

CÓMO EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE UNA ASIGNATURA. EL CASO DE LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Ana M^a DELGADO GARCÍA¹, Rafael OLIVER CUELLO²
Estudios de Derecho¹, Facultad de Derecho²
Universitat Oberta de Catalunya¹, Universitat Pompeu Fabra²

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior pretende, como es sabido, que el estudiante adquiera a lo largo de su formación unas determinadas competencias que lo preparen para la vida profesional. Este nuevo escenario, que pone más énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que le enseña el profesor, debe incluir una nueva manera de enfocar la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante, que tenga realmente en cuenta la adquisición de las mencionadas competencias y habilidades.

La forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de la competencia. En consecuencia, la evaluación tiene que estar dirigida a poner en práctica las competencias. Con lo cual, se tienen que producir cambios tanto en cuanto al sistema de evaluación seguido (evaluación formativa, sumativa...), como en el planteamiento de las diferentes actividades de evaluación.

A nuestro juicio, la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad de potenciar la evaluación continua. Es más, creemos que constituye el mejor método de evaluar el correcto desarrollo de las competencias.

El estudiante está en el centro de este nuevo modelo pedagógico y, por eso, lo más razonable es vehicular su proceso de aprendizaje precisamente a través de su trabajo. Por lo tanto, hace falta que reflexionemos en este momento en el tipo de actividades que realizará el estudiante, ya que sobre éstas recaerá la fuerza de todo el proceso de aprendizaje.

Palabras Clave: *evaluación continua, actividades, competencias, autoevaluación.*

1. Introducción

La necesidad adaptar el escenario docente a las directrices del EEES y la cada vez mayor - e imparable- incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, evidencian la importancia que adquieren aspectos como la adecuada determinación de las competencias y, en especial, los sistemas de evaluación de las mismas, especialmente en el planteamiento de los nuevos grados y másters oficiales.

Algunas universidades, como la Universitat Oberta de Catalunya y la Universitat Pompeu Fabra ya tienen perfilado el nuevo marco competencial para los estudios de grado en

Derecho, por lo que su experiencia puede servir de guía a los docentes de otras universidades en este ámbito.

Y, en concreto, en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario de ambas universidades, desde el curso académico 2004-2005 ya se han definido las competencias de las mismas, y se ha implantado un sistema de evaluación continua especialmente diseñado para evaluar correctamente tanto los contenidos como las competencias de dichas asignaturas, con muy buena acogida entre estudiantes y profesores.

2. Un nuevo enfoque de la evaluación: la adquisición de las competencias

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) pretende, como es sabido, que el estudiante adquiera a lo largo de su formación unas determinadas competencias que lo preparen para la vida profesional, lo que exige un diseño curricular por competencias y un material docente adecuado a la consecución de dichos objetivos. Este nuevo escenario, que pone más énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que le enseña el profesor, debe incluir una nueva manera de enfocar la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante, que tenga realmente en cuenta la adquisición de las mencionadas competencias y habilidades.

Tradicionalmente, la evaluación se ha orientado más hacia el resultado, condicionada por un enfoque conductista. Actualmente, como se ha dicho, los especialistas consideran más apropiado desarrollar sistemas de evaluación orientados hacia el proceso. Ello permite ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Éste es el motivo por el cual el concepto de evaluación continua ha ido ganando terreno hasta convertirse en el centro del proceso de evaluación, más próximo a los enfoques constructivistas. La evaluación continua se adopta como una estrategia de evaluación formativa más orientada al proceso de aprendizaje que a una valoración puntual.

Si se parte de una visión constructivista, según la cual el conocimiento es algo que se construye, el aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos, un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos. Para su evaluación, es preciso realizar acciones valorativas que pongan en juego la significatividad de los nuevos aprendizajes, evitando, de este modo, los ejercicios memorísticos en los que sólo se consigue poner en marcha la capacidad de reconocer y evocar.

