

2. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

Dr. José Duván Marín Gallego (Director)

INFORMACIÓN GENERAL DE LA LÍNEA ACTIVA DE INVESTIGACIÓN (Estructura)	
Código de la línea activa:	Fecha de creación de la línea: Agosto de 2009
Nombre de la línea activa de investigación: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN.	
Objeto de la línea de investigación: Desarrollar investigación en el campo del currículo y la evaluación de la educación para producir conocimiento válido en la solución de los problemas educativos y pedagógicos, del país, de América Latina y del Caribe.	
Nombre del (os) Grupo (s) de Investigación que sustenta (n) la línea activa de investigación: Investigación educativa	
Nombre del (os) Semillero (s) de Investigación que sustenta (n) la línea activa de investigación:	
Programa (s), Facultad(es) y departamento(s) al o a los que pertenece la línea de Investigación: 1- Programa: Doctorado en Educación. Facultad de Educación. 2-Facultad de Educación (VUAD)	
Áreas de Conocimiento (COLCIENCIAS): Marque con 1 el Área principal en la que se inserta la línea de inv. y con 2 el área secundaria (en caso necesario), de acuerdo con el Programa Nacional de CT. (Colciencias).	Áreas de Conocimiento (CONACES): Marque con una X el área principal de conocimiento en la que se inserta la línea activa de investigación
<input type="checkbox"/> CIENCIAS EXACTAS Y DE LA TIERRA	<input type="checkbox"/> INGENIERÍAS, ARQUITECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS FÍSICAS
<input type="checkbox"/> CIENCIAS BIOLÓGICAS	<input type="checkbox"/> CIENCIAS DE LA SALUD
<input type="checkbox"/> INGENIERIAS	<input type="checkbox"/> CIENCIAS BIOLÓGICAS, AGRONOMÍA, VETERINARIA Y AFINES
<input type="checkbox"/> CIENCIAS DE LA SALUD	<input checked="" type="checkbox"/> 1 CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
<input type="checkbox"/> CIENCIAS SOCIALES APLICADAS	<input type="checkbox"/> CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS
<input type="checkbox"/> CIENCIAS HUMANAS	<input checked="" type="checkbox"/> 2 HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y ARTES
<input type="checkbox"/> LINGÜÍSTICA, LETRAS Y ARTES	
<input type="checkbox"/> MULTIDISCIPLINAR	

(Superestructura)					
Articulación de línea activa de investigación con la misión y visión de la universidad:					
<p>La línea de Currículo y Evaluación se articula directamente con la Misión Institucional en cuanto se inspira y se fundamenta en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, contribuye con la promoción y la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante la construcción de conocimiento, con incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, aportando soluciones a las problemáticas y necesidades educativas y pedagógicas de la sociedad y del país, y con la finalidad de formar personas responsables, éticas, creativas y críticas, como parte de las exigencias de la vida humana, la vida nacional, como aporte esencial para los procesos de acreditación de calidad e interlocutora de otras instituciones educativas y empresariales, públicas y privadas.</p>					
Articulación con la Proyección Social:					
<p>La línea debe contribuir a la búsqueda y solución de los problemas que plantea el currículo y la evaluación en la educación y la pedagogía de las comunidades del país, de las regiones y de las instituciones educativas en particular.</p>					
Articulación con la Docencia:					
<p>La línea impacta directamente en las necesidades de la Facultad de educación, la Universidad, por cuanto el currículo y la evaluación son elementos transversales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>					
Articulación de línea activa de investigación con la Línea Medular - (Nombre de la línea (s) medular (es) a la (s) cual (es) se adscribe la línea activa de investigación):					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Línea Enrique Lacordaire: Tradición pedagógica Dominicana y pedagogías contemporáneas; formación para las libertades en la educación básico y superior; calidad de la educación y desarrollo social (PROIN, 2005, p. 88). 2. Línea F. Cristóbal de Torres: Prospectiva de la educación Superior (p.89). 					
Pertinencia social y regional de la línea de línea activa de investigación:					
<p>La línea de currículo y evaluación nació y ha tenido una trayectoria importante en los trabajos, tanto de docentes como de estudiantes, de todo el país desde el momento que se crearon los programas de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás; es por esto que ha tenido impacto en las transformaciones pedagógicas de las regiones, en forma directa mediante los diversos programas de formación, y en forma indirecta a través de la formación de los docentes, las investigaciones y los trabajos de grado de los estudiantes de pre y posgrado. Este mismo impacto, se espera que se mantenga, no solamente desde los trabajos de tesis de los doctorandos y de los demás estudiantes, sino también mediante la irradiación de conocimiento y de prácticas que se desarrollan a través de investigaciones, seminarios, ponencias en certámenes, documentos escritos, entre otros.</p>					
INFORMACIÓN GENERAL DEL LIDER DE LA LÍNEA ACTIVA DE INVESTIGACIÓN					
Nombre del líder de la línea activa de investigación: JOSÉ DUVÁN MARÍN GALLEGU (P. hD).					
Horas de dedicación a la gestión de la línea: Seis (12) horas mensuales			Tipo de contrato: Tiempo completo.		
Facultad (es), programa (s) y departamento (s) al (los) que se adscribe el líder de la línea activa de Investigación:					
Programa: DOCTORADO EN EDUCACIÓN. Facultad de Educación.					
Tipo de Identificación	CC	4563094	CE		PASAPORTE

Teléfono Oficina:5950000 ext.2580	Teléfono Celular:3003779959
Correo electrónico institucional del líder de la línea: joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co	Correo electrónico personal del líder de la línea: joseduvanmarin@yahoo.es

1. JUSTIFICACIÓN

La educación como producto de la sociedad cambiante e histórica, culturalmente situada y dirigida a hombres y mujeres como seres sociales, asume ante sí retos y desafíos de cómo prepararlos para la vida y cómo permitirles enfrentar las situaciones posmodernas en su integralidad. La educación, aún desde las primigenias civilizaciones, ha sido la vía para la formación paulatina de las nuevas generaciones, para su autotransformación y la transformación de la sociedad.

La experiencia en currículo y en los procesos de evaluación educativa de la Universidad Santo Tomás, data desde la época de la Colonia, en cuanto ha sido pionera en Colombia en la formación de ciudadanos comprometidos con el destino histórico del país, toda vez que la Universidad fue la educadora de algunos de los principales líderes de la independencia. Al celebrarse el bicentenario, la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia -VUAD-, también pionera en la formación de docentes, a través de las metodologías presencial y a distancia, y con una trayectoria de más de 40 años, ha formado y sigue aun formando los líderes de la educación en todo el país, mediante los diversos programas educativos de pregrado y posgrado. Hoy la Universidad Santo Tomás y la Facultad de Educación asumen con mayor fuerza este liderazgo mediante el programa de Doctorado en Educación y con sus cinco líneas de investigación: Currículo y evaluación; Educación, derechos humanos, política y ciudadanía; Pedagogía dominicano-tomista y pedagogías contemporáneas; Organización, gestión educativas y del conocimiento; y Educación, sociedad y cultura.

La mayor fortaleza investigativa en la Facultad de Educación, la ha tenido, sin lugar a dudas, la Línea de Currículo, en primer lugar, dada la amplia trayectoria

y experiencia en la formación de docentes a lo largo y ancho de la geografía colombiana, lo que le ha valido un reconocimiento, no solamente nacional, sino también internacional, especialmente en América Latina y el Caribe; en segundo lugar, la de evaluación educativa, por cuanto el mayor número de investigaciones, tanto de estudiantes como de docentes, ha sido precisamente en estas dos disciplinas de la educación.

