El paradigma sociocrítico y su materialización en las prácticas pedagógicas y discursivas en la educación superior: un estudio de caso de la I.U Colegio Mayor de Antioquia.

Valentina Gallego Álvarez

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Asesores
Bibiana Yaneth Romero Chala
Edier Yorley Henao Henao

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2025

Cita	(Gallego Álvarez, 2025)
Referencia **Estilo APA 7 (2020)**	Gallego Álvarez, V. (2025). *El paradigma sociocrítico y su materialización en las prácticas pedagógicas y discursivas en la educación superior un estudio de caso de la I.U Colegio Mayor de Antioquia.* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

creative commons BY NC SA

Maestría en Educación, Cohorte XXIV.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Vicerrectoría de Docencia

Sistema de Bibliotecas

Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: http://bibliotecadigital.udea.edu.co

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Bibiana María Cuervo Montoya.

Jefe departamento: Ángel Enriqueta Romero Chacón.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mis padres

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por su apoyo y acompañamiento

Tabla de contenido

Resumen 8

Abstract 9

Introducción 10

1 Planteamiento del problema 12

2 Objetivos 19

2.1 Objetivo general 19

2.2 Objetivos específicos 19

3 Marco conceptual 20

3.1 El paradigma sociocrítico en la educación 20

3.2 Las prácticas pedagógicas y sus elementos constitutivos 24

3.3 El discurso y sus manifestaciones en contextos educativos 28

4 Metodología 32

4.1 Paradigma de la investigación 32

4.2 Enfoque de la investigación 33

4.3 Método de la investigación 34

4.4 Población 34

4.5 Estrategia de la investigación 35

4.6 Técnicas de recolección de información 36

4.7 Consideraciones éticas 38

5 Análisis y discusión de los hallazgos 40

5.1 Principios del paradigma sociocrítico 40

5.1.1 Realidad como praxis 42

5.1.2 Unión de la teoría y la práctica 46

5.1.3 La autonomía 49

5.1.4 El pensamiento crítico 52
5.1.5 Interculturalidad 54
5.2 Prácticas pedagógicas 59
5.2.1 ¿Qué enseñar? 60
5.2.2 ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje? 64
5.2.3 Construcción y transformación del conocimiento desde lo evaluativo 72
5.3. Articulación de los discursos y las prácticas 79
5.3.1 Dimensión discursiva 80
5.3.2 Dimensión pedagógica 82
5.3.3 Dimensión curricular 86
5.3.4 Dimensión didáctica 88
5.3.5 Dimensión evaluativa 91
6 Conclusiones y recomendaciones 95
Referencias 99
Anexos 108

Lista de tablas

Tabla 1 Matriz de doble entrada principios paradigma sociocrítico 40

Tabla 2 Procedimiento, técnicas, instrumentos y estrategias metodológicas 65

Tabla 3 Estrategias destacadas y que no volverían a experimentar 71

Tabla 4 Estrategias evaluativas 73

Tabla 5 Estrategias evaluativas más significativas para el proceso formativo de los y las estudiantes 78

Tabla 6 Orientaciones pedagógicas de los y las docentes 82

Siglas, acrónimos y abreviaturas

I.U Colmayor - Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia

PEI - Proyecto Educativo Institucional

PEP - Proyecto Educativo de Programa

FAG – Facultad de Arquitectura e Ingeniería

IA – Ingeniería Ambiental

TGA – Tecnología en Gestión Ambiental

FCSE – Facultad de Ciencias Sociales y Educación

PDS – Planeación y Desarrollo Social

TGC – Tecnología en Gestión Comunitaria

Resumen

Las instituciones de educación superior estructuran sus modelos, currículos y prácticas pedagógicas tratando de atender tanto a las normativas mundiales y nacionales como a sus intereses y, principios, lo cual hace que sea un reto permanente garantizar el equilibrio y la coherencia entre lo declarado en los documentos institucionales y lo que se vive en las prácticas pedagógicas. Desde esta tensión, la presente investigación revisa el caso particular de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, con el objetivo de analizar la materialización del paradigma sociocrítico en las prácticas y discursos de la comunidad académica, partiendo del reconocimiento de los principios que constituyen ese paradigma en los documentos institucionales y de las vivencias de estudiantes y docentes a partir de grupos focales, observaciones no participantes, técnicas interactivas y entrevistas. Este análisis permitió concluir que el paradigma sociocrítico declarado en el Colmayor se encuentra sustentado desde sus principios constitutivos en los documentos institucionales; sin embargo, en las prácticas pedagógicas se complementa por elementos de corrientes y teorías como el constructivismo, el sociointeraccionismo, el conductismo, el cognitivismo, lo experiencial y las inteligencias múltiples; elementos que dan sentido a las estrategias metodológicas, curriculares y evaluativas que son implementadas.

Palabras clave: paradigma sociocrítico, materialización, discurso, prácticas pedagógicas.

Abstract

Universities organize their pedagogical models, curricula and practices, taking into consideration not only national and international regulations, but also their own interests and institutional principles. This creates a challenge for universities, as they must guarantee permanent balance and coherence between institutional documents and pedagogical practices. This current research therefore examines the case of Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, with the main objective of analyzing the implementation of the sociocritical paradigm in the academic community's practices and discourses. Based on the principles that constitute the sociocritical paradigm in the different institutional documents, as well as the experiences of students and professors gathered through focus groups, non-participant observations, interactive techniques and interviews, the analysis concluded that the sociocritical paradigm declared in Colmayor is clearly supported by its constitutive principles in institutional documents. However, in pedagogical practices, this paradigm is complemented by elements of constructivism, experientialism, socio-interactionism, behaviorism, cognitivism and multiple intelligences. These elements give meaning to the methodological, curricular and evaluative strategies that are implemented.

Keywords: sociocritical paradigm, materialization, discourse, pedagogical practices.

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la materialización del paradigma sociocrítico en las prácticas y los discursos de la comunidad académica de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y Ciencias Sociales y Educación de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, a partir de la identificación de sus principios diferenciadores en los discursos institucionales, la caracterización de las prácticas pedagógicas y la explicación de la articulación de los principios del paradigma declarado y los discursos institucionales con la función misional de la docencia.

Esta es a su vez, una oportunidad para resaltar la importancia de que las universidades e instituciones de educación superior de la ciudad y el país, revisen y reflexionen desde una mirada crítica las formas en las que sus propuestas formativas y los enfoques, modelos o paradigmas bajo los cuales se orientan, se vinculan asertivamente con los discursos institucionales y las prácticas pedagógicas.

En este sentido, este proceso investigativo se desarrolla a partir de seis apartados, cada uno de los cuales aborda los elementos y aspectos necesarios para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se materializa el paradigma sociocrítico en las prácticas y discursos de la comunidad académica de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y de Ciencias Sociales y Educación en la IU Colegio Mayor de Antioquia?

En el primer apartado, se aborda el planteamiento del problema, haciendo referencia a la forma en la que las universidades deben atender a normativas, modelos y principios de orden local, nacional e internacional y al mismo tiempo garantizar coherencia y articulación entre lo declarado a nivel institucional y lo que ocurre en las prácticas pedagógicas, siendo este un gran reto, el cual a nivel de la ciudad de Medellín, ha sido abordado por tres universidades a partir de la revisión de los currículos y los enfoques pedagógicos, los discursos formativos institucionales y las mediaciones y prácticas cotidianas en diferentes facultades y modalidades, dando así paso al objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.

En el segundo apartado, se plantea el marco conceptual desde tres conceptos transversales de la investigación que corresponden al paradigma sociocrítico en la educación, las prácticas pedagógicas y sus elementos constitutivos y el discurso y sus manifestaciones en contextos educativos.

En el tercer apartado, se describe la ruta metodológica, que se encuentra fundamentada en el paradigma sociocrítico de investigación, a partir de un enfoque cualitativo, desde el método etnográfico y con la estrategia de estudio de caso, lo cual posibilitó la implementación de diferentes técnicas de recolección de información como la observación no participante, las entrevistas y las revisión documental y otras de carácter dialógico participativo con grupos focales de estudiantes y profesores como “el café del mundo” y las “spiders web”.

En el cuarto apartado, se presentan la discusión de los hallazgos desde tres elementos centrales que corresponden a los principios del paradigma sociocrítico, las prácticas pedagógicas y la articulación de los discursos y las prácticas.

Finalmente, en el quinto y sexto apartado se alude, por un lado, a las conclusiones derivadas del apartado de los hallazgos y por el otro, tanto a las recomendaciones que a nivel institucional podrían contribuir al fortalecimiento de su propuesta formativa en el marco del paradigma sociocrítico, como a las que a nivel investigativo podrían ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones que a partir de esta surjan.

1 Planteamiento del problema

Pensar la educación superior implica remitirse a las funciones que en su transcurrir histórico le han sido delegadas, las cuales han modificado y reestructurado constantemente sus perspectivas y alcances en los diferentes ámbitos y contextos que le subyacen. La UNESCO, la OECD y el BID son solo algunas de las organizaciones de impacto global que han encontrado en las universidades diversas posibilidades para atender a problemáticas sociales, políticas y económicas, con lo cual han incidido directa y contundentemente en las funciones misionales de estas: docencia, investigación y extensión social.

En los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos por la ONU en 2015, se encuentra la educación de calidad como un elemento fundamental para erradicar la pobreza. Mientras que el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IESALC en el informe del 2021 titulado *Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta el 2050*, específica que las universidades deben contribuir al suministro de bienes públicos, además de aportar al desarrollo sostenible.

Estos requerimientos globales no solamente pretenden cubrir las necesidades de la sociedad, sino que además, explícita o implícitamente, buscan adaptar los sistemas educativos a los discursos hegemónicos reproducidos por los modelos económicos imperantes, dando así cuenta de las jerarquías de poder que también permean la educación, lo cual se evidencia en la forma en la que "la universidad se "factoriza", es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital" (Castro, 2007, p. 85).

Estos elementos se ven reflejados en las políticas educativas establecidas, las cuales ya desde el tratado de Bolonia, consolidado en territorio europeo en la década de los 90, han estado atendiendo a requerimientos de calidad y de estandarización. Según Garrido (2020), la influencia de este acuerdo en el contexto latinoamericano se ha evidenciado en la estructura de las instituciones de educación superior de la región, en tanto que ha diversificado los propósitos de la universidad, priorizando una función mercantil, al igual que el fomento de la educación basada por competencias, de modo que ha distanciado, de cierta manera, a las instituciones de educación superior de aquello que, según Ochoa (2020), pudo lograrse a partir del manifiesto Liminar, en 1918, con respecto al debate sobre la autonomía de las universidades latinoamericanas para

fomentar su propio pensamiento crítico y reconocer la universidad como un espacio en el que el conocimiento no se concibe como un objeto mercantil.

Indudablemente cada país de la región ha buscado formas y estrategias para que desde sus políticas educativas haya presencia de los requerimientos ya mencionados y, al mismo tiempo, puedan garantizarse los principios fundamentales de las universidades, entre ellos, su autonomía. Concretamente, en el contexto colombiano, se han establecido desde el Ministerio de Educación Nacional diferentes leyes y normativas que regulan y reglamentan la educación superior en el país, entre estas, la Ley 30 de 1992 que no sólo hace referencia a los principios y objetivos que se esperan sean promovidos por las universidades, sino también, a la autonomía bajo la cual, las instituciones de educación superior pueden, entre varias posibilidades, determinar sus funciones sociales e institucionales.

El derecho otorgado a la toma de decisiones con respecto a elementos administrativos, académicos y metodológicos ha permitido que las universidades elijan el enfoque bajo el cual pretenden fundamentar sus principios pedagógicos y orientar sus prácticas. Sin embargo, estos elementos no solamente deben verse reflejados en los proyectos educativos institucionales - PEI y demás documentos internos, sino que además deben responder a directrices globales y estandarizadas de calidad, que además garanticen la continuidad de las diversas certificaciones otorgadas por estas entidades.

Es por ello que, esta misma Ley también crea el Sistema Nacional de Acreditación con el objetivo claro de asegurar y garantizar la calidad de la educación ofertada por las universidades. Esta disposición fue complementada por el Decreto 1295 de 2010, el cual establece los requisitos necesarios para que las universidades puedan recibir los respectivos registros calificados para los programas que hacen parte de su oferta académica. El Consejo Nacional de Educación Superior - CESU, mediante el acuerdo 02 del año 2020 actualiza el modelo de acreditación de alta calidad, incluyendo así tanto la gestión y los resultados como los impactos y logros obtenidos por las instituciones de educación superior.

Las políticas educativas han estado orientadas al fomento de la calidad y a la formación integral. En ese sentido tanto Nova (2017) como Uscátegui (2019) se aproximan a estos elementos, evidenciando que, si bien las universidades han implementado estrategias y planes para garantizar estos y otros muchos requerimientos establecidos en la ley 30 o por medio del Comité Nacional de Acreditación, es poco lo que se ha profundizado en los efectos e impactos reales en las

universidades de las políticas establecidas sin trascender más allá de reportes formales e indicadores administrativos.

Equilibrar entonces las libertades otorgadas con los requerimientos de alta calidad, no ha sido una tarea fácil para las universidades, las cuales le han apostado a institucionalizar enfoques, modelos y paradigmas pedagógicos en los que dicho equilibrio pueda verse reflejado, trayendo esto consigo una serie de implicaciones que van desde labores administrativas diversas, hasta modificaciones curriculares y transformaciones metodológicas.

Actualizar los proyectos educativos institucionales, articular las nuevas directrices con las dimensiones meso, macro y micro del currículo y sensibilizar a la comunidad académica con respecto a las formas de implementar los modelos o enfoques declarados, son solo algunas de las tantas adecuaciones que una universidad debe realizar para alcanzar unos mínimos de coherencia entre lo discursivo y lo práctico a luz de los requerimientos ministeriales y lo que cada una de ellas pretenda con el modelo elegido.

Como consecuencia de lo anterior, Viveros y Sánchez (2019) plantean que las prácticas pedagógicas de los docentes que hacen parte de las instituciones de educación superior colombianas no siempre se encuentran alineadas con los modelos pedagógicos establecidos en las instituciones educativas, por lo que es indispensable promover lo planteado por Cantor y Altavaz (2018), Rico (2016), Padierna, Benjumea y Urrego (2018) y Chávez (2017) con respecto a la necesidad inminente de promover y desarrollar programas de formación de maestros en los que se encuentren presentes elementos metodológicos, curriculares, didácticos e investigativos, pues de esta manera, será posible alcanzar aquel gran reto descrito por Gonzáles (2018) referido a la coherencia curricular, de modo que pueda evidenciarse una alineación entre lo descrito por el modelo pedagógico y lo implementado en las prácticas educativas.

En el entorno local antioqueño, las universidades han fundamentado sus respectivas renovaciones curriculares tratando de encontrar el balance ya descrito, teniendo en cuenta además la población que hace parte de sus aulas, el contexto al que pertenecen y el alcance de los programas que ofertan, para ello, algunas instituciones de educación superior de la ciudad, han adelantado investigaciones que se aproximen a los modelos, el currículo, las prácticas pedagógicas y otros elementos, para así poder evidenciar articulaciones, coherencia o quizá distanciamientos entre lo promovido en las actualizaciones establecidas y lo vivido en las prácticas académicas y administrativas.

Como ejemplo de lo anterior, se encuentran tres investigaciones de universidades locales, consolidadas por Pinto (2014) en la Institución Universitaria de Envigado, Londoño, Roldán y Puerta (2023) en la fundación universitaria Católica del Norte y Duque y Ospina (2015) en la universidad de Antioquia, las cuales revisan los currículos y los enfoques pedagógicos, los discursos formativos institucionales y las mediaciones y prácticas cotidianas en diferentes facultades y modalidades, evidenciando que la teleología de los modelos pedagógicos y curriculares de los programas no se consolida en su totalidad en las prácticas cotidianas, a pesar de que la intencionalidad de los currículos y los principios del modelos pedagógicos se encuentran presentes en varios documentos de los programas, así como en algunos de los microcurrículos de los proyectos de aula, dando así cuenta de algunas prácticas descontextualizadas de los discursos institucionales.

Por otro lado, también se encuentra el Colegio Mayor de Antioquia - I.U Colmayor, la cual es de particular interés para la presente investigación y cuyo impacto en la ciudad de Medellín se remonta al año 1945 a partir de la formación de la población femenina para su integración en el campo laboral desde diversas disciplinas y tecnologías. Esta institución fue consolidando una propuesta educativa sólida que le permitió adquirir en la década de los 90 la denominación de Institución Universitaria, siendo esta una oportunidad para crecer y enriquecer sus facultades y programas.

Con su incorporación en el año 2006 al ente territorial, Municipio de Medellín, continuó experimentado transformaciones significativas en su estructura administrativa y académica, lo cual pudo verse reflejado en el PEI del año 2008 en el que, entre varios aspectos, se evidencia la implementación del concepto de modelo pedagógico, pensado como la posibilidad de acercar a estudiantes y maestros a experiencias creativas que posibiliten la reconstrucción constante de sí mismos y de los demás y en las que haya un reconocimiento del otro, la consolidación de proyectos colectivos y la horizontalidad en las relaciones educativas.

Para el año 2017, la IU establece una actualización en su PEI con el propósito, entre otros, de declarar el paradigma sociocrítico como base fundamental de su propuesta formativa, siendo esta además una posibilidad para reafirmar los cuestionamientos a las formas instrumentales de construir y concebir el saber que realiza este paradigma, al igual que su respuesta a las tensiones del positivismo en los estudios e investigaciones sociales. La actualización buscó garantizar la consolidación de una propuesta pedagógica fundamentada en la construcción del sujeto que se

encuentra en formación y en un proceso de enseñanza y aprendizaje situado, crítico y activo para promover el compromiso con las necesidades del contexto y la transformación social.

En este orden de ideas, en el PEI (I.U Colmayor, 2017) se contextualiza el paradigma sociocrítico en el marco de un contexto educativo, para lo cual se remite, en primera instancia, a la mirada de Thomas Kuhn, quien se refiere a la noción de paradigma como un conjunto de reglas y creencias que son asumidos y aceptados por un grupo de personas. Dicha noción, también se complementa por el bagaje histórico de la teoría crítica y la escuela de Frankfurt, al igual que la pedagogía liberadora propuesta por Paulo Freire.

El PEI también contextualiza las características del paradigma en el ámbito educativo, resaltando el vínculo entre la teoría y la práctica, la concepción de una realidad situada del conocimiento, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y la democratización del aprendizaje, elementos que dan cuenta no sólo de la estructura, propuesta y modelo pedagógico del discurso institucional, sino también del desafío que implica la materialización de estos principios en un contexto que, como se describió antes, impone lógicas distintas.

Una de las tantas implicaciones se traslada a las prácticas pedagógicas vividas en las aulas, pues allí convergen simultáneamente tanto los requerimientos institucionales desde el paradigma declarado, como los lineamientos ministeriales, los cuales deben verse reflejados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en esa medida, dar cuenta de lo logrado a partir de resultados que determinen los niveles de conocimiento y apropiación de los estudiantes, al igual que el alcance e impacto de esos logros en la comunidad educativa y en el contexto local.

En el marco de las demandas y tensiones enunciadas, desde el año 2017 hasta la actualidad el Colegio Mayor de Antioquia ha empezado a hacer seguimiento de las implicaciones de declarar el paradigma sociocrítico desde los discursos institucionales y las prácticas pedagógicas, un antecedente de ello es el evento “Investigando en la U” llevado a cabo por la facultad de Ciencias Sociales y Educación en el año 2018, en el cual se desarrolló el Seminario Formar e Investigar Desde el Paradigma Sociocrítico, espacio en el que se realizaron diversas ponencias sobre la fundamentación, contextualización y desafíos metodológicos de este paradigma tanto en el ámbito académico como en el investigativo.

A partir de estas puestas en común, emerge la necesidad de revisar las estructuras curriculares de la institución, las formas de evaluar en las diferentes facultades y, por supuesto, las

prácticas pedagógicas de los maestros, pues al acercarse a estos elementos sería posible evidenciar la coherencia de estas con lo declarado en el PEI. De esta manera, empiezan a emerger cuestionamientos e inquietudes sobre el proceso denso que implica fundamentar una propuesta pedagógica en el marco de un paradigma, en este caso el sociocrítico.

Algunos de esos interrogantes abarcan aspectos como las formas en las que los maestros viven sus prácticas pedagógicas, las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a sus experiencias académicas bajo este paradigma, las estrategias institucionales de sensibilización que se promueven o no frente a los principios del paradigma sociocrítico y su impacto en las funciones misionales de la universidad que corresponden a la docencia, la investigación, la extensión y la proyección social. Dichas inquietudes hacen presencia constante en los diálogos administrativos, los comités curriculares, los consejos de facultad y demás encuentros entre maestros y administrativos, sin alcanzar aún un reconocimiento oficial que realmente considere y valide la situación actual de la I.U Colegio Mayor de Antioquia con respecto al alcance y apropiación de la propuesta pedagógica a la luz del paradigma sociocrítico, en sus prácticas pedagógicas y discursos institucionales.

El hecho de que desde la actualización del PEI hasta la actualidad no se haya realizado una caracterización profunda y detallada de las repercusiones que ha traído consigo el paradigma declarado en la I. U, ni que se haya determinado aún si hay coherencia entre lo promovido desde el discurso y lo vivido en las prácticas o si quizá existe una tensión entre estos dos aspectos, pone en evidencia la necesidad inminente de esclarecer el estado actual y real de la situación ya descrita, de modo que sea posible para la I.U, en caso de ser necesario, tomar medidas e implementar estrategias que contribuyan al fortalecimiento de la coherencia institucional en esta materia.

De acuerdo con lo anterior, se propone esta investigación con la intención de situar y caracterizar la coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas pedagógicas desde el paradigma sociocrítico declarado en el PEI, de modo que sea posible identificar vínculos o posibles tensiones entre estos dos aspectos y la materialización de este paradigma en la propuesta pedagógica de la I.U Colegio Mayor de Antioquia.

Considerando además que, la educación superior en Colombia requiere de la implementación de investigaciones que permitan adentrarse a las raíces más profundas de su estructura, pues en ella se depositan constantemente diversos requerimientos e imposiciones, que,

en ocasiones, generan distancias y tensiones entre lo declarado a nivel normativo y lo vivido en la cotidianidad.

Revisar la coherencia y alineación desde lo discursivo y lo práctico en las universidades es una necesidad que trasciende la mera rendición de cuentas y el cumplimiento de mínimas de calidad, pues esta es más bien un compromiso institucional, educativo y social que no puede ser dejado a un lado.

En Colombia y en Medellín son pocos los estudios que se han acercado a la forma en la que las universidades analizan, estructuran y piensan sus modelos pedagógicos, y la vivencia y apropiación de estos por parte de la comunidad educativa. Son además mucho menos, los que se han preguntado por la implementación del paradigma sociocrítico en la educación superior, siendo entonces este un precedente que debe marcar el inicio de una revisión rigurosa y permanente de este importante aspecto en las universidades del país.

Teniendo en cuenta este estado de las cosas, se plantea la pregunta: ¿cómo se materializa el paradigma sociocrítico a través de las prácticas y discursos de la comunidad académica de las facultades de Ingeniería y de Ciencias Sociales y Educación en la I.U Colegio Mayor de Antioquia?

Responder esta pregunta sitúa la posibilidad de contribuir al fortalecimiento de la institución, al igual que a otros procesos investigativos locales y nacionales relacionados con las prácticas y discursos de las instituciones de educación superior.

Así mismo, su pertinencia en el marco de la línea Pedagogía y Diversidad cultural de la maestría en educación se evidencia en la posibilidad de establecer una revisión crítica de la educación superior con respecto a la formación y el desarrollo en la comunidad educativa de capacidades interculturales, el reconocimiento de saberes otros y la transformación social a través del paradigma sociocrítico.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar la materialización del paradigma sociocrítico en las prácticas y discursos de la comunidad académica en la I.U Colegio Mayor de Antioquia.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar los principios diferenciadores del paradigma sociocrítico en los discursos institucionales.

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de la comunidad académica realizadas en el marco de la implementación del paradigma sociocrítico.

- Explicar la articulación de los principios del paradigma sociocrítico declarado en el PEI y otros discursos institucionales con las acciones pedagógicas correspondientes a la función misional de la docencia.

3 Marco conceptual

Partiendo del interés por analizar la materialización del paradigma sociocrítico en las prácticas y discursos de la comunidad académica de la I.U Colegio Mayor de Antioquia, es necesario identificar los principios diferenciadores del paradigma sociocrítico y las prácticas pedagógicas de la comunidad académica en el marco de su implementación, para así explicar la articulación de los principios declarados en el PEI y otros discursos institucionales con las acciones pedagógicas correspondientes a la función misional de la docencia.

De acuerdo con lo anterior, en el presente marco conceptual se define y contextualiza, en primera instancia, la noción de paradigma desde una perspectiva científica, la cual luego es complementada por la perspectiva sociocrítica de este en el ámbito educativo, pues es fundamental entender los elementos que lo constituyen y sus propósitos en la educación, para así trasladarlo al contexto de la I.U Colmayor.

Posteriormente, se aborda el concepto de prácticas pedagógicas a partir de sus funciones, características y propósitos, ya que estos elementos son determinantes para poder caracterizar aquellas que se desarrollan en la I.U Colmayor. Finalmente, se profundiza en la noción de discurso como práctica social que establece códigos y relaciones de poder, las cuales son indispensables para identificar las formas y manifestaciones de los discursos institucionales.

3.1 El paradigma sociocrítico en la educación

Acercarse a la noción de paradigma implica, no solamente adentrarse al entramado científico que lo constituye, sino que, además, requiere de su respectiva revisión, en el caso de la presente investigación, desde el ámbito educativo.

Thomas Kuhn (1971) menciona que “en su uso establecido, un paradigma es un modelo o patrón aceptado” (p.51) y que “por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada”. (p.269). Desde esta perspectiva, es clara la relevancia otorgada a dos elementos específicos, los cuales corresponden, por un lado, al concepto de comunidad y por el otro, a lo que es aceptado y validado por quienes hacen parte de ese grupo, aspectos que, también se encuentran relacionados con la educación y que constituyen gran parte de su estructura y función.

Habiendo entonces elementos en común entre lo que se entiende como paradigma y lo que a la educación respecta, es necesario profundizar en las concepciones que se han construido en torno a las implicaciones, formas y significados que adquiere un paradigma, en este caso, el sociocrítico, en un ámbito académico y educativo.

En ese sentido, Popkewitz (1988) revisa la concepción de paradigma desde la investigación educativa, especialmente desde las ciencias de la educación y las ciencias sociales, resaltando que a partir de los paradigmas se hace posible una mayor y mejor comprensión de lo social como un todo integrado y en relación con los elementos que constituyen el paradigma.

Ese ámbito social puede además expandirse y complementarse por lo establecido en la escuela de Frankfurt y la teoría crítica a través de algunos de sus más reconocidos exponentes como Habermas, Apple y Giroux en la denominada nueva sociología de la educación, quienes, según Fernández (1995), cuestionan la predominancia de la razón técnica e instrumental por encima de un interés práctico o "emancipatorio" que promueva o posibilite el desarrollo humano a través de la educación y las escuelas, estas últimas, entendidas como espacios que promueven la democracia crítica y la reflexión sobre la realidad, las injusticias y las desigualdades sociales de modo que sea posible proponer soluciones o generar cambios y transformaciones.

Indudablemente, en un ámbito como el educativo, la presencia de un paradigma involucra una dimensión social, entendida no sólo desde lo comunitario, sino también desde la comprensión de la realidad y todas las dimensiones que a ésta respecta, tal y como lo expone la teoría crítica. Esa claridad de la realidad se complementa con lo proporcionado por el paradigma sociocrítico, el cual según Alvarado y García (2008):

> Se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social (p. 190).

Aspectos como la transformación y la participación se presentan como ejes fundamentales del paradigma sociocrítico, los cuales, en ámbitos como el académico y el educativo, conjugan algunos de los propósitos formativos más importantes de la educación a lo largo de su transcurrir histórico. Esta proyección activa y transformadora requiere, desde luego, una serie de principios o

características que le permiten al paradigma sociocrítico determinar sus alcances y propósitos, dentro de estos, de acuerdo con Alvarado y García (2008) se encuentran:

> a)la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b)la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. (p. 191).

