

2-1-2013

Librillo 56. Lineamientos para la gestión curricular articulada a la praxis investigativa

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

Recommended Citation

"Librillo 56. Lineamientos para la gestión curricular articulada a la praxis investigativa" (2013). *Librillos institucionales*. 56.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/librillos/56>

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.



**LINEAMIENTOS PARA LA GESTIÓN
CURRICULAR ARTICULADA
A LA PRAXIS INVESTIGATIVA**

**Colección
Librillos Institucionales N° 56
Febrero del 2013**

ISSN 1900-2335

Primera edición: Bogotá D. C., febrero del 2013

©Derechos reservados Universidad de La Salle

Dirección:

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.

Vicerrector Académico

Redacción:

Libardo Enrique Pérez Díaz

Jefe Coordinación de Currículo

Edición

Guillermo Alberto González Triana

Jefe Oficina de Publicaciones

Ella Suárez

Coordinadora editorial

William Yesid Naizaque Ospina

Diagramación

Oficina de Publicaciones

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

PBX (57-1) 348 8000, extensión 1224

publicaciones@lasalle.edu.co

<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

Hno. Leornado Enrique Tejeiro Duque, Fsc.
Presidente del Consejo Superior

Consejo de Coordinación

Hno. Carlos Gabriel Gómez Restrepo, Fsc.
Rector

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.
Vicerrector Académico

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	11
PRESENTACIÓN	17
PRIMERA PARTE	
CRITERIOS PARA EL DISEÑO Y LA GESTIÓN CURRICULAR DE PROGRAMAS DE PREGRADO, ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA	23
1. Pertinencia	27
2. Trámite de aprobación	28
3. Estudio de factibilidad y viabilidad	28
4. Perfil y competencias generales	29
5. Núcleos problémicos	29
6. Transversalidad de las competencias generales y los núcleos problémicos	30
7. Articulación pregrado-posgrado	30
8. El sentido de cada espacio académico	31
9. Flexibilidad, movilidad y doble titulación	31

10.	Sistema de créditos y distribución del trabajo académico	33
11.	Modalidades de grado	35
12.	Prerrequisitos	35
13.	Participación del Departamento de Ciencias Básicas	36
14.	Importancia de la lengua extranjera en el programa	37
15.	Metodologías y didácticas	37
16.	Modalidades de las maestrías	38
17.	Integralidad de los criterios curriculares	39

SEGUNDA PARTE

LINEAMIENTOS PARA LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA	41
--	----

1.	Investigación, currículo y praxis	48
1.1.	Investigación y construcción de otras perspectivas del mundo	52
1.2.	Praxis investigativa y currículo como construcción cultural sistémica	55
1.2.1.	El sentido de la praxis	55
1.2.2.	En cuanto construcción cultural	57

1.3.	La praxis investigativa en lo curricular institucional	60
1.3.1.	El Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL): un derrotero que nos implica a todos	60
1.3.2.	El sentido de la praxis investigativa en el currículo	62
1.3.3.	El currículo como un sustrato fundamental en el desarrollo de semilleros de investigación	67
1.3.4.	Promoción y agencia desde todos los espacios académicos	68
1.3.5.	Los semilleros de investigación: un camino que se recorre desde “el aprender haciendo y enseñar demostrando”	69
1.3.6.	El acompañamiento y la tutoría como elementos determinantes en la formación investigativa	70
2.	Alcance de la formación investigativa en los diferentes niveles educativos	72
2.1.	En el nivel tecnológico	75
2.2.	En el nivel de pregrado	75
2.3.	En el nivel de especialización	77
2.4.	En el nivel de maestría con modalidad de profundización	77

2.5. En el nivel de maestría con modalidad de investigación	78
3. Modalidades de grado	79
3.1. Desarrollo de un proyecto investigativo disciplinar o interdisciplinar	82
3.2. Participación activa en proyectos de investigación disciplinar o interdisciplinar	83
3.3. Producción intelectual relevante	85
3.4. Elaboración de una propuesta de política pública en el campo de conocimiento	86
3.5. Cogrado	87
3.6. Prácticas y pasantías	89
3.7. Seminario investigativo	89
3.8. Disposiciones finales	91
REFERENCIAS	93

PRÓLOGO

Todo lo relacionado con lo curricular es algo vivo y dinámico. Con el presente Librillo Institucional nro. 56, *Lineamientos para la gestión curricular articulada a la praxis investigativa*, se da inicio a una nueva época en la animación curricular de la Universidad de La Salle. En él hablamos de los nuevos criterios curriculares para el diseño de los programas de pregrado y posgrado y de las nuevas modalidades de grado insertas en la praxis investigativa. A partir de lo que la vida nos ha ido enseñando con sus logros, problemáticas y realidades, los cuerpos colegiados de la Universidad (Consejo Académico y Comité Central de Currículo), al igual que la Vicerrectoría Académica a través de la Coordinación de Currículo, una vez más ofrecen a la comunidad académica una serie de orientaciones y reflexiones tendientes a continuar cualificando los procesos de redimensión curricular permanente.

Quisiéramos comentar en esta ocasión la puesta en escena de la nueva propuesta de siete modalidades de grado articuladas con la praxis investigativa. Estas no son un conjunto de ejercicios terminales aislados o de cumplimiento de un simple requisito para graduarse. Se busca que —en lo posible, desde

el inicio de los estudios de pregrado o posgrado— los estudiantes desarrollen la modalidad que a bien tengan escoger, previa orientación de los tutores, y esta sea adecuadamente acompañada a lo largo de los distintos periodos formativos. De esta manera, una vez culminado el tiempo previsto en las mallas curriculares, podrán graduarse cumpliendo en simultáneo tanto con sus estudios formales como con la modalidad de grado seleccionada. Se trata de un cambio de imaginario colectivo. De ahora en adelante, un programa será tanto más exitoso en cuanto logre graduar a todos sus estudiantes justo en el tiempo previsto en la malla curricular, y no varios ciclos académicos con posterioridad a la finalización de sus estudios, como viene aconteciendo en la actualidad.

¿Por qué hoy hablamos de modalidades de grado (en plural) y no de modalidad de grado (en singular)? Desde que existe la universidad como institución formadora de las nuevas generaciones, ha habido algún tipo de trabajo de grado. Sin embargo, en ningún momento esa invención buscaba que tal ejercicio se convirtiera en una especie de semáforo en rojo, aduana o carrera de obstáculos difícil de superar, o en la herramienta con la cual contaba el profesor para hacer sufrir al estudiante, “fregarle” la vida y para que graduarse fuera algo casi imposible. Todo lo contrario, fue un ejercicio académico de orden formativo complementario de toda carrera profesional.

El trabajo de grado era algo inherente a la naturaleza de los estudios universitarios como mediación pedagógica que desarrollaba el talante de lo superior y para lo superior, tras el gozo de buscar

la verdad, descubrirla y comunicarla. A lo largo de los siglos tuvo tres grandes intencionalidades con sus respectivas modalidades prácticas, así:

- *Como repaso*: eran el llamado examen *complessivo* (palabra italiana que se refiere a una visión global, general, total de un asunto o tema), los exámenes finales o los exámenes preparatorios. Exigían del estudiante volver sobre lo esencial de toda una materia o profesión. Contribuían a la asimilación y afianzamiento de los conocimientos fundamentales.
- *Como síntesis*: se trata del seminario de síntesis y de los exámenes de madurez, frecuentemente utilizado en Filosofía y Teología el primero, y en Derecho los segundos. Contribuían a integrar los distintos conocimientos estudiados en tratados o materias separadas, y a armonizar dichos conocimientos con la vida intelectual. El estudiante lograba así al final de la carrera una mirada panorámica de las ciencias estudiadas a manera de compendio, recapitulación o sinopsis.
- *Como iniciación en la investigación*: nos referimos aquí a las clásicas monografías de pregrado y tesis de doctorado. Las monografías como medio para profundizar sobre una problemática, un autor, un tema o una escuela de pensamiento. Las tesis, para hacer avanzar el conocimiento con originalidad y creatividad. Ambas eran ejercicios intelectuales a través de los cuales el estudiando aprendía a investigar.

La rigurosidad y exigencia que conllevaban estos tres ejercicios intelectuales, implicaba que el

estudiante desarrollara uno solo. A cada profesión le era inherente en exclusiva una modalidad de grado. Hasta hace poco se pensaba que esa era la mejor manera de formar, lograr visión de conjunto, profundidad e iniciación en la investigación. Pero el avance de las ciencias de la educación y de los discursos pedagógicos contemporáneos ha llevado a que el eje del aprendizaje se desplace hacia la creatividad, la innovación y la construcción del conocimiento. Entonces, tomaron fuerza los denominados estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y la flexibilidad curricular, entre otros, haciendo que el estudiante sea más protagonista de su propio aprendizaje mediante su participación directa en el diseño de su propia ruta de formación.

Como consecuencia lógica aparecen las denominadas modalidades de grado (en plural), con la posibilidad de ser seleccionadas por parte del estudiante, con el objetivo de responder a sus potencialidades, talentos e intereses diversificados. No sobra destacar que en ningún momento tal pluralidad de opciones significa disminución de la rigurosidad, la exigencia y la cientificidad. Por el contrario, es una toma de conciencia de los educadores acerca de que un estudiante dispone para graduarse de dos, tres o cuatro años, y para continuar profundizando, investigando y creando, el resto de su vida. Se trata de dosificar el binomio tiempo disponible e intencionalidades formativas a alcanzar.

Además del cambio de imaginario del cual hablábamos arriba, para el éxito de la implementación de lo planteado en este librito está prevista la reglamentación respectiva por parte de cada Consejo de Facultad y Comité de Departamento Académico.

De esta manera damos inicio a esa nueva época de animación curricular en la Universidad, que busca posicionar la investigación como tarea formativa mediante programas, *syllabus* y modalidades de grado centradas en la investigación. Esa es la directriz del Plan de Mejoramiento 2012-2019 en su proyecto de consolidación E: “Cualificación permanente de la gestión curricular y formación investigativa”, cuyo objetivo general es “Cualificar el desarrollo de los procesos curriculares mediante una acción coordinada VRIT-VRAC que promueva la actividad investigativa como práctica orientada a fortalecer la generación de conocimiento, la estrategia de resolución de problemas y el fortalecimiento de los procesos de gestión curricular impulsados en la Universidad”.

Para finalizar, un agradecimiento al doctor Libardo Enrique Pérez Díaz, jefe de la Coordinación de Currículo, quien junto con su equipo de trabajo ha timoneado con prudencia y sabiduría los nuevos rumbos curriculares que demandan los actuales escenarios de las ciencias de la educación, los discursos pedagógicos y las realidades del país. Bienvenida la nueva época.

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.
Vicerrector Académico

PRESENTACIÓN

Según las teorías curriculares que han tenido mayor circulación en nuestro contexto, habría cuatro perspectivas que podrían utilizarse a modo de síntesis de estas posturas. En primer lugar está lo que se denominaría una visión fragmentaria del currículo, representada en la producción de George J. Posner y su enfoque de simultaneidad o concurrencia curricular. Por otra parte, encontramos una mirada que desde el seno de la institución escolar reconoce el currículo como una apuesta que se pone a prueba y cuyo contexto de realización comporta su materialización misma; este otro lugar de interpretación de lo curricular se podría mostrar desde la lente del inglés Lawrence Stenhouse y su visión del currículo como una tentativa que se enriquece con la investigación acción como herramienta fundamental del docente para la gestión curricular.

En este mismo sentido, vale la pena destacar que la concepción sistémica del currículo expresada por autores con J. Gimeno Sacristán también ha tenido un importante nivel de difusión y aceptación en la comunidad académica. Esta postura concibe el currículo como un gran sistema constituido por ocho subsistemas que gravitan en torno a uno de ellos:

el subsistema práctico pedagógico, como escenario de concreción curricular.

Finalmente destacamos una mirada de lo curricular centrada en la cultura, en la construcción colectiva y en el desarrollo de una actitud crítica que cobra sentido en postulados libertarios. Esta forma de entender y asumir el currículo tiene en Shirley Grundy a una de sus principales representantes, y plantea que el currículo nunca tiene lugar por fuera de las realizaciones educativas y, a partir de la teoría de los intereses de Jürgen Habermas, propone la necesidad de orientar las realizaciones curriculares desde un interés emancipador, en lugar de un interés meramente técnico o exclusivamente práctico.

Al revisar la perspectiva crítica, se puede observar que se corresponde en gran medida con la orientación de los diseños y las características que se prevén para la gestión curricular en la Universidad de La Salle. Así, se encuentra una gran correspondencia de este enfoque con los elementos esenciales del horizonte institucional, especialmente en lo que tiene que ver con garantizar la dignidad de la persona, su autonomía y su derecho a constituirse libremente como sujeto en relación con los otros sujetos.

En concordancia con lo anterior, las dos partes que configuran la esencia de esta publicación representan sendos marcos de referencia que pretenden contribuir a la cualificación permanente y sistemática del mapa y del territorio curricular en la Universidad de La Salle. En lo que respecta a los “Criterios para el diseño y la gestión curricular de programas de pregrado, especialización y maestría”, se puede observar que dan cuenta de un

proceso de maduración consciente y deliberada, en aras del mejoramiento continuo y como consecuencia de la autoevaluación permanente que se realiza en los diferentes niveles curriculares. Se espera que estos criterios contribuyan a un mejor desarrollo de las diferentes fases del proceso de construcción de nuevos programas y aporten al rediseño y a la gestión rigurosa de los que ya existen.

