

5-1-2011

Librillo 47. Sistema de evaluación del desarrollo curricular

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

Recommended Citation

"Librillo 47. Sistema de evaluación del desarrollo curricular" (2011). *Librillos institucionales*. 47.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/librillos/47>

This Libro is brought to you for free and open access by the Documentos institucionales at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Librillos institucionales by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



UNIVERSIDAD DE LA SALLE
Educar para Pensar, Decidir y Servir

**SISTEMA DE EVALUACIÓN
DEL DESARROLLO CURRICULAR
(SEDEC)**

**Colección
Librillos Institucionales N° 47
Junio de 2011**

ISSN: 1900-2335

Primera edición: Bogotá D.C., Junio de 2011

© Derechos reservados Universidad de La Salle

Dirección:

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla. Fsc

Vicerrector Académico

Redacción:

Comité Central de Currículo de Apoyo (CCC-A)

Liliana Giraldo Arias

Decana de la Facultad de Ciencias del Hábitat

Claudia Patricia Álvarez Ochoa

Directora del programa de Administración de Empresas Agropecuarias

Antonio Bernal Acosta

Director del programa de Ingeniería Eléctrica

Ángela María Franky Castiblanco

Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Édgar Leguizamón Salamanca

Secretario Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud

María Luzdelia Castro Parra

Jefe de la Coordinación de Currículo

Marina Camargo Abello (PhD)

Asesora Externa

Edición

Guillermo Alberto González Triana

Jefe Oficina de Publicaciones

Coordinación Editorial

Sonia Montaña Bermúdez

Oficina de Publicaciones

Cra. 5 No. 59A-44 Edificio Administrativo 3er Piso

P.B.X.: (571) 348 8000 Extensión: 1224

Directo: (571) 348 8047 Fax: (571) 217 0885

Correo electrónico: publicaciones@lasalle.edu.co

Disponible también electrónicamente en

<http://publicaciones.lasalle.edu.co>.

Impresión:

CMYK Diseños e Impresos

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Hno. Jorge Enrique Molina Valencia. Fsc
Presidente del Consejo Superior

Consejo de Coordinación

Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo. Fsc
Rector

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla. Fsc
Vicerrector Académico

Hno. Manuel Cancelado Jiménez. Fsc
Vicerrector de Investigación y Transferencia

Hno. Frank Leonardo Ramos Baquero. Fsc
Vicerrector de Promoción y Desarrollo Humano

Eduardo Ángel Reyes
Vicerrector Administrativo

Patricia Inés Ortiz Valencia
Secretaria General

Contenido

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN	15
1. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE	19
La razón de ser de la evaluación del desarrollo curricular	26
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR (SEDEC)	29
2.1. La concepción de <i>sistema</i> aplicada a la evaluación del desarrollo curricular	30
2.2. La concepción del <i>currículo</i> y del <i>desarrollo curricular</i> sobre los que recae la acción de evaluar	38
2.3. El concepto de <i>evaluación</i> del desarrollo curricular en el Sedec	49
2.4. A manera de síntesis: bases teóricas del sistema de evaluación curricular de la Universidad de La Salle	52

3. ORIENTACIONES PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL SISTEMA DE EVALUA- CIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR	55
3.1. Los sentidos y las finalidades de la evaluación del desarrollo curricular	58
3.2. El énfasis en el espacio académico como puerta de entrada al Sedec	63
3.3. Los objetos de evaluación en el nivel del espacio académico	66
3.4. Los criterios y los referentes de evaluación del nivel “espacio académico”	73
3.5. Enfoque, método y estrategias de evaluación	78
3.6. La valoración y el uso de los resultados de la evaluación	80
BIBLIOGRAFÍA	83

PRÓLOGO

Al momento de salir a la luz pública el presente Librillo nro. 47 (agosto de 2011) van en curso las últimas versiones del Diplomado en Gestión Curricular, diseñado como una de las estrategias de la Coordinación de Currículo para realizar las intencionalidades formativas, investigativas y de servicio a la comunidad, expresadas en los currículos redimensionados. Su propósito es contribuir a la comprensión del currículo de la Universidad de La Salle y aportar estrategias para la gestión coherente, flexible, integral y pertinente de los currículos redimensionados, como una forma de implementar el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). Cada Diplomado va dirigido a los integrantes de los Comités Curriculares de las Facultades y los Departamentos, a los Decanos, los Secretarios Académicos, los Directores y Coordinadores de programas académicos de pregrado y posgrado, y a los Coordinadores de Núcleos Curriculares de las respectivas Unidades Académicas. El evento fue programado así:

- Primera versión del Diplomado: Facultad de Ciencias del Hábitat y Facultad de Ciencias de la Salud (del 1° de marzo al 27 de abril de 2011).

- Segunda versión: Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, y Facultad de Ingeniería (del 10 de mayo al 16 de junio de 2011).
- Tercera versión: Facultad de Ciencias Agropecuarias y Departamento de Ciencias Básicas (del 12 de julio al 12 de agosto de 2011).
- Cuarta versión: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y Facultad de Filosofía y Humanidades (del 17 de agosto al 22 de septiembre de 2011).
- Quinta versión: Facultad de Ciencias de la Educación y Departamento de Formación Lasallista (del 10 de agosto al 15 de diciembre de 2011).

Los organizadores del Diplomado esperan como productos finales de éste dos hechos fundamentales: el primero, la transformación de las prácticas de gestión curricular para una mayor contribución a la transformación social mediante la gestión de los núcleos curriculares de los distintos programas académicos en relación con el entorno; el segundo, la redimensión de los *syllabus* que cada profesor tiene a cargo, como una manera de llevar a la cotidianidad formativa del aula los microcurrículos que dan vida a las intencionalidades del macro y del meso currículo.

De esta forma, a partir de este año, las células básicas de la gestión curricular las constituyen las Coordinaciones de Núcleo Curricular, con sus respectivos grupos de profesores, espacios académicos y *syllabus*. A todos ellos les corresponde hacer realidad las diferentes intencionalidades educativas

prescritas en los documentos curriculares aprobados por el Consejo Académico. Este reto exige mayor flexibilidad en las concepciones y prácticas formativas, investigativas y de servicio, en las que sea posible el reconocimiento de los intereses y las potencialidades de los jóvenes universitarios, permitiéndoles ser creativos e innovadores, fomentando un espíritu crítico y visionario que supere los enfoques reproductivistas, al hacer más evidente la singularidad, con lo cual es posible contribuir a la transformación del mundo.

De la acertada comprensión tanto de los núcleos curriculares como de los *syllabus* que los integran dependerá la implementación de unas prácticas educativas que faciliten el desarrollo de una “praxis investigativa”; de las rutas de formación para la “doble titulación”; de los ritmos y las posibilidades de aprendizaje para el “tránsito entre el pregrado y el posgrado”; de la decisión por las “modalidades de grado” más pertinentes a la realidad de los estudiantes; de unas estrategias de acompañamiento durante el trabajo independiente que mantengan el vínculo con la formación; y de ambientes de aprendizaje donde se demanden prácticas formativas particulares. En resumidas cuentas, unos núcleos curriculares y un *syllabus* que concreten el proceso formativo integral desde la articulación entre los programas, los proyectos, las áreas y las disciplinas; es decir, procesos inter y transdisciplinarios que contribuyan a la solución de problemas reales y generen nuevos campos de acción profesional con la comunidad.

Por otra parte, es oportuno recordar la procedencia de la palabra *syllabus*, expresión latina

consagrada en la cotidianidad del lenguaje de nuestra universidad. En buen español, el DRAE y el Diccionario de Uso del Español de María Moliner la registran como **sílabo**, del latín *sillābus* que significa “índice, lista, catálogo”. En las bibliotecas de la antigüedad (del latín *bibliothēca* y ésta del griego βιβλιοθήκη “caja de libros”) los rollos se conservaban en cajas de madera, en cuyo extremo pendía una especie de etiqueta (los *sillābus*) con el título de la obra (síntesis del contenido) y algunos otros elementos que permitían dar algunas pistas iniciales sobre el contenido de lo que había adentro. Pensemos en la utilidad de estos sílabos, por ejemplo, en la desaparecida biblioteca de Alejandría, que llegó a albergar 700.000 rollos.

Es por ello que definimos *syllabus* (ortografía inglesa del *sillābus* latino) como el texto elaborado por cada docente que sirve para la explicitación de su propuesta de enseñanza, de tal forma que contribuya a orientar al estudiante sobre la intencionalidad formativa del espacio académico, el papel del docente y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las reglas de juego que regulan el trabajo pedagógico. Así, el *syllabus* es un documento preliminar, indicativo de la ruta a seguir, que da cuenta de la formulación de las intencionalidades de la acción del docente en el espacio académico.

Entonces, como instrumento que se renueva semestre a semestre, permite el ejercicio reflexivo y de pensamiento del docente que idea y planea la labor educativa a desarrollar; es el medio por el cual el docente implementa el ideario de la universidad;

es el documento oficial de alcance jurídico entre el profesor y el estudiante que consagra mutuos derechos y deberes; pero, ante todo, es el instrumento privilegiado mediante el cual el maestro ejerce plenamente su libertad de cátedra, de enseñanza y de investigación en las aulas universitarias.

Por la trascendencia que comporta la adecuada implementación tanto de los núcleos curriculares como de sus respectivos *syllabus*, y por la importancia de hacerles un seguimiento y acompañamiento apropiados, el Comité Central de Currículo de Apoyo (CCC-A), una vez tenida una amplia discusión con el Comité Central de Currículo (CCC), publica hoy el “Sistema de Evaluación del Desarrollo Curricular” (SEDEC), propuesta de trabajo cuyo punto de partida es la evaluación del nivel curricular del espacio académico, agenciada por el propio profesor desde su práctica cotidiana mediante la investigación.

Así, el SEDEC completa el marco teórico orientador del proceso de Redimensión Curricular Permanente de la Universidad, recogido en los Librillos 22, 23, 30, y 46 de esta misma colección.

Un agradecimiento a la Dra. María Luzdelia Castro Parra, jefe de la Coordinación de Currículo, quien lideró el proceso junto con su equipo de apoyo (Liliana Giraldo Arias, Decana de la Facultad de Ciencias del Hábitat; Claudia Patricia Álvarez Ochoa, Directora del programa de Administración de Empresas Agropecuarias; Antonio Bernal Acosta, Director del programa de Ingeniería Eléctrica; Ángela María Franky Castiblanco; Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y So-

ciales; y Édgar Leguizamón Salamanca, Secretario Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud), y en especial a la Dra. Marina Camargo Abello, quien, como asesora externa, orientó la redacción del texto desde sus primeros borradores hasta la versión final que hoy llega a sus manos.

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, fsc.
Vicerrector Académico

PRESENTACIÓN

Si la teoría y práctica del currículum deben contemplar esa diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas, tanto en lo que se refiere, a su entidad científica, al grado de madurez alcanzado, a su compromiso con la justicia, la igualdad.

(Gimeno, 2010b: 14).

El proceso de “redimensionamiento curricular permanente”, definido por la Universidad de La Salle como una de las estrategias para implementar el PEUL, instaura nuevas lógicas de la organización y distribución de rutas de formación de los estudiantes en los programas académicos de pregrado y posgrado, impulsadoras de mayor flexibilidad, coherencia, pertinencia e integralidad curricular.

Esta nueva organización curricular ha venido generándose en los siguientes niveles: Institucional, Facultad, Programa Académico y Espacio Académico. Y aunque se diseñó un nuevo formato

para la elaboración de los *syllabus* de los espacios académicos redimensionados, es necesario avanzar hacia la implementación en la práctica formativa, de los nuevos currículos.

En consecuencia, el Sistema de Evaluación del Desarrollo Curricular (SEDEC) se constituye en un proceso de permanente seguimiento a la gestión de los currículos redimensionados en coherencia con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) con el fin de garantizar la realización de lo promulgado por éste hasta darle vida en la cultura académica, investigativa y de servicio que asume la Universidad de La Salle como reto fundamental de su quehacer educativo.

Por lo anterior, y dado que es en el espacio académico donde ocurre el proceso educativo, es allí donde existe la posibilidad de transformar la práctica pedagógica a partir de la interacción entre los profesores, los estudiantes y el contexto situacional concreto que le da singularidad a dicha práctica. En el espacio académico se ponen en circulación las visiones de mundo que guían la acción docente, así como las formas particulares de hacer academia, las intencionalidades y las concepciones de la formación profesional y los enfoques epistemológicos de los diferentes actores durante la construcción del conocimiento en los distintos campos de saber propios de las profesiones y disciplinas.

