

EL IMPACTO INNOVADOR DE LA REFORMA DE PLANES DE ESTUDIO EN LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

*Clemente Rodríguez Sabiote
José Gutiérrez Pérez*

1. INTRODUCCIÓN

La modificación de las titulaciones universitarias y de los planes de estudio que deben dar acceso a las mismas puede considerarse como la más ambiciosa de las reformas de la Universidad española emprendida en el pasado siglo XX a la espera de la segunda gran oleada de reformas que se nos avecina al amparo del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y los Planes de Convergencia. El punto de inicio, pues, de este cambio contemporáneo de las enseñanzas universitarias fue la aprobación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) allá por 1983, después de que sucesivos borradores, de lo que inicialmente se llamó Ley de Autonomía Universitaria (LAU), no hubieran iniciado siquiera el trámite parlamentario. La reforma de las titulaciones debe considerarse una consecuencia directa de la citada Ley y, además, uno de los mecanismos, que junto a otros, se han puesto en marcha a fin de mejorar la calidad de nuestras Universidades (Romero, 1996:18). Activado el movimiento de reforma en la educación superior a partir de la LRU, el Consejo de Universidades encomendó a la Secretaría General del propio Consejo, la elaboración de un Informe sobre las enseñanzas universitarias que sirviera como documento inicial de trabajo. Dicho documento fue conocido con el nombre de “Documento sobre la Reforma de Enseñanzas Universitarias” de 1985 y en él se ponían de manifiesto el conjunto de problemas que arrastraba el sistema universitario español: demasiada carga lectiva y excesiva duración de los estudios, falta de control sobre el desarrollo y cumplimiento de las directrices de los planes de estudios en la LGE (Ley General de Educación de 1970), excesiva heterogeneidad de muchos planes de la misma rama... (Sánchez Ferrer, 1996 y De Miguel, 1997). Posteriormente otro documento de este mismo organismo, denominado “Programa de actuación para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias” de 1987 establece una serie de propuestas para esta reforma, entre las que cabe destacar: el acortamiento de las enseñanzas, la modificación del catálogo de títulos, la puesta en marcha del sistema de créditos, y por último, el establecimiento de las directrices comunes para todos los títulos de carácter nacional (Sánchez Ferrer, 1996 y De Miguel, 1997). Tras un periodo de consultas y debates en el seno de la comunidad universitaria, este último documento se materializa en dos decretos. El primero de los decretos fue el RD 1496/87 que trataba sobre cuestiones generales de obtención, expedición y homologación de títulos. El segundo, el RD 1497/87, fue la verdadera piedra angular de la actual reforma de las enseñanzas universitarias, y señaló el marco común en que debía producirse la misma; son las llamadas Directrices Generales Comunes (DGC). Además, aparecen un conjunto de disposiciones que conforman las denominadas Directrices Generales Propias (DGP).

No obstante, y pesar de todo lo explicitado con anterioridad, se puede decir que la Universidad española en su conjunto ha experimentado profundos cambios, pero pocas innovaciones de tipo

pedagógico. Desde el punto de vista organizativo, y siguiendo a De Miguel (1995: 428), podemos afirmar, pues, que

“nada se opone a que las Universidades sean fuente permanente de innovación, al contrario, reúnen características idóneas para ello, como puedan ser la posibilidad de formular sus propias metas, decidir las enseñanzas a impartir, establecer prioridades, seleccionar a su profesorado... Sin embargo, en la realidad, son instituciones más reaccionarias, ante los procesos de innovación, que aquellas otras del sistema educativo que no gozan de estos privilegios”.

Paradójicamente las instituciones con más autonomía de todo el sistema educativo son las más conservadoras. En este sentido, si ya la tendencia en escalafones inferiores del sistema educativo es sumamente resistente a la innovación, opinión que comparten, entre otros Giroux (1981), Popkewitz y otros (1982) y Tangerud y Wallin (1986), puede apreciarse el grado máximo de conservadurismo que impregna la institución universitaria. Las razones para que se dé este fenómeno pueden ser formuladas de forma muy distinta según el punto de vista que se adopte a la hora de definir la innovación, bien como producto o como proceso (Van Vugh, 1989). De esta forma quienes la consideran un producto centran su atención sobre un objeto específico (un plan, un programa, un curso, ...) que puede, o no, ser adoptado por los individuos y las instituciones. Sin embargo, quienes la entienden como proceso, consideran que la innovación está condicionada por las interacciones entre los agentes y diversos factores de la organización en donde debe desarrollarse.

Por ello, algunos autores consideran que para promover innovaciones, lo más apropiado es partir de estrategias de planificación del cambio, de modo que tienden a asignar la responsabilidad a los gobiernos, señalando que si los resultados son pobres se debe a que estos gobiernos no estimulan adecuadamente la innovación o bien, sugieren estrategias que no se adaptan a las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones universitarias, al tiempo que tampoco facilitan los medios y recursos necesarios para dicho fin (Carrier, 1990).

Para otros autores, sin embargo, las innovaciones sólo son posibles mediante una autorregulación de los procesos de la propia institución, de modo que son las propias Universidades las que no establecen políticas orientadas a promover procesos de innovación, ni se ocupan de crear un clima propicio para ello; olvidando que debe ser un objetivo prioritario de toda organización, contribuir a su desarrollo (Seymour, 1988).

Tanto Van Vugh (1989), como Nordvall (1982) esgrimen una serie de razones que determinan el éxito o fracaso de las innovaciones según se trate la cuestión desde la perspectiva de producto, o de proceso. Para una mayor información aconsejamos la consulta de ambos trabajos.

2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Sería conveniente tratar de clarificar y acotar el término “innovación pedagógica”, a pesar de que como muy bien nos recuerdan Escudero y González (1987:12) “hablar de innovación exige partir del hecho de que nos estamos refiriendo a un fenómeno complejo, carente de demarcaciones precisas, abierto a múltiples interpretaciones y perspectivas”. No obstante, cabe distinguir el concepto de “innovación pedagógica”, de otros como “reforma educativa”, “cambio educativo”... empleados con asiduidad como sinónimos del primero. Comúnmente, parece haber un cierto consenso en considerar que una reforma educativa es un cambio a gran escala, mientras la innovación lo sería a un nivel más local, concreto y delimitado (Sack, 1981; Yoloye, 1981 y Kluchnikov, 1981).