Por la Facultad, han pasado diversos programas de pregrado, especializaciones y maestrías en educación y pedagogía desde el año 1975, cuando por primera vez comenzaron a funcionar los programas educativos a distancia; sin embargo, hay que recordar especialmente: Maestría en Administración Educativa, Maestría en Investigación y Docencia, Maestría en Educación y Filosofía Latinoamericana, Maestría en Evaluación de la Educación, la cual tuvo una duración de 14 años y cuya última cohorte terminó en el año 2000. Esta Maestría sirvió de base para la actual Maestría en Educación y desde su nacimiento, hace investigación en las líneas de currículo y de evaluación, que se enriquecen con un número significativo de proyectos de los estudiantes y de los docentes, sostenidos, a la vez, por los grupos de investigación inscritos y reconocidos por Colciencias. Los semilleros que funcionan a nivel de los programas de pregrado de la Facultad son, además, una prueba fehaciente de este desarrollo curricular y evaluativo.

Pero la Universidad también ha desarrollado una Política Curricular que, en su documento (2004), establece que:

La investigación constituye un componente transversal del currículo, que apunta al desarrollo de competencias para la formulación de proyectos claramente definidos, el diseño de metodologías, el trabajo en equipo, los enfoques, el desarrollo de innovaciones y la búsqueda de alternativas para la solución de problemas. (p. 23)

Por otra parte, de entre los objetos de la educación, el currículo y la evaluación son las dos actividades que mayor problemática y controversia generan en los procesos pedagógicos, tanto a nivel de conocimiento como a nivel de práctica. De esta problemática tres aspectos son los más frecuentes: la concepción teórico-epistemológica (¿Qué entendemos por currículo y por evaluación?), la pertinencia social y la flexibilidad de los currículos y de los procesos evaluativos.

Todos estos aspectos hacen que la línea de investigación de currículo y evaluación adquiera una importancia especial en el Doctorado en Educación, ya por los retos que se le plantean a la educación y a la pedagogía, tanto a nivel nacional como de América Latina y el Caribe, por los avances del conocimiento y porque se hace necesario proponer y construir currículos pertinentes de acuerdo con los problemas de globalización e internacionalización del conocimiento, los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, así como con las nuevas concepciones de política educativa e intereses económicos e industriales que exigen nuevas competencias de formación y, al mismo tiempo, la necesidad de articular la educación y la pedagogía con los requerimientos de la sociedad y la necesidad de evaluar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, la práctica educativa y pedagógica en estas dos disciplinas, necesariamente genera problemas y conocimientos que se convierten en objetos de estudio y de investigación científica, que, tanto desde el Doctorado en Educación, como desde los demás programas de la facultad, se deben abordar para proponer y buscar soluciones, como respuesta a las necesidades de las comunidades y para contribuir a los procesos de cambio y de desarrollo de las regiones, del país y de América Latina y El Caribe.

2. OBJETIVOS

General:

Generar procesos investigativos en el Doctorado en Educación sobre currículo y evaluación con impacto en las transformaciones de la sociedad colombiana, de América Latina y el Caribe, que contribuyan eficazmente a producir conocimiento válido en el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía, para construir la identidad nacional y continental, y transformar, en forma sostenible, la sociedad.

Específicos:

- 1) Desarrollar procesos de reflexión sistemática y producción de conocimiento en torno al currículo y a la evaluación en educación, en el ámbito regional, nacional e internacional.
- 2) Fomentar y proponer proyectos de investigación sobre currículo y evaluación de la educación pertinentes, que transformen el entorno y generen impacto social, centrados en la reflexión y la acción colectiva, en los cambios y transformaciones de las relaciones de poder, y en los sistemas socioeconómicos del país y del continente Latinoamericano.
- 3) Proporcionar apoyo epistemológico y metodológico a los proyectos de investigación y a las tesis de grado de los estudiantes del Doctorado en Educación.

3. EL CONCEPTO DE LÍNEA EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Antes de determinar los objetos de investigación de la línea, es necesario dilucidar el concepto y la importancia epistemológica y metodológica que la línea reviste para el desarrollo del currículo y la evaluación en el Doctorado de Educación y en la Facultad.

Para comenzar se plantean dos preguntas fundamentales que permitirán guiar el desarrollo del tema: ¿Qué se entiende por línea de investigación? y ¿Cómo abordar la construcción de una línea de investigación en currículo y evaluación educativa?

El concepto de línea en sí mismo es tan amplio que se puede aplicar a infinidad de objetos. Para dar algunos ejemplos se habla de línea recta, línea curva, línea telefónica, línea de crédito, línea de parentesco, aprendizaje en línea, etc. Según la definición más general de la geometría, una línea es una sucesión continua e indefinida de puntos en una sola dimensión, o también se dice que la línea recta es la distancia más corta entre dos puntos. Pero como es necesario buscar una conceptualización que coincida con el de “línea de investigación”, en este caso se diría que cada punto de la línea está constituido por una sucesión de estudios, reflexiones sistemáticas, investigaciones y discusiones que realizan las personas, los grupos de investigación y las instituciones acerca de un tema o un problema relacionado con el currículo y la evaluación en educación.

Según Barrera Morales (2006), una línea de investigación se entiende como la propuesta metodológica y organizacional que orienta el trabajo investigativo y la condición metodológica de personas e instituciones; o también, como la iniciativa que permite visualizar la actividad científica con criterios de pertinencia, continuidad y coherencia. El mismo autor considera que la línea de investigación se constituye en la expresión continua, multidimensional y compleja, configurada mediante procesos metodológicos orientados hacia la generación de conocimiento.

El documento de Política de Investigación de la Universidad Santo Tomás (2009), establece que:

La idea de línea de investigación se deriva de la necesidad académica de organizar, activar y comprender mejor la compleja actividad científica cuya base y desarrollo se encuentra en la investigación. (...) La línea es un estado

y a la vez un proceso; es decir, que puede tener un punto de partida y un marco conceptual que pertenece a un dominio de conocimiento intra o interdisciplinario. Pero “no es la existencia de un documento conceptual lo que define la línea”, sino la actividad investigativa continua relacionada con este dominio. (p.37)

El mismo documento agrega:

Los elementos que constituyen la línea de investigación son tres:

- 1. Un conjunto de investigaciones derivadas de proyectos de investigación organizados sistemáticamente en torno a un dominio disciplinar, inter y transdisciplinar.*
- 2. Un proceso sostenido de avance en resultados de investigaciones relacionados con el dominio.*
- 3. Unas actividades de comunicación de resultados de investigaciones en escenarios y mediante mecanismos validados por comunidades científicas pertinentes. (p. 38)*

De esta manera, la línea cumple el papel de eje dinamizador y articulador de toda la práctica investigativa del Doctorado en Educación, tanto de los proyectos y tesis de los doctorandos, como de los grupos de investigación; al mismo tiempo, proporciona una mayor flexibilidad al proceso investigativo en cuanto que, alrededor de una línea, pueden girar varios proyectos y varios grupos y, a la vez, un grupo puede albergar en su interior varias líneas de investigación. La línea así entendida es un sistema estratégico y organizativo que sirve de guía para la acción que facilita el diagnóstico de una problemática en el campo del conocimiento y de la práctica del currículo y de la evaluación.

Por lo general, la línea de investigación nace del interés o de la inquietud académica de un individuo o grupo de personas que desarrollan un tema o buscan solucionar un problema y se construye como un proceso de trabajo colectivo en un

determinado campo del saber, para producir conocimiento en torno a un objeto particular a partir de la problematización de lo producido hasta el momento, de la elaboración de proyectos específicos de investigación que permiten el avance teórico de ese objeto, el desarrollo de otras formas metodológicas, la formación y consolidación de comunidades académicas y la divulgación de los resultados entre comunidades de saber más amplias (Agudelo, 2004). Sin embargo, es importante que la línea se asuma por la comunidad académica y científica con el fin de potenciar el trabajo y recibir el apoyo suficiente de las instituciones patrocinadoras. Además, la línea debe estar apoyada en elementos lógicos, epistemológicos y metodológicos que implican el reconocimiento de aspectos fundamentales como la identificación de áreas temáticas, la precisión de aspectos de interés particular, la visualización y despliegue de las potencialidades investigativas que se presentan a fin de percibir la realidad desde la perspectiva de la ciencia y del conocimiento.

