

## **CARACTERIZACIÓN DE LOS DESAJUSTES ASOCIADOS A LA REFORMA DE PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA. EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Characterization of the disfunctions associated to curricular reform of higher education in Spain. The case of faculty of Education of University of Granada

Clemente **Rodríguez Sabiote**

Rosa del Pilar **Gámez Durán**

José **Álvarez Rodríguez**

*Universidad de Granada*

### **Resumen:**

La reforma de la educación superior implementada en España durante esta última década a través de la implantación de nuevos planes de estudio ha generado, amén de unos beneficios incuestionables, un conjunto de desajustes de naturaleza singular. Precisamente, el presente estudio empírico ha mostrado, mediante el poder clasificatorio del Escalamiento Multidimensional (EMD), la presencia de disfunciones de carácter, fundamentalmente, estructural de mayor gravedad que los desajustes relacionados con la dimensión educativa. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que la reforma de las enseñanzas universitarias en España ha consistido, en esencia, en la reformulación estructural de las titulaciones (horarios, gestiones administrativas, creación de nuevas asignaturas a partir de la fragmentación de otras...) y escasamente en la implantación de nuevos currícula.

**Palabras clave:** Nuevos planes de estudio. Reforma universitaria. Escalamiento Multidimensional.

### **Abstract:**

The reform of the higher education implemented in Spain during this last decade through the implantation of new curricula has generated, in addition to unquestionable benefits, a set of weakness of singular nature. Indeed, the current empirical study has shown, by means of the qualifying power of Multidimensional Scaling (MDS), the presence of misalignments of character, fundamentally, structural of greater gravity than the misalignments related to the educative dimension. This finding reinforces the hypothesis that the reform of higher education in Spain has consisted, in essence, in the structural reformulation of the degrees (hour, administrative managements, creation of new subjects from the fragmentation of others...) and barely in the new implantation of curricula.

**Key words:** New curricula. The Higher Education Reform. Multidimensional Scaling.

## 1. INTRODUCCIÓN

El conjunto de elementos que determinan el éxito o fracaso de los procesos de las reformas educativas son algo más que una simple apuesta por modificar las estructuras y modelos organizativos de la institución universitaria. De este modo, con Cajide y otros (1997:283) podemos hablar de una serie de aspectos implicados en dicho proceso cuya influencia resulta decisiva:

1. La legislación que regula las reformas.
2. La filosofía en que se inspiran.
3. Su implementación, es decir, la forma de llevarlas a cabo.

Como podemos comprobar son numerosos los aspectos que determinan el éxito/fracaso de todo proceso de reforma educativa, aunque haya autores que destaquen algunos elementos sobre los demás. Así, para Murphy (1991) los directivos y planificadores juegan un papel primordial, mientras Sykes (1986) sitúa al profesorado en el centro de toda reforma educativa; McCasling y Good (1992), destacan los aspectos de financiación y recursos; Mauch y Sabloff (1995) plantean la necesidad de un compromiso gubernamental con la educación superior y Hills (1994) y Slowey (1995), insisten entre otros aspectos, en la necesidad de incorporar nuevos métodos de enseñanza. Precisamente, la posición de estos dos últimos autores es la que consideramos más relevante por centrarse en la incorporación de aspectos eminentemente educativos, cuya concurrencia puede llegar a dar lugar a una verdadera reforma de tipo curricular con el objetivo de impedir, o acaso, minimizar los desajustes asociados a la reforma de las enseñanzas universitarias en España. En cualquier caso, en el siguiente epígrafe destacamos, entre otras, dos razones fundamentales por la que la reforma de las enseñanzas universitarias en España durante esta última década ha estado viciada desde su origen.

## 2. LA DOBLE DEBILIDAD DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DE NUEVOS PLANES DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DURANTE ESTA ÚLTIMA DÉCADA

Si tomamos en consideración todo lo anteriormente explicitado cabría entonces establecer lo que ha supuesto la implantación de nuevos planes de estudio en el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias en España durante esta última década: fundamentalmente cambios de carácter organizativo-administrativo. En este sentido, los nuevos planes de estudio de las Universidades españolas han representado, en esencia y a nuestro modo de entender, una reforma estructural en la que se ha dado un acentuado inmovilismo en los procesos de innovación educativos; si se quiere, pues, un considerable olvido de los aspectos curriculares.