El carácter más concreto y específico de la innovación aparece explícitamente reflejado en definiciones como la de Miles (1964:14) para quien la innovación supone “*un cambio deliberado, original, específico, que es considerado como promotor de una mayor eficacia en el cumplimiento de los objetivos del sistema*”. Podría hablarse desde esta perspectiva de cambios a pequeña escala, cuyo objetivo fundamental es renovar algunos elementos o dimensiones particulares del sistema educativo. El criterio de amplitud utilizado hasta ahora para discernir entre reforma e innovación, no obstante, debemos considerarlo como insuficiente (Escudero y González, 1987). Por ello, sería conveniente proponer el de profundidad como criterio realmente decisivo para diferenciar ambos conceptos. Como señala Marklund (1981), para que la innovación pueda considerarse como tal ha de suponer un cambio cualitativo en las prácticas educativas. Para Rivas (2000) la noción de innovación educativa está caracterizada por varios rasgos fundamentales: intencionalidad, novedad relativa y mejora. De este modo, mientras una reforma supone cambios fundamentalmente *estructurales* y el enunciado de los objetivos a conseguir, sin suministrar indicaciones precisas sobre los procesos y métodos para su consecución (Ducros y Finktelztein, 1992), la innovación estaría más relacionada con los *procesos educativos* y sus contextos más inmediatos de funcionamiento. Podríamos afirmar desde esta perspectiva que el objetivo de una innovación educativa es responder con más eficacia y equidad a un problema percibido y buscar una utilización más eficiente de los recursos disponibles (Bonami, 1998). Así, podría introducirse un cambio innovador a nivel de objetivos de enseñanza y ello, salvo que el cambio sea únicamente simbólico, habría de repercutir de algún modo, en las estrategias de enseñanza, en los procedimientos de evaluación, ... (Weick, 1976).

Al margen de las diferencias que puedan establecerse entre reforma e innovación, una y otra constituyen subcategorías de un conjunto más inclusivo: el cambio educativo. Ambas exigen, para su comprensión y facilitación, una concepción básica sobre qué son y cómo funcionan los procesos de cambio, qué variables inciden en los mismos y qué procesos se movilizan cuando intentamos cambiar una situación educativa (más o menos amplia o concreta).

3. FACTORES QUE CONDICIONAN LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. EL MODELO DE MEADE

Si nos atenemos al concepto de innovación pedagógica adoptado en esta investigación, debemos admitir la presencia de numerosos factores que determinan la consecución de ésta. Sin olvidar el carácter sistémico de que Weick (1976) y Havelock y Huberman (1980) dotan a los procesos de reforma educativa y retomando la idea de Marklund (1981) sobre innovación educativa,¹ podemos elaborar un modelo capaz de comprobar la existencia o no de innovación educativa en los procesos de reforma de las enseñanzas universitarias implementados en un contexto determinado².

El modelo en cuestión ha sido denominado *Modelo de Meade*, por ser Phil Meade quien en un trabajo titulado “*Utilising the University as a learning organization to facilitate quality improvent*”, publicado en 1995 en la revista *Quality in Higher Education*, da cuenta de él.

En cualquier caso, el modelo propuesto para nuestro estudio es sensiblemente diferente a éste, aunque conserve intacto el carácter sistémico del original. En este sentido, hemos elegido el Modelo que propone De Miguel (1997) a partir del anterior, aunque de él a su vez sólo hayamos tenido en cuenta algunos factores derivados del aprendizaje para comprobar desde un contexto real el grado de consecución de la innovación pedagógica en la reforma e implantación de los nuevos planes de universitarios. En dicho modelo se concretan los factores del proceso centrados en el aprendizaje y en

¹ Para hablar de innovación pedagógica debe existir un cambio cualitativo en las prácticas educativas.

² La Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

la organización que condicionan, tanto las innovaciones pedagógicas, como la calidad de los resultados. De hecho en el modelo original que propone el propio Meade (1995) no se hace referencia explícita al concepto de renovación pedagógica, sino a los resultados de calidad. El fundamento en que se basa nuestro modelo es que no cabe hablar de innovación educativa, mientras esta no implique un cambio sustancial de los procesos centrados en el aprendizaje (diseño curricular, métodos de enseñanza, sistemas de evaluación y servicios de apoyo al estudiante) y la organización de la institución que imparte las enseñanzas (gestión, formación del profesorado y evaluación para la mejora) (De Miguel, 1997). Sería conveniente ilustrar los modelos a fin de presentar con la mayor claridad posible nuestros planteamientos:

FIGURA 1. MODELO DE MEADE. TRADUCCIÓN AL CASTELLANO

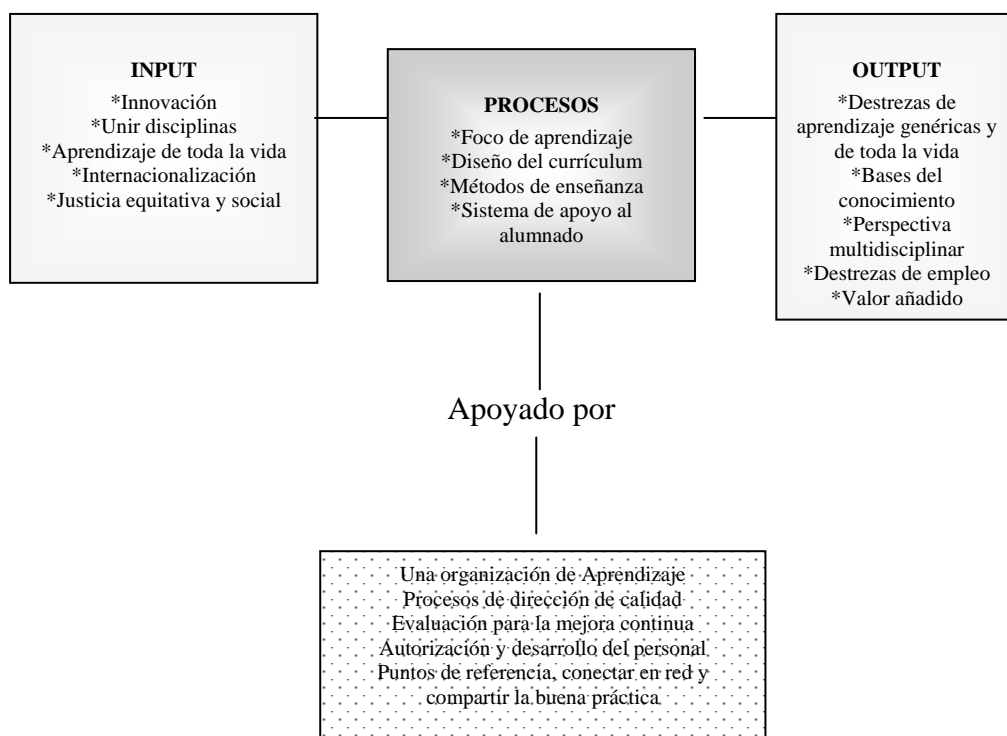
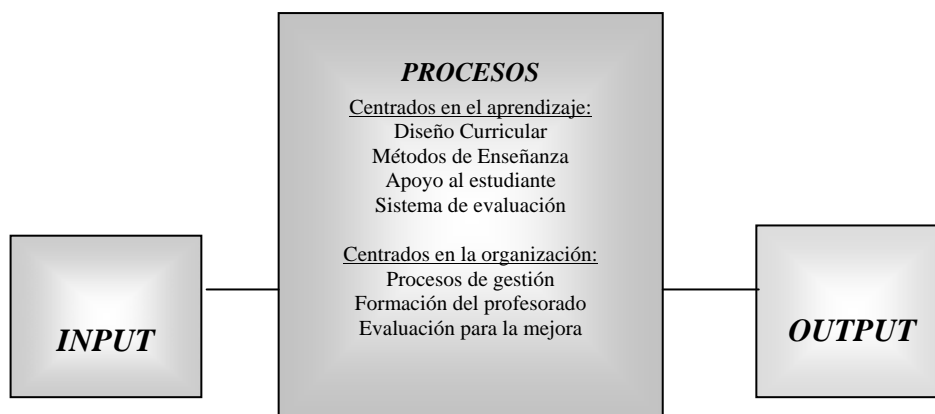


