



## LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD. ALGUNAS REFLEXIONES PARA EL CAMBIO.

**Miguel Ángel Zabalza**  
**Universidad de Santiago de Compostela**

### RESUMEN:

Este artículo pretende introducir una reflexión sobre los planes de estudio universitarios desde una perspectiva pedagógica. Para ello, se han considerado tres dimensiones como marcos de referencia: la naturaleza curricular de los planes de estudio, el proceso de toma de decisiones que implica la elaboración de los planes de estudio y la consideración de la reforma de planes de estudio como un proceso de innovación. Partiendo de estas consideraciones, tres nuevos puntos han sido tomados en cuenta para construir los nuevos planes de estudio: a) las condiciones de partida; b) el proceso de elaboración de los planes de estudio (que se han analizado a través de cinco aspectos: definición del perfil profesional, selección de contenidos formativos, marco organizativo del plan de estudios, condiciones pragmáticas para su desarrollo y sistema de seguimiento y evaluación del plan de estudios) y, c) la estructuración del plan de estudios como un documento formal que guía la formación universitaria. Como reflexión final, se ha señalado la flexibilidad curricular, el reforzamiento del carácter formativo, el aligeramiento de la carga lectiva a los estudiantes, la actualización permanente de los planes de estudio, la generalización del practicum y de los intercambios entre instituciones y universidades de diversos países como las principales características de las nuevas aproximaciones a la formación universitaria y al proceso de elaboración de nuevos planes de estudio.

### ABSTRACT:

In this article, we try to introduce a reflection about the syllabus at university level, from a pedagogical perspective. Three main points have been considered as the roots of any consideration about university syllabus: the curricular nature of the syllabus, the process of making decisions involved in building of syllabus and understanding of changes in the syllabi as an innovation process. Starting from these previous considerations, three new points have been taken into account to analyze the process of syllabus development (where five steps have been studied: professional profile, educational contents, organizational and pragmatic conditions and assessment) and the syllabus as a formal document to guide the university professional training. As a final consideration, flexibility, educational empowerment, decrease of the study load for student, permanent updating of the syllabi, generalization of the practicum and the increase of the international students interchanges are mentioned as the main characteristics of the new approaches to the university education and new syllabi building process. Algunas reseñas bibliográficas útiles para profundizar en el tema de planes de estudio Allen, R. & Layer, G. (1995): Credit-base systems. Kogan Page. London.

A la hora de configurar la redacción definitiva de este escrito estoy justamente regresando del Perú donde he tenido el honor de coordinar un equipo de profesores de la Universidad de Santiago desplazado a aquel país para cooperar con una de sus universidades públicas en la reestructuración de sus Planes de Estudios. La experiencia de estos días ha resultado muy interesante y aleccionadora. Por un lado, ha servido para reafirmarme en algunas de las convicciones que ya he tenido la oportunidad de exponer en otros trabajos anteriores sobre la enseñanza universitaria <sup>1</sup>. Pero, simultáneamente, me ha obligado a revisar y/o flexibilizar algunas ideas y preconcepciones a las que habitualmente tiende a dárseles notable importancia.

Así pues, con esta sensación de incertidumbre y provisionalidad les presento estas ideas que espero puedan servir para reflexionar sobre cómo pensar, diseñar y desarrollar Planes de Estudio en la Universidad. Aunque personalmente me resultaría más fácil redactar un escrito más doctrinal y enunciativo sobre el tema (describiendo los diversos planteamientos y modelos teóricos presentados por diversos autores, trabajo éste que queda aplazado para una publicación posterior) he preferido seguir siendo fiel a mi estilo de reflexionar en alto sobre las cuestiones que a mi modo de ver resultan cruciales en relación a los Planes de Estudio en la Universidad.

La estructura del trabajo es la siguiente:

- presento en primer lugar un considerando general (que pretende actuar como un "organizador previo") que me cure en salud y deje las cosas en su sitio en lo que se refiere al sentido y limitaciones de este trabajo.
- desarrollo a continuación tres ideas igualmente previas y de necesaria consideración en cualquier proceso de Reforma de los Planes de Estudio. Esas ideas aluden a la naturaleza curricular del Plan de Estudios y a las condiciones en que como tal se produce su diseño y desarrollo.
- posteriormente, entrando ya en el núcleo sustantivo del tema, analizo los puntos fundamentales de la estructura y del proceso de construcción de un Plan de Estudios Universitario.
- y para acabar, trataré de presentar algunas consideraciones o recomendaciones que a la luz de los estudios y de la experiencia de estos últimos años merece la pena considerar.