Es evidente, entonces, el interés que tiene este paradigma por el conocimiento desde una perspectiva compartida y en el marco de una realidad situada, de modo que se pueda adquirir una proyección hacia la transformación social. La importancia por la comprensión que se tiene del conocimiento también se encuentra presente en la pedagogía crítica, la cual además aporta y complementa lo promovido por el paradigma sociocrítico. Es por ello, que Peter Mclaren (1984) al hacer referencia a la pedagogía crítica señala que esta:

> Se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son" (p.268).

Que la pedagogía crítica se acerque, entre otros múltiples factores, al conocimiento en la educación para revisar los contenidos, su distribución y divulgación, conlleva a ubicar uno de sus grandes focos de análisis: el currículo, entendido por Michael Apple (1979), desde una perspectiva crítica, como aquel que:

> Debe poner de relieve las asunciones hegemónicas, que ignoran el funcionamiento real del poder en la vida cultural y social y que señalan la naturalidad de la aceptación, la bondad institucional y una visión positivista en la cual el conocimiento se separa de los actores humanos reales que lo crearon (p.112).

La perspectiva bajo la cual la pedagogía crítica se aproxima al currículo se interesa por identificar jerarquías hegemónicas que orientan la organización y distribución del conocimiento,

determinando, entre varios elementos, lo que debe o no ser enseñado, aspectos que adquieren relevancia considerando que "las funciones que cumple el currículum como expresión de proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera" (Gimeno, 1988, p. 17).

Las manifestaciones culturales y sociales que constituyen al currículo le otorgan a su vez una dimensión política; al respecto, de Alba (2004) encuentra en este una propuesta político-educativa pues allí se conjugan proyectos políticos y sociales de quienes hacen parte de la construcción del currículo y que, por ende, implican la participación de algunos sectores de la comunidad educativa, además de la puesta en común de convicciones e ideologías específicas en torno a las propuestas académicas y formativas.

En el currículo también se conjugan principios que orientan los propósitos y las proyecciones sociales, académicas e institucionales de la educación, al igual que valores y principios que desde el modelo o paradigma pedagógico establecido promueven la formación de habilidades y competencias. En ese sentido, el pensamiento crítico, es un elemento indispensable en los lineamientos curriculares consolidados en el marco del paradigma sociocrítico y promovidos desde la pedagogía crítica.

De este modo, Rivas (2020) define el pensamiento crítico:

> Como el proceso de indagación del contexto y recolección de información, que produce aseveraciones que luego son integradas para obtener una cosmovisión de la situación que es objeto de reflexión y que desencadena la generación de propuestas para la resolución de una situación que se considera problemática. A la par de esto, se encausan procesos de pensamiento ordenados de acuerdo a su complejidad tales como el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación (p.301).

Concebir el pensamiento crítico como un proceso requiere, según Zechmeister y Johnson (1992) en Boisvert (2004), que se consolide una disposición y preparación plena de carácter activo y reflexivo en torno a los problemas y situaciones que hacen parte de la cotidianidad, de modo que sea posible garantizar el análisis profundo y claro de lo que acontece y en esa medida proporcionar planes, estrategias, soluciones o alternativas a la situación, fenómeno o circunstancia que así lo requiera.

Dicho proceso, también le otorga al pensamiento crítico la noción de "camino político" nombrado por Amador (2012) en la medida en la que ese caminar posibilita identificar las tensiones o condicionamientos impuestos por los modelos políticos y económicos imperantes y que se ven reflejados en las culturas que se sobreponen a otras y en los sistemas burocráticos que minimizan el dinamismo y la naturalidad de expresiones y manifestaciones locales y genuinas.

Que el pensamiento crítico involucre una dimensión política orientada a cuestionar modelos y culturas hegemónicas, indudablemente lo vincula directamente con la interculturalidad pues ésta según Castillo y Guido (2015) es un proyecto que integra múltiples dimensiones las cuales van desde lo político y lo social, hasta lo epistémico y lo ético, cuyo propósito fundamental es la transformación cultural, social e histórica, elementos que permiten evidenciar la forma transversal en la que la interculturalidad atraviesa la presente investigación.

La consolidación del proceso y del caminar propios del pensamiento crítico y su relación con la interculturalidad, puede verse reflejado en aquello que según Vendrell y Rodríguez (2020) caracteriza a un pensador crítico, resaltando la presencia de niveles de proactividad, los cuales no solamente deben evidenciarse en los procesos de pensamiento, sino también en las acciones implementadas en su entorno. De igual modo, las bases sólidas del conocimiento también son una característica representativa, en la medida en la que estas posibilitan la concreción de entendimientos, conclusiones y decisiones eficientes en las experiencias vividas en el entorno individual y colectivo.

Es claro entonces que el paradigma sociocrítico, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico adquieren un mayor alcance y sentido en un ámbito como el educativo, en la medida en la que permeen y constituyan las prácticas pedagógicas, pues es a través de estas donde se implementan componentes teóricos y metodológicos, los cuales a su vez posibilitan vivenciar y experimentar los múltiples elementos que subyacen al conocimiento y al acto educativo.

3.2 Las prácticas pedagógicas y sus elementos constitutivos

La educación se encuentra transversalizada por diversos componentes, los cuales no sólo determinan los propósitos que con esta se establecen, sino también la forma en la que son alcanzados. Factores sociales, pedagógicos, culturales, políticos y metodológicos son sólo algunos de los muchos elementos que se encuentran y complementan entre sí.

Las prácticas pedagógicas representan, sin duda alguna, una de las tantas formas en las que la educación adquiere sentido, es por ello que, frecuentemente, hacen parte de discusiones, análisis y reflexiones, las cuales han transformado los significados que de estas se tienen en cada uno de los contextos educativos, al igual que la comprensión e implementación de estas.

Precisamente la variedad que a este concepto acaece, representa el nivel de detalle y cuidado con el que debe ser revisado, pues es claro el carácter dinámico que lo caracteriza y lo mucho que esto determina las formas en las que puede ser entendido en uno u otro contexto, además de las características que a este se le atribuyen.

En por ello que, Barragán (2012) se refiere a la importancia de entender las prácticas pedagógicas desde una perspectiva que vaya más allá de las meras técnicas de enseñanza, de modo que sea posible evidenciar las intencionalidades que tiene el ejercicio docente a través de acciones y manifestaciones de carácter ético, político y moral, las cuales además pueden verse reflejadas en los elementos descritos por Martínez - Maldonado et al (2019) que van desde los códigos comunicativos y de comportamiento de los docentes, hasta las formas de actuar y determinar los alcances del aprendizaje.

En ese mismo sentido, Freire (2008), como gran exponente de la pedagogía crítica en el territorio latinoamericano, destaca que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su construcción o de su producción para así promover la curiosidad epistemológica, una que es posible consolidar en la medida en la que se vivencie y se oriente el proceso de aprendizaje desde una postura crítica y democrática.

Proceso que, además, requiere de establecer la relación entre educación y desarrollo de modo que a partir de formas colaborativas de mediación, interacción y comunicación se acerque a los estudiantes a aquello denominado por Vygotsky (1977) como la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial, la cual:

No es otra cosa más que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.133)

Con lo que ha sido abordado, es evidente, el conjunto de elementos que subyacen las prácticas educativas y que ubican al maestro como su principal agente, pues en él convergen según

Burgos et al (2015) saberes disciplinares, estrategias didácticas e incluso relaciones de poder con los distintos actores educativos que amplían el espectro y alcance del quehacer pedagógico, así pues los temas que son abordados en las aulas, las formas en la que son descritos y la participación que estos promuevan son, en gran medida, orientados por el maestro, como también lo son las decisiones que se toman en la cotidianidad escolar, las mediaciones pedagógicas e incluso los roles que emergen en las clases.

Lo anterior, da cuenta indiscutiblemente de la presencia del poder en las prácticas pedagógicas, en la medida en la que hay unas funciones específicas que le corresponden al maestro, al igual que atribuciones y posibilidades de las que puede disponer en el aula de acuerdo con las necesidades, problemáticas y situaciones que se evidencien en un grupo o contexto particular.

Es claro, entonces, que ese poder que hace presencia en el acto educativo no se entiende como uno que se fundamenta en relaciones de subordinación, imposición y desigualdad sino más bien como lo describe House (1994) a una forma de influencia, en la medida en la que se lleva a cabo en el marco de los límites de la autoridad, siendo esta última una forma legítima de consenso.

Esa influencia bajo la cual el poder se representa, también puede ser vista como un referente que brinda una posibilidad ante la muchas que pueden haber para resolver un conflicto, argumentar una idea, entender un concepto, comprender la realidad o tomar decisiones frente a lo que acontece en la cotidianidad, siendo así incluso una forma de poder simbólico, la cual es descrita por Bourdieu (2000) como “el poder de constituir el dato a través del enunciado, de hacer ver y creer, de confirmar o transformar la visión del mundo y, mediante eso, la acción sobre el mundo, por consiguiente el mundo”. (p.98).

Las formas que adquiere el poder en las prácticas pedagógicas son múltiples y variables. En ocasiones su presencia puede ser más evidente, mientras que en otras tantas puede llegar incluso a pasar desapercibido; los contenidos, los discursos y las conversaciones son sólo algunas de las situaciones en las que este se manifiesta y configura lo que en las aulas ocurre.

De acuerdo con lo anterior, en las interacciones que se consolidan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, también puede ser posible evidenciar manifestaciones y formas de poder. A través de estas no sólo se promueve el acercamiento al conocimiento, sino también a todos los que hacen parte de la comunidad educativa.

La comunicación aparece como un elemento fundamental para comprender las interacciones en la educación, pues esta posibilita el diálogo y las puestas en común, al igual que

las preguntas y las discusiones en torno a los contenidos y temáticas que son abordados, es así como, según Camacaro de Suárez (2008):

> La interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje, (p.192).

Por su parte, Martínez-Maldonado et al (2019) se remite a Flanders (1977) para resaltar no sólo el componente comunicativo en las interacciones, sino también las representaciones y formas bajo las cuales los estudiantes, los profesores, el conocimiento y el entorno educativo se relacionan entre sí, de modo que lo que ocurre en las interacciones no sólo se consolida desde lo que pone en evidencia la comunicación, sino también desde asuntos que atraviesan lo simbólico y lo subjetivo.

Las prácticas pedagógicas son entonces un entramado de componentes y factores que involucran procesos, percepciones, relaciones e interacciones en las que el poder, la enseñanza y el aprendizaje convergen entre sí para orientar el acto educativo a luz de los propósitos y sentidos que con este se pretenden.

Desde luego, en las prácticas, según Prieto et al (2019), también se evidencian "una serie de dispositivos (didácticos, evaluativos, formativos) que emergen en las dinámicas entre la enseñanza y el aprendizaje" (p.101), los cuales además dan cuenta del sentido metacognitivo del acto educativo y de las formas en las que, de algún modo u otro, es necesario dar cuenta de lo que a través de las prácticas se consolida y de los logros que por medio de estas son obtenidos.

Así, la evaluación es otro componente que hace parte de las prácticas pedagógicas y en el que también pueden evidenciarse representaciones de poder y, por supuesto, formas de interacción, pues ésta, de acuerdo con lo nombrado por Sandoval et al (2022) es un proceso continuo de valoración a través del cual se obtiene información con respecto a los componentes de enseñanza y aprendizaje, de modo que sea posible identificar la consolidación de los respectivos aprendizajes y, en ese sentido, tomar las decisiones que sean requeridas tanto a nivel curricular como pedagógico.

Todos los componentes que constituyen a las prácticas pedagógicas y que posibilitan que estas puedan ser llevadas a cabo, tienen varios puntos en común, entre ellos, como ya se ha

nombrado, se encuentra el discurso, aquel que establece representaciones, posibilita interacciones y transmite significados e interpretaciones.

3.3 El discurso y sus manifestaciones en contextos educativos

A través de la comunicación y el lenguaje es posible que la educación y sus propósitos adquieran no solamente sentidos claros y coherentes, sino que además puedan ser implementados y difundidos a partir de representaciones verbales y escritas, las cuales se encuentran inmersas en la cotidianidad académica, las interacciones, las prácticas pedagógicas y, por supuesto, las políticas educativas.

Que se consoliden manuales, se construyan planes de área o se establezcan rutas que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación, no solamente da cuenta de la estructuración que el acto educativo requiere, sino también de las formas en las que estas ideas y principios son difundidos en la comunidad educativa y de la apropiación e interiorización que de estas se espera.

En ese sentido, el discurso que se va construyendo en torno a las funciones, principios y objetivos de la educación adquiere matices y fundamentaciones que varían de acuerdo con los contextos, de modo que sea posible responder no sólo a las necesidades de una sociedad en particular, sino también a las de cada institución u organización.

Lo anterior, logra consolidarse de una u otra manera, al tener presente que “los discursos en tanto que prácticas sociales lingüísticas, pueden considerarse como elementos que constituyen prácticas sociales discursivas y no discursivas, y, al mismo tiempo, como elementos constitutivos de ellas”. (Wodak, 2001, p.105), los cuales, además, continuando con lo nombrado por Wodak (2001) se hacen presentes en los diferentes ámbitos sociales a partir de muestras semióticas que adquieren formas orales y escritas y que además se encuentran temáticamente interrelacionadas.

Que el discurso sea entendido como una práctica social, implica aproximarse a los elementos discursivos que a este le subyacen, al igual que a la dimensión social que le pertenece, involucrando esta última aspectos como la realidad, el contexto y la cultura, lo cual implica, según Fairclough (2001), que los discursos también sean vistos como representaciones de la vida social.

Las representaciones requieren del lenguaje como punto de encuentro entre cultura y significado, pues, según Bruner (1990), el lenguaje es un instrumento cultural, en la medida en la

que las formas de vida adaptadas culturalmente requieren de significados y nociones compartidas, al igual que discursos comunes que posibilitan la negociación ante las diferencias que emergen con respecto al significado y la interpretación.

Estos significados, además, según Vygotsky (1995), atraviesan un proceso de desarrollo, que les otorga un carácter dinámico y una formación que no es estática, generando así que estos cambien al mismo tiempo que el ser humano. Es así entonces, que los discursos como instrumentos y construcciones culturales se encuentran atravesados por significados diversos e interpretaciones cambiantes.

Al ser esas representaciones y significados múltiples y diversos, es necesario revisarlos desde la colectividad, pues allí emergen particularidades que, si bien pueden tener aspectos en común con otras representaciones, seguirán siendo tan variables y cambiantes, que en lo que a la educación respecta, terminan más bien coexistiendo con realidades preestablecidas, que, de alguna u otra forma, se encuentran movilizadas bajo nociones de poder, pues según Jäger (2001)

> Los discursos ejercen poder porque transportan un saber con el que se nutre la conciencia colectiva e individual. Este conocimiento emergente es la base de la acción individual y colectiva, así como el fundamento de la acción formativa que moldea la realidad" (p.69).

Así mismo, el discurso permite evidenciar relaciones de poder, considerando que a través de este los conceptos, las ideas y las personas son nombradas de formas específicas de acuerdo con las situaciones contextuales en las que se encuentre, determinando además lo que se dice y cómo se dice. En el campo educativo, según Manco et al (2019) "el discurso pedagógico por su carácter institucionalizado específico y especializado, adquiere funciones constitutivas (ya que orienta lo deseable) y regulatorias (ubica), emergiendo en las prácticas qué son los sujetos con sus discursos" (p. 228).

Por su parte, Stuart Hall (2010) menciona que:

> Así como un discurso "rige" ciertos modos de hablar sobre un tópico, definiendo un aceptable e inteligible modo de hablar, escribir o comportarse; del mismo modo, por definición, "excluye", limita y restringe otros modos de hablar o conducirnos en relación con el tópico o de construir conocimiento sobre el mismo (p. 469).

En este caso Hall hace referencia a la noción de poder, nombrando que hay discursos predominantes y otros que limitan, teniendo en cuenta, además, que desde esta perspectiva el discurso también le otorga un lugar al sujeto para desempeñar uno u otro rol o, al mismo tiempo, restringir el acceso a una función particular.

La trascendencia, entonces, que adquiere el poder desde el discurso no solamente se remite al individuo, su comportamiento y su lugar en un contexto determinado, sino que también trasciende a las colectividades, particularmente desde el conocimiento que por medio de este se promueve, pues, según Jäger (2001), "al operar como un "fluir" de "conocimiento" y como el conjunto del conocimiento societal acumulado en toda la historia, el discurso crea la condiciones para la formación de sujetos y la estructuración y configuración de las sociedades"(p.65).

Que en la transmisión de saberes y conocimientos haya diversas manifestaciones de poder, las cuales involucran la individualidad y la colectividad de un contexto específico y que a su vez determinan la forma en la que se constituye un individuo, un grupo o una sociedad, conlleva a la consolidación de códigos, pensados para regular aquello que es difundido. En palabras de Halliday (1979), los códigos revisan la transmisión de los componentes fundamentales de una cultura o subcultura a través de diferentes agentes de socialización como la familia, los pares y la escuela.

Indiscutiblemente, la educación desde los espacios y contextos en los que consolida sus múltiples propósitos también establece y consolida una estructura social que no solamente comparte el interés por la formación del sujeto, sino también valores y principios, los cuales son difundidos en las diferentes etapas escolares con el propósito de que estos se prolonguen en el tiempo y continúen siendo transmitidos a quienes hagan parte de la comunidad educativa.

Es por ello, que Bernstein (1975) hace referencia a que las relaciones sociales y, por supuesto, las estructuras sociales consolidan formas lingüísticas y códigos que buscan la transmisión de la cultura, los cuales también definen y determinan el comportamiento. Precisamente el interés por mantener en un contexto y tiempo determinados, aquello denominado como cultura, conocimiento o saberes, tiene un propósito claro y es el de consolidar una identidad común, una que se diferencie de las demás y que por lo tanto pueda verse reflejada en los discursos, las ideas y, por supuesto, en las formas de actuar.

Bajo ese precepto emerge en las instituciones de educación la idea de una cultura escolar o cultura institucional, entendida según Fabbri (2000) como un conjunto de significados compartidos por todos los que hacen parte de la organización o comunidad educativa. Dichos significados de

acuerdo con Pérez (1998), se ven representados por valores, tradiciones, rutinas, creencias y expectativas que configuran la participación e interacción de los miembros de la comunidad educativa.

Las manifestaciones y representaciones del discurso en contextos educativos se ven reflejadas en documentos institucionales, estructuras sociales, códigos y representaciones simbólicas, en la cultura escolar y por supuesto, en las formas de poder que a través de este se constituyen. Su análisis y revisión es indispensable para identificar y caracterizar las configuraciones de los principios del paradigma sociocrítico que a través de este son difundidas, al igual que su articulación con las prácticas pedagógicas.

4 Metodología

Preguntarse por la materialización del paradigma sociocrítico en la I.U Colmayor a través de las prácticas pedagógicas y los discursos de la comunidad educativa, conlleva a identificar los principios diferenciadores de dicho paradigma en el discurso institucional, además de caracterizar el quehacer educativo de quienes hacen parte de la institución, de modo que sea posible explicar la articulación de los principios del paradigma sociocrítico declarado en el PEI y otros discursos institucionales con las acciones pedagógicas correspondientes a la función misional de la docencia.

Es por ello, que en el presente marco metodológico se abordan los elementos que posibilitan el alcance de los objetivos de la investigación, los cuales corresponde a: el paradigma, el enfoque, el método, la estrategia, las técnicas de recolección de información, al igual que la descripción de la población y las consideraciones éticas.

4.1 Paradigma de la investigación

Adentrarse en lo que ocurre en las aulas, las formas, sentidos y significados que tiene para los maestros y las maestras mediar procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento en el marco del paradigma sociocrítico, implica remitirse, por un lado, a los elementos teóricos que lo respaldan y constituyen, y por el otro, a las posibilidades prácticas bajo las cuales permea el quehacer educativo. En este sentido, la presencia del paradigma sociocrítico desde su enfoque investigativo posibilita que estos dos aspectos puedan ser revisados de forma conjunta, además de "conocer y comprender la realidad como praxis" (Walker, 2022, p.18). Por otro lado, según Acosta (2023) el paradigma sociocrítico tiene un particular interés por la dimensión histórica de los fenómenos, de modo que implementa el método histórico para revisar la consolidación de las relaciones sociales y el rol activo de quienes participan en la investigación.

Contextualizar el proceso de estructuración y consolidación del paradigma sociocrítico en el Colegio Mayor de Antioquia, al igual que sus antecedentes, representa un proceso fundamental para poder comprender las formas en las que su materialización configura las relaciones discursivas y pedagógicas, al igual que las interacciones de la comunidad académica.

En el marco de una investigación en el ámbito educativo, el paradigma sociocrítico permite, de acuerdo con lo nombrado por Escudero (1987) en Ricoy (2006) que la realidad educativa sea

concebida desde una perspectiva holística y dialéctica, de modo que los procesos educativos puedan revisarse desde todas las perspectivas y dimensiones que la constituyen como lo son: lo ideológico, lo cultural, lo económico, entre otros. Acercarse a las prácticas pedagógicas y los discursos institucionales desde una realidad situada que se encuentra constituida por las experiencias, procesos y puntos de vista de los estudiantes, profesores y personal administrativo, posibilita la comprensión de las implicaciones de la materialización del paradigma sociocrítico en la institución.

4.2 Enfoque de la investigación

Que la comunidad educativa pueda compartir sus vivencias y las formas en las que el paradigma sociocrítico cobra sentido desde componentes prácticos y discursivos, puede ser posible en la medida en la que haya una orientación de la investigación desde un enfoque cualitativo, pues este según Hernández (2014) contribuye a que los fenómenos sean revisados y analizados no sólo desde la postura y perspectiva de quienes participan en la investigación, sino también desde el contexto del que hacen parte.

Por otro lado, para poder explicar la articulación de los principios del paradigma sociocrítico y otros discursos institucionales con las acciones pedagógicas, es necesario lo que según Ruiz (2012) permite el e*nfoque cualitativo* y es poder adentrarse a la realidad desde una postura o rol de "insider", de modo que sea posible identificar los significados particulares que son atribuidos por los participantes a los diferentes hechos y situaciones, los cuales representan elementos o piezas que luego constituirán un conjunto o un todo articulado.

En cuanto al carácter procesal que, según Aravena (2006), caracteriza a la investigación cualitativa, es preciso afirmar que este posibilita concebir la vida social y cotidiana como un constante devenir de acontecimientos, cuyos participantes la vivencian como una totalidad de procesos a través de los cuales es posible identificar el orden social. En ese sentido, concebir la materialización del paradigma sociocrítico como proceso que sucede y ocurre de diversas formas según el carácter práctico, discursivo y pedagógico desde el cual sea analizado, facilita la comprensión de su alcance en el Colegio Mayor de Antioquia.

4.3 Método de la investigación

Las múltiples configuraciones que subyacen al paradigma sociocrítico como modelo educativo pueden ser evidenciadas desde quienes viven y habitan el contexto académico e institucional; que la comunidad educativa representada por maestros, maestras y estudiantes puedan poner en común las formas y sentidos de sus prácticas, que reflexionen sobre su quehacer y experiencias y que problematicen las realidades que convergen en la cotidianidad en el marco del paradigma sociocrítico representa un acervo de información absolutamente valioso al cual debe accederse con sumo cuidado y detalle

Es por ello que en el *método etnográfico* pueden encontrarse diversas posibilidades para conocer las representaciones del paradigma sociocrítico desde la perspectiva de quienes lo viven, lo asumen y lo construyen, pues según Restrepo (2016) en Cotán (2020) este tiene como objetivo comprender e interpretar realidades sociales a partir de lo evidenciado en las relaciones humanas y su vínculo con el contexto, para así atribuir significados e interpretaciones a aspectos como: las normas y valores establecidos así como a las formas de conducta.

Elementos que además, configuran la identidad que como institución universitaria construye el Colmayor, la cual se ve reflejada en los discursos que se difunden tanto en los documentos institucionales como el PEI, los proyectos educativos de facultad y los de cada programa, como en las representaciones orales que adquiere para difundir los principios que caracterizan al paradigma sociocrítico, y que pueden ser identificados a través de las descripciones, opiniones y experiencias de los estudiantes y profesores, al igual que desde las perspectivas del personal administrativo.

4.4 Población

A continuación, se describe la población que hace parte de la investigación al igual que los elementos tenidos en cuenta para su participación. En primera instancia, es importante resaltar que, son dos los programas del Colmayor los que están vinculados con el proceso de investigación; uno de la facultad de Ciencias Sociales y Educación, el cual corresponde a la tecnología en Gestión Comunitaria y el programa de Ingeniería Ambiental que hace parte de la facultad de Ingeniería, con el objetivo de poder identificar formas distintas de materialización del paradigma sociocrítico,

considerando de antemano, las diferencias que por naturaleza caracterizan a estos dos campos de ciencia y conocimiento.

La comunidad educativa de ambos programas representada por estudiantes, profesores y personal administrativo posibilita conocer experiencias y puntos de vista desde diferentes roles y perspectivas. En ese sentido, estudiantes de niveles iniciales, niveles avanzados y egresados, pueden poner en común relatos e historias en las que describan sus percepciones sobre las formas de llevar a cabo las clases, la organización de los salones, las actividades propuestas, al igual que los espacios de difusión e información brindados por el Colegio Mayor de Antioquia en el marco del paradigma sociocrítico.

De igual modo, la participación de maestros y maestras de cátedra, de planta y ocasionales, facilita el acercamiento a sus trayectorias formativas y a sus prácticas pedagógicas no sólo desde el contexto institucional al que pertenecen, sino también desde las perspectivas y principios del paradigma sociocrítico. Las diferentes labores, los cargos y las funciones que los y las docentes tengan de acuerdo con su vinculación a la institución, permite identificar la apropiación, claridad o incluso dudas e inquietudes que puedan tener con respecto a las implicaciones prácticas, metodológicas y evaluativas del paradigma declarado en el PEI.

Las percepciones y opiniones del personal administrativo, particularmente de los coordinadores de ambos programas de las facultades ya mencionadas, contribuye a que a través de diálogos mediados por preguntas, sea posible conocer los discursos institucionales que permean la estructuración teórica y conceptual de los programas, sus enfoques curriculares y ,por supuesto, las formas de difusión y transmisión de estos aspectos al personal docente y estudiantes que hacen parte de estos programas académicos.

El muestreo de la población es a conveniencia en el marco temporal de la actualización del PEI de la I.U Colmayor, es decir, desde el año 2017 hasta la actualidad, por lo que este elemento estará presente en la convocatoria abierta que se realice en ambas facultades para invitar a la comunidad educativa a participar en la investigación.

4.5 Estrategia de la investigación

El interés que suscita para la presente investigación la comunidad educativa, las prácticas pedagógicas y los discursos institucionales del Colegio Mayor de Antioquia en el marco del

paradigma sociocrítico, indica que la estrategia de investigación *del estudio de caso* puede facilitar el acercamiento a quienes hacen parte de la institución universitaria, además de comprender el paradigma sociocrítico desde la particularidad de la cotidianidad académica.

Desde esta perspectiva, Galeano (2015) resalta que a partir de los *estudios de caso* es posible generar registros e interpretaciones de hechos y situaciones a partir de las formas en las que estos ocurren, de modo que sea posible consolidar representaciones, descripciones e incluso evaluaciones, además, de suministrar conocimientos relacionados con los fenómenos estudiados para así contrastarlos de forma detallada con las relaciones, impacto y contextos de quienes hacen parte de la situación estudiada.

La revisión profunda y detallada de la materialización del paradigma sociocrítico en una institución universitaria específica como lo es el Colegio Mayor de Antioquia, requiere del acercamiento a elementos únicos de la universidad, como los elementos metodológicos característicos de las prácticas pedagógicas, las formas de evaluar y los componentes discursivos implementados en las clases, entre otros aspectos, para así conocer las particularidades que a este respecta, de modo que logre consolidarse la revisión, análisis y descripción de dicho paradigma a partir de una realidad situada, elementos que, según Neiman y Quaranta (2006), son posibles desde la implementación de un estudio de caso, uno que además es de tipo instrumental debido al interés por una comprensión general del paradigma, haciendo de este, lo que Stake (1999) denomina como instrumento, en la medida en la que contribuye, en este caso, al entendimiento de la materialización del paradigma.