Es preciso destacar la importancia de que la línea debe corresponder a un área de conocimiento lo suficientemente amplia como para que no se agoten los temas de interés que le son propios. Además, todo tema requiere de un trabajo multidisciplinario y transdisciplinario, lo cual permite varios enfoques alrededor de un mismo aspecto, guardando, sin embargo, la coherencia en torno a unos fundamentos epistemológicos, a una metodología y a una orientación central. Por lo tanto, los temas y los objetos de conocimiento que puede abordar una línea no se agotan con un problema o con una sola investigación. Pero sí es importante que la línea guarde coherencia y unidad disciplinaria, temática, conceptual, epistemológica y metodológica.

4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

El objeto general de esta línea de investigación es el desarrollo de conocimiento del currículo y la evaluación en el campo de la educación y la pedagogía como la unidad esencial de análisis. Sin embargo, es preciso tener en

cuenta que la educación contiene discursos de diversa índole que no todos son científicos, como los discursos sociológicos, filosóficos, psicológicos o políticos, sólo para nombrar los más comunes; por lo tanto, cabe preguntar: ¿cuándo se puede inferir que el conocimiento que se construye, por ejemplo en una tesis doctoral o en alguna investigación, es un conocimiento científico?

Para Popper y para la mayoría de los epistemólogos y filósofos de la ciencia del siglo pasado, los dos problemas fundamentales de la epistemología son el “inductivismo” y la “demarcación”. Sin embargo, para la línea interesa sobre todo el segundo problema, en cuanto permite determinar los fundamentos del proceso de investigación. En efecto, para Popper (1998),

Casi todas las ciencias empíricas han surgido del seno de la Metafísica: su configuración precientífica era especulativo-filosófica. Incluso las ciencias más desarrolladas, como la Física, no se han liberado todavía de los restos de su pasado metafísico. Las ciencias menos desarrolladas (la Biología, la Psicología o la Sociología) han estado y siguen estando, en mayor medida que la física, dominadas por elementos metafísicos. ¿Se puede justificar este rechazo de la Metafísica? ¿Qué se quiere decir exactamente con las expresiones «Metafísica» y «ciencia empírica»? ¿Pueden encontrarse diferencias estrictas? ¿Pueden trazarse fronteras perfectamente determinadas? (pp. 45-46).

El problema epistemológico de la demarcación pretende establecer entonces criterios para distinguir un discurso científico de otro no científico, y, en especial en educación y pedagogía que son disciplinas fuertemente influenciadas por otras ciencias y cargadas de valores metafísicos e ideológicos. Por lo tanto, determinar los límites entre los discursos y teorías científicas y los discursos de otra naturaleza, resulta una empresa casi imposible, por la complejidad que caracteriza a estos campos del saber y por el problema de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad que caracteriza a estas disciplinas.

No obstante el problema que plantea la demarcación en la ciencia clásica, en las ciencias sociales y humanas y, concretamente en la educación y la pedagogía, sí es posible, por lo menos, en cuanto a determinar algunos criterios que permiten dar cuenta de un cierto carácter de rigurosidad científica. Se proponen, por lo tanto, seis criterios básicos, comunes a todas las ciencias sociales y humanas que pueden ayudar a identificar un conocimiento científico y a diferenciarlo de otro que no lo sea, sin que esto excluya la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como características de la complejidad de las ciencias de la educación y la pedagogía. Estos criterios son:

- 1) Que tenga un objeto de investigación o de estudio.
- 2) Que se apoye en unos referentes conceptuales y epistemológicos que fundamentan el objeto de estudio.
- 3) Una metodología que facilita la construcción, validación y organización del conocimiento.
- 4) La construcción del conocimiento teórico, como resultado final de todo el proceso anterior.
- 5) La utilidad del conocimiento como beneficio social del proceso investigativo.
- 6) La justificación y validación por la comunidad que practica el paradigma.

Se desarrollará a continuación cada uno de estos aspectos que fundamentan la línea de currículo y evaluación como una línea que debe producir conocimiento válido en un campo del saber de la ciencia.

4.1. *Objetos de estudio y de investigación de currículo y evaluación*

Bajo la concepción de la educación y la pedagogía como objetos de investigación, el currículo y la evaluación educativa son nuevos objetos complejos que no pueden ser comprendidos por fuera de los contextos de las transformaciones sociales, los escenarios nacionales e internacionales, las atmósferas culturales

generadas, situando en ellas los movimientos, conflictos y contradicciones del conocimiento en evolución y en permanente cambio, y considerando, además, que el objeto fundamental del currículo y la evaluación consiste en integrar diferentes formas de la práctica educativa y pedagógica, diferentes lenguajes y diferentes formas de construir el conocimiento en estas áreas del saber (Agudelo, 2004). La línea así planteada centra su atención en el conocimiento y la reflexión de las prácticas.

Por lo tanto, a partir del concepto de currículo señalado por Taylor (GUNI, 2008), como “todo el aprendizaje que planifica y guía una organización de enseñanza o formación, ya se lleve a cabo individualmente o en grupos, dentro o fuera de un aula” (p.), considerado por Gimeno Sacristán (2010), como todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, o también como “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará toda la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p. 22), y definido por la Ley 115 de 1994, en forma mucho más concisa, como:

El conjunto de criterios, planes de estudio; programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Art. 76).

Dentro de este mismo contexto y a partir del concepto de evaluación como un proceso que debe llevarse a cabo de manera continua y permanente y que ha de tener como finalidad “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield 1995, p. 19), la línea de CURRÍCULO y EVALUACIÓN, como un sistema complejo, podrá desarrollar todos aquellos tópicos convergentes y complementarios al eje investigativo de la educación y la pedagogía, tales como estados del arte o estados de la cuestión; aspectos filosóficos, teóricos y metodológicos y aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. En esta

misma concepción del currículo caben tópicos investigativos como los distintos enfoques curriculares, tales como enfoques de currículos *liberales*, caracterizados por considerar a los estudiantes como individuos que están en proceso de “aprender a aprender” y que se autodirigen en la búsqueda de su crecimiento y de su aprendizaje; enfoques *transformacionales* que se centran en la reflexión y la acción colectiva porque sienten la necesidad de cambiar las relaciones de poder y transformar los sistemas socioeconómicos (Taylor, 2008) y enfoques *críticos* y *problematizadores*, que ubican al estudiante en el mundo, con actitud participativa, protagónica y democrática, pero al mismo tiempo crítica y constructiva del mundo social, económico y político.

La Ley 115 describe también aspectos tan importantes del currículo que son, sin duda, objetos primordiales para ser investigados en el Doctorado en Educación, como la formación integral de la persona y la identidad cultural de la nación, la región y la localidad. De ahí la importancia de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de esta línea que facilite el trabajo de proyectos curriculares interculturales e incluyentes, tanto a nivel de la nación como de Latinoamérica y el Caribe, pero que a la vez, permitan la integración entre regiones, países y culturas.

Sin necesidad de hacer una enumeración exhaustiva, la investigación en currículo y evaluación se extiende desde el conocimiento mismo hasta los procesos psicológicos y culturales, las relaciones con otros sistemas y propuestas educativas, los aprendizajes y formas de apropiación del conocimiento, los escenarios donde se construyen y realizan las acciones educativas, los actores y formas de interacción, los medios y mediaciones, la normatividad legal, entre otros. Es por esta razón que los temas y las posibilidades de investigación pueden ser inagotables.

Junto a los objetos anteriores, se pueden añadir los contextos curriculares, los enfoques, la gestión curricular, los objetivos, los perfiles, los diseños, los planes de estudio, las actividades curriculares y extracurriculares, las metodologías, los recursos, los criterios de evaluación curricular, los currículos integrados a nivel

latinoamericano y del Caribe, la planificación, financiación de currículos, currículos comparados, la pertinencia del currículo, currículos por competencias, diseño y desarrollo de currículos innovadores.