#### 1. A modo de "aviso previo"

No quisiera comenzar mis reflexiones sin dejar clara la posición desde la que las elaboro. Las cuestiones curriculares constituyen un punto complejo de cruce de lógicas, perspectivas e intereses muy diversos de las que resulta imposible zafarse. No estoy seguro de si tales condicionantes constituyen una ventaja o una limitación. Pero en cualquier caso, para ser honesto, debo señalar desde el principio que mis consideraciones vienen condicionadas por los siguientes hechos :

a) soy un profesor universitario.

Esto significa que voy a hablar de la universidad o de cuestiones que le afectan (en este caso de los Planes de Estudios) desde una posición, en cierta manera, interesada. Hablo

desde dentro de la institución y eso, sin lugar a dudas, condiciona mi perspectiva.

Con seguridad, un empresario, el padre de un alumno de la universidad, un político responsable de la política universitaria, un alumno de universidad, o cualquier otra persona relacionada o no con la universidad dirían cosas bien diferentes (diferentes entre sí y diferentes a las que yo pueda decir) sobre los Planes de Estudio universitarios.

Hablar desde dentro y hablar de algo en lo que estoy personalmente implicado es una de las condiciones que caracterizan este trabajo.

b) soy una persona que pertenece profesionalmente al mundo de la educación.

Este aspecto también es importante a la hora de abordar un tema como el de los Planes de Estudio. La sensibilidad (léase tanto en su sentido positivo como negativo) de un pedagogo hacia este tipo de cuestiones dista mucho de ser similar a la de los otros profesores universitarios.

Creo que se podría decir con verdad que hoy por hoy no existe un discurso común, incluso dentro de la Universidad, sobre el tema de los Planes de Estudios. Ni en el tipo de planteamientos, ni en las prioridades, ni en las condiciones para su desarrollo. Los profesores de las diversas carreras poseen perspectivas notablemente diferentes con respecto al sentido y funciones que debe cumplir un Plan de Estudios en la Universidad.

Soy consciente, en tal sentido, de que confesarse pedagogo constituye una condición que no pocos de mis colegas valorarán peyorativamente: "ya tenemos aquí otro pedagogo queriendo soltarnos su rollo". Aunque reconozco que, a veces, nos merecemos tal crítica, creo que, en general, se trata de un estereotipo injusto y que desconsidera el hecho de que la Universidad, como el resto de los niveles educativos, constituye el objeto de estudio de quienes nos dedicamos a estudiar la educación.

c) pertenezco al área de Didáctica y Organización Escolar (con particular dedicación a temas relacionados con el curriculum).

Incluso desde la Pedagogía los ámbitos de análisis de lo universitario pueden plantearse desde muy diversos ángulos: desde la política educativa a la sociología, desde análisis centrados en la institución a otros centrados en los diversos colectivos integrados en la misma, desde la gestión universitaria a la extensión cultural. Son muchas facetas de lo universitario que precisan de una consideración particular y especializada desde los diversos campos de conocimiento e investigación.

Mi preocupación particular está centrada en la organización curricular y su proyección en la docencia universitaria. Esa es justamente la vertiente de los Planes de Estudio que pretendo analizar: lo que tienen de propuesta formativa y de guía de la docencia universitaria. No se me oculta que el tema de los Planes de Estudio precisa, igualmente, de otro tipo de consideraciones: su costo, los condicionamientos organizativos que los acompañan, las necesidades secundarias que originan, la planificación estratégica que necesitan a medio y largo plazo, etc. De estos aspectos no se hablará aquí. No porque no sean cuestiones de gran relevancia sino porque, ciertamente, no estoy en condiciones de aportarles nada que sea valioso al respecto. Espero que otras aportaciones de este número monográfico incidan en esos aspectos.

d) formo parte del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela.