Tomando en cuenta que la Universidad de La Salle optó por un proyecto formativo cuya pretensión fundamental consiste en “educar para pensar, decidir y servir”, los criterios apuntan hacia el logro de los más altos niveles de pertinencia con el horizonte institucional. No obstante, para el caso de los programas nuevos se requiere también un minucioso estudio de factibilidad y viabilidad que analice los factores internos y externos que pueden influir y determinar el éxito o el fracaso de estos programas.

En aras de una mayor coherencia con el principio de integralidad, y con la asunción de la investigación como medio de aprendizaje, se plantea la necesidad de construir un perfil integral que comporte todas las dimensiones asociadas al sujeto en formación y se exprese por medio de las competencias generales que orientan la gestión de la malla curricular. Del mismo modo, se replantea la gestión del conocimiento centrada en núcleos temáticos y se propone una nueva configuración basada en núcleos problémicos, los cuales deben permitir un mejor abordaje de las problemáticas sociales ligadas a los diferentes campos de saber y facilitar el desarrollo sistemático de una creciente actitud investigativa.

La concreción del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) requiere un proceso articulado entre el pregrado y el posgrado; por esto también se plantea la necesidad de establecer los puntos de encuentro entre estos dos niveles de formación. Se propone un análisis sistemático de los espacios académicos comunes para determinar cuál es el aporte de cada uno a la construcción del perfil en diferentes programas formativos. Así, además de mejorar la sinergia entre el pregrado y el posgrado, se busca un mayor nivel de racionalización en la gestión microcurricular, una mejor comprensión de los prerrequisitos como posibilidad formativa y un mejor desarrollo de didácticas alternativas y congruentes con la naturaleza disciplinar o interdisciplinar de cada espacio académico.

En lo que concierne a la flexibilidad, la movilidad y la doble titulación, se enfatiza su condición como medios de cualificación de un proceso formativo más ajustado a las características del sujeto que aprende, a las condiciones del contexto y a las posibilidades de gestión conjunta entre instituciones educativas. Estos elementos facilitan la gestión curricular sistémica y enriquecen la formación entendida como el despliegue de todas las potencialidades de la persona.

Otro de los factores que se destaca en estos lineamientos tiene que ver con la electividad como posibilidad para el desarrollo autónomo y para la maduración de las decisiones de los estudiantes frente a las alternativas que se le pueden presentar desde el currículo del programa, desde la Unidad Académica, desde la Universidad e incluso desde otras universidades del país o extranjeras, en con-

cordancia con el espíritu del sistema de créditos. Finalmente, los “Lineamientos para el diseño y la gestión curricular” plantean la necesidad de vincular al Departamento de Ciencias Básicas en lo que tiene que ver con el desarrollo del componente de fundamentación de los programas de formación, y reconocen al Centro de Lenguas como escenario determinante para la materialización de la política de lengua extranjera en los programas de pregrado y posgrado.

En cuanto a los “Lineamientos para la gestión curricular de la praxis investigativa”, es importante explicitar que su fin es dar elementos que aporten a la concreción del transitar hacia una “Universidad que aprende porque investiga”. En consecuencia, la conceptualización sobre las nociones de formación, praxis, praxis investigativa, investigación formativa y modalidades de grado, así como el análisis que se plantea en torno al currículo como construcción cultural sistémica y sus vínculos con el desarrollo de una actitud investigativa, con los procesos y productos que se deben privilegiar en cada nivel educativo y con las modalidades de grado, entre otros, son aspectos que apuntan hacia un entendimiento más comprehensivo del fenómeno formativo en el contexto del PEUL.

Sobre este referente en particular es preciso destacar que la unificación de criterios sobre algunos conceptos fundamentales es determinante a la hora de realizar una gestión curricular sistémica. Estos acuerdos son necesarios para garantizar la articulación de los distintos niveles del currículo y las diferentes instancias de gestión que configuran la estructura institucional.

Por otra parte, definir el alcance de los procesos de investigación en cada nivel educativo facilita la gestión de la praxis investigativa y permite precisar cuáles son los desarrollos y productos más pertinentes en correspondencia con los perfiles de formación. Al integrar estos aspectos a la descripción de cada una de las modalidades de grado se logra una mejor comprensión de la investigación formativa como proceso y como componente esencial de la gestión curricular.

En síntesis, la pretensión esencial se ancla en la necesidad de contar con referentes unificados, que deben ser apropiados significativamente por todos los miembros de la comunidad educativa. Esto con el fin de fortalecer el desarrollo de procesos formativos basados en la gestión colaborativa, en la coherencia académica y administrativa, en el uso adecuado de los tiempos y en el compromiso racional de todos los actores según el rol que cumplen en cada proceso.

Reiteramos la invitación a todos los comités curriculares de facultad y departamento, a los comités de programa como gestores curriculares, a los docentes como protagonistas fundamentales de la gestión microcurricular y a los estudiantes como sujetos esenciales del proceso formativo, para que asumamos el compromiso de conocer en profundidad estos lineamientos y esforzarnos para convertirlos en evidencias significativas de las prácticas educativas lasallistas.

Libardo Enrique Pérez Díaz
Jefe de la Coordinación de Currículo

PRIMERA PARTE

CRITERIOS PARA EL DISEÑO

Y LA GESTIÓN CURRICULAR DE PROGRAMAS

DE PREGRADO, ESPECIALIZACIÓN

Y MAESTRÍA



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

CONSEJO ACADÉMICO
Acuerdo No. 015 de 2012
(septiembre 25)

POR EL CUAL SE APRUEBAN LOS CRITERIOS PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE PREGRADO, ESPECIALIZACIONES Y MAESTRÍAS

EL CONSEJO ACADÉMICO
DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE
En ejercicio de sus funciones estatutarias y

CONSIDERANDO

Que la Constitución Política de Colombia en el artículo 69 consagra la autonomía universitaria.

Que la Ley 30 de 1992 confiere a las instituciones de Educación Superior autonomía para crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales y otorgar los títulos correspondientes.

Que el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución No. 5266 del 20 de agosto de 2008, le otorgó la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad de La Salle.

Que mediante Decreto No. 1295 del 20 de abril de 2010, el Ministerio de Educación Nacional, reglamentó el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de los programas académicos de educación superior.

Que las tendencias sociales, económicas, políticas y los acelerados avances de la ciencia y la tecnología interpelan a la educación superior para que responda apropiadamente a los retos y los desafíos del desarrollo social.

Que el Proyecto Educativo Universitario Lasallista "PEUL", define como una estrategia para su implementación, el redimensionamiento curricular permanente.

Que la Universidad de La Salle decidió revisar y actualizar los currículos de los programas académicos, para lo cual emitió Lineamientos mediante los Librillos No. 22 "Lineamientos Curriculares Institucionales", No. 23 "Lineamientos para el redimensionamiento curricular permanente. Una apropiación desde el PEUL-2007" y No. 30 "Lineamientos para la redimensión permanente de la Malla Curricular", orientadores del proceso, así como para la creación de nuevos programas de pregrado y postgrado.

Que el proceso de Autoevaluación Institucional permitió estructurar entre sus planes de consolidación el proyecto E: "Cualificación permanente de la Gestión curricular y formación investigativa", desde el cual se planteó como 4º objetivo la "Redefinición de los criterios necesarios para la creación de nuevos programas de pregrado y postgrado."

Que dichas políticas institucionales y lineamientos curriculares brindan pautas para que los programas trasciendan de la información a la formación; de los contenidos disciplinares a la transformación social, y de la enseñanza al aprendizaje con fundamento investigativo.

Que la Universidad de La Salle asume el currículo como un proceso de construcción cultural permanente que comporta para su gestión un conjunto de fundamentos y componentes tales articulados y dinámicos.



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Que para una gestión curricular exitosa es necesario el análisis crítico del contexto, la construcción de un perfil integral estructurado en términos de competencias, la definición de ejes articuladores, la construcción de núcleos problemáticos, el desarrollo de las áreas del conocimiento desde una perspectiva inter y transdisciplinar, la materialización de la cultura de los créditos académicos, el uso de didácticas alternativas, el desarrollo de las modalidades de grado como medio de formación de la actitud investigativa, la electividad como dinamizadora de la flexibilidad y movilidad curricular, la evaluación como proceso formativo y la articulación entre todos estos componentes como expresión de la naturaleza sistémica del currículo.

Que las estructuras curriculares en la Universidad de La Salle buscan mayor flexibilidad y coherencia con las tendencias de la educación superior a nivel nacional e internacional, acogen los criterios de calidad para movilidad de estudiantes y profesores, facilitan la homologación de títulos, la titulación en dos o más programas y potencian el desarrollo humano integral y sustentable.

Que el 25 de septiembre de 2012, la Vicerrectoría Académica presentó al Consejo Académico la propuesta de criterios para el diseño y desarrollo de programas de pregrado, especialización y maestría.

Que es función del Consejo Académico *"revisar, aprobar, adoptar, supervisar y modificar los planes y programas de estudio"*, de conformidad con lo establecido en el artículo 38, literal d) del Estatuto Orgánico.

Que en virtud de lo señalado, el Consejo Académico,

ACUERDA

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el documento que explicita los criterios para el diseño y desarrollo de programas de pregrado, especialización y maestría, anexo y que en todo hace parte integral de este Acuerdo.

ARTÍCULO 2º.- Comunicar el presente Acuerdo a las Vicerrectorías Académica, de Promoción y Desarrollo Humano, de Investigación y Transferencia, Administrativa, a las Facultades y Departamentos Académicos, a la División Financiera, a la División de Planeamiento Estratégico, a la Oficina de Admisiones y Registro y, a la Coordinación de Currículo.

ARTÍCULO 3º.- El presente Acuerdo se expide en Bogotá, D.C., a los veinticinco (25) días del mes septiembre de 2012 y deroga cualquier norma que le sea contraria.

CARLOS G. GÓMEZ RESTREPO, f.s.c.
Presidente Consejo Académico

PATRICIA I. ORTIZ VALENCIA
Secretaría General

La Redimensión Curricular Permanente exige la construcción de un conjunto de criterios que permitan cualificar progresivamente la gestión formativa en los niveles de pregrado, especialización y maestrías, como estrategia para la concreción del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). Con estos se pretende consolidar la flexibilidad y pertinencia del currículo respecto al papel formativo de la Universidad de La Salle y su contribución al desarrollo social. Se parte de las evidencias que plantea una sociedad que cambia vertiginosamente en aspectos como las tecnologías de comunicación y la producción de conocimiento, la globalización de la economía y el ejercicio profesional, la necesaria cooperación para la superación de las desigualdades socioeconómicas, la generación de alternativas significativas para el manejo sustentable del desarrollo y la valoración de la diversidad humana como elemento fundamental para el logro de sociedades más equitativas. En este sentido se plantean los siguientes criterios:

1. Pertinencia

Los diseños curriculares deben mostrar que se constituyen en escenarios pertinentes para la concreción de la misión institucional en términos de investigación, gestión académica e impacto social. Del mismo modo, deben hacer evidente su articulación con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el proyecto educativo de la facultad o departamento y su correspondiente plan estratégico. Así, todas las propuestas de nuevos programas o de ajustes a la redimensión curricular deben presentarse en el marco de un plan integral en el que la Unidad

Académica prospecta su desarrollo a partir de una lectura crítica del contexto actual y de las tendencias mundiales como referentes fundamentales para la construcción de apuestas formativas pertinentes.

2. Trámite de aprobación

Para su aprobación las propuestas curriculares deben realizar el trámite institucional establecido, es decir, tener el visto bueno del Comité Curricular de la Unidad Académica y del Consejo de Facultad o comité de programa correspondiente, tener el visto bueno del Comité VRAC, presentarse y ser avaladas en el Comité Central de Currículo, presentarse y contar con el acuerdo correspondiente del Consejo Académico, obtener el aval financiero por parte del Consejo de Coordinación y tener la aprobación final del Consejo Superior. Para la presentación en cada una de estas instancias se deben anexar los soportes del proceso previo, y en lo concerniente al trámite ante el Consejo Académico, para no duplicar esfuerzos, se realizará una presentación sintética de la propuesta revisada rigurosamente y avalada por el Comité Central de Currículo.

3. Estudio de factibilidad y viabilidad

Las propuestas deben incluir un estudio riguroso del contexto externo e interno para su presentación al Comité Central de Currículo. Este estudio se realizará según los lineamientos e instrumentos que defina la Institución para tales efectos. En todo caso, el estudio del contexto interno será previo al análisis de las condiciones externas; esto permitirá contar con la información necesaria para determinar si la

Institución tiene las condiciones, el talento humano y los recursos requeridos, o para establecer si la Universidad cuenta con la posibilidad de garantizarlos.

Cuando los diseños curriculares consideren la metodología a distancia, el estudio de factibilidad y viabilidad debe hacer explícitas las condiciones institucionales y las previsiones necesarias en cuanto a los nodos para el desarrollo del programa en la región que se haya considerado estratégica.