Durante el desarrollo curricular se generan múltiples interconexiones con el PEUL, dependiendo del nivel curricular que se dinamice. Esto permite concebir el currículo como un sistema dado por las interrelaciones de los distintos niveles que se

afectan mutuamente. Es así como se define la evaluación del currículo como un “sistema” centrado en el nivel del espacio académico, ya que el resultado de la evaluación en dicho nivel tendrá impacto en los demás niveles curriculares definidos en la Universidad.

Esta propuesta, definida como Sistema de Evaluación del Desarrollo Curricular (SEDEC), presenta la concepción curricular, las dimensiones, los fundamentos y los componentes curriculares en los cuatro niveles existentes, y a partir de tal concepción, se presenta un abordaje de seguimiento a la gestión de los currículos redimensionados, con fundamento en procesos investigativos que requieren el acompañamiento de líderes y la participación de la comunidad académica en el proceso de implementación curricular y en el mejoramiento continuo.

Para ello se presentan los fundamentos teóricos, los referentes de inspiración, la estructura de la propuesta del SEDEC y algunas estrategias iniciales para llevar a la realidad dicho sistema.

Todo depende del compromiso de los agentes educativos, de los modelos de gestión curricular que asuma la Universidad y del seguimiento continuo al proceso hasta generar una mayor cultura de la autoevaluación o regulación para emprender nuevas redimensiones curriculares.

María Luzdelia Castro Parra
Jefe Coordinación de Currículo

1. ANTECEDENTES DEL DESARROLLO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

El currículum, con el sentido en el que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder incluso que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprende el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore

(Gimeno, 2010b: 12).

La Universidad de La Salle, en su proceso de construcción académica que la ha llevado a ser interlocutora permanente de las necesidades y demandas del contexto, estuvo atenta a las directrices sobre los procesos curriculares en la educación superior del Ministerio de Educación Nacional. Es así como en los últimos años ha vivido diferentes

tensiones y cuestionamientos que le han permitido modificar, reorganizar y dinamizar la estructura de los currículos de los programas académicos, tal como se indica a continuación:

1. Hasta el 2000, la Universidad de La Salle, al igual que todas las instituciones de educación superior, tenía organizado su currículo por áreas del conocimiento expresadas en planes de estudio (“semáforos”) por asignaturas con su respectiva intensidad horaria.
2. En el 2001, la Universidad acogió las directivas del Decreto 808 y las respectivas resoluciones de los programas académicos y áreas del conocimiento emitidas por el Ministerio de Educación. A partir de este momento, con el fin de obtener el Registro Calificado de los Programas, la intensidad horaria de las asignaturas se expresa en “créditos académicos”. En la Universidad de La Salle a este proceso se le denominó “Modernización Curricular”.
3. En el 2003, la reestructuración curricular se centró en la reorganización de las asignaturas y metodologías de enseñanza y en la implantación de los créditos académicos a partir de las políticas institucionales consignadas en el Librillo Institucional 18 del 2000. Éstas orientaron tanto la “modernización curricular” como los cambios sobre “los créditos académicos”.
4. En el 2006 se creó la Oficina de Currículo de la Universidad de La Salle como una unidad académica dinamizadora de nuevas reflexiones

curriculares, esta vez por iniciativa y decisión institucional. El propósito de esta Oficina es promover la flexibilidad, coherencia, pertinencia, transparencia e integralidad de los currículos de los programas académicos desde los siguientes proyectos estratégicos:

- a. Logar mayor pertinencia curricular de los programas académicos a la luz del PEUL.
- b. Crear nuevas propuestas de programas académicos de pregrado y posgrado.
- c. Articular los niveles educativos de pregrado y posgrado.

Este proceso se ha venido desarrollando con el nombre de “Redimensionamiento Curricular” y ha generado una renovada estructura y gestión del currículo con nuevas concepciones, significados, estrategias y métodos¹. La redimensión curricular se concibe como una “construcción cultural colectiva y permanente” con enfoque crítico, fundamentado en los planteamientos teóricos de Kemis, Grundy, Sacristán, Posner y Torres, entre otros; las políticas del MEN; la inspiración del ideario de San Juan Bautista de La Salle; la Misión y el Proyecto Educativo de la Universidad; y el reconocimiento de la tradición curricular de la comunidad académica institucional.

1 “La redimensión curricular como proceso de reflexión permanente se realiza en etapas que van desde la fundamentación del campo curricular hasta el juicio crítico de los actores para liderar el proceso de cada programa académico” (ULS, s.f.: 11).

Con tal concepción, se resignificó la acción de la Universidad y se le otorgó al currículo un lugar fundamental en los procesos educativos, donde convergen la formación integral, la acción investigativa para la generación de conocimiento y la proyección al entorno, desde por lo menos cuatro niveles curriculares: el de lo institucional, el de las facultades, el de los programas y el de los espacios académicos. En cada uno de éstos se establecen dos dimensiones: la fundamentación teórica y la estructura o componentes del currículo; y cada uno también dinamiza, con mayor o menor fuerza e intensidad, en forma inversamente proporcional la *Formulación* y la *Gestión curricular*, así:

Figura 1. Los niveles curriculares en términos de la formulación y gestión del currículo



Fuente: Comité Central de Currículo de Apoyo (ccc-A) (2011).

Ahora bien, los niveles curriculares asumen unos enfoques y fundamentos, así como una gestión curricular de conformidad con el contexto de actuación y con los procesos históricos, ambientales y culturales que, en cada momento, posibilitan formas diversas de construcción y dinamización académica.

A medida que ha avanzado el proceso de “re-dimensionamiento curricular” se han definido los “lineamientos curriculares institucionales”, orientadores y dinamizadores de los criterios, las concepciones, las estrategias y las metodologías para

desarrollar el proceso. Estos lineamientos están expresados en los Librillos 22 y 23 del 2007; en el Librillo 30 de 2008; en los Lineamientos Curriculares Institucionales para Niveles Educativos: Técnico, Tecnológico, Especialización, Maestría y Doctorado (Librillo 46 de 2011); en el texto Hitos 6 “Crónica de un camino”; en los Proyectos Curriculares del Plan Estratégico de la Vicerrectoría Académica; en Hitos 7 y 11 de 2010; y en los Librillos 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 y 45², de los currículos redimensionados (“tula curricular”).

La estructura organizativa del proceso curricular puede describirse así: al abrir la Oficina de Currículo en el 2006 (hoy Coordinación de Currículo), mediante la Resolución 006 del 2007, se crea el Comité Central de Currículo de la Universidad de La Salle. Ambos se adscriben a la Vicerrectoría Académica (Resolución 077 del 2008; Resolución 002 del 2010; y Resolución 004 del 2011). A su vez, se reestructuran los Comités Curriculares de los programas y se crea el Comité Curricular de Facultad, a partir de la nueva organización por Facultad de los programas académicos que han redimensionado sus currículos. El redimensionamiento curricular involucra a la comunidad académica en el proceso y genera un valor agregado en cuanto a la comprensión, así como un mayor sentido de pertenencia, el reconocimiento de la tradición curricular y de las prácticas y concepciones propias de la Universidad, y el fomento del trabajo colaborativo para la “construcción cultural permanente y colegiada”. Las acciones orientadas

2 Todos estos documentos se encuentran disponibles en formato electrónico en la página web de la Universidad, e impresos en la Coordinación de Currículo.

a la transformación de los currículos se realizaron hasta el 2004 con asesorías específicas para tal fin.

Los debates académicos se expresan en: las actas de los consejos y las memorias de los Comités Académicos Ampliados; las actas de los Consejos Académicos de las Facultades; la discusión de las nuevas propuestas académicas y de la redimensión curricular; las actas del Comité Central de Currículo, donde se discute la viabilidad de los nuevos programas académicos y la pertinencia, coherencia, integralidad, flexibilidad y transparencia de los programas redimensionados.

Para la creación de nuevos programas, la Universidad define los lineamientos y procesos, en los que se permite la discusión y contribución de los académicos, tanto de las Facultades como de la dirección de la Universidad y de los pares externos expertos en las ciencias y disciplinas que fundamentan las nuevas propuestas. Estos procedimientos están expresados en los Librillos 22 y 23 del 2007, en el Librillo 30 del 2008 y en los Lineamientos Curriculares Institucionales para Niveles Educativos en el Librillo 46 del 2011, así:

Proceso para la creación y aprobación de nuevos programas académicos

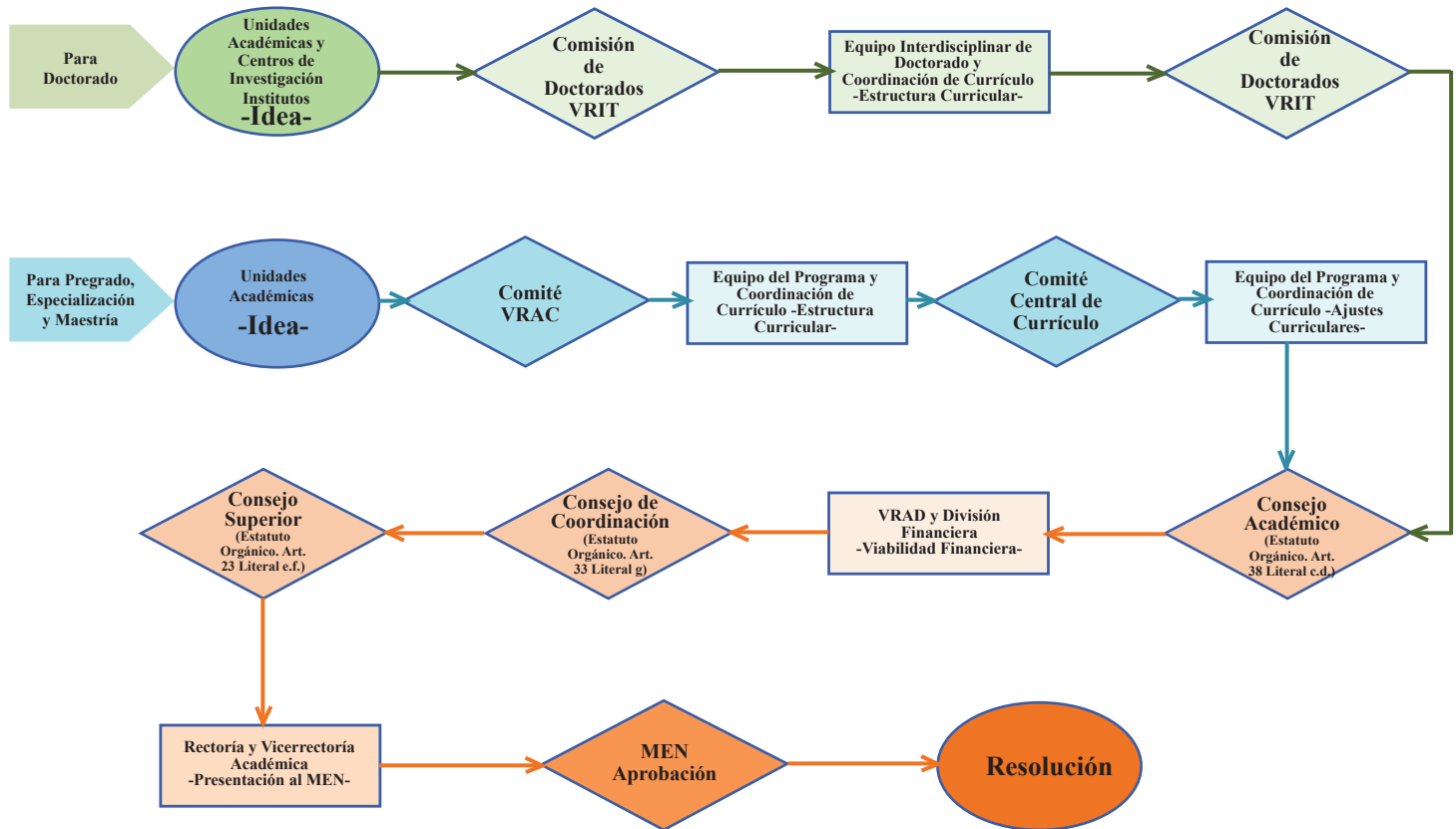


Figura 2. Proceso para la creación de nuevos programas académicos

Fuente: Universidad de La Salle (2010).

