

January 1989

## Tres modelos de Planificación Curricular en el ámbito universitario: Descripción de las características, criterios y algoritmos

Dra. Angela María Estrada  
*Universidad de La Salle, Bogotá, revista\_uls@lasalle.edu.co*

Dr. Germán Vargas Guillén  
*Universidad de La Salle, Bogotá, revista\_uls@lasalle.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Estrada, D. M., y D.Vargas Guillén (1989). Tres modelos de Planificación Curricular en el ámbito universitario: Descripción de las características, criterios y algoritmos. Revista de la Universidad de La Salle, (17), 13-34.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Tres modelos de Planificación Curricular en el ámbito universitario: Descripción de las características, criterios y algoritmos

*Dra. Angela María Estrada\**  
*Dr. Germán Vargas Guillén\*\**

## **I. PRESENTACION: ANALISIS DE TRES ENFOQUES ALTERNATIVOS DE PLANIFICACION CURRICULAR**

El presente documento trata de caracterizar tres enfoques de planificación curricular desde el análisis de algunas variables básicas para su operacionalización. Suele ocurrir en los diversos ámbitos de discusión que ciertos modos de presentar las cuestiones se vuelve característica y en cierto sentido condición para exponer las consideraciones. En relación con el currículo, puede decirse que ha ocurrido un fenómeno semejante: la tecnología educativa y el diseño instruccional han llevado a las discusiones en torno de la planeación a preguntarse por aspectos tales como: las variables, sus formas de operacionalización, sus indicadores y sus formas de evaluación.

Este documento no ignora esa tradición y ha aprovechado lo que de cotidiano tiene ese esquema de presentación para combinarlo, hasta donde es posible, con otros enfoques con los que se puede mirar a la práctica universitaria.

Recordemos este hecho fundamental: la Universidad en su origen nace alrededor de un (o varios) sujeto (s) que tienen un saber y que lo transmiten artesanalmente a sus discípulos. Al comenzar el siglo la Universidad se enfrenta a la tarea de generar respuestas a la sociedad —se vuelve algo así como un ámbito de ingeniería social— y en lo corrido de los tres últimos decenios se le dona la misión de entrenar o calificar mano de obra para el mercado laboral (1).

La historia de la Universidad revela diversos cursos (*curriculum*) para alcanzar sus propósitos: en su origen fue una práctica de vida y la definición de

---

\* Profesora Facultad de Psicología, Universidad Javeriana, Bogotá.

\*\* Profesor Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Asesor Seminario Logos Facultad de Filosofía, Universidad de La Salle; Catedrático Magister Docencia Universitaria, División de Formación Avanzada, Universidad de La Salle.

1. *Las Profesiones Hoy y sus Relaciones con el Trabajo y el Empleo*. Bogotá: ASCUN, mimeo, 1986.

los tiempos y espacios para su desarrollo no limitaba ninguna de las posibilidades de interacción entre el aprendiz y el maestro; la Universidad investigativa generaba las condiciones para que las interacciones entre el profesor y el estudiante ocurrieran hasta el momento en que se podía culminar el escrutinio de una cuestión y de paso quedaba formado el usuario; la Universidad profesionalizante cuida de la interacción hasta que el estudiante puede ejercer un oficio y el profesor no necesariamente produce nuevos conocimientos, sino que se vale de los que ya están circulando en la sociedad para convertirlos en insumo en el aula, en el autoaprendizaje del alumno, en la práctica del laboratorio o en la práctica dirigida, allí el profesor tiene por misión la *didactización del saber* y su instrumentación la logra mediante *recursos tecnológicos aplicados a la educación*.

Es dentro de esta más reciente historia que conceptos tales como objetivos, destrezas, evaluación del aprendizaje, entre otros, han venido tomando un puesto ciertamente preeminente. A veces no se advierte que, a pesar de lo valioso del aporte de tales categorizaciones, es necesario someterlas a análisis antes de utilizarlas. Se sabe que el uso de esos conceptos en educación (2) nace originariamente dentro de la psicología del aprendizaje infantil, lo cual podría llevar a tratar al universitario —tal vez— como si tuviera menos claridad del plan de vida que ha asumido y como si sus niveles de responsabilidad en su autoformación fueran menores de lo que en realidad son.

El reflujó de la tecnología educativa sobre la planificación curricular ha implicado que dentro de ésta se intente tener mayor rigor y sistematicidad e incluso que se alcancen unos ciertos procedimientos precisos y específicos para desarrollarla (algoritmos). Esta implicación ha contribuido a su resonancia, pues, por contraste, las prácticas universitarias que han enfatizado la aplicación del conocimiento a diversos problemas de la sociedad o la producción de saberes específicos, han estado centrados fundamentalmente en la acción docente con un espíritu que podría calificarse de personal o de artesanal.

Esta aclaración lleva a plantear una consideración que fundamenta el desarrollo de este documento: no se trata de derivar de los distintos modelos universitarios una tecnología educativa, pero sí y en todo caso unos *algoritmos de planificación* que permitan llegar a *comprender tanto el tipo de elementos que deben examinarse en tales procesos como la forma de abordarlos en su elaboración*.

La tecnología educativa ha caracterizado el *modelo de instrucción* que tiene por cometido fundamental responder a la demanda de calificación de mano de obra. Los modelos de *producción o construcción de conocimiento* y de *aplicación social del saber* han tenido eficacia en todos los momentos, pero no siempre han explicitado sus algoritmos. La construcción de conocimientos no se puede preocupar por la inmediatez y resulta así como una labor acrónica en tanto no trata de responder a ningún problema urgente y se toma la parsimonia que debe

---

2. Mockus, Antanas. *Tecnología Educativa como Taylorización de la Educación*. Bogotá: Universidad Nacional. Mimeo, 1980.

tener *primero* para producir o elaborar la comprensión de un problema y su respectiva teoría y *segundo* para encontrar los ámbitos de aplicación de ésta. Por su parte, la aplicación social del saber podría entenderse como el acto o momento segundo del modelo anterior. Pero, es cierto que nuestra problemática a veces requiere de una respuesta que no puede esperar hasta la elaboración o recreación teórica en nuestra práctica universitaria; en estos casos, el ejercicio académico se vuelve hacia la producción teórica y la toma como fuente para abocar las situaciones circundantes.