Si se hubiese acometido la reforma de las enseñanzas universitarias como un verdadero diseño curricular es probable que, a estas alturas, se hubiese conseguido el objetivo de la innovación pedagógica. Por ello no debemos olvidar con Weick (1976), que el cambio en un elemento educativo, aun conscientes de la débil articulación interna del mismo, incidirá

probablemente sobre otros elementos y dimensiones; al fin y al cabo, la estructura universitaria también tiene carácter sistémico. El problema llegado este momento, es preguntarse si cabe hablar de algún cambio significativo en los elementos educativos propuestos antes y después de la reforma de las enseñanzas universitarias en España. Si la respuesta es negativa, deberíamos considerar los nuevos planes de estudio implantados en nuestras Universidades como un proceso de reforma centrado en la dimensión estructural y carente de pretensiones de carácter innovador (pedagógicamente hablando). En definitiva, podemos hablar de un primer fallo en el desarrollo de la reforma de las enseñanzas universitarias: *su diseño*.

Junto a este primer fallo, deberíamos recordar un segundo no menos importante: *su implementación*. En este sentido, debemos destacar el hecho de que las universidades, haciendo gala de la autonomía que les había sido concedida, iniciaron la elaboración de sus planes de estudio con el fin de conseguir el mayor número posible de títulos, sin reparar con qué condiciones académicas y organizativas reales contaban, para dar cumplida cuenta a los retos que pretendía la reforma y para ofertar una enseñanza universitaria de calidad. De esta forma, los centros universitarios comienzan el desarrollo de las denominadas Directrices Generales Propias (DGP), elaborando sus planes de estudio tomando como base intereses particulares y departamentales y en un contexto de aislamiento que ha impedido la interconexión entre diferentes planes de estudio y ha complicado a los estudiantes el cambio de titulación, incluso en la misma Universidad, haciendo que las convalidaciones sean difíciles de llevar a cabo. Es lo que se conoce con la denominación de *“el blindaje de los planes de estudio”*.

De este modo, el proceso de reforma hubiese constituido un buen momento para que todas las universidades efectuaran una *“puesta al día”* del currículum, como parte del esfuerzo sistemático que han de llevar a cabo las instituciones para crecer como organizaciones educativas (García Jiménez, 1992).

*“Sin embargo, nada más lejos de la realidad. La experiencia diaria nos señala que en la elaboración del currículum de las titulaciones ha primado más la vieja fórmula del «reparto del pastel» que criterios técnicos apoyados en argumentos científicos y sociales. Una vez más, los criterios académicos cargados de los argumentos de la sin razón han ahogado la posibilidad de generar innovación a partir del currículum. El margen de libertad que el Ministerio concede a cada Universidad en la elaboración del currículum, se ha convertido en un espacio de lucha, sobre el que decide, normalmente, el grupo de presión que mayor fuerza tiene en los órganos de decisión académica. El resultado no puede ser más lamentable, y cuestiona la propia autonomía universitaria”.* (De Miguel, 1995:438)

### **3. EL DIAGNÓSTICO DE LOS DESAJUSTES ASOCIADOS A LA IMPLANTACIÓN DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

Los primeros estudios de evaluación de la reforma universitaria diagnosticaron graves problemáticas que ya en su momento ponían en peligro

su continuidad. La respuesta institucional no se hizo esperar y de este modo se promulgaron una colección de Reales Decretos que modificaron algunos aspectos del RD 1497/87, piedra angular de la reforma universitaria, en 1994 y años sucesivos (el RD 1267/94, el RD 2347/96, RD 614/97 y, finalmente, el RD 779/98). En todos estos decretos se concretaron un conjunto de medidas de corrección tendentes a la mejora de las disfunciones detectadas, y que normalmente consistieron en la disminución de la carga lectiva, a través de la redefinición del concepto de crédito, o bien en el hecho de abordar el problema de la fragmentación excesiva de las materias.