4.6 Técnicas de recolección de información

Para garantizar la permanencia del método etnográfico y de la estrategia del *estudio de caso* durante la investigación, es indispensable la implementación de diferentes *técnicas* a través de las cuales sea posible conocer las particularidades y configuraciones específicas del paradigma sociocrítico desde las voces de quienes lo vivencian, es por ello que *las entrevistas, los grupos focales a partir de técnicas dialógico participativas, la observación y la revisión documental* adquieren gran relevancia para el cumplimiento de este propósito.

Las *entrevistas* (anexo 1), particularmente aquellas denominadas a profundidad, en un ámbito educativo permiten según Morales y Taborda (2021) conversaciones que evoquen en los

participantes desde el recuerdo y la reflexión elementos relacionados con sus roles, experiencias de formación e interacciones con el currículo y la comunidad académica. Su implementación con profesores y administrativos del Colegio Mayor de Antioquia permite conocer sus vivencias en el marco del paradigma sociocrítico desde los roles que desempeñan, al igual que desde una perspectiva práctica y discursiva.

Por su parte, los *grupos focales* (anexo 2), de acuerdo con Aravena (2006) se llevan a cabo a partir de entrevistas estructuradas y semiestructuradas las cuales permiten acercarse a los puntos de vista y percepciones de una población específica, por lo que convocar a estudiantes de diferentes ciclos de formación de las facultades de Ciencias Sociales e Ingeniería a compartir sus opiniones frente a las formas en las que perciben o no la presencia del paradigma sociocrítico desde las clases, inducciones, actividades institucionales, salidas pedagógicas, entre otros, facilita la revisión del paradigma desde quienes reciben y vivencian sus sentidos, propósitos y principios.

Adicionalmente, estos serán orientados a partir de una estrategia llamada "café del mundo" (anexo 2-1) la cual, según la cartilla de caja de herramientas del programa pensamiento crítico para la investigación e innovación educativa de la alcaldía mayor de Bogotá del 2020, se fundamenta en el saber escuchar y el diálogo destacados constantemente por Paulo Freire, en la medida en la que su implementación requiere de un proceso creativo en el que los diálogos promovidos unen y conectan experiencias, vivencias, palabras con sentidos y significados.

En cuanto a la r*evisión documental* (anexo 3) la cual es descrita por Macdonald y Tripton (1993) en Valles (2007) como el acercamiento a documentos que contienen y registran el mundo social de una forma escrita o visual de modo que sea posible archivar y registrar elementos específicos del fenómeno estudiado, de acuerdo con lo anterior, llevar a cabo una revisión detallada de documentos como el PEI, los proyectos educativos de facultad y de los programas de gestión comunitaria e ingeniería ambiental, al igual que memorias de encuentros investigativos permiten registrar a través de rúbricas y matrices documentales aspectos como los principios diferenciadores del paradigma sociocrítico y por ende sus propósitos para la formación de la comunidad académica, al igual que los intereses institucionales con este paradigma en particular.

Finalmente, *la observación* (anexo 4) es fundamental considerando que, según Piza, Amaiquena y Beltrán (2019) esta:

Suele utilizarse cuando se quiere explorar contextos, culturas o aspectos de la vida social en general, describir las actividades que se desarrollan en las distintas sociedades, comprender procesos, vínculos entre las personas, identificar problemas; así como la generación de posibles hipótesis para estudios futuros (p.457).

Al ser de particular interés para la presente investigación las formas en las que se llevan a cabo las prácticas en la cotidianidad académica, al igual que la presencia de los principios del paradigma sociocrítico que en éstas puedan evidenciarse, la observación representa un recurso relevante para comprender e identificar dichos elementos y en esa medida poder contrastar lo observado con los discursos institucionales.

4.7 Consideraciones éticas

Partiendo de la participación que tendrá la comunidad académica de la I.U Colmayor de Antioquia en la presente investigación, al igual que de las contribuciones que realizarán desde sus experiencias, relatos, opiniones y perspectivas, es necesario dejar claridad de los principios y componentes éticos que soportan tanto la investigación como las técnicas de recolección de información, pues estos reafirman el interés por llevar a cabo un proceso investigativo respetuoso y transparente, a partir del cual sea posible contribuir y aportar de forma significativa al Colegio Mayor de Antioquia como institución universitaria, en la consolidación de su proyecto educativo.

Los principios de respeto, justicia, beneficencia y responsabilidad nombrados por Baeza (2020) son indispensables para llevar a cabo la investigación, pues estos constituyen y representan el compromiso que se tiene con el cuidado y manejo de los participantes, la información y, por supuesto, de la institución.

El respeto por los derechos de quienes hacen parte de la investigación y por la información que es compartida, se encuentra garantizado durante todo el proceso. Así mismo, que se comparta con los participantes los propósitos y objetivos de la investigación, las estrategias de recolección de información y los principios éticos que la respaldan por medio de un consentimiento informado (anexo 6), complementa el interés ya nombrado por garantizar el bienestar y la tranquilidad de la comunidad educativa que contribuirá a la investigación.

Que la participación de estudiantes, profesores y administrativos sea libre y voluntaria y que en esa medida puedan expresar sus experiencias y opiniones sin recibir juicios de valor o

apreciaciones sesgadas que limiten o excluyan de la investigación la información compartida, da cuenta de la presencia del principio de justicia en el proceso investigativo.

La evaluación previa de los posibles riesgos a los que pueden enfrentarse los participantes, con respecto al abordaje de información o experiencias personales que eventualmente puedan generar susceptibilidad o movilizar el estado emocional, al igual que identificar los beneficios de la investigación sin conflictos de interés, representa el principio de beneficencia.

Finalmente, que las decisiones que deben ser tomadas a lo largo de la investigación comprendan los constructos éticos del caso; que la investigadora asuma de forma acertada sus funciones en la investigación y que los participantes sean conscientes de la información que comparten, indica la orientación del proceso bajo un principio de responsabilidad.

5 Análisis y discusión de los hallazgos

En este apartado se presenta y discute el análisis de los hallazgos obtenidos para así dar respuesta a la pregunta ¿cómo se materializa el paradigma sociocrítico a través de las prácticas y discursos de la comunidad académica de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y de Ciencias Sociales y Educación en la I.U Colegio Mayor de Antioquia? La distribución y organización de los resultados atiende a las categorías establecidas a partir de los objetivos específicos, las cuales corresponden a los principios del paradigma sociocrítico, las prácticas pedagógicas, y la articulación de los principios del paradigma y los discursos institucionales con la función misional de la docencia.

5.1 Principios del paradigma sociocrítico

Identificar los principios del paradigma sociocrítico en los discursos institucionales requirió del análisis de los documentos que configuran los fundamentos educativos de la formación en la I.U Colmayor, es por ello que fue necesario remitirse en primera instancia al PEI, en tanto que en este se describe la propuesta formativa, las bases de formación y los lineamientos pedagógicos y curriculares que recogen y consolidan los principios del paradigma allí declarado, los cuales además, también son definidos por Popkewitz (1988) y Alvarado y García (2008). Una vez identificados, estos fueron rastreados en los Proyectos educativos PEP de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y de Ciencias Sociales y Educación a partir de una matriz de doble entrada para así reconocer las formas en las que estos hacen presencia en las facultades de acuerdo con los saberes disciplinares propios de cada una y sus propósitos formativos, al igual que en las cartas descriptivas de los cursos que hacen parte de estas.

Tabla 1 *Matriz de doble entrada principios paradigma sociocrítico*

Principios paradigma	PEI I.U Colmayor	PEP ingeniería ambiental	PEP Tecnología en gestión ambiental	PEP Planeación y desarrollo social	PEP Tecnología en gestión comunitaria

Realidad como praxis	visión global y dialéctica de la realidad.(p.38)	El contexto da sentido a los saberes científicos y tecnológicos, humanistas y de las artes. (p.29)	El contexto da sentido a los saberes científicos y tecnológicos, humanistas y de las artes. (p.32)	Usar información de la realidad, para brindar soluciones a las necesidades del ser humano. (p.31)	La reflexión permanente con otros sujetos y con las realidades concretas. (p.48)
Unión teoría y práctica	La aplicación y transferencia de lo aprendido a temáticas y problemas en otras áreas del saber. (p.51)	Integrar el conocimiento científico para diseñar y desarrollar estrategias para el desarrollo sostenible. (p.26)	Formar capacidades de gestión para sustentar y proponer soluciones sostenibles aplicando la Ciencia, Tecnología e Innovación. (p.42)	Argumentar a partir de datos empíricos y de casos concretos que estimulan la comprensión de la teoría a partir de la práctica. (p.63)	Comprende teorías y conceptos, que le permiten analizar y abordar las dinámicas y procesos comunitarios en distintos contextos. (p.23)
Autonomía	La capacidad de asimilar y apropiar las normas para gobernar sus procesos intelectuales, las relaciones sociales y grupales, y la ética aplicada. (p.22)	Promover el pensamiento y el desarrollo autónomo de competencias para afrontar retos del medio laboral. (p.14)	El alumno tiene un papel fundamental, es él quien construye los aprendizajes. (p.40)	Construir su propio panorama de saberes y habilidades. (p.106)	Procurando el posicionamiento de los sujetos del proceso formativo como artífices de su propio aprendizaje. (p.48)
Pensamiento crítico	Mantener un interrogante permanente de los conocimientos que va adquiriendo y plantear hipótesis. (p.55)	Reflexiona sobre los acontecimientos sociales, naturales y económicos empatía y sensibilidad hacia estos. (p.17)	Los educandos se forman tanto para reflexionar, debatir y argumentar sobre temas propios de la profesión. (p.35)	Los estudiantes desarrollan su capacidad de análisis y la comprensión de manera crítica de una situación particular. (p.63)	A través de una lectura crítico-social y global de la sociedad, interactúan solidariamente con diversos actores sociales. (p.16)

Interculturalidad	Intercambio o interacción de dos o más culturas por medio del diálogo, en espacios de conocimiento. (p.67)	Son los saberes adquiridos en intercambios producto de los procesos de formación de docentes y estudiantes mediante la movilidad entrante o saliente. (p.63)	Se da desde el mismo ingreso de los estudiantes, los cuales provienen de diferentes regiones geográficas del país. (p.88)	Herramienta para el autorreconocimiento, la valoración de la diversidad, el diálogo horizontal con las culturas del mundo y la transformación de las prácticas sociales. (p.60)	La inclusión y respeto por las manifestaciones del pluralismo y diversidad cultural. (p.32)

5.1.1 Realidad como praxis

Elementos sociales, históricos, culturales, políticos y económicos son sólo algunos de los múltiples componentes de la realidad, una que además deviene constantemente y que se configura de acuerdo con los sentidos y significados individuales y colectivos de quienes habitan una comunidad o un contexto específico.

Popkewitz (1988) menciona que "la realidad no es otra cosa que lo que define los procesos intersubjetivos que se desarrollan en situaciones particulares" (p. 107) en ella, convergen la reciprocidad, el intercambio y el reconocimiento, siendo así un proceso social de construcción conjunta de percepciones y representaciones de lo cotidiano.

Su carácter dinámico y transformador posibilita el vínculo con la praxis, aquella que según Runge y Muñoz (2012)

> Describe en un sentido amplio un hacer, una actividad que solo se puede realizar por "seres humanos libres". Aristóteles subraya precisamente que la vida es praxis, es acción humana. La praxis (la vida humana) no es entonces un fenómeno biológico, sino antropológico. La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo (p.78).

En este sentido, que la realidad como proceso se entrelace con la praxis, es decir, con el hacer humano para transformar, da cuenta de la relevancia de esta noción para el paradigma

sociocrítico y más aún cuando es pensado desde lo educativo, en tanto que en este ámbito hay una apuesta permanente por contribuir a la transformación de contextos y realidades a partir de la formación de los y las estudiantes desde sus múltiples dimensiones.

Para la I.U Colmayor, este principio del paradigma se ve reflejado en "la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa en contexto" (PEI Colmayor, 2017, p. 38) es por ello que, en sus bases de formación, se hace referencia a la necesidad de leer la realidad desde el presente, teniendo además en cuenta el capitalismo globalizado, en tanto que lo que ocurre en un lugar determinado no sólo tiene implicaciones locales, sino también en las distintas dimensiones de la organización social.

De igual modo, en las bases epistemológicas descritas en el PEI (2017), se establece que en el marco del desarrollo de las ciencias, se pretende "construir un pensamiento sobre la realidad que se tiene y que se vive" (p.41), realidad que también debe redefinirse no desde exigencias conceptuales que a veces pueden resultar anacrónicas e impedir la construcción de nuevos conocimientos que atiendan a la realidad que se quiere conocer, sino más bien desde la resignificación misma de la realidad a partir del desarrollo y los avances de la ciencia.

La concepción de una realidad situada, contextualizada y en actualización permanente a partir de las dinámicas sociales, educativas y científicas, es la que se establece en el PEI como uno de los elementos constitutivos de la propuesta formativa en el marco del paradigma sociocrítico, cuyo alcance, se espera, permee a toda la comunidad educativa, desde su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en los distintos programas y facultades de la I.U Colmayor.

Dicha articulación debe ser adaptada tanto a los saberes disciplinares de cada facultad como a los propósitos formativos de los distintos programas, de modo que esa concepción de realidad pueda ser realmente implementada como es descrita y así atender al desarrollo y la transformación de los contextos de los que hace parte.

En este sentido, la FAI desde sus programas de IA y de TGA resalta en sus PEP la importancia que tiene el contexto en la realidad pues este no sólo "es determinante para dar sentido a los saberes científicos y tecnológicos, humanistas y de las artes que se apropia por parte de la comunidad académica del programa académico" (PEP IA y TGA, 2019) sino que además posibilita reconocerla y sensibilizarse ante lo que en esta acontece.

En el marco contextual sociocultural del PEP de la TGA se hace referencia a la pertinencia e impacto del programa para la región y el país pues se espera que "las problemáticas de la región sean intervenidas con programas académicos pertinentes y acordes a las realidades sociales, económicas y principalmente ambientales" (PEP TGA, 2019, p.30)

De este modo, el contexto como facilitador para la comprensión de la realidad y la fundamentación situada de los programas en el marco de la actualidad local y nacional desde sus múltiples esferas, particularmente desde la ambiental, da cuenta de lo nombrado por Freire e Ira (2014) cuando hacen referencia a la importancia de "estudiar asuntos académicos o formales de manera situada, es decir, integrar la biología, la enfermería o la economía dentro de su contexto social" (p. 168)

En ese orden de ideas, en la carta descriptiva del curso de Gestión Ambiental del programa de IA, se evidencia un interés particular por el abordaje de casos de estudio nacionales de diferentes proyectos de los distintos sectores productivos con el objetivo de identificar los actores que en estos convergen, el desarrollo histórico del proyecto y la evolución de las problemáticas y conflictos ambientales asociadas, siendo así posible construir conocimientos desde situaciones reales que acontecen en el país.

Mientras que, en la asignatura de Matemáticas Operativas, que hace parte de ambos programas, se pretende promover la adquisición de nociones y conceptos propios de las matemáticas para que, a partir de estos, se "puedan modelar situaciones que solucionen problemáticas de su entorno y de su carrera profesional" (Carta descriptiva, 2011, p. 1) y al mismo tiempo, crear problemas desde situaciones cotidianas mediante fórmulas matemáticas.

La realidad puesta en casos propios de un contexto o en problemáticas de una comunidad específica es aquella que, en el caso de los cursos de la FAG, da sentido a la apropiación de los conceptos y contenidos abordados para así implementarlos y adecuarlos a las condiciones y necesidades sociales, económicas y ambientales.

Por su parte, la FCSE, según el PEI (2017), le apuesta a la formación de profesionales que identificando y comprendiendo los contextos que habitan desde su escala local, nacional e internacional puedan promover procesos de gestión que configuren planes, proyectos y programas que a partir de la responsabilidad social a la que se adscriben, contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

La formación que se menciona en el PEI tiene en cuenta el contexto como un elemento indispensable para identificar y comprender la realidad que a este le subyace y en ese sentido aportar a su transformación, propósito que además se ve reflejado en la misión, objetivos y justificación epistemológica de los programas de PDS y la TGC que hacen parte de la facultad.

En el PEP (2023) del programa de TGC se destaca en la misión el compromiso con la formación de estudiantes desde la ética, la solidaridad, la participación y lo sociocrítico y "con conocimientos para la lectura de la realidad y capacidades para implementar estrategias de intervención comunitaria, que en conjunto aporten a la superación de problemas y necesidades sociales" (p.16)

Además, en la justificación epistemológica del PEP (2022) del programa de PDS se nombra que "en su conjunto, el profesional comprende, analiza, potencia, propone e interviene en realidades, fenómenos y problemáticas sociales" (p.15) con un enfoque desde lo glocal, es decir, que posibilite "pensar globalmente y actuar localmente" (p.96).

La concepción no de una realidad, sino de realidades que requieren de una lectura cuidadosa y profunda en la que el pensamiento desde lo global posibilite una intervención desde lo local, se traslada a cursos como el de Análisis Económico en lo Social del programa de TGC pues en este se espera promover "el entendimiento de la realidad económica, desde un punto de vista crítico, y la relación que exista entre esta y los problemas sociales que afectan a las comunidades." (Carta descriptiva análisis económico en lo social, 2023, p.16).

La economía es allí descrita como una de esas realidades en las que se generan problemáticas que impactan a la sociedad y que requieren de una comprensión y análisis crítico que posibiliten la construcción de propuestas con una perspectiva económica y que sean acordes con las necesidades de las comunidades, elementos que además se complementan por lo propuesto en el curso de lectura contextual, en tanto que en este, se hace referencia a la importancia de "generar y situar lecturas contextuales de las problemáticas sociales en los diferentes ámbitos de la sociedad que permitan al profesional del área de la ciencia social abordar las realidades en Colombia tanto para la reflexión como para su posterior intervención" (Carta descriptiva lectura contextual, 2019, p.3)

Para la FCSE la comprensión y análisis del contexto desde sus múltiples realidades a partir de lecturas situadas y con un enfoque de reflexión crítica para así generar una intervención acertada

a las problemáticas de las comunidades, es otra de las manifestaciones del principio de la realidad como praxis del paradigma sociocrítico en la comunidad académica de la I.U Colmayor.

Después de haber revisado el principio de realidad como praxis, se evidencia que el contexto como portador de realidades, en el que convergen múltiples componentes y dimensiones, cuyos fenómenos y devenir permanente traen consigo problemáticas que requieren de su atención e intervención, es un elemento común en la FAI y en la FCSE cuyo propósito formativo trasciende incluso las amplias diferencias de sus saberes disciplinarios específicos.

Sabiendo entonces las manifestaciones que adquiere el principio de realidad como praxis en los documentos institucionales de ambas facultades, es ahora necesario presentar las formas en las que el principio de la unión de la teoría y la práctica transversaliza la propuesta educativa y formativa del Colmayor.

5.1.2 Unión de la teoría y la práctica

Cuando la Escuela de Frankfurt empieza a plantear cuestionamientos en torno a las consolidaciones ideológicas y sociales de la ciencia en la sociedad, se interesa por revisar la concepción de teoría tradicional, una que según Horkheimer (1937) "es la acumulación del saber en forma tal que este se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible" (p.223) y que desde la "ciencia pura" promueva formas de dominio que buscan mantener el orden social "burgués", esta denominación fue la base para la crítica de la racionalidad moderna hegemónica del siglo XX y que resultó en la consolidación de la teoría crítica como una respuesta ante esos modos de alienación.

Es así como más adelante, Habermas (1973) en Popkewitz, (1988) se remite al concepto de teoría, esa que, en el marco de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, tiene como finalidad:

> (...) capacitar a los individuos a través de la retrospección para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones, y de esta forma traer a la conciencia el proceso de formación social que, a su vez, establece las condiciones en las que puede desarrollarse el discurso práctico (p.60).

La teoría y la práctica han sido pilares fundamentales en la formación académica y epistemológica del ser humano, pues es a través de estos que el conocimiento puede trasladarse a

todos los ámbitos del ser y del hacer, generando contribuciones y transformaciones en las realidades y contextos de las comunidades.

En este sentido, la I.U Colmayor resalta la importancia de la concepción unificada de estos dos aspectos, pues de esta manera es posible que los y las estudiantes puedan interrogar permanentemente los "conocimientos que va adquiriendo y plantear hipótesis para indagar en las actividades que desarrolla en su práctica" (PEI Colmayor, p. 55) de modo que lo aprendido pueda ser aplicado y transferido no sólo en fenómenos y realidades de otras dimensiones del saber, sino también en otros entornos y contextos.

Partiendo de lo anterior, la FAI en sus programas de IA y TGA, fomenta la formación de profesionales que apliquen el conocimiento científico, la tecnología y la innovación en la construcción y consolidación de procesos transformadores que contribuyan al desarrollo sostenible. Para ello, cursos como el de Gestión Ambiental, bajo una estructura teórico-práctica, promueve el reconocimiento por parte de los y las estudiantes de los elementos que estructuran la gestión ambiental y las formas de implementarlos en distintos sectores como el público y el privado.

Por su parte, el curso de Matemáticas Operativas, aborda los conceptos elementales de la matemática con el objetivo de que a partir de estos, sea posible "establecer relaciones con otras ramas tecnológicas y científicas" (Carta descriptiva, 2019, p.1) de modo que puedan ser pensados desde sus posibilidades prácticas tanto para la implementación de estos como para su transferencia a otras ramas y disciplinas, dando así cuenta de aquello nombrado por Popkewitz (1988) de que la teoría proporciona elementos para la práctica, más no una serie de directrices y normas que rigen las formas de vida.

En cuanto a la FCSE, este principio puede evidenciarse a partir de diversas manifestaciones en los programas que la constituyen, por ejemplo, en el programa de PDS, se espera estimular la comprensión de la teoría a partir de la práctica promoviendo la capacidad argumentativa desde el análisis de datos empíricos y de casos concretos. De igual modo, al momento de llevar a cabo la prácticas profesionales, se espera superar "la mirada reduccionista de la relación teoría - práctica que, siendo importante, no es la única que se presenta en el proceso de las prácticas" (PEP PDS, 2022, p.110) pues en estas convergen no solamente saberes académicos, sino también, saberes personales, institucionales y comunitarios que en el marco de un contexto o espacio específico transforman permanentemente lo adquirido a nivel conceptual y teórico.

El reduccionismo sobre el concepto de teoría previamente mencionado, también fue cuestionado por la escuela de Frankfurt partiendo de "la noción planteada por Marx de que la función de la teoría es entonces desterrar las falsas conciencias que aprisionan a los hombres para generar la praxis emancipadora" (Laso, 2004, p. 441) dejando así claro que el vínculo entre la teoría y la práctica va mucho más allá de una mera implementación de conceptos, en tanto que el ser es quien se moviliza y se transforma en el proceso de reflexionar y comprender la teoría en la acción humana, es decir, en la praxis.

Ese proceso de reflexión involucra otras habilidades que garantizan la interiorización plena de todo aquello que constituye a la teoría en el marco de una realidad situada, de ahí que en el programa de TGC se promueve la comprensión por parte de los y las estudiantes de "teorías y conceptos, que le permiten analizar y abordar las dinámicas y procesos comunitarios en distintos contextos sociales, económicos, culturales, políticos e institucionales" (PEP TGC, 2023, p.23)

Para ello, en el curso de Lectura Contextual Local, Nacional e Internacional, se pretende situar problemáticas en contextos específicos, de modo que desde los núcleos temáticos que son abordados, la teoría, sea un referente para comprender las realidades sociales a partir de los hechos históricos que le subyacen, de modo que al conocer sus orígenes sea posible realizar intervenciones y transformaciones situadas y pertinentes.

Lo anterior, se complementa por el curso de Análisis Económico en lo Social, en tanto que en este hay una apuesta por abordar la economía como disciplina cuyos sistemas y componentes tienen incidencias de carácter global y que de acuerdo con los bienes y servicios que proporciona, genera unas realidades específicas en los diversos territorios y comunidades conjugadas en necesidades e incluso problemáticas que deben ser atendidas de acuerdo con los elementos conceptuales propios de la disciplina.

Consolidar lo anterior es posible en tanto que haya una participación permanente de los y las estudiantes, pues según Popkewitz (1988) "la praxis deberá traer la unidad de sujeto y objeto mediante una interacción de teoría y práctica" (p.192) esta unidad implica entonces que la teoría atraviese y habite el ser, no sólo para comprenderla sino también para reflexionar en torno al propio ser para así encontrar sentidos prácticos en el quehacer cotidiano.

De acuerdo con la revisión realizada, es importante destacar el hecho de que la FAI y la FCSE, esperan desde lo discursivo, contribuir a la formación de estudiantes que reflexionen, comprendan y analicen permanentemente los conceptos y contenidos propios de los saberes de

cada disciplina, a partir de las problemáticas y realidades de los contextos que habitan para intervenirlas y transformarlas por medio de una práctica situada, permite evidenciar una manifestación clara del principio de la unión de la teoría y la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.

A continuación, se aborda el principio de la autonomía, al igual que las formas en las que es concebido a nivel institucional y las configuraciones que adquiere en los propósitos formativos de los programas y sus respectivos cursos.

5.1.3 La autonomía

Las reflexiones y análisis de la teoría crítica fueron trascendiendo a otros campos de saber y la pedagogía no fue la excepción, revisarla desde esta perspectiva implicó múltiples cuestionamientos a su estructura y manifestaciones prácticas en los contextos educativos de diversas latitudes, entre ellas, la región de Latinoamérica, desde donde Paulo Freire, con su pedagogía crítica y liberadora, abordó la educación teniendo en cuenta su impacto político, social y transformador.

La mirada crítica de Freire lo llevó a abordar muchos elementos de la educación, entre ellos, la autonomía, la cual definió (2008, p.101) como el proceso para llegar a ser y que a su vez se va constituyendo en la vivencia de múltiples decisiones que son tomadas y de las cuales nadie, salvo el sujeto mismo, puede apropiarse, de ahí que “nadie es sujeto de la autonomía de nadie”.

Particularmente, para el Colmayor, la autonomía es un elemento constitutivo de los procesos formativos y académicos de los y las estudiantes, es por ello, que esta es entendida como “la capacidad de asimilar y apropiar las normas para gobernar sus procesos intelectuales, las relaciones sociales y grupales, y la ética aplicada específicamente a todas las actividades de la vida personal y profesional” (PEI Colmayor, p, 23).

Desarrollar la autonomía como capacidad, implica que esta sea fomentada constantemente en la cotidianidad educativa a partir del acompañamiento de los profesores y las profesoras y la disposición de los y las estudiantes. En este sentido, en la FAI, los programa de IA y TGA conciben a los y las estudiantes como el centro del proceso formativo, pues son ellos quienes construyen sus propios aprendizajes, lo cual implica que el profesor sea un “orientador que valida la autonomía de éste y la autorregulación que deben tener respecto de sus aprendizajes” (PEP IA, 2019, p. 29)

garantizando así la posibilidad de promover el pensamiento y el desarrollo autónomo de las competencias de los y las estudiantes de modo que se puedan enfrentar a los retos del medio laboral.

De acuerdo con lo anterior, los cursos de ambos programas cuentan con una cantidad de horas específicas asignadas para el trabajo autónomo, por ejemplo, en el curso de Gestión Ambiental, este espacio se encuentra mediado por la plataforma Moodle, la cual es utilizada por los profesores para brindar acceso a los estudiantes al material de estudio como: lecturas, recursos audiovisuales y juegos a los que pueden acceder cada vez que desde su propia iniciativa quieran complementar o ampliar los temas y conceptos abordados en clase.