También esto constituye una "marca de identidad". No tanto por el hecho geográfico en sí cuanto por el componente de "cultura institucional" que caracteriza nuestros centros. Nosotros, como institución, hemos pasado ya por el proceso de llevar a cabo la elaboración de nuestros Planes de Estudio. En nuestro caso la propia universidad adoptó un papel activo en todo el proceso y marcó una serie de directrices de obligado cumplimiento que complementaban los emanados desde el Ministerio de Educación. Por otra parte, la elaboración de los diversos Planes de Estudio ha sido un proceso que cada Facultad ha vivido de una manera diferente. En definitiva, aunque intentaré descentrarme un poco de lo que nuestra experiencia tiene de particular e idiosincrásico, me será difícil separarme del proceso vivido a lo largo de esos dos años de dura batalla interna.

Como señalaré más adelante, resulta absolutamente diferente construir un discurso teórico sobre los Planes de Estudio a verse implicado en la elaboración de aquellos correspondientes a la propia Facultad. La neutralidad y racionalidad de los discursos se pierde para dejar su lugar a la defensa de los propios intereses. El resultado final no es sino la consecuencia de las coaliciones y componendas surgidas a lo largo del proceso.

Bien, hasta aquí esas consideraciones previas que aclaran la posición desde la que voy a enfocar mi trabajo. Supongo que cada lector está en su derecho de considerarlas tanto en un sentido positivo como negativo. En todo caso no resulta, creo yo, en absoluto inútil esta matización previa. Por dos razones fundamentales:

- en primer lugar, porque de ello se deriva que cada persona habrá de hacer la correspondiente "trasposición" de las consideraciones que yo haga a su respectivo campo de actuación y a la perspectiva personal y/o profesional desde la que pretenda abordar la problemática de los Planes de Estudio.
- y, sobre todo, porque, entiendo yo, sobre estos temas no tiene sentido pretender sentar cátedra. No hay verdades absolutas o posiciones hegemónicas desde el punto de vista doctrinal o científico. Estoy convencido, y me alegro de que así sea, de que otras personas abordarían este mismo tema de formas y con criterios muy diferentes. Y, si sus razonamientos son coherentes, sus posicionamientos sería igualmente válidos.

Si me aceptan esta primera toma de posición que relativiza y, a la vez, hace más clara y flexible mi reflexión, podemos continuar con el análisis de los Planes de Estudio.

## 2) Tres puntos de referencia para los Planes de Estudio

Creo que antes de entrar a considerar la estructura y proceso de elaboración de los Planes de Estudios en la Universidad debemos tomar en consideración un triple marco de referencia que sirva para "iluminar" ese espacio de la estructura formativa universitaria. No es posible considerar los Planes de Estudio así en abstracto y a solas como si se tratara de algo con sentido en sí mismo, como una pieza unitaria y aislada de la estructura universitaria.

Es bien cierto que, a veces y en otro tiempo, se ha tratado así el tema de los Planes de Estudio: una propuesta que alguien (con la mejor intención y con el poder suficiente

para hacerlo) se saca de la manga y propone o impone a la institución universitaria como plan formativo.

Los tres marcos de referencia que, a mi modo de ver, pueden clarificar el sentido de los Planes de Estudio son los siguientes:

a) la idea de curriculum.

Los Planes de Estudio no son otra cosa sino una de las piezas del entramado curricular de una institución formativa, en este caso la Universidad. En ese sentido, participan del significado y funcionalidad que la idea de curriculum aporta a las propuestas formativas.

Sin entrar a considerar prolijamente este punto, por cuanto nos llevaría a dilatar en exceso las reflexiones previas, quisiera insistir una vez más en que cuando hablamos de curriculum estamos hablando de un "proyecto formativo integrado". Se trata de tres componentes básicos y necesarios del curriculum. Si faltara cualquiera de estas tres condiciones nos estaríamos alejando de lo que supone el concepto y el sentido de lo curricular.

Este es el nudo gordiano de cualquier actuación educativa y formadora. Este suele ser, por contra, uno de los puntos más débiles de muchos de los Planes de Estudio vigentes. Convertidos, a veces, en simples listados de materias, les falta esa idea unificadora de lo que supone un proyecto formativo.