FIGURA 2. MODELO ADAPTADO POR DE MIGUEL A PARTIR DEL MODELO DE MEADE



El modelo presentado en nuestro estudio sólo incluye factores centrados en el aprendizaje. El procedimiento seguido ha sido comprobar a partir de la implantación de los nuevos planes de estudio en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada, en qué grado se han modificado los modelos de objetivos, metodologías y evaluación que se planteaban en el plan antiguo, con respecto a los planteados en el plan nuevo. El criterio para aceptar o no la consecución de innovación pedagógica, es que las diferencias entre los modelos planteados sean estadísticamente significativas.

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos que guían el trabajo son los siguientes:

Objetivo general. Constatar el grado de innovación pedagógica de la reforma de los nuevos planes de estudio universitario, tomando como referencia la titulación de Pedagogía de la Universidad de Granada.

Otros objetivos son:

1. Analizar los programas de diferentes asignaturas pertenecientes a los planes de estudio antiguo y nuevo de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada en orden a tratar de determinar y cuantificar qué tipo de objetivos y metodologías de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje planteaban (plan antiguo) y plantean (plan nuevo) los profesores en su práctica docente.
2. Verificar el posible predominio de algunos modelos de objetivos y metodologías de enseñanza, así como sistemas de evaluación sobre los demás.
3. Determinar la influencia de las variables independientes consideradas (curso, ciclo, departamento, duración, carácter y plan) sobre los tipos de objetivos y metodologías de enseñanza, así como sistemas de evaluación del aprendizaje obtenidos.

5. MARCO METODOLÓGICO

Nuestro estudio puede incardinarse dentro de lo que en investigación educativa se conoce con la denominación de metodología descriptiva, un amplio espectro metodológico donde confluyen metodologías tan aparentemente dispares como los estudios de encuesta, los estudios históricos y los estudios analíticos. Precisamente esta última tipología es la que caracteriza nuestra investigación. Respecto a la investigación de carácter analítico, debemos recordar que se caracteriza porque trata de extraer información a través de análisis minuciosos y profundos de determinados contextos, sujetos o materiales. En nuestro caso, resulta obvio que el estudio se ha centrado en extraer información de determinados materiales escritos (los programas de las asignaturas). Por otra parte, la técnica de análisis escogida para indagar los contenidos de estos materiales ha sido el análisis de contenido.

5.1. Variables del estudio

El conjunto de variables contempladas en el estudio están articuladas en torno a dos grandes tipologías de variables: variables atributivas o independientes y criterio o dependientes. Éstas son, por tanto, las variables contempladas:

A) Variables Atributivas: Aquellas que nos van a permitir describir determinados elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos y metodologías de enseñanza y tipologías de evaluación del aprendizaje) en función de las características diferenciales de la muestra de programas de asignaturas seleccionados. Las variables son:

- Curso** en que se imparte la asignatura: Primero, Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto.
- Ciclo:** Primero y Segundo
- Carácter** : Troncal y Obligatoria.
- Duración:** 20 horas, 40 horas, 60 horas, 80 horas y 120 horas.
- Departamento** al que pertenece la asignatura: Pedagogía, Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Antropología y Trabajo Social, Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento y Economía Aplicada.
- Plan de Estudio:** Antiguo y Nuevo.

B) Variables/ categorías criterio: Aquellas que se derivan de los procesos de análisis y categorización a que han sido sometidos los diversos apartados que contienen los programas de asignaturas analizados. Dichas categorías han sido propuestas *a priori*, estando basadas en la literatura existente sobre el tema y constituyendo, por ende, un proceso claramente deductivo.

* Modelos de evaluación del aprendizaje universitario

Para la modelización de las prácticas de evaluación hemos considerado, como así lo indican los diferentes apartados de los programas de las asignaturas analizados, la evaluación del rendimiento. Evidentemente, la evaluación del aprendizaje es un constructo más complejo conformado por gran cantidad de aspectos, no sólo de naturaleza psicopedagógica, sino además política. Sea como fuere, el presente trabajo no pretende sino modelizar dos realidades (plan antiguo contra plan nuevo) sin valorar aspectos tales como el concepto, funciones... de la evaluación del aprendizaje. En este sentido, hemos partido de uno de los tres ejes dialécticos propuestos por Rodríguez Dieguez y Beltrán (1998) sobre este tema, a saber el de:

ausencia de decisiones con un fin sancionador... contra... toma de decisiones con feed-back

Así pues, obviando las ya clásicas, aunque vigentes taxonomías de Scriven (1967) y Mager (1975) hemos optado por contemplar la de Tenbrick (1981), es decir, la que distingue entre modelo sumativo contra formativo. Los modelos serían entonces:

- Modelo 1 o sumativo:** Se usa el examen acompañado o no con otras formas/criterios de evaluación. Tanto la/s pruebas/s y forma/criterios de evaluación se desarrollan o entregan al final de un período sin que exista modo de informar al alumnado acerca de los puntos fuertes y débiles de su actuación.
- Modelo 2 o formativo:** No se utiliza el examen como forma/criterio de evaluación. Además, las formas/criterios de evaluación se implementan durante el devenir diario de las clases lo que permite informar al alumnado acerca de sus logros.
- Modelo 3 o especial:** Se proponen diversas formas de evaluación a elegir por el alumno.