En general, no obstante, se echan de menos estudios de corte empírico que no provengan de la Administración Pública. Aparte de toda una serie de trabajos que mantienen un tono fundamentalmente reflexivo y crítico, aunque no avalados en referentes empíricos (Romero, 1996; Martínez, 1996; Morales, 1996; Más y Ribas, 1996; De Miguel, 1997; De Luxán, 1998, Michavila y Calvo, 1998 y Michavila, 1998) encontramos un estudio iniciado en 1995 por la Secretaría General del Consejo de Universidades, cuyo objetivo fundamental fue estimar el grado de consecución de los objetivos de la reforma, la idoneidad de dichos objetivos, los aspectos positivos y negativos de su implantación y las sugerencias que constituyesen la base para introducir modificaciones encaminadas a mejorar la situación.

De aquel estudio ha surgido un Informe final en el que se han recogido los principales defectos detectados en la implantación de los nuevos planes de estudio y se han hecho propuestas para su mejora. Algunas de las principales disfunciones detectadas que fueron recogidas en dicho documento son: la inexistencia de primeros ciclos comunes a varias titulaciones, la excesiva especialización y la atomización del saber, las dificultades de la organización docente de horarios, y especialmente de gestión de la oferta de la libre configuración, la escasez e inadecuación de las asignaturas optativas... (Michavila y Calvo, 1998: 66-68).

También un trabajo dirigido por Rodríguez Espinar en el curso 1992 reveló un incipiente rechazo por la implantación de los nuevos planes de estudio, así como una tipología de problemáticas semejantes a las anteriormente citadas. Además, otros de los escasos trabajos de corte empírico acerca de las disfunciones de los nuevos planes de estudio (Rodríguez y Gutiérrez, 1996; Cajide, Santos y Porto, 1997; Rodríguez y otros, 1997; Rodríguez y Gutiérrez, 1997; Rodríguez y Gutiérrez, 1999; Rodríguez y otros, 2000), han revelado igualmente distintos tipos de problemáticas que, en esencia, se resumen en: excesivo número de asignaturas y contenidos a desarrollar en poco tiempo, solapamiento de asignaturas en idénticas franjas horarias, repetición de contenidos en diferentes asignaturas, deficiente planificación y estructuración del Plan de Estudios y, sobre todo, prácticas precarias, escasas y poco conectadas con la realidad laboral.

También se han elaborado numerosos reportes, todos relacionados con el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria (PNECU, 1996-2000). Así, podemos destacar los primeros resultados de dicha convocatoria

desarrollados en la Universidad de Granada (Gabinete de Evaluación Mejora de la Calidad, 1999), en la Universidad Autónoma de Madrid (Gabinete de Estudios, Planificación y Organización, 1998) o en la Universidad Carlos III de Madrid (Comité de Calidad de la Universidad Carlos III, 1998). En la actualidad son numerosos también los informes de evaluación que se han presentado sobre las diferentes titulaciones pertenecientes a otras tantas universidades del territorio nacional español dentro de las directrices marcadas por el vigente Plan de Calidad de las Universidades (PCU, 2001-2006). En todos estos reportes se muestran los indudables avances, pero también los numerosos desajustes y disfunciones asociados en mayor o menor medida al proceso de reforma.

#### **4. MARCO METODOLÓGICO**

Para la caracterización de los desajustes y disfunciones asociados a la implantación de los nuevos planes de estudio de la Universidad española hemos tomado como objeto de estudio a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Concretamente, para tal fin se ha pasado una escala de opinión a 2568 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (sobre un total de 6000 alumnos aproximadamente) que fueron seleccionados a través de muestreo probabilístico estratificado proporcional, sobre un conjunto de disfunciones asociadas a la implantación de los nuevos planes de estudio.