El redimensionamiento curricular propicia la reflexión sobre el sentido de la enseñanza para aportar a la solución de problemas concretos de la sociedad. Este vínculo entre la formación y la sociedad a la cual sirve se hace realidad en:

1. la definición de los problemas y las prácticas que el programa se propone resolver;
2. la explicitación de los ejes y núcleos curriculares, que superan los currículos, centrados en contenidos y permiten mayor flexibilidad para los estudiantes;
3. los “espacios comunes”;
4. y el “tránsito entre pregrado y posgrado”, por medio de la articulación de los procesos, los programas y las disciplinas, generando espacios para la inter y la transdisciplinariedad.

La razón de ser de la evaluación del desarrollo curricular

El proceso de “redimensionamiento curricular” generó una nueva organización y gestión de los currículos, por lo cual ha sido necesario definir los lineamientos y las estrategias para el seguimiento al desarrollo coherente, pertinente, integral, transparente y flexible de los currículos redimensionados de los programas académicos. La Universidad establece los mecanismos de evaluación curricular fundamentalmente a partir de: la articulación interna y externa con la autoevaluación, la planeación, el contexto, el desarrollo disciplinar y las necesidades

nacionales. En los Lineamientos para la redimensión permanente de la malla curricular (Librillo 30) se definen las estrategias para el seguimiento y la valoración del desarrollo de los currículos, así:

1. Definición de categorías de seguimiento a la gestión curricular.
2. Precisión de los niveles curriculares, susceptibles de evaluar.
3. Denominación de indicadores para evidenciar la coherencia, transparencia, integralidad, flexibilidad y pertinencia de los currículos.
4. Valoración de resultados de la gestión curricular.
5. Análisis de variables y categorías.
6. Elaboración de un plan de mejoramiento que implica nuevas dimensiones curriculares.

A la fecha, se inició la estructuración del Sistema de Evaluación del Desarrollo Curricular a nivel del espacio académico, en el cual se privilegian los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica y se recomienda la investigación-acción (I-A) como el enfoque más sistematizado para fomentar la comprensión y autoevaluación sobre el quehacer de los profesores. La finalidad de estos procesos es propender al desarrollo de currículos más flexibles, pertinentes, coherentes y centrados en la persona, con reconocimiento de las situaciones reales de la comunidad y de los mismos sujetos que forma.

Asumir la I-A para la evaluación del nivel “espacio académico” permite hacer más consciente e intencionada las prácticas que aporten a la solución de problemáticas nacionales y regionales en diálogo con las tendencias mundiales. Este enfoque permite, además, la participación de todos los actores (docentes y estudiantes) en la construcción cultural permanente del currículo para realizar el PEUL.

En este horizonte de transformación curricular surgen los planteamientos que siguen sobre el SEDEC.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR (SEDEC)

*Todo concepto tiene otro lado
y por ello es necesario tener claridad
acerca de lo que excluye*

(Rodríguez y Arnold, 2007: VII).

Para hablar de los fundamentos teóricos del SEDEC, se acude a la conceptualización de *sistema, currículo y evaluación* y a las relaciones que se establecen entre los tres, de manera que a partir de estos fundamentos se plantee una definición del SEDEC que contribuya al sentido de la acción educativa en la Universidad de La Salle en el marco del redimensionamiento curricular y convoque a la participación activa en éste, como lo exige la dinámica de cambio del conocimiento en la era contemporánea.

2.1. La concepción de *sistema* aplicada a la evaluación del desarrollo curricular

Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él

(Gimeno, 2010b: 11).

Para llegar a una idea de sistema que mejor convenga a los intereses y planteamientos de la Universidad de La Salle, como se postulan en el PEUL, se asumen algunas características aportadas por la teoría de los sistemas para encontrar un lugar de definición que se corresponda con las intenciones de su construcción.

La tendencia a hablar de sistema como una totalidad conformada por partes que se interrelacionan entre sí de manera compleja, manteniendo una comunicación activa con el medio, sólo contribuiría a reducir los importantes aportes de la teoría y sus avances en los últimos años. Basta con revisar el trabajo de Rodríguez y Arnold (2007), quienes juiciosamente exponen la teoría de Niklas Luhmann y explican cómo este autor ha construido su paradigma sobre la base de las ciencias biológicas, sociológicas, antropológicas, psicológicas, culturales y cibernéticas, para llegar a una ciencia cuyos constructos sean universales para el resto, no como una ciencia única, sino como posibilidad de conversación y construcción conjunta de la complejidad de los fenómenos humanos y sociales.

En consecuencia, el sistema se definirá a partir de las características que se le atribuyen y en rela-

ción con la pretensión central: evaluar el currículo de la Universidad de La Salle. Se espera que estas características aporten una visión y actitud lejos de reduccionismos y mecanicismos, teniendo en cuenta que el sistema no es un retrato de la compleja realidad que pretende contener y transformar. El supuesto de partida del sistema es su constitución por seres humanos, quienes lo llevan a cabo con su variedad de concepciones y prácticas. Es una perspectiva no positivista que busca comprender las totalidades en términos globales, sin pretender reflejar la realidad completa.

En consonancia con lo expuesto se encuentra que la Universidad de La Salle ha entendido el currículo “como un sistema complejo, en el cual se desean destacar las relaciones, la flexibilidad [...] y la interacción de los procesos” (ULS, 2008: 10). Con estos presupuestos se pasa a exponer las características que se otorgan al “sistema” de evaluación del desarrollo curricular.

La primera característica del sistema es su *identidad*¹, la cual proviene de las particularidades de la Universidad expresadas en su proyecto educativo y en cada uno de los discursos que le dan vida (documentos y prácticas). Asimismo, proviene de la importancia asignada a los distintos componentes y las dimensiones del currículo, los cuales, en su diferencia, no necesariamente se diluyen en el todo, pues tienen su propia identidad, que contribuye a construir la identidad del todo. En otras palabras, el

1 La identidad es el sello, marca e impronta de la Universidad de La Salle, que la hace única y la diferencia del resto de universidades en el contexto nacional. Es un *ethos* y cultura diferenciadores.

currículo de un programa se desarrolla teniendo en cuenta los lineamientos curriculares derivados del PEUL, y aun así cuenta con posibilidades de desarrollo autónomo para buscar su identidad de acuerdo con los objetivos, las metas y los hilos conductores que guían el establecimiento del programa.

De lo dicho se infiere que el PEUL y los lineamientos curriculares que de éste se derivan contienen los currículos de los programas y que se establecen relaciones entre ellos que distan mucho de ser simples. Por esta razón, una perspectiva analítica y determinista poco ayudaría a la realización del sistema. Se requiere, más bien, una perspectiva que permita el diálogo entre los componentes del sistema, para dar cuenta de su interdependencia y autonomía, de la unidad que plantea la identidad, y de la diferencia del sentido del sistema y de sus partes.

Con referencia a la identidad, el Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015 plantea que la universidad cuenta con instrumentos (Acuerdos 014 y 015 de 2008) que la definieron como “organización encaminada a permitir un funcionamiento articulado de sus dependencias académicas e investigativas” (ULS, 2009: 60). Asimismo, desde este principio puede decirse que una de las opciones adoptadas que es constitutiva de sentido para la Universidad se encuentra en la reformulación del Enfoque Formativo Lasallista y el Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015, el cual postula que la naturaleza de universidad católica y lasallista es el cimiento de la relación pedagógica, la reflexión crítica, la ética y los valores, y el diálogo con las pedagogías contemporáneas (ULS, 2009).

La segunda característica del sistema es el *sentido*². En cuanto al sentido, el sistema de evaluación del desarrollo curricular remite a las acciones que permiten llevarlo a cabo y al significado atribuido a las opciones escogidas para orientar esas acciones hacia los destinos elegidos. Desde este punto de vista, el sistema hace referencia a las opciones planteadas en el PEUL, que se han empezado a concretar en los lineamientos curriculares y de éstos han trascendido a las Facultades, los programas y los espacios académicos. Este proceso, en apariencia lineal, supone el mantenimiento de los ejes básicos orientadores de la acción de la Universidad, los cuales han de estar presentes en el sistema de evaluación curricular.

No obstante, la apertura, la diversidad y la complejidad del conocimiento hacen que la labor universitaria no sea estática e inamovible. La dinamicidad proviene de cualquiera de los elementos constituyentes del sistema curricular y tiene lugar en los procesos de autorreflexión, que permiten valorar la toma de decisiones y las opciones académicas, así como construir nuevos rumbos.

Un sistema de evaluación curricular permite que quienes llevan a cabo las acciones para desarrollarlo encuentran sentido en éstas, cualquiera sea el lugar en que se encuentre o desempeñe. Este sentido, no es individual sino social, y así se construye también desde la acción del sistema, no sólo desde su historia y construcción hasta el momento, sino también

2 El sentido alude a la intencionalidad explícita del PEUL, así como a su visibilidad en toda la Universidad: en el ámbito de los discursos teóricos y prácticos y de la organización académica propuesta.

en procesos intersubjetivos que permiten la discusión y el debate, la explicitación de la diferencia y los acuerdos a que pueda llegarse, de tal forma que los consensos no borren la diferencia. En síntesis, la identidad se construye con sentido y significado a partir de la acción de los sujetos participantes en la puesta en marcha del sistema. Entonces, se relaciona con la contingencia, como posibilidad de ser diferente y estar incluido.

Es posible aludir a la característica de sentido mencionando el Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015, el cual expresa al respecto: “exalta la transdisciplinariedad y se centra en las líneas que fortalecen el *triángulo* de conocimiento, es decir, producir conocimiento mediante la investigación, difundir conocimiento mediante la educación y aplicar conocimiento mediante la innovación” (ULS, 2009: 61). Esto quiere decir que la Universidad apunta al desarrollo del triángulo de conocimiento, comprendido de esta manera.

La tercera característica del sistema es la *inclusión*³. Significa, como quedó delineado de las características anteriores, que el sistema de evaluación curricular es capaz de contener la diferencia como característica esencial de la academia. Una diferencia que se debate y no necesariamente produce consensos sino explicitaciones de ésta. No pretende homogeneidad, como formas de pensar y de hacer dominantes, hegemónicas y únicas.

3 Mediante la inclusión el sistema se convierte en un espacios de actores, procesos y conocimientos heterogéneos, diversos y plurales.

Respecto a la inclusión, el sistema de evaluación del desarrollo curricular destaca el diálogo, por cuanto trata de la reflexión acerca de la construcción de conocimiento válido en los distintos campos del saber, y de acuerdo con lo establecido por la academia, como parte del estatuto teórico y metodológico del conocimiento elaborado. No obstante, el sistema también se pronuncia por medio de unos mínimos consensuados previamente y que se corresponden con la característica de la identidad de la universidad, esto es, el sistema es capaz de contener la unidad en la diferencia, la pluralidad, la apertura a nuevas ideas y concepciones.

En cuarto lugar, el sistema es *dinámico*⁴. Éste se proyecta en el cambio, tal y como se concibe el movimiento rápido de la sociedad y del conocimiento. De esta manera expresa las transformaciones de la sociedad a la cual sirve y reflexiona sobre el impacto de su acción en la sociedad, lo que necesariamente se traduce en cambios. Esta dinamicidad proviene también de la característica de inclusión que le posibilita mantener relaciones constantes de oposición, resistencia, divergencia y diferencia entre los componentes y sujetos del sistema. Puede afirmarse, entonces, que el conflicto, más que la integración o la armonía, es un motor del sistema que lo dirige hacia el cambio.

En el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad 2010-2015 se alude a las tendencias de la educación superior, la investigación, la planificación universitaria y los programas de doctorado

4 La dinamicidad del sistema se entiende como posibilidad de retroalimentación y transformación permanentes.

en el ámbito internacional, así como al contexto nacional de la política educativa e investigativa, de tal manera que la institución, al proyectarse, está abierta al entorno nacional y global para definir su tarea educadora. Esta disposición es compatible con la dinámica característica del sistema de evaluación del desarrollo del currículo que se propone.