* Modelos de metodología

Al contrario que ocurre en los niveles inferiores del sistema educativo donde existe un extenso y fructífero tratamiento de los modelos de enseñanza, en el nivel universitario se da un evidente vacío que dificulta su tratamiento. No obstante, tomando en consideración la literatura existente sobre el

tema, entre otros la exhaustiva y excelente obra de Joyce, Weil y Calhoun (2002) sobre la temática de los modelos de enseñanza, podemos distinguir tres grandes corrientes: modelos conductistas, cognitivistas y socializados.

Sin entrar en los rasgos y naturaleza de los mismos, aspecto éste que no es el objetivo del presente trabajo, podemos afirmar que de la información analizada se derivan dos modelos de enseñanza que por combinación de ambos constituyen un tercero:

- *Modelo 1 o expositivo/magistral* (Becker, 1977; Becker y Carnine, 1980): Implica una transmisión unilateral de información por parte del profesor, el cual explica los contenidos de enseñanza, mientras los alumnos únicamente atienden.
- *Modelo 2 o participativo* (Johnson & Johnson, 1999; Joyce, Calhoun y Hopkins, 1999): Se refiere fundamentalmente a que los alumnos participan en el desarrollo de la asignatura, en definitiva, en la construcción del conocimiento de manera colectiva en una especie de sinergia (Joyce, Weil y Calhoun, 2002) a través de, por ejemplo, dinámicas de grupos, técnicas de grupo...
- *Modelo 3 o mixto*: Aquel en el que concurren conjuntamente los dos anteriores.

* Modelos de objetivos

La combinación de los diversos tipos de objetivos contemplados en la LOGSE³, nos ha servido para confeccionar diferentes modelos de objetivos. Hemos inferido, pues, los siguientes:

- Modelo 1: Sólo se plantean objetivos de tipo conceptual.
- Modelo 2: Sólo se plantean objetivos de tipo procedimental.
- Modelo 3: Sólo se plantean objetivos de tipo actitudinal.
- Modelo 4: Se plantean objetivos de tipo conceptual y procedimental.
- Modelo 5: Se plantean objetivos de tipo conceptual y actitudinal.
- Modelo 6: Se plantean objetivos de tipo procedimental y actitudinal.
- Modelo 7: Se plantean objetivos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

5.2. Características de la muestra y tipo de muestreo

Originalmente las muestras objeto de estudio analítico estaban conformadas por 29 programas del plan antiguo y 27 del plan nuevo de la Licenciatura de Pedagogía. En el primer caso, se seleccionaron todos los programas disponibles de la promoción 1995-2000. En el segundo, se seleccionaron de manera intencionada todas las asignaturas troncales y obligatorias que se impartían en la titulación en 2000, desde primero hasta cuarto. El número de asignaturas ascendía a 27, si descartamos los Prácticum I y II.1 y II.2. Por tanto, en el caso de los programas de asignaturas de plan antiguo no cabe hablar ni siquiera de muestreo. Sin embargo, en el caso de los programas de plan nuevo se trata de un muestreo que en la literatura de la investigación educativa se contempla con la denominación de *muestreo no probabilístico intencional*. Ahora bien, la imposibilidad de conseguir algunos programas ha reducido a 25 y 23 programas de asignaturas las muestras del plan antiguo y nuevo respectivamente. En total la muestra seleccionada asciende a 48 asignaturas. Por una parte, con esta elección nos aseguramos un número de asignaturas equilibrado para los dos planes, y por otra parte dotamos de mayor legitimidad la comparación, ya que no olvidemos que el carácter de todas y cada una de las asignaturas del plan antiguo es el de obligatorias. En este sentido, y sobre todo en el apartado de sistemas de evaluación, podemos evitar el sesgo que podría suponer el comparar

³ Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

asignaturas de plan antiguo obligatorias, con asignaturas optativas del plan nuevo, a las cuales se les supone una dificultad de superación menor precisamente por su carácter de optatividad.

5.3. Estimación de la concordancia y consistencia en el proceso de categorización del estudio analítico de los programas de las asignaturas

Para tratar de establecer el grado en que los programas analizados se cumplen en la práctica, hemos sometido a 11 de ellos a la opinión de 33 observadores independientes (3 por cada asignatura). Para el cálculo de la concordancia hemos utilizado el porcentaje de acuerdo entre observadores, a sabiendas de las limitaciones que presenta dicho coeficiente. La razón para no utilizar un coeficiente más robusto a las amenazas del azar como Kappa de Cohen ha sido evitar las drásticas diferencias que se producen entre la proporción observada realmente (porcentaje entre observadores "Po") y el valor de Kappa de Cohen al corregirse la proporción esperada por el azar "Pe" cuando, como es nuestro caso hay pocas categorías en la codificación, o la frecuencia con la que ocurren éstas es muy desproporcionada (Bakeman y Gottman, 1989:111).

TABLA 1. VALORES DE LOS PORCENTAJES DE ACUERDO OBTENIDOS AL COMPARAR LA OPINIÓN DE CADA OBSERVADOR CON LO PROPUESTO EN LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

Comparaciones	Programas Vs alumnos que han actuado como observadores nº1, 2 y 3	Programas Vs alumnos que han actuado como observadores nº1, 2 y 3	Programas Vs alumnos que han actuado como observadores nº1, 2 y 3	Nivel medio de acuerdo por modelos
Modelos				
Modelos de Objetivos	5/11 (1) 45%	9/11 (1) 82%	10/11 (1) 90%	24/33 72%
Modelos de Metodología	9/11 (2) 82%	8/11 (2) 73%	8/11 (2) 73%	25/33 76%
Modelos de Evaluación	9/11 (3) 82%	10/11 (3) 90%	10/11 (3) 90%	29/33 87%

Como podemos apreciar, se obtienen niveles de acuerdo medio/altos en todos los modelos, si exceptuamos el porcentaje de acuerdo obtenido en los modelos de Objetivos al comparar los programas de las asignaturas con los alumnos que han actuado como observadores nº 1 en cada una de las asignaturas, y que es sólo del 45%. Si tenemos en cuenta los porcentajes medios de acuerdo obtenidos, observamos que el menor consenso se produce en los modelos de Objetivos. En dichos modelos 9 de los 33 alumnos encuestados (72% de acuerdo) no se mostraron de acuerdo con los objetivos que presuntamente se planteaban en los programas. Por su parte, los modelos de Metodología han alcanzado un nivel medio de acuerdo del 76% al disentir 8 de los 33 alumnos encuestados de las metodologías propuestas en los programas. Finalmente, en los modelos de Evaluación se ha alcanzado el mayor consenso. Sólo 4 alumnos de los 33 encuestados no se mostraron de acuerdo con los modelos de evaluación propuestos en los programas (87% de acuerdo).