Ya he desarrollado esta idea en otros trabajos anteriores (2) por lo que me limitaré aquí a destacar telegráficamente algunas de las consecuencias de una proyección de esta idea de lo curricular a la elaboración y puesta en práctica de los Planes de Estudio. Hablar de un proyecto formativo integrado nos lleva a considerar los tres componentes de la proposición cuando nos referimos a los Planes de Estudio:

- se trata de proyectos, es decir, algo que se ha pensado y diseñado en su totalidad (de la misma manera que se proyecta una construcción o una actuación social o, incluso, un espectáculo). Es decir, se toma en consideración todo el proceso en su conjunto (en lugar de proceder por la simple adición de partes o momentos del proceso). Los proyectos precisan, a su vez, de algún tipo de formalización (están escritos, diseñados o prediseñados en sus líneas maestras, etc.) y esa formalización es la que los convierte en algo público (y por tanto constatable, discutible, objeto de controversia entre los implicados). Esa publicidad los convierte además en compromisos: quien propone-promete un plan formativo (sobre todo si se trata de una institución) se compromete a llevarlo a cabo y de no hacerlo pueden exigírsele las correspondientes responsabilidades.

- se trata de proyectos formativos en el sentido de que su finalidad última es obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él. El debate sobre la naturaleza de la formación (a qué llamamos formación, qué tipo de formación deben ofrecer los Planes de Estudio universitarios) es una cuestión central en el diseño de un Plan de Estudios. La idea general de la que no podemos apartarnos es que cualquier Plan de Estudios ha de servir para mejorar a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar: mejorar como

personas, mejorar como estudiantes, mejorar como personas cultas e intelectuales, mejorar como futuros profesionales, etc. No se trata, como es obvio (más en la filosofía que en la práctica real del trabajo universitario) de aprender cosas sino de formarse. Esa es la gran misión de la Universidad.

-se trata de proyectos formativos integrados en el sentido de que precisan unidad y coherencia interna. No es un amontonamiento de conocimientos y experiencias sino el proceso con una adecuada estructura interna y una continuidad que es capaz de promover el máximo desarrollo (personal y profesional) de los estudiantes.

Como puede constatarse, las tres dimensiones de la idea de curriculum se complementan mutuamente. Lo que se espera de un Plan de Estudios es justamente eso, que se convierta en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la universidad. Eso se puede hacer a medias y en plan chapucero (a través de una serie de materias aisladas que ni se corresponden con el perfil profesional ni guardan una secuencia lógica entre sí) o se puede hacer a través de un auténtico plan de formación (un proyecto bien pensado, en el que se han incluido justamente aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicas en relación al perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos).

Cuenta Hargreaves cómo a veces los profesores describimos hiperbólicamente nuestra actuación formadora mediante la metáfora de que nosotros, piedra a piedra "estamos construyendo el edificio del saber de nuestros estudiantes". Pero la visión de los estudiantes, dice, es menos optimista que la nuestra. Desde su perspectiva lo único que hacemos es lanzarles cada uno de nosotros nuestra propia piedra (nuestra disciplina, nuestros trabajos) y lo que ellos se limitan a hacer es tratar de defenderse lo mejor que pueden de los lanzamientos que les hacemos: aprenderse los textos, resolver los problemas, entregar sus trabajos. Y en cuanto pueden (si puede ser por parciales eliminatorios mejor) dejan a un lado la piedra que les hemos lanzado. Al final, concluye Hargreaves, el resultado no es un edificio bien construido sino un montón de piedras (y eso si han tenido la suerte de no haber quedado descalabrados con alguna de ellas).

b) la idea de la toma de decisiones.

Como toda actuación curricular, diseñar un Plan de Estudios, supone tomar decisiones. Obviamente se trata de decisiones bien fundamentadas, pero eso no obvia la necesidad de optar: optar por algo en detrimento de algo.

Otro de los puntos débiles de los Planes de Estudio (y de otros muchos procesos curriculares: elaborar el programa de una asignatura, seleccionar los ítems para una evaluación, seleccionar el material de trabajo para los estudiantes, etc.) está relacionado con el principio de la parsimonia. Al final todo se convierte en esencial, nada es prescindible y los ajustes se producen siempre al alza (cada vez más contenidos, más actividades, más trabajos). Como resulta tan difícil dejar nada fuera (porque con ello se afecta al statu quo y, por tanto, a los intereses establecidos) cualquier movimiento tiende siempre a ser inclusivo y se rehuye sistemáticamente la eliminación.

Pero optar implica necesariamente romper los equilibrios previos: se incluyen unos aspectos y se dejan fuera otros. No porque estos no sean valiosos (el dilema no se

plantea entre contenidos y experiencias que sean valiosos y otros que no lo sean: todo es valioso de una manera u otra por lo que desde tal perspectiva cualquier opción resultaría imposible) sino porque por los criterios que se establecen ciertas cuestiones resultan prioritarias, o más convenientes o más viables que otras.