Así, de manera más concreta mediante una escala tipo estimativa constituida por 62 ítems agrupados en 9 categorías generales de problemas se ha pretendido medir, el grado de acuerdo que el alumnado ha mostrado sobre los desajustes propuestos. Es decir, en qué medida éstos se han considerado o no problemas y, por ende, verificar su grado de incidencia. Las categorías de problemas propuestas han sido:

**Tabla 1.** *Conjunto de dimensiones problemáticas analizadas*

I.	profesorado
II.	elección de carrera
III.	prácticas
IV.	gestiones administrativas
V.	alumnado
VI.	asignaturas
VII.	horarios
VIII.	personal de administración

#### **5. ANÁLISIS DE DATOS**

Para la caracterización de las disfunciones asociadas a la implantación de los nuevos planes de estudios hemos sometido a la matriz de datos resultante del vaciado de la escala a un Multidimensional Scaling (MDS) a través del programa de análisis estadístico SPSS, v. 12.0. Los resultados suministrados por la salida ALSCAL del citado paquete estadístico son los que proponemos a continuación:

**Tabla 2.** Distancias entre las dimensiones problemáticas calculadas a partir de la matriz de puntuaciones obtenidas por cada una de ellas en la escala de opinión

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	.00								
2	4.15	.00							
3	2.44	1.81	.00						
4	2.61	1,37	.20	.00					
5	2.46	3.83	2.33	2.30	.00				
6	2.77	1.42	.51	.09	2.51	.00			
7	1.89	2.71	1.12	.99	1.86	1.67	.00		
8	3.05	3.01	1.82	1.62	3.08	1.28	1.78	.00	
9	2.19	2.76	1.33	1.02	2.10	1.13	1.96	.94	.00

**LEYENDA:**

- 1→ profesorado
- 2→ elección de carrera
- 3→ prácticas
- 4→ gestiones administrativas
- 5→ alumnado
- 6→ asignaturas
- 7→ horarios
- 8→ personal de administración
- 9→ espacios, servicios e instalaciones

En la tabla anterior (tabla 2) pueden apreciarse las distancias existentes entre cada una de las dimensiones problemáticas consideradas que aquí se representan con un número. Evidentemente, la diagonal de la matriz de distancias está constituida por valores = 0, ya que hace referencia a las distancias que cada dimensión guarda consigo mismo. Apréciese también como ejemplo, que la mayor distancia se ha producido entre la dimensión 1 (profesorado) y 2 (elección de carrera), valor de 4,15, y que la menor es la que guardan la categoría 4 (gestiones administrativas) y 6 (asignaturas) con un valor de 0,09. Estos resultados son un primer indicador de la estructura que con posterioridad puede apreciarse en la configuración de derivadas. Los elementos afines (con puntuaciones similares) guardan distancias más pequeñas, mientras en los no afines éstas son más grandes.

A pesar de que con posterioridad hacemos un comentario más profuso sobre los datos obtenidos podemos adelantar algunos aspectos al amparo de los mismos. Por ejemplo, el número de iteraciones necesario para llegar a la mejoría mínima (*improvement*) ha sido 3. En cuanto al *Stress* (estadístico clave para la interpretación) alcanzado se ha quedado por debajo de 0.10, el valor mínimo aconsejable, alcanzándose casi un 98% de varianza explicada por el modelo.

**Tabla 3.** Principales resultados obtenidos

```

Iteration history for the 2 dimensional solution (in squared
distances)

      Young's S-stress formula 1 is used.

      Iteration      S-stress      Improvement

      1              ,18036
      2              ,15813          ,02223
      3              ,15744          ,00069

      Iterations stopped because
      S-stress improvement is less than ,001000
      Stress and squared correlation (RSQ) in distances

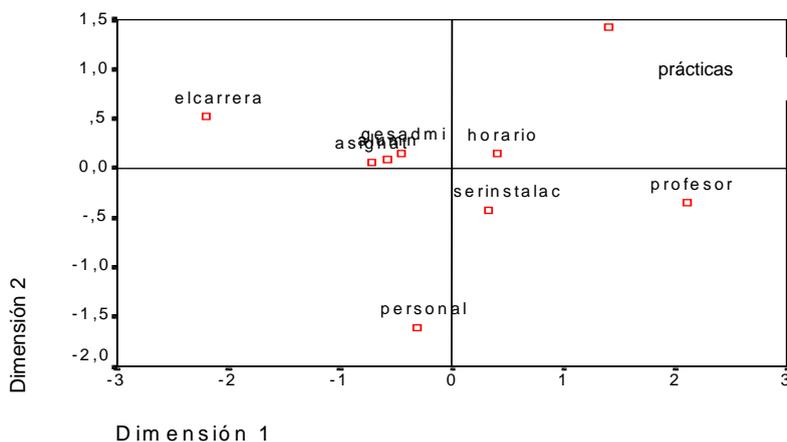
      RSQ values are the proportion of variance of the scaled data
      (disparities)
      in the partition (row, matrix, or entire data) which
      is accounted for by their corresponding distances.
      Stress values are Kruskal's stress formula 1.

      For matrix
      Stress = ,0981      RSQ = ,97702
    
```