La toma de decisiones que Freire (2008) vincula con la autonomía, se hace presente en este mismo curso, en tanto que, en algunos de los trabajos asignados, particularmente, en aquellos que se realizan de forma grupal, los y las estudiantes pueden definir libremente la forma de presentar o socializar las producciones realizadas, de modo que puedan implementar las apropiaciones y consolidaciones de los aprendizajes a partir de sus propias vivencias académicas.

Que los y las estudiantes sean quienes construyen sus propios aprendizajes y que puedan tomar decisiones con respecto a la forma de dar cuenta de estos, es una manifestación clara del principio de autonomía del paradigma sociocrítico en la FAI, en tanto que hay un interés por promover la apropiación por parte de y los y las estudiantes de sus procesos académicos, sociales y personales.

Otra de sus manifestaciones, puede verse reflejada en la FCSE, concretamente en la forma en la que el programa de PDS concibe la práctica profesional, en tanto que esta:

> Surge para apoyar y orientar a los estudiantes en su proceso de acercamiento a las dinámicas reales que abordarán en su ejercicio profesional, sin perder de vista el acompañamiento académico que les permita construir su propio panorama de saberes y habilidades desarrollados en el proceso formativo, contrastado con los escenarios de acción en los que se desenvuelven desde la práctica profesional (Carta descriptiva, PDS, 2022, p.106).

La práctica es entonces una posibilidad no sólo para conocer y acercarse a la realidad de la disciplina o campo de estudio, sino también para que los y las estudiantes puedan seguir consolidando y ampliando los conocimientos adquiridos a partir de sus propias perspectivas y vivencias, fortaleciendo así la autonomía que ha hecho parte de su proceso formativo, en tanto, que

en estas instancias prácticas son ellos y ellas quienes, en la medida de los posible, pueden tomar decisiones sobre las formas de implementar lo aprendido.

La determinación con la que los y las estudiantes se van apropiando de la autonomía que hace parte de su ser en la construcción de su conocimiento, se fomenta constantemente tanto en el programa de PDS, como en el de TGC, a partir de la estrategia de los Núcleos Integrativos, los cuales, según la carta descriptiva de la TGC 2023:

> Se inspira en la visión de la pedagogía socio-crítica (Mejía & Manjarrés, 2013), con especial énfasis en los principios de la educación popular, procurando el posicionamiento de los sujetos del proceso formativo como artífices de su propio aprendizaje, el cual sucede en la construcción de conocimiento derivada del diálogo y la reflexión permanente con otros sujetos y con las realidades concretas en que su vida social, cultural, económica, política y ambiental tiene lugar. (p.48)

La forma de implementar esta estrategia, parte de un proceso o situación social del contexto como un tema o problemática coyuntural, un proyecto gubernamental o una iniciativa regional o nacional, entre otros, para luego convocar a los y las estudiantes para que se acerquen a los escenarios de participación ciudadana o a territorios específicos y allí puedan dialogar con quienes conviven con esas realidades y así conozcan sus vivencias, las cuales son registradas desde diferentes técnicas y metodologías que posibiliten la construcción de un informe o reporte que dé cuenta del estado actual del tema abordado para finalmente socializarlo desde diversos lenguajes creativos.

De esta manera, se hace una apuesta por la autogestión como lo menciona Ramírez (2008) con el objetivo de promover la construcción del pensamiento propio, en el caso de los Núcleos Integrativos, con respecto a una realidad que no solamente hace parte del contexto que habitan los y las estudiantes, sino que además se encuentra relacionada con su campo de saber.

Tanto en esta última, como en las demás manifestaciones del principio de autonomía en el marco del paradigma sociocrítico en el Colmayor, puede decirse que su presencia en las facultades, como lo menciona Garcés (2020) “no es la mera espontaneidad sino la determinación del propio pensamiento y acción”. (p.28) pues los y las estudiantes no disponen de su autonomía como una herramienta para actuar naturalmente en un momento determinado, sino que esta es un proceso que

se va consolidando y que requiere de decisiones fundamentadas y conscientes en torno a sus realidades académicas, personales y sociales bajo unas libertades que son al mismo tiempo guiadas por las convicciones propias del conocimiento que se ha ido adquiriendo.

Ahora, es necesario adentrarse en el principio del pensamiento crítico, en tanto que es, en gran medida, un complemento fundamental de la autonomía, pues posibilita tener posturas bajo argumentos fundamentados con respecto al conocimiento y la formación.

5.1.4 El pensamiento crítico

La autonomía como proceso para llegar a ser también requiere del pensamiento crítico en tanto este, según Bell Hooks (2022) es pensar sobre el hecho de pensar o pensar conscientemente con discernimiento y apertura para así alcanzar el empoderamiento, uno que posibilita apropiarse de lo que se es, se hace y se conoce y que además es fundamental en los procesos académicos y formativos en tanto que su presencia en las aulas, le proporciona mayor sentido y significado a los conocimientos que son adquiridos.

Es por ello, que el Colmayor hace una apuesta por contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico en la comunidad educativa pues este permite que los y las estudiantes puedan "mantener un interrogante permanente de los conocimientos que va adquiriendo y plantear hipótesis para indagar en las actividades que desarrolla en su práctica" (PEI Colmayor, p, 55)

Lo cual, según Zechmeister y Johnson (1992) en Boisvert (2004) requiere de un proceso activo en el que desde la disposición y la apertura haya una reflexión sobre las problemáticas y situaciones que se presentan en la cotidianidad, de modo que estas no pasen desapercibidas, sino que convoquen a la movilización del ser desde su interior de modo que pueda tomar acciones frente a lo que acontece en la realidad que habita.

Desde esta perspectiva la FAI fomenta el pensamiento crítico, por ejemplo, el programa de IA promueve la reflexión de los y las estudiantes "sobre los acontecimientos sociales, naturales y económicos que se desarrollan en el mundo, generando empatía y sensibilidad hacia estos y los entornos en los que acontecen". (PEP IA, 2019, p.17). La idea expuesta es también compartida por el programa de TGA en tanto que uno de sus principales objetivos es formar para reflexionar, debatir y argumentar sobre temas y situaciones relacionadas con su profesión de modo que puedan contribuir activamente a la solución de las problemáticas de su campo de acción.

La reflexión es entonces un elemento fundamental del pensamiento crítico, pues por medio de ella ,según Morales (2014), se puede tomar conciencia de las condiciones sociales consolidando convicciones propias sobre la forma de asumirlas, proceso que en el caso de la FAI se vincula con las condiciones ambientales que repercuten en la dimensión social, económica y política de los distintos contextos, las cuales requieren de unas posturas claras por parte de los y las estudiantes con respecto a las formas de intervenir o transformar dichas condiciones.

Es así como, consolidar un pensamiento propio requiere del reconocimiento de otras miradas y perspectivas que amplíen el panorama y posibiliten el encuentro de las múltiples variables que convergen en torno a un mismo tema o problemática, espacio que es promovido por el curso de Gestión Ambiental a partir del diálogo de saberes en el que se discute críticamente desde distintos enfoques el papel que cumple la sociedad y el estado en la implementación de la ciencia y la tecnología.

De igual forma, la discusión, la argumentación y la reflexión son los componentes desde los cuales la FAI promueve en sus programas y asignaturas el pensamiento crítico, dando así cuenta de la puesta en marcha de este principio en el marco del paradigma sociocrítico atendiendo de este modo a lo establecido y decretado en el PEI.

Por su parte, la FCSE desde lo programas de PDS y TGC prioriza el desarrollo de la capacidad de análisis y la comprensión crítica de situaciones y realidades de orden local, regional y nacional, de modo que, a partir de una lectura situada, se pueda interactuar solidariamente con actores sociales para la construcción de condiciones democráticas, equitativas y pacíficas.

En este sentido, según el PEP (2023) de TGC, es necesario que desde el saber ser se disponga no sólo de una actitud crítica, sino también de la autocrítica, pues según Franco, Almeida y Saiz (2014) en Robles (2019) el pensador crítico tiene apertura a la autocrítica para asumir los errores en su actuar o en su razonamiento, teniendo así presente el auto-mejoramiento, para que el sujeto pueda seguir fortaleciendo su ser, además de seguir construyendo sus conocimientos a partir de las experiencias con su entorno y medio social.

El proceso de pensarse y reflexionarse a sí mismo promovido por los programas de la FCSE es complementado por la capacidad de análisis fomentada en el curso de Lectura Contextual, Local, Nacional e Internacional en tanto que, es necesario acercarse a diferentes problemáticas sociales a partir de un análisis crítico ubicándolas en los contextos a los que pertenecen. En ese sentido, se busca la comprensión de las problemáticas articulando un punto de vista crítico de las realidades

económicas que se consolida en el curso de Análisis Económico en lo Social y que posibilita relacionar esas realidades con las problemáticas sociales que afectan a las comunidades.

Analizar y comprender críticamente situaciones y realidades, además de mantener una actitud dispuesta a la autocrítica es la manera en la que la FCSE le apuesta a la promoción del pensamiento crítico desde las particularidades de sus programas y desde una saber situado y contextualizado.

La reflexión, el análisis y el interrogante permanente por parte de los y las estudiantes con respecto a los conocimientos que son adquiridos y las formas de implementarlos desde su campo de acción son las formas de las que disponen tanto la FAI y la FCSE para que el pensamiento crítico esté presente en la formación de la comunidad académica, atendiendo de este modo a lo establecido en el PEI del Colmayor desde la propuesta formativa y sus características en el marco del paradigma sociocrítico.

Finalmente, se aborda el principio de la interculturalidad, uno que es indispensable en cualquier proyecto educativo, pues su presencia en la formación de los y las estudiantes, de la mano de la autonomía y el pensamiento crítico, contribuye al reconocimiento de los múltiples saberes que convergen en los procesos académicos y formativos.

5.1.5 Interculturalidad

Que se conciba la unión de la teoría y la práctica como una posibilidad para que la realidad sea vista como praxis o hacer humano; la autonomía y el pensamiento crítico, representan la base sólida para construir y consolidar el proyecto de la interculturalidad, pues esta según Rojas y Castillo (2007) en Rodríguez (2016) “no es solo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento” (p. 21).

Preguntarse por los múltiples saberes que existen y cuestionar aquellos que son determinados como conocimiento representa sin duda alguna un gran reto para las instituciones de educación superior en tanto que son estas las que promueven el aprendizaje de unas disciplinas y conceptos específicos, que, siendo válidos, están de alguna forma u otra superpuestos a otra variedad amplia.

El Colmayor no es ajeno a este reto y por ello le apuesta a la interculturalidad, la cual:

> Se concibe como el intercambio o interacción de dos o más culturas por medio del diálogo, en espacios de conocimiento que permitan compartir significados desde la cultura misma, en este sentido la Institución consciente de los retos que plantea la internacionalización académica en todas sus manifestaciones reconoce la interculturalidad como la posibilidad de confrontar ideas y aprender de ellas partiendo de la diversidad y la aceptación del otro como fuente de conocimiento y reflexión cultural (PEI Colmayor, p, 67).

Promover entonces el diálogo de conocimientos para poner en común ideas y significados propios de varias culturas para así construir aprendizajes que además reconozcan, valoren y acepten a los demás desde sus saberes y experiencias, es una de las formas en las que el Colmayor contribuye a la vivencia de la interculturalidad en la cotidianidad académica y formativa.

Es precisamente a partir de esta convicción institucional como las distintas facultades incorporan la interculturalidad en sus campos disciplinares y en los contextos propios de sus saberes específicos, desde esta perspectiva la FAI con los programas de IA y TGA desde los PEI acogen su presencia desde diferentes ópticas, las cuales se manifiestan desde el ingreso de los y las estudiantes a la universidad al encontrar la convergencia de múltiples culturas en tanto que provienen de diferentes regiones geográficas, trayendo consigo valores, principios y saberes que contribuyen al aprendizaje colectivo y a la aceptación del otro como fuente de conocimiento. Así mismo, el equipo de trabajo de la facultad se encuentra conformado por docentes y administrativos cuya procedencia corresponde a distintas ciudades del país, enriqueciendo de esta manera el quehacer docente y la gestión administrativa.

Otro aspecto que resalta la presencia de la interculturalidad en la FAI tiene que ver con la cooperación con comunidades académicas nacionales e internacionales para promover la movilidad y la internacionalización, considerando que:

> Los saberes adquiridos en intercambios producto de los procesos de formación de docentes y estudiantes que, mediante la movilidad entrante y/o saliente, permiten comprender las problemáticas y sus alternativas de solución, con puntos de vista y experiencias diversas desde el punto de vista cultural (PEP IA, 2019, p.63).

Esas posibilidades de intercambio, también se promueven desde lo local y el contexto cotidiano, pues "se cuenta con un grupo de estudiantes del Resguardo Indígena Cristiania del Municipio de Jardín y estudiantes con condiciones de aprendizaje especiales" (PEP TGA, 2019, p.88)

Todas estas concepciones de la FAI con respecto a las manifestaciones de la interculturalidad en sus programas, también se trasladan a los cursos que de estos hacen parte, por ejemplo, en el de Gestión Ambiental, se promueve el diálogo de saberes en el marco de la internacionalización y la interculturalidad como una posibilidad para ampliar las perspectivas y los horizontes académicos en torno a la implementación de proyectos y sus repercusiones en lo natural, lo social y lo económico.

Mientras que en el curso de matemáticas operativas se implementa el análisis y puesta en común de un documento en inglés cuyo contenido brinde información relacionada con uno de los temas abordados, de igual modo, se incluye enunciados, encabezados o pies de página en otro idioma, principalmente inglés, en los actos evaluativos realizados.

Que el inglés, como lengua extranjera, sea aquel que predomine en la formación tiene entre muchos objetivos, el interés por ampliar perspectivas y facilitar posibilidades de movilidad e intercambio, elementos que, desde luego, contribuyen de forma positiva al acceso al conocimiento, pero al mismo tiempo pueden ser una manifestación de la geopolítica lingüística nombrada por Mignolo (2005) en Walsch (2013) esa que ha establecido monopolios lingüísticos al determinar las lenguas coloniales o imperiales como aquellas que deben ser divulgadas y aprendidas, esas que garantizan el aprendizaje de saberes que por su origen y trascendencia podrían tener mayor valor y reconocimiento que otros que provengan de latitudes distintas.

En este sentido, se evidencia que la FAI tiene la convicción de que la interculturalidad está presente no sólo porque en las aulas hay estudiantes de diversos orígenes geográficos o de grupos poblacionales específicos, cuyos aportes y puntos de vista aportan a la construcción del conocimiento, sino también, por el intercambio cultural que promueven la internacionalización, la movilidad institucional y la formación en inglés como lengua extranjera.

Por su parte, la FCSE desde los programas de PDS y TGC concibe la interculturalidad como aquella que:

> Más que un discurso puesto en la posibilidad del encuentro con ciudadanos y ciudadanas del mundo debe asumirse como una práctica cotidiana que interroga la eticidad, y en consecuencia la configuración de una subjetividad política como punto de partida en la formación de profesionales en todas las áreas del conocimiento (PEP PDS, 2022, p.97).

Práctica que según el PEP PDS (2022) también debe cuestionar los dispositivos de poder que consolidan relaciones de dominación en el marco de las diferencias étnico-culturales y que propenden a homogeneizaciones culturales que se imponen en distintos ámbitos de la vida instaurados como verdades absolutas.

Postura que sí bien tiene un enfoque crítico, también incluye una perspectiva un poco más descriptiva de la interculturalidad como lo nombra Rojas (2011) en tanto que, desde ambos programas, hay una interés por promover la relación entre culturas a través de la internacionalización y la movilidad de los y las estudiantes a partir de la participación en proyectos e iniciativas de orden local, nacional e internacional, los cuales generan intercambios culturales, además de la puesta en práctica de lenguas extranjeras, como por ejemplo, el inglés.

No obstante, pareciera que se avanzara a lo prescriptivo en el sentido en que lo nombra Rojas (2011) pues el plan de estudios:

> Incorpora al interior de sus componentes algunos cursos que permiten comprender la importancia de la diversidad cultural, social y tecnológica en los diferentes contextos, esto le da la posibilidad de desarrollar contenidos, saberes y experiencias que se pueden adecuar a la diversidad cultural, social y tecnológica de la región y el país" (PEP TGC, 2023, p.33)
> Brindando así elementos que más que garantizar la relación entre culturas, posibiliten el pensar la formas y posibilidades para que ese relacionamiento sea situado e integrador.

Es por ello que, desde ambos programas la proyección social tiene una relevancia importante, pues la FCSE ha ampliado su cobertura a diversas zonas vulnerables de la ciudad y a un corregimiento, al igual que desde el vínculo con un resguardo indígena en San Lorenzo, posibilitando así tanto "la integración de una diversidad de actores sociales, como lo son líderes e integrantes de una diversidad de expresiones comunitarias (juveniles, artísticos y culturales, de mujeres, Juntas de Acción Comunal, grupos juveniles, proyectos de economía solidaria, iniciativas

políticas, entre otros" (PEP Tecnología en Gestión Comunitaria, p, 34) como la cualificación y formación de estos actores sociales para sus intervenciones comunitarias en los territorios y poblaciones de los que son parte.

De ahí que el diálogo de saberes y el reconocimiento de otras fuentes de conocimiento, sea un elemento importante en el abordaje de la interculturalidad. En este sentido, cursos como el de Análisis Económico en lo Social o Lectura Contextual, tienen presente los aportes que realizan distintas disciplinas a la comprensión de las problemáticas que acontecen en la cotidianidad, de modo que los y las estudiantes puedan plantear formas de intervención o transformación desde distintas perspectivas teóricas y disciplinares.

La FCSE concibe entonces la interculturalidad como una práctica cotidiana que cuestiona los órdenes establecidos para garantizar un diálogo de saberes permanente y una mayor integración de los diversos actores sociales, siendo de esta manera un elemento importante para la formación disciplinar de los y las estudiantes, en tanto su campo específico de saber atiende realidades y contextos en los que las formas de concebir la interculturalidad son clave para intervenir y acompañar las situaciones y problemáticas que en estos acontecen.

Los hallazgos como resultado de la revisión documental, dan cuenta de la claridad que de estos se tiene, en tanto son definidos y concebidos desde los intereses formativos y académicos propios de la institución, los cuales además son adaptados a los distintos saberes, intereses y enfoques de las disciplinas de las facultades, concretamente la FAI y la FSCE, siendo así coherentes no sólo con lo establecido en el PEI, sino también con los propósitos de formación de los programas que a estas pertenecen.

La articulación y claridad que se evidencia en los discursos institucionales con respecto a los principios que integran al paradigma sociocrítico como base de la propuesta formativa del Colmayor, serán ahora descritos y analizados desde las voces y experiencias de quienes lo viven cotidianamente, es por ello que, en el segundo capítulo, las formas en las que tanto los y las estudiantes como los y las docentes conciben las prácticas pedagógicas, continuarán ampliando el panorama sobre la materialización del paradigma sociocrítico en los discursos y las prácticas de la institución.

5.2 Prácticas pedagógicas

Este apartado se remite a las voces, percepciones y experiencias de la comunidad académica en relación con el paradigma declarado en el modelo pedagógico: El Paradigma Socio Crítico. En este sentido, los hallazgos de las entrevistas, las observaciones directas no participantes y las técnicas dialógico-participativas implementadas como: El Café del Mundo y las Spiders Web, registrados en matrices de doble entrada, las cuales podrán visualizarse más adelante, posibilitan la comprensión de los sentidos y significados de los elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas en la comunidad educativa, en el marco del paradigma declarado.

Las prácticas pedagógicas , de acuerdo con lo planteado por Barragán (2012), van más allá de lo metodológico y lo didáctico, en tanto que también están permeadas por acciones y manifestaciones de carácter ético, político y moral, las cuales, a su vez, en el caso particular del Colmayor, deben atender a los lineamientos pedagógicos y curriculares descritos en el PEI (2017) y a las dimensiones que los constituyen, particularmente la epistemológica, pues esta tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento y los procesos que posibilitan adquirirlo y organizarlo, disponiendo así:

> Como referencia tres momentos importantes, el primero en cuanto a la forma, contenidos y saberes que la Institución Universitaria postula en el marco de su plan curricular y que responden a la pregunta sobre ¿Qué enseñar?; el segundo momento que tiene relación directa con la reflexión que se hace sobre los procedimientos, técnicas, instrumentos y estrategias metodológicas que permiten dar respuesta al ¿Cómo se va a llevar a cabo el proceso de aprendizaje?, el tercer momento hace referencia al estudio de la forma en que los alumnos construyen y transforman su conocimiento, “en concordancia con las capacidades reales (ejecución) y potenciales (competencia cognitiva) en determinada etapa del ciclo vital de un estudiante. (Díaz Barriga, 1987) (p.44).

Los tres momentos ya descritos relacionados con los contenidos, las estrategias metodológicas y la construcción y transformación del conocimiento, este último desde el marco de lo evaluativo, son los que constituyen este apartado.

5.2.1 ¿Qué enseñar?

Las prácticas pedagógicas se encuentran permeadas por múltiples factores que además de constituirlas, le dan sentido al acto educativo, de ahí que los contenidos y temáticas abordados, son, en muchas ocasiones, los que movilizan el saber o posibilitan la comprensión de una disciplina de forma situada.

Para la comunidad académica, los contenidos y saberes que se encuentran en el plan curricular propio de cada facultad son los que determinan y orientan, en gran medida, el abordaje conceptual establecido en los diferentes programas, los cuales también atienden a las dimensiones macro, meso y micro del currículo, en tanto que en estos se conjugan el deber ser de la institución, el desarrollo de su objetivo formativo y las formas, en el marco de lo didáctico, para lograrlo.

Todo ello, se conjuga entonces en el currículo, aquel que según el PEI (2017)

> Es la guía principal que construye el pensar, el hacer y el sentir de la formación intencionada dando sentido particular; desde las bases filosóficas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas; a la realidad socio cultural de la comunidad inmersa en el proceso educativo" (p.43).

Además, es un proyecto que se resignifica y reconstruye cotidianamente, tratando así de garantizar coherencia entre la filosofía institucional y todos los objetivos y propósitos promovidos desde la formación humana y académica de la comunidad educativa.

Que el currículo sea concebido como proyecto, uno que además según Gimeno (1988) es una expresión de cultura y socialización que se manifiesta desde los contenidos, formatos y prácticas que promueve, es también una manifestación clara de una perspectiva crítica, como la descrita por Apple (1979), pues el hecho de que este se reconstruya y resignifique constantemente implica que se cuestione por visiones positivistas hegemónicas que separan al conocimiento de su origen y contexto real.

Lo establecido y declarado en el currículo, al igual que sus propósitos e intencionalidades desde lo académico y formativo, adquiere aún más sentido cuando los profesores y las profesoras vinculan lo que en este se plantea con la realidad de los estudiantes, el contexto del concepto o

disciplina que se aborda y su contribución a la formación de la comunidad educativa, lo cual se conjuga en la planeación que se organiza y estructura antes del desarrollo de las clases y los cursos.

Para el equipo docente del Colmayor, concretamente, para quienes hacen parte de la FAI y la FCSE, desde las entrevistas realizadas, se evidencia que el proceso de planeación parte indiscutiblemente de lo establecido en las cartas descriptivas de los cursos, pues estas según del Real (1994):

> Son la evidencia, la constatación de que el curso ha sido concebido y preparado en la perspectiva pertinente, de acuerdo con los educandos, la naturaleza de la materia misma, el currículum, la orientación pedagógica institucional, el enfoque de la profesión y las necesidades socioeconómicas (p.2).

Estas son entonces el documento orientador con mayor relevancia en el proceso de planeación de las clases de la FAI y la FACSE, pues allí no solamente se describe la presentación y justificación del curso, sino también los contenidos o unidades temáticas, las competencias por desarrollar, el objetivo de aprendizaje del curso y los resultados de aprendizaje.

En este sentido, uno de los profesores de la FAI resalta que:

> Tener en cuenta lo pedagógico y lo didáctico que la universidad anota en las directrices, para cumplir los temas del micro. Ya uno le va metiendo temitas y hablando, y hay una autonomía para cuadrar el tipo de talleres que uno monta o las metodologías, pero ya nos dan una carta de navegación, hay que cumplirlo. (Entrevista profesor 9)

Y en ese mismo orden de ideas, otro de los profesores de la misma facultad menciona que tiene en cuenta:

> Inicialmente, todos los elementos institucionales, la estructura del curso está basada en el plan de curso y en el microcurrículo, en este caso carta descriptiva, en su nueva denominación. Después de ahí arrancamos con la planeación de las secciones de clase, de ahí ya el desarrollo temático, pues particularmente dependiendo del tema. (Entrevista profesor 4)

Que las cartas descriptivas sean concebidas como una carta de navegación y como el referente principal para el proceso de planeación de las clases, da cuenta de lo denominado por Monetti y Molina (2023) como "intencionalidad de la enseñanza", en la medida en la que hay una anticipación de los modos de actuación, al igual que una disposición y articulación de sus diversos elementos, siendo así posible situar a los estudiantes en un escenario donde puedan resolver un problema, concretar un proyecto o comprender un concepto, entre otros.

Ese saber situado que se orienta desde la intencionalidad que se tenga con el acto educativo, también parte de lo que realmente es posible lograr y consolidar durante las semanas del semestre académico, lo cual genera que la disposición de los contenidos y la forma de abordarlos sea muy concreta y específica, de modo que se pueda garantizar unos mínimos en la interiorización de los conceptos y temáticas, tal y como lo menciona uno de los profesores de la FCSE:

> La selección del contenido es muy situada, como pensando en el perfil y unos contenidos muy básicos, porque hay que reconocer que los tiempos son limitados, hoy son cursos generalmente de dos horas a la semana, que en el semestre se reducen un poco, entonces hay una planeación ahí muy consciente de lo que es posible realizar. (Entrevista profesor 8)

Así también lo menciona otra profesora de la misma facultad:

> Por lo menos al inicio del semestre, lo que yo suelo hacer es proyectar las 16, 17 semanas de las sesiones, como hay una organización inicial, pues que es el microcurrículo, pues o la carta descriptiva, esos temas los divido en las semanas que están distribuidas en el formato de planeación de curso y a partir de eso establezco como un propósito de cada una de las unidades. (Entrevista profesora 7)

La precisión de la que se dispone en el proceso de planeación, no solamente en duración del curso, sino también desde lo que es posible consolidar a lo largo del semestre, permite evidenciar que los profesores y las profesoras también tienen en cuenta lo que acontece en las dinámicas de las clases, el perfil de los estudiantes y el carácter circunstancial propio de la prácticas

pedagógicas, elementos que, según Prieto (2010), son denominados como marcos de referencia que pueden ser locales, temporales, históricos y personales, los cuales configuran, desde las particularidades propias de cada uno, las situaciones que hacen parte de la cotidianidad de los salones de clase y, por ende, las prácticas pedagógicas que allí se llevan a cabo.

Ahora bien, que hayan unas cartas descriptivas previamente establecidas, las cuales no sólo determinan las unidades temáticas y los conceptos que deben ser abordados, sino también los tiempos que para ello se dispone, puede considerarse como una práctica de control (Gimeno, 1999), en tanto que las instituciones de educación requieren de mecanismos y dispositivos que aseguren el cumplimiento de sus objetivos y de sus proyectos educativos, estas, sin embargo, deben también garantizar niveles importantes de autonomía que posibiliten la consolidación de una postura por parte de los maestros y las maestras de lo que allí se encuentra, pudiendo así tomar decisiones sobre los contenidos, la forma de abordarlos y los tiempos para hacerlo.

De igual modo, esas posibilidades de autonomía, según Contreras (2011), deben tener presente las formas de ser y estar de los profesores y las profesoras en el mundo en el que viven y actúan como profesionales, permitiéndoles también ser intelectuales transformadores, como lo precisa McLaren (2005), en tanto puedan ser agentes críticos que cuestionan las formas como el conocimiento es producido y distribuido, de modo que este sea significativo, crítico y emancipatorio.

Más allá de las facultades a las que se pertenezca o el saber disciplinar que se promueve, los profesores y las profesoras del Colmayor se remiten como recurso principal a las cartas descriptivas para planear sus cursos, estas son su carta de navegación, que aunque tienen unos elementos preestablecidos, pueden ser situados por los y las docentes a las particularidades propias de los grupos, sus necesidades y propósitos de formación, siendo esta una evidencia de niveles de autonomía importantes en el ser y estar del equipo docente con respecto a las formas de asumir y vivir sus prácticas pedagógicas.