4. Perfil y competencias generales

En los diseños curriculares no se presentarán perfiles segmentados. Por tanto, se debe construir exclusivamente un perfil integral que comporte los aspectos de identidad institucional, profesional y personal que caracterizarán al egresado del correspondiente programa. El perfil se expresa en términos de competencias y estas a su vez se constituyen en las competencias generales que forman parte de la estructura de la malla curricular. De este modo se fortalece el sentido de la formación como proceso integral de humanización continua y se promueve el desarrollo humanista desde cada uno de los espacios académicos y desde cada programa curricular de la Universidad. Así se supera el contrasentido que representa la disyunción entre “la formación académica y la formación integral”.

5. Núcleos problemáticos

Los núcleos que configuran las mallas curriculares deben plantearse como problemáticos y no como núcleos temáticos, en aras de lograr una mayor

pertinencia y vitalidad en la gestión curricular. Por esta razón se formularán como preguntas problematizadoras que desencadenen dinámicas mentales y procesos didácticos que contribuyan con la generación de aprendizaje significativo y faciliten la construcción de competencias integrales. Asumidos de este modo, los núcleos se articulan mejor con el desarrollo de la actitud investigativa que propende la Universidad, y resultan más coherentes con la apuesta institucional de aprender desde la investigación y de resolver problemas sociales relevantes.

6. Transversalidad de las competencias generales y los núcleos problémicos

Tanto las competencias generales como los núcleos problémicos deben construirse, asumirse y agenciarse desde una perspectiva integral y transversal; es decir, son referentes de la totalidad del programa más que de algún espacio o grupo de espacios académicos en particular. Lo anterior resulta coherente con el principio de flexibilidad e integralidad propios del PEUL y también con las características esenciales del sistema de créditos.

7. Articulación pregrado-posgrado

Cada diseño curricular debe explicitar su grado de articulación con los programas de pregrado y posgrado de la Institución, así como su proyección y contribución para el desarrollo de otros programas de niveles superiores. En tal sentido, se debe construir una matriz que muestre los nombres, el número y el porcentaje de espacios académicos que toma el programa a partir de los que ya existen

en la Universidad. Este será un punto de partida importante en la concreción de los procesos de gestión para la articulación y para la titulación en dos o más programas.

8. El sentido de cada espacio académico

Para cada espacio académico de la malla curricular se debe describir, de manera sucinta, cómo aporta a la construcción de las competencias que conforman el perfil del egresado. Estos espacios académicos deben tener nombres que posibiliten la flexibilidad interna de la malla y que permitan un mayor grado de movilidad entre los programas institucionales y con otros programas del ámbito nacional o internacional. La claridad sobre el aporte de cada espacio académico al desarrollo del perfil constituye un referente fundamental para la posterior estructuración de los *syllabus*.

9. Flexibilidad, movilidad y doble titulación

Todos los diseños curriculares deben expresar de forma analítica los siguientes aspectos:

- La perspectiva desde donde se asume la flexibilidad en el diseño curricular y la manera como se abordará en la gestión académica.
- Las estrategias de movilidad y doble titulación a partir de las cuales se establecerán los vínculos con los programas institucionales, los del orden nacional o los programas extranjeros con los que la Universidad tenga convenio. De este modo se deben precisar las instituciones y los programas

con los cuales existen posibilidades de movilidad y doble titulación, así como los contactos y los desarrollos que se han logrado con dichas instancias.

- Lo cursos electivos, entendidos como espacios académicos que los estudiantes escogen y desarrollan de modo autónomo en su programa, en su facultad o fuera de ella. Así, los estudiantes cuentan con la posibilidad de tomar créditos disciplinares o interdisciplinares de otros programas, sin que estos sean considerados electivos por parte del programa que los ofrece. En todo caso, los espacios académicos disciplinares o interdisciplinares susceptibles de ser tomados como electivas serán aquellos que no requieren prerequisites propios del programa que los ofrece y que por su naturaleza aportan al desarrollo integral de los estudiantes de otros programas. Los programas deben contemplar dos tipos de electivas, así:
 - Electivas disciplinares: tienen como propósito flexibilizar la oferta curricular del programa en términos de profundización, actualización o realización de énfasis estratégicos.
 - Electivas interdisciplinares: su característica principal y su objetivo general es el abordaje de diferentes problemáticas a partir de la interacción de diversas disciplinas que pueden ser de la misma facultad, de otra de la Universidad de La Salle, de una universidad nacional o extranjera. En el contexto institucional este tipo de electivas las podrán ofrecer las vicerrectorías, las facultades, los departamentos,

los programas, los institutos y los centros de investigación.

- Con el fin de facilitar la flexibilidad y la movilidad curricular a partir del diálogo académico entre diferentes programas, todas las electivas tendrán tres créditos. Las unidades académicas deben crear y facilitar todas las condiciones para que las posibilidades de flexibilidad y movilidad se hagan efectivas.
- Partiendo de la razón de ser de la electividad como una de las mejores opciones para materializar la flexibilidad curricular y el desarrollo autónomo de los educandos, el número total de créditos correspondientes a cada tipo de electiva se explicitará de manera general y no a modo de espacios académicos particulares. En tal sentido, la malla curricular contendrá un campo transversal que enunciará el número total de créditos para cada tipo de electivas. Por ejemplo, electivas disciplinares: doce créditos; electivas interdisciplinares: quince créditos.

10. Sistema de créditos y distribución del trabajo académico

El número total de créditos y su distribución porcentual según los diferentes componentes de la malla curricular debe ser congruente con la naturaleza del programa; con su enfoque disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar; con el lugar y la importancia del componente investigativo, y con la distribución de la electividad como factor de flexibilidad curricular. Se debe tener en cuenta que es la

naturaleza del espacio académico, y su impacto en la formación, la que determina el número de horas presenciales e independientes que se deben trabajar. Así, el número de créditos de un espacio académico depende de la cantidad de trabajo presencial e independiente que se requiera para cumplir con su propósito formativo.

Un crédito equivale a 48 horas de trabajo académico. Este tiempo debe distribuirse racionalmente entre las horas de trabajo presencial (TP) y las de trabajo independiente (TI). Si la Unidad Académica considera una proporción diferente a la sugerida en la norma (dos horas de TI por cada hora de TP para pregrado y especializaciones, y tres horas de TI por cada hora de TP para las maestrías), debe justificar esta proporción. No obstante, cualquiera sea la proporcionalidad que se plantee como alternativa debe garantizar las 48 horas totales para cada uno de los créditos del programa, de acuerdo con la normatividad vigente.

El número total de créditos no debe sobrepasar el tiempo racional que pueden dedicar los estudiantes para el desarrollo de sus tareas formativas. Además, un número racional de créditos puede constituirse en parte importante del valor agregado y factor diferenciador de los programas de la Universidad de La Salle. Por estas razones, institucionalmente se han definido los siguientes rangos de distribución de créditos según cada nivel educativo:

- Técnico: entre 60 y 80 créditos.
- Tecnológico: entre 90 y 100 créditos.

- Profesional: entre 130 y 180 créditos.
- Especialización: entre 20 y 30 créditos.
- Maestrías: entre 40 y 80 créditos.

La Universidad de La Salle ha optado por desarrollar programas independientes en cada nivel de formación; no obstante, se ha definido una política de homologación que enriquece la articulación entre estos niveles y contribuye con el tránsito progresivo hacia los niveles educativos superiores.

11. Modalidades de grado

Las propuestas curriculares deben explicitar la modalidad o las modalidades de grado seleccionadas a partir de las que se reglamenten institucionalmente. De igual modo, se debe sustentar su coherencia con el perfil integral que se ha definido y su aporte al proceso formativo integral, precisar la manera en que se enriquece el desarrollo del trabajo de grado a partir de cada uno de los espacios académicos de la praxis investigativa y explicar cómo debe articularse este trabajo con los procesos investigativos del Programa, de la Facultad, de los Centros de Investigación y de los Campos Institucionales de Investigación.

12. Prerrequisitos

Los prerrequisitos deben concebirse y gestionarse desde una perspectiva académica más que normativa. Esto significa que las condiciones previas requeridas para abordar un determinado espacio

académico deben expresarse en el diseño del microcurrículo y deben plantearse con claridad en los *syllabus*. Por lo anterior, la Unidad Académica, desde instancias de gestión como la Secretaría Académica, la Dirección y la asistencia de los programas, las tutorías y la docencia en general, realizará el acompañamiento pertinente para que los estudiantes cuenten con la información y la orientación adecuada y oportuna. Este acompañamiento permitirá que los estudiantes tomen las mejores decisiones en cuanto a sus rutas de formación y fortalezcan el desarrollo de su autonomía académica.

Cuando se considere necesario expresar los prerrequisitos en la malla curricular se deben presentar las razones por las cuales no es viable asumirlos desde el diseño microcurricular y el acompañamiento a los estudiantes por parte de la Unidad Académica.

13. Participación del Departamento de Ciencias Básicas

Cuando el diseño curricular requiera espacios académicos propios del Departamento de Ciencias Básicas, se debe realizar un proceso previo de reflexión y análisis con el equipo de este departamento. El resultado del proceso se presentará al Comité Central de Currículo como parte integral de la propuesta curricular, y debe mostrar el aporte de las ciencias básicas en la construcción del perfil integral del egresado.

14. Importancia de la lengua extranjera en el programa

El diseño curricular debe prever cómo aporta el manejo de la lengua extranjera a la concreción del perfil del egresado. En congruencia con su autonomía, la Universidad de La Salle privilegia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; no obstante, si la propuesta curricular del programa considera pertinente el manejo de una lengua diferente al inglés, se deben justificar las razones y adelantar un análisis previo con el Centro de Lenguas. Los resultados de este análisis se deben presentar al Comité Central de Currículo.

Con respecto al citado análisis, es importante tomar en cuenta la lengua en la que existe una mayor producción intelectual del campo disciplinar correspondiente, la accesibilidad a dicha producción intelectual, la pertinencia del desarrollo de algunos espacios académicos en lengua extranjera, el manejo de la bibliografía del programa respecto a lengua extranjera propuesta y las estrategias que el programa, en coordinación con el Centro de Lenguas, desarrollará para facilitar su manejo por parte de los estudiantes y los docentes.

15. Metodologías y didácticas

Los diseños curriculares deben privilegiar didácticas activas, problematizadoras y significativas, tal como lo establece el Enfoque Formativo Lasallista (EFL), es decir, didácticas que superen la simple memorización y en su lugar utilicen la potencialidad de la memoria como medio para la comprensión, el

análisis, la síntesis, la construcción de conocimiento y la problematización de la realidad. Del mismo modo, es preciso asumir las TIC como mediaciones importantes tanto en pregrado como en posgrado, y presentar las estrategias a partir de las cuales se garantizará una adecuada preparación en el manejo de estas mediaciones por parte de docentes y estudiantes.

Cuando se considere la metodología a distancia, el diseño curricular debe presentar un análisis detallado sobre las características de esta, mostrar las didácticas que se privilegiarían en correspondencia con la naturaleza disciplinar o interdisciplinar del programa y describir los recursos alternativos que se pondrán a disposición de los estudiantes para un mejor desarrollo formativo.

En lo que respecta a las TIC, es importante resaltar que son medios facilitadores del proceso de aprendizaje, en ningún caso deben asumirse como fines en sí mismas y mucho menos convertirse en obstáculos en el proceso de formación.

16. Modalidades de las maestrías

Los diseños curriculares de las maestrías deben construirse tomando en cuenta las modalidades de profundización y de investigación en correspondencia con la política institucional de potenciar el desarrollo de una actitud investigativa cualificada, de ofrecer escenarios alternativos de formación según los intereses de los estudiantes y de facilitar los vínculos de este nivel educativo con la formación doctoral. El diseño curricular explicitará con

claridad el núcleo común que comparten las dos modalidades y las diferencias que identifican a cada una de ellas de acuerdo con los perfiles y la normatividad vigente.

Es importante tener en cuenta que, según los diferentes campos de conocimiento y de formación profesional, existe un nivel diferencial de pertinencia respecto a los programas de especialización y maestría. En tal sentido, el estudio de factibilidad y viabilidad debe considerar rigurosamente este aspecto, para lograr un mayor grado de pertinencia del programa que se pretende ofrecer a la sociedad colombiana.

17. Integralidad de los criterios curriculares

En correspondencia con la perspectiva sistémica del currículo, todos estos criterios tienen un carácter integral, es decir, existe entre ellos una gran articulación e interdependencia. Por lo anterior, se deben asumir como una totalidad y no como aspectos aislados o desarticulados.

SEGUNDA PARTE

LINEAMIENTOS PARA LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

VICERRECTORÍA ACADÉMICA RESOLUCIÓN No. 009 (NOVIEMBRE 15 DE 2012)

POR LA CUAL SE ESTABLECEN LOS LINEAMIENTOS PARA LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA.

El Vicerrector Académico de la Universidad de La Salle en ejercicio de sus funciones y

CONSIDERANDO:

Que mediante Decreto No. 1295 del 20 de abril de 2010, el Ministerio de Educación Nacional, reglamentó el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de los programas académicos de educación superior.

Que el decreto 1295 en su artículo 5º, numeral 5.5 considera las "actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades del país"

Que en el numeral 5.5.3.1, el artículo 5º del citado decreto, se valora "la existencia de un ambiente de investigación, innovación o creación, el cual exige políticas institucionales en la materia; una organización en el trabajo investigativo que incluya estrategias para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo y medios para la difusión de los resultados de investigación."

