que para el desarrollo de competencias el sujeto debe, en primer lugar, *adquirir los conocimientos vinculados a las materias establecidas y desarrollar las capacidades intelectuales con el fin de que pueda comprender y explicar las relaciones que existen entre los fenómenos objeto de estudio*. Cuando se asume este objetivo como la finalidad fundamental de la enseñanza universitaria generalmente se considera que la teoría es la clave de la formación del alumno, se adopta el método expósito o clase magistral como método de enseñanza y se utiliza como modalidad organizativa el agrupamiento en grandes grupos (clases teóricas). Consecuentemente, como estrategias de evaluación se utilizan los procedimientos que son más adecuados para estimar la retención y comprensión de la información recibida (pruebas objetivas, de desarrollo y exámenes orales). Actualmente constituye el modelo dominante en la enseñanza universitaria, aunque su peso debe ser revisado.

4.2. Modelos didácticos centrados sobre la práctica

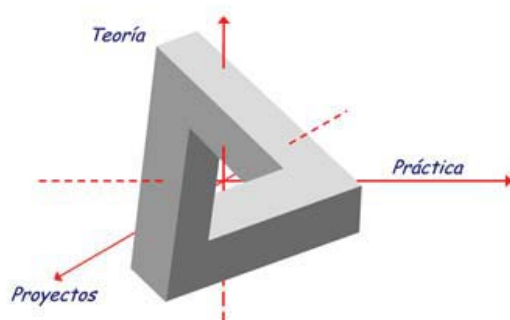
Otro grupo de las estrategias didácticas utilizadas en la educación superior se puede aglutinar en torno a lo que se denomina enseñanzas prácticas (laboratorios, trabajos de campo, resolución de problemas, prácticas externas, etc.). Este tipo de metodologías cobran interés en la medida que *posibilitan la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones concretas y la adquisición de habilidades y*

destrezas relacionadas con la materia objeto de estudio. La finalidad que orienta a quienes defienden este enfoque es mostrar a los estudiantes cómo deben actuar, lo que requiere reuniones en pequeños grupos (seminarios, talleres, grupos de trabajos) y la utilización de métodos apropiados a los objetivos y competencias que se pretenden alcanzar en cada caso (estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, trabajo cooperativo). Aunque la enseñanza práctica siempre ha sido un objetivo permanente de la educación superior –no resuelto de forma satisfactoria–, el EEES promueve la necesidad de intensificar esta formación, dada su efectividad en relación al desarrollo de competencias y la empleabilidad de los graduados.

4.3. Modelos didácticos centrados sobre proyectos

El tercer tipo de enfoque que define la metodología didáctica en la educación superior es la elaboración de proyectos, entendiendo como tales aquellas formas de trabajo donde el alumno tiene que *diseñar, aplicar y evaluar un plan para la resolución de una tarea –real o simulada– de tipo profesional.* Constituyen estrategias en las que domina el estudio y trabajo personal del alumno, ya que es él quien, bajo la supervisión del profesor, debe ejecutar toda la actividad: plantear las teorías, recoger los datos, hacer los cálculos, ejecutar las pruebas o ensayos, realizar las demostraciones, verificar las soluciones, evaluar los resultados, etc. A este modelo se asocian los métodos conocidos como aprendizaje orientado a proyectos, resolución de problemas y contratos de aprendizaje, que constituyen, al mismo tiempo, estrategias de formación del alumno y herramientas adecuadas para su evaluación, ya que la realización de las tareas que implica el diseño y ejecución de un proyecto/tarea profesional requiere el dominio y puesta en práctica de las competencias académicas y transversales adquiridas por los alumnos. Desde la perspectiva del EEES sería necesario intensificar las actividades vinculadas a este modelo, dado el escaso espacio que actualmente tienen en la educación superior.

En la figura que a continuación se adjunta se plasma una representación de estos tres modelos en la que no es posible determinar cuál de ellos es más importante ya que, desde nuestra perspectiva, los tres son necesarios e interdependientes.