Sabiendo entonces el proceso que se lleva a cabo para planear los cursos y las clases, es necesario ahora conocer las estrategias, metodologías, técnicas y recursos que son implementados por los y las docentes no sólo para consolidar aquello que ha sido planeado, sino también para contribuir a la materialización de la propuesta formativa en el marco de los principios del paradigma sociocrítico.

5.2.2 ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje?

Una vez consolidado el momento de la planeación desde los contenidos, su pertinencia y adecuación a las necesidades propias de la comunidad educativa, es necesario pensar en las estrategias que desde lo pedagógico y lo didáctico posibilitan el proceso de aprendizaje por parte de los y las estudiantes, no sólo de los saberes disciplinares, sino también de los elementos de la formación integral que desde la propuesta formativa institucional se plantean.

En este sentido, la I.U Colmayor establece en los fundamentos educativos de la formación del PEI (2017) orientaciones desde una perspectiva de la didáctica en tanto que:

> La puesta en práctica de las orientaciones didácticas de cara al alcance de los procesos misionales en la Institución Universitaria requiere comprender las orientaciones didácticas como un sistema en el que el profesor facilita el desarrollo cognitivo, de habilidades, interés y flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje articulando las estrategias metodológicas como garantes de una formación de calidad y con pertinencia. (p.48)

Estas orientaciones didácticas brindadas por el PEI (2017) plantean la relevancia de reconocer los conocimientos previos, despertar interés y asombro, empoderar al estudiante, desarrollar habilidades científicas, fortalecer la formulación de preguntas y cuestionamientos, fomentar los grupos de discusión y comunidades de aprendizaje, favorecer la creatividad e incentivar el uso de las TIC.

De acuerdo con la información recolectada en las entrevistas y en la técnica dialógico - participativa del “Café del Mundo”, los profesores y las profesoras de la FAI y la FCSE tienen en cuenta diversos elementos al momento de elegir las estrategias que son implementadas; principalmente se remiten al perfil de los grupos, el saber específico de la asignatura, el contexto del concepto o tema que se aborda y las posibilidades prácticas que desde los contenidos puedan proporcionarse.

Lo anterior, puede verse reflejado en lo mencionado por dos profesoras de la FCSE:

El material de clase se adapta al perfil del grupo y asignatura, por lo general se plantea un problema o reflexión inicial a través del juego, vídeos, lecturas, preguntas, se realiza clase magistral, luego taller práctico, planeación del curso, llevar invitados, mostrar estudios de clase, material físico como objetos que incentiven, retroalimentación. (Café del mundo, profesora 2)

Entonces, si yo voy a tratar eso o el curso tiene ese enfoque, yo no puedo llegar allá a decirles, bueno, les voy a presentar una presentación y estas son las teorías del aprendizaje, entonces hagamos entre todos, consigamos un material didáctico y ese material didáctico lo vamos a relacionar con una teoría del aprendizaje que ustedes elijan y cómo se aplica a las Ciencias Sociales. Entonces mira que también estas orientaciones didácticas varían de acuerdo con el curso, al programa, a los estudiantes, o sea, no puede ser tan plano. (Café del mundo, profesora 7)

Tabla 2 *Procedimientos, técnicas, instrumentos y estrategias metodológicas*

Momento de la práctica	Facultad de Arquitectura e Ingeniería	Facultad de Ciencias Sociales y Educación
¿Cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje? procedimientos, técnicas, instrumentos y estrategias metodológicas	Ejemplos, apoyo visual, presentaciones, videos, notas de clase, conocimientos previos, preguntas, bonificaciones, ejercicios, talleres, salidas pedagógicas, casos de estudio, exposiciones magistrales, mapas conceptuales, trabajo en equipos-	Talleres, explicación magistral, núcleos integrativos, películas, videos, debates, diapositivas, lecturas, podcast, imágenes, saberes previos, trabajo colaborativo, juegos, preguntas, estudios de caso, cuentos, ejemplos, salidas, de campo, ejercicios prácitcos.

Que las estrategias y los recursos (tabla 2) que hacen parte de las clases se adecuen a las particularidades propias de los grupos y los saberes disciplinares de las asignaturas, da cuenta de que las prácticas pedagógicas no se llevan a cabo de forma aislada de la realidad de las aulas de clase ni del contexto específico de los temas del curso, es por ello que muchos de los profesores y las profesoras se remiten a los saberes previos de los y las estudiantes como una estrategia didáctica, tal como lo menciona una de la profesoras de la FAI:

> Se recurre mucho a los conocimientos previos de los muchachos. Yo empiezo a validar con preguntas orientadoras (Entrevista 5, profesora FAI).

Elemento que también es resaltado por dos profesores de la FCSE:

> Pienso de manera anticipada lo que se va a realizar, en ocasiones parto de presaberes, ubico elementos de conceptos y hago clic con saberes frente al contexto (Café del mundo, profesora 1).

> Planeo las clases previamente creando una agenda con espacios variados para posibilitar un mejor aprendizaje. Los momentos que incluyo son: un momento de exploración de saberes donde generalmente uso una lectura (cuentos, textos expositivos, narrativos, etc.) (Café del mundo, profesora 7).

El acercamiento a los saberes previos desde el capital cultural, el cual según Bourdieu (2000) existe o se conjuga en tres formas o estados: en estado objetivado, en forma de bienes culturales y en estado institucionalizado, permite valorar, reconocer y comprender conocimientos y experiencias de los estudiantes no solamente para hacerse una idea de sus percepciones frente al tema que es abordado, sino también como un apuesta intercultural en tanto que los conocimientos previos son también saberes propios y saberes locales, por lo tanto, deben estar presentes en las aulas.

Este proceso intercultural también puede consolidarse en las formas colaborativas de aprendizaje, pues a partir de estas es posible fomentar aquello denominado por Bruner (1997) como "caja de herramientas cultural" en tanto que las disposiciones conjuntas para construir conocimiento implican también intercambios simbólicos sobre las formas de pensar, establecer significados y experimentar el mundo.

Es por ello, que algunos profesores tanto de la FCSE como de la FAI resaltan la relevancia de este elemento:

> En mi caso yo me identifico mucho con la interacción en el aula a partir del trabajo en equipo y lo que eso genera, entonces en general digamos que una orientación más desde lo

> pedagógico es cómo organizar trabajo en equipo con los estudiantes y esas interacciones más a partir de las posibilidades, entre ellos, unos ejercicios de cooperación ahí yo me vinculo mucho con una teoría, la teoría de la objetivación cultural y en ese sentido, pues es más eso, qué ocurre allí desde las experiencias de los muchachos (Café del mundo, profesor 5).

> Hay como 3 cosas ahí que anotaba que creo que son como fuertes en las clases, uno tiene que ver como con el factor sorpresa, tratar de que no sea repetitivo y habitual, dos, el tema de la pregunta y el trabajo colaborativo (Café del mundo, profesora 3 FCSE).

> Ellos siempre trabajan en grupo porque nosotros en obra siempre trabajamos en equipo. No hay una sola actividad que usted haga en obra en la que trabaje solo. Adicionalmente, como los muchachos de nosotros, de la carrera de Construcción, muchos trabajan en el gremio, entonces, digamos que eso también genera que ellos tengan una manera más amplia de abordar como los procesos constructivos, de plantear alternativas. Entonces es muy bueno que ellos aprendan a trabajar en equipo porque ese va a ser su quehacer diario (Café del mundo, profesora 2 FAI).

> Entonces, ejercicios, por ejemplo, talleres del 1-2-4, primero individuales, luego en parejas, y luego los cuatro, y hacen una sola exposición que salió de cuatro temas diferentes. Eso los pone a trabajar, les enseña a trabajar en equipo, a trabajar en individual, a tomar decisiones, a sintetizar, a exponer, a investigar. (Entrevista, profesor 9 FAI)

Esta estrategia también es destacada por los estudiantes de ambas facultades como puede evidenciarse en los comentarios de los grupos focales desde la estrategia dialógico-participativa de las Spiders Web:

> Pues yo lo que resalto del trabajo en equipo es que en el sector de la construcción no trabaja una sola persona, entonces realmente el trabajo en equipo lo que hizo fue que nos entendiéramos y aprendiéramos a comunicarnos entre todas las personas que formábamos

> el equipo, porque realmente es lo que vamos a ir a hacer en el campo. No somos individuos, sino una comunidad para lograr una edificación (Spider web, estudiante FAI).

> El ejercicio de la construcción colectiva del conocimiento, o sea el ejercicio de aprender de lo que conversamos con el otro con la otra de las exposiciones, saber que el otro tiene también unos saberes que nos pueden servir y alimentar lo que nosotros y nosotras hacemos. Me ha parecido también que es una que ha sido como una de las estrategias que poníamos por allá, como que muchos, el trabajo colaborativo, los trabajos en equipo que han permitido desarrollar ese ejercicio de relacionamiento con los otros y las otras para tejer y construir conocimiento desde la academia. (Spider web, estudiante FCSE)

A su vez, también puede verse reflejada en apartados de los diarios de campo realizados a partir de las observaciones de clase:

> El profesor se remite al trabajo en equipo para que los estudiantes compartan sus puntos de vista y en esa medida encuentren puntos en común para formular y responder preguntas (Diario de campo 5 FAI).

> En la clase, se evidencia el trabajo en equipo para promover la solución conjunta y colaborativa de los ejercicios propuestos (Diario de campo 3 FAI).

Además del trabajo conjunto como estrategia para fomentar la interculturalidad y el reconocimiento de las formas de ver y entender el mundo y sus significados, los profesores y las profesoras, también se remiten a la pregunta como el elemento movilizador que propicia el pensamiento crítico y la argumentación.

Así lo describen algunos de los profesores de las dos facultades:

> Me gusta el método mayéutico de Sócrates, si te das cuenta, yo hago la clase por medio de preguntas (Entrevista 3 profesor FAI).

> Mis preguntas no van orientadas a una persona y a tratar de corcharlos, sino que a que participen, pero a que participe el que quiera que no se sientan obligados, que no se sientan presionados, que no sientan que aquí van a venir a una clase y se van a tensionar más que a relajarse y con el ánimo de aprender. Entonces oriento mucho la clase hacia esas preguntas iniciales (Entrevista 5 profesora FAI).

> Yo pongo la pregunta y a los estudiantes les incomoda la pregunta y les incomoda que yo los ubique como los sujetos de ese acto educativo (Café del mundo profesora 5 FCSE).

Y así también se evidencia en algunos apartados de los diarios de campo:

> Mediante preguntas orientadoras, el docente motiva la participación de los estudiantes y fomenta la reflexión crítica sobre los temas tratados (Diario de campo 6 FCSE).

> Durante las explicaciones de las temáticas abordadas en clase, el docente fomenta la participación de los estudiantes mediante preguntas que están relacionadas con sus conocimientos previos (Diario de campo 9 FAI).

En este sentido, Zuleta (2005) en Benoit (2020) destaca que "el uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje" (p.100) su implementación posibilita las interacciones desde la comunicación y la expresión, siendo así una manifestación del lenguaje como instrumento cultural según Bruner (1990) en tanto que en las respuestas dadas a los cuestionamientos realizados hay presencia de significados e interpretaciones cuya amplia variedad y diversidad pone en evidencia nociones compartidas o grandes diferencias que son a su vez representaciones y manifestaciones culturales.

La pregunta como eje transversal de las estrategias metodológicas, también posibilita contrastar y poner a dialogar la teoría y la práctica, elemento que, además, es uno de los principios constitutivos del paradigma sociocrítico, es por ello, que algunos profesores y profesoras la articulan con espacios prácticos y vivenciales como se evidencia en los siguientes apartados:

> Yo me llevo los muchachos a dibujar la ciudad, primero el centro de la ciudad, y luego los llevo a Santa Fe de Antioquia cuando son chiquitos. Cuando ya están en el tercero o cuarto, los llevo a otra ciudad más cercana, y cuando están grandes los llevo incluso hasta fuera del país si puedo. En diseño, por ejemplo, yo los llevo a lugares, barrios populares, intervenir barrios populares, que es donde más nos necesitan, y no al poblado (Entrevista 9, profesor FAI).

> Hay unas guías, nosotros tenemos guías didácticas, hay plantillas para algunos ejercicios como los presupuestos, la programación, hacemos visita a obra, pues como a estudiar casos reales. Siempre contamos con planos, diseños y estudios de obras reales que pueden estar en construcción o que ya estén construidas (Café del mundo, profesora 2 FAI).

Para los y las estudiantes, esta estrategia adquiere una relevancia importante para su formación como puede verse reflejado en los siguientes comentarios:

> Yo nunca había tenido como ese acercamiento con el territorio, mi carrera yo cuando inicié, me fui como más por el lado administrativo, por la parte de gerencia y formulación de proyectos, que era como que mi enfoque así yo hubiese leído el pénsum, cuando yo ya vengo acá y empiezan como que estas salidas, como que vamos a relacionarnos con el territorio, es como que de verdad vamos a ver otra cara de la carrera que yo no conocía. Entonces como que para mí fue lo más enriquecedor, incluso fue como hasta estas salidas que yo dije le empecé a coger un amor hacia lo social. Tuvimos salidas de grupo, fuimos y conocimos muchos lugares ambientales donde me hicieron cogerle amor a la carrera (Spider web, estudiante FCSE).

> Nos llevaban a campo para evidenciar lo que sucede afuera y para aprender a leer esos contextos (Spider web, estudiante FCSE).

Las salidas de campo según Álvarez, Vásquez y Rodríguez (2017) ofrecen “la posibilidad de explorar, descubrir y redescubrir una realidad cercana y/o lejana para los estudiantes participantes, quienes están en capacidad de resignificar los procesos que en ella se desarrollan”

(p. 64) siendo a su vez una posibilidad para potenciar el conocimiento social y contribuir a la formación de ciudadanos críticos.

Además de las estrategias hasta el momento descritas, los y las docentes también se remiten a otros elementos metodológicos y didácticos que buscan facilitar la adquisición e interiorización de los conceptos abordados, estas son amplias y diversas e incluyen juegos, videos, lecturas, estudios de caso, talleres, diapositivas entre otras, las cuales según Lavilla y Chalco (2022) son estrategias de enseñanza que desde distintos procedimientos o recursos promueven un proceso de aprendizaje activo, participativo, cooperativo y vivencial.

Las intencionalidades de las estrategias mencionadas , pueden, ya sea, contribuir desde múltiples perspectivas a la formación de los estudiantes, o por el contrario, no lograr una relevancia tan significativa en sus procesos de aprendizaje, lo cual no solamente es percibido por los profesores y las profesoras, sino también por los y las estudiantes, tal y como pudo verse reflejado en la información recolectada a partir de la técnica de las spiders web (tabla 3), pues en esta los estudiantes nombraron no sólo las estrategias que se han destacado durante su trayectoria en el Colmayor, sino también aquellas que no han sido tan representativas.

Tabla 3 *Estrategias destacadas y que no volverían a experimentar*

Estrategias	Facultad Arquitectura e Ingeniería	Facultad Ciencias Sociales y Educación
Destacadas	Salidas de campo, laboratorios, estudios de caso, juegos de roles, diapositivas, casos reales.	Lecturas, diapositivas, salidas de campo, talleres, trabajo en grupos, debates, conversatorios.
Que no volverían a experimentar	Elaboración de artículos o estrategias muy cuadriculadas	Diapositivas, clases de sólo teoría o muy lineales.

Los y las estudiantes de las FAI resaltaron las salidas de campo, las actividades grupales, los laboratorios y el abordaje de casos reales y estudios de caso como las estrategias más significativas, mientras que la elaboración de artículos o estrategias muy “cuadriculadas” son aquellos que no quisieran volver a experimentar.

Por su parte, los estudiantes de la FCSE hacen referencia a las salidas pedagógicas, los trabajos en grupo, las lecturas y los talleres como las estrategias más destacadas y a su vez, mencionan que las diapositivas o las clases de sólo teoría o muy lineales no posibilitaron procesos de aprendizaje significativos.

Es evidente entonces que más allá de la facultad a la que se pertenezca, los y las estudiantes coinciden en el aporte que las salidas pedagógicas y las actividades grupales han generado a sus procesos académicos, siendo esta entonces una manifestación clara de la presencia de los principios del paradigma sociocrítico de la realidad como praxis, la unión de la teoría y la práctica y la interculturalidad.

A su vez, que los maestros y las maestras articulen sus prácticas pedagógicas no sólo con las particularidades de los grupos o del contexto de los saberes abordados, sino también con estrategias como la pregunta, el abordaje de saberes previos, el trabajo en equipo y las salidas de campo, da también cuenta de la apuesta que se hace desde ambas facultades por incluir los principios diferenciadores del paradigma sociocrítico en el quehacer pedagógico.

Ahora bien, las estrategias, recursos y materiales que son implementados en la cotidianidad académica y que dan sentido a las prácticas pedagógicas, no solamente se refieren a aquellas que facilitan los procesos de aprendizaje, sino también a las que posibilitan dar cuenta de la forma en la que se han consolidado dichos procesos y, por ende, de los conocimientos adquiridos, es por ello, que a continuación se abordará la evaluación, sus elementos constitutivos a la luz del PEI y su implementación en el marco del paradigma sociocrítico.

5.2.3 Construcción y transformación del conocimiento desde lo evaluativo

La evaluación, sus formas de implementarla y sus objetivos no sólo es determinante para el proceso académico y formativo de los y las estudiantes, sino también en las prácticas pedagógicas de los y las docentes desde el alcance y consolidación de la propuesta educativa establecida.

Esta a su vez, según Sandoval et al (2022), es un proceso continuo de valoración a través del cual se obtiene información con respecto a los componentes de enseñanza y aprendizaje, de modo que sea posible identificar la consolidación de los respectivos aprendizajes y, en ese sentido, tomar las decisiones que sean necesarias tanto a nivel curricular como pedagógico.

En su PEI (2017) el Colmayor establece que la evaluación "debe ser un proceso continuo que busca, no solo, apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado curso, sino, también lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos formativos y/o competencias propuestas". (p.51) a partir de la implementación de diversos métodos y procedimientos que involucren los múltiples tipos de aprendizaje y enseñanza, elementos cualitativos y cuantitativos, al igual que los distintos momentos del proceso de aprendizaje.

Tabla 4 *Estrategias evaluativas*

Momento de la práctica pedagógica	**Facultad Arquitectura e Ingeniería**
Construcción y transformación del conocimiento (estrategias evaluativas)	Estudios de caso, evaluaciones escritas, parciales, quizes en parejas, exposiciones, laboratorios,

Momento de la práctica pedagógica	**Facultad Ciencias Sociales y Educación**
Construcción y transformación del conocimiento (estrategias evaluativas)	Evaluación formativa, auto, co y heteroevaluación, trabajo colaborativo, espacios evaluativos verbales, escritos, colectivos e individuales, ensayos, infografías, bitácoras, caricaturas,

Las concepciones que los y las docentes tienen de la evaluación son amplias y diversas. Para algunos y algunas, particularmente de la FAI (tabla 4), esta se arraiga a unas nociones más básicas y tradicionales de las técnicas e instrumentos que implementan, tal y como se ve reflejado en los siguientes apartados de las entrevistas realizadas:

> Yo no voy a negar que soy hasta el momento muy tradicional. Siempre he tenido en cuenta para la evaluación los conocimientos previos. Se hacen evaluaciones escritas; unas son grupales y otras son individuales. Hacemos un tallercito, les pongo los ejercicios, siempre de temas que hayamos visto anteriormente y que ellos hayan tenido el tiempo de estudiar

> para que en ese taller puedan salir bien, no es nada relámpago, todo es preparado, en el acuerdo pedagógico se establece eso (Entrevista 5 profesora FAI).

> Generalmente hacemos un quiz de un 10% y un parcial de 15. Ese es el que corresponde hoy, es un parcial del 15%, es un parcial como formal, unas preguntas conceptuales y uno ejercicios, pero esa evaluación de 10% generalmente es una evaluación más informal, a veces con cuaderno abierto a veces se hace un quiz en parejas (Entrevista 3 profesor FAI).

De igual modo, las técnicas tradicionales también se evidenciaron en uno de los diarios de campo correspondiente a la observación de una de las clases de la misma facultad:

> La evaluación está mediada por la herramienta tradicional de un parcial, que tiene una estructura preestablecida en la que se evidencia indicaciones y enunciados (Diario de campo 4 FAI).

En los comentarios de los y las profesoras no sólo se evidencian intereses por lo tradicional, sino también por la implementación de estas desde interacciones y construcciones colaborativas del conocimiento, en tanto que promueven actividades evaluativas grupales o en parejas, siendo esta una posibilidad de lo que nombra Hamodi, López y López (2014) de que los estudiantes reconozcan que la evaluación es un proceso de todos y que por ende debe involucrarlos a todos, contribuyendo de este modo a que sea una oportunidad de aprendizaje colectivo y a la consolidación de habilidades como la empatía y el trabajo en equipo, las cuales son clave para su futuro desempeño profesional y que a su vez se relacionan con principios del paradigma sociocrítico como el de la autonomía, el pensamiento crítico y la interculturalidad.

Elemento que también fue evidenciado en una de las estrategias evaluativas nombradas por uno de los profesores de esta facultad:

> El tema evaluativo normalmente está asociado a unos trabajos o entregables, pero que están asociados a unos estudios de caso, lo que yo les pongo es a tramitar el permiso como tal, lo que busco es que ellos se familiaricen con lo que revisamos y que lo vean aplicado. No estoy esperando mucho su respuesta teórica, sino más su interpretación o su análisis sobre

> una situación puntual o sobre un concepto en particular, pero basado en su entendimiento o en su interpretación (Entrevista 4, profesor FAI).

Aunque se dispongan posibilidades evaluativas compartidas, es indudable que las nociones y técnicas tradicionales de la evaluación seguirán estando presentes en todos los niveles educativos, no sólo porque para muchos es considerado como un sistema efectivo, práctico y preciso, sino también porque diversas disciplinas requieren procedimientos muy específicos para comprobar y verificar la comprensión de un concepto, dejando así claro que su implementación no debe ponerse en duda, sino más bien su intencionalidad, pues en tanto ésta no recaiga en lo nombrado por Rodríguez y Salinas (2020) de ser implementada sólo como una forma de verificar, medir y controlar, entonces tendrá un propósito formativo, que se espera, contribuya a los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Ese propósito formativo, en el caso de actividades evaluativas de corte tradicional, pudo evidenciarse en una de las entrevistas realizadas a una de las profesoras de la FAI:

> Yo he venido en otras clases haciendo lo siguiente, bueno, les traigo unos ejercicios ya resueltos y empiezo a hacerles preguntas, ¿qué se hizo aquí? ¿Qué creen que se hizo? Entonces como obligarlos a ellos a argumentar el paso a paso, pero ya el ejercicio está resuelto (Entrevista 5, profesora FAI).

Sin embargo, a pesar de que su implementación tenga un objetivo formativo, las prácticas evaluativas tradicionales también seguirán generando tensiones en toda la comunidad educativa, es por ello que, profesores y profesoras de la FSCE hacen una apuesta por otras formas de concebirla y, por lo tanto, por otras técnicas y herramientas, tal y como se evidencia en los siguientes apartados:

> Se aspira a la evaluación como proceso mediante reflexión, indagar, trabajo colaborativo, construcción del aprendizaje, la auto, co y heteroevaluación (Café del mundo, profesora 3 FCSE).

> En cuanto a lo evaluativo procuro que sea formativo, no obstante, en ciertos momentos genera tensión entre las partes, trabajo en lógica del proceso y con asesorías para la mejora de lo que se construye (Café del mundo, profesora 1 FCSE).

> Conocer las experiencias con las que los estudiantes han interactuado a lo largo del curso constituye un eje fundamental. También se evalúan procesos de estas prácticas y el proceso de acercamiento con sus propias realidades. Es necesario evaluar la claridad que el estudiante obtiene en algunos conceptos, que les permita orientar sus prácticas, pero en todo caso aplicadas a sus vidas profesionales (Café del mundo, profesora 4 FCSE).

> Autoevaluación como proceso de toma de conciencia, desde las capacidades reales de construcción de conocimientos y aprendizajes de sujetos individuales y colectivos. Los espacios evaluativos verbales, escritos, colectivos e individuales permiten profundizar en lo que es el perfil profesional en formación (Café del mundo, profesora 6 FCSE).

> Una oportunidad importante para reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora tanto de los estudiantes como de la práctica docente. De alguna manera, desde mi práctica procuro resignificar la evaluación hacia los procesos más conscientes y pertinentes a lo que se espera que el estudiante aprenda (Café del mundo, profesora 7 FCSE).

Que la evaluación sea concebida como un proceso y no como un momento específico implica que sea entonces según Padilla y Flores (2008) un "proceso optimizador de los aprendizajes", en tanto que este debe posibilitar que los y las estudiantes piensen, actúen y decidan de acuerdo con las situaciones y condiciones del mundo que habitan, de modo que puedan poner en acción el conocimiento.

Así mismo, que se incluya procesos como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación da cuenta de lo nombrado por Basurto et al (2021) como "prácticas pedagógicas innovadoras", en tanto que por medio de estas es posible consolidar ambientes formativos adecuados, en los que se promueve la mejora continua de los procesos de aprendizaje a partir de la participación, contribución y apreciación de los y las estudiantes, sus pares y profesores.

Lo anterior, es a su vez una manifestación del pensamiento crítico, pues el hecho de que los y las estudiantes puedan participar en su proceso evaluativo, esperando que asuman una postura objetiva y con argumentos, que les permita identificar tanto los elementos positivos como aquellos que pueden ser fortalecidos del propio proceso y del de sus pares, da cuenta de la presencia de este principio diferenciador del paradigma socio-crítico.

Sin embargo, aunque la autoevaluación tiene elementos de gran relevancia para el proceso formativo de la comunidad académica y es, además, una estrategia bastante coherente con el paradigma sociocrítico por su estrecho vínculo con el pensamiento crítico y la autonomía, esta no es reconocida oficialmente por el Colmayor como parte del proceso evaluativo final, tal y como se evidencia en una de las entrevistas realizadas:

> Pero si incluso institucionalmente nos da miedo que la autoevaluación se incluya como parte de la nota de un estudiante, porque pues eso es claro, no está contemplada en la nota definitiva en plataforma, ninguno de ellos se llama autoevaluación (Entrevista 8, profesor FCSE)

Adicionalmente, no siempre se logra que los y las estudiantes la realicen de forma crítica y consciente de acuerdo con los comentarios de algunos docentes:

> Entonces como la aspiración de que la evaluación sea un proceso, pero también siento que eso cada vez es más difícil y siento que es mucha presión para ello y el argumento es que, sí me saco tan poquito, pierdo la beca. Se crea un estándar de evaluar como muy alto, sacan 4.0 y eso es muy poquito, pero se supone que la evaluación implica aprendizaje, esfuerzo, trabajo en equipo y eso no siempre corresponde (Café del mundo, profesora 7 FCSE).

> yo tengo un problema con la evaluación, porque para mí la evaluación debe pasar por un proceso de toma de conciencia del estudiante y esa toma de conciencia no se inyecta. (Entrevista 8, profesor FCSE)

De esta manera, se evidencia que la autoevaluación en un elemento que se encuentra en tensión no sólo desde lo institucional, al no ser reconocida por el Colmayor como parte del proceso

evaluativo de los y las estudiantes, sino también, desde su sentido formativo, pues no siempre se logra que sea asumida desde una perspectiva crítica y consciente ya sea porque es un proceso que también requiere de formación institucional o porque hay factores como las becas que tienen los estudiantes que, de algún modo u otro, condicionan los niveles de discernimiento y reflexión esperados.

En este sentido, el análisis revela que, independiente de las técnicas y estrategias evaluativas que son implementadas por los y las profesoras del Colmayor, concretamente de la FAI y de la FCSE, cada una de ellas trata de ser pensada bajo un propósito formativo definido, el cual podrá consolidarse en muchos de los casos y en otros no, pues esto también está sujeto a la forma en la que los y las estudiantes asuman y comprendan ese acto evaluativo específico, además del aporte que este pueda generar o no de acuerdo al nivel o momento en el que se encuentren de su proceso académico y formativo.