En general, podemos concluir que los modelos propuestos en los programas de las asignaturas se cumplen, en gran medida, en la práctica, según la opinión del alumnado encuestado. Por tanto, los modelos inferidos a partir de los programas de las asignaturas a través del análisis de contenidos a que han sido sometidos pueden ser considerados como prácticas reales en el proceso educativo.

Finalmente, se ha sometido a una muestra representativa de fragmentos de texto procedentes de los programas a la concordancia con tres observadores independientes. En esta ocasión sí se han podido calcular los coeficientes de Kappa de Cohen que para los tres casos se han situado por encima de 0,5, valor indicador de una moderada concordancia que dota de cierta consistencia al estudio.

6. ANÁLISIS DE DATOS

En el apartado de análisis de datos incluimos un análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) de los modelos inferidos, así como un exhaustivo análisis inferencial de carácter no paramétrico decisivo para considerar o no innovación pedagógica a la reforma del plan de estudios objeto de la investigación. Finalmente, además, se ha incluido el desarrollo de coeficientes de concordancia (aptdo. anterior 5.3) a fin de validar las conclusiones que puedan extraerse del estudio. Así pues, y como primer avance del análisis destacamos los siguientes aspectos:

1. Todos y cada uno de los 48 programas analizados han incluido el apartado de evaluación del aprendizaje. Sin embargo, 7 asignaturas no han incluido el de objetivos y 16 el de metodología.
2. El número de asignaturas de plan antiguo que no han incluido el apartado de objetivos de enseñanza asciende a 5 frente a 2 de plan nuevo. El número de asignaturas de plan antiguo que no han incluido el apartado de metodología asciende a 12 frente a 4 del plan nuevo.

En conclusión podemos deducir que:

1. Existe una mayor preocupación entre el profesorado en dar a conocer cómo y cuándo debe evaluarse el aprendizaje, que para qué se enseña (objetivos) y cómo se enseña (metodología).
2. Los programas de las asignaturas elaborados en los planes nuevos son más completos que los planes antiguos, si tenemos en cuenta que son menos los programas del plan nuevo que obvian la inclusión de determinados apartados.
3. Tras el preceptivo análisis de contenido a que han sido sometidos cada uno de los 48 programas de asignaturas y tomando como referencia los modelos propuestos como variables criterio o dependientes se han obtenido los resultados que mostramos a continuación.

No obstante, presentamos antes el modelo de *análisis de contenido* a que han sido sometidos cada programa de asignatura. Por consiguiente, los pasos seguidos en la aplicación han sido los siguientes:

1. Definición del Universo Objeto de Estudio

Las unidades de contenido a analizar han sido 48 programas de asignaturas de plan antiguo y nuevo de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Granada.

2. Determinación de las Unidades de Análisis

El análisis de datos cualitativos comporta la segmentación en elementos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual (el caso que nos ocupa). En el conjunto global de datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Recordemos el concepto de análisis, en el que precisamente una de las ideas es la de separación o descomposición de un todo en sus partes (Rodríguez, Gil y García, 1996:206).

Así, la desmembración en unidades singulares del texto objeto de estudio es una actividad imprescindible, junto a la identificación y clasificación de elementos y su síntesis y agrupamiento en un intento por llevar a cabo la reducción de datos. En nuestro estudio los criterios seguidos para la

separación de unidades han sido el criterio temático. Es decir, las unidades elegidas se caracterizaban por hacer referencia a alguna temática. Dichas unidades de análisis constituyen los núcleos con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento. En nuestra investigación siguiendo a Krippendorf (1990) y Bardin (1986), hemos optado por el uso de *unidades de registro*, que son las secciones más pequeñas del texto con significación consideradas elementos básicos para el recuento de frecuencias y su correspondiente categorización, así como por las *unidades de contexto*, que corresponden al segmento del mensaje en el cual el corte es óptimo para que la unidad de registro adquiera significación (en nuestro caso cada una de los programas de asignaturas). Veamos un ejemplo que ayude a comprender el procedimiento de segmentación utilizado en el análisis:

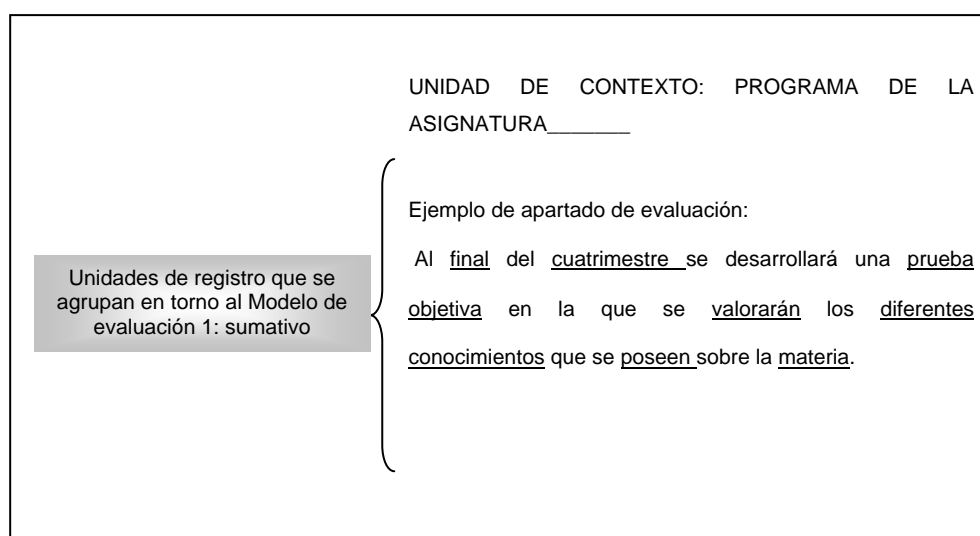


TABLA 2. FRECUENCIAS, PORCENTAJES Y RANGOS OBTENIDOS POR CADA MODELO DE OBJETIVOS

Modelo de Objetivos	fi	%	R
Modelo 7 (Conceptual-Procedimental-Actitudinal)	24	50%	1º
Modelo 4 (Conceptual-Procedimental)	8	16,7%	2º
No se incluye ningún tipo de objetivos	7	14,6%	3º
Modelo 1 (Conceptual)	6	12,5%	4º
Modelo 5 (Conceptual-Actitudinal)	2	4,2%	5º
Modelo 3 (Actitudinal)	1	2,1%	6º
Total	48	100%	