Vale la pena considerar algunos temas que podrían ser objetos de investigación de la línea de currículo y evaluación, no solamente en el Doctorado en Educación, sino también en todos los programas de la Facultad de Educación:

1. Concepciones y tendencias curriculares y evaluativas para el siglo XXI.
2. El currículo y la evaluación para la formación abierta y a distancia.
3. Currículo, educación ciudadana y política educativa, que articule y promueva la integración social, la participación democrática, la convivencia pacífica, la cultura cívica y la enseñanza de la Constitución en todos los procesos educativos.
4. Tendencias curriculares que incorporen el desarrollo humano y del medio ambiente en forma sostenible, los valores sociales y el fortalecimiento de la dimensión ética.
5. Historia y fuentes iluminadoras del currículo, que investiguen la evolución y los elementos inspiradores de los currículos.
6. Currículos multi e interculturales, incluyentes de las distintas poblaciones y grupos étnicos que cohabitan en un país o en una comunidad.
7. Currículos y procesos evaluativos para la educación laboral y la educación campesina y rural.
8. Currículos y procesos evaluativos para personas con limitaciones físicas y/o intelectuales, excepcionales o talentosas.
9. Currículos para la educación y la formación de personas rehabilitadas o que necesiten rehabilitación social.
10. Currículos que incorporen los desarrollos de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
11. Planeación curricular y educativa.
12. Elementos de flexibilización curricular.

13. Currículos que asuman las visiones inter, multi y transdisciplinarias.
14. Tendencias y manifestaciones de los currículos ocultos.
15. Elementos de internacionalización curricular.

En relación con la evaluación de la educación, los campos y los objetos de investigación, también inagotables, se pueden clasificar en siete grandes categorías:

1. Los problemas de la evaluación del aprendizaje.
2. La evaluación de los currículos y programas académicos.
3. La evaluación de los docentes.
4. La evaluación de las instituciones educativas.
5. Problemas de metaevaluación.
6. Problemas relacionados con la calidad de la educación.
7. Estudios relacionados con las evaluaciones y pruebas nacionales e internacionales.

4.2. Referentes conceptuales y epistemológicos de la línea de currículo y evaluación

4.2.1. El currículo y la evaluación como prácticas pedagógicas a la luz de los actores. Al hacer referencia a las prácticas educativas o pedagógicas no se deben entender como mera “actividad” o acción técnica, sino como una construcción con sentido y significación en los planos social, histórico, político y científico que sólo puede ser comprendida en su forma interpretativa y crítica (Carr, 1996). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica en la línea de currículo y evaluación se fundamenta en los siguientes aspectos:

1. La pedagogía en este contexto se considera la disciplina teórico-práctica que establece los fundamentos del currículo, sintetiza la experiencia de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, sus objetivos, los contenidos, las variables espacio-temporales, las didácticas y los procesos de evaluación.

2. Desarrolla una concepción antropológica, la cual hace referencia a una postura filosófica en cuanto a la idea de persona que es necesario formar, a los principios y fines de la educación y la pedagogía y sus valores.
3. Se ubica en un contexto social, que se refiere al modelo de sociedad que se pretende fomentar, en relación con el bien común, los valores sociales, la participación ciudadana y democrática, la paz social, la regulación legal y la microsociología que se genera en la institución educativa.
4. Desarrolla conocimientos científicos, que constituyen la fundamentación epistemológica y metodológica de las diversas áreas y disciplinas que integran los planes de estudio en un currículo y los procesos de evaluación de la educación, así como la lógica interna de los conocimientos y las relaciones interdisciplinarias.
5. Se apoya en una concepción psicológica, en cuanto al conocimiento acerca de la naturaleza psíquica y humana del estudiante y del docente, tales como sus motivaciones, intereses, necesidades y sus estilos didácticos y de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, se concibe la educación como un hecho que se desarrolla en las prácticas de la enseñanza-aprendizaje y que como proceso activo ocurre al interior del estudiante influido por el docente y por su entorno. Pero, por otra parte, la enseñanza-aprendizaje también es una actividad social que implica interacción entre los participantes y los recursos, e intercambia información y un uso prioritario del lenguaje como medio y como acción. Esto permite que el aprendizaje dependa, tanto de la información que el docente presenta al estudiante, como del proceso seguido por el discente para asimilar y precisar la información. En suma, educar significa comunicarse, intercambiar y compartir la vida y el conocimiento con otros.

4.2.2. *Currículo y evaluación a la luz de los saberes.* El eje de la enseñanza-aprendizaje a la luz de los saberes, enmarcado en la Línea de currículo y evaluación, se propone aportar elementos teóricos, conceptuales, metodológicos y prácticos, a la dinámica de estructuras curriculares implicadas en el quehacer académico, en la práctica docente, en los perfiles profesionales y en los procesos de evaluación.

Las teorías tradicionales del currículo y la evaluación, no muestran una articulación entre los procesos. Por el contrario, muestran conformaciones rígidas y atomizadas de sus componentes; dividen los procesos en planeación, diseño, implementación y evaluación; fragmentan aspectos importantes del currículo y muestran estructuras curriculares y evaluativas rígidas, cerradas y desfasadas. Cada componente se contempla y se trabaja como si fuera ajeno a las prácticas pedagógicas, sin comprender que el desarrollo curricular y evaluativo se produce a partir de una acción pedagógica que debe verse desde una totalidad y una complejidad sistémica, en sentido real y en el de una práctica pedagógica que implica discurso y formación. Los currículos y los procesos evaluativos, se diseñan pensando sólo en un plan de estudios, sin la comprensión de la totalidad de la acción educativa y de las distintas dimensiones que la constituyen. Los procesos de evaluación se asumen en forma instrumental y técnica, desconectados del diseño curricular, tal como afirma Díaz (2004), que es una identidad académica que se construye dentro de límites cerrados y rígidos de un área de conocimiento, con un agregado de asignaturas descontextualizadas, en las cuales, está presente el aislamiento entre teoría y práctica, entre conocimiento y aplicación, entre saber y saber hacer, entre conocimiento y problemas.

En esta perspectiva, lo que pretende la línea es lograr que los participantes, comprendan que la investigación en currículo y evaluación trasciende la racionalidad organizativa y académica, desde la apropiación de un currículo articulado para el desarrollo del conocimiento, que permita la posibilidad de diálogo e integración entre los saberes y las prácticas académicas, entre la formación

integral del educando y la preparación académica para la vida, y entre el ser y el saber. Además, debe estar integrado con la evaluación: una evaluación sistémica, cualitativa y cuantitativa que permita mejorar procesos y condiciones y que garantice la calidad de la educación.

En esta perspectiva, la regulación de la educación superior colombiana enfatiza en la estructura curricular y de evaluación, y en su transformación. Las nuevas realidades, actores y protagonistas sociales, y los nuevos acontecimientos educativos, han obligado a modificar el papel y la función del currículo. Se plantean cambios que buscan reestructurar los programas curriculares con el propósito de cualificar la educación, de hacerla más pertinente con las necesidades reales del entorno social y disciplinar y contextualizar los contenidos propios de los programas y los temas nucleares en la dinámica de cambio que vive el país y el mundo, haciéndolos más pertinentes y flexibles.

En esta dinámica de reflexión y análisis sobre la estructura y la renovación curricular y de los procesos de evaluación, surgen varios interrogantes:

- ¿Se asume la problemática curricular desde una visión holística y sistémica que permita verla en su totalidad, en un movimiento continuo, y desde la interacción de sus distintos componentes?
- ¿Se entiende el currículo desde el compromiso con el conocimiento, visto este compromiso con comunidades científicas (paradigmas) que validan el conocimiento en distintas áreas del saber?
- ¿Se asume la evaluación como parte imprescindible del proceso curricular, integral y paralelo a todo el proceso de formación implícito en el currículo?
- ¿Se valoran las disciplinas a partir de la naturaleza de los saberes? ¿de su lógica interna, de su forma de construcción y apropiación?
- ¿Qué implicaciones ejercen los factores externos en la generación de ambientes y culturas de los aprendizajes sobre el currículo y la evaluación?