Tabla 5 *Estrategias evaluativas más significativas para el proceso formativo de los y las estudiantes*

Estrategias evaluativas	Facultad Arquitectura e Ingeniería	Facultad Ciencias Sociales y Educación
Más significativas para el proceso formativo	casos y ejercicios prácticos, laboratorios, exámenes y evaluaciones en parejas.	Exposiciones, debates, autoevaluación, retroalimentación. evaluaciones cualitativas, parciales, trabajos grupales y prácticos.

De acuerdo con lo anterior, en los grupos focales realizados a partir de la técnica dialógico-participativa de la “Spider Web” (tabla 5), los y las estudiantes de la FCSE resaltaron que las estrategias evaluativas que más contribuyeron a su proceso formativo fueron las exposiciones, los debates, los trabajos grupales y prácticos, los parciales, las evaluaciones cualitativas, la autoevaluación y la retroalimentación, mientras que en la FAI fueron mencionadas los casos y ejercicios prácticos, los laboratorios, los exámenes y las evaluaciones en parejas.

Las estrategias evaluativas destacadas por los y las estudiantes de ambas facultades coincidieron en gran medida con las que fueron nombradas y descritas por los y las docentes,

dejando así claro que estas tuvieron un propósito formativo, el cual a su vez contribuyó a los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa.

Los hallazgos dan cuenta que, elementos tradicionales, formativos y colaborativos son aquellos que hacen parte de las estrategias y técnicas que fundamentan los procesos evaluativos llevados a cabo por los y las docentes del Colmayor, cada uno de los cuales se aproxima a un propósito formativo que a luz de algunos de los principios del paradigma sociocrítico y los objetivos de los cursos, esperan contribuir a la formación de los y las estudiantes del Colmayor, sin embargo, este es a su vez un elemento que se encuentra en tensión, principalmente, desde la estrategia de la autoevaluación, no sólo porque aún no es reconocida por el Colmayor como parte del proceso evaluativo, sino también porque no siempre es asumida de forma consciente y crítica por la comunidad educativa.

Lo evidenciado en el capítulo dos, permite inferir que las prácticas pedagógicas del Colmayor se encuentran permeadas parcialmente por los principios de paradigma, en tanto que desde lo curricular y lo pedagógico los y las docente pueden tomar decisiones frente a los contenidos abordados y las estrategias implementadas, pudiendo así ubicarlas en clave del paradigma, sin embargo, desde lo evaluativo se evidencia una variedad de técnicas y recursos que se encuentran en tensión ya sea por la tendencia a lo tradicional que las caracteriza o porque la implementación de estrategias como la autoevaluación no es reconocida institucionalmente como parte del proceso evaluativo, distanciando de algún modo su articulación con el paradigma y sus principios.

Habiendo ya hecho un recorrido por los documentos institucionales identificando así las concepciones del paradigma sociocrítico y sus principios diferenciadores, para luego conocer los elementos y momentos constitutivos de las prácticas pedagógicas desde los percepciones y puntos de vista de los y las docentes y los y las estudiantes, es necesario ahora abordar la articulación de los discursos y las prácticas en el marco del paradigma sociocrítico.

5.3. Articulación de los discursos y las prácticas

Decretar o establecer un paradigma que sustente la propuesta formativa de una institución, no solamente requiere de las actualizaciones de los distintos documentos institucionales como el PEI, los PEP y las cartas descriptivas (o el documento que haga sus veces) o de brindar

orientaciones didácticas que permitan la materialización del paradigma en las prácticas pedagógicas, sino también de la consolidación y difusión de un discurso institucional que permee la cotidianidad de la comunidad educativa. La articulación de todos estos elementos es indispensable para que realmente los discursos y las prácticas se encuentren alineados en el marco del paradigma declarado.

Es por ello, que en este apartado se analiza la materialización del paradigma sociocrítico en las distintas dimensiones, que desde lo que se ha descrito en los dos capítulos anteriores, permiten evidenciar encuentros, desencuentros o distanciamientos con los principios diferenciadores del paradigma. Estas dimensiones incluyen lo discursivo, lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo.

5.3.1 Dimensión discursiva

Los discursos, según Wodak (2001), son prácticas sociales lingüísticas que involucran aspectos como la realidad, el contexto y la cultura, lo cual genera que estos, de acuerdo con Jäger (2001), dispongan las posibilidades de formación de los sujetos y por ende las formas de estructurar y configurar las sociedades.

Considerando, entonces, el carácter social inherente que subyace a los discursos, Fairclough (1993) en Cornejo, Albornoz y Palacios (2016) distingue tres efectos:

> Los cuales corresponden a tres funciones del lenguaje que coexisten e interactúan en todo discurso: i) función identitaria, que alude a la construcción de identidades de los sujetos; ii) función relacional, que da cuenta de cómo los sujetos construyen relaciones sociales y se posicionan respecto a otros; y iii) función ideacional, que apunta a la construcción de sistemas de creencias y conocimiento respecto del mundo. (p. 130)

Estos efectos se evidencian de múltiples maneras en el Colmayor, por ejemplo, la función identitaria, se manifiesta en tanto que los fundamentos y propósitos que sustentan la presencia del paradigma sociocrítico en la propuesta educativa, pretenden, entre muchos otros elementos, contribuir a la formación de la comunidad educativa bajo un sello diferenciador, que posibilite el

reconocimiento de los y las estudiantes por las características, valores y habilidades que desde los principios del paradigma se van consolidando a lo largo del proceso académico y formativo.

Es por ello, que no solamente en el PEI (2017) se describe el papel del estudiante y del profesor, sino que además, en los PEP de cada uno de los programas se establecen diversos perfiles tanto de los profesores como de los estudiantes, en el caso de estos últimos, desde el componente profesional y ocupacional, los cuales según el PEP (2023) de la TGA "se refieren al conjunto de competencias técnicas (conocimientos), metodológicas (habilidades), de relación (participativas) y personales (cualidades y actitudes) que permiten al futuro profesional vincularse en la sociedad y el sector productivo" (p.17).

Estos perfiles pueden, a su vez, ser entendidos como formas lingüísticas o códigos que, de acuerdo con Bernstein (1975), se consolidan en las estructuras sociales con el objetivo de garantizar la transmisión de la cultura, además de definir y determinar de alguna manera el comportamiento.

El Colmayor intenta tener en cuenta esas formas lingüísticas o códigos, en tanto que en los documentos institucionales se evidencian nociones unificadas para entender y definir el paradigma sociocrítico y sus principios diferenciadores, al igual que sus respectivas adecuaciones de acuerdo con los programas y las facultades, siendo esta una manifestación clara de la apuesta por consolidar una identidad institucional que permee a toda la comunidad educativa en todas las instancias y momentos del proceso académico y formativo.

Por otra parte, con respecto a la función relacional, esta se ve reflejada tanto en la forma de concebir los principios del paradigma de la autonomía y el pensamiento crítico, como en las concepciones de interculturalidad, pues estas son descritas en los documentos institucionales como elementos que deben estar presentes en el ser de los y las estudiantes, además de verse reflejadas en las formas de relacionarse con el conocimiento, sus pares y el contexto que habitan.

Esta función, también se evidencia en la recurrencia con la que se convoca al fomento del diálogo de saberes, en tanto que, a partir de estos, es posible poner en común sentidos y significados, al igual que formas de ver y entender el mundo, tal y como lo propone Bruner (1990), desde la concepción del lenguaje como instrumento cultural y de intercambio de significados.

En cuanto a la función ideacional, puede decirse que se manifiesta en las formas de asumir el conocimiento, en tanto que desde los principios del paradigma de unir la teoría y la práctica y concebir la realidad como praxis, se apuesta por situar el conocimiento y los saberes no sólo desde

el contexto propio de las disciplinas de las que hacen parte los programas, sino también desde la realidad que habitan los y las estudiantes.

Desde la dimensión discursiva se evidencia que hay una articulación de cada uno de los principios diferenciadores del paradigma sociocrítico con las funciones del lenguaje descritas por Fairclough (1993), pudiendo así inferir que los discursos institucionales que se difunden en los documentos como el PEI, los PEP y las cartas descriptivas, describen las concepciones, funciones y propósitos que se tienen con la declaración del paradigma sociocrítico como elemento constitutivo de la propuesta formativa del Colmayor.

Sabiendo entonces que los discursos institucionales se encuentran articulados con los principios del paradigma declarado, es ahora necesario describir si estos logran permear cada una de las dimensiones que constituyen las prácticas pedagógicas, para así poder determinar o no si se alcanza su materialización en el quehacer cotidiano de la comunidad educativa.

5.3.2 Dimensión pedagógica

En el capítulo dos, orientado a caracterizar las prácticas pedagógicas en el marco del paradigma sociocrítico, fueron descritos los momentos y componentes que dialogan con los principios diferenciadores del paradigma y aunque es claro que los y las profesoras tratan de vincularse con la propuesta formativa desde el paradigma, su quehacer pedagógico se moviliza por una amplia variedad de orientaciones pedagógicas como pudo evidenciarse en la técnica dialógico-participativa del Café del Mundo.

Tabla 6 *Orientaciones pedagógicas de los y las docentes*

Elemento de la práctica pedagógica	Facultad de Arquitectura e Ingeniería	Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Orientaciones pedagógicias	Constructivismo, experiencial y sociocrítico.	Sociocrítico, constructivismo, experiencial, socio-interaccionismo, conductista, cognitivista e inteligencias múltiples.

Como se aprecia en el gráfico, las orientaciones pedagógicas que dan sentido a las prácticas incluyen elementos de lo sociocrítico, el constructivismo, lo experiencial, el sociointeraccionismo, el conductismo, el cognitivismo y las inteligencias múltiples, entre otras, lo cual permite evidenciar que el paradigma sociocrítico no es el único que orienta y direcciona los procesos académicos y formativos que son acompañados por los y las docentes del Colmayor.

La variedad de las orientaciones pedagógicas puede verse reflejado en los siguientes comentarios:

> Yo creo que hay indicios, hay prácticas, hay experiencias que se pueden ubicar de alguna manera. Pero yo vuelvo a lo híbrido de la entrada, ahí circula de todo y entre los profes también creo que hay mucha diversidad y creo que hay profes, como dice la profe, lo puedan desconocer o consideren que hay espacios que faltan, aplican algunos asuntos que están dirigidos hacia allá, por eso yo hablaba más bien de un enfoque, ¿cómo nos orientamos un poco a lograr unos principios? Entonces, claro, si yo pienso en la autonomía de los estudiantes, como principio, se hacen cosas, que los estudiantes logren toda la autonomía en los procesos académicos (Café del mundo, profesora 2 FCSE).

> Frente a lo que se estaba bordeando no hay una, pues como que no hay una pretensión de purismo. Yo creo que hay una, una selección, una elección también consciente de algunos aspectos de lo sociocrítico, pero finalmente lo experiencial es un cimiento bastante solvente, es intersubjetivo para el aprender, entonces yo hice un marcaje de varias opciones en el menú, en especial ubiqué lo sociocrítico, lo constructivista y lo experiencial (Café del mundo, profesora 3 FCSE).

> Resulta que yo también incluí otra que para mí es el tema de las inteligencias múltiples, que si bien algunos dicen que es teorías del aprendizaje, otros dicen que no, pero a mí me parece súper importante y en mi ejercicio o en mi práctica, yo creo que lo primero que hago es una lectura de los estudiantes y eso me va orientando un poco hacia cuáles orientaciones pedagógicas me podría aprovechar, porque, por ejemplo, hay estudiantes que uno dice, son

> muy pilos, entonces te piden y te piden y hay otros que de pronto tienes que acompañar más. (Café del mundo, profesora 7 FCSE)

Son múltiples los motivos que sustentan la diversidad de elementos y orientaciones pedagógicas, algunos de ellos, pueden evidenciarse en los siguientes comentarios.

> Bueno yo por lo menos de mi parte, diría que mucho desconocimiento y no sólo de las otras facultades, de la nuestra también, yo no tengo idea cómo funciona el paradigma acá entre nosotros, los profes de la facultad, porque cada uno hace lo que quiere, puede o siente que debe hacer. Yo siento que hay pocos espacios para hablarlo, discutirlo y reflexionar colectivamente (Café del mundo, profesora 1 FCSE)

> Esto necesita mucha formación porque hay mucha población en la planta docente itinerante, entran, salen, vienen, van y esos son docentes de cátedra y docentes ocasionales, que es el alto porcentaje de la institución, yo pienso que en los procesos formativos el más difícil de formar y de deconstruir para reconstruir es el docente (Café del mundo, profesor 2 FCSE)

De igual modo, también hay docentes que consideran que el paradigma se materializa en cierta medida, mientras que hay otros que consideran que este no alcanza a consolidarse en las prácticas pedagógicas, como se aprecia en los siguientes apartados:

> Hoy yo diría que no, pero se hacen cosas para eso, que los estudiantes apliquen todo lo que aprenden, se hacen cosas, que los estudiantes puedan transformar su realidad y otras realidades, pues hay que partir también del perfil de estudiante que nos llega y creo que ahí desde la práctica nuestra se logran cosas en relación con el paradigma (Café del mundo, Profesor 5 FCSE).

> Esa promesa de valor del paradigma en la realidad institucional, ese paradigma nos queda grande, entonces yo sí creo que eso hay que repensarlo y es repensarlo porque el paradigma no es solamente para el estamento estudiantil o para el estamento profesoral, ese paradigma o cualquier paradigma tendrá que estar permeado en todos los estamentos y yo no siento

> una posición ideológica -política que tenga que ver con el paradigma hoy. Yo no me casaría con ese paradigma por las implicaciones ético- políticas que tiene, yo daría una vuelta a la mirada, efectivamente, ¿qué tenemos? Y ¿a qué somos cercanos? Yo me correría del asunto del purismo, me parece que lo que hay ahí hoy es bastante purista y no alcanzamos, ni desde la práctica docente, ni desde los otros estamentos a hacer click con el paradigma mismo (Café del mundo, profesora 1 FCSE).

Tanto desde la perspectiva de quien considera que se logran consolidar algunos elementos del paradigma, como de quien afirma que no se materializa, se evidencia la concepción de que este no está presente en su totalidad en las prácticas pedagógicas, ya sea, según los y las docentes, porque no se promueven suficientes espacios de formación o de discusión por parte del Colmayor con respecto a los elementos y principios constitutivos del paradigma o porque desde su propia perspectiva crítica consideran que las implicaciones políticas e ideológicas que este conlleva no alcanzan a ser asumidas por todas las instancias de la comunidad educativa.

Según Malagón y Graell (2022), Padierna y Benjumea et al (2018), Chávez (2017), Cantor y Altavaz (2018), Rico (2016) y Viveros y Sánchez (2018) en los programas de formación docente de las instituciones de educación superior poco se profundiza en el reconocimiento de los proyectos educativos institucionales ni tampoco en los fundamentos teóricos y metodológicos de los enfoques pedagógicos declarados en las universidades.

Lo anterior, pone en evidencia no sólo el interés por parte de las universidades de promover la capacitación en el dominio instrumental de contenidos técnico-pedagógicos, sino también, la necesidad inminente de institucionalizar programas que fomenten la inducción, la iniciación y el desarrollo del rol docente que garanticen prácticas pedagógicas de calidad que disminuyan además la mercantilización y burocratización de la profesión docente.

A su vez, declarar o asumir un paradigma, enfoque o modelo pedagógico requiere tener presente que a partir de este, se consolida “una construcción teórico-formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta” (Cartuche et al, 2015, p. 209), la cual además debe responder tanto a los requerimientos de los contextos locales, nacionales y globales como a los cuestionamientos sobre el tipo de personas que se espera formar, bajo qué estrategias metodológicas, a través de qué

saberes y contenidos, quién es el protagonista en el proceso de formación y qué contribuciones se quieren realizar a la sociedad.

De acuerdo con las apreciaciones y comentarios de los profesoras y las profesoras del Colmayor, es evidente que en la dimensión pedagógica, el paradigma sociocrítico y sus principios diferenciadores se encuentran presentes en las prácticas pedagógicas pero acompañados por otras orientaciones, métodos y enfoques que diversifican y enriquecen el quehacer del profesorado, ya sea porque aún no hay un reconocimiento profundo del paradigma y sus propósitos educativos y formativos o porque desde una mirada crítica se tiene la convicción de que sus implicaciones no alcanzan a materializarse en todas las dimensiones institucionales, políticas e ideológicas.

Partiendo de la diversidad de orientaciones pedagógicas que complementan el paradigma sociocrítico y sus principios diferenciadores en las prácticas de los y las docentes, se aborda, a continuación, la dimensión curricular para así poder identificar si esta se encuentra alineada con la dimensión discursiva o si se ve permeado por la variedad de los enfoques y modelos descritos por los docentes.

5.3.3 Dimensión curricular

Tal y como pudo evidenciarse en el capítulo dos, el currículo es concebido por la I.U Colmayor como la guía principal que da sentido e intenciona la formación a partir de bases y fundamentos de orden filosófico, epistemológico, psicológico y pedagógico dentro del marco de la realidad sociocultural de la comunidad educativa y de los objetivos y propósitos de la propuesta formativa de la institución.

Según Viveros y Sánchez (2018) el paradigma sociocrítico desde una perspectiva educativa

> Orienta la construcción de un currículo que responde a un contexto socio-cultural asumiendo un rol democrático y protagónico en la realidad. Asimismo, promueve una educación cuya misión principal es transformar al hombre, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialécticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica cultural (p. 425).

Es claro, entonces, que, desde la perspectiva de la Institución, la realidad de la comunidad educativa es uno de los elementos constitutivos, posibilitando así la concepción del conocimiento de forma situada y en un vínculo permanente con la praxis, atendiendo de este modo a uno de los principios del paradigma sociocrítico, el cual corresponde a asumir la realidad como praxis.

Ahora bien, esta concepción institucional que se tiene del currículo también debe verse reflejada en los PEP y las cartas descriptivas, en tanto que estas últimas son, según los profesores y las profesoras, la carta de navegación que orienta la forma de planear y estructurar sus clases, lo cual se cumple en tanto que en estas se hace referencia a la justificación y pertinencia del curso para la formación de los y las estudiantes, al igual que las unidades temáticas, los objetivos de aprendizaje, las competencias y los resultados de aprendizaje, todo ello, bajo la fundamentación del paradigma y sus principios.

Sin embargo, los contenidos que se establecen en las cartas descriptivas representan una tensión constante, en tanto que, el hecho de que se hayan determinado unos y no otros, da cuenta de hegemonías epistemológicas que determinan lo que debe y no ser enseñado y que, a su vez, son precisamente, de acuerdo con la pedagogía crítica, bajo la cual también se sustenta el paradigma sociocrítico, las que deben cuestionarse, como bien lo señala McLaren (1984), al nombrar que la pedagogía crítica se pregunta por el qué y el porqué del conocimiento y el motivo por el cual ciertas construcciones de la realidad son reconocidas mientras que otras no.

El Colmayor no desconoce estas tensiones y por ello promueve dos elementos puntuales, uno, tiene que ver con la manifestación permanente que se evidencia en las cartas descriptivas de los cursos, sobre el diálogo de saberes y la interdisciplinariedad, pues, según el PEI (2017), estos son elementos que posibilitan la confrontación y diálogos de las disciplinas y la articulación de saberes académicos con saberes sociales y culturales que brindan nuevas perspectivas del mundo y de la realidad, que a su vez amplían las posibilidades para resolver las problemáticas propias del contexto en el que acontece la formación.

El segundo elemento, hace referencia a la autonomía, nombrada por el cuerpo docente en las entrevistas y en el Café del Mundo, que les permite orientar y presentar los contenidos que se encuentran en las cartas descriptivas, pudiendo no sólo ser y estar en sus prácticas desde múltiples formas y perspectivas como lo menciona Contreras (2011), sino también ser intelectuales transformadores, de acuerdo con McLaren (2005) al poderse acercar a las cartas descriptivas desde una postura y mirada crítica.

Los dos aspectos mencionados, dejan, sin duda alguna, la puerta abierta a que el profesorado pueda entonces remitirse a las múltiples orientaciones mencionadas en la dimensión pedagógica para llevar los contenidos a las aulas, siendo esta una manifestación de que aunque la concepción y estructuración del currículo se encuentre fundamentada en el paradigma y sus principios, la forma en la que los profesores y las profesoras lo interpretan y materializan se encuentra permeada por múltiples enfoques, modelos y metodologías.

Desde la dimensión curricular, se puede afirmar que tanto en las percepciones institucionales que de esta se tienen del PEI como en las formas en las que las orientaciones curriculares se adecuan en los PEP y cartas descriptivas a los elementos académicos y formativos propios de los programas del Colmayor, se evidencia el vínculo que estas tienen tanto con el paradigma sociocrítico como con sus principios diferenciadores.

Distinto es, por supuesto, cuando esta dimensión no solamente es revisada desde lo que se encuentra consolidado en los documentos institucionales, sino también desde la forma en la que esas concepciones y propósitos curriculares son materializados en las prácticas pedagógicas, pues como pudo evidenciarse en la dimensión pedagógica, los profesores y las profesoras del Colmayor orientan su quehacer desde múltiples perspectivas pedagógicas, siendo así el paradigma sociocrítico y sus principios una de las tantas fundamentaciones educativas que dan sentido a las dimensión discursiva, pedagógica y curricular.

En ese sentido, a continuación, se aborda la dimensión didáctica para así poder identificar si las concepciones que de esta se tiene a nivel institucional y la formas de llevarla a la práctica atienden completamente al paradigma sociocrítico o sí también se encuentran permeados por las orientaciones pedagógicas que ya han sido mencionadas.

5.3.4 Dimensión didáctica

En el PEI del Colmayor (2017) la didáctica es la “categoría transversal de la estructura curricular propuesta, se entiende como el complejo total de las presuposiciones, fundamentaciones y procesos de decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza; dimensión garante de la eficiencia y efectividad del proceso enseñanza – aprendizaje” (p. 48) la cual también involucra el método, las estrategias, las formas y herramientas que atienden a los principios orientadores de la didáctica mencionados en el capítulo dos.

De acuerdo Viveros (2019) quien se apoya Ricoeur (2006) desde una mirada sociocrítica

> La didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular. Se ocupa de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una disciplina y, particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto–saber. (p. 332)

Que la didáctica, desde una perspectiva sociocrítica, no solamente se remita a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también se vincule a asuntos propios del contexto académico y de las características de la comunidad educativa, permite evidenciar los elementos sociales que la constituyen de ahí que "toda acción didáctica, al encontrarse inmersa en la particularidad de un contexto y estar implicados en ella unos agentes concretos, requiere siempre respuestas diferentes" (Sierra y Pérez, 2006, p.555).

Ese carácter situado de la didáctica además debe complementarse por lo nombrado por González (2017) con respecto a que:

> Crear estrategias didácticas para lograr la misión educativa, que se tiene entre manos, depende de tres factores fundamentales. El primero, del Mandato Pedagógico Institucional, es decir, del tipo de ser humano que se desea formar en la institución, organización, ámbito o proyecto educativo en que uno se desenvuelve. El segundo, el perfil de salida de la persona que egresa del proyecto específico de esa institución educativa. Y, el tercero, de su propia posición y enfoque pedagógico que determinan lo que entiende por aprendizaje (p.10).

El primer factor, se encuentra presente en tanto que en el PEI y en los PEP de los distintos programas, se hace referencia a los y las estudiantes que se quiere formar, nombrando los valores y habilidades que se esperan sean consolidados durante el proceso formativo y que incluyen la responsabilidad, la independencia, el pluralismo, la participación ciudadana y la mirada crítica, todo ello articulado con el saber disciplinar propio del programa del que se haga parte y, por supuesto, del paradigma sociocrítico y sus principios.

El segundo factor, que involucra los perfiles de egreso, también se cumple, pues en los documentos mencionados, particularmente en los PEP, se describen los perfiles profesionales propios de cada programa, describiendo las capacidades y competencias que, desde los principios del paradigma, identifican al profesional para llevar a cabo de forma comprometida y responsable las funciones y labores de su quehacer específico.

Estos factores, no solamente se encuentran claros y definidos en los discursos institucionales, sino que también son tenidos en cuenta por los profesores y las profesoras al momento de pensar y estructurar sus estrategias y recursos didácticos, pues como fue descrito en el capítulo dos, se remiten al perfil de los grupos, el saber específico de las asignaturas, el contexto del concepto o tema que se aborda y las posibilidades prácticas que desde los contenidos puedan proporcionarse, disponiendo así de una amplia variedad de herramientas que se adecuan a las características de la comunidad educativa y de las disciplinas abordadas.

Con respecto al tercer factor, el Colmayor, también establece una concepción de aprendizaje en el PEI (2017), el cual se entiende como un proceso activo, dinámico, transformable y en movimiento permanente, comportándose como un sistema abierto a las necesidades propias del contexto y a los cambios generados por las dinámicas socio-económicas, la cual si bien es clara y precisa, no es la única que permea la dimensión didáctica, pues los y las docentes también tienen sus propias percepciones con respecto a lo que es el aprendizaje y las formas en las que se va consolidando en los procesos de los y las estudiantes.

De ahí que, en las prácticas pedagógicas, se evidencie una multiplicidad de recursos, herramientas y metodologías, las cuales no solo buscan acercarse e incluir los principios del paradigma, sino que también son un reflejo claro de sus propias convicciones, las cuales se fundamentan en la experiencia que han adquirido y que les ha permitido ver e identificar cómo aprenden sus estudiantes.

Las distintas concepciones de aprendizaje que convergen entre sí, ponen en tensión lo nombrado por González (2018), con respecto a que estos tres factores “están unidos por una estructura invisible y es la coherencia que debe existir entre ellos” (p.10) pues, en el último factor hay una convergencia de múltiples concepciones de aprendizaje reflejadas en las estrategias implementadas , las cuales si bien no impiden el desarrollo de la propuesta formativa, sí se inclinan más, no por una noción única de aprendizaje propuesta en el PEP en el marco del paradigma y sus

principios, sino por múltiples percepciones que enriquecen y amplían el sentido de la prácticas pedagógicas.

La dimensión didáctica demuestra una manifestación y apropiación del paradigma sociocrítico en tanto que los elementos metodológicos que se integran a las prácticas pedagógicas no se encuentran aislados ni descontextualizados de las realidades propias de las aulas ni de los saberes disciplinares; sin embargo, las decisiones que se toman con respecto a los recursos y actividades que se realizan también se fundamentan en las múltiples orientaciones pedagógicas nombradas por el profesorado del Colmayor.

Lo anterior es una evidencia más de que la materialización de la dimensión discursiva y curricular en el marco del paradigma sociocrítico desde la dimensión pedagógica y didáctica, no solamente se lleva a cabo desde los principios diferenciadores del paradigma, sino también desde la articulación con otros elementos y enfoques que contribuyen a la materialización de la propuesta formativa y académica de la I.U.

Después de haber identificado las formas en las que la dimensión didáctica converge con factores como el propósito formativo, los perfiles de egreso y las concepciones de aprendizaje para contribuir a la materialización del paradigma, la investigación se remite ahora al reconocimiento de los aportes que se realizan desde la dimensión evaluativa.

5.3.5 Dimensión evaluativa

Como se evidenció en el capítulo dos, el Colmayor establece unas claridades a nivel institucional con respecto a la concepción de la evaluación, la cual es entendida como un proceso que debe tener en cuenta los distintos momentos y estilos del proceso de enseñanza y aprendizaje, garantizando la implementación de diversos métodos, medios y procedimientos de tipo cualitativo y cuantitativo en el marco del paradigma sociocrítico y sus principios constitutivos.

Estos elementos son tenidos en cuenta por la planta docente del Colmayor, adaptados a los contenidos, el tipo de curso, los objetivos de las clases y sus propias percepciones de evaluación, dejando así claro que las estrategias y técnicas implementadas son amplias y diversas, en tanto que se fundamentan en enfoques que van desde lo tradicional hasta lo innovador y lo práctico, bajo un propósito formativo específico.