Que el Consejo Nacional de Acreditación CNA, en los "Lineamientos para la Acreditación Institucional", serie documentos N° 2, en el factor de investigación, característica 15. "Formación para la investigación" plantea como elemento a evaluar, que "La institución ha definido políticas y estrategias relacionadas con el reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y de que la enseñanza debe contemplar una reflexión sistemática a partir de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica".

Que el Proyecto Educativo Universitario Lasallista "PEUL", define como una estrategia para su implementación, la Redimensión curricular permanente, entendida como un proceso sistemático y riguroso de cualificación constante de los diseños y la gestión curricular integral.

Que el acuerdo N° 015 del Consejo Académico de septiembre 25 del 2012 "por el cual se aprueban los criterios para el diseño y desarrollo curricular de los programas de pregrado, especializaciones y maestrías", en su artículo 1º establece: "Aprobar el documento que explicita los criterios para el diseño y desarrollo de programas de pregrado, especialización y maestría, anexo y que en todo hace parte integral de este Acuerdo"



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Que el numeral 11 del documento sobre criterios para el diseño y desarrollo curricular de programas de pregrado, especialización y maestría expresa que "Las propuestas curriculares deben explicitar la modalidad o las modalidades de grado seleccionadas a partir de las que se reglamenten institucionalmente. De igual modo, se debe sustentar su coherencia con el perfil integral que se ha definido y su aporte al proceso formativo integral, precisar la manera como el desarrollo del trabajo de grado se enriquece a partir de cada uno de los espacios académicos de la praxis investigativa y explicar cómo debe articularse con los procesos investigativos del Programa, de la Facultad, de los Centros de investigación y de los Campos institucionales de investigación".

Que la praxis investigativa es un componente esencial de las mallas curriculares de los programas de pregrado y posgrado de la Universidad de La Salle.

Que el proceso de Autoevaluación Institucional permitió estructurar entre sus planes de consolidación el proyecto E: "Cualificación permanente de la Gestión curricular y formación investigativa", desde el cual se planteó como 4º objetivo la "Redefinición de los criterios necesarios para la creación de nuevos programas de pregrado y posgrado."

Que la Universidad de La Salle asume el currículo como un proceso complejo de construcción cultural permanente, que comporta la necesidad de una gestión integral de todos sus componentes.

Que para una gestión exitosa de la investigación formativa, el proceso curricular debe generar condiciones que faciliten el fortalecimiento del espíritu de búsqueda, de la capacidad crítica, de las cualidades de discernimiento, de las habilidades para formular preguntas problematizadoras, de la capacidad imaginativa y del manejo de estrategias para sistematizar, interpretar, comunicar y usar adecuadamente los resultados de los procesos investigativos.

Que las tendencias socioeconómicas y culturales, los acelerados avances de la ciencia y la tecnología y las necesidades de desarrollo del país, interpelan a la educación superior para que responda apropiadamente a estos retos a partir de la construcción de una sólida cultura de investigación agenciada desde todos los escenarios formativos de la institución.

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º. Establecer los lineamientos para la gestión curricular de la praxis investigativa, contenidos en el documento anexo y que en todo hace parte integral de esta Resolución.

ARTÍCULO 2º: A partir de dicho documento, todas las Unidades Académicas presentarán ante la Vicerrectoría Académica, la reglamentación correspondiente a las modalidades de grado. Esta reglamentación se presentará mediante un acuerdo del Consejo de Facultad o Comité de Departamento.



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Parágrafo: La reglamentación incluirá los siguientes aspectos:

- Elaborar la matriz de equivalencia entre las modalidades de grado definidas en el diseño curricular de cada programa y las establecidas institucionalmente en la presente Resolución.
- Definir el rol del tutor en las modalidades de grado que lo requieren, especificando su función en el proceso de sustentación.
- Determinar el papel de los jurados lectores y los jurados de sustentación en las modalidades de grado que así lo requieran.
- Definir los requisitos para optar y desarrollar cada modalidad de grado.
- Establecer los mecanismos e instrumentos para la evaluación, el registro y la sistematización del proceso en cada modalidad de grado.

La Vicerrectoría Académica convocará a las Unidades Académicas, para definir conjuntamente los formatos únicos que se utilizarán para los trámites administrativos de cada modalidad de grado.

ARTÍCULO 3º: Para efectos del trámite de grado, se utilizarán los nombres de las modalidades de grado que se establecen institucionalmente en la presente Resolución.

ARTÍCULO 4º: Comunicar la presente Resolución a la Rectoría, a las Vicerrectorías de Investigación y Transferencia, de Promoción y Desarrollo Humano, Administrativa, a la Secretaría General, a las Facultades y Departamentos Académicos, a la División Financiera, a la División de Planeamiento Estratégico y a la Oficina de Admisiones y Registro.

ARTÍCULO 5º: La presente Resolución rige a partir de la fecha de su expedición y deroga las disposiciones que le sean contrarias.

Dada en Bogotá, el quince (15) de noviembre de 2012.


Hno. FABIO HUMBERTO CORONADO PADILLA, fsc
Vicerrector Académico

En el contexto del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), y a partir de sus consecuentes realizaciones, especialmente en lo que corresponde a la política de transitar hacia una universidad que aprende porque investiga, emerge la necesidad de plantear un conjunto de referentes que fortalezcan y configuren la gestión curricular como mediadora de la construcción de una sólida cultura investigativa. Esto implica una mejor comprensión de la investigación formativa como factor inherente al desarrollo del currículo y la asunción de este como construcción cultural sistémica y compleja, como contexto y como medio de organización a partir del cual se formaliza una apuesta educativa. En palabras de Grundy:

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural, esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la existencia humana. Más bien es una forma de organizar una serie de prácticas educativas (1998, p. 14).

En correspondencia con lo expresado, el currículo se asume como el conjunto de estructuras y dinámicas que se formalizan y desarrollan para generar procesos de formación a partir de la selección, reconfiguración y producción de elementos culturales que se disponen de cierta manera, con el fin de ayudar a formar un tipo de ser humano, según un imaginario de sociedad.

Esta perspectiva implica concebir la formación en su real dimensión, es decir, que “en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 1992,

p. 39). Este concepto tiene sus orígenes en el *bildung* alemán e implica que formar-se lleva consigo la apropiación autónoma del crecimiento articulado, permanente y progresivo de todas las dimensiones del ser humano en cuanto ser complejo, el cual es capaz de tomar conciencia de sí, de su evolución ontológica y de su lugar en el mundo para actuar en consecuencia.

De esta manera, cuando se alude a la formación de la persona, siempre se hace referencia a esta como totalidad, y además de referirse a los rasgos de humanidad que se van incorporando como complementos en la construcción del ser persona, se incorpora también la apropiación consciente del proceso que permite la construcción deliberada y autónoma de cada una de estas cualidades humanizantes que estructuran al ser humano.

Entendiendo que la Universidad de La Salle es un gran proyecto de formación, siempre serán necesarios nuevos esfuerzos para la construcción de una sinergia que facilite la comprensión de las lógicas formativas previstas en el PEUL, el cual constituye un compromiso ineludible y retador que interpela nuestra creatividad como sujetos y nuestra capacidad de construcción colectiva.

Estos lineamientos pretenden contribuir a la gestión requerida para fortalecer el sentido, reconocer el justo lugar y agenciar los procesos curriculares que precisa la investigación como componente estructural, eje movilizador y condición mediadora del desarrollo formativo en la Institución.

La investigación es un factor determinante en la apuesta política que hace la Universidad de La Salle para contribuir con el desarrollo del país. Por esto requiere una gestión integral que la articule sistemáticamente los diferentes factores, los procesos y los componentes que conforman el fenómeno curricular. Así, y sin el ánimo de constituir un recetario, se plantean concepciones, rutas, dinámicas, estrategias, formas de articulación y, en general, posibilidades de concreción de la praxis investigativa mediada por la gestión curricular.

1. Investigación, currículo y praxis

Una de las funciones esenciales de la universidad como institución social es el desarrollo de procesos de investigación que garanticen la producción y la reconstrucción del conocimiento, su aplicación para el desarrollo tecnológico y, fundamentalmente, la búsqueda constante de soluciones a las problemáticas más sentidas de la sociedad. La investigación entonces no es un fin en sí misma, es un medio que debe usarse sistemática, rigurosa y éticamente para contribuir con el desarrollo social a partir de la concepción de un desarrollo humano integral centrado en la dignidad de la persona.

Para lograr este cometido se requieren múltiples factores y condiciones que faciliten el fomento y posibiliten la realización de procesos investigativos con fines tanto formativos como de producción de conocimiento. Una de estas condiciones tiene que ver con la concepción de la investigación, su lugar en las dinámicas sociales y en lo educativo, y su relación con las estrategias y las concepciones de desarrollo que orientan las políticas sociales.

Colombia, por ejemplo, no ha sido un país tradicionalmente investigador; es decir, la investigación como posibilidad concreta no se ha constituido como componente esencial de nuestros modelos de desarrollo y “el proceso de aprendizaje se ha dirigido específicamente a procurar que el país adopte los resultados y métodos propios de la ciencia occidental” (Melo, 2012, p. 2). Al respecto vale la pena enunciar que uno de los factores que probablemente está asociado a tal condición lo representa el mito que por años se ha tejido sobre la investigación como acción humana reservada para una clase especial de personas que, en muchos casos, se presentan o se hacen ver como poseedoras de una carga genética que las hace “superdotadas”.

Para efectos de contextualizar lo dicho, resulta de interés destacar que el sistema educativo colombiano se ha estructurado históricamente a partir de una concepción curricular centrada en el entendimiento de los contenidos como fines en sí mismos y de los objetivos educativos como eventos terminales. Esta lógica de formación deja muy pocas posibilidades para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente, el espíritu de búsqueda y la capacidad de cuestionarse y cuestionar la realidad. En términos de Arteta:

Llama mucho la atención, que a pesar de que se tienen algunas fortalezas en la aplicación de los procesos científicos, existe una debilidad al momento de formular interrogantes para la investigación. Al parecer no existe una clara metodología al momento de formular interrogantes y sugerir preguntas que pudieran ser motivo de investigación por parte de los escolares (2009, p. 116).

De este modo se genera una estructuración de mentalidades conformes con las verdades “absolutas” que presenta el sistema educacional y, además, se construyen imaginarios y concepciones dogmáticas en lugar de elaborar perspectivas críticas, actitudes problematizadoras y pensamiento divergente.

Lo anterior da pie para que la ciencia, sus procesos y sus productos se asuman culturalmente como escenarios privilegiados a los que acceden solo algunas personas con cierto talante genético consideradas como genios y a quienes se les llama “científicos”. En el país no es fácil encontrar experiencias educativas que desencadenen procesos formativos orientados al desarrollo sistemático del espíritu científico y que desmitifiquen la investigación sin pauperizarla.

En lo que se refiere a la educación básica y media, por ejemplo, el tema además de mítico produce preocupación al encontrar experiencias que asumen las consultas bibliográficas como investigaciones, las cuales en muchos casos se limitan a simples transcripciones textuales. Si bien puede existir una tendencia a modificar este tipo de realidad escolar, especialmente en la educación ofrecida por particulares en los estratos más altos y en algunas instituciones oficiales, las características de los estudiantes que ingresan a la Universidad de La Salle dan cuenta de que aún falta mucho por hacer en este campo.

Guardando las proporciones, para el caso de la educación superior, los procesos de registro calificado y de acreditación de alta calidad vienen

provocando esfuerzos importantes en la institucionalización de la investigación como parte de la cultura de los procesos formativos. No obstante, se hace necesario pasar del nivel formal de cumplimiento de unos requisitos y exigencias estatales a constituir la investigación como parte integral de la cultura académica universitaria.

Una manera de contribuir curricularmente con este proceso de inculturación investigativa consciente y sistemática consiste en entender que:

Investigar es buscar y re-buscar rastros porque ya existen, recogiendo y espigando al paso conocimientos y saberes. Investigar es también indagar o re-construir y constituir en el interior de nosotros mismos, en nuestras mentes, el edificio unitario de lo recogido. Investigar es asimilar vestigios —*ad similitudinem*— o hacerlos alimento y ser propio de nuestra inteligencia. Es algo más que conservarlos en la memoria (Borrero, 2002, p. 14).

Entender la investigación de esta manera permite que se configure como una posibilidad de crecimiento humano, como una oportunidad de construcción y producción de conocimiento acerca de lo que igualmente elaboramos como realidad desde los procesos formativos, no como acumulación de datos sino como medio y estímulo para el fortalecimiento de los procesos intelectuales de los sujetos en formación.

Lo anterior deja claro que es necesario intervenir desde diferentes ámbitos del proceso formativo para contribuir con la materialización de una cultura investigativa sólida, y permite entender también

que no basta enseñar el contenido de las disciplinas al modo tradicional mecánico, sino que es necesario abordar los modos de construcción de conocimiento de cada disciplina como una oportunidad para comprender el devenir histórico y epistemológico de la producción científica de cada una de estas.