El *modelo de construcción* tiene una vocación, podría decirse, de teoría y de autonomía que convierte a la universidad y a las prácticas curriculares en eventos y espacios para la *recreación de la cultura y para la autodeterminación intelectual de los investigadores*. En cambio, el *modelo de aplicación social del saber* está convocado y definido por una *actitud pragmática y pretende convertir en el menor tiempo posible el conocimiento en un bien social*. Mirado en esta perspectiva, el *modelo instruccional* intenta *consolidar las respuestas que pueda dar el hombre, valiéndose de un saber, a las situaciones de la sociedad*; aquí aparecen muy claras relaciones entre este modelo instruccional y el de aplicación social, en cambio de negarlas es preciso anotar su diferencia: convertido en profesión un saber, cesa el acto de investigación y de búsqueda de adecuación, es decir, se vuelve un ejercicio de aplicación. En el modelo de aplicación social del saber, se está permanentemente intentando ver cómo y con qué herramientas teóricas se pueden modificar las condiciones objetivas de vida en unas circunstancias específicas, *permanentemente se vale de la investigación como de una estrategia fundamental*.

Pensar que alguno de los modelos es mejor o peor resulta, sencillamente, una inoportuna actitud valorativa. La decisión en que se adopte uno u otro, y aún en que se combinen algunos de sus rasgos, nace de una clarificación de las necesidades que se juzgen como prioritarias o de las posibilidades de implementación que se vean asociadas a cada uno de ellos. Por lo demás, cada modelo va tomando más carácter y adecuación dependiendo de las *condiciones históricas a que se quiera responder*: si se espera contribuir al desarrollo de la sociedad —en un esquema fundamentalmente economicista— la formación de mano de obra calificada o la profesionalización es una meta apropiada para resolver la perspectiva curricular de una facultad o de una universidad. Si, en cambio, se quiere ofrecer una respuesta en la que se fomente la apropiación social del conocimiento para que el hombre corriente resuelva sus problemas en su cotidianidad, el modelo de aplicación del saber tiene grandes posibilidades de ser adoptado. Por el contrario, si la universidad entiende que su función es reorientar la cultura y hacer de su espacio un ámbito para la gestación de la autonomía y la autodeterminación de una sociedad, su perspectiva será favorecida mirando hacia el modelo de producción o construcción del conocimiento.

Inferir los algoritmos de los tres modelos es una labor que permite su comparación, la eventual conjugación y en todo caso la adecuación de la planificación curricular tanto a las condiciones en que se está operando como la visión y finalidad atribuida a la acción universitaria. Los algoritmos que caracterizan

estos tres modelos se han deducido del análisis de la bibliografía que aparece al final del documento con sus respectivas anotaciones. Antes de describir una a una esas variables es preciso advertir que *los modelos existen con diversas fundamentaciones en las instituciones universitarias y eventualmente coexisten simultáneamente en una misma facultad, representados por las distintas modalidades de la práctica docente*. El valor de caracterizar uno a uno estos modelos radica en que a menudo se intentan alcanzar finalidades con estrategias que conducen al logro de metas distintas a las deseadas. Así mismo, muchas estrategias dejan de tener sentido cuando no se acogen como finalidad institucional los productos que intentan materializar. Las variables y su definición para el análisis de los tres modelos, que se caracterizan en el cuadro que constituye la segunda parte de este documento, son las siguientes: Finalidades; Concepción de la Universidad frente a los fines; Criterios para la ordenación del Plan de Estudios; Definición de Programas por Areas; Estrategias para operacionalizar el curriculum; Criterios para la Administración del Currículo y Definición de momentos y tipos de evaluación.

## **1. Finalidades**

Se entiende que la acción del currículo llega a definirse en torno de lo que en términos de compromiso con la sociedad, con el conocimiento y con la cultura acepta y reconoce la universidad. Se supone que la acción universitaria espera tener efectos sobre los sujetos para que transformen o se desenvuelvan en la cotidianidad. Las finalidades son entendidas como las definiciones de los posibles efectos del comportamiento de los egresados en el macrosistema. Se relacionan con:

- 1.1 La *cultura* cuando se alude al desempeño que se alcanzará en relación con el desenvolvimiento de la historia y del espíritu de un pueblo.
- 1.2 La *sociedad* cuando se considera la capacidad de respuesta a las circunstancias inmediatas y a las condiciones de vida objetivas que tiene un grupo humano en un momento determinado.
- 1.3 El *conocimiento* cuando se establece el tipo de aporte que a su construcción, prueba o aplicación habrá de lograrse sobre éste en la vida académica.

## **2. Concepción de la Universidad frente a los Fines**

Es cierto que esta variable tiene un gran rasgo de familiaridad con la anterior. Primeramente veamos la diferencia con aquella: con los fines se aclara el tipo de logros que se esperan alcanzar mediante la acción formativa y en general mediante la actividad curricular; la concepción de la universidad frente a los fines habla, en cambio, del tipo de decisiones o determinaciones que le implica a la institución optar por unas perspectivas de orden social, cultural y de conocimiento. Una vez se adoptan fines se hace necesario concebir la actividad de la universidad en su interior para obrar en función de objetivarlos.

Aquí se pregunta cómo se ha de obrar, valiéndose de qué fuentes para la toma de las decisiones y con qué metas verificables para materializar unos fines: *Culturales-sociales; Teóricos-tecnológicos; y Humanísticos.*

### **3. Criterios para la ordenación del Plan de Estudios**

Se trata aquí de establecer:

- 3.1 El modo como se va a adoptar el tratamiento de la *disciplina de conocimiento específico* en que se formará al estudiante y el tratamiento mismo que se hará de los *conocimientos específicos* dentro de la carrera.
- 3.2 El *trabajo de investigación* que llevará a cabo el cuerpo docente y el estudiantado, así como el alcance del mismo.
- 3.3 Las *aplicaciones sociales*, y los *compromisos respectivos*, que se harán del conocimiento.
- 3.4 Las consideraciones que se hacen sobre los *comportamientos cognitivos de los estudiantes y de los profesores mismos*, así como los *procesos de pensamiento* en unos y otros, para llegar a ordenar el proceso curricular.
- 3.5 Finalmente, se establece la *expectativa de actuación* que se tiene sobre la población objetivo del programa.

### **4. Definición de Programas por Areas**

Se trata del tipo de *criterios que iluminan la programación de la instrucción, la instrumentación y la profundización en los conocimientos específicos* de una carrera. Con estos criterios se deben llegar a esclarecer los énfasis que debe tener cada componente de la formación con base en la ordenación del plan de estudios y tendiendo a la obtención de los fines.

Con el *área instrumental* es preciso definir la función que cumple la incorporación de los contenidos básicos de la disciplina en toda la formación; con los contenidos del área instrumental así como con su desarrollo es preciso encontrar la *forma como se utilizan los conocimientos básicos* en orden a la finalidad deseada; y con el *área de profundización* es necesario definir el tipo de acción y de contenidos que llevan al estudiantado a tener mayor competencia sobre una problemática determinada.

### **5. Estrategias para la Operacionalización del Currículo**

Con relación a las distintas finalidades, el *arreglo de los contextos universitarios* varía sustancialmente y adquiere distintos matices.