El constructivismo de orientación sociocultural es una perspectiva que establece que la construcción del conocimiento es un proceso complejo que se lleva a cabo a través de la relación entre tres elementos: el estudiante, que aprende a través del ejercicio de una actividad mental de carácter constructivo; el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje; y el docente, que ayuda al estudiante en el proceso de construcción progresando en el grado de significado sobre lo que aprende, siendo progresivamente más capaz de dotarlo de sentido. De modo que docente, estudiante y contenido configuran un triángulo interactivo.¹

Este proceso de construcción personal del conocimiento se realiza en función de un amplio abanico de elementos que conforman la estructura cognitiva del estudiante: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico, de dominio de estrategias de aprendizaje, factores afectivos... La enseñanza se construye sobre lo conocido. En el aprendizaje profundo, el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, por lo que hay que explotar al máximo las interconexiones.

Un elemento determinante del éxito de la evaluación es si ésta se enfoca de forma coherente con el resto de elementos del proceso de aprendizaje y si se corresponde con los principales objetivos de aprendizaje.

3. La potenciación de la evaluación continua

Como ya se ha señalado, tradicionalmente, la evaluación ha estado centrada en la etapa final del aprendizaje y el estudiante suele enfocar su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida; además, generalmente, está concebida para aprobar más que para aprender.

No obstante, el profesor, no sólo ha de evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que a lo largo del curso ha de proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar, respectivamente. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral. Se trata, en suma, siguiendo las teorías constructivistas del conocimiento, de apostar por un aprendizaje significativo.

El sistema de evaluación continua, presenta, sin duda alguna, ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. En efecto, aquellos estudiantes que participan en la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de forma gradual las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora el profesor de las respuestas y cómo lo valora.

En tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, siendo capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje. Y, en último lugar, la evaluación continua ha de servir de preparación a los estudiantes de cara a la prueba final de evaluación, ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso. En palabras de BIGGS, “cuando aprendemos algo, intervienen los tres sistemas (memoria procedimental, episódica y semántica): aprendemos lo que hacemos, dónde lo aprendemos y cómo describir lo que aprendemos”.²

Por todas estas razones, consideramos que la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad de potenciar la evaluación continua. Es más, creemos que constituye el mejor método de evaluar el correcto desarrollo de las competencias. En efecto, solamente se puede evaluar una competencia si ponemos al estudiante en situación de que las evidencie y solamente se pueden evidenciar si se desarrollan durante un período de tiempo.³

Ahora bien, no cabe duda que el sistema de evaluación continua incrementa el trabajo tanto de los docentes como de los discentes, si bien, los estudiantes valoran positivamente su mayor dedicación, lo que les motiva a estudiar más, al tiempo que constituye una importante herramienta de comunicación e interacción bidireccional entre unos y otros.

Por otra parte, la puesta en práctica de un sistema de evaluación continua es al mismo tiempo una de las competencias que un docente, según parte de la doctrina, debe reunir. En este sentido, PERRENOUD señala diez grupos de competencias que corresponden, en general, a un buen docente: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las tecnologías de la información y la comunicación; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua.⁴

Por su parte, ZABALZA señala las siguientes: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los estudiantes, autorizar, evaluar, reflexionar, investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.⁵ ELTON, finalmente, señala las siguientes: investigación pedagógica, liderazgo de grupo, organización de la docencia, establecimiento de relaciones entre las partes, capacidad de evaluación.⁶

4. Actividades de evaluación y competencias

Podemos definir las competencias como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión, que permiten una formación integral, y que tienen que ser desarrolladas a lo largo del proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante tiene que tener una capacidad determinada, pero, además, tiene que saber ejercerla.⁷

Por otra parte, debe señalarse que el sistema de competencias no es algo nuevo, cualquier profesor universitario de Derecho o de otra titulación ha desarrollado en su aula competencias o habilidades (como la expresión oral, escrita o la resolución de problemas y las ha evaluado), aunque posiblemente sin ser consciente de ello.