Este problema de la opción acaba convirtiéndose en el problema fundamental de cualquier Plan de Estudios. Por eso han surgido Planes de Estudios tan hipertrofiados: en lugar de priorizar o sustituir la decisión más cómoda (más consensuable) es siempre la de incluir indefinidamente.

Este también es un problema capaz de pervertir cualquier proceso de diseño de un Plan de Estudios coherente. En la dialéctica de las opciones es frecuente que desaparezca la racionalidad y acaben prevaleciendo los criterios de poder e influencia.

c) finalmente el tercer punto de referencia para los Planes de Estudio es el de la innovación.

Cualquier reforma curricular (la revisión o cambio de los Planes de Estudio, por ejemplo) ha de ser analizada como un proceso de innovación y va a venir caracterizado por los mismos avatares que corren los procesos de innovación en las instituciones en general.

La literatura sobre innovación y, más en concreto, la que se refiere a los procesos de innovación en la universidad ha resaltado alguno de esos factores que tienden a interferir en los procesos de cambio en instituciones educativas. En concreto, merece la pena citar los siguientes:

- las reticencias propias de toda institución a romper el statu quo anterior.

Es bien sabido que cualquier proceso de cambio ha de poseer la suficientemente energía como para vencer la tendencia natural a la homeostasis. Homeostasis y cambio actúan como tendencias contrapuestas de cuya resolución dependerá las probabilidades de éxito de la innovación.

- la necesidad de una conciencia compartida sobre la necesidad del cambio.

Este es otro aspecto que influye igualmente en la viabilidad real de un proceso de cambio, sobre todo en instituciones en las que la autonomía de los profesionales es tan amplia como sucede en las universidades. Si falta esa visión compartida de la necesidad del cambio (que debe incluir, siquiera sea de manera borrosa, el tipo de cambio que se precisa) se corre un serio riesgo de que en realidad se esté produciendo un simple maquillaje institucional o un cambio meramente burocrático o formal (cambiar lo mínimo posible para cumplir la norma).

- la necesidad de buscar una cultura de consenso en lo que se refiere a la articulación del cambio y de dar respuesta a los numerosos dilemas que el consenso plantea.

Este punto completa el anterior y afecta tanto a los momentos iniciales del proceso de cambio como a los momentos subsiguientes en los que el cambio va adoptando formas y plazos concretos.

La cultura del consenso dificulta y ralentiza los procesos de cambio pero constituye una condición esencial si se quiere que el cambio penetre realmente en las estructuras institucionales y en las actuaciones de los profesionales que forman parte de ellas.

De todas maneras, siendo cierto lo anterior, también lo es la necesidad de no idolatrar el consenso y no convertirlo en una *conditio sine qua non* del proceso de innovación. Dadas las condiciones reales de las instituciones educativas (status de funcionarios de los profesores, autonomía casi plena en la actuación de cada uno/a, escaso control por parte de la institución, etc.) resulta incierta la posibilidad de un consenso pleno. Y buscarlo a cualquier precio no supondría sino hacer imposible cualquier cambio (esto es, consolidar definitivamente la tendencia a la homeostasis) o desnaturalizar la esencia de los mismos a base de tener que ceder indefinidamente para que todo el mundo se sienta satisfecho.

- la operacionalización del cambio a través de "pequeños pasos" y/o de propuestas no demasiado agresivas con respecto a la situación previa.

Los cambios que se producen a través de transformaciones "duras" suelen ser menos estables y se hacen más vulnerables (con mayor posibilidad de desviarse de la dirección prevista por mor de los constantes conflictos internos que generan). Otro tanto sucede en los procesos de cambio que surgen como respuesta de un grupo contra otro o de una situación nueva con respecto a otra anterior (cuando un nuevo equipo gana una elección y trata de "destruir" o "contrarrestar" las actuaciones de sus predecesores).

Los cambios paulatinos pero sostenidos (lo que exige una clara planificación estratégica a medio plazo) son los que se han manifestado como movimientos con mayor capacidad de superar la ya mencionada tendencia natural a la homeostasis y las inevitables tensiones que todo cambio va generando en su desarrollo.

- la necesidad de ser sensibles a la problemática individual que aquellos que se verán afectados por los cambios pretendidos.