En cuanto a los contenidos disciplinares, es bien sabido que estos se encuentran disponibles en diversos medios de divulgación que, además de permitir un fácil acceso, cuentan con altos niveles de rigor. Por esto resulta más pertinente aprender a aprender el contenido, que aprender el contenido mismo. De igual forma, es apremiante que la enseñanza de los contenidos disciplinares comporte el abordaje epistemológico de las disciplinas. Esto facilita la comprensión de los procesos desarrollados por los científicos, desmitifica la investigación científica y predispone positivamente al sujeto aprendiz para entenderse como potencial generador de conocimiento de frontera.

1.1. Investigación y construcción de otras perspectivas del mundo

La investigación en el contexto de la educación superior implica una postura que debe ir más allá de la concepción empírico-analítica orientada por un interés técnico, dado que los intereses “determinan los aspectos bajo los que puede objetivarse la realidad, y por tanto, el aspecto bajo el que la realidad puede resultar accesible a la experiencia” (Habermas, 1982, p. 27). Esto plantea además la necesidad de entender que el abordaje de un objeto de investigación claramente delimitado comporta una búsqueda del mundo, de su explicación, la cual

parte de los intereses del sujeto cognoscente como mediadores de las lecturas que se realizan.

Por otra parte, estas búsquedas y sus respectivos hallazgos llevan consigo la construcción de nuevas cosmovisiones, de nuevas formas de entender y asimilar el mundo, de construir la realidad. En términos de Kuhn,

como resultado del descubrimiento del oxígeno, Lavoisier vio la naturaleza como mínimo diferente. Y, en ausencia de esa hipotética naturaleza que “vio de manera diferente”, el principio de economía nos incita a decir que tras descubrir el oxígeno Lavoisier trabajaba en un mundo distinto (1971, p. 223).

Esta perspectiva de conexión ineludible entre el objeto de investigación y el redescubrimiento permanente del mundo tiene un especial significado en La Salle, puesto que cada emprendimiento investigativo que se agencie desde la universidad debe comportar de manera consciente la contribución hacia un mundo distinto, hacia una realidad social cada vez mejor en términos de justicia, de equidad y de satisfacción de las necesidades que garantizan la dignidad humana.

Ver un mundo distinto a partir de sus objetos particulares de estudio, como lo vio Lavoisier, comporta la condición heurística de nuevas posibilidades para un mundo mejor; requiere un proceso de descubrimiento y redescubrimiento que haga emerger distintas manifestaciones que viajen desde el intelecto a la realidad y desde esta al intelecto. La relación dialéctica así planteada debe provocar una transformación mutua y significativa entre el

sujeto y la realidad, y esto debe ocurrir mientras se abordan diferentes opciones para construir una mejor sociedad. Es aquí donde el currículo asume una de sus mayores implicaciones formativas, ya que al constituirse en mediación contextualizada de los procesos y las acciones que vinculan de modo interactivo al sujeto, el conocimiento y la realidad, aporta al desarrollo del sujeto como totalidad.

En términos curriculares se nos plantea así uno de los más grandes retos educativos representado en la necesidad de estructurar y dinamizar procesos que además de potenciar el desarrollo de un espíritu investigativo cada vez más formado, induzcan el crecimiento de un intelecto que se autoexige en aras de construir alternativas rigurosas y pertinentes, consecuentes con las necesidades del entorno social. Al respecto, Popper afirma que:

Toda solución de un problema plantea nuevos problemas sin resolver, y ello es tanto más así cuanto más profundo era el problema original y más audaz su solución. Cuanto más aprendamos acerca del mundo y cuando más profundo sea nuestro aprendizaje, tanto más consciente, específico y articulado será nuestro conocimiento de lo que no conocemos, nuestro conocimiento de nuestra ignorancia. Pues, en verdad, la fuente principal de nuestra ignorancia es el hecho de que nuestro conocimiento solo puede ser finito, mientras que nuestra ignorancia es necesariamente infinita (1963, p. 53).

En estas ideas popperianas se resalta la dinámica interminable del proceso de investigación como posibilidad de reducir la ignorancia. Así, cada problema resuelto plantea la necesidad de nuevas

búsquedas. También destaca el autor una condición inherente a la formación humana que es fundamental en la formación del espíritu investigativo, es decir, la capacidad de asumir que el conocimiento del mundo siempre será limitado, mientras que las cosas que se desconocen de él siempre serán infinitas. Esto permite comprender mejor la necesidad de fortalecer la capacidad de cuestionarse y de cuestionar e interpelar permanente y sistemáticamente a la realidad, y supone la imperiosa necesidad de cualificar con rigor los procesos formativos por medio de los cuales se fortalece el desarrollo del espíritu investigativo.

En el marco de lo expuesto, estos lineamientos pretenden constituirse en una oportunidad más para asumir la formación en investigación como una condición inherente a la gestión curricular para entender que el desarrollo de las habilidades de investigación está ligado a la construcción de diferentes perspectivas del mundo, y que estas a su vez deben fomentarse desde todos los niveles y dimensiones del currículo.

1.2. Praxis investigativa y currículo como construcción cultural sistémica

1.2.1. El sentido de la praxis

Enunciar el concepto de praxis en el contexto de estos lineamientos no implica un ejercicio de simple exposición de jerga técnica. Por el contrario, plantea de modo concreto el hecho de asumir que los desarrollos investigativo-curriculares se configuran como procesos racionales que se construyen a partir de la capacidad intelectual de los sujetos. De

acuerdo con el sentido que se le ha dado a la praxis, esta se constituye como una capacidad humana que opera a modo de tamiz al facilitar la pertinencia, la racionalidad y la contextualización de las acciones que se emprenden.

Tal vez la revisión de la *frónesis* aristotélica ayuda a precisar esta perspectiva, dado que el concepto de práctica humana que subyace en esta noción no se refiere a un simple activismo. Incluso se podría colegir que la *frónesis* se plantea en contraposición de la expresión de una simple conducta, entendida esta última como un concepto etológico-psicológico que describe comportamientos repetitivos o mecánicos. Esta mirada permite entender la praxis como un actuar con prudencia, como un intervenir la realidad con sabiduría.

Por otra parte, y tomando en cuenta un contexto más cercano, encontramos que la praxis fue asumida por Freire entendiendo que “el hombre solo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana” (1972, p. 35). Como se puede ver, el maestro latinoamericano asume la praxis como una toma de distancia del fenómeno ante el cual se está, porque tomando distancia se logra una mayor objetividad y, en consecuencia, un mejor actuar.

Entendida así, la praxis como hacer humano implica una realización racional que articula la razón, el entendimiento y el discernimiento con el fin de ejecutar acciones críticas frente a una situación que demanda ser abordada e intervenida con la mayor asertividad posible.

1.2.2. En cuanto construcción cultural

Considerando que el propósito de estos lineamientos pasa por su entendimiento como un recurso didáctico, referirse a la cultura y a lo cultural siempre resulta complejo y riesgoso, no solo por las diversas acepciones del término y el concepto, sino también por la forma como se desvirtúa su sentido en múltiples ámbitos sociales. De acuerdo con Harris:

La cultura alude al cuerpo de tradiciones sociales adquiridas que aparecen de forma rudimentaria entre los mamíferos, especialmente entre los primates. Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar (1981).

En esta afirmación el autor deja ver con claridad que la cultura y las construcciones culturales permean completamente la vida de los individuos respecto de su comunidad. De modo complementario es importante asumir que, de acuerdo con Bauman:

Heredada o adquirida, la cultura es una parte separada del ser humano, una posesión. Aunque, ciertamente, una posesión de un tipo peculiar; comparte con la personalidad la cualidad única de ser al mismo tiempo una esencia definitoria y un rasgo existencial descriptivo de las criaturas humanas (2002, p. 103).

Dicho de otro modo, la cultura es un constructo que se produce gracias a la interacción entre los

humanos y de estos con el entorno. Los sujetos son los que producen la cultura, pero esta a su vez determina los modos en que ellos la producen.

Las construcciones culturales se realizan a lo largo del tiempo, pero requieren el reconocimiento, el análisis y la valoración crítica de la historia y de las condiciones existentes para emprender las acciones de transformación que, desde el presente, potenciarán la consolidación de la cultura buscada.

Las universidades, en general, como agencias culturales, tienen la responsabilidad de constituirse en referentes y promotoras del desarrollo social, es decir, siempre deben estar en la vanguardia de la construcción de una mejor sociedad. Este es un compromiso que la Universidad de La Salle ha hecho suyo y para ello despliega desde el PEUL un conjunto de procesos sistemáticos y sistémicos con el propósito de fortalecer un pensamiento cada vez mejor elaborado, que potencie la toma de decisiones oportunas y pertinentes respecto a las acciones de servicio que se deben orientar hacia el conglomerado social.

Como quiera que estamos frente a un fenómeno de emprendimiento formativo claramente intencionado, se entiende que toda la organización del sistema educativo institucional se materializa en el currículo, el cual a partir de una construcción colectiva en la que se vinculan todos los miembros de la comunidad educativa y se implican todos los escenarios institucionales, potencia el mejoramiento continuo de las comunidades a partir del fortalecimiento de la dignidad de cada ser humano, de cada ser vivo y, lógicamente, atendiendo a un adecuado

manejo de las condiciones y factores físico-químicos que garantizan la vida y el equilibrio del planeta.

Lo anterior no significa un requerimiento de uniformidad y mucho menos la negación de la subjetividad; por el contrario, tiene que ver con poder y estar decididos a materializar el PEUL desde la diversidad, a poner todas nuestras potencialidades singulares al servicio de la misión institucional. En tal sentido, desde la realización de nuestra subjetividad plena nos lanzamos hacia la conformación de una red intersubjetiva que como cerebro colectivo gestiona y dinamiza los procesos necesarios para garantizar la consecución de los propósitos del Proyecto Educativo. En correspondencia con lo anterior, es muy importante tener presente que “somos conscientes de que este es un ‘trabajo en construcción’, dinámico, que requiere constantes reconceptualizaciones y replanteamientos lo mismo que mucha creatividad y honestidad para enriquecerlo y evaluarlo constantemente pero, sobre todo, para implementarlo y hacerlo cada vez más consciente” (Universidad de La Salle, 2007a, p. 15).

Aquí se puede ver que el proyecto curricular es una agencia inacabada, en permanente dinamismo, que requiere una acuciosa construcción conceptual para su plena comprensión, pero que necesita de un suficiente despliegue creativo para implementarlo de manera consciente, coherente y significativa. Así se configurará como una oportunidad de construcción coordinada de la cultura institucional.

Respecto a este punto es necesario precisar que la condición de inacabado y, en consecuencia, de construcción permanente, no implica un ejercicio

de modificación frecuente de las estructuras y lógicas curriculares. Por el contrario, conlleva que el producto de ese ejercicio sosegado y consciente de construcción curricular, al estar permeado por una explícita condición de flexibilidad y reflexividad, permite reconfiguraciones internas en los microcurrículos a partir de los *syllabus*.

En este mismo sentido, también es pertinente considerar el manejo racional de lógicas de programación académica que se correspondan con las rutas flexibles que se han previsto en los diseños curriculares y reorientar las dinámicas que asumen los estudiantes para realizar sus recorridos formativos en cada programa. Lo anterior no niega que se puedan realizar algunas modificaciones de fondo a las mallas curriculares a partir de las evidencias recogidas en los ejercicios sistemáticos de evaluación y seguimiento.

1.3. La praxis investigativa en lo curricular institucional

1.3.1. El Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL): un derrotero que nos implica a todos

Uno de los riesgos que siempre se corre en la educación tiene que ver con la falta de congruencia entre la definición del marco teleológico, del horizonte de sentido que oriente el proyecto y de la gestión de los procesos, los procedimientos y las acciones que se correspondan con este horizonte. Al respecto, la Universidad de La Salle se caracteriza por la pertinencia, la sistematicidad y la probidad con la cual se estructuran los referentes que deben orientar el curso de la gestión educativa. Por esta

razón, es indispensable cuidar que cada una de nuestras acciones se corresponda con las orientaciones explícitas del deber ser que se ha construido como horizonte de sentido.

En concordancia con lo planteado, se requiere que la gestión curricular para la investigación tenga en cuenta cada uno de los aspectos que se han explicitado en el SIUL. Al revisar este componente del horizonte institucional encontramos asuntos que tienen absoluta correspondencia con la gestión curricular. Por ejemplo, entre las metas mayores se aprecia la necesidad de:

generar, al interior de la Universidad de La Salle, la cultura de la producción intelectual, científica y de innovación, fundada en la investigación, a partir del establecimiento de una estructura funcional que propicie el mejoramiento de la capacidad investigativa de docentes y estudiantes, en concordancia con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) (Universidad de La Salle, 2007b).

Con respecto a los elementos constitutivos del SIUL vale la pena destacar también que las metas mayores, los campos institucionales de investigación y los centros de investigación, entre otros, se articulan con lo curricular como un sistema dinámico. De igual modo, el entendimiento de cada uno de estos escenarios investigativos como ámbitos formativos permite ver con mayor claridad que al hablar de currículo e investigación no se alude a dos sistemas diferentes, sino a la relación —a la articulación— entre dos subsistemas del sistema educativo institucional. De esta manera, el SIUL representa un referente ineludible en la gestión

curricular, especialmente en lo que tiene que ver con la gestión de la investigación formativa.