A título general procede decir que los tres modelos deberán estar presentes en toda planificación metodológica de una materia, ciclo o plan de estudios, ya que los tres son importantes para la adquisición de las bases necesarias –conocimientos, habilidades, actitudes– y el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante desempeñar posteriormente tareas profesionales. Sería deseable, por tanto, que a nivel global no existiera un predominio destacado –como ahora sucede– de un modelo sobre los otros, y que la distribución de las metodologías de trabajo de una asignatura se planteara dentro de un orden razonable. No obstante, cabe pensar que estos modelos puedan tener distintos pesos en función del tipo de competencias que en cada caso se pretendan alcanzar, del tipo de materias que sean objeto de la planificación o del tipo de rama de estudios a la que pertenezca la titulación. Es lógico que en la rama de estudios técnicos tenga más peso el modelo de proyectos y que las enseñanzas prácticas constituyan una parte importante de las titulaciones de la rama de las ciencias experimentales o de la salud. Con todo, dada la situación actual, ***nos parece oportuno recomendar que las actividades asociadas a los modelos centrados en la práctica y proyectos deben tener un mayor peso en el marco de los estudios universitarios, dada su relevancia para el desarrollo de competencias.***

5. Elaboración de la guía didáctica

Todos los elementos anteriormente descritos –modalidades organizativas de la enseñanza, estrategias metodológicas a utilizar por el profesorado y los alumnos, y criterios y procedimientos establecidos para la evaluación– deberán estar claramente explícitos en unos manuales o guías que permitan al alumno conocer en todo momento qué se pretende que adquiera (competencias), qué debe hacer para conseguir los aprendizajes necesarios (contenidos que debe trabajar), cómo puede efectuar su trabajo (actividades a realizar) y cómo se le va a evaluar

(criterios y procedimientos). Todo ello debe ser expuesto de forma clara y precisa –a modo de guía– a fin de que pueda constituir el marco de referencia del trabajo del alumno. En la medida en que estas cuestiones estén más explícitas y conocidas le será más fácil al alumno organizar su trabajo y distribuir su tiempo.

Las guías didácticas constituyen, por tanto, una explicitación de toda la planificación de una materia o asignatura desde la perspectiva del alumno, y deberán incluir y detallar todos los aprendizajes que se espera que adquieran, así como los procedimientos y medios que se consideran adecuados para alcanzarlos. Esta especificación debe ser muy detallada, a fin de que permita que el propio alumno pueda realizar el trabajo de forma autónoma. La calidad de una guía didáctica estará, por tanto, condicionada a la utilidad que los alumnos encuentren en ella para planificar y llevar a cabo el trabajo que tienen que realizar para lograr las competencias vinculadas a la superación de una determinada disciplina o materia, por lo que se deberán tener en cuenta en su elaboración todos los elementos didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: competencias, contenidos, modalidades de enseñanza, estrategias metodológicas, tareas, actividades y prácticas a realizar, distribución temporal, criterios y procedimientos de evaluación, bibliografía, etc. La guía es mucho más que un programa, ya que debe incluir la planificación de todo el trabajo que debe realizar el alumno en el tiempo asignado a cada materia o asignatura concreta; es decir, debe constituir una *guía de su proceso de aprendizaje*.

A modo de símil cabe apuntar que la guía didáctica de una materia debe elaborarse como si fuera una *guía de viaje* en la que el alumno encuentre todas las referencias necesarias para explorar y caminar por sí mismo en el mundo desconocido de una disciplina que tiene que descubrir y sobre la que deberá adquirir unas determinadas competencias. Al igual que en las guías de viajes se aportan informaciones, se sugieren rutas y se efectúan propuestas razonables para conocer lo fundamental de una ciudad o país en el tiempo disponible, las guías didácticas deberán precisar las propuestas de trabajo que se consideran razonables para que los alumnos alcancen los objetivos previstos. Lo importante es que ambas guías estén elaboradas de forma clara y práctica, y que en su contenido se especifiquen las competencias más relevantes que el sujeto debe adquirir. El objetivo de las mismas es que el sujeto pueda viajar sólo y que a través de su inmersión en el mundo de la disciplina pueda, además de conocer lo básico, explorar otros caminos según sus intereses y disponibilidad.