En este orden de ideas, la línea de currículo y evaluación, propende porque en los entornos educativos se asuma como el conjunto de componentes intencionalmente definidos desde el acto pedagógico: actores, conocimiento, saberes, procesos de enseñanza-aprendizaje, formación y contextos. Simultáneamente se asume la evaluación como un proceso integral que mide, avala, evalúa cualitativa y cuantitativamente la calidad de la educación a nivel macro, y cada componente y cada fase a la luz de los procesos educativos y del Proyecto Educativo.

4.2.3. El currículo y la evaluación a la luz del contexto científico y tecnológico. El desarrollo de la ciencia y la tecnología en el campo universitario se ha convertido en un hecho imperativo; esto ha hecho que el acto educativo deba estar articulado con procesos investigativos y con el uso e incorporación de nuevas tecnologías, para lo cual, se han ideado estrategias didáctico-pedagógicas específicas que permiten la aplicación en el campo profesional.

Tradicionalmente se considera la investigación como una actividad humana, intencional, racional y colectiva que se caracteriza por la cooperación competitiva y la crítica permanente (Olazaran y Otero, 2012), y la ciencia como el resultado de la actividad humana anterior que confluye en un conjunto de conocimientos organizados sistemáticamente y ordenados en un cuerpo teórico, sobre un determinado campo o fenómeno del mundo físico, social o humano. La ciencia tiene una función social en cuanto no solamente desarrolla el conocimiento en la búsqueda de la verdad, sino también para la solución de los problemas de la humanidad y para hacer el mundo mejor.

Según Olazaran y Otero (2012), la ciencia como sistema social, tuvo su desarrollo principalmente en las décadas de los 50 y los 60, con la obra de R. K. Merton y la escuela funcionalista, quienes proponen que el *ethos* de la ciencia está compuesto por las siguientes características: un sistema universalista que garantiza la evaluación del conocimiento con criterios impersonales; un sistema comunalista,

en el sentido de que el conocimiento científico no pertenece a nadie en particular, sino al acervo colectivo de un saber; un desinterés y escepticismo organizado, en cuanto no existen conocimientos científicos absolutos o que dependan de alguna autoridad que no puedan ser objeto de crítica.

Una vieja polémica importante en el campo de la educación y la pedagogía, y particularmente, en currículo y evaluación, consiste en saber si estas disciplinas son científicas y en caso de no serlo, si mediante los métodos y procesos de investigación se puede construir conocimiento científico. La respuesta es sencilla; la ciencia es una construcción artificial del ser humano que se realiza mediante una forma o manera de acercarse a la realidad que es el conocimiento científico. Por eso que León Olivé (2007) afirma que:

La ciencia la hacen personas de carne y hueso, que se agrupan en comunidades cuyas característica es compartir un paradigma –quizá el más famoso de los conceptos kuhnianos- y que eso significa compartir, como grupo, una constelación de compromisos: con creencias, con formas de proceder, con métodos de investigación y de tomar decisiones, con maneras de actuar, con valores y con intereses. (p. 29).

Por lo tanto, como es una *manera, modo o forma* que asume el ser humano para relacionarse con la realidad y, por ende, hacer ciencia, cualquier elemento de esta realidad, ya sea física, social o humana, puede ser objeto de conocimiento científico. Así, entonces, el currículo y la evaluación se constituyen en objetos de conocimiento y de investigación científica. De esta manera, con base en estas premisas, todo el conocimiento científico que se produzca en el campo del currículo y la evaluación debe ser un conocimiento marcado por una finalidad de tipo social que busca resolver problemas para el beneficio de la comunidad educativa. Sin embargo, las normas internacionales y las leyes nacionales establecen criterios de protección de la propiedad intelectual y de derechos de autor que, dentro de la línea se respetarán conforme a esa normatividad.

Por otra parte, Mario Bunge (1997), sostiene que “La ciencia como actividad –como investigación- pertenece a la vida social; en cuanto se la aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, a la invención y manufactura de bienes materiales y culturales, la ciencia se convierte en tecnología” (p. 11).

De este modo, se establece una estrecha relación entre la ciencia y la tecnología en relación con el currículo y la evaluación, en tanto que el diseño de nuevas tecnologías de la información se caracteriza por el trabajo entre diferentes ámbitos disciplinares y técnicos, cuyo fin es producir nuevos procedimientos didácticos y metodológicos para dar respuesta a problemas de enseñanza-aprendizaje que se plantean; por lo tanto, la tecnología articula la técnica, la ciencia, y los aspectos socioeconómicos y culturales en los diferentes contextos.

Sin embargo, como el conocimiento tecnológico ha adquirido protagonismo y gran importancia para la producción de nuevos conocimientos, en la educación juega un papel importante, pues ayuda a satisfacer las necesidades individuales, profundiza en el impacto social, la economía y en la adopción de innovaciones tecnológicas que cambian el aparato productivo y la interacción social (Castells, 1999). Las TIC han llevado a una nueva revolución industrial, comparable con la del S XIX en Inglaterra.

Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información brindan conocimientos importantes para la comprensión de medios artificiales, sus características y tendencias, lo cual ayuda a la aparición de nuevos contenidos tecnológicos formando parte de diferentes espacios curriculares, enriqueciéndolos y brindando nuevos contextos para la enseñanza.

La incorporación de tecnologías en los currículos obedece a los siguientes propósitos:

Culturales: La educación produce nuevos saberes, por lo que la tecnología como parte de la cultura debe ser introducida en su ámbito. La sociedad está imbuida en las nuevas tecnologías y es necesario reflexionar sobre ellas para acceder a los cambios que se abordan en los contenidos del mundo artificial como su dinámica.

Lo *técnico instrumental:* está ligado a las capacidades cognitivas, como la resolución de problemas, el diseño de proyectos, modelos, el uso de equipos, etc. Alvin Toffler (1993), plantea que se está ante una revolución que ha llevado al nacimiento de las industrias de alta tecnología y novedosos procesos de producción basados en la microelectrónica. Las tecnologías de la información provocan un alto impacto en todos los campos de la actividad humana, por tanto, repercuten directamente en el campo educativo.

En la sociedad contemporánea se han dado profundos cambios en la producción de bienes y servicios al encontrar la correlación del área tecnológica, las telecomunicaciones, y la transferencia y procesamiento de datos. Carlota Pérez (2001), dice que cada revolución tecnológica es un “huracán de destrucción creativa” que transforma, destruye y renueva el aparato productivo mundial.

La presencia e incidencia de las TIC en la vida de los seres humanos y particularmente de aquellos que hacen parte del ámbito académico, ha generado una situación clara que permite establecer las diferencias entre aquellos que tienen acceso a altos niveles del conocimiento científico y tecnológico (sociedad del conocimiento) y aquellos que están separados del mismo; por lo que es importante destacar algunos aspectos de política de ciencia y tecnología e innovación, de gestión de la tecnología, y el papel de las universidades con relación con una conducta del servicio de las ciencias aplicadas.

4.3. La metodología en la línea de investigación de currículo y evaluación

El conocimiento que se enseña y se aprende en la educación y en los procesos pedagógicos, (entendiendo éstos últimos como procesos de enseñanza y aprendizaje), adquiere una connotación muy particular frente al conocimiento que se produce y se maneja en otras instancias y en otros círculos, como por ejemplo, con el conocimiento producido en un laboratorio de genética, en un instituto de investigación o en una empresa industrial, el cual se produce, se utiliza y se divulga no solamente con fines de resolver problemas, sino también, con fines comerciales, pues los resultados y las patentes se venden para la industria, el comercio o para otros fines; mientras que el conocimiento que se recoge, se genera o se produce en una institución educativa o en un programa académico, como es el caso del Doctorado en Educación y en la Facultad de Educación, además de poder ser divulgado, debe producirse, especialmente, para ser enseñado y para transformar las realidades educativas y pedagógicas que son cada vez más complejas. En otras palabras, este conocimiento se convierte en conocimiento mediatizado por el contexto, las teorías y las prácticas pedagógicas, y por lo tanto, hay que reducirlo a categorías cognoscitivas, metodologías y estrategias que lo hagan comprensible a las personas que están en proceso de formación y aprendizaje.