**Tabla 4.** Coordenadas de los estímulos en la solución de dos dimensiones

Stimulus Number	Stimulus Name	DIMENSION	
		1	2
1	PROFESORADO	2,1163	-,3531
2	ELECCIÓN CARRERA	-2,2084	,5208
3	GESTIONES ADMINISTRATIVAS	-,4531	,1463
4	ALUMNADO	-,5729	,0949
5	PRÁCTICAS	1,4021	1,4230
6	ASIGNATURA	-,7173	,0582
7	HORARIO	,4136	,4182
8	PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN	-,3097	-1,6111
9	ESPACIOS, SERVICIOS E INSTALACIONES	,3294	-,4273

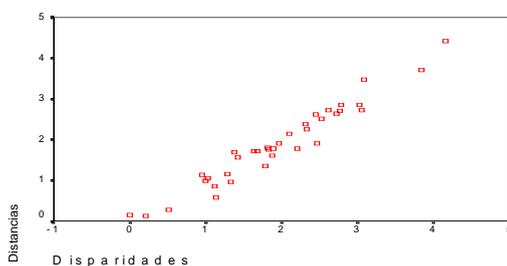
En concreto, las coordenadas de los estímulos sirven para situar a cada uno de ellos (categorías de problemas) en la configuración derivada en dos dimensiones. Producto de esta organización se obtiene el siguiente gráfico bidimensional que nos facilita una visión más interpretable:



**Gráfico 1.** Configuración de las categorías problemáticas derivada en dos dimensiones. Modelo de distancia euclídea

Finalmente, verificamos la bondad del ajuste obtenido por el modelo (recordemos con casi el 98% de varianza explicada) a través del diagrama de Shepard. En él puede apreciarse como la nube de puntos está más o menos cercana a la recta imaginaria, razón por la cual podemos hablar de un buen ajuste del modelo.

**Gráfico 2.** Diagrama de Shepard sobre el ajuste del modelo de distancia euclídea utilizado



## 6. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DEL MDS

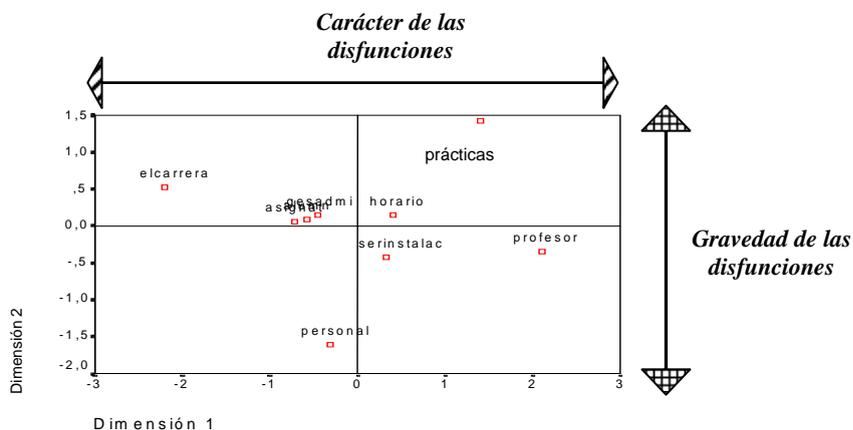
Como podemos apreciar (ver tabla 3) se ha obtenido una configuración de dos dimensiones con los siguientes valores: Stress = .098 y RSQ = .977.