1.3.2. El sentido de la praxis investigativa en el currículo

A propósito de los *Lineamientos para la redimensión permanente* (2008) se planteó la pregunta “¿Cómo formular currículos que contribuyan, de manera práctica, a promover la investigación?”. Esta pregunta alude directamente a la relación que debe existir entre el diseño, la gestión curricular y la investigación como un medio privilegiado para materializar el horizonte de sentido que se ha elaborado institucionalmente. La relación entre el currículo y la investigación no tiene que ver con estratificaciones infra o supraestructurales, no debe existir entre ellos una relación de subordinación en ninguna dirección. Por otra parte, el Proyecto Educativo expresa que:

La Universidad fomenta en sus procesos académicos la investigación formativa de los profesores y estudiantes para favorecer su espíritu de indagación, de crítica, de generación de pensamiento autónomo como también el acceso a los avances de la ciencia y al conocimiento de la realidad. La investigación formativa se constituye en camino a la investigación científica en sentido estricto (Universidad de La Salle, 2007b).

Atendiendo a estas perspectivas, el currículo en la Universidad de La Salle es un fenómeno que debe ser investigado permanentemente y, en esta medida, se cualifica para producir mejores efectos formativos. Estos efectos se corresponden con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas

hacia el fortalecimiento del espíritu investigativo y hacia la producción de nuevo conocimiento. A su vez, generan mejores posibilidades para investigar el currículo constituyendo así un círculo virtuoso que enriquece la dinámica institucional respecto al vínculo dialéctico entre gestión curricular, investigación formativa e investigación de punta:

Fomentar una cultura de la investigación indudablemente parte no solo de contar con unos campos y líneas de investigación institucionales, con grupos y proyectos de investigación y con investigadores, sino también crece desde apropiadas estrategias de investigación formativa, donde los semilleros de investigación y los *syllabus* centrados en la investigación irrigen las mallas curriculares de los programas y todo el ambiente universitario (Universidad de La Salle, 2007a).

Es muy importante asumir que además de contar con el componente de *praxis investigativa* en las mallas curriculares de pregrado y posgrado, el efecto formativo esperado se podrá obtener solo si este componente estructural se gestiona en una doble perspectiva de mediación transversal. Lo anterior significa, por una parte, que desde lo didáctico se enriquece la interacción entre enseñantes y aprendices usando mediaciones que fortalezcan el espíritu de búsqueda, que cualifiquen la capacidad de interrogar la realidad e interrogarse a sí mismos, y por otra, que desde los procesos del componente de praxis investigativa se fortalezca una actitud de sistematización permanente del proceso formativo, y que las lógicas de gestión de la praxis investigativa ayuden a enriquecer las metodologías de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.

Un ejemplo de cómo abordar este proceso lo representa el desarrollo de las prácticas de laboratorio. Al llevar a cabo estas experiencias se puede superar la perspectiva tradicional de establecer una ruta mecánica que implica el abordaje teórico previo y luego la realización de prácticas experimentales para comprobar la teoría. En este caso no se trata de negar la importancia del acervo teórico construido históricamente, lo que se pretende es acercar al estudiante a la lógica metodológica usada en las ciencias empírico-analíticas para producir conocimiento.

Con el ánimo de potenciar esta lógica se debería privilegiar un proceso más inductivo, que parta desde la práctica hacia la teoría, cuidando el proceso con esmero para garantizar la comprensión y la construcción conceptual. Esta alternativa didáctica no pretende asumir al estudiante como un científico de punta, pero sí como un aprendiz que descubre las regularidades experimentales que permitieron la generación de las teorías que sustentan las distintas disciplinas.

Así como esta forma de aprender resulta importante para las ciencias empírico-analíticas, también lo es para el campo de las ciencias sociales o humanas. Si a los estudiantes se les permite entrar en contacto con las realidades propias del fenómeno social que es objeto de estudio o con aquellas que tienen relación con este, en lugar de abordar inicial e ineludiblemente las teorías desde donde puede ser explicado, el aprendizaje no solo resulta más significativo, sino que despierta en ellos un mayor grado de sensibilidad por las problemáticas sociales. Esta lógica contribuye también a la formación de un espíritu autocrítico a partir del cual los estudiantes

se sientan interpelados respecto a las alternativas que podrían y deberían aportar para solucionar las problemáticas sociales abordadas.

En ambos casos esta metodología tiene un doble efecto formativo: por una parte, se potencia el aprendizaje por descubrimiento, que resulta ser muy significativo para los estudiantes; y por otra, ellos se familiarizan mejor con las lógicas a través de las cuales los investigadores se desarrollan como tales y pueden producir conocimiento de frontera.

En este sentido, se requiere la configuración de una red articuladora que configure la *praxis investigativa* como espacio dinamizador en el desarrollo del espíritu científico de los sujetos en formación. De esta manera, el currículo debe crear las condiciones adecuadas para el crecimiento de una actitud investigativa que movilice los intereses de los estudiantes a partir del abordaje epistemológico de diferentes objetos de estudio. Se trata de sentar las bases para el desarrollo de futuros investigadores que interroguen su entorno con rigor y, dado el caso, produzcan conocimiento de frontera. En resumen, “el hombre animado por el espíritu científico, sin duda, desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor” (Bachelard, 2004, p. 19).

En términos curriculares, la *praxis investigativa* es más que un conjunto de espacios académicos alineados secuencialmente en cada programa de formación. Es, en esencia, un curso de acción procesual que debe generar una interlocución permanente con los demás espacios académicos. De esta forma se constituye en una posibilidad de síntesis, de abordaje progresivo de las problemáticas y de

materialización de los intereses investigativos de los estudiantes.

En correspondencia con lo expresado, como elemento esencial de la estructura curricular institucional, los espacios académicos de la praxis investigativa se deben articular de tal modo que su desarrollo pueda dar cuenta de un crecimiento sistemático de los conocimientos, las habilidades y las actitudes relacionadas con los procesos de investigación. Por otra parte, es imprescindible que los espacios académicos del componente de la praxis investigativa se articulen conscientemente con los otros espacios académicos de las mallas curriculares y con los demás ámbitos formales de investigación que existen en la Universidad.

Esta lógica supone que los grupos y las líneas de investigación de las unidades académicas y los centros interdisciplinarios de investigación deben aprovecharse como escenarios naturales para el desarrollo didáctico de cada uno de los espacios académicos de la praxis. De manera complementaria, y con el fin de fortalecer la coherencia del proceso, también se requiere que los objetos de estudio y las metodologías promovidas desde el currículo tomen en cuenta el sentido y la importancia de los campos institucionales de investigación como aspectos esenciales de la política investigativa institucional y como mediaciones importantes en la formación del ser investigador.

De acuerdo con esta lógica, la gestión curricular contribuye con el entendimiento y el desarrollo de la investigación en la Universidad como elemento sistémico y como factor determinante del talante

que caracteriza nuestras formas de aprender, enseñar y aportar al desarrollo social y productivo del país. Por esta razón, el fomento y el desarrollo de la investigación desde el currículo es una tarea que nos compromete a todos y que requiere nuestros máximos niveles de creatividad para una gestión curricular eficiente. Así contribuimos mejor con el logro sistemático y progresivo de las metas institucionales que se han previsto en el PEUL.

1.3.3. El currículo como un sustrato fundamental en el desarrollo de semilleros de investigación

Tal como se ha expresado, en la Universidad de La Salle se asume la investigación formativa como posibilidad de fortalecimiento de una sólida cultura de investigación. Por esta razón, la promoción y el desarrollo de los semilleros de investigación tienen un lugar especial en la gestión curricular. Así, al modo de toda semilla, los semilleros constituyen una potencia que se materializa en la medida en que encuentre un sustrato y unas condiciones ambientales favorables.

Desde esta lógica el currículo, como acción intencionada en la formación, representa un sustrato fundamental para el desarrollo de los semilleros de investigación. A través del currículo se crean condiciones ambientales adecuadas para la germinación, el desarrollo y la maduración de aptitudes, actitudes y habilidades investigativas. El currículo tiene que ver con la disposición de recursos y condiciones que permiten el despliegue del acervo genético de cada sujeto, de cada semilla.

Los semilleros de investigación no deben ser considerados como una estrategia extracurricular, dado que al promover la formación del espíritu investigativo representan un proceso educativo intencionado, que se vincula estrechamente con los propósitos formativos de la Universidad. Así, además de entender los semilleros como un componente que forma parte integral del sistema curricular, se deben gestionar y potenciar desde los niveles macro, meso y microcurricular.

1.3.4. Promoción y agencia desde todos los espacios académicos

En concordancia con lo dicho, la gestión del microcurrículo, y en particular las estrategias didácticas que se despliegan en cada espacio académico, deben promover la vinculación de los estudiantes a los diferentes semilleros de investigación. De este modo, al privilegiar las didácticas centradas en la problematización de las realidades y el descubrimiento como mediación formativa desde cada espacio académico, se pueden establecer conexiones directas con las lógicas de gestión y la evaluación de los procesos realizados en cada semillero de investigación.

Si entendemos el concepto de espacio académico más allá de un simple segmento de una matriz de contenidos, es más fácil comprender que los semilleros de investigación, en cuanto estrategia de gestión de la praxis investigativa, deben ser potenciados desde todos los espacios académicos institucionales, especialmente desde aquellos en los que en la malla curricular se han determinado explícitamente en el componente de “praxis investigativa”.

Por su naturaleza, los espacios académicos de la praxis investigativa privilegian de modo explícito la formación de una actitud investigativa y representan un conjunto de oportunidades que a lo largo de la malla curricular deben enriquecer, de manera deliberada y progresiva, el desarrollo de semilleros de investigación. Son los mismos estudiantes que están en “la clase” quienes forman parte de los semilleros de investigación. Es el mismo sujeto que juiciosamente recibe las enseñanzas en el aula el que participa de esta agencia formativa en la cual se aprende a investigar investigando.

En tal sentido, desde todos los espacios académicos —y especialmente desde los correspondientes al componente de praxis investigativa— se debe promover el fortalecimiento de los semilleros de investigación como una importante estrategia para fomentar el espíritu investigativo.

1.3.5. Los semilleros de investigación: un camino que se recorre desde “el aprender haciendo y enseñar demostrando”

Los semilleros de investigación representan una de las posibilidades más claras para poner en práctica este principio formativo, ya que las semillas, representadas en los estudiantes, no son entes pasivos y receptores de teorías y metodologías de investigación, sino que son protagonistas desde un aprender a investigar investigando, es decir, aprender haciendo. El estudiante semilla de investigador va construyendo su ser investigativo a partir de su participación activa en el desarrollo de un proyecto o programa de investigación. Aprende a investigar haciendo investigación.

Si asumimos que los semilleros de investigación se inscriben en la dinámica de aprender a investigar investigando, de hecho se plantea una conexión directa con la noción de praxis que se ha esbozado. Así el “aprender haciendo y enseñar demostrando”¹ se configura como una opción didáctica que interpela todos los programas institucionales y, en particular, a los procesos de gestión curricular para la formación en investigación.

Como se trata de la gestión de la praxis investigativa y, desde ella, de establecer el lugar y la oportunidad curricular que representan los semilleros de investigación, los docentes investigadores que asumen la rigurosa y bella tarea de liderar un semillero deben hacer los esfuerzos necesarios para que las dinámicas del semillero enriquezcan los procesos didácticos de diferentes espacios académicos.

Así, la condición de maestros que ayudan a formar a un grupo de iniciados en la investigación va configurando diversas posibilidades de germinación y crecimiento en las semillas-estudiantes. Visto así, los docentes enseñan a investigar al demostrar sus cualidades y competencias cuando investigan y cuando ponen sus métodos y resultados al servicio de los proyectos formativos de los diferentes programas.

1.3.6. El acompañamiento y la tutoría como elementos determinantes en la formación investigativa

Partiendo de la premisa de que a investigar se aprende investigando, y considerando que la for-

1 Principio formativo que se privilegia en el proyecto Utopía.

mación implica un proceso de mediación en el cual el docente se constituye en referente fundamental, resulta muy importante tomar conciencia acerca de su rol como tutor, como acompañante del proceso de crecimiento de los aprendices de investigación y como referente más cercano en cuanto investigador experto.

El término *tutor* viene del latín y está referido a la persona que tutela. La tutela, a su vez, se refiere a una acción de cuidado, de acompañamiento fraterno, para ponerlo en términos lasallistas. La tutoría de investigación como acompañamiento lleva consigo la necesidad de comprender y asumir que la investigación, y particularmente la formativa, es un medio y no un fin en sí misma. El fin último es la formación y, como se dijo, este es un proceso complejo, permanente y sistemático a partir del cual el sujeto se va apropiando de la totalidad de los diferentes elementos que constituyen su construcción de humanidad, pero también a partir del cual toma las riendas de los mecanismos y medios a través de los cuales se produce su crecimiento humano.

De acuerdo con lo anterior, el tutor de investigación acompaña al aprendiz como un experto desde un estar investigando; es decir, desde el desarrollo mismo de su experiencia investigativa le aporta al aprendiz en formación. De igual modo, como docente experto acompaña al estudiante desde un estar referenciando e interpelando. Aquí su papel de tutor implica un caminar con, que le compromete respecto a la necesidad de mostrar referentes, caminos, posibilidades; pero al mismo tiempo, le corresponde un estar cuestionando, un estar interrogando, más que un estar respondiendo.