- 5.1 El *desempeño docente* puede ser más o menos sesgado por los contenidos y el logro de objetivos o por la actuación sobre el proyecto personal de cada estudiante.
- 5.2 Las *variables del contexto* pueden ser activadas con énfasis en la realización de los contenidos o sobre la actividad constructiva de los involucrados; allí son de consideración elementos tales como: la biblioteca, el liderazgo, la realización de conferencias, el clima de interacción que ocurre entre los involucrados y la extensión universitaria.

## 6. Criterios para la Administración del Currículo

Es usualmente aceptado que muy pocos planes llegan a su realización como estaban previstos; con ello se admite que en todo proceso se prevén y esperan cambios que llevan a ajustes y adecuaciones razonables con la realidad y con las expectativas de transformación. Sin embargo, puede tenerse como criterio específico de la administración.

6.1 *La transformación o renovación dadas las intencionalidades a que se dirija el currículo.*

Por otra parte, se admite que la participación del cuerpo docente y del estudiantado es condición indispensable para que el currículo tenga cumplimiento y se de con fluidez en términos de lo diseñado. Sin embargo,

6.2 *Al pensar en la apertura a la participación, se requiere considerar tanto el carácter como el alcance en ella. Algunos de sus rasgos fundamentales según los modelos, se podrían ver como:*

- a. Tomar parte en lo que concierne a la realización y puesta en marcha de lo que se le propone.
- b. La actuación —participativa— en combinar un diseño previo con el esclarecimiento de unos modos alternativos de adecuación a la realidad que se quiere transformar, o
- c. Como la decidida posibilidad de que se pueda estar activo en los procesos de definición curricular y de adecuación a las condiciones objetivas de los involucrados.

Estos criterios de administración son materia de las consideraciones que tiene que hacer quien esté en la acción primera de planeación curricular y luego en la administración para la ejecución del mismo.

## 7. Definición de momentos y tipos de Evaluación

La planificación curricular se ocupa de esta variable por cuanto es preciso establecer los *modos que se van a juzgar la efectividad de las propuestas y como se va a recoger la información* que en el proceso permite hacer los ajustes pertinentes.

Ahí es necesario prever lo que se mirará críticamente sobre los *distintos agentes involucrados* (decisiones, administradores, profesores y estudiantes), así como sobre *el plan mismo como alternativa sobre la realidad*. Seguramente al estudiantado tanto como al profesorado se le mirará, propiamente, desde el punto de vista académico, mientras la *evaluación de impacto* mirará la acción con relación a los fines acogidos para la acción universitaria.

Como se ve por la descripción de las variables, este documento intenta —con el cuadro que aparece a continuación— caracterizar los tres modelos previstos y entrar —en cada una de sus características— a establecer el tipo de consideraciones que procedimentalmente (algorítmicamente) debe hacer quien planifique. Si se miran comparativamente las filas aparecerán las concordancias y discrepancias que por *cada ítem* existen entre *cada uno de los modelos*. La presentación de las características en ese formato da las posibilidades de juzgar las bondades de cada modelo con relación a la situación concreta que se quiere enfrentar así como de hallar eventuales *alternativas de conjugación*.

## II. CARACTERISTICAS Y ALGORITMOS DE TRES MODELOS DE PLANIFICACION CURRICULAR EN EL AMBITO UNIVERSITARIO

Enfoques Variables de la Planificación Curricular	Modelo A Instruccional	Modelo B De Aplicación Social	Modelo C De Construcción de Conocimiento
<p><b>1. FINALIDADES</b></p> <p><b>A. Culturales</b></p> <p><b>A.1. Definición</b></p> <p><b>A.2. Función de la institución universitaria frente a la definición de la cultura.</b></p> <p><b>A.3. Concepción del sujeto.</b></p> <p><b>B. Sociales</b></p> <p><b>B.1. Definición</b></p>	<p>Las supone expresadas en planes y políticas de desarrollo a partir de los cuales las adopta.</p> <p>La supone fijada por el proyecto cultural y la asume para su operacionalización.</p> <p>Predetermina sus funciones y sus formas de implantación cultural y social.</p> <p>Se orienta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La inserción de los egresados en los campos de trabajo que ofrece la sociedad (relación - profesiones - número de empleos ofrecidos - capacidad institucional de formación de recursos humanos para cubrir la demanda).</li> <li>— Adopción de tecnología.</li> </ul>	<p>Llega a su formulación mediante el análisis de discrepancias entre las metas culturales y el saber disponible para su logro.</p> <p>La define como un proceso para formar los cuadros técnicos y producir las tecnologías que demanden las necesidades (proyectadas o inmediatas) culturalmente priorizadas.</p> <p>Supone la necesidad de una capacidad adaptativa y de mayor autonomía en la implantación cultural y social.</p> <p>Se orienta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La resolución de problemas y a el apoyo al desarrollo que requiere la sociedad.</li> <li>— Aplicación e implementación de modelos de desarrollo.</li> <li>— La apropiación de tecnología.</li> </ul>	<p>Las formula a partir de una interpretación del estado de desarrollo cultural y de las necesidades de investigación para su prospectiva.</p> <p>Se asume como acrónica frente a demandas y prioridades sociales. Se define responsable del avance del estatuto de la capacidad de producción científica de los miembros de una sociedad.</p> <p>Supone la necesidad de una capacidad para analizar y transformar la cultura como proyecto humano en marcha.</p> <p>Se orienta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— La creación de modelos y patrones de desarrollo para la sociedad.</li> <li>— La generación de teorías y tecnologías propias.</li> </ul>