Kruskal y Wish (1978) sugieren como referencia que valores de *Stress* <0.10, pueden considerarse aceptables y reveladores de un buen ajuste, aunque como antes hemos explicitado Kruskal (1964) y Spence y Ogilve (1973)

propusieron estándares de interpretación de dicho estadístico teniendo en cuenta las dimensiones a conservar y el número de estímulos objeto de análisis. De hecho, el Stress es un indicador de "maldad" de ajuste, por tanto, éste será adecuado cuanto más próximo sea su valor a 0. Como podemos observar el valor de Stress obtenido en nuestro análisis es inferior a 0.10 y, por ende, suficiente. En cuanto a la RSQ (correlación múltiple cuadrática) que puede interpretarse como la proporción de varianza común de las disparidades –datos escalados óptimamente– explicada por las dos dimensiones, se acerca al 98%. Por su parte, la RSQ es un indicador de bondad de ajuste, mejor cuanto más se acerque su valor a 1. El valor obtenido en nuestro caso denota el buen ajuste conseguido; consideración ésta que podemos ver gráficamente refrendada en el diagrama de Shepard en el que la nube de puntos se mantiene más o menos asimilable a la recta.

El algoritmo obtenido ha convergido en 3 iteraciones, deteniéndose cuando la mejoría (*improvement*) en el *S-Stress* de Young no ha sido suficientemente importante ( $\leq 0,001$ , valor por defecto del programa informático).

**Gráfico 3.** Configuración de las categorías problemáticas derivada en dos dimensiones y su plausible denominación.



Finalmente, y mediante el procedimiento subjetivo de la inspección visual de las coordenadas de los estímulos y su configuración derivada (mapping, gráfico 3), hemos tratado de interpretar las dimensiones. En la *dimensión 1* (eje de ordenadas) hay cuatro categorías de problemas agrupadas unas muy cerca de otras. De esta forma, encontramos las categorías Gestiones Administrativas (-0.45), Alumnado (-0.57) y Asignatura (-0.71) junto a Personal de Administración (-0.31), ésta en un plano sensiblemente inferior y, finalmente, Elección de Carrera (-2.21) alejada del resto que conformarían una primera agrupación. Existe, además, una segunda agrupación conformada por el resto de disfunciones y con una localización en el plano horizontal mucho más a la derecha del punto "0". Estas categorías son Horario (0.41), Espacios, Servicios e Instalaciones (0.33), Prácticas (1.40) y, sobre todo, Profesorado

(2.12). Esta primera dimensión parece distinguir entre disfunciones de claro cariz estructural (valores negativos del eje horizontal) y las disfunciones de carácter educativo (valores positivos). Bien es verdad que las categorías Horario y Espacios, Servicios e Instalaciones poseen un signo positivo y son de claro cariz estructural. A pesar de ello una plausible denominación de esta primera dimensión podría ser *carácter de las disfunciones asociadas a la reforma de planes de estudio*.

En la *segunda dimensión*, eje de abcisas, aparecen dos categorías opuestas por completo: Prácticas (1.42) y Personal de Administración (-1.61). Las categorías Elección de carrera (0.52) y Horario (0.42) ocupan unos valores medios por encima del punto 0 y Asignatura (0.06), Alumnado (0.09) y Gestiones Administrativas (0.15) se sitúan en un plano ligeramente superior a dicho valor. En una posición por debajo de 0 están localizadas las categorías Profesorado (-0.35), Espacios, Servicios e Instalaciones (-0.42) y, por supuesto, la categoría Personal de Administración de la que ya hemos dado cumplida cuenta de su localización con anterioridad. En esta segunda dimensión parece distinguirse entre desajustes de mayor y menor incidencia, por tanto, una denominación válida podría ser: *gravedad de los desajustes asociados a la reforma de planes de estudio*.