Asimismo, los procesos curriculares de la Universidad de La Salle se formulan sobre la base de la comprensión del currículo como una cultura viva, dinámica (ULS, 2008), planteamiento perfectamente compatible con la característica de dinamicidad del sistema de evaluación del desarrollo curricular.

La última característica del sistema es la *autorreflexión*⁵. Para el sistema de evaluación curricular es fundamental el monitoreo permanente de su desarrollo, es decir, es un sistema de evaluación que, a partir de la autorreflexión, cambia, toma decisiones con información proveniente del sistema y acude a opciones documentadas. La autorreflexión se lleva a cabo en todas las instancias, componentes y elementos del sistema, y por parte de todos los sujetos que los integran.

A partir de la autorreflexión, el sistema es estable, pero no fijo, inmutable y definitivo, y allí toma lugar importante la valoración que surge desde la base, desde la acción que llega directamente a los estu-

5 La autorreflexión es el medio para hacer conscientes las intencionalidades, propósitos y acciones del currículo, en particular la práctica del docente. Implica traer a la conciencia, hacer visible lo que aparece oculto de la práctica educativa. Es la vía para construir una docencia profesional y un sistema capaz de renovarse porque se piensa a sí mismo.

diantes, que permite evidenciar cómo las prácticas son espacios de movilización del cambio.

Estos procesos de autorreflexión son los que conducen a la estabilidad del sistema mediante el afianzamiento de sus características, organización y desarrollo. En la medida en que el sistema reflexiona sobre sí mismo, se legitiman sus construcciones y transformaciones.

En la Universidad de La Salle esta característica se hace visible en el siguiente enunciado: “los programas académicos de pregrado y posgrado han venido redimensionando su currículo a partir de la reflexión sobre los retos y desafíos planteados por el mundo en constante cambio” (ULS, 2008: 15). Así, la forma como se conduce el currículo de acuerdo a los referentes que sirvieron para formularlo y a las dinámicas de cambio de la sociedad, del conocimiento y de la Universidad hacen de la autorreflexión un instrumento de permanente actualización. Sólo así es posible apuntar a los objetivos concebidos en el PEUL.

En concordancia con las cinco características del sistema enunciadas, para llevar a cabo la evaluación del desarrollo curricular a continuación se muestra el sentido otorgado al currículo y a la evaluación de éste en el sistema que se propone.

2.2. La concepción del *currículo* y del *desarrollo curricular* sobre los que recae la acción de evaluar

El currículum previsto –el texto curricular– no genera por sí solo la experiencia que significa la práctica, por muchas recomendaciones que su diseño incorpore

(Gimeno, 2010a: 316).

La conceptualización y fundamentación del currículo es una fortaleza en la Universidad de La Salle. Éste no sólo se orienta a reconocer y satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes en la sociedad contemporánea, de acuerdo con los retos que plantea el conocimiento de los campos disciplinares y científicos en que están ubicados, sino que está basada en reconocidos teóricos del currículo, cada uno de los cuales ha aportado su visión tanto a la formulación de los lineamientos curriculares, como al diseño de las mallas curriculares y a su proceso de redimensionamiento.

El carácter transformador y de construcción permanente del currículo

La expresión que mejor sintetiza la concepción curricular refiere el papel transformador de la educación en relación con el cual la Universidad de La Salle busca constituirse en una propuesta alternativa y de cambio para la sociedad y las nuevas generaciones de jóvenes. Desde este punto de vista, “el currículo emerge como alternativa para acoger el reto de transformar la realidad desde la

educación” (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010: 19). En otras palabras, es un currículo transformador para una educación transformadora.

La educación transformadora se propone impactar la realidad social. Este compromiso y responsabilidad social de la educación implica una organización curricular en torno a los problemas teóricos y prácticos de la vida, de las ciencias y de las disciplinas, que requieren ser intervenidos con conocimiento superior. En este mismo sentido, se orienta la pretensión de articulación de la investigación, la formación y el impacto social, funciones misionales de la universidad.

De acuerdo con Kemmis (1994), la Universidad plantea un currículo transformador desde una visión crítica, asentada en la acción práctica. Este autor cuestiona la visión instrumental y técnica del currículo, por despojar al docente de su carácter profesional y contribuir a la reproducción de la injusticia social. A cambio, formula una visión articulada de la teoría y la práctica, cuya visión crítica consiste en develar las ideologías que impiden la superación de la injusticia social. Desde este punto de vista la educación, por medio del currículo, es un instrumento de cambio y transformación de la sociedad. Éste no sólo opera en el aula, sino también en lo institucional, es decir, en las directrices, las políticas y los lineamientos (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010).

La visión transformadora de la educación es crítica. En este sentido, ni la educación, ni el currículo –que ayuda a organizar los conocimientos (contenidos, temas, metodologías, recursos) que se

disponen para la enseñanza y el aprendizaje– son instrumentos neutros, ni acríticos, ni al servicio ciego de los postulados o las ideologías.

Para que el currículo de la Universidad de La Salle responda en forma pertinente a las demandas de una sociedad dinámica y al mismo tiempo logre anticiparse a los tiempos y proponer una formación que contribuya, con su tarea formativa, a la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa, se asume como un proceso en permanente construcción. Desde este punto de vista, el currículo no se entiende en un horizonte técnico y reproductivista, sino creativo y transformador, dados los contextos en los que se construye y las relaciones que establece entre los estudiantes y los docentes y entre éstos y el conocimiento.

Los planteamientos de la Universidad acogen la perspectiva de Grundy (1994), quien formula una visión de currículo en permanente construcción. En este sentido, el currículo, entendido como construcción cultural, está ligado a la experiencia humana por medio de las prácticas curriculares. En esta perspectiva, su elaboración y organización es participativa, de tal manera que no existe división entre los formuladores y los implementadores, quienes mediante la acción y reflexión traducen su experiencia en las decisiones curriculares. A su vez, Grundy propone la investigación-acción como una forma de pedagogía crítica (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010).

Como construcción permanente el currículo convoca a la comunidad a construirlo, gestionarlo y ponerlo en marcha, en una actitud de diálogo, cons-

ciente de que se trata del ámbito del conocimiento caracterizado por el desacuerdo, la diferencia, el debate y la discusión.

Así, el currículo no se define por el conjunto de asignaturas o contenidos disciplinares sino por el conjunto de problemas relevantes en un campo de saber alrededor de los cuales es posible que el conocimiento confluya con respuestas creativas para su solución.

En concordancia con Posner (1998), la Universidad de La Salle formula una concepción de currículo que trasciende el plan de estudios o la distribución de asignaturas y contenidos a lo largo de los niveles y grados. El currículo, por el contrario, media entre la teoría y la práctica de la enseñanza como proyecto de acción material y simbólico ordenador de la enseñanza. Al igual que Posner, la Institución se identifica con un modelo progresista que permite el acceso a niveles superiores de conocimiento (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010).

En consecuencia, el currículo adquiere un carácter interdisciplinar, propio de la necesidad de responder a los problemas nucleares identificados en un campo del saber. En esta misma línea, se considera que la formulación y el desarrollo de los currículos son pertinentes para los grupos humanos a los que sirve en forma directa e indirecta.

En este sentido, y de acuerdo con Torres (1998), la Universidad apunta a una visión integral del currículo desde la inter y transdisciplinariedad, en respuesta a las demandas de globalización e interrelación del conocimiento y la mundialización de las

relaciones sociales, económicas y políticas. Desde la perspectiva de currículo integrado, se hace posible analizar los problemas de una disciplina desde el punto de vista de otras áreas de conocimiento, priorizando la atención a la diversidad de necesidades e intereses de los estudiantes y a la capacidad de articularlos. De esta manera, un conocimiento integrado o un programa interdisciplinar pueden responder en forma significativa a problemas cotidianos de los jóvenes en forma comprometida con la realidad, no de manera técnica o neutral, como podría creerse. El valor agregado de un trabajo como el planteado es favorecer el trabajo académico colectivo y la configuración de comunidad académica (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010).

En los planteamientos precedentes ocupa un lugar muy importante la pedagogía, como saber práctico de la educación y territorio de definición del currículo. Ésta aporta el conocimiento teórico básico para orientar la formulación, la gestión y la evaluación del currículo.

Otras características del currículo

Además de basarse en los fundamentos teóricos expuestos, el currículo de la Universidad de La Salle también se “inspira en el estatuto Orgánico, en el PEUL y en el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) e identifica los retos planteados por el mundo, con sus dinámicas, para convertirlos en oportunidad de contribución en la transformación hacia un mundo más justo” (ULS, 2008: 22).

El currículo se entiende como:

una estructura organizativa de las intencionalidades educativas y las articula con la realidad social, política, cultural, económica, ambiental; en este sentido, es una mediación social entre personas y comunidad; entre el mundo habitual y el mundo organizado. Para alcanzar la categoría de mediador se fundamenta en la pedagogía [...] y en la didáctica (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010).

De lo expuesto (carácter transformador y en permanente construcción del currículo), se derivan otras características del currículo de la Universidad de La Salle.

En primer lugar, es un currículo que se *construye colectivamente*. Eso significa que todos los niveles de organización (académico y administrativo) de la Universidad y todos los actores intervienen en su construcción y son responsables de su agenciamiento. En este sentido, las formulaciones institucionales resultan claves para orientar los distintos niveles que intervienen en planteamiento y gestión curricular. Pero en las prácticas mismas se resuelve lo dicho mediante la acción y su pertinencia de acuerdo con lo establecido, la adecuación de las ideas y las formulaciones, y, desde allí, se posibilita un movimiento hacia el cambio, que constituye la base del currículo en permanente transformación.

En segundo lugar, es un currículo *basado en la reflexión*, recurso que contribuye a su revisión, reorientación, desarrollo y cambio permanentes. El redimensionamiento curricular hace parte de esta concepción de búsqueda de procesos y procedimientos constantes de la propuesta formativa construida por la institución. Desde este punto

de vista, el currículo puede convertirse en objeto de reflexión y, al mismo tiempo, las acciones, las actividades y los desarrollos que promueve deben conducir a prácticas pensadas y documentadas en los distintos niveles. Esta reflexión hace que todo aquello que se naturaliza en la vida académica dé paso al asombro, para dotarlo de sentido y significado con ayuda de la reflexión.

En tercer lugar, el currículo es un espacio de *articulación de la teoría y la práctica*. De esta forma permite cuestionar el movimiento y la dinámica del mundo, de la sociedad y de lo local en relación con las formulaciones que orientan la formación de los estudiantes. Asimismo, permite la inclusión del desarrollo de la ciencia y del conocimiento como herramienta valiosa en la formación que se pretende. Otra manera en que la articulación se expresa es en el vínculo del contexto social o cultural con el conocimiento.

En cuarto y último lugar, la Universidad de La Salle adopta una *visión crítica-transformadora* del currículo, a partir de la realidad cultural y social de los estudiantes y profesores que intervienen en los procesos educativos (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010). Con esta visión crítica pretenden superarse los fines reproductores de la educación en el plano formal.

Los niveles del currículo que participan en la evaluación

El currículo se entiende como una formulación y puesta en marcha que se orienta y gestiona de arriba a abajo y de abajo a arriba. Esto significa

que, según el nivel académico y administrativo de que se trate, es necesario entender cómo procede la lógica de transformación del currículo y cómo proceden las definiciones fundamentales para su implementación. Estos niveles son: el institucional, el de la facultad, el del programa y el del espacio académico. Cada uno tiene sus estrategias de evaluación e, igualmente, contribuye a la propuesta de transformación curricular.

El *nivel institucional* establece las orientaciones de política sobre la formación académica pretendida por la universidad. El PEUL resume estas orientaciones, pues en éste se recogen las intencionalidades educativas de la Universidad, así como la naturaleza e identidad institucional y su especificidad. Particularmente, en lo curricular los lineamientos proporcionan una ruta para conseguir que las intencionalidades se cumplan y que la propuesta del PEUL cobre vida en la academia. En síntesis, en la medida en que el PEUL es una propuesta para contribuir al desarrollo de la sociedad, el currículo se convierte en el medio para que esto se haga posible. De esta manera, las orientaciones del PEUL quedan consignadas en los lineamientos curriculares.