B.2. Fuente	Se definen a partir de: — Planes de desarrollo y saberes acopiados para su ejecución.	Se definen a partir de: — Planes de desarrollo, problemas diagnosticados y saberes que generan estrategias de resolución.	Se definen a partir de: — Acciones de diagnóstico, elaboración de teorías y tecnologías.
B.3. Concepción del sujeto.	<i>Maestro:</i> Instructor. <i>Estudiante:</i> Aprendiz. <i>Administrador:</i> Ordenador del contexto de aprendizaje. <i>Decisores:</i> Orientadores del proceso de aprendizaje.	<i>Maestro:</i> Profesor-investigador. <i>Estudiante:</i> Asistente del proceso de investigación. <i>Administrador:</i> Facilitador del proceso de investigación. <i>Decisores:</i> Orientadores del vínculo sociedad-universidad.	<i>Maestro:</i> Investigador. <i>Estudiante:</i> Coinvestigador. <i>Administrador:</i> Generador de apoyos e insumos requeridos por los investigadores. <i>Decisores:</i> Gestores de opinión alrededor del saber producido y de las alternativas consideradas por la universidad sobre las problemáticas.
C. Conocimiento. C.1. Definición.	Proporciona diseminación, difusión y aplicación del saber.	Recrea los conocimientos y procura evidencias sobre las teorías.	Recrea el planteamiento de los problemas, sus modos de resolución (teorías, tecnologías) y genera modos de intercambio cultural.
C.2. Fuente.	El saber existente.	El saber y la problemática identificados.	El interés cultural de autenticidad y autonomía.
C.3. Concepción del sujeto.	<i>Maestro:</i> Entrena en modos de uso del conocimiento. <i>Estudiante:</i> Aplica los saberes recibidos. <i>Administrador:</i> Genera condiciones para la práctica. <i>Decisor:</i> Analiza la relación avance del saber, arreglo curricular, perspectivas de actuación del egresado.	<i>Maestro:</i> Ordena la instrucción para que el estudiante llegue a asistirlo en los procesos de investigación. <i>Estudiante:</i> Acopia fuentes de conocimiento y analiza problemas desde el conocimiento disponible, en procura del esclarecimiento de relaciones. <i>Administrador:</i> Facilita el acceso a fuentes y a circunstancias de reflexión, intercambio y crítica de los procesos de aplicación del conocimiento. <i>Decisor:</i> Sitúa el avance del conocimiento en los foros de decisión social y en los ámbitos de aplicación.	<i>Maestro:</i> Utiliza los eventos de intercambio para producir conocimiento y ubica el papel del estudiante en tal proceso. <i>Estudiante:</i> Desempeña un rol de investigador, permanentemente orientado por el profesor. <i>Administrador:</i> Acopia fuentes y genera situaciones de crítica a los procesos de producción de conocimiento. <i>Decisor:</i> Sitúa el avance en foros de construcción teórica y de crítica social.



<p>3.4 Procesos de pensamiento del sujeto.</p>	<p>Bajo el supuesto de que el sujeto recibe-procesa-emite información, se formulan objetivos instruccionales.</p>	<p>Se supone que dadas las características o potencialidades del individuo, este debe hacerse a un método para proceder en la resolución de problemas.</p>	<p>Bajo el supuesto de que el sujeto vive un proceso de elaboración y maduración, debe tematizar sistemáticamente una cuestión hasta constituir una forma de comprenderla (teoría) y una de actuar sobre ella (tecnología).</p>
<p>3.5 Consideraciones curriculares sobre la población objetivo.</p>	<p>El estudiante actúa como paciente ante unos dispositivos (contexto, contenidos y medios).</p>	<p>La formación del estudiante tiene dos momentos: a) como paciente recibe contenidos. b) Como agente, articula formas de resolución de problemáticas identificadas por él o por otros.</p>	<p>Se reconoce al estudiante su condición de agente con intereses de conocimiento específicos, desde los cuales se le apoya para la construcción de conocimiento, respetando su capacidad de aportar a los procesos corporativos de investigación.</p>
<p>4. DEFINICION DE PROGRAMAS POR AREAS. 4.1 Criterios de selección de contenidos para el Area Básica.</p>	<p>Consolida y define las materias que permiten el desarrollo instrumental del conocimiento en los estudiantes (selección de carácter lógico-disciplinar).</p>	<p>Considera materias que ofrecen teoría para la acción (selección a partir de prioridades sociales).</p>	<p>Considera las materias de formación social y humanística que le permitan entrar en contacto con las grandes preguntas de su disciplina al estudiante (selección por conceptos o ideas).</p>
<p>4.1.1 Calidad del área básica como prerrequisito curricular.</p>	<p>Se da por satisfecho el prerrequisito cuando su apropiación garantiza la aplicación del conocimiento.</p>	<p>Se da por satisfecho el prerrequisito cuando garantiza la aplicación del conocimiento en procesos de investigación; esto es, su contrastación empírica (contrastar hipótesis, derivar tratamientos metodológicos, etc.).</p>	<p>Se da por satisfecho el prerrequisito cuando facilite la tematización de las preguntas que vertebran los procesos de investigación.</p>
<p>4.2 Criterios para la selección de contenidos del área instrumental.</p>	<p>Selección de estrategias mediante las cuales se da una aplicación de contenidos (en términos de la verificación de aprendizajes).</p>	<p>Selección de las estrategias que permitan la aplicación de métodos y procedimientos adecuados a la contrastación.</p>	<p>Desarrollo de alternativas para que corporativamente, ejerciendo la crítica del saber pre-existente, se produzca nuevas comprensiones (por parte del profesor) y la apropiación de contenidos temáticos (por el estudiante).</p>

4.3 Criterios para la selección de contenidos del área de profundización.	Especialización en un área del conocimiento con su correspondiente instrumentación técnica.	Selección de problemas priorizados para el desarrollo de alternativas de solución.	Se generan las condiciones para que el estudiante autónomamente aprenda y realice una investigación.
5. ESTRATEGIAS PARA LA OPERACIONALIZACION DEL CURRICULO			
5.1 Definición de formas de desempeño docente.	El profesor desarrolla unos contenidos definidos institucionalmente. Media el conocimiento a través de tecnologías de instrucción.	Se exponen los contenidos temáticos de las materias y sus posibles relaciones con las problemáticas priorizadas. Se va a las fuentes (bibliografía y documental) para instrumentar la acción sobre la realidad.	Hace lectura de cátedra describiendo los problemas de frontera de su disciplina, acopiando algunas hipótesis alternativas para su solución. Se va a las fuentes para argumentar en pro o en contra de las hipótesis sugeridas en la lectio.
	Realiza talleres (simulaciones, aplicaciones científicas, etc.) sobre contenidos supuestamente dominados.	Vincula a los estudiantes a proyectos de investigación que coordina, orienta o dirige.	Realiza seminarios de investigación para la creación corporativa de conocimiento.
	Vincula y dirige grupos de estudiantes en prácticas institucionales.	Prepara y realiza paneles con especialistas alrededor de una temática (para un grupo o una facultad por audiencia).	Se participa en seminarios especializados de profesores que: a) Cualifican su percepción disciplinar, b) Dan un sentido orgánico-corporativo de universidad-facultad, c) Orientan la práctica docente.
5.2 Ordenamiento de las variables del contexto curricular.			
5.2.1 Biblioteca.	Es vista como recurso para el aprendizaje.	Se utiliza como fuente alternativa para la documentación de problemas.	Se considera espacio habitual para la producción (recuperación de la historia cultural, la conceptualización de problemas y el discurrir teórico).
5.2.2 Liderazgo.	Se define institucionalmente (recae sobre administradores y decisores).	Se define socialmente (recae sobre administradores y directores de proyectos).	Se define académicamente (recae sobre profesores y directores de proyectos).
5.2.3 Publicaciones.	Procuran difundir modos de aplicación de la teoría.	Procuran relatar las evidencias alcanzadas por la investigación propuesta como contrastación de la teoría.	Procuran mostrar los avances en el orden de la teoría y divulgar los estudios preliminares en el orden de la construcción.