## 7. CONCLUSIONES

La primera conclusión derivada de este estudio estriba en denotar la fecundidad del MDS como técnica analítica multivariada que posibilita obtener inferencias fundadas. A partir de esta premisa podemos afirmar que el resultado obtenido en esta experiencia refuerza la tesis defendida por algunos autores sobre que la reforma de los nuevos planes de estudio iniciada en 1987 con la promulgación de las Directrices Generales Comunes y Propias ha consistido, fundamentalmente, en cambios de tipo estructural y poco o nada en una renovación pedagógica. Puede entenderse entonces, desde estas coordenadas, que los alumnos estén más preocupados por los aspectos estructurales (gestiones administrativas, optatividad, libre configuración, coincidencias horarias...) que por los educativos (metodologías de enseñanza, prácticas de evaluación del aprendizaje...).

En este sentido, y a pesar de lo legislado acerca de la reforma universitaria en España durante estas últimas décadas, podemos afirmar, sin embargo, que todo este esfuerzo "*renovador*" ha estado viciado desde su origen. La reforma se ha planteado como la implantación de nuevos planes de estudios, y no como la construcción real de nuevos currícula (De Miguel, 1997, 56). A este respecto, sería interesante recordar las diferencias entre plan de estudios y currículum. Mientras que el plan se concibe como "*un conjunto de enseñanzas organizadas por una Universidad, cuya superación da derecho a la obtención de una titulación*" (RD 1497/87, art. 2.3.) el concepto de diseño curricular se define como "*el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación para cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo*" (LOGSE, art. 4.1.).

Este hecho, sin duda, ha marcado el destino de la reforma y probablemente haya contribuido al actual estado de deterioro del proceso de implantación de nuevos planes de estudio. Con este planteamiento inicial, la reforma se ha centrado fundamentalmente en los aspectos organizativo-administrativos que regulan las enseñanzas, sin abordar los problemas pedagógicos de fondo (De Miguel, 1997, p.57); cuando en realidad la reforma de las enseñanzas universitarias debería suponer, tal y como recuerda Altbach (1990), un cambio planificado aplicable tanto a su componente organizativo, como a su currículo. De esta forma,

*"la reforma de los planes se ha limitado a un cambio del rango y las denominaciones de las asignaturas, a una revisión de listados de contenidos y a un aumento significativo de la carga de trabajo para el alumno: más materias, más horas de clase, más contenidos por materia..."* (De Miguel 1997, p.58).

Además, se han olvidado aspectos como los objetivos y metodologías de enseñanza, las creencias de los profesores, así como los modelos de evaluación del aprendizaje de los profesores, cuyos cambios realmente pueden contribuir a la aparición del concepto de *Innovación Pedagógica* (Meade,1995).

A la espera de una de las más ambiciosas reformas del sistema de enseñanza universitario europeo y, por ende, del español esta es la caracterización de las disfunciones y desajustes asociados a la reforma de los planes de estudio de la universidad española. En este sentido, es deseable que la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se sustente en el diseño de nuevas titulaciones basadas en un enfoque curricular o proyecto formativo integrado donde la planificación de una materia se plantea en relación con el resto del currículum formativo (Zabalza, 2003). Como tal, afirma Bolívar (2003) dicha planificación ha de constituirse en torno a tres pilares básicos:

- a) Un *proyecto* pensado como un conjunto coherente y no como un añadido de partes (distintas asignaturas) que debe ser formalizado en un documento, como compromiso público de la Institución.
- b) Una *componente formativa*, cuya finalidad es la mejora de la formación de las personas a las que se va dirigido, en sus distintas dimensiones y no sólo la enseñanza.
- c) Un *carácter integrado* que debe tener una coherencia interna y guarda una continuidad, capaz de promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Así pues, adoptar un enfoque curricular en el diseño de una titulación supone superar la mera yuxtaposición de materias para buscar un plan de formación en el que se ha incluido aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicos en relación con el perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos (Zabalza, 2003 p.24).