Por su parte, el *nivel de la facultad* asume los lineamientos curriculares de acuerdo con su campo de saber, configurado con los distintos organismos que hacen parte de ésta. Dado su vínculo estrecho con el conocimiento y con una forma de organizarlo, este nivel goza de autonomía para determinar los problemas sociales a los que busca dar respuesta, así como el conocimiento disponible para lograrlo, teniendo en cuenta sus condiciones de legitimidad en el seno de las comunidades académicas. De esta

manera, la facultad se autodetermina o, lo que es lo mismo, escoge sus orientaciones, metodologías, escuelas y teorías que la fundamentarán en su ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión, en el marco de los lineamientos de la Universidad. Con estos elementos, el nivel de facultad formula sus propios lineamientos curriculares: Proyecto Educativo de Facultad (PEF) y Proyecto Educativo de Departamento (PED).

El *nivel del programa* cuenta con los currículos redimensionados, los cuales se han construido teniendo en cuenta los productos de los niveles anteriores, al mismo tiempo que estos currículos derivan en los *syllabus*, que concretan las intenciones formativas de los docentes para cada curso que compone un determinado programa.

Cada programa redimensionado en la Universidad de La Salle cuenta con su fundamentación teórica y su estructura curricular. La primera está integrada por los referentes generales de contexto (mundial, latinoamericano y colombiano), la identidad del programa, la oportunidad y el impacto social, los fundamentos curriculares (epistemológicos, sociológicos y antropológicos, pedagógicos e institucionales), y la investigación. En la estructura curricular se definen las dimensiones humana e integral del programa, la estructura de la malla curricular⁶, los créditos académicos, el saber didáctico,

6 La malla curricular define como ejes curriculares las ciencias y disciplinas, los problemas o prácticas y la investigación. Las ciencias y disciplinas diferencian las fundamentadoras, de las disciplinares y complementarias; los problemas o prácticas se concretan en los núcleos y la investigación en la praxis investigativa. A medida que avanzan los semestres, los contenidos correspondientes a estos elementos se profundizan, amplían, extienden y complejizan.

las formas de flexibilidad e integralidad curricular del programa y el sistema de evaluación. Todos estos elementos son decididos colectiva y autónomamente, haciendo converger las necesidades del país, las orientaciones del PEUL y los lineamientos curriculares, las normas y directrices gubernamentales, el desarrollo de la ciencia, y las decisiones de la comunidad científica de docentes del programa.

El *nivel del espacio académico* contiene, por un lado, el *syllabus*, entendido como el texto elaborado por cada docente que sirve para la explicitación de su propuesta de enseñanza, de tal forma que contribuye a orientar al estudio sobre la intencionalidad formativa del espacio académico, el rol de docente y el de estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las reglas de juego que regulan el trabajo pedagógico.

Este espacio también permite visibilizar la práctica misma, la situación real de aprendizaje del estudiante a partir de la propuesta formulada por la Universidad en los distintos niveles. En este nivel cobra fuerza la autonomía del docente para definir los contenidos de enseñanza, la pedagogía, la didáctica, la praxis investigativa, de acuerdo con el grupo particular de estudiantes a su cargo. Por medio del establecimiento de las “comunalidades” entre distintos espacios de este tipo, el nivel de espacio académico es responsable de la inter y transdisciplinariedad.

En la siguiente tabla se sintetizan las acciones curriculares de las que son responsables cada uno de los niveles del currículo.

Tabla 1. Acciones curriculares que son responsabilidad de cada nivel curricular

Nivel	Acciones curriculares
Institucional	Lineamientos Curriculares Institucionales
Facultad	Lineamientos Curriculares de Facultad (PEF)
	Lineamientos Curriculares de Departamento (PED)
Programa	Programas curriculares redimensionados
Espacio Académico	<i>Syllabus</i>
	Prácticas de aula (relaciones entre actores y de éstos con el conocimiento)

Fuente: Comité Central de Currículo de Apoyo (ccc-A) (2011).

El significado de “desarrollo curricular”, objeto de evaluación

El carácter procesal del currículo, el hecho de pensarlo más como una construcción permanente que como una realización o producto fijado, es razón suficiente para postular la evaluación del desarrollo del currículo. En otras palabras, el currículo se hace evidente, se concreta y se materializa en la acción educativa en el aula, en la relación intersubjetiva docente-estudiante, a propósito del conocimiento. De esta manera, quienes participan en su construcción, como sujetos autónomos e interdependientes, son dinamizadores del proceso de construcción y transformación curricular.

Así lo propone Sacristán (1996) al plantear la generación de conocimiento a partir del desarrollo curricular. Asimismo, el currículo, concebido como práctica, resulta de una especie de diálogo entre agentes sociales, recursos técnicos, alumnos y profesores (Castro, Giraldo y Álvarez, 2010).

2.3. El concepto de *evaluación* del desarrollo curricular en el SEDEC

Una cuestión central y básica para conocer y comprender en su complejidad lo que es la evaluación y cómo proceder con ella es saber cuál es el conocimiento que merece la pena aprender y, por consiguiente, qué conocimiento merece la pena enseñar. La pregunta inevitable desde esta visión es: ¿qué y con qué fin enseñamos?

(Álvarez, 2010: 355).

La evaluación⁷ del desarrollo del currículo consiste en un proceso de “comprensión, descripción e interpretación de lo que ocurre en los escenarios

7 Con el desarrollo de los sistemas educativos, la evaluación va tomando un papel protagónico por su aporte al conocimiento de la formación y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los enfoques de evaluación se han movido y desarrollado al amparo del paradigma positivista. Ellos son objeto de crítica por “la ausencia del contexto”, “la utilización de medidas cuantitativas” y “la legitimación de la evaluación por medio del empleo de métodos científicos (Martín, 2010: 626). Ello es así por lo menos hasta fines del siglo XX (años ochenta). Los aportes de MacDonald (crítica a evaluaciones conocidas hasta el momento en Estados Unidos) y Parlett y Hamilton (evaluación iluminativa) abren la posibilidad a nuevos enfoques tales como: evaluación democrática, evaluación cualitativa, evaluación naturalista, evaluación etnográfica, evaluación constructivista y evaluación democrática deliberativa, los cuales proceden de culturas académicas y disciplinares diversas (antropología, educación, sociología) (Martín, 2010).

naturales en que se desarrollan los programas” (Martín, 2010: 627). Es un proceso de valoración continua que posibilita una dinámica de transformación y perfeccionamiento permanente de la vida académica de la universidad. No es suficiente la valoración del profesor al estudiante, que es la más conocida. Desde el punto de vista de esta evaluación, se concibe que aquello que se evalúa del currículo es lo que más se valora de éste, lo que permite afirmar el carácter transformador que posee, al tener la evaluación tanta importancia para los docentes y estudiantes. En este proceso el estudiante aprende lo que se considera importante que aprenda.

Para el docente, la práctica evaluativa hace parte del mismo proceso de enseñanza. Se realiza, formal e informalmente, como explicitación de su enseñanza y contribución a un mejor aprendizaje.

Para mejorar el currículo es imprescindible la evaluación. Para la Universidad, mejorarlo significa ofrecer opciones de formación profesional de calidad, actualizadas, relevantes y pertinentes, de acuerdo con las demandas sociales, los requerimientos del desarrollo socioeconómico nacional, regional y local, y los avances de la ciencia.

Sin lugar a dudas, la evaluación del currículo es una herramienta fundamental para el conocimiento y la valoración de los procesos y resultados curriculares que orientan ulteriores intervenciones sobre éste.

De acuerdo con Martín,

Esto no implica, sin embargo, que a toda evaluación le siga siempre una propuesta para abordar los problemas que han aflorado de la realidad estudiada, ya sea porque lo que se pretendía era sólo conocer o tener una visión más amplia de esa realidad, o porque la naturaleza o modalidad de la evaluación realizada no facilite o permita la intervención de mejora (2010: 620).

Para el SEDEC se torna importante reconocer un énfasis en la evaluación como proceso, dado su carácter formativo y de mejora, antes que una evaluación centrada en productos y resultados (medición de los aprendizajes de los estudiantes). En consecuencia, su desarrollo exige el compromiso de los actores educativos, en especial de los docentes, para dar cuenta de lo que ocurre en los distintos niveles del currículo, así como de los contenidos, los recursos, los métodos, las didácticas, las interacciones que se ponen en juego en el espacio académico, en forma más naturalista y holística. Es así como la evaluación del currículo entra a hacer parte de la práctica cotidiana del docente en el aula, pero también involucra en sus concepciones y gestión los demás niveles del currículo ya contemplados.

La Universidad de La Salle se identifica con esta línea de desarrollo de la evaluación del currículo, sin que por ello deje de considerar, si es necesario, el pluralismo metodológico o los desarrollos que continúa haciendo la metodología cuantitativa. Esta evaluación compromete a todos los actores educativos, en particular a los docentes universitarios, como evaluación que enfatiza en los procesos curriculares y que posibilita la reflexión de quienes se encargan de su gestión y puesta en marcha.

Entre las características que Stufflebeam y Shinkfield (1987: 31-32) definen para la evaluación curricular, se encuentran:

- la integrada a la formulación y desarrollo curricular;
- la formativa en cuanto permite enriquecer y perfeccionar el currículo;
- la continua, permanente y estable;
- la recurrente dado que genera procesos de retroalimentación;
- la orientada por criterios definidos y claros;
- la facilitadora de la toma de decisiones comprometida y responsable; y
- la cooperativa, al permitir la activa participación de los actores que en los distintos niveles intervienen en la formulación e implementación del currículo.

2.4. A manera de síntesis: bases teóricas del sistema de evaluación curricular de la Universidad de La Salle

El currículo es una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia

(Gimeno, 2010: 12).

El sistema de evaluación del currículo está inscrito en el desarrollo curricular que viene adelantando la Universidad de La Salle. Es así como se fundamenta en el PEUL y pretende hacer seguimiento a su implementación o puesta en marcha, con el fin de cualificar la educación impartida por la Universidad.

Además, el sistema de evaluación del desarrollo del currículo reconoce los niveles que lo integran, aunque se centra en el espacio académico, por considerarlo un nivel invisibilizado y a partir del cual es posible dar cuenta de las concepciones y prácticas que configuran la educación que se está promoviendo en la Universidad. En pocas palabras, en el espacio académico se materializa el PEUL y se configura lo educativo.

Los antecedentes del sistema de evaluación del desarrollo del currículo pueden resumirse, como ha quedado expresado en este capítulo, en lo que se ha conocido en la Universidad como “modernización curricular”, el proceso de implantación de “créditos académicos” y el llamado “redimensionamiento curricular”.

Ahora bien, las razones para establecer un sistema de evaluación del desarrollo curricular tienen que ver, en primer lugar, con dos características contenidas en la definición del currículo que orienta a la Universidad de La Salle: es transformador y en permanente construcción. En segundo lugar, con el compromiso de la Universidad de La Salle con la calidad de la educación, lo que le exige saber cómo está lográndola y qué cambios hacerle a su búsqueda por parte de los distintos niveles del cu-

currículo. En tercer lugar, la orientación del PEUL hacia el logro de impacto social mediante la formación integral de los estudiantes y la generación de conocimiento también justifica la necesidad de sistemas de evaluación y el seguimiento que evidencien esos resultados esperados.

El sistema de evaluación del desarrollo curricular se fundamenta teóricamente a partir de las concepciones de sistema, currículo, desarrollo curricular y evaluación del desarrollo curricular. En concordancia con la definición de malla curricular como “tejido de relaciones entre problemas concretos de la sociedad, los campos de conocimiento de los programas académicos y la praxis investigativa” (ULS, 2008: 28), se aspira a *evaluar* de manera *continua* el desarrollo del currículo en todos sus niveles por medio de la *investigación*, para dar cuenta de la forma como los campos de conocimiento están permitiendo el logro de la misión y visión del PEUL.

Finalmente, el sistema de evaluación del desarrollo curricular de la Universidad de La Salle (SEDEC) está comprometido con lo siguiente: 1) le interesa evaluar el desarrollo del currículo en los niveles del sistema, no los sujetos que lo ponen en marcha; 2) en los distintos niveles del sistema le interesa evaluar los aspectos y dimensiones que llevan a fortalecer el desarrollo del PEUL; y 3) se orienta al mejoramiento del currículo y a la cualificación de la formación educativa de los jóvenes en la Universidad.