5.2.4 Conferencias.	Reportan hallazgos instrumentales.	Convocan la crítica social.	Se juzgan como instrumento de formación cultural.
5.4.5 Clima de Interacción.	<p>Está determinado por los flujos del plan curricular.</p> <p>La interacción se desarrolla en el aula con propósitos instruccionales.</p> <p>Se busca contribuir a que el estudiante aclare su forma de inserción en el mercado laboral.</p> <p>Se desarrollan, como contenido de conocimiento, los principios éticos y legales del ejercicio profesional.</p>	<p>Está determinado por la actuación sobre variables motivacionales frente al éxito en la realización de proyectos.</p> <p>La interacción se desarrolla en los espacios de investigación y tiene carácter académico y de asistencia para la clarificación del proyecto personal de los alumnos (profesional).</p> <p>Se busca que los participantes tengan competencia (teórica y metodológica) para desempeñarse en proyectos.</p> <p>Se revisan el logro de metas y objetivos del proceso, así como el desarrollo personal del alumno.</p>	<p>Está determinado por la actuación sobre las variables afectivas de los involucrados.</p> <p>La interacción se desarrolla en los diversos espacios del entorno universitario y tiene como finalidad contribuir a clarificar el proyecto personal (o de vida) de los interactuantes (decanos, profesores, administradores, estudiantes).</p> <p>Se procura la vinculación personal de los interactuantes a un proyecto cultural y dan testimonio del modo como lo viven.</p> <p>Se apoya el desarrollo personal del alumno.</p>
5.4.6 Extensión.	Se aprovecha para vincular la universidad (las facultades) a procesos sociales.	Se utiliza como ámbito para el desarrollo de la investigación social.	Se difunden productos de la investigación, buscando el impacto social de los mismos.
<p>6. CRITERIOS PARA LA ADMINISTRACION DEL CURRÍCULO.</p> <p>6.1 De transformación o renovación.</p>	Decisión institucional procedente de saturaciones del mercado laboral y de nuevas demandas profesionales.	Establecimiento de líneas de investigación dentro de las cuales tanto agencias financiadoras como prioridades institucionales y eventualmente profesoras, pueden ser factores de renovación.	Los contenidos específicos presentan una transformación permanente en razón del avance de la investigación corporativa (de profesores y estudiantes) así como la de investigación personal.

<p>6.2 Apertura a la participación de docentes y estudiantes.</p>	<p>Se asignan funciones para operacionalizar componentes del currículo en el marco de las prioridades seleccionadas por los decisores.</p> <p>Se espera la adquisición de habilidades y destrezas por parte de los estudiantes.</p> <p>El estudiante es analizado y evaluado desde un perfil ocupacional.</p>	<p>El profesorado asume el diseño de los proyectos y orienta la actuación de los estudiantes dentro de ellos.</p> <p>Se espera que los estudiantes desarrollen procesos de aplicación en torno a las prioridades.</p> <p>El estudiante es analizado y evaluado desde un perfil profesional.</p>	<p>Se convoca al profesorado a vincular la universidad a su proyecto personal.</p> <p>Se espera el continuo avance de los contenidos, sustentado en la investigación profesoral.</p> <p>El proyecto personal (vital) del estudiante es involucrado en los procesos de formación.</p>
<p>7. DEFINICION DE MOMENTOS Y TIPOS DE EVALUACION. 7.1 Rendimiento académico de los estudiantes.</p>	<p>Se diagnostica con el fin de determinar el dominio de prerrequisitos para el ascenso en los diferentes niveles del plan.</p> <p>Se evalúa la adquisición de objetivos instruccionales.</p> <p>Se evalúan destrezas y habilidades correlativas al dominio intelectual que fundamenta las diversas prácticas profesorales.</p>	<p>Se diagnostica con el fin de pronosticar el nivel de desempeño esperable y el tipo de investigación que más se adecúe a los niveles de abstracción del pensamiento y los intereses de los estudiantes.</p> <p>Se evalúa la capacidad individual de aportar a la construcción de soluciones genuinas y para la recreación y análisis de problemas.</p> <p>Se evalúa la capacidad de trabajo en grupo y las características de la interacción dentro del mismo, promoviendo actitudes positivas.</p>	<p>Se diagnostica con el fin de adecuar el ciclo básico al nivel de abstracción del pensamiento en que se encuentra cada estudiante, su claridad en el proyecto personal y su experiencia previa.</p> <p>Se evalúa el progreso en los niveles de abstracción, la autonomía del pensamiento y la elaboración personal de cuestiones dentro del propio proyecto.</p> <p>Se evalúa el proceso de auto-comprensión histórica, buscando que el estudiante ubique la perspectiva de su producción (intelectual) como aporte genuino a la construcción histórica del conocimiento.</p>

<p>7.2 Evaluación de profesores.</p>	<p>Se diagnostica el conocimiento y dominio de los contenidos disciplinares.</p> <p>Se registra y permite la autocomprensión de las estrategias docentes que utiliza.</p> <p>Se le provee información de retorno sobre la percepción que tiene el estudiante de su práctica.</p> <p>Se le generan condiciones de actualización para su área específica y de perfeccionamiento en métodos didácticos.</p>	<p>Se diagnostica el dominio de los conocimientos disciplinares y las perspectivas de aplicación de los mismos a problemas sociales.</p> <p>Se le registra y permite la comparación entre sus aplicaciones (de la teoría a procesos específicos) en relación con procesos paralelos.</p> <p>Se caracteriza el clima de interacción (motivación y animación) que logra con sus colaboradores.</p> <p>Se le posibilita mirar el alcance de sus hallazgos en foros de crítica social y académica.</p>	<p>Se evalúa el dominio de los conocimientos disciplinares y el nivel de compromiso personal con el desarrollo de su ciencia.</p> <p>Se evalúa la comunicabilidad de sus puntos de vista al alumnado y su capacidad de vincularlos a la índole de las cuestiones que averigua.</p> <p>Se caracteriza el clima de interacción (asesoría personal al estudiante, capacidad de diálogo con éste) que logra entre los vinculados a un proceso personal de investigación.</p> <p>Se someten a crítica los resultados de investigación personal o corporativa que ha dirigido.</p>
<p>7.3 Evaluación sumativa.</p>	<p>Establecimiento de la cercanía entre las conductas terminales del estudiante y el perfil ocupacional.</p> <p>Prescripción de actividades remediales en caso de que la discrepancia sea superior a la admitida.</p>	<p>Determinación de la capacidad del estudiante para formular técnicamente un proyecto de investigación que desarrolle soluciones en el ámbito profesional del estudiante.</p> <p>Asesoría individual para que el proyecto alcance los niveles técnicos mínimos adquiridos.</p>	<p>Establecimiento de la capacidad para fundamentar sus preguntas en el saber disciplinar existente.</p> <p>Asesoría en la clarificación, recreación y tematización de las preguntas o problemas adoptados por el estudiante.</p>
<p>7.4 Evaluación de impacto.</p>	<p>Determinación del grado de absorción de egresados en el ámbito laboral para el cual fueron entrenados.</p>	<p>Capacidad de los egresados para aportar a la resolución de problemas sociales prioritarios y de adquirir reconocimiento social en el ámbito investigativo particular.</p>	<p>Vinculación de los egresados a procesos de construcción del conocimiento (investigaciones de carácter teórico o tecnológico, sobre las cuales aparecen publicaciones especializadas).</p>