Dado que la tutoría se asume como acompañamiento, debe materializarse desde y en un clima de autonomía. Esto implica que la tarea del tutor se realiza a partir de un estar respetando, desde un estar reconociendo al otro —aprendiz— como un sujeto que se apropia conscientemente de su proceso y que puede adoptar el rol de enseñante sin proponérselo. De acuerdo con esta lógica, el tutor también asume su rol desde un estar madurando, creciendo junto con quienes asumen fundamentalmente el rol de aprendices.

En términos prácticos el tutor de investigación, como acompañante fraterno, es un maestro que sabe en esencia investigar, que sabe enseñar a investigar desde su experiencia investigativa, que sabe evaluar el proceso e intervenir adecuadamente en la formación utilizando la investigación como medio, y que, además, es capaz de poner su libertad y su condición de experto al servicio del crecimiento autónomo de los estudiantes investigadores.

2. Alcance de la formación investigativa en los diferentes niveles educativos

Determinar el alcance de la investigación formativa en cada uno de los niveles educativos que ofrece la Universidad es una condición fundamental para la gestión integral de la praxis investigativa como medio de concreción del horizonte institucional. Por esta razón, es importante plantear las características fundamentales de los procesos y productos de investigación que se deben generar en cada nivel.

Tener claridad sobre el alcance de la formación investigativa en cada estadio de formación facilita la definición de roles y de estrategias pertinentes, permite una mejor articulación entre los niveles educativos, y fortalece la condición procesual del desarrollo integral de los sujetos en formación. De igual modo, se configura como referente importante para la gestión y administración de la praxis investigativa en el contexto de las relaciones internas de las mallas curriculares de cada programa, y facilita una gestión integral respecto a los demás escenarios institucionales de investigación.

En la Universidad de La Salle la investigación formativa o formación desde la investigación tiene como propósito fundamental el desarrollo y fortalecimiento de una actitud de observación rigurosa de los fenómenos naturales y socioculturales, el enriquecimiento del espíritu de búsqueda permanente desde la formulación de preguntas problematizadoras, el desarrollo de la capacidad crítica, el discernimiento como posibilidad para fortalecer los procesos de pensamiento, el fortalecimiento de la capacidad imaginativa como medio de expresión creativa, y la cualificación en el manejo de estrategias para analizar, interpretar, sistematizar y comunicar información.

La institución se ha planteado una formación mediada por la investigación. En consecuencia, es necesario establecer didácticas y metodologías orientadas a formar un espíritu que interpele la realidad y promueva mecanismos significativos de intervención. Es menester que la indagación y la imaginación se asuman como ejes movilizadores de una actitud emprendedora, de búsqueda permanente, de análisis

y disposición creativa para la consolidación de rutas hacia la construcción de una mejor sociedad.

En correspondencia con el EFL, esta perspectiva lleva consigo la necesidad de usar didácticas activas, problematizadoras y centradas en la indagación, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos, la observación de campo y el aprendizaje por descubrimiento, entre otras. No se trata de convertir todas las clases en cursos de epistemología, pero sí es preciso que en el desarrollo de los diferentes programas de estudio se privilegien metodologías consecuentes con el aprender haciendo; metodologías que estimulen la creatividad y a partir de las cuales el estudiante se sienta problematizado e interpelado cognitivamente.

Para lograr este cometido es necesario que los saberes promovidos desde los distintos campos de conocimiento se asuman como medios de formación hacia el desarrollo de la integralidad del ser humano y no como fines en sí mismos. Son recursos que aportan al desarrollo del pensamiento, a la generación de actitudes y al fortalecimiento de habilidades que se ponen al servicio de la formación de las competencias integrales, a partir de la investigación como mediación y oportunidad de desarrollo.

Asumiendo este proceso sistémico se facilita el abordaje del objeto de estudio de cada disciplina, se contribuye con la sólida estructuración del ser profesional a partir de experiencias significativas, se construye una ruta sistemática hacia la constitución de los elementos esenciales que forman el espíritu científico y se crean las condiciones básicas para la

producción de conocimiento de punta por parte de aquellos estudiantes que opten por ese camino.

Teniendo en cuenta los aspectos que se han mencionado, es pertinente destacar que en cada uno de los niveles educativos se deben privilegiar los procesos y productos que se correspondan con los propósitos formativos y con las competencias que definen los perfiles establecidos en cada programa según el nivel de formación, tal como se muestra a continuación.

2.1. En el nivel tecnológico

Dadas las características de este nivel, el fomento de la actitud investigativa se debe abordar a partir del análisis de artículos de investigación relativos al campo tecnológico específico, de la identificación de problemáticas sociales, culturales y políticas que pueden ser intervenidas por vía de la innovación tecnológica. Asimismo, se pueden realizar evaluaciones comparadas de productos tecnológicos de un nivel de complejidad correspondiente con este estadio de formación. A los estudiantes se les exigirán informes periódicos de acuerdo con el desarrollo del programa, y no se requerirá la realización de trabajos de grado como requisito para optar por el título correspondiente.

2.2. En el nivel de pregrado

La investigación en el pregrado debe apuntar al fortalecimiento de las cualidades profesionales del estudiante y a la construcción de herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales que faciliten el desarrollo del espíritu de indagación

en el futuro profesional. Se debe promover el análisis de artículos de investigación, el desarrollo de habilidades para la búsqueda en bases de datos, el levantamiento de estados del arte y el conocimiento de los métodos más comunes de investigación según el campo de conocimiento.

En el mismo sentido, se plantean posibilidades como el desarrollo de un ejercicio de investigación que ponga énfasis en la elaboración de un marco teórico, la revisión de antecedentes referidos al objeto de investigación, las prácticas de campo para la identificación de problemáticas, el análisis de algunos datos de interés y la elaboración de conclusiones que permitan evidenciar la articulación de los diferentes aspectos abordados en el proceso investigativo y sus relaciones con el campo profesional del estudiante. Este proceso debe constituirse en una oportunidad formativa que el estudiante disfruta y, por tanto, las formalidades y los requisitos deben manejarse siempre desde una perspectiva de formación y nunca punitiva.

En el nivel de pregrado los estudiantes realizarán un trabajo de grado que se corresponda con sus intereses. De esta manera, desarrollarán una de las modalidades de grado reglamentadas institucionalmente en la cual puedan experimentar un mayor nivel de realización respecto al fortalecimiento de la actitud investigativa. La fundamentación, secuencialidad y orientación necesarias para el desarrollo significativo de la modalidad de grado tienen lugar desde el inicio del proceso formativo, y para ello se privilegiarán los espacios académicos que en la malla curricular forman parte del componente de praxis investigativa.

2.3. En el nivel de especialización

A partir de las características formales de este nivel, y asumiendo que su propósito fundamental es la profundización en un campo disciplinar o profesional, la Universidad determina que el fomento de la actitud investigativa en las especializaciones se realiza sobre la base del uso sistemático de las didácticas activas que se han descrito, así como del manejo en profundidad de los saberes disciplinares que se ponen en juego. En las especializaciones se promoverá la comprensión de las distintas formas de construcción del conocimiento en las disciplinas de estudio, y se fomentará la formación de usuarios críticos de los productos científicos.

Considerando su tiempo de realización, no se requerirán trabajos de grado como requisito para optar por el título de especialista. Por lo anterior, el fomento de la actitud investigativa se realizará desde cada uno de los espacios académicos y, en particular, desde los correspondientes al componente de praxis investigativa.

2.4. En el nivel de maestría con modalidad de profundización

Los estudiantes de maestría en esta modalidad deben realizar ejercicios rigurosos de levantamiento de estados del arte y participar en la elaboración de proyectos de investigación aplicada haciendo énfasis en los estudios de caso. Se promoverá el análisis y la profundización del conocimiento en campos específicos del saber a partir del desarrollo de procesos de investigación en contextos específicos. Los estudiantes presentarán un trabajo de

grado de acuerdo con las modalidades del diseño curricular de cada programa y atendiendo al rigor estructural y metodológico definido en las Unidades Académicas.

2.5. En el nivel de maestría con modalidad de investigación

Las maestrías en investigación deben apuntar a la formación rigurosa de las habilidades investigativas. Por esta razón, es importante promover y exigir la realización de marcos teóricos críticos, de estudios comparados y, en lo posible, mixtos. El desarrollo de proyectos investigativos en estos programas debe facilitar la construcción de nuevas categorías o conceptos de análisis, y debe crear las condiciones necesarias para que el egresado realice intervenciones en sus contextos de acción y para que establezca las relaciones necesarias con los demás componentes de su ámbito profesional.

Por otro lado, los maestrantes de esta modalidad deben aprender a manejar los métodos pertinentes para la formulación y el desarrollo de las investigaciones en campos específicos de conocimiento, y deben vincularse a una línea o programa de investigación, institucional o externa, desde donde puedan llevar a cabo su proyecto de manera exitosa. La formación investigativa en este tipo de maestría debe generar bases suficientes para el desarrollo de proyectos de investigación interdisciplinar y continuar con éxito los estudios doctorales.

De acuerdo con lo expresado, los maestrantes en la modalidad de investigación deben participar en el desarrollo de agendas investigativas nacionales

o internacionales, en la producción de artículos de corte científico, en la organización de eventos de divulgación de investigaciones en su campo, en la interacción con otros investigadores de la Universidad de La Salle o de otra institución, y deben desarrollar un trabajo de grado elaborado de acuerdo con el rigor y las modalidades planteadas en el diseño curricular de cada programa.

No obstante las características particulares que se han enunciado, es muy importante reiterar que en todos los niveles se debe fomentar la observación rigurosa de los diferentes fenómenos del entorno, la capacidad de interpretar e interpelar las realidades, la habilidad para formular preguntas problematizadoras y encontrar diversos caminos a fin de construir respuestas, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, la sistematicidad en el desarrollo de procesos de indagación, el fomento de habilidades escriturales y la rigurosidad en el uso, la producción y la comunicación de información. Por esta razón, los estudiantes deben interactuar y participar en los grupos, las líneas y los centros de investigación con el fin de vivir experiencias *in situ* que potencien el crecimiento de su espíritu investigativo.

3. Modalidades de grado

Una de las formas de concreción de la praxis investigativa es el trabajo de grado en sus distintas formas de realización, es decir, en sus diferentes modalidades. Los trabajos de grado deben entenderse como una posibilidad de síntesis sobre el proceso formativo realizado. Asimismo, se configuran como una oportunidad para abordar un problema

propio del entorno natural, socioeconómico o cultural, con suficiente rigurosidad y según los propósitos de cada nivel de formación.

El trabajo de grado no es un *simple requisito*; es, fundamentalmente, una oportunidad de gestión formativa autónoma. Se configura como un eje articulador por medio del cual se ponen en juego los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores que, a partir de la investigación formativa, contribuyen con la construcción de las competencias integrales. Así, el trabajo de grado permite que el estudiante aproveche el desarrollo de su espíritu investigativo para proponer alternativas de solución a las problemáticas del entorno.

Todas las modalidades de grado deben ser asumidas como parte integral del desarrollo de la praxis investigativa y esta, a su vez, debe ser comprendida como ruta para la construcción de una adecuada actitud de investigación en cualquier disciplina, campo de conocimiento o profesión. Respecto a esta diversidad de opciones, y respetando las distintas maneras de producir conocimiento, es importante reconocer que: “Cualquier método es legítimo si conduce a resultados que pueden ser discutidos racionalmente. Lo que importa no son los métodos y las técnicas, si no la sensibilidad para los problemas y la ardiente pasión por ellos; o, como decían los griegos, el don del asombro” (Popper, 1963, p. 101).

Aun cuando Karl Popper ha sido catalogado como positivista por algunos autores reconocidos, se puede observar que en el planteamiento anterior hace un reconocimiento a la pluralidad metodológica y, en consecuencia, a la pluralidad de enfoques

y maneras de construir y producir conocimiento, más allá de la perspectiva empírico-analítica que le es propia al positivismo desde sus orígenes.

El trabajo de grado en cuanto requisito no es lo más importante, lo esencial es su comprensión como mediación sistémica en la formación y su estructuración sistemática de acuerdo con el nivel educativo. Pensando en el propósito fundamental de las modalidades de grado —y en concordancia con lo expresado por el citado autor—, lo más importante es la construcción de la sensibilidad a las problemáticas del contexto, es decir, el desarrollo de esa ardiente pasión por la búsqueda sistemática y permanente de respuestas y soluciones pertinentes a las problemáticas del entorno.

Considerando las diversas formas de construir, producir y reconstruir el conocimiento en las diferentes disciplinas y campos de conocimiento, es importante destacar que la construcción de una cultura investigativa mediada por las modalidades de grado implica reconocer la validez de las diversas metodologías avaladas por las comunidades de conocimiento en cada campo. En tal sentido, los procesos y resultados de la investigación formativa de los trabajos de grado deben ser valorados a partir del contexto de cada campo en particular, y no debe existir ningún tipo de estratificación o grado de importancia de un campo frente a otro.

En correspondencia con lo anterior, el desarrollo de la praxis investigativa, en general, y de las modalidades de grado, en particular, debe acogerse a los principios éticos que regulan la producción de conocimiento y a las normas que regulan la pro-

piedad intelectual en los contextos internacional, nacional e institucional. Este aspecto, que puede ser visto como un mero asunto formal, tiene una carga formativa importante, ya que el respeto a la producción intelectual de otros es una condición ineludible en el camino del crecimiento humano que protagonizamos todos, máxime cuando formamos parte de una comunidad académica de educación superior lasallista.