Aunque oficialmente la responsabilidad sobre la elaboración de las guías didácticas es una tarea compartida por los centros y los departamentos universitarios, en la práctica lo habitual es que la mayoría de ellas no pasen de

ser una mera especificación de los contenidos de la asignatura y una relación bibliográfica más o menos extensa. Por ello, si queremos cambiar esta situación, es necesario lograr la implicación del profesorado para que de forma colegiada proceda a la elaboración de esta herramienta, como estrategia que puede posibilitar el cambio metodológico en la medida en que se especifique detalladamente todo el trabajo que deberá hacer el alumno, cómo lo debe hacer y los medios de que dispone para ello. En definitiva, se requiere que el profesor asuma su papel de gestor y guía del *proceso de aprendizaje del alumno*. Esta, como otras tareas que conlleva la renovación metodológica, ***exige una formación y un esfuerzo del profesorado que debe ser incentivado mediante el reconocimiento tanto de los logros como de los esfuerzos.***

6. Recomendaciones para promover la renovación metodológica

A lo largo de este trabajo hemos ido señalando en negrita algunos de los principios que consideramos importantes a la hora de avanzar en la renovación metodológica que promueve el EEES. Presentamos a continuación una síntesis de estos principios –a modo de recomendaciones– que consideramos oportuno fomentar e impulsar en nuestras instituciones, con el fin de promover el acercamiento del profesorado a los temas pedagógicos y facilitar las tareas que conlleva la planificación de la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sintetizamos nuestras recomendaciones en forma de decálogo, añadiendo a cada una de nuestras propuestas las justificaciones pertinentes.

<p><i>Los objetivos de un programa formativo deben centrarse en la adquisición de competencias básicas que sitúen a los estudiantes en las mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional.</i></p>	<p>Desde el concepto de competencia como algo que se demuestra en la acción y que está centrado en el desempeño profesional más que en lo científico-académico, consideramos que el desarrollo de los componentes básicos de una competencia (los que afectan a la personalidad del estudiante) requieren la participación de diferentes estrategias y recursos desplegados por la universidad, el centro y los departamentos universitarios e, incluso, por otras instancias vinculadas o no a la institución universitaria (empresas o entidades colaboradoras, asociaciones, etc.), puesto que no pueden lograrse a partir de una formación académica estructurada exclusivamente en materias. Además, el desempeño de un estudiante con relación a una competencia no queda definitivamente fijado en su periodo formativo en la Universidad, sino que se modifica a lo largo de toda su carrera profesional.</p>
---	---

<p><i>La planificación de la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje (las modalidades, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación) gira alrededor de las competencias establecidas.</i></p>	<p>Todas las decisiones relativas a la metodología de enseñanza deben realizarse a partir de las interrelaciones que, alrededor de las competencias propuestas como metas a alcanzar, se establecen en cada contexto institucional entre las modalidades organizativas o escenarios para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de trabajo a desarrollar en cada uno de estos escenarios y los procedimientos de evaluación a utilizar para verificar la adquisición de las metas propuestas.</p>
<p><i>La organización de la actividad docente debe contemplar modalidades diversas más allá de la simple dicotomía teoría/práctica.</i></p>	<p>La distribución de las modalidades en un plan de estudios debe responder a la importancia concedida a los diversos componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) de cada competencia. Teniendo en cuenta esta diversidad, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe asumir la necesidad de efectuar una distribución de actividades que atienda a cada uno de estos componentes de forma adecuada y posibilite el logro de la competencia establecida, lo que implica superar la dicotomía clases teóricas/clases prácticas e introducir otras modalidades organizativas (seminarios, prácticas externas, trabajo en grupo, tutoría y trabajo autónomo).</p>
<p><i>La elección de los métodos de enseñanza debe fomentar como objetivo prioritario el trabajo autónomo del alumno.</i></p>	<p>Independientemente de los escenarios o modalidades organizativas seleccionadas en cada caso, el profesorado deberá preocuparse de que el método o métodos que utilice a la hora de desarrollar su actividad conlleven una participación activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Por ello, los métodos que requieren un trabajo más activo y con implicación personal del estudiante (aprendizaje cooperativo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, contratos de aprendizaje, aprendizaje orientado a proyectos) deberían estar incluidos, de alguna forma, en todo programa formativo.</p>
<p><i>Los sistemas y estrategias de evaluación deben cambiar, lo cual exige desarrollar instrumentación apropiada.</i></p>	<p>Los sistemas de evaluación clásicos basados en los conocimientos y, en algunos casos, en las habilidades, deben centrarse ahora en las competencias como conjuntos indisolubles de conocimientos, destrezas y actitudes. Los procedimientos de evaluación también deberán cambiar planteando situaciones reales y prácticas, homologables a las tareas más relevantes del desempeño profesional.</p> <p>Los profesores debieran tener a su disposición baterías de técnicas e instrumentos, bien clasificados según función y utilidad, que les facilitaran ampliar sus recursos evaluativos.</p>