### III. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA LA CARACTERIZACION DE LOS TRES ENFOQUES\*

#### 1. Modelo A. Instruccional

##### 1.1 En relación con las finalidades curriculares

- 1.1.1 RODRIGUEZ SANCHEZ, Carlos A. Fuerzas Sociales, Crisis Hegemónica en Argentina. En: *Universidad, Clases Sociales y Poder*. Comp. G.W. Rama. Caracas: Ed. Ateneo de Caracas. CENDES. 1982 (CRESALC 1226).

La Universidad ha producido una gran masa de intelectuales que no han podido ubicarse en el mercado de trabajo.

- 1.1.2 SARMIENTO GOMEZ, Alfredo (KUGLER, B., y REYES, A., Asesores). *Requerimientos de Recursos Humanos en las Modalidades de Educación Intermedia y Tecnológica en el Mercado de Trabajo en las Grandes Ciudades*. Bogotá: ICFES, Sub-dirección de Planeación, 1983 (CRESALC 1392).

Estudio de recursos humanos que identifica el subconjunto de ocupaciones cuya cualificación exige de formación postsecundaria intermedia y para los cuales se preve a mediano plazo demanda económica. Sugiere que la Universidad Abierta y a Distancia se dedique a atender este tipo de demandas. El supuesto más restrictivo del estudio es considerar fijas las estructuras relativas a la ocupación de cada sector. Presenta resultados para cinco ciudades del país.

- 1.1.3 BOYCE, Rafael. *Relaciones entre la Universidad y el Sistema Educativo*. Montevideo: Centro Latinoamericano de Economía Humana, 1984, (CRESALC 1486).

La universidad debe responder a una política científica y tecnológica clara.

- 1.1.4 MORSE, Suzanne W. Employee Educational Programs: Implications for Industry and Higher Education. *Higher Education Report* N° 7. Washington; Association for the Study of Higher Educations, 1984, (CRESALC 1732).

La universidad y la industria pueden beneficiarse de la cooperación y colaboración. La universidad puede satisfacer nuevos requerimientos ocupacionales. Sin embargo, señala la diferencia entre el concepto de formación y entrenamiento, mostrando que mientras algunos los ven como complementarios, otros los consideran alternativos.

---

\* Esta bibliografía anotada, se elaboró con base en el "Boletín de Resúmenes Analíticos" del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC-UNESCO), Caracas, volúmenes 4-5-6 (1983, 1984, 1985).



- 1.1.5 VARGAS GUILLEN, Germán, ESTRADA MESA, Angela María. *Ciencia y docencia como práctica universitaria*. Bogotá, (mimeo).

## **1.2 Criterios de Ordenamiento del Plan**

- 1.2.1 DIAZ BARRIGA, Angel. Alcances y limitaciones de la Metodología para la realización de Planes de Estudios. *Revista de Educación Superior*. México, Vol. 10, Nº 40, pp. 25-47, 1981. (CRESALC 1359).

La elaboración de planes de estudio que atiendan fundamentalmente a necesidades de orden práctico, deben responder a los siguientes requisitos:

- a. Diagnóstico de necesidades (necesidades educativas de los estudiantes, condiciones de aprendizaje y factores que afectan el desarrollo óptimo de los objetivos).
- b. Elaboración de los objetivos y perfil del egresado.
- c. Organización curricular.
- d. Mapa Curricular (establecimiento de la organización del plan, mención a materias o módulos por semestre o trimestre).
- e. Evaluación curricular (pretende dar cuenta de todas las partes que conforman el plan de estudios).

## **1.3 Momentos y tipos de Evaluación**

- 1.3.1 DE WINTER HEBRON, Chris. Performance Evaluation of Teaching: A diagnostic Approach. *Higher Education in Europe*. Paris: CEPES, Vol 8, Nº 2, pp. 5-17, 1983 (CRESALC 1371).

Los modelos de aprendizaje estudiantil a los cuales se debe prestar mayor atención son aquellos de procesamiento de información y cognitivos-psicológicos (como los propuestos por la taxonomía de Bloom/Krathwohl).

- 1.3.2 POZO DE RUIZ, Gladys; SCHIEFELBEIN, Ernesto. Autonomía Universitaria, Gobierno y Mercado: Conciliación de intereses en el caso del Educador. *Estudios Sociales*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria, Vol 27, Nº 1 pp. 109-146, 1981. (CRESALC 1252).

Los autores proponen mirar el grado de adecuación de la universidad al desarrollo, con el criterio de absorción de egresados a la economía del país, oferta y demanda y sub-empleo profesional.

- 1.3.3 ESPINOSA R., Rafael. El Problema de definir y medir el Producto de la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*. Maracaibo: U. de Zulia, Nº 3. 1983. (CRESALC 1701).

El producto educativo se ha intentado medir mediante modelos matemáticos tomando como analogía el proceso educativo y el proceso general de producción, centrado en la relación inputs-outputs. Los resultados evaluativos son

muy pobres para el producto educativo y se encuentran problemas conceptuales en el orden de las teorías de aprendizaje.

- 1.3.4 GOMEZ CAMPO, Víctor Manuel. Educación Superior, Mercado de Trabajo y Práctica Profesional. *Pensamiento universitario*. México, N° 60, 1983. (CRESALC 1739).

Presenta tres orientaciones metodológicas seguidas por las investigaciones sobre la relación mercado de trabajo y práctica profesional. Ellos son:

- a. Estudios Histórico-culturales (apuntan a la evolución estructural).
- b. Funcionamiento cualitativo del mercado de trabajo para los egresados.
- c. Estudios de actitudes y opiniones de egresados y empleadores.

## **2. Modelo B. de Aplicación Social**

### **2.1 Finalidades Curriculares**

- 2.1.1 SADOSKY, Manuel. *Una Experiencia Educativa Argentina*. Caracas, Venezuela: CENDES-UCV, CLACSO, 1981. (CRESALC 1224).