El cuidado de citar los referentes teóricos que se utilizan, y de reconocer las investigaciones previas y las elaboraciones compartidas, forma parte de la construcción de una cultura investigativa rigurosa, soportada en principios éticos y coherente con el horizonte de sentido que se plantea en el PEUL.

3.1. Desarrollo de un proyecto investigativo disciplinar o interdisciplinar

Esta modalidad de grado se refiere al desarrollo de proyectos de investigación que respondan a problemáticas concretas en diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Se fundamenta en la aplicación de los avances disciplinares de los diferentes campos de conocimiento o en la interacción complementaria de distintas disciplinas para abordar problemáticas sociales de los contextos local, regional o nacional.

Los proyectos desarrollados bajo esta modalidad deben explicitar la manera como se puede impactar la sociedad y, en lo posible, prever indicadores que permitan valorar dicho impacto. Las unidades académicas, en el marco de su proyecto de desarrollo, propenderán a la creación de programas de inves-

tigación en comunidades específicas, con el fin de prohijar y potenciar el desarrollo de los proyectos aprobados en esta modalidad. En lo que respecta a la interdisciplinariedad, Fourez afirma que “no está destinada a crear un nuevo discurso que estaría más allá de las disciplinas singulares, si no que se considera una práctica específica para aproximarse a los problemas de la existencia cotidiana” (2000, p. 99).

En términos del rol de los estudiantes, este tipo de proyectos implica que aquellos que lo desarrollen actúen como investigadores principales o coinvestigadores, según el caso. En esta modalidad nunca actuarán como asistentes de investigación. Cuando el trabajo de grado sea en grupo se permitirá un máximo de tres estudiantes.

Producto escrito. Se debe entregar un completo informe y realizar la sustentación correspondiente, según la reglamentación que establezca cada Unidad Académica para las modalidades de grado. No obstante, la valoración del informe debe tener en cuenta la coherencia, el rigor metodológico, la fundamentación teórica y la correspondencia entre las necesidades del entorno, la naturaleza del proyecto y los resultados obtenidos.

3.2. Participación activa en proyectos de investigación disciplinar o interdisciplinar

Se entiende como la participación de los estudiantes en investigaciones cuyo objeto de estudio se aborda a partir de disciplinas particulares o en proyectos en los cuales la solución al problema abordado se asume articuladamente por varias disciplinas. Estos proyectos pueden ser desarrollados

por colectivos de docentes de la Universidad de La Salle o por estos en asocio con equipos externos. El rol que los estudiantes cumplen en esta modalidad puede ser como coinvestigadores, como asistentes de investigación o como miembros activos de un semillero de investigación. En cualquier caso, el estudiante debe participar activamente en el proceso durante mínimo tres periodos académicos consecutivos.

En cualquiera de los anteriores roles el estudiante debe presentar un informe en cada periodo académico. Este debe mostrar el avance del proceso y debe contar con el visto bueno del investigador responsable del proyecto o programa de investigación. Los estudiantes también podrán presentar propuestas que impliquen proyectos o programas de investigación desarrollados por colectivos o instituciones externas. En estos casos la Unidad Académica valorará su pertinencia y viabilidad tomando en cuenta el reconocimiento del colectivo o la entidad externa, su tradición investigativa, la naturaleza de los procesos de investigación que realizan, la coherencia de estos procesos con el horizonte institucional, y la viabilidad para el seguimiento sistemático al proceso del estudiante, entre otros aspectos.

Producto escrito. Según el rol que cumpla el estudiante se debe entregar una síntesis del desarrollo de las diferentes fases que vivió durante su experiencia en esta modalidad. Esta síntesis debe ser coherente con los informes parciales de cada uno de los periodos académicos. El informe debe contener un análisis de los desarrollos del proyecto de investigación o segmento de este en el que

participó activamente el estudiante, e incluir una descripción analítica sobre sus logros en términos de habilidades o competencias construidas.

Es importante tener en cuenta que el informe presentado por el estudiante debe contar con el aval del investigador encargado del proyecto de investigación y la valoración sobre el desarrollo y logros del alumno. Este último realizará la sustentación del trabajo de acuerdo con la reglamentación establecida en la Unidad Académica.

3.3. Producción intelectual relevante

La condición relevante en esta modalidad de grado está dada por la calidad de la producción que se haya generado. En tal sentido, la naturaleza del producto debe cumplir con claros estándares de calidad, innovación, sistematicidad y correspondencia respecto a los propósitos formativos del programa al cual se encuentra vinculado el estudiante. Así, se asume como producción intelectual relevante la publicación de un libro o capítulo de libro; un artículo publicado en una revista, institucional o externa, especializada en el campo o los campos de conocimiento inherentes al programa del estudiante. Estas publicaciones deben contar con los respectivos registros de ISBN o ISSN, dependiendo de si es un libro o si aparecerá en una publicación periódica, bien sea en formato digital o impreso.

Asimismo, se contempla como producción intelectual relevante: el diseño de un *software* relacionado con el campo de formación, el diseño o la modelación original de algún tipo de sistema o subsistema ligado con el programa de estudio y va-

lidad por un experto, la construcción y validación de nuevos protocolos, la formulación o realización de proyectos de emprendimiento.

Producto escrito. Asumiendo que la producción intelectual generada por el estudiante no es un simple requisito, para el caso de la publicación de un libro o capítulo de libro y de la publicación de un artículo no será necesario un informe escrito adicional. En estos casos la Unidad Académica definirá un mecanismo que garantice la pertinencia y calidad del producto escrito antes de que sea publicado.

Para los otros tipos de producción intelectual se debe presentar un informe escrito que explique la relación de dicha producción con su proceso formativo y su futuro desempeño profesional. Dependiendo del tipo de producción intelectual, la Unidad Académica determinará y reglamentará los aspectos específicos que considere significativos para la presentación del informe y la sustentación.

3.4. Elaboración de una propuesta de política pública en el campo de conocimiento

Se refiere a la posibilidad de construir una propuesta de política pública o de participar activamente en la construcción de esta a partir de una disciplina o campo interdisciplinar inherente al programa de formación del estudiante. En todo caso, la propuesta o generación de política pública debe plantear alternativas en uno o varios ámbitos del desarrollo local, regional o nacional.

Esta política pública debe orientarse por principios de desarrollo social asociados al Estado y no a

intereses particulares. Debe explicitar los intereses públicos a los cuales sirve y precisar por qué se constituye en alternativa al modelo o los modelos existentes. La propuesta debe ser valorada por un experto en política pública que conozca el campo y, una vez avalada por él, el estudiante o grupo de estudiantes la presentará formalmente ante las instancias gubernamentales pertinentes. Cuando la propuesta sea construida por grupos de estudiantes, estos tendrán un número máximo de tres integrantes.

Producto escrito. Dadas las características de esta modalidad, el producto escrito está representado por la propuesta en sí misma y el soporte de radicación ante la entidad correspondiente o el documento de la política pública con los soportes de participación activa cuando sea el caso. En cuanto a su estructura, contará con cada uno de los elementos constitutivos de una política pública según el campo correspondiente. El estudiante debe sustentar la propuesta de acuerdo con los criterios y procedimientos establecidos en la Unidad Académica.

3.5. *Cogrado*

Considerando la importancia que la Universidad les asigna a los procesos de articulación entre programas, a la articulación entre niveles educativos, a la movilidad y la flexibilidad, y al estímulo de la formación continua de los estudiantes, el cogrado permite que los estudiantes de los distintos niveles de formación puedan acceder a un nivel superior en calidad de estudiantes no regulares.

Como requisito para optar por esta modalidad de grado el estudiante debe cursar y aprobar por lo menos dos de los espacios académicos explícitamente relacionados con los procesos de praxis investigativa del programa de nivel superior. De manera complementaria, debe recibir la aprobación de un anteproyecto de grado según los requisitos establecidos en el programa escogido para continuar sus estudios. Cuando el programa al que se aspira sea una especialización, el requisito para la validación de esta modalidad será la aprobación de los espacios académicos de la praxis investigativa, más dos espacios académicos adicionales escogidos por el estudiante.

Una vez cursados y aprobados los espacios académicos previstos, cada estudiante vinculado a esta modalidad presentará ante la Unidad Académica el anteproyecto aprobado o el registro de los espacios académicos aprobados para el caso de las especializaciones. Cumplidos los requisitos para la aprobación de esta modalidad, todos los espacios académicos cursados por el estudiante en el programa de nivel superior deben ser homologados en su programa de origen. De igual modo, una vez graduado el estudiante se le reconocerán los espacios académicos cursados para facilitar la continuidad en sus estudios en el nivel superior escogido.

Producto escrito. El producto escrito de esta modalidad estará representado por el documento de anteproyecto aprobado. Para el caso de las especializaciones no se aplica el producto escrito y el requisito se verificará a partir del registro de aprobación de los espacios académicos cursados por el estudiante de pregrado.

3.6. *Prácticas y pasantías*

Esta modalidad de grado corresponde a la realización de prácticas profesionales o pasantías de investigación en escenarios relacionados con el campo o los campos de conocimiento de cada programa de formación. Para considerar esta modalidad cada Unidad Académica debe establecer los convenios necesarios con instituciones nacionales o extranjeras formalmente reconocidas. Estas instituciones deben brindar las garantías suficientes para enriquecer de manera significativa las competencias profesionales de los estudiantes.

Bien sea que se realicen prácticas profesionales o pasantías de investigación, quienes opten por esta modalidad deben presentar informes periódicos, y entregar y sustentar un informe final una vez concluido el proceso.

Producto escrito. Cada estudiante presentará una síntesis del desarrollo de las diferentes fases que vivió durante su experiencia en esta modalidad. La síntesis debe ser coherente con los informes parciales y dar cuenta de un análisis que muestre las relaciones existentes entre la práctica o pasantía realizada y el proceso de formación del estudiante.

3.7. *Seminario investigativo*

Teniendo en cuenta que este tipo de procesos implica un ejercicio intelectual dinámico, riguroso y exigente, el seminario será reconocido como modalidad de grado para quienes participen en él mínimo durante tres periodos académicos continuos. De acuerdo con la naturaleza y el rigor académico

de los seminarios existentes, cada Unidad Académica determinará cuál de ellos será reconocido como modalidad de grado. Es importante precisar que esta modalidad solo es viable si en la Unidad Académica existen seminarios de investigación formalizados en los que participan docentes de diferentes áreas. En ningún caso se entenderá que los espacios académicos de las mallas curriculares que se denominan “seminarios” se tomarán como modalidad de grado.

Una vez la Unidad Académica apruebe un seminario para que sea tomado como modalidad de grado, los estudiantes interesados presentarán una carta donde el director de este seminario le informa a la Unidad Académica que el estudiante ha sido formalmente inscrito. A partir de este momento el alumno debe asistir regularmente a los encuentros y cumplir con los requerimientos académicos del seminario mínimo durante tres periodos académicos continuos. Cada estudiante presentará dos informes semestrales donde muestre los avances del seminario y los aportes que ha significado para su formación. Cada informe debe contar con el visto bueno de quien dirige el seminario.

Producto escrito. Dadas las características de esta modalidad de grado, el estudiante debe presentar un informe síntesis en el que muestre su producción durante el desarrollo del seminario y la relación de esta producción particular con los productos colectivos del equipo del seminario.

3.8. Disposiciones finales

Primera: dada la naturaleza diferenciada de las modalidades de grado y sus implicaciones pedagógicas, es importante anotar que cada una de ellas conlleva un tipo de acompañamiento distinto. Así, se requerirá “Tutoría de modalidad de grado” solo para: “Desarrollo de un proyecto investigativo disciplinar e interdisciplinar” y “Elaboración de una propuesta de política pública en el campo de conocimiento”.

Segunda: respecto a cada modalidad de grado, las unidades académicas realizarán la reglamentación correspondiente siguiendo los lineamientos institucionales. Vale la pena destacar que estas modalidades de grado no aplican para los programas tecnológicos y las especializaciones dado que, por su naturaleza y sus tiempos de realización, el fomento de la actitud investigativa en estos dos niveles se realizará exclusivamente a partir de las didácticas desplegadas en los diferentes espacios académicos y en los procesos complementarios inherentes al currículo del programa, la Unidad Académica y la Universidad.

REFERENCIAS

- Arteta, R. (2009). Cultura científica en el sistema educativo. *Zona Próxima*, 11.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Borrero, A. (2002). *Simposio permanente sobre la universidad*. Documento procedente de la Conferencia XXVI: Administración de la Investigación en la Universidad, Bogotá, Colombia.
- Fourez, G. (2000). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Tauros.
- Harris, M. (2000). *Teoría sobre la cultura en la era posmoderna*. Madrid: Crítica.
- Kuhn, T. (1971). *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Melo, J. O. (2012). *Colombia es um tema*. Recuperado de <http://www.jorgeorlandomelo.com/hisciencia.htm>.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Universidad de La Salle (2007a). *Lineamientos para el redimensionamiento curricular permanente. Una apropiación desde el PEUL 2007*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2007b). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2007c). *Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2008). *Enfoque formativo Lasallista (EFL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Este libro se imprimió en los talleres de
CMYK SAS Diseño e impresos
con un tiraje de 1300 ejemplares.

Universidad de La Salle
Bogotá - Colombia
Febrero de 2013