Las formas de evaluar propuestas por los y las docentes no solamente se focalizan en identificar la interiorización por parte de los y las estudiantes de los saberes y conceptos abordados, sino también en las percepciones que tienen de su propio proceso académico y formativo, de ahí que la autoevaluación emerja como una de las estrategias más destacadas por la comunidad educativa.

La estrategia de la autoevaluación se encuentra relacionada con lo mencionado por Flores (2005) en Viveros (2019) al precisar que:

> La evaluación desde la perspectiva sociocrítica está comprometida con el proceso de formación en su totalidad que implica la autoevaluación y la coevaluación como motor del proceso enseñanza-aprendizaje; que requiere realizarse en un contexto cultural, social, ético, crítico, e ideológico determinado, manteniendo el cuidado de conservar un sano equilibrio entre el carácter teórico y el axiológico. Construir una cultura evaluativa, autoevaluativa y coevaluativa es el propósito central del modelo pedagógico socio crítico; no para sancionar, ni controlar, sino para buscar desarrollo sinérgico en todas las comunidades educativas. (p.336)

Pero a pesar de que la autoevaluación sea descrita como un elemento característico de la evaluación desde la perspectiva sociocrítica, el Colmayor aún no la reconoce como una parte de la totalidad del proceso evaluativo que se lleva a cabo semestre a semestre, pues esta sólo aparece en el PEI (2017) para referirse al aseguramiento de la calidad académica en tanto que posibilita “el análisis crítico de sus actividades de investigación, docencia y proyección social, así como las distintas actividades de apoyo dentro del marco estratégico definido por la Visión y la Misión en su Proyecto Educativo Institucional” (p.74)

Que la implementación de la autoevaluación sea sólo una iniciativa docente, impide que pueda consolidar los principios del paradigma de la autonomía y el pensamiento crítico, no porque no sea vea reflejada de forma cuantitativa en la nota final de los y las estudiantes, sino porque al no ser una convicción institucional, su presencia no logra tener un sentido formativo.

De acuerdo con lo anterior, es relevante tener en cuenta los principios que, según Borjas (2014), resultan de concebir la evaluación desde un enfoque crítico, estos incluyen: “la participación, la comunicación, la contextualización, la significación, la humanización y la

transformación" (p.38), pues a través de estos, es posible establecer relaciones entre la estructura social y el discurso educativo para así identificar los significados de las situaciones cotidianas.

Considerando lo mencionado antes con respecto a la autoevaluación, podría decirse que, desde el principio de la participación, los y las estudiantes pueden brindar su opinión con respecto a su proceso de formación, sin que ello necesariamente contribuya a transformar la forma de vivirlo y asumirlo, como lo propone el principio de transformación, en tanto que a nivel institucional no hay una convicción consolidada con respecto al impacto y relevancia que esta pueda llegar a tener.

En cuanto a la comunicación, Borjas (2014), resalta que desde este principio "la evaluación desde la pedagogía crítica está llamada a proponer espacios de coevaluación, los cuales exigen un proceso dinámico y recíproco sin instancias jerárquicas" (p.40), estrategia que también es implementada por los y las docentes del Colmayor, sin ser esta tampoco parte del proceso evaluativo desde la perspectiva institucional.

Desde los principios de contextualización y significación, es claro que a partir de los propósitos formativos que se tienen con los procesos evaluativos, los y las profesoras del Colmayor intentan, más allá de las técnicas tradicionales o innovadoras que implementen, garantizar una evaluación situada en los contextos propios de las disciplinas y de las realidades y problemáticas a las que se espera contribuir desde los saberes abordados, la cual aunque sea situada y tenga un objetivo específico no siempre logra ser relevante para los procesos de los y las estudiantes, como pudo evidenciarse en sus comentarios.

Así pues, la dimensión evaluativa tiene unos elementos constitutivos que a nivel institucional fundamentan la percepción que de esta se tiene en el marco del paradigma sociocrítico, los cuales si bien son tenidos en cuenta por los profesores y las profesoras, se diversifican en las prácticas evaluativas en tanto que allí también convergen sus propias percepciones sobre los sentidos y significados de la evaluación, generando que implementen técnicas de corte tradicional o innovador, que si bien tienen intencionalidades formativas no siempre logran el impacto esperado en los procesos de la comunidad educativa, ya sea porque estos no se encuentren reconocidos institucionalmente como la autoevaluación, o porque para las percepciones propias de los estudiantes no logran contribuciones significativas a sus procesos de aprendizaje, dejando así en evidencia una tensión entre esta dimensión y la posibilidad de materialización del paradigma.

Determinar entonces la articulación de los discursos y las prácticas en el Colmayor en el marco del paradigma sociocrítico, implica afirmar que la dimensión discursiva y curricular se

encuentran articuladas, en tanto que en estas se definen con claridad los propósitos formativos que desde la función identitaria, relacional e ideacional se tienen con la propuesta educativa, elementos que también se ven reflejados en la dimensión pedagógica, didáctica y evaluativa pero que desde la particularidad de cada una se conjugan y entrelazan con percepciones propias, enfoques, metodologías y modelos que, pareciera, que más que afectar la materialización del paradigma, enriquecen y amplían la diversidad propia de las prácticas pedagógicas.

6 Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación tuvo como objetivo central analizar la materialización del paradigma sociocrítico en las prácticas y discursos de la comunidad académica en la I.U Colmayor, a partir de una ruta metodológica que posibilitó el acercamiento desde una mirada crítica a los discursos institucionales y a las vivencias y percepciones de estudiantes y profesores.

Así pues, la identificación de los principios diferenciadores del paradigma sociocrítico desde la revisión de documentos como el PEI, los PEP y las cartas descriptivas, arrojó que la unión de la teoría y la práctica, la realidad como praxis, la autonomía, el pensamiento crítico y la interculturalidad son algunos de los principios más relevantes.

La materialización de los principios, se evidenció principalmente en los discursos institucionales, en tanto que son adaptados a los propósitos y perfiles de formación de cada una de las facultades y sus programas desde la función identitaria, relacional e ideacional del lenguaje propuestas por Fairclough (1993) puesto que se establece un sello diferenciador en los perfiles de estudiantes y profesores, que si bien pretende caracterizar valores y habilidades, son también, una forma de determinar de cierta manera el comportamiento.

Estos, a su vez, adquieren formas lingüísticas o códigos, de acuerdo con Bernstein (1975), que se fundamentan en los principios del paradigma sociocrítico para establecer orientaciones formativas y curriculares que no sólo consolidan una identidad institucional, sino que también son una práctica de control como lo nombra (Gimeno, 1999) que busca asegurar el cumplimiento de los objetivos del proyecto educativo.

Sin embargo, particularmente en el principio de la interculturalidad, se identificó que la noción institucional que se promueve contiene elementos vinculados con la geopolítica lingüística nombrada por Mignolo (2005) en tanto que el inglés predomina en el Colmayor como la lengua extranjera que se espera sea aprendida por los y las estudiantes.

Por su parte, la caracterización de las prácticas pedagógicas de la comunidad académica a partir de las entrevistas, las observaciones y las técnicas dialógico-participativas del Café del Mundo y las Spiderweb permitieron una puesta en común cercana desde la reflexión y la apertura de los elementos que cotidianamente se vinculan o se distancian del paradigma sociocrítico, pudiendo así adentrarse a los sentidos y significados que profesores y estudiantes han consolidado en torno a este.

En las prácticas, se evidenció que los principios de la unión de la teoría y la práctica y la realidad como praxis, se manifiestan en las salidas pedagógicas y los laboratorios, el pensamiento crítico se fomenta a partir de preguntas, la reflexión crítica de los temas abordados y la revisión de estudios de caso reales entre otros, mientras que la autonomía se ve reflejada en el fomento de la toma de decisiones frente a su proceso de aprendizaje al acceder a material complementario o elegir la forma de presentar una actividad, finalmente, la interculturalidad se hace presente desde el trabajo en equipo, los debates y el abordaje de contenidos desde múltiples perspectivas y saberes.

Todas estas estrategias se articulan con otras orientaciones pedagógicas que abordan elementos del constructivismo, el sociointeraccionismo, el conductismo, el cognitivismo, lo experiencial y las inteligencias múltiples que se ven reflejados en estrategias didácticas y evaluativas que abarcan recursos tanto de corte tradicional como innovador.

Consecuentemente, la articulación de los principios del paradigma y los discursos institucionales con las prácticas pedagógicas fue explicada desde las dimensiones discursiva, pedagógica, curricular, didáctica y evaluativa, puesto que en ellas convergen una amplia variedad de elementos que van desde las orientaciones institucionales y las percepciones personales en torno a la propuesta educativa, hasta el contexto y las realidades propias de la institución y de los saberes disciplinares abordados.

Es por ello que, frente a la pregunta de esta investigación de ¿cómo se materializa el paradigma en las prácticas y los discursos de la comunidad académica de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y de Ciencias Sociales y Educación en la I.U Colegio Mayor de Antioquia? se puede concluir que, la materialización del paradigma se consolida parcialmente en los discursos y las prácticas de la comunidad académica.

Esta materialización parcial se fundamenta en el hecho de que lo discursivo y lo curricular se vincula con mayor cercanía a los principios del paradigma, en tanto que en estas se abordan elementos que ya están preestablecidos y que según los cambios que acontezcan son adaptados a los documentos institucionales de acuerdo, en este caso, con el paradigma sociocrítico declarado.

Mientras que, en lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo se entrelazan no sólo asuntos propios de la institucionalidad, sino también de las realidades de la comunidad académica que, desde la diversidad característica de lo ideológico, lo formativo y lo contextual, implica que en las prácticas pedagógicas se hayan evidenciado técnicas, metodologías y discursos vinculadas no sólo con el paradigma, sino también con otras orientaciones pedagógicas.

Así mismo, esta variedad también acontece no sólo a causa de que el profesorado no ha recibido la formación suficiente para conocer y apropiarse del paradigma, lo cual genera que desde sus propias convicciones encuentren pertinente disponer de otros elementos pedagógicos, sino también porque consideran que el paradigma sociocrítico no logra ajustarse a los procesos académicos y formativos de la institución ni a los perfiles de la comunidad educativa o porque a nivel institucional no hay un reconocimiento, por ejemplo, de la autoevaluación como parte del proceso evaluativo.

La forma de concebir la autoevaluación emergió como una de las principales tensiones en la materialización del paradigma, pues esta es implementada por los y las docentes desde su propia iniciativa y como una estrategia para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico, sin embargo, la I.U no la incluye como un elemento constitutivo de la evaluación de los y las estudiantes, siendo esta quizá una contradicción con la propuesta educativa promovida desde el paradigma sociocrítico.

El caso particular del Colmayor pone en evidencia las implicaciones que tiene para las universidades asumir un modelo, enfoque o paradigma, pues determinar que sea uno u otro, no solamente requiere de la actualización de los documentos institucionales correspondientes, de la mano por supuesto de lo decretado a nivel local, nacional e internacional, sino también de garantizar espacios formativos que trasciendan el dominio instrumental de contenidos técnico-pedagógicos, propios del sistema capitalista dominante en las instituciones de educación, y promuevan más bien la comprensión por parte de la comunidad educativa del objetivo de la propuesta educativa elegida.

Los hallazgos obtenidos permiten sugerir la consolidación de estrategias formativas para el profesorado del Colmayor, en las que se aborde los principios del paradigma, al igual que orientaciones pedagógicas, didácticas y evaluativas que adaptadas a las distintas facultades y programas, posibiliten encontrarle el sentido a una mayor articulación de este con las prácticas pedagógicas.

También, podría ser relevante revisar la concepción institucional de la autoevaluación, para que se determine la forma en la que podría vincularse con la propuesta evaluativa teniendo en cuenta la relevancia de su presencia para la materialización del paradigma, en tanto que posibilita la participación de los estudiantes en su proceso evaluativo desde una perspectiva autónoma y crítica.

Con respecto a futuras investigaciones, podría ser relevante incluir las otras funciones sustantivas como la investigación y la proyección social, así como a otras facultades de la I.U y al personal administrativo y directivo, de modo que se pueda ampliar aún más los resultados y así determinar el estado actual de la materialización del paradigma en todo el Colmayor.

Esta investigación contribuye a seguir expandiendo los horizontes investigativos de la educación superior en el país, pues el abordaje de una realidad como la materialización de una propuesta educativa en el marco de la articulación de los discursos y las prácticas, revela la importancia de revisar la realidad actual de otras universidades, las formas en las que asumen este proceso y los retos a los que se enfrentan.

Finalmente, en el marco de la línea de pedagogía y diversidad cultural, invita a dar continuidad al abordaje desde una mirada crítica de los modelos pedagógicos en las universidades de la región y el país, con el objetivo de identificar si estos promueven jerarquías de poder, hegemonías epistemológicas, instrumentalización de los saberes o condicionamiento en el comportamiento y las interacciones de la comunidad educativa.

Referencias

Acosta, S.F. (2023). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. En Cavazos, M. y Collazos, M. (Comps.), Calidad de la educación superior: gestión estratégica, formación integral y soporte institucional, (60-79). Editorial Idicap pacífico.

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico:su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. Sapiens revista universitaria de investigación, 9 (2), 187- 202. https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf.

Álvarez Piñeros, D., Vásquez Ortiz, W. F., & Rodríguez Pizzinato, L. A. (2017). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales, (31), 61–78. https://doi.org/10.7203/dces.31.8431

Amador Lesmes, B. H., (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. Encuentros, 10(1), 69-79. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655850005

Apple, M. (1979). Ideología y currículo. Ediciones Akal.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B.,Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. AFEFCE.

Baeza, C. C (2020). La dimensión ética de la investigación educativa. Revista Ethika+, 1, (46 - 68). https://revistaethika.uchile.cl/index.php/ETK/article/view/57076

Barragán, D (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D., Gamboa, A y Urbina, J.(Comps.), Práctica pedagógica perspectivas teóricas, (20-38). Ecoe ediciones.

Basurto Mendoza, S.T., Moreira Cedeño, J.A., Velásquez Espinales, A.N. y Rodríguez Gámez, M (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista española de pedagogía, 6(3), 828-845. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891

Benoit Ríos, C.G (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(2), 95-115. https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994

Bernstein, B. (1975). Clases, códigos y control estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Ediciones Akal.

Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico teoría y práctica. Fondo de cultura económica.

Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. Rastros Rostros, 16(30), 35-45. https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816

Bourdieu, P. (2000). Poder, derecho y clases sociales. Editorial Desclée de Brouwer.

Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza editorial.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.

Burgos, D y Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, quereres y poderes. Revista Horizontes Pedagógicos, 17(2), 118-127. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455073.

Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). Laurus revista de educación, 14 (26) , 189-206. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009.

Cantor Isaza, M. J., & Altavaz Ávila, D. C. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. VARONA, (68). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671526021

Cartuche, N., Tusa, M.,Agüinsaca, J., Merino,W., & Tene, W. (2015). El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país. En M.E, Ortiz et al (Coord.) Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina. (1ra edición, pp.203-256). Editorial universitaria Abya-Yala.

https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10650/1/Reflexiones%20sobre%20la%20formaci%3F%3Fn%2017%3Aseptiembre%3A2015.pdf

Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. Revista Colombiana de Educación. 68(2), 17-44. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/3244/2809

Castro, S. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores.

Chávez Vaca, V.A (2017). Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 23(2), 141-159. https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/23.2017.05.

CEPAL. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content

CESU. (2020). Acuerdo 02 de 2020. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-399567_recurso_1.pdf

Contreras, J. (2011). La autonomía del profesorado. Ediciones Morata

Cornejo, R., Albornoz, N., & Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. Cinta de Moebio, (56), 121-135. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10146740001

Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Psykhe, 17(1), 29-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96717104

Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (1), 83-103.Cotán, A. (2020). El método etnográfico como

construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (1), 83-103. DOI: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241.

De Alba, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila editores.

Duque Roldán, M. I., & Ospina Zapata, C. M. (2015). Elementos para discusión sobre el estado actual de la propuesta curricular del programa de contaduría pública de la Universidad de Antioquia. Cuadernos De Contabilidad, 16(41). https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc16-41.edea

Fabbri, J. (2000). Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente. Revista ciencia y cultura, 8, 101-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232000000200011

Fairclough, N. (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R y Meyer, M. (comps.), métodos de análisis crítico del discurso, (179-201). Editorial Gedisa.

Fernández, N. S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 13, 241-259. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4079

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores.

Garrido Rivera, A. C. (2021). Controversias de la idea de universidad - Un estado del arte a 20 años del proceso de Bolonia. Perfiles Educativos, XLIII(171), 160-177. https://doi-org.udea.lookproxy.com/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59597.

Gimeno, S. J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata.

Gimeno, S. J. (1999). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. Educación y pedagogía 12 (28), 9 - 24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562948

González García, V., (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. Revista Educación, 42(2), 1-11. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515.

Hall, S. (2010). Sin garantías. Envión editores.

Halliday, M. (1979). El lenguaje como semiótica social la interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de cultura económica.

Hamodi, C., López Pastor, V, M y López Pastor, A, T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles educativos, 37(147), 146-161. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&tlng=es.

Hernández, S. R. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill Education.

House, E. (1994). Evaluación, ética y poder. Ediciones Morata.

IESALC. (2021). Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta el 2050. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529

I.U Colmayor. (2017). Proyecto educativo institucional: una propuesta formativa en transformación. Disponible en: https://www.colmayor.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/pei_actualizado_pdf_jl26i_compressed-1.pdf

Jäger, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R y Meyer, M. (comps.), métodos de análisis crítico del discurso, (61-99). Editorial Gedisa.

Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica.

Laso, S., (2004). La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. Espacio Abierto, 13(3), 435 - 455. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12213305

Londoño-Giraldo, E. P., Roldán-López, N. D., Puerta-Gil, C. A., Tobón Ramírez, E. P., & Vélez-Holguín, R. M. (2023). Reflexiones sobre la articulación de enfoques pedagógicos y mediaciones

pedagógicas en educación universitaria virtual. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (69), 276-305. https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a11.

Manco, S.,Franco, J. y Agudelo, J. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. Revista la Lasallista de investigación, 16 (2), 223- 238. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492019000200223

Martínez-Maldonado, P., Armengol, C y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. Revista de estudios y experiencias en educación, 18(36), 55-78. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860003

McLaren, P (2005). La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores.

MEN. (1992). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

MEN. (2010). Decreto 1295 de 2010. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39363#45

Monetti, E., Molina, M. (2023). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. Espacios en blanco 1 (34), 259- 269. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691011

Morales, E. I. y Taborda, C. M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. Folios, 53, (171-182) https://doi.org/10.17227/folios.53-11257.

Neiman, G., y Quantana G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. (2006). En Vasilachis, I. (Coord.), *estrategias de investigación cualitativa,* (213-327). Editorial Gedisa.

Nova Herrera, A. J., (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. Praxis & Saber, 8(17), 181-200. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206

Ochoa Arias, A. E. (2021). Universidad en América latina y el conocimiento libre: la autonomía del siglo XXI. Educere, 25(81),391-402. https://www-redalyc-org.udea.lookproxy.com/articulo.oa?id=35666225006

Ortiz Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. Revista Boletín Redipe , 10(3), 89-106. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7925621.pdf

Padierna, J.C., Benjumea, M. y Urrego, L. (2018). La formación permanente del profesor universitario en Iberoamérica: una revisión crítica. Lúdica Pedagógica, 27(19), 59-72. https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=7113685

Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la enseñanza universitaria. Revista Española de Pedagogía, 241, 467-486. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709011

Pérez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata.

Prieto Parra, M. (2010). La Práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. Revista Educación Y Pedagogía, 1(4), 73–92. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5624

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. Revista Conrado, 15(70), 455-459. http://conrado.ucf. edu.cu/index.php/conrado

Pinto Blanco, A.M. (2014). El problema del currículo y el proceso de formación en los programas de Derecho y de Ingeniería de Sistemas de la Institución Universitaria de Envigado. Nuevo derecho, 10 (14), 51- 60. https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=5549078.

Popkewitz, T (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Editorial Mondadori.

Prieto, C., Patiño, F y Gamma, A. (2019). Prácticas pedagógicas y evaluativas en educación superior: un estudio en Colombia. Voces y silencios: revista latinoamericana de educación, 10(2), 98-115. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7714.

Rodríguez Gómez, H.M y Salinas, M.L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2020, 13(1), 111-137. https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/riee2020.13.1.005

Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. Sophia 12(1), 55-70. https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/445/716

Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação, 31(1), (11-22). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002.

Rivas, U.G y Urrego, A.J. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: palabra y acción en la pedagogía universitaria. Revista Educare, 24 (2), 296-307. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7831305

Ruíz, J.I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Sandoval, P., Maldonado, A y Tapia, M (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. Páginas de educación, 15(1), 49-75. https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/2638.

Sierra, B y Pérez, F, M (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. Revista educación, 342, 553-576. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:2631a836-923c-4981-81d8-6e5b7590728a/re34225-pdf.pdf

UNESCO. (2021). Pensar más allá de los límites: perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050. UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529

Uscátegui Caicedo, M. (2019). Derivas curriculares de las políticas de calidad educativa en la universidad colombiana. Panorama económico, 27 (1), 228-248. https://dialnet-unirioja-es.udea.lookproxy.com/servlet/articulo?codigo=7456231.

Valles, S.M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis.

Vendrell, M., y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. Revista de la educación superior, 49, 9-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200009

Viveros Andrade, S, M, & Sánchez Arce, L. (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. Revista Universidad y Sociedad, 10(5), 424-433.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000500424&lng=es&tlng=es.

Viveros Andrade, S, M, & Sánchez Arce, L. (2019). El modelo pedagógico sociocrítico y las prácticas pedagógicas. Revista Varela. 19(54). 327-341. https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/34/53

Vygotski, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría de desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.

Vygotski, L. (2000). El desarrollo de los procesos pedagógicos superiores. Biblioteca de bolsillo.

Walker, W.J. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. Enfoques, 34(3).13-33.https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25973280002.

Wodak, R. (2001). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R y Meyer, M. (comps.), métodos de análisis crítico del discurso, (17-33). Editorial Gedisa.

Anexos

Anexo 1 - Entrevista dirigida a los profesores y las profesoras de las facultades de Arquitectura e Ingeniería y Ciencias Sociales y Educación- preguntas orientadoras [1]

Las siguientes preguntas orientan la entrevista dirigida a los profesores y las profesoras de ambas facultades:

1. ¿Cómo planea los cursos?
2. ¿Qué estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas implementa en las clases?
3. ¿Qué habilidades, competencias y destrezas desarrollan los estudiantes en sus cursos?
4. ¿Cómo describe su relación con los estudiantes?
5. ¿Qué estrategias evaluativas utiliza?

Anexo 2 - Grupo focal con los estudiantes de los programas de Gestión Comunitaria, Ingeniería Ambiental, Tecnología en Gestión Comunitaria y Planeación y Desarrollo Social a partir de la Técnica dialógico- participativa spider web - guía de preguntas [2]

1. ¿Cuáles fueron las principales estrategias de enseñanza que utilizaron sus docentes?
2. ¿Qué estrategias de enseñanza preferiría no volver a experimentar?
3. De las herramientas o habilidades que adquirieron durante su formación en la universidad, ¿cuáles están utilizando actualmente en su práctica profesional?
4. ¿Cómo describirían la relación que tuvieron con sus docentes durante su formación?

[1] Retomando lo planteado por Walker (2018) con respecto a los componentes teórico y práctico del paradigma sociocrítico en investigación, los cuales permiten abordar la realidad de forma situada y como praxis, las preguntas orientadoras sugeridas, están direccionadas a los componentes teóricos de los documentos institucionales y a los elementos prácticos que soportan al paradigma sociocrítico.

[2] El PEI del Colegio Mayor de Antioquia, establece que a través del paradigma sociocrítico es posible "la formación integral de profesionales autónomos, pluralistas y competentes, comprometidos con el desarrollo económico, social y ambiental regional y nacional, teniendo como énfasis las humanidades, la ciencia, las artes, el ejercicio docente, investigativo y de proyección social"(p.39) elementos que pueden evidenciarse en las experiencias y opiniones de los estudiantes por medio de las preguntas planteadas, las cuales tienen en cuenta los elementos establecidos en el PEI que tiene el ejercicio docente a través de acciones y manifestaciones de carácter ético, político y moral.

5. De las estrategias evaluativas que sus docentes implementaron en los cursos, ¿cuáles consideran que más contribuyeron a su proceso formativo y por qué?

Anexo 2.1 - Grupo focal con los maestros y las maestras de la facultad de Ciencias Sociales y Educación y la facultad de Arquitectura e Ingeniería a partir de la técnica dialógico- participativa denominada café del mundo

Menú del profe

Entradas - Orientaciones pedagógicas

- Sococrítico
- Conductismo
- Socio interaccionismo
- Constructivismo
- Cognitivismo
- Experiencial

Plato fuerte - Orientaciones didácticas

_____

_____

_____

Postre - Perfil de los estudiantes

_____

_____

_____

Condimentos y especias - Perfil del docente

_____

_____

_____

Evaluación de la experiencia

_____

_____

_____

Anexo 3 - Revisión documental - Matriz [3]

Categorías	**PEI I.U Colmayor**	**PEP Ingeniería Ambiental**	**PEP Tecnología en Gestión Ambiental**	**PEP Planeación y Desarrollo Social**	**PEP Tecnología en Gestión Comunitaria**
Realidad como praxis					
Unión teoría y práctica					
Autonomía					
Pensamiento crítico					
Interculturalidad					

Anexo 4 - Formato diario de campo

Diario de campo nº: _____ Fecha:_____ Lugar:____ Clase:____

Duración:_____ Docente: _____

[3] Wodak (2001) hace referencia a que los discursos son prácticas sociales lingüísticas y estas se hacen presentes en los diferentes ámbitos sociales a partir de muestras semióticas que adquieren formas orales y escritas y que además se encuentran temáticamente interrelacionadas, lo cual da cuenta de la relevancia de identificar los aspectos nombrados en la matriz con respecto a los principios del paradigma sociocrítico y sus manifestaciones metodológicas e incluso en las configuraciones sociales de los maestros y los estudiantes.

Momentos	Descripción de la actividad	Categorización	Pistas analíticas

Docente	Estudiante	Saber	Categorización PEI

Anexo 5 - Consentimiento informado

Consentimiento informado

La presente investigación titulada el paradigma sociocrítico y su implementación en las prácticas pedagógicas y discursivas de la I.U Colegio mayor de Antioquia, tiene como objetivo identificar los principios diferenciadores del paradigma sociocrítico en el discurso institucional para caracterizar las prácticas pedagógicas de la comunidad académica y así explicar la relación entre dichas prácticas pedagógicas, el paradigma sociocrítico declarado en el PEI (proyecto educativo institucional) y otros discursos institucionales.

Su participación en esta investigación permitirá conocer sentidos, significados, puntos de vista y experiencias en torno al paradigma sociocrítico, las prácticas pedagógicas y los discursos institucionales, es por ello que se implementarán diversas técnicas de recolección de información como: entrevistas, relatos de vida, grupos focales y revisión documental. La información que a

partir de estas sea reunida será de carácter confidencial y será utilizada únicamente con fines investigativos.

Los principios de respeto, justicia, beneficencia y responsabilidad son indispensables para llevar a cabo la investigación, pues estos constituyen y representan el compromiso que se tiene con el cuidado y manejo de los participantes, la información y, por supuesto, de la institución.

El respeto por los derechos de quienes hacen parte de la investigación y por la información que será compartida, será garantizado durante todo el proceso. Es claro que la participación de estudiantes, profesores y administrativos sea libre y voluntaria y que en esa medida podrán expresar sus experiencias y opiniones sin recibir juicios de valor o apreciaciones sesgadas que limiten o excluyan de la investigación la información compartida.

Los posibles riesgos a los que pueden enfrentarse los participantes se relacionan con el abordaje de información o experiencias personales que eventualmente pueden generar susceptibilidad o movilizar su estado emocional-

Finalmente, que las decisiones que deben ser tomadas a lo largo de la investigación se lleven a cabo bajo unos constructos éticos, que el investigador asuma de forma acertada sus funciones en la investigación y que los participantes sean conscientes de la información que comparten, indica la orientación del proceso bajo un principio de responsabilidad.