Como podemos apreciar el modelo 7, es decir, aquel en el que se presentan todos los objetivos que prescribe la LOGSE ha sido planteado por 24 programas de asignaturas, justo el 50% de la muestra analizada. Tras él, encontramos los modelos 4 (objetivos conceptuales y procedimentales) y 1 (sólo objetivos conceptuales), planteados en 8 (16,7%) y 6 (12,5%) asignaturas respectivamente. Por su parte los modelos 5 (conceptual y actitudinal) y 3 (sólo actitudinal) se han planteado sólo en 2 (4,2%) y 1 (2,1%) programas respectivamente. Finalmente debemos destacar que los modelos 2 (sólo objetivos procedimentales) y 6 (objetivos procedimentales y actitudinales) no han sido planteados en ningún programa de asignatura, razón por la que no constan ni en la tabla 6, ni en el gráfico 1. Además en 7 de ellos, un 14,6%, se ha obviado el apartado de objetivos.

TABLA 3. FRECUENCIAS, PORCENTAJES Y RANGOS OBTENIDOS POR CADA MODELO DE METODOLOGÍA

Modelo de Metodología	fi	%	R
Modelo 3 (Mixto)	23	47,9%	1º
No se incluye apartado alguno de metodología	16	33,3%	2º
Modelo 1 (Magistral)	5	10,4%	3º
Modelo 2 (Colaborativo)	4	8,3%	4º
Total	48	100%	

Sin duda, es el modelo mixto (estrategia expositiva y colaborativa conjuntamente) el que más veces ha sido planteado en los programas de asignaturas, exactamente en 23 (47,9%). Los modelos 1 (método expositivo) y 2 (método colaborativo) han sido planteados en 5 (10,4%) y 4 (8,3%) asignaturas respectivamente. Sin embargo, llama poderosamente la atención que en 16 programas (33,33%) no se incluya el apartado de metodología de enseñanza.

TABLA 4. FRECUENCIAS, PORCENTAJES Y RANGOS OBTENIDOS POR CADA MODELO DE EVALUACIÓN

Modelos de evaluación	fi	%	R
Modelo 1 (Sumativo)	40	83,4%	1º
Modelo 2 (Formativo)	4	8,3%	2,5º
Modelo 3 (Especial)	4	8,3%	2,5º
Total	48	100%	

En 40 programas (83,3%) ha sido planteado el modelo 1 (examen sólo, o con otras formas/criterios de evaluación). Los modelos 2 (no se contempla el examen como forma/criterio de evaluación) y 1 (se da la capacidad de elegir forma/criterios de evaluación al alumnado) se han planteado en 4 programas cada uno, es decir, un 8,3% cada uno. Podemos apreciar que todos los programas de asignaturas incluyen el apartado de evaluación.

Por otra parte, para tratar de denotar la posible superioridad de unos modelos sobre otros hemos calculado la prueba de “ χ^2 ” para una muestra a las frecuencias obtenidas por cada uno de ellos dentro de cada elemento considerado (objetivos, metodologías y evaluación), habiéndose obtenido los siguientes resultados:

TABLA 5. FRECUENCIAS OBTENIDAS POR CADA MODELO DENTRO DE CADA ELEMENTO

MODELOS DE OBJETIVOS	fi
MODELO 1 (CONCEPTUAL)	6
MODELO 3 (ACTITUDINAL)	1
MODELO 4 (CONCEPTUAL Y PROCEDIMENTAL)	8
MODELO 5 (CONCEPTUAL Y ACTITUDINAL)	2
MODELO 7 (CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL)	24
SIN ESPECIFICACIÓN	7
MODELOS DE METODOLOGÍA	fi
MODELO 1 (EXPOSITIVO)	5
MODELO 2 (COLABORATIVO)	4
MODELO 3 (EXPOSITIVO Y COLABORATIVO A LA VEZ)	23
SIN ESPECIFICACIÓN	16
MODELOS DE EVALUACIÓN	fi
MODELO 1 (SUMATIVO)	40
MODELO 2 (FORMATIVO)	4
MODELO 3 (ESPECIAL)	4

TABLA 6. VALORES OBTENIDOS EN LA PRUEBA “ χ^2 ” AL COMPARAR LAS FRECUENCIAS OBTENIDAS POR CADA MODELO EN CADA ELEMENTO.
 (*VALORES ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVOS CON UN NIVEL DE SIGNIFICACIÓN DE 0.05)

Modelos	M. OBJETIVOS	M. METODOLOGÍA	M. EVALUACION
Chi-cuadrado	43,250*	20,833*	54,000*
gl	5	3	2
Sig. asintót.	,000*	,000*	,000*

Como podemos apreciar en todos los casos se han alcanzado diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0.05$. Para el caso que nos ocupa significa que en todos los modelos se da una tipología que destaca sobre las demás. Así, en los modelos de objetivos sobresale, sin duda, el modelo 7 (objetivos procedimentales, conceptuales y actitudinales) planteado en 24 de las 48 asignaturas; en los modelos de metodología el modelo 3 (estrategia expositiva y colaborativa), planteado en 23 programas de asignaturas de las 48 analizadas y, finalmente, en los modelos de evaluación el modelo 1 (uso de examen con o sin otras formas/criterios de evaluación) planteado en 40 programas de asignaturas de las 48 asignaturas analizadas.

En definitiva, si nos atenemos a los datos obtenidos, podemos concluir que el prototipo de programa de asignatura que se elabora, de manera genérica, en la Licenciatura de Pedagogía posee los siguientes rasgos:

1. Plantea objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
2. Presenta una metodología en la que se conjugan el método expositivo y colaborativo.
3. Propone una evaluación a través del examen con o sin otras formas/criterios de evaluación complementarios al final de un periodo con un claro objetivo clasificador.