Describe el enfoque universitario optado por la Universidad de Buenos Aires entre 1958 y 1966, mostrando que:

- a. Es posible modificar las estructuras universitarias para la formación de cuadros de alta capacitación que contribuyan a la solución de los grandes problemas nacionales (con el peligro de que las exigencias de la formación científica aislen a los estudiantes de la política externa).
- b. Para que sea viable, el proyecto debe ser discutido, aceptado y apoyado por el conjunto de fuerzas del país para que sus esfuerzos sean duraderos. A la par de la formación científica es requisito el desarrollo de un espíritu de solidaridad nacional.

- 2.1.2 NAVARRO LEAL, Marco Aurelio. La Planeación en el estudio y el debate de la Autonomía Universitaria. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 10, N° 40, pp. 9-24, 1981 (CRESALC 1409).

La Universidad Mexicana por su carácter autónomo, tiene el poder para decidir por sí misma; en la actualidad ve su vinculación con la sociedad a través de las necesidades de desarrollo. Sin embargo, para implementar su opción debe conciliar las demandas de sus distintas clientelas, muchas veces contradictorias.

- 2.1.3 ROJAS AVALOS, Fernando. *Algunas Consideraciones sobre la Unidad de la Investigación Científica y la Docencia en la Educación Superior*. La Habana: Univ. de la Habana, 1983 (CRESALC 1464).

Propone y muestra la experiencia universitaria de relación entre práctica universitaria y desarrollo nacional. La vinculación investigación-docencia es una condición para la formación de especialistas de alto nivel.

2.1.4 LABANNE, Andrés. *Relaciones de la Universidad con la Industria*. Montevideo: Centro Latinoamericano de Economía Humana, 1984; (CRESALC 1485).

La universidad puede responder a las demandas de la empresa por personal calificado. Propone analizar los requerimientos del desarrollo del país (autónomamente). Son alternativas de intercambio con la empresa:

- a. Organización de prácticas en empresas.
- b. Intercambio de personal entre la empresa y la universidad.
- c. Investigaciones conjuntas.
- d. Cursos de extensión para personal de empresas.

2.1.5 LA RUE, Claire Landry. A la Recherche D'un Cours Universitaire Alternatif. *Canadian Journal of Education*. Vol. 9, N° 8, pp. 376-394, 1984. (CRESALC 1703).

Es necesario atender a las necesidades afectivas y sociales de los estudiantes. El fracaso de la enseñanza tradicional estriba en haber centrado sus esfuerzos tan solo en el área cognoscitiva.

2.1.6 GROSSON, Patricia. *Public Service in Higher Education: Practices and Priorities*. Washington: Association for the Study of Higher Education, ASHE-ERIC Report, N° 7. (CRESALC 1702).

La educación superior debe orientarse al servicio de la comunidad para demostrar la utilidad social del conocimiento y como medio para la identificación de nuevos problemas que requieran la generación de soluciones.

## **2.2 Criterios para la Administración del Currículo**

2.2.1 PAES DE CARVALHO, Antonio. A Pesquisa E. o Pasquisador: Papel da Ciencia e Forma de Actuação do Cientista. *Adminisção da Actividade Científica*. Brasilia: FINEP/ANPQ, pp. 25634 1981, (CRESALC 1229).

La universidad norteamericana opera sobre la relación con la industria, lo cual ofrece disponibilidad de recursos financieros en apoyo a la actividad científica. Son condiciones de apoyo a la actividad científica en la universidad (dirigida a tener lo prioritario; problemas industriales, tecnológicos, sanitarios y sociales):

- a. Formación técnica y científica.
- b. Dedicación suficiente a la misma.
- c. Infraestructura de apoyo.
- d. Formación en los propios centros de investigación.
- e. Infraestructura, tiempo y salario para los investigadores. Resalta la importancia del post-grado en este enfoque de universidad.

## **2.3 Momentos y tipos de Evaluación**

- 2.3.1 TOURON FIGUEROA, Javier. La Predicción del Rendimiento Académico de los Alumnos Universitarios: Algunas Implicaciones Pedagógicas. *Educação e Seleçao*. Sao Paulo, N° 6, pp. 49-62, 1982. (CRESALC 1371).

Investigación empírica que muestra un proceso de investigación riguroso mediante el cual es posible conocer de antemano el rendimiento más probable del alumno con arreglo a su capacidad. Afirma que no se trata de encasillar al alumno sino de diseñar mecanismos de orientación y consejo para un mayor aprovechamiento de la experiencia universitaria. Los conocimientos previos al ingreso y las capacidades individuales, son factores de extrema importancia en el rendimiento académico.

- 2.3.2 KLIKSBURG, Naim. *La Crisis Pedagógica en las Universidades Latino-americanas: Elementos para una reflexión crítica*. Caracas, U. Central de Venezuela: Ediciones de la Biblioteca, Colección Educación, 2, 1983, (CRESALC 1209).

Una estrategia para mejorar el nivel pedagógico universitario debe involucrar la mayor cantidad de factores posibles. Por eso recomienda la organización de unidades de asesoría pedagógica al interior de las facultades.

## **3. Modelo C. de Producción de Conocimiento**

### **3.1 Finalidades Curriculares**

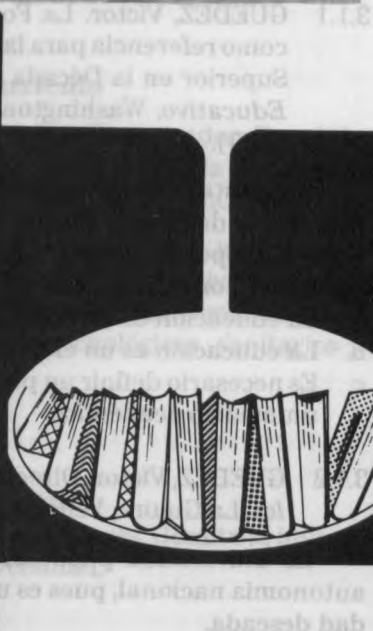
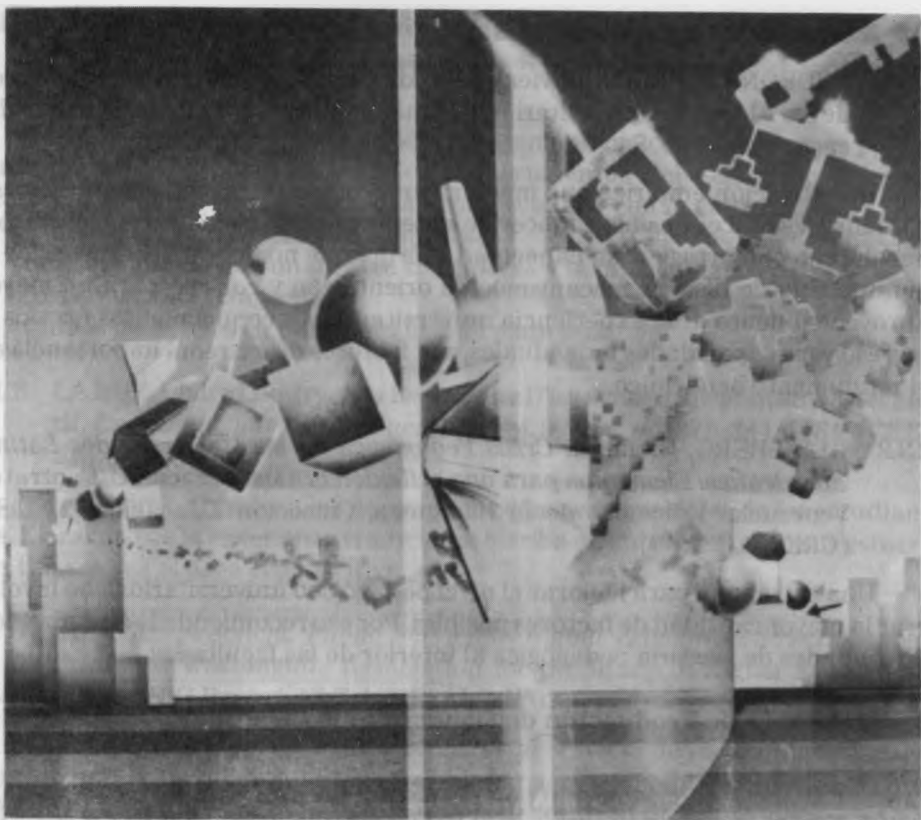
- 3.1.1 GUEDEZ, Víctor. La Formulación de un Modelo Académico-Curricular como referencia para las Definiciones de las Alternativas de la Educación Superior en la Década de los 80. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Washington: OEA. Vol. 27 N° 92 pp. 67-86. 1983 (CRESALC 1369).