El aspecto anterior constituye el núcleo esencial de esta línea de investigación porque es en ese contexto de la educabilidad y la enseñabilidad en donde se generan todos los problemas relacionados con la epistemología y la metodología del currículo y la evaluación.

Desde esta perspectiva, es importante pensar en el desarrollo de un modelo metodológico de investigación para la línea que nos ocupa. Este modelo está fundamentado en una visión o enfoque de la complejidad de la educación y la pedagogía y, por lo tanto también, del currículo y la evaluación. Es necesario entender, entonces, la complejidad en la forma como la describe Edgar Morín (1998):

Es con Wiener y Ashby, los fundadores de la Cibernética, que entra verdaderamente en escena en la ciencia. Es con von Neumann que, por primera vez, el carácter fundamental del concepto de complejidad aparece enlazado con los fenómenos de auto-organización.

¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. (...) Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar. (p.59).

Toda esta complejidad del conocimiento que describe Morin, no solamente se halla instaurada en los límites de nuestro entendimiento y comprensión de la realidad, sino también en los fenómenos mismos, la que, a su vez, “se halla ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden” (Morin, 1998, p. 60). En efecto, la ciencia ya no es ciencia de las certezas, de las regularidades ordenadas, a las que estábamos acostumbrados, sino de lo caótico, de las incertidumbres, de un mundo de azares acompañado del desorden, de las relaciones dialécticas, de lo meramente probable y, por lo tanto, de lo complejo. Bajo estos supuestos de la complejidad, el modelo metodológico de investigación en la línea de currículo y evaluación ya no puede reducirse a un solo enfoque o a un único método de investigación ni puede ser lo que describe la realidad como el elemento heurístico. El método es importante, pero solamente en cuanto fija reglas para la investigación, las cuales están justificadas racionalmente (Echeverría, 1998) y como instrumento que organiza, valida el conocimiento y estandariza el modo o la manera de conocer científicamente del ser humano.

El modelo metodológico de investigación en la línea de currículo y evaluación, recoge, en consecuencia, las siguientes características de los sistemas complejos:

- 1) Implica un diseño metodológico que trabaje a partir de cuestionamientos, problemas y proyectos que acepta la multicomplejidad y la pluralidad epistemológica y metodológica como referentes inmediatos.
- 2) Pretende, como marco de referencia general, la elaboración y discusión de hechos, documentos, relaciones, interacciones, retrodicciones, tanto en las etapas de configuración y consolidación como en las de desarrollo de los problemas inherentes a la investigación del currículo y la evaluación en educación.
- 3) Considera la información como el proceso de diferenciación significativa y fundamental en la investigación, por lo cual, reconoce y acepta la diversidad de fuentes y técnicas de recolección y análisis y exige la permanente producción y difusión de material escrito, a partir de la base de la investigación.
- 4) Se apoya en el carácter inter, multi y transdisciplinario de la investigación en educación y pedagogía, acudiendo a las especificidades de los proyectos de las tesis de cada doctorando.
- 5) Reconoce las hipótesis, los cuestionamientos, las preguntas y los problemas como puntos de partida y partes nucleares, iniciales del proceso investigativo, los cuales dan cabida a los proyectos.
- 6) El modelo contempla lo global¹ como uno de los ejes que garantiza una visión, tanto holística como sistémica de referencia, junto con lo multidimensional y lo complejo. En consecuencia, la investigación debe promover una búsqueda del conocimiento y una producción del mismo, referido al contexto multidimensional, dentro de un eje que considera el conocimiento universal y una diversidad del saber.

¹ El término global corresponde a un término de moda pero también a una problemática que surge en el siglo XV, cuando se empieza a concebir la tierra como un todo, hasta los modernos avances telecomunicativos. Ander – Egg sintetiza en su obra “Reflexiones en torno al proceso de mundialización /globalización” como algo que acontece en todo el mundo y que afecta, de una u otra manera, a cada ser y a toda la población mundial. Se habla de Globalización económica, política, cultural. Siendo optimistas – añade Ander – Egg: “no debemos vivir esta situación como un problema (o varios y complejos problemas como en verdad lo es), sino también como una posibilidad; en sentido estricto, como posibilidades múltiples y, a su vez, ambivalentes en cuanto a sus oportunidades para un mayor desarrollo humano y mejor calidad de vida”. (pág. 9)

- 7) El modelo considera los alcances de las políticas educativas, los valores humanos, sociales y éticos de la educación y la pedagogía, así como la estructura orgánica investigativa, los niveles de acción, sus componentes, los sistemas, las redes y los grupos de investigación.

La metodología compleja admite como válidos los diversos enfoques cualitativos y cuantitativos; los métodos que se adscriben a cada uno de esos enfoques, así como las técnicas y estrategias de recogida y análisis de la información. Por lo tanto, serán válidos los métodos cuantitativos de observación, experimentación, cuasi experimentación; los métodos correlacionales, el estudio de caso, etc. En relación con los métodos cualitativos: la etnografía, la etnometodología, la Investigación Acción, la teoría fundamentada, el estudio de caso cualitativo, la historia de vida y otros que sean pertinentes (Marín Gallego, 2012).

Sin embargo ante la variedad de métodos y ante la complejidad del conocimiento, el proceso de investigación deberá contemplar tres momentos esenciales: un momento de búsqueda (heurística), un momento de organización y sistematización de la información (metodología) y un momento de construcción de conocimiento (teoría).

En síntesis, dentro de la complejidad metodológica, es necesario tener en cuenta siguientes pasos esenciales en la construcción del conocimiento y en la elaboración de la tesis doctoral acerca del currículo y la evaluación:

- 1) El planteamiento del problema.
- 2) El estado de la cuestión y la fundamentación teórica o marcos de referencia.
- 3) El proceso de recogida y análisis de la información.
- 4) La construcción y discusión teórico-epistemológica de los datos y de los planteamientos de la tesis (construcción teórica).

- 5) Las conclusiones de la tesis, sus consecuencias y sus aportes teórico-prácticos.

4.4. La construcción de teorías en currículo y evaluación

El cuarto elemento clave para determinar si un conocimiento pertenece al campo de la ciencia se refiere a la producción de conocimiento en forma de teorías. La palabra “teoría” viene del griego *Theoría* (θεωρία), que significa “mirar”, “observar”, “contemplar”. El *Theorós* era un enviado a las ciudades-estado de Grecia a contemplar el desarrollo de ciertas festividades, por ejemplo los juegos. El *Theorós* no intervenía en tales eventos, sino que tan sólo se limitaba a observarlos y contemplarlos. En Platón la teoría corresponde a la vida del mundo inteligible, el mundo de las ideas (εἶδος) que es la actividad propia del filósofo y que corresponde a un mundo diferente del de la materia que vemos y observamos (Fedón 78d). Aristóteles, por otra parte, se refería a la ciencia teórica como algo que difiere de la ciencia práctica, de la acción o de la producción (*tekne*), como toda actividad dirigida a los objetos exteriores. Para Aristóteles, la vida teórica pertenece al más alto grado de virtud del ser humano y representa el ejercicio de la más alta función del intelecto en la búsqueda de la verdad. Desde esta posición filosófica, la palabra “teoría” tiene este mismo significado de contemplar, mirar, observar, no en forma física, sino más que todo en forma mental o intelectual, ya que la teoría es una especie de contemplación o de mirada que el observador realiza sobre la realidad física o social y humana.