Después de ofrecer un análisis descriptivo sobre los distintos modelos de objetivos, métodos y sistemas de evaluación hemos considerado conveniente ofrecer un análisis de carácter más explicativo a fin de poder analizar las posibles relaciones de dependencia entre dos variables, que podemos considerar como variables independiente y dependiente. En investigación social y debido a la naturaleza de los datos con que contamos (nominal), la práctica más adecuada y habitual para analizar las posibles relaciones entre las variables independientes curso, ciclo, duración, departamento y plan de los programas de asignaturas, con las variables dependientes de modelos de objetivos y metodología de enseñanza y sistemas de evaluación es el cálculo de tablas de contingencia (CROSSTABS). Además, han de delimitarse estadísticos que midan el grado y la significatividad estadística de la relación entre las variables (Cea D’Ancona, 1996:331-332), o como denominan Aguilera del Pino (2001), Ato y López (1996) y Fernández Cano (1995) la magnitud de la asociación.

En este sentido, por tratarse ambas de variables nominales, los coeficientes de correlación empleados han sido: “ ϕ ” y “V” de Cramer. Así pues, hemos cruzado cada una de las variables independientes contempladas, con todas y cada una de las variables dependientes inferidas. Por tanto, hemos calculado quince tablas de contingencia obteniendo, por ende, 15 valores distintos de “ χ^2 ”, “ ϕ ” y “V” de Cramer. Sin embargo, el número de programas no ha sido el mismo en todas las tablas de contingencia. Mientras en la referida a los modelos de evaluación hemos tenido en cuenta 48 programas, en la de los modelos de objetivos el número de programas ha sido de 41 (descontando los 7 programas que no han incluido el apartado de objetivos) y en la de modelos de metodología de 32 (descontando los 16 programas que han obviado el apartado de metodología).

Los resultados obtenidos en cada una de las tablas de contingencia calculadas han sido los siguientes:

TABLA 7. RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS TABLAS DE CONTINGENCIA

Tabla de Contingencia	χ^2	p	Coefficiente ϕ	"V" de Cramer
Curso por M. Objetivos	24,11	0,087	0,76	0,38
Ciclo por M. Objetivos	11,14	0,051	0,41	0,41
Duración por M. Objetivos	6,72	0,875	0,4	0,23
Departamento por M. Objetivos	25,28	0,085	0,5	0,4
Plan por M. Objetivos	2,31	0,679	0,23	0,23
Curso por M. Metodología	11,52	0,174	0,6	0,42
Ciclo por M. Metodología	7,33	0,060	0,39	0,39
Duración por M. Metodología	10,17	0,118	0,56	0,39
Departamento por M. Metodología*	43,05*	0,003*	0,94**	0,54**
Plan por M. Metodología	4,89	0,08	0,39	0,39
Curso por M. Evaluación	5,89	0,69	0,35	0,24
Ciclo por M. Evaluación	2,4	0,30	0,22	0,22
Duración por M. Evaluación	7,32	0,29	0,39	0,27
Departamento por M. Evaluación	22,57	0,06	0,68	0,48
Plan por M. Evaluación	0,017	0,99	0,01	0,01

(*Valores y ** correlaciones significativas con un nivel de significación de 0,05)

A la luz de los resultados obtenidos en la anterior tabla, podemos deducir que:

1. Ninguna variable independiente ha resultado determinante (todas $p > 0,05$) en la forma de plantear en los programas las estrategias o **modelos de evaluación**. Así lo demuestran los valores empíricos obtenidos en la prueba de Chi cuadrado para dos muestras. En ningún caso se han obtenido valores con una $p \leq 0,05$. Por otra parte, los valores obtenidos en los coeficientes de correlación " ϕ " y "V" de Cramer muestran que ninguno de los 5 cruces de cada variable independiente, con la variable dependiente modelos de evaluación han resultado estadísticamente significativos, lo que denota claramente la escasa relación entre dichas variables.
2. Sin embargo, una variable independiente ha resultado determinante al ser cruzada con la variable dependiente **modelos de metodología**. De este modo, la variable independiente departamento parece determinar las metodologías de enseñanza. En la tabla de contingencia se ha obtenido un valor "p" de probabilidad menor de 0,05, habiendo resultado también estadísticamente significativos los coeficientes de correlación anteriormente citados.

7. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

En la muestra de programas de asignaturas de la Licenciatura de Pedagogía analizados la *evaluación del aprendizaje* ocupa un lugar preferente, tanto en el plan nuevo como antiguo. En este sentido, mientras los apartados de *objetivos* y *metodologías de enseñanza* son, algunas veces, obviados (en el 14,6% de los programas no se han incluido apartados de objetivos y en el 33,3% de metodologías), en ningún programa han faltado referencias explícitas a las prácticas evaluativas. A pesar de ello, sí se ha apreciado una notable mejoría en la confección de los programas. Son menos, pues, los mismos de plan nuevo que obvian la inclusión de determinados apartados: 2 frente a 5 de plan antiguo en referencia al apartado de objetivos y 4 frente a 12 del plan antiguo que no hacían

referencia explícita al de metodología. El perfil de programa de asignatura que se elabora y propone en la Licenciatura de Pedagogía, al margen de pertenecer a plan antiguo o nuevo, posee los siguientes rasgos: plantea generalmente objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales; presenta una metodología en la que se conjugan el método expositivo y colaborativo y propone una evaluación del aprendizaje basada fundamentalmente en el examen con o sin otras formas/criterios de evaluación complementarias.

También en los tres tipos de modelos de programas (de objetivos, de metodologías y de evaluación) se da alguna tipología que por su incidencia cuantitativa (porcentaje) destaca sobre las demás. Estos resultados indican la superioridad estadísticamente significativa ($p \leq 0.05$) de algunos modelos sobre el resto, de tal manera, que entre los objetivos de enseñanza se da un predominio del modelo 7, aquel en el que se plantean los tres tipos de objetivos preconizados por la LOGSE (50% de los programas), entre las metodologías el modelo 3, aquel en el que se conjugan estrategias magistrales y colaborativas (propuesto en el 47,9%) y entre las prácticas evaluativas el modelo 1 (formulado en el 83,4% de los programas y caracterizado por utilizar el examen sólo o complementado con algún otro criterio/forma de evaluación al final de un periodo determinado).