3. ORIENTACIONES PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR

*Los procesos de desarrollo y mejora el currículum
requieren de actuaciones
que se incorporen a los quehaceres habituales
de los docentes*

(Martín, 2010: 634).

Como ya se estableció, el SEDEC plantea niveles curriculares distintos que apuntarían a definir la operación del sistema para cada uno. Como ya se dijo, estos niveles son: el institucional, el de facultad, el del programa y el del espacio académico. Todos tienden a la formación integral del estudiante, la acción investigativa para la generación de conocimiento y la proyección al entorno, en desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad.

Para cada uno de los niveles se conciben, a su vez, dos dimensiones: una destinada a la fundamentación teórica y la otra a la gestión. La formulación teórica dispone las concepciones, las orientaciones y los valores que guían la propuesta y el desarrollo curricular en cada nivel. A la gestión le corresponde

alinean los recursos, las actividades, las estrategias y los medios para la puesta en marcha de dichas orientaciones.

La forma como pueden especificarse estas dimensiones para cada uno de los niveles se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Fundamentación y gestión curricular correspondiente a cada nivel

Nivel	Acciones curriculares (fundamentación)	Gestión
Institucional	Lineamientos Curriculares Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección Coordinación de Currículo. • Comité Central de Currículo.
Facultad	Lineamientos Curriculares de Facultad (PEF)	Decanos y Comités Curriculares
	Lineamientos Curriculares de Departamento (PED)	Directores de Departamentos Académicos y Comités Curriculares
Programa	Programas Curriculares redimensionados	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de programa. • Coordinaciones de Núcleo Curricular.
Espacio Académico	<i>Syllabus</i>	Docentes
	Prácticas de aula (relaciones entre actores y de éstos con el conocimiento)	Docentes (los recursos, conocimientos y métodos que se disponen para la relación intersubjetiva de los actores y de éstos con el conocimiento)

Fuente: Comité Central de Currículo de Apoyo (ccc-A) (2011).

En un inicio, como quedará justificado posteriormente, la evaluación recae sobre el espacio académico. Las orientaciones que se formulan están dirigidas, especialmente, al desarrollo de la evaluación en este nivel.

No puede olvidarse que no existe una única forma de llevar a cabo la evaluación. Las propuestas o modelos existentes en la teoría tienen sus concepciones y presupuestos y proponen formas concretas para llevarla a cabo. Su elección depende de los propósitos y objetivos pretendidos (Pérez Gómez, 1983).

Así, “el enfoque que se otorga al currículo influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración” (Grundy, 1991: 101). De esta forma, un currículo abierto, en permanente transformación y construido colectivamente debe ser compatible con una evaluación que se corresponda con estas características.

Antes que una evaluación para el control y la eficacia, esta evaluación curricular se plantea como una evaluación para la comprensión. Adicionalmente, una formación centrada en el aprendizaje debe ser capaz de priorizar una evaluación que permita reconocer las maneras en que el estudiante se beneficia con el proceso curricular desarrollado.

3.1. Los sentidos y las finalidades de la evaluación del desarrollo curricular

Una ciudadanía verdaderamente democrática precisa entrar en contacto con aquellos contenidos culturales que permitan desarrollar una comprensión más racional del mundo en el que vivimos; trabajar con metodologías didácticas que propicien el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo; que posibiliten entender, argumentar y convivir con personas de distintas culturas, ideas e ideales

(Torres, 2010: 95)

Como sistema, la evaluación del desarrollo del currículo compromete todos los niveles. En primer lugar, el currículo universitario, por medio del cual la Universidad se vincula con la sociedad y con la cultura: condensa las intenciones y prácticas para la formación de los jóvenes, de forma tal que les permita una determinada forma de acceso a la cultura universal y unas formas particulares de inserción y participación en la sociedad. Estas formas de que se habla van desde las posturas de mayor acatamiento a la realidad existente hasta aquellas más críticas de búsqueda de mejores alternativas de vida en la sociedad. Se trataría tanto de búsquedas más reproductivas y conservadoras del mundo existente como de otras creativas e innovadoras que consideran posible un mundo más justo, equitativo y democrático. La visión y misión de la Universidad de La Salle le apuesta a esta segunda opción por medio de la aspiración de contribuir a los procesos de transformación de la sociedad (PEUL, 2007).

En segundo lugar, las definiciones curriculares de la facultad y de los programas, por medio de las cuales se estrecha la relación de la universidad con el conocimiento y la ciencia, en los contextos particulares en que se produce y se transmite. Estas definiciones integran campos de saber diversos que intentan conectarse en forma inter y transdisciplinar.

Tercero, el currículo que se formula y realiza en el aula de clase y por medio del cual se construyen sujetos. La Universidad considera que su finalidad es formar jóvenes integrales, críticos y responsables, con capacidad para transformar la realidad social y productiva del país. De qué manera contribuye el espacio académico a esta formación es lo que interesa al SEDEC. Los estudiantes aprenden formas de ver y situarse en el mundo con el acompañamiento del docente y la disposición del conocimiento necesario y pertinente para ello.

Ahora bien, la universidad se ha comprometido con el desarrollo curricular por medio de las siguientes acciones que se vinculan con el SEDEC: formular criterios de evaluación curricular, hacer una propuesta de sistema, apoyarse en los comités curriculares para desarrollar e implementar el sistema y generar una cultura de evaluación permanente.

Las definiciones que dan sentido a la puesta en práctica de la evaluación curricular

Como corresponde a las preguntas clave que se hace la evaluación, estas definiciones aluden a:

¿Qué se evalúa?

En cada nivel existen objetos de evaluación diversos. Así, por ejemplo, en el institucional corresponde evaluar las correspondencias entre dos o más de los siguientes elementos: el PEUL, los lineamientos curriculares, las políticas institucionales de formación, el plan de desarrollo, el cumplimiento de la misión y visión institucional, las características del currículo, los criterios curriculares, la gestión curricular, la articulación de los niveles, el impacto social de la formación, el desarrollo de los estudiantes y de los profesores, y los programas o cursos.

En el nivel de la Facultad, por ejemplo, se evalúan las correspondencias entre dos o más de los siguientes elementos: el PEUL, los lineamientos curriculares institucionales, de facultad y de departamento, los desarrollos de la ciencia y los saberes comprometidos en la formación, los planteamientos de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

En el nivel del programa se evalúa, siguiendo con el ejemplo, el proceso de redimensionamiento curricular y su aporte a las intencionalidades planteadas en los lineamientos curriculares de los niveles anteriores.

En el nivel del espacio académico se evalúan las relaciones que se establecen entre el docente y los estudiantes para construir un determinado conocimiento, una metodología y un saber, así como los recursos que se ponen en marcha y las consecuencias que llevan consigo en la formación de maneras de ser, hacer y pensar de los estudiantes.

¿Cómo se evalúa?

Con apertura metodológica, como corresponde a la apertura a la universalidad del conocimiento universitario y a la autonomía profesional del docente. Sin embargo, de acuerdo con las orientaciones curriculares de la Universidad, la respuesta a esta pregunta ha de privilegiar las metodologías reflexivas, críticas y propositivas que contribuyan al desarrollo profesional del docente y de los demás actores que aportan a la formulación y gestión del currículo. La ventaja de los diseños flexibles y abiertos es que permiten ir incorporando las manifestaciones y los fenómenos no previstos inicialmente (Martín, 2010). Para el caso del espacio académico, por ejemplo, McKernan (1999) plantea la investigación-acción, que cuenta con tres tipos de modelos: la investigación-acción científica, la investigación-acción práctico-deliberativa y la investigación-acción crítico-emancipatoria.

¿Para qué se evalúa?

Para mejorar, para cualificar la formación, para determinar las mejores formas de llegar a los propósitos planteados en el PEUL. De acuerdo con Imbernón:

Investigar el currículo significa creer en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica, para generar conocimiento en su propia acción y para marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones; es decir, la capacidad de generar conocimiento pedagógico, en base a [sic] su conocimiento y experiencia (Imbernón, 2010: 597).

¿Quién evalúa?

Como es propio de los niveles curriculares definidos, existen actores con distintas responsabilidades en la gestión del currículo y, por consiguiente, se convierten en evaluadores responsables de sus propias prácticas en los niveles en que las desempeñan. Inicialmente, podría decirse que todos los actores de la institución requieren ser evaluadores del currículo, así como las instancias encargadas de la gestión del desarrollo de éste. La evaluación del espacio académico corresponde a los docentes y estudiantes, en particular a los primeros.

¿Con qué evalúa?

Con los instrumentos y las técnicas que, de acuerdo con los objetos, los problemas, las preguntas y las metodologías que se propongan en la evaluación mejor permiten conocer y comprender la realidad curricular a ser evaluada. Según Martín,

las técnicas e instrumentos de evaluación, como la observación, la entrevista, grupos de discusión, registros de imágenes y sonidos se utilizan para recoger por medio de las voces de los actores sus posiciones, opiniones y valoraciones; en la planificación del estudio, en la recogida de datos e informaciones y en el informe de evaluación siempre se tienen en cuenta los intereses y necesidades de las audiencias concernidas; la emisión de juicios de valor considera el pluralismo axiológico de las personas y grupos que participan en la evaluación, etc. (Martín, 2010: 627).

¿Cuándo se evalúa?

En dos o más momentos del proceso de desarrollo del currículo que se considere importante para redireccionarlo, tomar decisiones valiosas y hacerle mejoras.

3.2. El énfasis en el espacio académico como puerta de entrada al SEDEC

El profesorado ha de buscar el sentido a lo que enseña en los contextos situacionales y específicos en los que se producen

(Marrero, 2010: 225).

La puesta en marcha del sistema se inicia con la evaluación del espacio académico. La perspectiva es dimensionar y desplegar las evaluaciones en los restantes niveles, así como las articulaciones entre las distintas evaluaciones.

Razones que justifican el énfasis en la evaluación del espacio académico

Ya se ha dicho que el espacio académico es el lugar de interacción de los docentes, los estudiantes y el conocimiento que permite hacer evidentes las creencias, los valores, las concepciones y las prácticas que están contribuyendo a la formación de los estudiantes, a su construcción como sujetos integrales, sensibles y responsables, con capacidad para transformar la realidad social y productiva del país (ULS, 2009: 59).

Si bien este espacio se orienta de acuerdo con los lineamientos propuestos por la Universidad, también puede decirse que goza de gran autonomía. Esta autodeterminación procede, a su vez, de la consideración de la profesión docente como una profesión con autonomía, con responsabilidad directa del acto educativo. Las decisiones que el docente toma en el aula proceden de sus maneras de concretar y privilegiar los diversos aspectos que aportan a la construcción del currículo: el conocimiento y sus avances; la sociedad y sus demandas; las formulaciones de la universidad; el contexto en que todo esto se produce; los cambios; las particularidades de los estudiantes y sus formas de relacionarse socialmente con el conocimiento y con su generación; y las relaciones entre los actores, a propósito del desarrollo de uno u otro campo o área de conocimiento.

Dicho de otra manera, las posturas de los docentes frente a estos aspectos que influyen las decisiones de enseñanza permiten entender la existencia de variadas formas de poner en práctica los planteamientos curriculares, y para la Universidad de La Salle resulta de gran interés reconocer cuáles son esas formas para avanzar en sus apuestas de formación con calidad.

A pesar de ser el aula el espacio privilegiado de concreción del currículo, la Universidad y los mismos docentes cuentan con poco conocimiento sobre éste. Dada su importancia, se considera necesaria esta evaluación, por medio de la cual se intenta poner en evidencia lo que en el espacio académico se realiza. La puesta en evidencia significa

un análisis crítico de las prácticas de aula, que al visibilizarlas permite valorarlas de acuerdo con las intencionalidades de la Universidad y conduce a la transformación del quehacer del docente.

Supuestos orientadores de la evaluación del desarrollo curricular en el espacio académico

En el nivel del espacio académico, en el aula, los supuestos orientadores de la evaluación del desarrollo del currículo son:

- La evaluación del currículo por parte del profesor es llevada a cabo mediante la investigación. Este ejercicio práctico-teórico sobre su propia práctica contribuye a comprender la forma como el docente está interviniendo la realidad social con sus procesos de formación.
- El profesorado reconstruye y transforma su práctica cotidiana por medio de la investigación.
- La investigación le ayuda al profesor a teorizar sobre su práctica, avanzar sobre el conocimiento que posee y revisar sus prácticas educativas.
- La autonomía es una función básica de la formación en el nivel superior y, de acuerdo con ésta y en su marco, se desarrolla la evaluación del currículo. Esta autonomía le permite al docente generar conocimiento pedagógico, experimentar, tomar decisiones, ser profesional de la educación.
- Por medio de la evaluación como práctica investigativa el profesorado puede intercambiar conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje y hacer parte de comunidades de enseñanza, de

aprendizaje, académicas: “Investigar es pertenecer a una comunidad” (Blanco, 2010: 571).