En relación con la repercusión de las competencias en la evaluación, se tiene que señalar que lo que se evalúa no es la competencia en sí misma, sino su ejercicio por parte del estudiante. Asimismo, la forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de la competencia.

En consecuencia, la evaluación tiene que estar dirigida a poner en práctica las competencias. Con lo cual, se tienen que producir cambios tanto en cuanto al sistema de evaluación seguido (evaluación formativa, sumativa ...), como en el planteamiento de las diferentes actividades de evaluación.

El estudiante está en el centro de este nuevo modelo pedagógico y, por eso, lo más razonable es vehicular su proceso de aprendizaje precisamente a través de su trabajo. Por lo tanto, hace falta que reflexionemos en este momento en el tipo de actividades que realizará el estudiante, ya que sobre éstas recaerá la fuerza de todo el proceso de aprendizaje. Una evaluación continua sólo tendrá éxito si se sientan las bases para su diseño, y esas bases se apoyan fundamentalmente en los tres pilares siguientes: planificación, información al estudiante y variada tipología de actividades.

A nuestro juicio, conviene que las actividades sean de una tipología diversa (de selección múltiple, comentarios críticos, resolución de problemas...). Por otra parte, en el momento de diseñar estas actividades, hay que tener presente que su finalidad principal es conseguir un aprendizaje significativo y al mismo tiempo profesionalizador de nuestros estudiantes y que la evaluación de la actividad es una consecuencia pero no la finalidad. La motivación tiene que venir de la propia actividad no de la calificación obtenida.

A los efectos de diseñar actividades de evaluación enfocadas por competencias deben seguirse los siguientes pasos: identificación de los conocimientos a adquirir y las competencias a desarrollar, selección de las actividades a realizar y determinación de los criterios de evaluación.

En primer lugar, se identifican los conocimientos a alcanzar y las competencias a desarrollar durante el período docente (capacidad de análisis y síntesis de los conceptos básicos de una disciplina;; capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica; resolución de problemas; trabajo autónomo; comunicación escrita; capacidad de crítica; habilidades

básicas de utilización de Internet y búsqueda documental y de fuentes de referencia tributaria...). A este respecto, debe ponerse de relieve la importancia que tiene el hecho de que el estudiante conozca desde el primer día del período lectivo los objetivos de la asignatura. Dicha información se concreta en el Plan Docente de la asignatura, donde se explicitan no sólo los objetivos relativos a los contenidos de la materia, sino también los relacionados con las competencias a desarrollar.

En segundo lugar, una vez fijadas las competencias de la asignatura, se seleccionan las concretas actividades de evaluación continua a realizar. No todas las competencias se tienen que desarrollar en todas las pruebas de evaluación realizadas en una asignatura ni con la misma intensidad. A este respecto, debe señalarse la existencia de una tipología muy variada de actividades de evaluación. Además, cada clase de actividad sirve para desarrollar fundamentalmente una o varias competencias.

La concreta elección de las actividades y su correcto planteamiento depende de los objetivos que pretenda conseguir el docente y se convierte en una de las principales funciones del mismo en el EEES. En consecuencia, adquiere una vital importancia tanto la identificación de las posibles actividades de evaluación que pueden aplicarse en el ámbito jurídico, como la delimitación de las principales competencias que sirven para desarrollar cada una de dichas actividades.