<p><i>La incorporación de modelos didácticos centrados en la práctica y en los proyectos es fundamental en el nuevo marco de estudios universitarios.</i></p>	<p>A la vista de los modelos didácticos propios de la enseñanza universitaria conceptualizados en este estudio (práctica, proyectos y teoría), consideramos que, además de un modelo didáctico predominante centrado en la teoría, es necesario promover modelos centrados en la práctica y en proyectos, tal y como se desprende de las propias valoraciones de los profesores. Esta recomendación es genérica para todo tipo de estudios, pero es especialmente relevante en los casos de los estudios técnicos, experimentales y de ciencias de la salud.</p>
<p><i>Educación en valores y actitudes desborda la propia técnica didáctica y nos sitúa en el terreno del crecimiento y desarrollo personal del profesorado.</i></p>	<p>El profesorado posee, o puede adquirir con facilidad, los componentes cognoscitivo-tecnológicos de la nueva manera de enseñar. Sin embargo, los componentes actitudinales y de valores son más difíciles de asumir. Los programas tradicionales de formación y reciclaje del profesorado no son suficientemente efectivos para promover cambios en estos aspectos, por lo que se aconseja utilizar estrategias vivenciales y prácticas de formación del profesorado e incluso módulos de autoconocimiento y desarrollo personal. La importancia de este cambio de actitud permitirá no sólo abordar objetivos habitualmente no atendidos, sino también dar a la función docente una mayor valoración.</p>
<p><i>El cambio metodológico supone pasar de un modelo autocrático y de excelencia individual al modelo de la colegialidad.</i></p>	<p>Si el centro es el alumno y las competencias que adquiere, la tarea es colectiva puesto que lo que adquiere el alumno deben ser conjuntos indisolubles de competencias para cuyo logro trabajan de manera coordinada un conjunto de profesores. La colegialidad se impone como la estrategia para definir el perfil competencial de un título, el énfasis en determinadas competencias en cada una de las materias y la manera de evaluar el desempeño del alumno en esas competencias. La colegialidad debe tener dos ejes principales: el de la materia, agrupando los profesores de una misma área científica; y el de la titulación, agrupando los profesores que imparten a un mismo grupo de alumnos. El desarrollo de las competencias contempladas en un plan de estudios debe articularse desde una estructura organizativa que favorezca la flexibilidad: ordenando las enseñanzas por materias y/o por grupos de materias.</p>

<p><i>El cambio metodológico exige un esfuerzo del profesorado que debe ser incentivado mediante el reconocimiento tanto los logros como de los esfuerzos.</i></p>	<p>El cambio metodológico implicará un gran esfuerzo y una apuesta personal por parte de los profesores. Lograr este compromiso y mantenerlo requerirá de procesos de evaluación formativa que incluyan elementos importantes de motivación e incentivación: a) el simple hecho de que exista evaluación implica reconocimiento al esfuerzo; b) la evaluación formativa orienta el proceso hacia la mejora de la docencia en lugar de enfrentarle a tareas irresolubles o inciertas; c) la evaluación permite tener en cuenta no sólo el resultado sino también los esfuerzos o procesos emprendidos por el profesor; y d) la evaluación también puede tener un componente sumativo como evidencia para la concesión de incentivos al profesorado.</p>
<p><i>El cambio metodológico comienza por un cambio en la cultura académica e implica una revisión de los principios y valores esenciales de la vida universitaria.</i></p>	<p>La cultura académica tradicional tiene al profesor y su <i>sabiduría</i> como centro de la vida universitaria. El <i>sabio</i> profesor transmite –más que enseña– su saber y el alumno recibe –más que procesa– esa información. Es una cultura <i>narcisista</i> y se fundamenta en creencias primarias sobre el ser y el saber que son difíciles de cambiar. Con el cambio metodológico el centro es el alumno y su aprendizaje y el profesor tiene que regular su actuación al servicio del aprendizaje efectivo del alumno. En definitiva, el cambio de paradigma implica una renovación profunda de los principios y valores que sostienen la función docente en la institución universitaria.</p>

7. Epílogo

En un trabajo anterior (DE MIGUEL, 1998), decíamos que *la reforma pedagógica* seguía siendo la *cuestión pendiente* de la Ley de Reforma Universitaria (LRU). A pesar de que en su preámbulo se establecía de forma explícita que esta Ley pretendía “*otorgar un marco de autonomía a las universidades con el fin de que estas emprendan un proceso de renovación que les permita ser más útiles a la comunidad ofreciendo mayor calidad docente e investigadora*”, constatábamos que difícilmente se podría afirmar que hubiera habido una clara mejora de docencia universitaria. Los datos e indicadores al respecto aportaban evidencias que cuestionaban la eficacia de las medidas arbitradas al respecto, ya que no sólo se habían acentuado los problemas endémicos de la educación superior sino que se habían generado otros conflictos internos que en modo alguno contribuían a mejorar su calidad. Circunstancia que contrasta con lo sucedido en el campo de la investigación, donde sí se constataba un claro desarrollo durante las últimas décadas.