3.3. Los objetos de evaluación en el nivel del espacio académico

Tras el término currículum laten dos supuestos que es preciso explicitar. Primero, que no hablamos de aprendizaje sino de enseñanza, es decir, de una acción consciente, deliberada y encaminada a que el aprendizaje siga ciertas pautas y alcance ciertos objetivos.

Segundo, que tal acción tiene lugar fuera de las instituciones primarias [...] Pero para que pudiéramos hablar de currículum ha hecho falta que la sociedad se planteara la enseñanza como una actividad específica con actores específicos en escenarios específicos

(Fernández, 2010: 65).

En la Universidad se aprende más que conocimientos y que una profesión: se aprende a ser persona, a ser social y ciudadano, y a insertarse en la sociedad con valores, normas, orientaciones, conductas, formas de pensar y ver el mundo. ¿Desde qué perspectivas se lleva a cabo este proceso en la Universidad de La Salle?, ¿cómo está logrando la formación en el espacio académico los propósitos plasmados en el PEUL, en los lineamientos curriculares, en los programas redimensionados?, ¿qué aprendizajes están reportando los estudiantes?, ¿estos aprendizajes ocurren porque investigan?, ¿qué prácticas conducen a este desarrollo educativo basado en la investigación?, ¿qué consecuencias tiene esta postura para la comprensión del conoci-

miento, la ciencia, las relaciones y la sociedad que se pretende construir?

Se presupone diversidad de maneras de entender y hacer en el aula, de forma tal que la complejidad, heterogeneidad y apertura sean las características claves para el desarrollo de una educación coincidente con la perspectiva democrática pretendida por parte de la Universidad de La Salle y con la posibilidad de construir conocimiento sobre la educación universitaria, de suyo abierto a diversidad de miradas disciplinares.

Para producir aprendizaje, el docente requiere desplegar un proceso de formación, un trabajo, un saber y una práctica que configuran la pedagogía. El propósito es afectar las maneras de ser, pensar y hacer del estudiante, sus formas de comprensión del mundo y su inserción en éste. Entonces, se requiere saber cómo se lleva a cabo esto en el espacio académico. Como el enfoque es sistémico, la evaluación que se emprenda y desarrolle sobre el nivel del espacio académico afectará de diversas maneras los demás niveles del currículo.

Ahora bien, para interrogar críticamente el espacio académico, reconstruirlo y transformarlo, así como para aportar a la redimensión del currículo, se han organizado las problemáticas susceptibles de ser investigadas en términos de objetos de evaluación. A manera de ejemplo, los objetos y las problemáticas expuestos sirven de orientación para el planteamiento de los procesos de seguimiento al espacio académico en el marco del sistema de evaluación del desarrollo curricular.

En este contexto se entiende por objeto un lugar de la sociedad en el que el ser humano está inscrito y que necesita entender, comprender e interpretar para darle mejor sentido a su existencia. Se diferencia de la problemática en que ésta apunta a interrogar partes o aspectos del objeto para estudiarla y evaluarla y así construir caminos que le permitan mejores rutas de acción o solución en la sociedad. Esto significa que las problemáticas contribuyen a construir el objeto porque se expresan o manifiestan en éste. Por su parte, los objetos no son neutros o asépticos, se vinculan a relaciones sociales y culturales en cuyo seno se comprenden. Una vez el objeto ha sido dotado de contenido mediante la respuesta a las problemáticas indagadas, puede decirse que se ha avanzado en su nivel de inteligibilidad y de comprensión. Dado que el objeto no es independiente de su contenido, puede decirse que por medio de la producción de conocimiento (en este caso, la investigación que evalúa) el objeto se actualiza y se renueva.

Los siguientes objetos y problemáticas podrían servir de orientación para interrogar el espacio académico

Objeto 1: La enseñanza

Entre las problemáticas que es posible identificar para dar contenido a este objeto se encuentran las siguientes:

- Las concepciones e intencionalidades que guían la enseñanza: las ideas, creencias o concepciones de: ciencia, conocimiento escolar, enseñanza, aprendizaje, estudiante y docente implícitas en

las prácticas cotidianas de aula (por qué y para qué de lo que enseña).

- Las innovaciones y experiencias significativas: los procesos de innovación y cambio pretendidos en el trabajo de aula (las formas en que enseña, los contenidos, los momentos, la puesta en práctica de las innovaciones).
- El desarrollo del objeto de conocimiento de la formación: los aportes teóricos y metodológicos al conocimiento a partir de la formación y enseñanza propuestas y de la reflexión sobre ésta.

Objeto 2: El aprendizaje

Este objeto centra la atención en la forma como la acción educativa recae en el estudiante. Algunas problemáticas que pueden mencionarse a manera de ejemplo son las siguientes:

- El desarrollo integral del joven: la contribución de la práctica cotidiana al desarrollo integral de los jóvenes.
- La investigación en la enseñanza: el papel de la investigación en el proceso de aprendizaje del estudiante: ¿se cumple la orientación “aprende porque investiga”?
- Los aprendizajes, logros y desarrollos de los estudiantes: las competencias que se promueven y desarrollan, las formas de aprendizaje de las nuevas generaciones, el reconocimiento de los intereses y las necesidades de los estudiantes para orientar sus escogencias (modalidades de grado). Además, el aprendizaje del estudiante

y su vinculación con el desarrollo autónomo, el aprendizaje del estudiante y su ambiente cultural de formación y experiencia.

- Los saberes y las experiencias previos de los estudiantes: las formas como la práctica o el espacio académico amplía, dimensiona o contiene las experiencias y los sueños que los estudiantes traen consigo; las relaciones entre el contexto del estudiante y sus formas de aprender, de relacionarse con el conocimiento, de pensar, de procesar la información.

Objeto 3: La interacción profesor-alumno-conocimiento

Acerca de esta relación, es posible estudiar todas las mediaciones existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las formas de relacionamiento que ocurren en el espacio académico. Algunas de las problemáticas que pueden señalarse son:

- Las relaciones que propicia la enseñanza: entre actores, de éstos con el conocimiento y con el entorno (núcleos y ejes curriculares, interdisciplinariedad y articulaciones).
- Las mediaciones que contribuyen a promover la interacción profesor-alumno-conocimiento: los tipos de conocimiento, de métodos, de saber didáctico, de estrategias, de evaluación que se ponen en evidencia en el espacio académico, a propósito de la enseñanza y el aprendizaje.

Objeto 4: El ambiente de enseñanza y aprendizaje

- Los ambientes teóricos de enseñanza y aprendizaje: las teorías educativas, los modelos pedagógicos, las propuestas didácticas, los recursos de enseñanza que permiten la formación y el aprendizaje esperado de los jóvenes.
- Los ambientes prácticos de enseñanza y aprendizaje: las formas de trabajo y agrupamientos que se disponen para el aprendizaje y la enseñanza.
- Los ambientes sociales de enseñanza y aprendizaje: el clima de aula, los conflictos y su solución, las formas de tramitar las diferencias, la presencia de procesos de argumentación, discusión y crítica que permiten el reconocimiento y la explicitación de las diferencias y que conducen o no al establecimiento de acuerdos.

Objeto 5: El espacio académico y el contexto

- La relación espacio académico-PEUL: el aporte de la práctica en el espacio académico al desarrollo del PEUL, es decir, la forma como el trabajo llevado a cabo en el espacio académico contribuye al desarrollo de la misión y la visión del PEUL, así como al desarrollo de sus principios.
- La relación espacio académico-desarrollo de la sociedad: la contribución de la práctica cotidiana en el aula a la transformación de la sociedad y a la construcción de un modelo de desarrollo económicamente sustentable, caracterizado por la justicia y la equidad (los problemas sociales que el espacio académico contribuye a solucionar).

Objeto 6: Los programas y los proyectos curriculares

- La enseñanza y el currículo: el aporte de la enseñanza a la cultura de los créditos, las formas de desarrollo del currículo redimensionado y la necesidad de nuevas dimensiones.
- Las didácticas y el currículo: el conocimiento del área o campo del profesor y la pedagogía que tiene como enfoque contribuyen a desarrollar de manera diversa los planteamientos curriculares.
- La estructura y organización curricular: la forma como la organización del currículo ayuda a desarrollar los fines de la educación pretendida en cada programa, en la facultad y en la Universidad.
- Los núcleos curriculares: el papel que cumplen los núcleos curriculares en el desarrollo del conocimiento, de la investigación, del desarrollo del programa y del fin educativo de la Universidad.

Estos seis objetos se plantean como ejemplo de la amplia posibilidad de problemas sobre los cuales la evaluación del espacio académico, entendida como investigación y reflexión, puede orientarse. Ahora bien, se requieren criterios y referentes que contribuyan a establecer si lo que se está haciendo realmente es coherente y consecuente con lo planteado en el PEUL, en los lineamientos curriculares, en los programas y en el *syllabus*.

Además, como ya se ha establecido anteriormente, a cada nivel curricular le corresponderían unos objetos de evaluación por medio de cuyo desarrollo sea posible mostrar la forma como el currículo está siendo implementado en la Universidad de La

Salle¹, para proceder a nuevas redimensiones curriculares. Cada nivel tiene su propia responsabilidad y tarea, y cada nivel participa en la construcción de los demás, los permite o dificulta, por medio de la gestión que pone en marcha.

3.4. Los criterios y los referentes de evaluación del nivel “espacio académico”

Puesto que admitimos que el currículum es una construcción donde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones, donde hay que tomar partido entre las posibilidades que se nos presentan, ese currículum real es una posibilidad entre otras alternativas

(Gimeno, 2010: 28).

Los criterios y referentes de evaluación del nivel “espacio académico” contribuyen a construir en la práctica cotidiana la calidad de la educación en la

1 A manera de ejemplo, cabe señalar algunos de estos objetos: 1) Para el nivel institucional: *Impacto social del currículo y Relación currículo-sociedad*, correspondería un estudio sobre Criterios curriculares: pertinencia, coherencia, flexibilidad, integralidad y transparencia del currículo formulado; Componentes curriculares: perfiles, competencias, líneas de investigación, modalidades de grado, espacios académicos, praxis investigativa, ejes, núcleos, sistema de evaluación de aprendizaje. Funciones sustantivas de la educación superior: relaciones entre docencia, investigación y extensión. Aprendizajes que promueve el desarrollo del currículo. 2) Para el nivel de facultad: *Relaciones entre saberes, disciplinas y campos de conocimiento*: estos objetos podrían desarrollarse, entre otros temas, con estos planteamientos de partida: avance del conocimiento científico y cambios de la sociedad: desarrollos de las disciplinas o campos en que se inscriben los currículos; aportes de las opciones elegidas a la transformación de la sociedad. 3) Para el nivel de departamento: *Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad*. Sobre este objeto pueden trabajarse las articulaciones del conocimiento entre los departamentos, la generación de comunidad académica investigativa y el desarrollo de los currículos a partir de los núcleos.

Universidad de La Salle, por medio de la revisión del currículo en ese nivel.

Referentes de evaluación del nivel espacio académico

Los referentes son los lugares que sirven de modelo o como patrón para revisar la práctica realizada en el espacio académico. Quiere decir que esos lugares se han planteado como deseables para la Universidad, y alcanzarlos se convierte en una ruta esperada; o, por el contrario, interrogar y modificar esos lugares desde las mismas prácticas es otro camino posible.

El primer referente de la práctica de aula es el *syllabus*, como documento que da cuenta de la formulación de las intencionalidades de acción del docente. Significa que el conocimiento producido por medio de la investigación se contrasta con los planteamientos hechos en el *syllabus* con el fin de entender las coincidencias y diferencias, explicarlas y formular nuevas orientaciones para el *syllabus* o cambios en la misma práctica pedagógica.