## Referencias bibliográficas

- Altbach, P.G. (1990). *Perspectives on comparative Higher Education: Essays on Faculty Students and Reform. Special Studies in Comparative Education, # 22*. Buffalo: Comparative Education Center. SUNYAB.
- Cajide, J., Santos, M. y Porto, A (1997). "La reforma de la educación superior en las titulaciones de Física, Farmacia, Agrónomos y Agroalimentaria en Galicia: Un análisis cualitativo de los problemas y soluciones aportados por el alumnado". En Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Sevilla: AIDIPE.
- De Luxán, J.M. (1998) (ed.). *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: Cedecs.
- De Miguel, M. (1995). Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Educación* 306, 427-453.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- García Jiménez, E. (1992). *Evaluación de la Enseñanza en la Universidad*. Ponencia presentada del Simposium sobre Evaluación de las Reformas Educativas. Madrid: CIDE/UNED.
- Hills, G. (1994). *Universities of tomorrow*. CEPES Papers on Higher Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Bucharest.
- Kruskal, J.B. (1964). Multidimensional scaling by optimising goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika*, 29, 1-27.
- Kruskal, J.B. y Wish, M. (1978). *Multidimensional scaling*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martínez, J. (1996). *Reforma de la reforma versus contrarreforma*. En Quintás, G. (ed.), *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 87-107.
- Mas E. y Ribas, C. (1996). *La reforma universitaria: ilusión en dique seco*. En Quintás, G. (Edit): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 123-132.
- Mauch, J. y Sabloff, P. (1995) (eds.). *Reform and Change in Higher Education. International Perspectives*. New York: Garland Publishing.
- McCasling, M. & Good, T.L. (1992). Compliant Cognition: The Misalliance of Management and Instructional Goals in Current School Reform. *Educational Research*, 21 (3), 4-17.
- Meade, P. (1995). Utilising the university as a learning organisation to facilitate quality in higher education. *Quality in Higher Education* 12, 111-122.
- Michavila, F. (1998) (ed.). *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad hoy*. Madrid. Síntesis Universidad.
- Morales, F.J. (1996). *La reforma de los planes de estudio y su implantación*. En Quintás, G. (ed.), *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, 109-121.
- Murphy, J. (1991). The effects of the Educational Reform Movement on Departments of Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13 (1): 49-65.
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (1996). La problemática académica surgida a raíz de la implantación de los nuevos planes de estudio: el caso de la Universidad de Granada. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad. Bilbao.
- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (1997). La problemática académica de los nuevos planes de estudio desde la prensa escrita. Comunicación presentada en las VII Jornadas LOGSE. Granada.
- Rodríguez, C. y otros (1997). La autobiografía como instrumento de detección de los problemas académicos en el nivel universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Vol. Extraordinario, 329-339.

- Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (1999). Un estudio descriptivo sobre la opinión del alumnado acerca de la problemática académica relacionada con la implantación de los nuevos planes de estudio: el caso de la FCCE de la Universidad de Granada. Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Málaga.
- Romero, J. (1996). *El nuevo modelo organizativo de la enseñanza universitaria: análisis crítico y reflexiones para un debate*. En Quintás, G. (ed.). *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 15-23.
- Slowey, M. (1995). *Implementing Change from within Universities and Colleges: 10 Personal Accounts. Managing Innovation and Change in Universities and Colleges Series*. London: Kogan Page.
- Spence, I. y Ogilvie, J.C. (1973). A table of expected stress values for random in multidimensional scaling. *Multivariate Behavioral Research*, 8, 511-518.
- Sykes, G. (1986). Introduction. *Elementary School Journal*, 365-367.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

### **Referencias Legislativas**

- R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE nº 298, 14-12-1987, pág. 36639).
- L.O. 1/1990, de 3 de octubre, sobre la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- R.D. 557/1991, de 12 de abril sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios. (BOE nº165, 12-5-1991,pág. 25678)
- R.D. 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos reales decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos. (BOE nº 139, 11-6-1994, pág. 18413. Corrección de erratas en BOE nº141, del 14-6-1994. Pág. 18537).
- R.D. 2347/1996, de 8 de noviembre, por el que se modifica el R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como el R.D. 1267/1994, de 10 de junio, que modificó el anterior. (BOE nº 283, 23-11-1996, pág. 35414).
- R.D. 614/1997, de 25 de abril, por el que modifica parcialmente el R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los reales decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre. (BOE nº 117, 16-5-1997, pág. 15344).
- R.D. 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre, por el se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los reales decretos 1267/1994, de 10 de junio, 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril. (BOE nº 104 del 1-5-1998, pág. 14696).