Consentimiento Informado

Yo, _____

(Nombre y apellidos)

Declaro que:

1. He leído y socializado la hoja de información que me han facilitado en la cual se explican los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de información y las consideraciones éticas.
2. He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca de la investigación.
3. He recibido información adecuada y suficiente por el investigador sobre:

- Los objetivos del estudio y sus procedimientos.
- Los beneficios e inconvenientes del proceso.
- Que mi participación es voluntaria y altruista
- El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
- Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo y sin que ello afecte mi buen nombre) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
- Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

Estoy de acuerdo con participar en la presente investigación

SÍ ____ NO ____

(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha: _____

Firma: _____

Nombre investigador: _____

Firma del investigador: _____

Apartado para la revocación del consentimiento

Yo, _____

revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Fecha de la revocación: _____

Firma: _____

Anexo 6 – Matriz de doble entrada principios del paradigma sociocrítico

Principios paradigma	PEI I.U Colmayor	PEP Ingenieria ambiental	PEP Tecnología en gestión ambiental	PEP Planeación y desarrollo social	PEP Tecnología en gestión comunitaria
Realidad como praxis	Adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa en contexto (p.38)	El contexto es determinante para dar sentido a los saberes científicos y tecnológicos, humanistas y de las artes que se apropia por parte de la comunidad académica del programa académico. (p.29)	El contexto es determinante para dar sentido a los saberes científicos y tecnológicos, humanistas y de las artes que se apropia por parte de la comunidad académica del programa. (p.32)	Usar la información que obtenemos de la realidad, para brindar soluciones eficientes que satisfagan necesidades de condiciones de vida del ser humano, las familias y las comunidades. (p.31)	La reflexión permanente con otros sujetos y con las realidades concretas en que su vida social, cultural, económica, política y ambiental tiene lugar. (p.48)

Unión teoría y práctica	La aplicación y transferencia de lo aprendido a temáticas y problemas en otras áreas del saber y en otras realidades y contextos. (p.51)	Integrar el conocimiento científico para estar en capacidad de diseñar y desarrollar estrategias que permitan superar los factores en los cuales se centra la Ingeniería Ambiental y generar conocimiento y tecnologías para el desarrollo sostenible. (p.26)	Formar el Talento Humano que reside en la Región, técnicamente competente, y con capacidades de gestión para sustentar y proponer soluciones sostenibles y viables económicamente, aplicando la Ciencia, Tecnología e Innovación para el modelado de procesos transformadores para contribuir a un desarrollo sostenible. (p.42)	Desarrollan su capacidad de argumentación a partir de datos empíricos y de casos concretos que estimulan la comprensión de la teoría a partir de la práctica.(p.63)	Comprende teorías y conceptos, que le permiten analizar y abordar las dinámicas y procesos comunitarios en distintos contextos sociales, económicos, culturales, políticos e institucionales. (p.23)

Autonomía	la capacidad de asimilar y apropiar las normas para gobernar sus procesos intelectuales, las relaciones sociales y grupales, y la ética aplicada específicamente a todas las actividades de la vida personal y profesional. (p.22)	Promover en los estudiantes del programa académico el pensamiento y el desarrollo autónomo de sus competencias para que le permitan afrontar los retos del medio laboral.(p.14)	El alumno tiene un papel fundamental, es él quien construye los aprendizajes. (p.40)	acercamiento a las dinámicas reales que abordarán en su ejercicio profesional, sin perder de vista el acompañamiento académico que les permita construir su propio panorama de saberes y habilidades desarrollados en el proceso formativo. (p.106)	Procurando el posicionamiento de los sujetos del proceso formativo como artífices de su propio aprendizaje Autonomía para actuar y tomar decisiones de acuerdo con sus responsabilidades. (p.48)
Pensamiento crítico	Permita mantener un interrogante permanente de los	Reflexiona sobre los acontecimientos sociales,	Los educandos se forman tanto para reflexionar,	Los estudiantes desarrollan su capacidad de análisis y	A través de una lectura crítico-social y global de la sociedad, interactúan

	conocimientos que va adquiriendo y plantear hipótesis para indagar en las actividades que desarrolla en su práctica. (p.55)	naturales y económicos que se desarrollan en el mundo, generando empatía y sensibilidad hacia estos y los entornos en los que acontecen. (p.17)	debatir y argumentar sobre temas propios de la profesión como para desempeñar funciones y actividades para la prevención, control y mitigación de la contaminación, para el manejo sostenible de recursos, para la identificación de aspectos e impactos ambientales, entre otros. (p.35)	la comprensión de manera crítica de una situación particular. (p.63)	solidariamente con diversos actores sociales y comunitarios locales. (p.16)
Interculturalidad	Intercambio o interacción	También se puede evidenciar	Se da desde el mismo ingreso de los	Promover la interculturalidad en la	-La inclusión y respeto por las manifestaciones

	de dos o más culturas por medio del diálogo, en espacios de conocimiento que permitan compartir significados desde la cultura misma. Es la posibilidad de confrontar ideas y aprender de ellas partiendo de la diversidad y la aceptación del otro como fuente de conocimiento y reflexión	en la conformación del equipo de trabajo de docentes y administrativos, que se encuentra enriquecido por la integración de personas que tienen orígenes de diferentes regiones del país. Otro aspecto importante para la incorporación de la interculturalidad del programa académico, son los saberes adquiridos en	estudiantes, los cuales provienen de diferentes regiones geográficas del país con múltiples culturas, los cuales convergen en el aula donde se fomentan el diálogo y los valores y principios Institucionales, entre los cuales se encuentra el respeto por la diferencia. (p.88)	comunidad universitaria como herramienta para el auto reconocimiento, la valoración de la diversidad, el diálogo horizontal con las culturas del mundo y la transformación de las prácticas sociales. (p.60)	del pluralismo y diversidad cultural. (p.32) -Diálogo de saberes. -Integración de una diversidad de actores sociales

	cultural. (p.67)	intercambios producto de los procesos de formación de docentes y estudiantes que, mediante la movilidad entrante y/o saliente, permiten comprender las problemáticas y sus alternativas de solución, con puntos de vista y experiencias diversas desde el punto de vista cultural. (p.63)			

Anexo 7 – Triangulación entrevistas docentes

Triangulación entrevistas docentes		
Elementos de análisis	**Facultad arquitectura e ingeniería**	**Facultad ciencias sociales y educación**
¿Qué enseñar? Planeación, contenidos, saberes	Profesor 4 - Inicialmente, pues todos los elementos institucionales básicamente, pues la estructura del curso está basada en el plan de curso y en el microcurrículo, en este caso carta descriptiva, en su nueva denominación. Después de ahí arrancamos con la planeación de las secciones de clase De ahí ya el desarrollo temático, pues particularmente dependiendo del tema, pues en este curso, que es en particular teórico.	Profesor 1- la preparación de la clase se consensua con los estudiantes al comienzo del semestre y queda, pues, como en el acuerdo pedagógico queda como la estructura de la clase, entonces hay un acuerdo que la estructura de la clase hay una participación del profesor. Siempre hay una parte donde hay una interacción, donde los estudiantes tienen que generar una participación y hay una actividad que activa.
	Profesora 5 - Entonces oriento mucho la clase hacia esas preguntas iniciales, luego desarrollo la clase, pues teniendo en cuenta el orden que tengo en las notas y voy desarrollando ejercicios en la medida en la que vamos desarrollando los temas.	Profesor 7 - la planeación de los cursos, obviamente pues se hace de manera previa, por lo menos al inicio del semestre, lo que yo suelo hacer es proyectar las 16, 17 semanas de las sesiones, como hay una organización inicial, pues que es el microcurrículo, pues o la carta descriptiva, esos temas los divido en las semanas pues que están distribuidas en el formato de planeación de curso y a partir de eso establezco como un propósito de cada una de las unidades, especialmente porque a veces no se da tanto por el día a día del tema, sino más bien por términos de la unidad, busca este propósito de formación, entonces ahí se enfatizan como las sesiones que alcanzan dentro de esa unidad.
	Profesor 3 - La herramienta clave allí es el cronograma día a día. Entonces yo siempre miro cuál es el tema que corresponde	Profesor 8 - la planeación de mis cursos pasa como por dos niveles esencialmente, y también depende un poco del tipo de curso y del tipo de

		grupo. Entonces, tengo cursos de Pensamiento Lógico-Matemático y el primer momento de planeación es precisamente el formato que está destinado institucionalmente para ello, que hoy es un poco más amplio y agrupa el acuerdo pedagógico. Entonces allí, pues la selección del contenido muy situada, como pensando en el perfil y unos contenidos muy básicos, porque hay que reconocer que los tiempos son limitados, hoy son cursos generalmente de dos horas a la semana, que en el semestre se reducen un poco, entonces hay una planeación ahí muy consciente de lo que es posible realizar. Y antes de cada clase, un día antes o en la mañana antes de la clase, pues ubico como principalmente si necesito un instrumento, si necesito una página web o algún recurso y hago como una especie de alistamiento.
	Profesor 2 - Yo primero lo que busco es que sean temas que estén todos articulados, lo planteado en el salón de clase.	
	Profesor 9 - Tener en cuenta lo pedagógico y lo didáctico que la universidad anota a las directrices, pero cumplir los temas del micro. Ya uno le va metiendo temitas y hablando, y hay una autonomía para cuadrar el tipo de talleres que uno monta o las metodologías, pero ya nos dan una carta de navegación, hay que cumplirlo.	
¿Cómo? **Procedimientos, técnicas, instrumentos y**	Profesor 4 - es una clase muy común para este tipo de cursos, donde lo que hay es unas explicaciones, tratar de mostrar algunos ejemplos, cuando es	Profesor 1- hay una actividad que activa, bien sea un taller, bien sea una lectura previa que puede ser un documento, no solamente escrito,

estrategias metodológicas	un tema muy puntual asociado a la norma, entonces revisamos la norma, pero de resto hay apoyo visual, Presentaciones, algún video o algo y pues bajo ese criterio se desarrolla ya la temática.	puede ser un podcast, una película, pero siempre hay una lectura, siempre hacemos una lectura. curso COI, que eso es una estrategia que se está tratando de implementar de internacionalización del currículum
	Profesora 5 - unas notas de clase, la intención de las notas de clase es que los muchachos tengan previamente el material. Se recurre mucho a los conocimientos previos de los muchachos. Yo empiezo a validar con preguntas orientadoras. Utilizo algunos softwares libres como Geogebra. Les traigo unos ejercicios ya resueltos y empiezo a hacerles preguntas, ¿qué se hizo aquí? ¿Qué creen que se hizo?. Entonces como obligarlos a ellos a argumentar el paso a paso. Comparto vídeos que yo tengo pregrabados.	Profesora 7 - una presentación, yo generalmente si utilizo muchas diapositivas. Entonces para mí la presentación o tener un material previo si me ayuda como a organizar el discurso, no solamente es texto, entonces procuro que cada uno tenga como imágenes, colores, memes, porque hay temas sobre todo los teóricos que cuestan mucho a los chicos prestarle mucha atención. ese material generalmente tiene apoyos audiovisuales o a veces iniciar un videíto cosas de estas, en la primera parte generalmente no doy pie como mucho para el diálogo y el debate, porque se dispersa el tema, entonces procures que esa parte del debate y la discusión sea posterior. algunas películas, no tanto en la clase, la clase es muy corta, no creo que el profe tenga que poner películas en una clase, pero sí que puede complementar con unas películas, las unidades,
	Profesor 3 - mantener estimulados a los estudiantes. las bonificaciones los estimulan mucho a ellos. Me gusta el método mayéutico de Sócrates, si te das cuenta, yo hago la clase por medio de preguntas. Entonces, como que los mando a participar a ellos, los pongo conscientes de que no es simplemente copien vengan, hagan el cálculo. Siempre lo estímulo desde	Profesor 8 - bueno, en general en los que he tenido siempre aquí en la institución nos articulamos a la estrategia de núcleos integrativos, entonces, ahí hay ya un contexto y un pretexto para el desarrollo metodológico de los cursos. esa estrategia del integrativo determina mucho como lo metodológico el curso, los muchachos tienen que ir a

	del primer día de clase, dejándole un grupo de ejercicios.	campo o de manera virtual compartir el enlace de su encuesta, luego procesamos esa encuesta mediadas por TIC, básicamente no usamos programas de estadística sino Excel y luego graficamos e interpretamos la información. aunque son cursos de Pensamiento Lógico trabajamos mucho la escritura, siempre en el producto final hay que entregar un texto escrito con mucho dato especialmente cuantitativo, donde los muchachos presentan los resultados del proceso que recoge las etapas de un estudio estadístico. Entonces, no hay talleres extensos, sino talleres cortos, lo que se extiende son las formas de resolver, entonces hay un ejercicio que involucra, por decir, un pequeño presupuesto y lo resolvemos de tres, dos formas distintas para que los muchachos se adapten un poco a eso que es el pensamiento lógico matemático que es muy flexible, todos pensamos diferente, entonces ahí prima es una explicación magistral,
	Profesor 2 - un sistema muy magistral. Teniendo en cuenta que como los estudiantes tienen un desconocimiento total del tema de la política, la gobernanza y todo ese tipo de cosas, me toca explicarles los fundamentos más básicos y fundamentales que puede tener el estado y tratar de crear un discurso lo más sencillo posible para que ellos puedan entender, porque siempre eso es son temas muy densos y muy complejos y luego aplico el modelo constructivista, es decir, que cada	

	estudiante sea autónomo, construya su propio conocimiento desde las preguntas, desde la indagación. Artículo aspectos de la teoría, pero con la realidad social para que le generen mayor interés como estudios de caso para que les llame mayor la atención	
	Profesor 9 - yo creo mucho en contrastar la teoría con la realidad. Yo creo mucho en manejar unos módulos teóricos y prácticos. Entonces, ejercicios, por ejemplo, talleres del 1-2-4, primero individuales, luego en parejas, y luego los cuatro, y hacen una sola exposición que salió de cuatro temas diferentes. Eso los pone a trabajar, les enseña a trabajar en equipo, a trabajar en individual, a tomar decisiones, a sintetizar, a exponer, a investigar. Yo me llevo los muchachos a dibujar la ciudad, primero el centro de la ciudad, y luego los llevo a Santa Fe de Antioquia cuando son chiquitos. Cuando ya están en el tercero o cuarto, los llevo a otra ciudad más cercana, y cuando están grandes los llevo incluso hasta fuera del país si puedo. En diseño, por ejemplo, yo los llevo a lugares, barrios populares, intervenir barrios populares, que es donde más nos necesitan, y no al poblado.	
Construcción y transformación del conocimiento **Evaluación**	Profesor 4 - el tema evaluativo normalmente está asociado a unos trabajos o entregables, pero que están asociados a unos estudios de caso. , lo que yo les pongo es a tramitar el permiso como tal, lo que busco es que ellos se familiaricen con lo que	Profesor 1 -hay un aprendizaje transversal que era aprender a escribir el ensayo. Entonces, por ejemplo, acá esto acá están los seguimientos, están los parciales y la idea es que ellos para el último trabajo, vamos a traducir esto en un

	revisamos y que lo vean aplicado. No estoy esperando mucho su respuesta teórica, sino más su interpretación o su análisis sobre una situación puntual o sobre un concepto en particular, pero basado en su entendimiento o en su interpretación.	ensayo que va a tener unos parámetros, es decir, este es el insumo para el ensayo, el insumo que se va a traducir como tal, entonces, las últimas dos clases estábamos mirando la intertextualidad. Acá hay cuatro cortes, dos del 25%, hicieron unos parciales, un seguimiento, un trabajo y una evaluación finales, pues han sido los talleres que se han hecho para cada aporte. En este caso, estos ejercicios de seguimiento, es nuestra tercera evaluación y el ensayo será el último trabajo.
	Profesora 5 - yo no voy a negar que soy hasta el momento muy tradicional. Siempre he tenido en cuenta para la evaluación los conocimientos previos. La evaluación escrita. Unas son grupales y otras son individuales. Hacemos un tallercito, les pongo los ejercicios, siempre de temas que hayamos visto anteriormente y que ellos hayan tenido el tiempo de estudiar para que en ese taller puedan salir bien, no es nada relámpago, todo es preparado, en el acuerdo pedagógico se establece eso. yo he manejado antes Kahoot, que es un jueguito que se puede implementar perfectamente para evaluar	Profesor 7 - en las evaluaciones generalmente trato de organizar diferentes formatos de evaluación, algunos que son visuales, por ejemplo que organizan una infografía, puede ser una evaluación, puede ser un parcial, o que hagan una caricatura, o que organicen una bitácora y al finalizar obviamente vamos a tomar el formato académico y pues también se escriben su ensayo, así les vaya mal, pero como que tengan diferentes lenguajes también.
	Profesor 3 - Entonces este semestre se nos sugirió que los parciales de 25% hiciéramos varios momentos evaluativos, entonces generalmente hacemos un quiz de un 10% y un parcial de 15. Ese es el que corresponde hoy, es un parcial de 15, es un parcial como formal, unas	Profesor 8- yo tengo un problema con la evaluación, porque para mí la evaluación debe pasar por un proceso de toma de conciencia del estudiante y esa toma de conciencia no se inyecta. incluso institucionalmente nos da miedo que la autoevaluación se

	preguntas conceptuales y uno ejercicios, pero esa evaluación de 10 generalmente es una evaluación más informal, a veces con cuaderno abierto a veces se hace un quiz en parejas. Y está el componente de laboratorio que es la parte práctica de la materia, entonces todo ese laboratorio es un 25% de la materia. Entonces vamos como ajustando cositas para ver si logramos que ellos sin regalarles nada, pues les vaya mejor.	incluya como parte de la nota de un estudiante- pero yo hago como todos los profes de los cursos evaluaciones y hay que hacer entregas, lo que sí es que los muchachos siempre que llegan a un curso mío no se esperan que yo no les haga un final sino que el final sea un texto escrito y que sea una socialización.entonces la evaluación se ubica más en una perspectiva interdisciplinar, porque siempre hace parte de la escritura y siempre hace parte del análisis de una problemática social. por un lado hay infografías, por el otro lado hay producción de una noticia, por el otro lado hay análisis de una problemática, pero la evaluación está situada y tiene un contexto específico.
	Profesor 2 - . Explicar conceptos, hacer organigramas.	
	Profesor 9 - la evaluación, más que la calificación, evaluar no tiene nota, me interesa más la evaluación que la calificación, y trato de que los muchachos entiendan que lo importante es lo que yo aprendo y lo que yo evalúo, y conscientemente auto-evalúo, y ya después, por último, se pone una calificación porque toca, pero lo importante es la evaluación de lo hecho, o sea, aprender incluso durante el momento de evaluación, esa es como la metodología que yo llevo. Cada que yo voy a evaluar algo, ocho días de anticipación, subo el objetivo, qué tienen que hacer. lectura de textos o películas, un link de una película es esta película que	

	tiene eso. Le dan el capítulo unido de tal texto y me lo suben al Drive.	

Anexo 8 - Triangulación café del mundo docentes

Café del mundo – docentes facultad de Ciencias Sociales y Educación		
Número de respuestas	**Orientaciones didácticas**	**Evaluación**
1	Pienso de manera anticipada lo que se va a realizar en ocasiones parto de presaberes, ubico elementos de conceptos y hago click con saberes frente al contexto, estos para cursos como planeación urbana regional. Los cursos de investigación tienen un sentido más de saber haciendo, trabajo colaborativo y otros.	En cuanto a lo evaluativo procuro que sea formativo, no obstante en ciertos momentos genera tensión entre las partes, trabajo en lógica del proceso y con asesorías para la mejora de lo que se construye

2	El material de clase se adapta al perfil del grupo y asignatura, por lo general se plantea un problema o reflexión inicial a través del juego, vídeos, lecturas, preguntas, se realiza clase magistral, luego taller práctico, planeación del curso, llevar invitados, mostrar estudios de caso, material físico como objetos que incentiven, retroalimentación	Se evalúa el proceso desde la reflexión. Se evalúa el debate y se evalúa conocimientos. Se evalúa de manera colaborativa desde la coevaluación. Se evalúan exposiciones, videos y se realiza retroalimentación
3	Cuaderno por curso con registro de planeación de cada clase y acuerdos. Según tema y grupo las didácticas como textos previos, consultas y conversas con otros, cartografías, material y audiovisual. Trato de mantener la atención con el factor sorpresa, la pregunta y el trabajo colaborativo.	Se aspira evaluación como proceso mediante reflexión, indagar, trabajo colaborativo, construcción del aprendizaje, la auto, co y heteroevaluación. Tensión cuando la presión es nota alta para estudiantes con becas y promedio.
4	Estrategia de enseñanza y aprendizaje, se orientan desde mis cursos privilegian dentro de varias propuestas "el proyecto de aula" que cada estudiante de manera individual o en grupo de acuerdo a los intereses individuales o comunes elaboran una propuesta (de caracter investigativo-formativo) desde su realidad que requiere ser explicada y abordada desde una problemática en el área que se importa (esto es desarrollo rural) El proyecto se desarrolla por etapas a	Conocer las experiencias con las que los estudiantes han interactuado a lo largo del curso constituye un eje fundamental. También se evaluan procesos de estas prácticas y el proceso de acercamiento con sus propias realidades. Es necesario evaluar la claridad que el estudiante obtiene en algunos conceptos, que les permita orientar sus prácticas, pero en todo caso aplicadas a sus vida profesionales.

	lo largo del curso o privilegiando su interacción con la realidad, lo teórico y todos los aspectos que se desarrollan a lo largo del curso.	
5	A parte de lo pedagógico que implica la planeación, desarrollo y evaluación de la acción evaluativa, desde el punto de vista didáctico considero: Material de apoyo (presentaciones, videos, talleres y algunas guías de evaluación propia) explicaciones siempre necesarias, ejemplos modelo con diferentes alternativas de solución (flexibilidad), participación de estudiantes. Aplicaciones concretas según perfiles.	
6	El aprendizaje significativo, activo, colaborativo, reflexivo y contextualizado tiene total importancia, para esto es necesaria la preparación y estructura previa del contenido y metodologías. Cada encuentro es una suma de metodologías dialógicas que permiten alimentar la caja de herramientas del TGC. Cada espacio requiere construcción conceptual, por lo tanto las lecturas	Autoevaluación como proceso de toma de conciencia, desde las capacidades reales de construcción de conocimientos y aprendizajes de sujetos individuales y colectivos. Los espacios evaluativos verbales, escritos, colectivos e individuales permiten profundizar en lo que es el perfil profesional en formación. La construcción de instrumentos reales para aplicar los

	complementan y permiten que la educación pase por el cuerpo.	conocimientos es de suma importancia en los encuentros que acompaño, incluyendo la disposición para el acompañamiento de cada estudiante en su diversidad.
7	(Estructura-recursos didácticos) Planeo las clases previamente creando una agenda con espacios variados para posibilitar un mejor aprendizaje. Los momentos que incluyo son: un momento de exploración de saberes donde generalmente uso una lectura (cuentos, textos expositivos, narrativos, etc) Un momento de profundización, donde doy contexto del tema a desarrollar (cine foros, presentación, ejercicios prácticos, casos etc) Un momento de socialización de experiencias o aprendizaje (¿qué te llevas de este espacio?)	Una oportunidad importante para reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora tanto de los estudiantes como de la práctica docente. De alguna manera, desde mi práctica procuro resignificar la evaluación hacia los procesos más conscientes y pertinentes a lo que se espera que el estudiante aprenda. En ocasiones, se debe buscar la manera de promover una cultura de la evaluación que desmitifique esas emociones no tan favorables que genera y llevar a que sea un espacio para compartir experiencias y ponerlas en práctica.

Café del mundo docentes facultad de Arquitectura e ingeniería		
Número de respuestas	**Orientaciones didácticas**	**Evaluación**
1	Casos de estudio, proyectos de aula (diseño de ejecución), videos, guías, plantillas, visitas a obra, planos, diseños y estudios de obra, ejemplos de obra y exposiciones magistrales.	Sustentación de proyectos de aula, exposiciones y estudios de caso.
2	Estrategias de enseñanza (ilustración, mapas conceptuales, ejercicios de aplicación y simulación) Estrategias de aprendizaje (artículo, recursos interactivos, documentos, presentaciones y guías) Estrategias de evaluación (foros, debates, cuestionarios, prácticas de laboratorio, mapas conceptuales y exposiciones)	Estrategias de evaluación entendida como actividad de aprendizaje (foro-debates, exposiciones, mapas conceptuales, cuestionarios, práctica en ambiente, laboratorio y evaluación durante las clases)

Anexo 9 - Triangulación spiders web estudiantes

Triangulación spiders web estudiantes

Elementos de análisis	Tecnología en gestión comunitaria	Planeación y desarrollo social	Tecnología en gestión ambiental	Ingeniería ambiental
Estrategias destacadas	Diálogos, conversatorios, debates, teoría-práctica, lecturas, ejemplos, infografías, mapeo, salidas pedagógicas, diapositivas, trabajo de campo, trabajo en equipo, cartografías, talleres.	Diapositivas, lecturas, salidas de campo, talleres, clases magistrales, trabajo en grupos, exposiciones, intercambios de experiencias, experiencias de vida, matrices.	Talleres, salidas de campo, actividades grupales, reflexiones sobre experiencias, laboratorios, videos, bases de datos.	Laboratorios, salidas de campo, lecturas, estudios de caso, diapositivas, exposiciones, juegos de roles, casos reales de empresas, clases espejo
Estrategias que no volverían a experimentar	Los integrativos 1,2 y 3, diapositivas, ensayos, clases de sólo teoría, lecturas largas y que no se socializan	Matrices, diapositivas, desvíos temáticos, sobrecargas temáticas y evaluativas, clases lineales, vocabulario muy técnico,	Estrategias cuadriculadas en estadística, cambios en las fechas de entrega, diapositivas, no tener oportunidades de mejora. Resaltan que las estrategias han sido muy positivas	Elaboración de artículos, presentar temas por medio de videos.
Herramientas o habilidades que han utilizado en la práctica profesional	Lectura de contextos y territorios, pensamiento crítico, investigación, bases de datos, trabajo en equipo, formulación de proyectos, herramientas de intervención comunitaria,	Análisis y lecturas del contexto, matrices, mapas de actores, formulación de proyectos, técnicas dialógico-participativas, habilidades comunicativas, diagnósticos, herramientas investigativas,	Categorización, separación y gestión de residuos, conceptos, legislación ambiental, matrices ambientales, formulación de proyectos.	Legislación ambiental, habilidades comunicativas, herramientas ofimáticas, indicadores ambientales, enfrentar al público, sistemas integrados de gestión, tratamiento de aguas, conocimiento teórico,

	diagnósticos, mapeos, elaboración de talleres, comunicación asertiva, habilidades comunicativas, observación, técnicas grupales y dialógico participativas, manejo de emociones.	herramientas de intervención comunitaria, herramientas ofimáticas.		matrices, resolución de problemas.
Relación con los y las docentes	Muy buena, excelente, vínculos cercanos, calidad humana, empática, asertiva, amigable, significativa, muy humana, enriquecedora, respetuosa, cordial.	Abierta, empática, receptiva, amena, cercana, asertiva, algunos mencionan que fue cercana desde la docencia, pero lejana y distinta desde las postura cerradas y verticales.	Amena, amable, respetuosa, cercana, cordial.	Buena, positiva, cercana, respetuosa.
Estrategias evaluativas que más contribuyeron al proceso formativo	Exposiciones, debates, construcción de escritos y reflexiones, talleres, evaluaciones cualitativas,	Exposiciones, trabajos grupales, autoevaluación, parciales, ensayos, trabajos de reconocimiento personal, retroalimentación, trabajos prácticos, debates, trabajos grupales,	Simulaciones para resolver problemas reales, juegos, realización de videos, laboratorios y ejercicios prácticos.	Trabajos escritos, exámenes, exposiciones, casos prácticos, investigaciones, trabajos prácticos, laboratorios, evaluaciones en parejas, estudios de caso