El segundo referente del estudio del espacio académico son los programas curriculares. Lo contenido en éstos se convierte en referente para hacer evaluar el desarrollo del currículo en el nivel del espacio académico, así: los referentes contextuales, el valor agregado, la identidad, la oportunidad y el impacto social, los fundamentos (socioantropológicos, pedagógicos y epistemológicos), la investigación, el perfil y las competencias, los ejes de desarrollo, los núcleos, la organización curricular y distribución de las áreas de conocimiento y curri-

culares, la cultura de créditos académicos, el saber didáctico, la flexibilidad y la evaluación.

El tercer referente del análisis del espacio académico son los lineamientos curriculares, tanto de la facultad como institucionales. Éstos establecen que: “la pedagogía es la disciplina que fundamenta la reflexión sobre la educación” (ULS, 2007: 21). La tradición lasallista lleva consigo un currículo implícito, el currículo es una construcción cultural y social, un espacio de realización del PEUL, una representación de expectativas y aspiraciones de la comunidad académica lasallista. A su vez, el currículo cumple diversidad de funciones: promueve la reflexión sobre la concepción de persona; permite identificar vacíos y problemas concretos de la sociedad, la ciencia y la cultura; fortalece los vínculos entre el sector externo y el contexto de la Universidad; articula las funciones de la Institución; vela por la coherencia, transparencia, transversalidad, flexibilidad e integralidad; y aporta fundamentos sobre la formación por ciclos, la doble titulación y la apropiación crítica del conocimiento (ULS, 2007). Estos son los elementos de los lineamientos curriculares que sirven de referente a la evaluación del currículo en el nivel del espacio académico.

Finalmente, el PEUL es otro de los referentes para valorar el trabajo realizado en el espacio académico. En este sentido, la identidad católica lasallista, la investigación con pertinencia e impacto social, la proyección social para promover la dignidad y el desarrollo integral, la transformación de la sociedad, el fomento de lo cultural, y el sentido de la verdad (PEUL, 2007) deben hacerse visibles en el

aula, de forma tal que estos aspectos se convierten en referentes importantes del trabajo pedagógico.

De igual manera, la misión planteada en el PEUL es un referente para valorar el trabajo pedagógico en el espacio académico y el aporte que éste hace para su cumplimiento. Para la Universidad, esta misión se expresa por medio de: el logro de una educación integral; el aporte de la formación a la transformación social y productiva del país; la participación de la formación en la construcción de una sociedad más justa y en paz; la formación en valores; los conocimientos y la capacidad de trabajo colegiado; la sensibilidad social y el sentido de pertenencia al país; la defensa de la vida; y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable.

La promoción de los valores que se privilegian en la misión pueden constituirse en referentes adicionales que surgen del PEUL. Éstos son: el sentido de la verdad y el respeto por la autonomía de los saberes; la solidaridad y la fraternidad; la honestidad y la responsabilidad social; el respeto y la tolerancia; y la esperanza y la fe.

Por último, el desarrollo de la visión (el aporte de la formación a la construcción de sujetos sensibles y responsables socialmente, al desarrollo humano integral sustentable, a la democratización del conocimiento, a la generación de conocimiento transformador de las estructuras de la sociedad colombiana) es otro de los referentes que emanan del PEUL y con relación al cual es posible valorar el trabajo realizado en el espacio académico.

Los criterios de evaluación del espacio académico

Un criterio de evaluación es un principio de valoración en relación al cual se emite un juicio sobre lo evaluado. El criterio permite determinar la distancia o brecha existente entre lo realizado y el referente con el cual se compara. Por tanto, un criterio permite una valoración tipo escala, jerarquía o gradación para juzgar lo realizado en el aula, en términos de los referentes.

Es necesario determinar los criterios para los referentes de la evaluación del espacio académico. La pertinencia, la coherencia, la transparencia, la integralidad y la flexibilidad –atributos del currículo y de los lineamientos curriculares de la Universidad de La Salle– pueden ser útiles como criterios de evaluación del espacio académico:

- La pertinencia, en cuanto acuerdo o armonía de lo realizado en el aula con los planteamientos hechos en los referentes. Es un diálogo que debe aportar a revisiones de los referentes y de la misma práctica.
- La coherencia: en el entendido de correspondencia entre los planteamientos de los referentes y la práctica de aula.
- La transparencia, que significa visibilización responsable del trabajo de aula por medio de la reflexión y la investigación. Implica una toma de posición crítica frente a la experiencia del espacio académico para recrearla y valorarla en términos de lo establecido como deber ser o patrón (referentes).

- La integralidad es el criterio que permite una mirada holística entre el discurso teórico y el práctico, entre las distintas dimensiones de la formación, las funciones sustantivas de la universidad a las que responde la formación (por lo menos, la docencia y la investigación).
- La flexibilidad se entiende como las modalidades de grado, la electividad, el tránsito pregrado-posgrado, los itinerarios formativos, la movilidad, la doble titulación y los espacios académicos compartidos. Además, alude a variadas alternativas teóricas y metodológicas para propiciar la construcción de conocimiento. Esta flexibilidad es planteada intencionalmente en los programas. Se requiere valorar si el espacio académico contribuye a su logro.

3.5. Enfoque, método y estrategias de evaluación

La reflexión es la clave, el motor, para hacer explícito y accesible el conocimiento del oficio, [...]

Gracias a la reflexión, el conocimiento de oficio supone “experiencia transformada” de la misma manera que transformar la experiencia supone reflexionar sobre la misma [sic] [...] Pero la reflexión no puede ir separada de la acción (Marrero, 2010: 234).

Todos los enfoques, los métodos y las estrategias de investigación en el aula son útiles al tratarse de conocer, analizar, problematizar y transformar la práctica. En este sentido, no se trata de legitimarla sino de explicitarla, comprenderla y modificarla.

A pesar de privilegiarse una perspectiva cualitativa, no se excluyen enfoques cuantitativos. En estos últimos se estaría planteando, fundamentalmente, una evaluación orientada a los resultados, a la búsqueda de correspondencia entre unas metas y fines propuestos y los resultados obtenidos en un proceso o en una acción educativa. Por su parte, el enfoque cualitativo apunta a la mirada de un proceso, a su comprensión e interpretación, así como a su contribución a los cambios y las modificaciones de las formulaciones curriculares y de las mismas prácticas o gestión curricular.

Desde este punto de vista, los enfoques reflexivos, de sistematización de experiencias, de observación o auto-observación de aula, de investigación-acción, de análisis de documentos (por ejemplo, apuntes o trabajos de los estudiantes, diarios de campo) y de análisis de datos secundarios son valiosos para la construcción de conocimiento evaluativo sobre el currículo en el nivel del espacio académico.

En otras palabras, en cuanto a la formulación del currículo pueden postularse estrategias investigativas documentales, evaluativas, de datos secundarios, diagnósticas, comprensivas e interpretativas.

Para el caso de la gestión de aula, son útiles los métodos y las estrategias: la auto-observación con ayuda del diario de campo, la construcción de casos, la elaboración de narraciones y relatos, la reflexión del docente sobre el conocimiento que construye y pone en circulación en el espacio académico, la sistematización de experiencias. Al mismo tiempo, puede hacer uso de la observación, la entrevista, los grupos de discusión, el levantamiento de casos

u otras estrategias semejantes para comprender al estudiante y sus formas de relacionarse con el conocimiento.

Basta consultar a McKernan (1999) para encontrar una perspectiva que presenta una amplia variedad de estrategias acordes con los métodos de investigación: observacionales y narrativos; no observacionales, de encuesta y autoinforme; del discurso y basados en la resolución de problemas; y crítico-reflexivos y evaluativos.

Como se deriva de lo dicho existe un abanico grande de técnicas y modelos de investigación que toman el espacio académico como objeto de indagación y que apuntan a hacer de los docentes y estudiantes comunidades de académicas que investigan sobre su práctica.

Las estrategias propuestas combinan la reflexión, la crítica y la acción con el fin de actualizar la práctica cotidiana del docente, reconocer y explicitar el saber práctico del aula y aportar al proceso de construcción permanente del currículo.

3.6. La valoración y el uso de los resultados de la evaluación

En torno a la evaluación del currículum, no parece que existan muchas discrepancias en considerarla como una de las herramientas con las que abordar su mejora (Martín, 2010: 620).

La investigación que se realiza con estos fines evaluativos se orienta a elaborar un plan de me-

joramiento que implica nuevas redimensiones curriculares. Dado el énfasis de la evaluación en la práctica de aula, sobra decir que el primer afectado con los resultados del ejercicio es el *syllabus* y las formulaciones contenidas en éste.

En consecuencia, se considera que la evaluación es un instrumento para proponer mejoras, innovaciones, cambios y modificaciones en las formulaciones teóricas orientadoras del currículo y en las mismas prácticas. Más aún, la evaluación en el espacio académico no sólo beneficia a éste, sino también a los demás niveles del currículo.

Expresado de otra manera, la reflexión sistemática, intencionada y rigurosa sobre el currículo en el nivel del espacio académico aporta críticamente a la forma como se gestiona el currículo para que de esta valoración surjan elementos dirigidos al mejoramiento o cualificación de la práctica y de sus orientaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2010). *El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa*. En: Gimeno Sacristán, José (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 355-371.
- Blanco García, Nieves. (2010). *La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo*. En: Gimeno Sacristán, J (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 569-587.
- Castro Parra, María Luzdelia; Giraldo Arias, Liliana y Álvarez Ochoa, Claudia Patricia. (2010). *El currículo. Estrategias para una educación transformadora*. Bogotá, Universidad de La Salle.
- Fernández Enguita, Mariano. (2010). *Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum*. En: Gimeno Sacristán, José (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 65-83.
- Gimeno Sacristán, José. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata.

- Gimeno Sacristán, José. (2010). *¿Qué significa el currículum?* En: Gimeno Sacristán, José (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 21-43.
- Gimeno Sacristán, José. (2010a). *El currículum en la acción: los resultados como legitimación del currículum*. En: Gimeno Sacristán, José (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 311-354.
- Gimeno Sacristán, José. (2010b). *La función abierta de la obra y su contenido*. En: Gimeno Sacristán, José (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 11-17.
- Grundy, Shirley. (1991). *Productos o praxis del currículum*. Madrid, Morata S.L. Ediciones y Global Ediciones, S.A.
- Imbernón Muñoz, Francisco. (2010). *La formación del profesorado y el desarrollo del currículum*. En: Gimeno Sacristán, José (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 588-603.
- Kemmis, Stephen. (1998). *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata.
- Marrero Acosta, Javier. (2010). *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?* En: Gimeno Sacristán, José (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 220-245.

- Martín Rodríguez, Eustaquio. (2010). *Mejorar el currículo por medio de su evaluación*. En: Gimeno Sacristán, J (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 620-636.
- McKernan, James. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Pérez Gómez, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En: Gimeno Sacristán, José. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Ediciones Akal, pp. 426-449.
- Torres Santomé, Jurjo. (2005). *El currículo oculto*. Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Torres Santomé, Jurjo. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Ediciones Morata S.L.
- Torres Santomé, Jurjo. (2010). *Currículum, justicia e inclusión*. En: Gimeno Sacristán, José (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Ediciones Morata S.L., pp. 84-102.
- Universidad de La Salle. (2007). *Lineamientos curriculares institucionales*. Bogotá, Oficina de Publicaciones., Colección Documentos Institucionales nro.22.
- Universidad de La Salle. (2007a). *Lineamientos para el redimensionamiento curricular permanente*. Bogotá, Oficina de Publicaciones., Colección Documentos Institucionales nro.23.

Universidad de La Salle. (2008). *Lineamientos para la redimensión permanente de la malla curricular*. Bogotá, Oficina de Publicaciones., Colección Documentos Institucionales nro.30.

Universidad de La Salle. (2009). *Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015*. Bogotá, Oficina de Publicaciones., Colección Documentos Institucionales nro.35.

Universidad de La Salle. (s.f.). *Hitos 6. Crónica de un camino. Redimensión curricular permanente*. Bogotá, Oficina de Publicaciones., Colección Hitos.

Universidad de La Salle. (s.f.). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista PEUL*. Bogotá, Oficina de Publicaciones.

Este libro se imprimió en los talleres de
CMYK Diseño e impresos
con un tiraje de 1600 ejemplares.

Universidad de La Salle
Bogotá - Colombia
Junio de 2011