En este punto, conviene destacar la necesidad de que dichas actividades respondan a una tipología lo más variada posible, porque ello sirve para desarrollar un mayor número de competencias, enriquece el aprendizaje del estudiante, permite la utilización de diferentes recursos (información en Internet, jurisprudencia, normativa, noticias de actualidad jurídica...) y, por último, posibilita al profesor dirigir de forma más adecuada el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Las principales clases de actividades que pueden utilizarse son el planteamiento de supuestos prácticos, la formulación de preguntas de desarrollo, de preguntas de tipo test o proposiciones de verdadero o falso, el planteamiento de debates sobre temas de actualidad jurídica, los comentarios críticos, la búsqueda de información jurídica en internet, la elaboración de informes y dictámenes, la elaboración de cuadros y esquemas comparativos, la redacción de casos prácticos, la detección de errores jurídicos, las pruebas de completar y relacionar, así como la cumplimentación de formularios. Por otro lado, también debe señalarse que una única actividad puede tener un carácter híbrido, esto es, se trata de una mezcla de diferentes tipos de actividades, lo cual enriquece las competencias a desarrollar.

El tercero y último de los pasos mencionados consiste en determinar los criterios de evaluación, en función de las competencias y las actividades propuestas. A estos efectos, debe tenerse en cuenta que no todas las competencias tienen la misma importancia en una materia y que el desarrollo de algunas requiere una menor dedicación de trabajo y tiempo que otras. Por otra parte, algunos estudiantes tienen una mayor facilidad para desarrollar unas competencias que otros. De ahí que la definición de los criterios de evaluación sea una tarea nada fácil.

5. La autoevaluación formativa de las competencias

Las competencias, como se ha visto, sólo pueden ser adquiridas y desarrolladas por medio de ponerlas en práctica ya que no tienen por qué ser innatas en el estudiante. El objetivo formativo es, pues, desarrollarlas a través de metodologías y recursos adecuados en contextos el más parecidos a la realidad, pues no se tiene que olvidar de que en este modelo la formación tiene que ponerse en relación con la complejidad que los estudiantes pueden encontrar en la vida cotidiana.

No obstante, si un estudiante tiene una competencia innata, la desarrollará mejor que otro que no la tenga y, posiblemente, la calificación a obtener será también mejor. En consecuencia, dado que los ritmos de adquisición de las competencias pueden ser

diferentes, cobra una especial importancia el seguimiento y tutorización individualizados de los estudiantes.

Ahora bien, se tiene que destacar que hoy por hoy no existen demasiados instrumentos, materiales o recursos al alcance del estudiante para que desarrolle de forma guiada las diferentes competencias, al margen de lo que son propiamente las actividades de evaluación continuada.

De nuestra experiencia, hemos constatado la necesidad de que el estudiante disponga de ejercicios de autoevaluación mediante los cuales pueda ir ejercitando las diferentes competencias a alcanzar en cada asignatura y, así, estar en mejor disposición de ser evaluado durante y al final del proceso de aprendizaje por parte del docente.

En consecuencia, consideramos que es imprescindible poner a disposición de los estudiantes ejercicios de autoevaluación enfocados por competencias. Se trata, de una autoevaluación formativa, complementaria, pues, a la evaluación continua y final aplicada en una asignatura.

Por otro lado, el soporte en el que se presenten las actividades de autoevaluación es importante; en este sentido, el medio tecnológico permite, a través de un soporte *web*, que el estudiante de forma autónoma e inmediata pueda constatar sus avances en el aprendizaje y la forma de mejorarlo.

Referencias Bibliográficas

BALLESTER, M.; BATALLOSO, J.M.; CALATAYUD, M.A.; y otros, (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

BERNAD, Juan Antonio (2000): *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid: Narcea.

BIGGS, John (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

CABERO, J.; y GISBERT, M. (2002). *La evaluación*, en Cabero, J. (dir.) "Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño". Sevilla: SAV.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrónu Editores.

CASTILLO ARRENDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Santiago (2003): *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Person Educación.

DELGADO GARCÍA, Ana M^a y OLIVER CUELLO, Rafael (2003): *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, portal de la Universitat Oberta de Catalunya (disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>).

DELGADO, Ana M^a y OLIVER, Rafael (2006): *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 3, nº 1 (disponible en www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.html).

DELGADO GARCÍA, Ana M^a; BORGE BRAVO, Rosa; GARCÍA ALBERO, Jordi; OLIVER CUELLO, Rafael y SALOMÓN SANCHO, L. (2006): *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: Bosch.