La construcción de teorías en el campo de la educación y la pedagogía, no es una tarea fácil por diversas razones: en primer lugar, por la concepción negativa que, frecuentemente se tiene en la esfera de la vida cotidiana, es decir, como algo alejado de la realidad y que no contribuye a solucionar ningún problema real, porque equivale a la mera opinión (*doxa* platónica), suposición, especulación, creencia colectiva, falta de concreción y oposición a la práctica; en segundo lugar, desde una concepción del conocimiento científico, las teorías tienen una connotación diferente,

de acuerdo con el concepto de la Grecia clásica, en cuanto constituyen una postura epistémica de contemplación de la realidad frente a un problema. De acuerdo con este concepto, toda la ciencia está constituida por un conjunto o cuerpo de teorías que tratan de comprender y, por lo tanto, describir, explicar o interpretar la realidad. Bunge (1985) argumenta con razón que:

La ciencia se hace un poco por todas partes, tal como los físicos la han hecho desde Galileo, a saber, planteando cuestiones claras, imaginando modelos conceptuales de las cosas, a veces teorías generales, e intentando siempre justificar lo que se piensa y lo que se hace ya sea por la lógica, ya por otras teorías, ya por experiencias iluminadas por teorías. (p.11)

Karl Popper (1982), aludiendo particularmente a las ciencias empíricas, entendiendo como tales las que se refieren a los hechos, pero que, sin embargo, se puede aplicar también a las ciencias demostrativas, fundamentadas en el razonamiento, como la lógica y la matemática, y a las ciencias interpretativas, como las ciencias sociales y humanas, sostiene que:

Las ciencias empíricas son sistemas de teorías; (...). Las teorías científicas son enunciados universales; son como todas las representaciones sistemas de signos o símbolos (...). Las teorías son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos "el mundo": para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina. (p. 57).

En esta cita de Popper se encuentran varios conceptos que es preciso destacar: En primer lugar, la ciencia es un sistema que comprende un conjunto de teorías; este concepto es muy importante porque permite relacionar y al mismo tiempo diferenciar los conceptos de ciencia, técnica y tecnología; especialmente el de la tecnología, como el resultado práctico de la ciencia que consiste en la construcción de artefactos, su transformación, innovación o modificación, así como la transformación y modificación de procesos. En segundo lugar, las teorías científicas son enunciados universales acerca del mundo real; esto es precisamente

lo que intenta hacer el científico cuando descubre y formula leyes científicas, sobre todo en el campo de las ciencias de la naturaleza. En tercer lugar, las teorías son representaciones simbólicas del mundo, es decir, que son meros signos de la realidad y no el reflejo fiel, puesto que apenas la representan de una manera aproximada. En cuarto lugar, las teorías son los instrumentos con los cuales la razón trata de comprender esa realidad que llamamos “mundo” ya sea físico o social y humano y, por tal motivo, es necesario afinar, cada vez más, ese instrumento para explicarlo o interpretarlo mejor y con mayor profundidad.

La línea, a la vez, concibe el currículo y la evaluación en el marco de una teoría crítica de la educación y busca que los estudiantes reflexionen sobre lo que implica una estructura curricular y un proceso evaluativo que desde sus distintos componentes determina perfiles profesionales, estilos de aprendizaje y de enseñanza, pertinencia de programas, concepciones de educación y, consecuentemente, la producción del conocimiento que debe estar relacionada con estas características. Por lo tanto, el soporte del currículo y de la evaluación implica mirar, no solamente horizontes formativos, sino más que todo, epistemologías de saberes y teorías de conocimiento; es en esta dinámica que se proponen trabajar los ejes constitutivos de la línea en el Doctorado en Educación.

4.5. La utilidad de la investigación y el conocimiento en la línea de currículo y evaluación

El quinto elemento de demarcación del campo de la ciencia es la utilidad del conocimiento, de la investigación y de sus resultados. No hay duda que la ciencia y la tecnología han sido parte fundamental del progreso humano en todos los aspectos de la vida y ha contribuido a la solución de gran parte de los problemas de la humanidad, aunque hoy se critique por distintas razones: principalmente por la prepotencia del saber; el mal uso que en muchas ocasiones se hace del conocimiento; la falta de ética de quienes hacen investigación, sobre todo cuando presentan resultados falsos o perjudiciales para la vida, para las personas y para el

medio ambiente; y la mercantilización del conocimiento y del saber que se aprovecha por quienes tienen dinero y poder, en perjuicio de los más necesitados.

En relación con la utilidad en la línea de currículo y evaluación, cada vez se abre un nuevo campo de investigación y de conocimiento en el que, como sostiene la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE (2006), “tiene que ver fundamentalmente con el reconocimiento de la Educación [y la pedagogía], como un campo científico con identidad propia, que avanza de manera significativa en su consolidación en el país” (p.7).

Por lo tanto, es necesario reflexionar e indagar acerca de las reformas de América Latina, en la década del noventa que proyectan como ejes centrales, la cualificación a través de la equidad, la eficiencia, la eficacia y la pertinencia de la educación, y enfatizan, como expresa Tünnermann (1998), en el papel conductor que debe asumir la educación superior en la renovación de todo el sistema educativo. Como puntos de encuentro, en las distintas reformas, se observa que la transformación curricular se constituye en la política principal desarrollada por todos los países con miras a mejorar la calidad de la educación y su pertinencia y proyección en el contexto socio-económico, político y medio-ambiental.

La política de Aseguramiento de Calidad en Colombia, plantea también cambios que buscan desde la transformación curricular y de la evaluación, renovar los programas, diseñar procesos educativos y curriculares interactivos, imponer nuevos modelos de gestión educativa, construir nuevos paradigmas educativos, generar cambios curriculares y evaluativos institucionales de fondo, hacer la educación más pertinente en relación con las complejas relaciones de la comunidad académica, señalar la necesidad de una mayor integración entre las funciones básicas de la universidad: docencia, investigación y extensión.

Las diversas experiencias de transformación y renovación curricular y evaluativa que se vienen llevando a cabo en las instituciones de educación superior reflejan diferencias y características especiales que muestran no sólo la identidad

institucional, sino también, una dinámica cultural en continua y constante recreación y deliberación, que exige asumir los procesos curriculares y evaluativos como procesos investigativos desde sus distintos componentes.

Por otra parte, desde el siglo pasado se ha asistido al surgimiento y despliegue de una nueva generación de reformas educativas y pedagógicas relacionadas con la calidad, la eficiencia, la eficacia y la equidad del servicio que se presta a la comunidad. La educación y la pedagogía trabajan con una materia prima que es, por un lado, el estudiante y, por el otro, el conocimiento, y en medio de ellos, el docente como mediador y articulador de esos dos elementos, conformando así el “círculo pedagógico”. Dentro de este contexto, los tres adquieren un significado y un valor especial en los procesos investigativos porque dan origen a dos características *sui generis*: la *educabilidad* y la *enseñabilidad*, entendiendo por *educabilidad* la capacidad radical del ser humano de perfeccionarse y de autorrealizarse (Fermoso Estébanez, 1991), y por *enseñabilidad*, ese constitutivo intrínseco de la estructura de la ciencia y de todas las disciplinas en general, de ser comunicadas y de ser enseñadas que permite que el conocimiento deba ser reducido a procesos pedagógicos y metodológicos para que sea comprendido y aprendido por el estudiante, tarea que debe realizar el docente en el acto de la enseñanza-aprendizaje (Flórez Ochoa, 1994).

En estas perspectivas anteriores, se busca que la producción de conocimiento en la línea de currículo y evaluación sea de utilidad y preste un servicio a la comunidad educativa y al país, de acuerdo con todas las exigencias y transformaciones que el mundo globalizado y en permanente cambio está exigiendo. Por tal motivo, se hace indispensable indagar sobre las directrices que han dado lugar a los cambios en las instituciones de educación superior, desde los presupuestos fundamentales de una teoría crítica y la complejidad de la educación, tomando como referentes los fundamentos de la formación en competencias en educación superior (Barnett, 1994), y las propuestas de un currículo como producto o praxis, en las que se abordan los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios (Shirley Grundy, 1998).

4.6. Justificación y aval del conocimiento por parte de la comunidad

Hemos visto que la ciencia tiene una función social en cuanto es útil a la sociedad, y como construcción colectiva busca, no solamente el desarrollo del conocimiento y del saber en relación con la verdad, sino también, solucionar desde los más pequeños hasta los más grandes problemas de la humanidad. Todo esto ha permitido que, en estos últimos tiempos, la ciencia se democratice y adquiera un interés especial, tanto para el Estado, la industria, el comercio, como en general, para toda la sociedad, lo cual ha dado lugar a que tenga los ojos puestos sobre lo que los investigadores y los científicos realizan.