La implantación de la nueva Ley de Orgánica de Universidades (LOU) supuso, inicialmente, una esperanza, en la medida en que uno de los argumentos que se utilizaban para su promulgación era “*otorgar un nuevo marco a las universidades con el fin de que estas puedan cumplir el legado más valioso a la sociedad: una docencia de calidad y una investigación de excelencia*”. Para ello, como se señala en otro momento, la sociedad necesita profesores cualificados que formen a los estudiantes, ya que la mejora de la calidad del sistema educativo constituye un objetivo irrenunciable de esta Ley. De ahí que, partiendo del supuesto de que son los profesores quienes establecen las diferencias en relación a la calidad de las enseñanzas, el texto legal centra la mayoría de las propuestas de renovación sobre el sistema de acceso y selección del profesorado, dejando, lamentablemente, a un lado el tema de la formación que nosotros consideramos prioritario para que exista realmente una renovación metodológica, como ya hemos puesto de relieve en otro momento (DE MIGUEL, 2003). Las controversias generadas en torno a la aplicación de esta Ley –pendiente aún de su reforma– tampoco permiten afirmar que haya tenido efectos positivos en relación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

El EEES nos ofrece otra oportunidad para proceder a la renovación de la metodología didáctica dentro de nuestras instituciones que no debemos desaprovechar. Aunque somos conscientes de que la Universidad siempre ha sido poco permeable a incorporar procesos de innovación pedagógica –sobre todo si establecemos comparación con lo que sucede en otros niveles del sistema educativo–, debemos pensar que, en este momento, existen argumentos que son irrefutables para proceder a la renovación metodológica y que, de no hacerlo, volverían a cuestionar a las instituciones universitarias como agentes de cambio de la sociedad. Esta exigencia debería entenderse más como un imperativo que como un reto.

Es normal que, como sucede ante todo proceso de cambio, se generen resistencias por parte del profesorado, dado que la renovación metodológica les exige desempeñar tareas y actividades distintas a las que habitualmente realizan con sus alumnos en el aula. Cualquier tarea que suponga una sobrecarga de trabajo, exija el dominio de nuevas herramientas o sus efectos no sean tangibles de forma inmediata genera, normalmente, incertidumbres e inseguridades que no favorecen la innovación (DE MIGUEL, 1996). Por ello, más allá de la legitimidad que se exige a toda reforma, es importante que el profesorado perciba claramente que la renovación metodológica que promueve el EEES es creíble y es factible; es decir, que constituye un objetivo primordial para quienes lideran las instituciones y cuenta con los recursos y apoyos necesarios para su implantación.

De ahí la necesidad de que las instituciones arbitren medidas –como las que hemos propuesto anteriormente– para que el profesorado perciba que se dan las condiciones necesarias –liderazgo, estímulos, apoyos, medios, etc.– para asumir los compromisos derivados del EEES, y considere que la función docente le exige una permanente actitud de aprendizaje y compromiso con los procesos de enseñanza (formación pedagógica, reflexión sobre la práctica, trabajo en equipo, desarrollo de competencias y habilidades, etc.) que no puede marginar. El profesorado necesita asumir que su desarrollo profesional no se centra únicamente sobre la investigación, y las instituciones tienen la obligación de establecer políticas que faciliten y promuevan su compromiso con la docencia. De no ser así perderemos otra oportunidad para la renovación metodológica de la educación superior.

8. Referencias bibliográficas

- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL, M. (1995). "Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior". *Rev. de Educación*, 306, 427-454.
- DE MIGUEL, M. (dir.) (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DE MIGUEL, M. (1998). "La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la Ley de Reforma Universitaria". En LUXAN, J. M. (ed.), *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- DE MIGUEL, M. (2003). "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". *Rev. de Educación*, 331, 7-34.
- DE MIGUEL, M. (dir.) (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DE MIGUEL, M. (dir.) (2006a). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006b). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.