Supuesta la formulación de un modelo académico-curricular en la perspectiva de una definición alternativa de Educación Superior (punto de vinculación entre los aspectos conceptuales y operativos), es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- a. La educación es un fenómeno social, histórico e ideológico.
- b. La educación es un elemento coadyuvante del cambio social.
- c. Es necesario definir un proyecto histórico pedagógico que sirva de soporte a un modelo académico.

- 3.1.2 GUEDEZ, Víctor. *Directrices Normativas de la Educación Superior. Perfiles*. La Guaira, Venezuela, n° 10, pp. 246. 1981. (CRESALC 1416).

La universidad puede ordenarse para la consecución de finalidades de autonomía nacional, pues es un espacio lícito para la construcción de la sociedad deseada.



3.1.3 SUTZ, Judith. Acerca de la autodeterminación Científico-Técnica. *Ciencia Periférica*. Caracas, Monteavila, CENDES, pp. 267-286, 1983 (CRESALC 1743).

Señala la necesidad de vincular la autodeterminación científico-técnica a un proyecto social alternativo.

### **3.2 Criterios para el Ordenamiento del Plan**

3.2.1 KLIKSBERG, N. Ibid. (Cfr. 2.3.2).

Afirma que un profesional óptimo en América Latina debería tener las siguientes características:

- a. Poseer máxima información científica y técnica sobre su disciplina.
- b. Aptitudes psíquicas superiores (desarrolladas) que posibiliten la capacidad creativa.
- c. Haber desarrollado aptitudes en la estructura de personalidad global que hagan viable el "atrevimiento creativo" (Audacia para producir, desarrollar y difundir las ideas propias y originales).

3.2.2 ALVAREZ, Jairo. Las Ciencias exactas y naturales en la Universidad Colombiana. *Ciencia, Tecnología y Desarrollo*. Bogotá: COLCIENCIAS-ICFES, Vol. 5, N° 4 pp. 393-476, 1981. (CRESALC 1245).

Destaca el valor de las publicaciones en la difusión del conocimiento científico y la docencia. Sugiere estimular la publicación internacional de trabajos internacionales.

3.2.3 MARTINS, Joel. A Universidade No Brazil Como Institucao de Educaçao Superior: Analise das condiçoes de Ensino. *Boletín de Pedagogía Universitaria*. Santiago de Chile, N° 17, pp. 87-94, 1983. (CRESALC 1454).

Se requieren nuevos y más precisos estudios sobre el modo como los estudiantes universitarios aprenden en su condición de adultos. Tales estudios deberán apoyar el desarrollo de actitudes y formas eficientes de trabajo.

## **4. Bibliografía General**

### **4.1 Finalidades**

4.1.1 GUEDEZ, Víctor. Fines de la Educación Superior y Desarrollo Integral. *Universitas 2000*. Caracas Venezuela, Vol. 7, N° 2, pp. 61-75. 1983 (CRESALC 1200).

El itinerario de aproximación entre los fines últimos de la Educación Superior (Educación Superior Modelo) y fines de primer orden (Modelo de Educación Superior) está dado por los conceptos hombre, sociedad, educación, ciencia

e historia. Tales aspectos abordados se traducen en la configuración de las instituciones de Educación Superior.

- 4.1.2 GURFINKEL, Laura C. De. *Diseño y Evaluación Curricular: Teoría y Práctica*. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez, 1982. (CRE-SALC 1289).

Cada institución adopta una definición de sociedad, conocimiento y desarrollo humano, la cual se hace explícita y se usa como guía en la planificación académica.

- 4.1.3 PARIS DE ODDONE, M. Blanca. *Autonomía y Revisión: Dos Décadas de Historia Universitaria (1950-1973)*. Montevideo: Centro Latinoamericano de Economía Humana, 1984. (CRESALC 1483).

La Universidad Uruguaya, como la latinoamericana en general, tiene una profunda y enraizada vocación de transformación y un espíritu pluralista y crítico.

## **4.2 Definición de Programas por Areas**

- 4.2.1 KLIKSBERG, Ibid. (Cfr. 2.3.2.).

El autor analiza el fenómeno del "facilismo" tanto en los profesores como en los estudiantes, cuya gravedad varía entre las instituciones, pero que constituye un obstáculo para la introducción de proyectos innovadores.

## **4.3 Ordenamiento del Contexto. Patrones de Interacción**

- 4.3.1 KLIKSBERG, No. Ibid. (Cfr. 2.3.2.).

Propone tres tipos básicos de interacción: 1) Pasiva, 2) Rechazo-ataque, 3) Dialogal. Sugiere que la interacción más positiva es esta última y la que debe por tanto promoverse.

- 4.3.2 CLARK, Burton R. The Contradictions of Change of Academic System. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. Amsterdam, Vol. 12, Nº 1, pp. 101-116, 1983. (CRE-SALC 1689).

Formula la existencia de enfermedades concomitantes de la vida universitaria, de orden afectivo (exceso de presión, pérdida de la seguridad y el entusiasmo) las cuales se presentan tanto en profesores como en estudiantes y a las cuales debería dedicarse atención para comprender sus factores determinantes y buscar alternativas de solución.