Es por esto que la evaluación de la práctica investigativa y, particularmente de los resultados, tiene una importancia fundamental, por cuanto la investigación científica se propone unos objetivos y unos fines que son necesarios para la vida de las personas y para el desarrollo de la sociedad.

La justificación y el aval de la comunidad no solamente recae en los productos, resultado de la investigación, como es el caso de las tecnologías y en los procesos de innovación y transformación, sino también en las mismas ideas, en los investigadores y en el valor de las publicaciones que se dan a conocer, en cuanto repercuten y tienen incidencia en las políticas públicas del Estado, necesarias para la gestión y la asignación de recursos que son indispensables para continuar en los procesos de investigación.

Si consideramos la ciencia en los contextos en los cuales se desarrolla, como el contexto de la enseñanza, el de descubrimiento-invencción-innovación, el de justificación y validación y el contexto de aplicación que menciona Echeverría (1998), más el nuevo contexto de gestión que hoy va teniendo mucha importancia en la práctica científica, se encontrará que, en cada uno de estos momentos, se desarrollan actividades de evaluación y justificación, tanto por parte de la comunidad científica que practica el mismo paradigma, como parte del público en general,

según las necesidades, las circunstancias y según los aportes a la solución de los problemas de la comunidad, bajo indicadores de utilidad, eficacia y economía.

5. PROYECCIÓN DE LA LÍNEA DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

La línea se proyecta hacia el futuro como un sistema que se actualiza permanentemente de acuerdo con las necesidades y los cambios exigidos por la sociedad y el entorno; pero especialmente, se consolida en el campo de la investigación y la ciencia de la educación y la pedagogía mediante proyectos de investigación y tesis doctorales que producen conocimiento de calidad, con un fuerte impacto en el medio educativo, tanto en Colombia, como en América Latina y el Caribe. Por lo tanto, la línea deberá enriquecerse cada vez más con publicaciones de alta calidad, en artículos, participación en ponencias y publicaciones de libros, resultado de las investigaciones y de las tesis.

Por otra parte, la línea debe dar respuesta a los problemas más acuciantes del currículo y la evaluación que se presentan en educación y pedagogía en las modalidades, tanto presencial, como abierta y a distancia, teniendo en cuenta que el programa de Doctorado en Educación se halla inscrito en la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia VUAD, de la Universidad Santo Tomás.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

AGUDELO, N. (2004, julio-diciembre). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. En: *Revista Electrónica de la Red de Investigación*, Vol.1 No. 1. Recuperado de: <http://revista.iered.org>

BARNETT, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BARRERA MORALES, M.F. (2006). Líneas de investigación. En: *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Caracas (Venezuela): Quirón-Sypal.

BUNGE, M. (1997). *La ciencia, su método y su filosofía* (2ª ed.). Santafé de Bogotá: Panamericana.

CASTELLS, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial (3 vols.)

CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

DÍAZ, M. (2003). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES-MEN.

ECHEVERRÍA, J. (1998). *Filosofía de la ciencia*, (2ª ed.). Madrid: Akal.

GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículum* (2ª. Ed.). Madrid: Morata.

OIE. Sistemas educativos nacionales: www.oie.es/quipu

KUHN, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas* (1ª reimp.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

OLAZARAN, m. & OTERO, B. (2012). Sistema de evaluación por pares, organización social de la ciencia y política científica. En E. Aibar & M. A. Quintanilla (Eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 221-2249). Madrid: Trotta.

OLIVÉ, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.

PEREZ, C. (2001, Diciembre). Cambio tecnológico y oportunidades de desarrollo como blanco móvil. En: Revista *CEPAL*, No. 75.

POPPER, K. R. (1998). *Los dos problemas fundamentales de la Epistemología*. Madrid: Tecnos.

POPPER, K. R. (1982). *La lógica de la investigación científica* (6ª reimp.). Madrid: Tecnos

STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (3ª reimp.). Barcelona: Paidós.

TAYLOR, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. En: *Educación Superior en el mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Global University Network for Innovation. Barcelona: Mundiprensa, (89-100).

TOFFLER, A. (1993). *La Tercera Ola*. Barcelona: Plaza & Janes.

TÜNNERMANN, C. (1998). Tendencias innovativas en la Educación Superior. En: *Políticas y Estrategias para la transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: ASCUN, UNESCO, CRESAL.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS. (2009). *Política de investigación en la Universidad Santo Tomás*. Bogotá: USTA.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA Y DE PROFUNDIZACIÓN

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI A. (1995). *Historia de la pedagogía* (11ª reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

BARBIER, Jean-Marie. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

BEERNAD, Juan Antonio. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*. Madrid: Narcea.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3ª. Ed.). México: Fontamara.

CHÂTEAU, Jean. (1990). *Los grandes pedagogos* (6a. ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (4ª ed.). Madrid: Morata.

DE KETELE, Jean-Marie y ROEGIERS, Xavier. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

ECHEVERRÍA, Javier. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.

ELLIOT, John. (1986). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad

GIMENO SACRISTÁN, José. (1992). La evaluación de la enseñanza. En:

GIMENO J. y

PEREZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTAN, José. (1995). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica* (5ª ed.). Madrid: Morata

GIMENO SACRISTAN, José (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTAN, José. y PEREZ GOMEZ, Ángel I.(1983. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Morata

GIROUX, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: siglo XXI editores.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN P.A.C.A. (2006). *Evaluación por competencias: Un reto por enfrentar y un proceso por construir*. Neiva-Huila (Colombia): Universidad Surcolombiana.

HELG, Aline. (1987). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Plaza & Janés.

IAFRANCESCO V., Giovanni. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

JARAMILLO URIBE, Jaime. (1978). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Cooperativa de profesores Universidad Nacional- CIEC.

LEÓN PEREIRA, Teresa. (1997). *Indicadores, un mirador para la educación*. Bogotá: Norma.

LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson Ernesto.(2003). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio, 3ª edición.

LÓPEZ JIMÉNEZ; Nelson. (2001, julio). *Autonomía curricular y transformación cualitativa de la escuela*. En Revista Educación y cultura, Bogotá, No. 57(42-59)

LÓPEZ JIMÉNEZ; Nelson. (1995). *La reestructuración curricular en la educación superior. Hacia la integración del saber*. Bogotá: ICFES-Universidad Surcolombiana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos curriculares. Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1995). *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. (Documento 1). Bogotá: Crisálida ediciones.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. (1995). *Colombia: al filo de la oportunidad. Documento de los sabio*. Bogotá: Ccase.

MONEDERO MOYA, Juan José. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*: Málaga-España: Aljibe.

MORIN, E., ROGER CIURANA, E., y MOTTA, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. (1ª reimpresión). Barcelona: Gedisa,.

NIRENBERG, Olga, BRAWERMAN, Josette y RUIZ, Violeta. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

PORLÁN, Rafael. (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación* (2a. ed.). Sevilla (España): Díada Editora.

POSNER, George J. (1998). *Análisis de Currículo* (2ª ed.). Bogotá: McGraw-Hill.

POSTIC, Marcel y DE KETELE, Jean-Marie. (1992). Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (2001). Evaluar para mejorar la educación. Bogotá: Alfaomega.

UNIGARRO, Manuel Antonio. (2001). *Educación virtual. Encuentro Formativo en el Ciberespacio*. Bucaramanga: UNAB.

VÍLCHEZ, Nerio Gerardo. (1991). *Diseño y evaluación del currículo*. Universidad del Zulia (Venezuela): Fondo Editorial Esther María Ossés.

WOODS, Peter. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación*. México: Paidós.

WOODS, Peter. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

ZABALZA, Miguel. (2007). *Diseño y desarrollo curricular (10ª ed.)*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2004a). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas (2ª ed.)*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. (2004b). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.