Por otra parte, ninguna de las variables independientes contempladas (curso, ciclo, duración, departamento y plan de las asignaturas) ha resultado determinante (todas con una probabilidad $p > 0.05$) en la forma de plantear en los programas las estrategias o modelos de evaluación y los objetivos de enseñanza en el desarrollo de las diferentes tablas de contingencia calculadas, excepción de la variable departamento por modelos de evaluación. Este aspecto es, desde luego, una de las conclusiones más importantes del presente trabajo porque ello implica que el tipo de objetivos, metodologías de enseñanza y prácticas evaluativas del aprendizaje planteados en el plan antiguo y nuevo no son significativamente diferentes (por lo menos desde el punto de vista estadístico). Si aceptamos estos resultados, podemos concluir que ninguno de los tres elementos educativos considerados ha cambiado sustancialmente y que, por tanto, no se ha generado Innovación Pedagógica. Hay una fuerte estabilidad en el sistema, si se desea, una pertinaz resistencia de las estructuras universitarias a emprender cambios profundos en la dimensión estrictamente educativa.

En cualquier caso, no deben sorprendernos los resultados alcanzados y conclusiones que de ellos se derivan, si tenemos en cuenta la forma en que se ha manejado la planificación, elaboración y posterior aplicación de la reforma de las enseñanzas universitarias a través de la implantación de los nuevos planes de estudio. Desde nuestra opinión se dan dos claras debilidades que han impedido que el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias lleve aparejada innovación educativa: una reside en el *diseño* mismo de la reforma y la otra en su *aplicación*.

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 es 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. Si la respuesta es no, deberíamos considerar los nuevos planes de estudio implantados en nuestras Universidades como una reforma centrada en la dimensión estructural y carentes 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 APLICACIÓN**. 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 el calificativo de “*blindaje de los planes de estudio*”. De este modo, el proceso de reforma actualmente en marcha hubiese constituido un buen momento para que todas las Universidades efectuaran una “*puesta al día*” del currículo, 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 currículo de las titulaciones ha primado más la vieja fórmula del «reparto del pastel» por encima de 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 currículo. El margen de libertad que el Ministerio concede a cada Universidad en la elaboración del currículo, 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).

REFERENCIAS

- Aguilera Del Pino, A.M. (2001). *Tablas de contingencia bidimensionales*. Madrid. La Muralla.
- Ato, M. y López, J.J. (1996). *Análisis estadístico para datos categóricos*. Madrid. Síntesis.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989): *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid. Morata.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- Becker, W. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged. What we have learned from field research? *Harvard Educational Review*, 47, pp. 518-543.
- Becker, W. y Carnine, D. (1980). Direct instruction: an effective approach for educational intervention with disadvantaged and low performers. En Lahey, B; Kadzin, A. (comps). *Advances in child clinical psychology*. Nueva York. Penum, pp. 429-473.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques. *Education Permanente*, nº 134, pp. 125-138.
- Carrier, D. (1990). Legislation as a stimulus to innovation. *Higher Education Management*, 2 (1), pp. 89-98.

- Cea D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid. Síntesis.
- De Miguel, M. (1995). Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, nº 306, pp. 427-453.
- (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, pp. 53-70.
- Ducros, P y Finkelsztein, D. (1992). Analyse des facteurs de réussite de l'implémentation d'une innovation scolaire. *European Journal of Teacher Education*, nº 15, vol. 3, pp. 213-225.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1987). *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona. Humanitas.
- García Jiménez, E. (1992): *Evaluación de la Enseñanza en la Universidad*. En Actas del Simposium sobre Evaluación de las Reformas Educativas. Madrid. CIDE/UNED.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Lewes. Falmer Press.
- Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. París. UNESCO-OIE.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1999). *Methods of cooperative learning. What can we prove works?* Endina. Cooperative Learning Institute.
- Joyce, B.; Calhoun, E. y Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement*. Buckingham. Open University Press.
- Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona. Gedisa.
- Kluchinkov, J. (1981). Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación de la educación. *Perspectivas*, vol. 10, (1) pp. 29-43.
- Krippendorf, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós.
- Mager, R.F. (1975). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires. Guadalupe.
- Meade, P. (1995). Utilising the university as a learning organisation to facilitate quality improvement. *Quality in Higher Education*, vol. 1 (2), pp. 111-122.
- Miles, M.B. (1964). "Educational Innovation the Nature of Problem". En Miles, M.B. (Edit.): *Innovation in Education*. Teacher College Record Press. New York, pp.1-46.
- Nordvall, R. (1982). *The process of change in higher education*. Higher Education Report. Washington. ERIC/ASHE.
- Popkewitz, T.S., Tabachinck, R.B. y Wehlage, G. (1982). *The myth of educational reform*. Madison. University of Wisconsin Press.

- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid. Síntesis.
- Rodríguez Dieguez, J.L. y Beltrán, R. (1998). Evaluación del currículum. En Saénz Barrio, O. (Dir.). *Didáctica General*. Alcoy. Marfil, pp. 197-221.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Romero, J. (1996): "El nuevo modelo organizativo de la enseñanza universitaria: análisis crítico y reflexiones para un debate." En Quintás, G. (Edit): *Evaluación y reforma de la Universidad*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp 15-23.
- Sack, R. (1981). Una tipología de las reformas de la Educación. *Perspectiva*, vol.11 (1), pp. 45-60.
- Sánchez Ferrer, L. (1996): *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid. Instituto Juan March.
- Scriven (1967). *The methodology of evaluation*. En AERA Series on Curriculum Evaluation, nº1.
- Seymour, D. (1988). *Developing academic program: the climate for innovation*. Higher Education Reports. Washington. ERIC/ASHE.
- Tangerud, H. y Wallin, E. (1986). Values and contextual factors in school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (1), pp. 45-61.
- Tenbrick, F.D. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea. Madrid.
- Van Vugh, F. (1989). *Governmental strategies and innovation in Higher Education*. London. Jessica Kingsley Publishers.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely-Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, nº 21, pp. 1-19.
- Yoloye, A. (1981). Evaluar las Reformas. *Perspectivas*, v. 11 (1), pp. 92-101

Referencias Legislativas

LEY ORGÁNICA 11/ 1983, de 25 de agosto, sobre la Reforma Universitaria (LRU).

REAL DECRETO 1496/1987, de 6 de noviembre sobre obtención, expedición y homologación de títulos universitarios. (BOE nº 298, 14-12-1987, pág. 36637).

REAL DECRETO 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).