Cualquier alteración del *statu quo* suele acarrear todo un conjunto de modificaciones en cascada que afectarán en mayor o menor medida a los sujetos que participan en la situación: cambios en los horarios, en las condiciones de trabajo, en la naturaleza o número de las disciplinas a impartir, etc.

Puede que desde una perspectiva excesivamente racional de la organización institucional tales cambios no merezcan una consideración especial (al final, puede argüirse, forman parte de las obligaciones de cada uno y no exceden ni el horario ni las condiciones para las que fueron contratados). Este tipo de razonamiento resulta demasiado frío e impersonal. Quizás pueda valer en una empresa pero no suele resultar adecuado en una institución académica (y menos aún en una institución pública).

Los promotores del cambio deben ser sensibles a las consecuencias individuales que dicho cambio genere y tratar de dar respuesta (y/o buscar compensaciones), en la medida de lo posible, a las mismas. En caso contrario, los factores personales acabarán interfiriendo bien de forma directa bien en forma indirecta (disfrazados de argumentaciones de tipo técnico o científico pero que sólo buscan impedir los perjuicios



personales que uno piensa le va a acarrear el cambio propuesto).

- la necesidad de un cierto liderazgo institucional que oriente y gestione el cambio.

Los cambios pueden tener origen y naturaleza bien diversa (surgir a iniciativa personal o de grupo, del interior de la institución o de presiones externas, etc.) pero, al final, sus posibilidades de desarrollo completo van a estar ligadas a que la institución como tal se comprometa con ellos. Y ese compromiso institucional se produce fundamentalmente (aunque no solamente) a través de la implicación personal de los equipos directivos.

La literatura pedagógica está saturada de referencias con respecto a este punto: buena parte de la viabilidad y efectividad de un proceso de cambio estriba en el nivel de implicación de los equipos directivos, esto es en la existencia de un cierto liderazgo institucional que legitime y potencie el proceso de cambio. Suele decirse que un equipo directivo puede que no sea capaz por sí sólo de provocar un cambio pero desde luego de lo que sí es capaz es de boicotearlo o desnaturalizarlo.

De ahí que los estrategias del cambio institucional (aquellos que se dedican a promover cambios de diverso tipo en las instituciones: desde cambios en la organización a cambios en la tecnología) lo primero que tratan de conseguir es el beneplácito y la "coalición" de los líderes.

- la capacidad de mantener el proceso de cambio en un contexto de conflicto de intereses y de lógicas cruzadas que resulta inevitable.

Como ya señalaba en un punto anterior, todo cambio (sobre todo si se trata de un auténtico cambio) genera incertidumbre y produce conflictos. Por eso se precisa unas estructuras institucionales lo suficientemente fuertes y flexibles como para poder soportar la presión de los intereses cruzados y de las dificultades.

Un margen de incertidumbre e incluso de contradicciones internas está siempre presente en los procesos de cambio. Y se ha comprobado, incluso, que los intentos por evitarlos acaban produciendo más desventajas que ventajas (acaban formalizando el cambio hasta tal punto que lo desnaturalizan, le privan de sus aspectos más ricos y productivos). Cuando se pretende que todo esté absolutamente claro y regulado, la situación final acaba favoreciendo la tendencia a la homeostasis e introduciendo aún más dificultades para que los aspectos más transformadores de los cambios propuestos acaben perdiendo su sentido y su energía. No en vano se dice aquello de "haga usted la Ley que quiera pero déjeme a mí hacer los reglamentos".

En definitiva, las iniciativas de cambio en los Planes de Estudio de las Universidades resultan procesos complejos y fuertemente dialécticos en su dinámica. Por eso cualquier intento de simplificación resulta ingenuo o, simplemente, inútil. Al final, los problemas acaban apareciendo y lo que se pretendía hacer como "de pasada" se convierte en una "historia interminable" y, en algunos casos, "fratricida". Muchas de las Universidades que han pasado por ello podrían ratificar esta afirmación.

## **REFERENCIAS:**

- ALLEN,R y LAYAR, G (1995): Credit-base systems Kogan Page London
- GOODLAD, S (1995): The Quest of Quality. (Sixteen forms of heresy in Higher Education) SRHE and Open University London
- JENKINS, A. y WALKER, L. (1994): Developing Student Capability through Modular Courses. Kogan Page London
- TIERNEY, W.E. (1989): Curricular Landscapes, Democratic Views. Praeger London
- WATSON, D. (1981): Managing the modular Course Srhe and Open University London