DELGADO GARCÍA, Ana M^a y OLIVER CUELLO, Rafael (2007): *La promoción del uso del software libre por parte de las Universidades*, Revista de Educación a Distancia, nº 17.

GARCÍA-BELTRÁN, Ángel, MARTÍNEZ, Raquel, JAÉN, José-Alberto y TAPIA, Santiago (2006). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza, *Revista de Educación a Distancia* (disponible en http://www.um.es/ead/red/M6/garcia_beltran.pdf).

LARA ROS, Sonia (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de Internet. Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*. Pamplona: Eunsa. Universidad de Navarra.

LARA ROS, Sonia (2003): *La evaluación formativa a través de Internet*, en “Enseñanza virtual para la innovación universitaria”. Madrid: Narcea.

LLORET GRAU, Teresa y MIR ACEBRÓN, Anna (2007): *¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones? Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje*, REDU - Revista de Docencia Universitaria, nº 1.

LÓPEZ MOJARRO, Miguel (2001): *“La evaluación del aprendizaje en el aula”*. Madrid: Edelvives.

LÓPEZ, B.; HINOJOSA, E. (2005). *Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevos desarrollos*. Sevilla: Trillas.

MAURI, ONRUBIA, COLL, COLOMINA (2005): *La calidad de los contenidos educativos reutilizables; diseño, usabilidad y prácticas de uso*, RED Revista de Educación a Distancia, número monográfico II (disponible en <http://www.um.es/aed/red/M2>).

OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana (2006): *Evaluación formativa online: Perception y Moodle dos herramientas de apoyo a la autoevaluación*. III Congreso on line observatorio para la cibernsiedad (disponible en www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=279&llengua=es)

ONRUBIA, J. (2005): *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, RED Revista de educación a distancia, número monográfico II (disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2>).

RAÑA TRABADO, Juan Carlos (2003): *Autoevaluación formativa informatizada en las Ciencias Sociales*, Quaderns Digitals.NET, nº 29.

ROSALES, Carlos (2000): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1999): *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 2.

STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony, J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

ZABALZA, M.A. (2001). *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*, en García-Varcárcel, A. (coord.). “Didáctica Universitaria”. Madrid: La Muralla.

ZAPATA, Miguel (2005): *Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje en RED*-Revista de Educación a Distancia (disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2>).

REFERENCIAS

¹ MAURI, ONRUBIA, COLL, COLOMINA: La calidad de los contenidos educativos reutilizables; diseño, usabilidad y prácticas de uso, RED Revista de Educación a Distancia, número monográfico II, 2005 (disponible en <http://www.um.es/aed/red/M2>).

² BIGGS, John: Calidad del aprendizaje universitario, Narcea, Madrid, 2005, pág. 106. A su vez, como señala LÓPEZ MOJARRO (2001: 19), la evaluación continua proporciona al profesor información que le permite: intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, ya que

dispone de una visión de las dificultades y progresos de los estudiantes, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante (LÓPEZ MOJARRO, Miguel: *“La evaluación del aprendizaje en el aula”*, Edelvives, Madrid, 2001, pág. 19).

³ Al respecto, véase DELGADO, Ana M^a (coord.); BORGE, Rosa; GARCÍA, Jordi; OLIVER, Rafael y SALOMÓN, Lourdes: *Evaluación de las competencias. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Bosch, Barcelona, 2006.

⁴ PERRENOUD, Philippe: *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona, 2004, pág. 10.

⁵ ZABALZA, Miguel A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2003, págs. 70 a 167.

⁶ ELTON, L. *Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education* en AYLETT, R y GREGORY, K. *Evaluating Teacher Quality in Higher Education* London Falmer Press (1996).

⁷ Siguiendo la definición de competencia contenida en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, se trata de “una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo, o el que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”. (GONZÁLEZ FERRERAS, Julia y WAGENAAR, Robert: *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003).